



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

**YÜKSEK
LİSANS
TEZİ**

**HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN
İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
HİKÂYE EDİCİ METİNLERDE OKUDUĞUNU
ANLAMA ve KENDİ HİKÂYELERİNİ YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ**

ENZEL AY

SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2021

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERDE
OKUDUĞUNU ANLAMA ve KENDİ HİKÂYELERİNİ YAZMA
BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Enzel AY

Danışman:

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Okuduğunu Anlama ve Kendi Hikâyelerini Yazma Becerilerine Etkisi” adlı bu çalışmayı bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

...../...../2021

Enzel AY

İmzası

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin başlangıcından itibaren bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, çalışmalarım boyunca desteğini benden esirgemeyen, akademik donanımını ve kişiliğini her zaman örnek alacağım kıymetli hocam, danışmanım Sayın Doç. Dr. Yasin ÖZKARA'ya en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Araştırmamın önemli kısımlarında yardımını benden esirgemeyen, samimiyetle bilgi ve donanımlarını paylaşan değerli hocam, Sayın Doç. Dr. Alper SİNAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama sürecinde gerekli kolaylığı bana sağlayan Çüngüş Atatürk İlkokulu Müdürü Sayın Ömer İPEK'e ve araştırma sonuçlarını ikinci bir uzman olarak değerlendiren Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Sayın Mehmet BAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte beni yalnız bırakmayan bütün dostlarıma özellikle Merve ARABACI ve Şeyma TAŞKIN ve beni büyütüp bugünlere getiren, her daim yanımda olan canım ailem; ANNEM BABAM ve KARDEŞİME sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERDE OKUDUĞUNU ANLAMA ve KENDİ HİKÂYELERİNİ YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Ay, Enzel

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Aralık 2021, 104 sayfa

ÖZET

Bu araştırmada, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel bir çalışmadır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Diyarbakır'ın Çüngüş ilçesinde öğrenim görmekte olan 39 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Araştırmada öntest ve sontest dâhil olmak üzere 9 hikâye 9 haftada uygulanmıştır. Okuduğunu anlama ölçeği olarak Akça (2002) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte bazı sorular yeni uygulanacak hikâyeye göre düzenlenmiştir. Kendi hikâyesini yazma becerisi ise Akyol (2005)'un geliştirmiş olduğu hikâye haritasında geçen hikâye elementlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilere kendi hikâyelerini yazdırırken yazacakları hikâyelerin konusu Türkçe ders müfredatına göre belirlenmiştir. Ölçme yapılırken ölçme güvenirliğini artırmak amacıyla iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanan ortalamalar kullanılmıştır. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları arasında öntest-sontest sonuçları arasında fark olup olmadığına bakmak için parametrik ve parametrik olmayan ikili karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Grupların normalliklerine Kolmogorov Smirnov testiyle bakılmıştır. Bağımsız Örneklem t testi, Bağımlı Örneklem t testi, Mann Whitney U testi ve Wilcoxon T testi kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığı zaman;

- 1) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan okuduğunu anlama becerisinde deney ve kontrol grubu öntest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
- 2) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan okuduğunu anlama becerisinde deney ve kontrol grubu sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
- 3) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde deney ve kontrol grubu öntest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
- 4) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde deney ve kontrol grubu sontest sonuçları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
- 5) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak deney grubunun okuduğunu anlama düzeyleri öntest ve sontest sonuçları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
- 6) Sadece müfredatın uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
- 7) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde deney grubu öntest ve sontest sonuçları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
- 8) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sonuç olarak yapılan uygulama sonucunda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma becerisine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hikâye haritası, okuduğunu anlama, hikâye yazma

THE EFFECTS OF THE STORY MAP METHOD ON THE READING COMPREHENSION AND STORY WRITING SKILLS OF 4TH-GRADE STUDENTS

ABSTRACT

Ay, Enzel

Master's Degree Program, Elementary Education Department, Department of
Primary Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Yasin ÖZKARA

December 2021, 104 pages

This study aimed to determine the effects of the story map method on the reading comprehension and story-writing skills of 4th-grade primary school students. This is a quasi-experimental study conducted with 39 4th-grade students receiving education in the district of Çüngüş in the province of Diyarbakır in Turkey in the academic year of 2019-2020. In the study, 9 stories were included throughout 9 weeks, and a pretest-posttest design was employed. To measure reading comprehension, the Reading Comprehension Scale developed by Akça (2002) was utilized. Some items in the scale were modified based on the story that was going to be used in the implementation. The skill of the students in writing their own stories was measured based on the elements of the stories in the story map developed by Akyol (2005). When the students were instructed to write their own stories, the topic of their stories was determined based on the Turkish course curriculum. While making the measurements, the average of the two scores determined by two different observers was used to increase the reliability of the measurement. Parametric and non-parametric two-group comparisons were used to identify any differences between the scores of the experimental and control groups and their pretest and posttest scores. The normality of the distribution of the data was checked using Kolmogorov-Smirnov test. The analyses were carried out using independent-samples t-test, paired-samples t-test, Mann-Whitney U test and Wilcoxon T test. The results of the study showed that:

- 1) There was no significant difference between the pretest scores of the experimental and control groups in terms of their reading comprehension skills.
- 2) There was a significant difference between the posttest reading comprehension scores of the experimental and control groups in favor of the experimental group.
- 3) There was no significant difference between the pretest scores of the experimental and control groups in terms of their skills in writing their own stories.
- 4) There was a significant difference between the posttest scores of the experimental and control groups in terms of their skills in writing their own stories in favor of the experimental group.
- 5) There was a significant difference between the pretest and posttest reading comprehension scores of the experimental group in favor of their posttest score.
- 6) There was no significant difference between the pretest and posttest reading comprehension scores of the control group, where only the standard curriculum was implemented.
- 7) There was a significant difference between the pretest and posttest scores of the experimental group in terms of their skills in writing their own stories in favor of their posttest score.
- 8) There was no significant difference between the pretest and posttest scores of the control group, where only the standard curriculum was implemented, in terms of their skills in writing their own stories.

Consequently, as a result of the implementation of the story map method, it was seen that the reading comprehension and story-writing skills of the students in the experimental group were positively affected.

Keywords: Story map, reading comprehension, story-writing

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayıtları	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Ana Dil	5
2.2. Temel Dil Becerileri	7
2.2.1. Anlatım Becerileri.....	7
2.2.1.1. Konuşma	7
2.2.1.2. Yazma	9
2.2.2. Anlama Becerileri	10
2.2.2.1. Dinleme	10
2.2.2.2. Okuma	12
2.3. Metin Kavramı	14
2.3.1. Bilgi Verici Metinler.....	16
2.3.2. Hikâye Edici Metinler.....	17

2.4. Hikâye Haritası	19
2.5. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	21
2.6. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	22
BÖLÜM III	33
YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Çalışma Grubu, Evren ve Örneklem	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Okuduğunu Anlama Ölçeği	34
3.3.2. Hikâye Haritasında Kullanılan Hikâye Elementleri	34
3.3.3. Araştırmanın Uygulanması	35
BÖLÜM IV	42
BULGULAR.....	42
BÖLÜM V	49
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
5.1. Tartışma ve Sonuç	49
5.2. Öneriler.....	52
KAYNAKÇA.....	53
EK 1. OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇEĞİ	65
EK 2. HİKÂYE HARİTASINDA KULLANILAN HİKÂYE ELEMENTLERİ.....	66
EK 3. UYGULAMADA KULLANILAN HİKÂYELER	67
BİR HASTALIĞIN YENİLİŞİ	67
KENDİNİ BEĞENEN TAVUS KUŞU	68
PERİLİ KÖŞK.....	69
TAVŞAN İLE KAPLUMBAĞA	73
MEZGİT MEHMET.....	75
KAŞAĞI.....	77

BOZ AYI.....	79
ÜMİTLİ KURBAĞA	82
DAĞDAKİ KAYNAK.....	83
EK 4. ÇALIŞMANIN YAPILDIĞI ZAMANLARDAN FOTOĞRAFLAR.....	86
EK 5. MEB İZİN YAZISI.....	88
EK 6. ÖZGEÇMİŞ.....	89
EK 7. BİLDİRİM SAYFASI	90
EK 8. TURNİTİN RAPORU	91
EK 9. ETİK KURUL KARARI.....	92



TABLÖLAR LİSTESİ

<i>Tablo 3. 1 4-B Deney Grubuna Araştırmacının Verdiği Puanlar.....</i>	<i>38</i>
<i>Tablo 3. 2 4-A Kontrol Grubuna Araştırmacının Verdiği Puanlar</i>	<i>39</i>
<i>Tablo 3. 3 4-B Deney Grubuna Uzmanın Verdiği Puanlar</i>	<i>40</i>
<i>Tablo 3. 4 4-A Kontrol Grubuna Uzmanın Verdiği Puanlar</i>	<i>41</i>
<i>Tablo 4. 1 Deney ve Kontrol Grubunun Tanımlayıcı İstatistikleri.....</i>	<i>42</i>
<i>Tablo 4. 2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</i>	<i>44</i>
<i>Tablo 4. 3 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</i>	<i>44</i>
<i>Tablo 4. 4 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular</i>	<i>45</i>
<i>Tablo 4. 5 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular</i>	<i>46</i>
<i>Tablo 4. 6 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</i>	<i>46</i>
<i>Tablo 4. 7 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular</i>	<i>47</i>
<i>Tablo 4. 8 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</i>	<i>47</i>
<i>Tablo 4. 9 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular</i>	<i>48</i>

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu kısımda araştırmanın; problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İlkokula başlarken genellikle belirlenen ilk hedef okuma ve yazmayı öğrenmektir. Okuma ve yazmanın yanı sıra okuduğunu anlamak ve anlamlı yazılar yazmak da bir hayli önemlidir. Okuduğunu anlama becerisi, var olan bilgilerini kullanarak metinler aracılığı ile aktarılacak istenilen düşünceleri çözmek ve bu düşüncelere mana kazandırmaktır. Okuma işlemi esnasında kelime seslendirilerek yazılı kod çözülmekte sonrasında seslendirilen kelime zihinde anlam kazanmaktadır (Yılmaz, 2008). Okumanın maksadı, metinde verilen mesajı anlayıp, okuyucunun yorumlaması şeklinde tanımlanabilir. Anlamlandırılan iletiler kişiye yeni bir düşünce dünyası inşa edecektir. Böylelikle okuyucu yeni öğrenmeler ortaya koyabilecektir.

Yazma becerisi, dört dil becerisinin sonuncusudur. Dil becerilerinin hepsi anlamlı bir sıra izlemektedir. Okumanın ardından yazmaya geçildiği düşünülebilir. Ancak okuma ve yazma öğretimi eş zamanlı gerçekleşir. Seslendirilen harfler deftere yazılırken yazma eğitimi de başlamış olur. Yazmayı öğrenen çocuklar artık düşüncelerini öğrendikleri bu yeni beceriyle ifade edebilirler. İletişimin başka bir boyutu olan yazma becerisini geliştirmek de önemlidir. Çocuklar kazanacakları yazma becerisi sayesinde isteklerini, duygularını, düşüncelerini, hayallerini, yaşantılarını kısacası hayata dair birçok şeyi yazarak başkalarına iletebilirler.

Dil becerilerinin gelişiminde metinlerin yeri önemlidir. Türkçe dersinin merkezini ders kitaplarında yer alan metinlerin oluşturduğu düşünülebilir. Hikâye edici metinlerde ders kitaplarında yer alan metin türlerinden biridir. Hikâyeler derste okunduktan sonra kitapta bulunan sorulara yanıt aranır. Gerekirse öğrenciye yeni bir hikâye bile yazdırılabilir. Bu yapılanların amacı, öğrencinin okuduğunu anlama becerisini test etmek ve yazılı anlatım becerisini geliştirmektir.

Akça (2002) yaptığı çalışmada hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine bir etkisinin olup olmadığını bulmaya çalışmıştır. Bu sebeple belirlediği 14 hikâyeyi 7 hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere

hikâye haritası yöntemiyle işlemiştir. Araştırmanın sonunda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama beceri düzeyine etkisini anlamak amacıyla 15 alt probleme yanıt bulabilmek adına her iki gruba da 14 soruluk bir sınav uygulamıştır. Sınav sonucunda elde edilen veriler çözümlenmiş ve sonuç olarak ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri ve okuduğunu anlama üzerinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Hikâye haritası yöntemi kullanılarak birçok araştırma yapılmıştır (Akyol, 1999; Akça, 2002; Bozkurt, 2005; Tok ve Kaya, 2007; Duman ve Tekinaslan, 2007; Yılmaz, 2008; Güldenoğlu, 2008; Kargın ve Işıkdogan, 2009; Çoban ve Tabak, 2018; Gökçe ve Sis, 2011; Bozpolat, 2012; Özkara ve Şahin, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2014; Doyumgaç, 2016; Arslan, 2017; Idol ve Croll, 1987; Bauman ve Bergeron, 1993; Davis, 1994; Gurney ve diğerleri, 1990; Gardill ve Jitendra, 1999; Reutzel, 2001; Franciscone, 2008; Staglino ve Boon, 2009; Tran, 2009; Li, 2007; Li, 2000). Yapılan çalışmalar, hikâye haritasının genellikle okuduğunu anlama becerisine olan etkisini incelemektedir.

Li (2007) araştırmasında, hikâye haritası ve hikâye haritası sorularının öğrencilerinin hikâye yazma becerilerindeki gelişime ve farklı problem durumları yaratma becerilerinin gelişimine olan etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya ABD’ de bulunan iki ayrı okuldan başlangıç seviyesindeki 4. ve 5. sınıfa devam eden öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya katılan 4 öğrenciden 3’ünün hikâye yazma becerilerinde gelişim görülmüştür. Öğrencilerin kendi hikâyelerini yazma becerisine olan etkisini inceleyen çok fazla bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisine önemli bir katkısı olduğuna rastlanılmıştır. Okuma ve yazma becerisi birbirine sıkı sıkıya bağlanmış becerilerdir. Anlamlandırılan okumalar zamanla yazıya dökülmek istenecektir. Bu araştırmada hikâye haritası yöntemi kullanılarak ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma becerisine olan etkisi incelenerek, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma beceri düzeyine bir etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma düzeylerine etkisinin belirlenmesidir.

1.2.1. Alt Problemler

- 1) Birinci alt problem “Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak okuduğunu anlama düzeyleri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”
- 2) İkinci alt problem “Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak okuduğunu anlama düzeyleri sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”
- 3) Üçüncü alt problem “Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak kendi hikâyesini yazma düzeyleri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”
- 4) Dördüncü alt problem “Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak kendi hikâyesini yazma düzeyleri sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”
- 5) Beşinci alt problem “Deney grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak okuduğunu anlama öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”
- 6) Altıncı alt problem “Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak okuduğunu anlama öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”
- 7) Yedinci alt problem “Deney grubu öğrencilerinin hikâye haritası yöntemi kullanarak kendi hikâyelerini yazma düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”
- 8) Sekizinci alt problem “Kontrol grubu öğrencilerinin hikâye haritası yöntemi kullanarak kendi hikâyelerini yazma düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”

1.3. Araştırmanın Önemi

Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma düzeylerine etkisinin belirlenmesinin alanyazında kuramsal bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1) İki veri toplama aracının uygulandığı tezde veri toplama araçlarına öğrenciler tarafından verilen yanıtların doğru ve samimi olduğu varsayılmıştır.

2) Uygulama sürecindeki metinler ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak seçilmiştir. Seçilen hikâyelerin uygunluğundan emin olmak için 2 sınıf öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmene seçilen hikâyeler okutularak geri bildirim alınmıştır. Seçilen metinlerin öğrenci seviyelerine uygun olduğuna karar verilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- 1) Araştırma ilköğretim okullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı Türkçe ders kitapları ile çeşitli yayınevlerine ait kitaplardan alınan dokuz hikâye ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma okuduğunu anlama ve kendi hikâyesini yazma becerisini geliştirici yöntemlerden hikâye haritası ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Hikâye Edici Metin: Yazarın hayal gücüyle kurguladığı, içeriğinde şahıs kadrosu, olay, yer, zaman gibi unsurları barındıran bir edebi yazı türü.

Hikâye Haritası: Hikâyenin unsurlarının genişletilerek hikâyenin daha iyi analiz edilmesini sağlayan yöntemdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Ana Dil

Dil, zihnimizdeki düşünceler içerisinde ifade etmek istediklerimizi aktaran bir mekanizma gibi düşünülebilir. Dil, bizlere düşüncelerimizi zihnimizde yineleyebilme, değerlendirebilme ve değiştirebilme imkânı sunar. Dil, bizlerin bazı ortak yetilerimizi, kendimizin ve başka kişilerin konuşarak ürettiği fikirleri uygulayabilmemize olanak sağlar (Peterson, 2009). Dil öğrenmek sadece konuşabilme anlamına gelmez. Konuşma becerisiyle birlikte koklama, işitme, dokunma, tatma, gibi duyu organlarımız da ana dili öğreniminde rol oynamaktadır. Aslında işitme ile konuşma arasındaki bağlantı çok eski zamandan beri bilinir. Kimi nesnelerin varlıklarını ise ona dokunarak, ya da tadına bakarak hissederiz. Konuşan birisine tepki verirken yüzümüzü buruşturabilir, kaşlarımızı çatabilir, ağlayabilir ya da gülümseyerek tepkimizi gösteririz. Ağıza alınan herhangi bir besin ya da koklanan bir maddeyle ilgili düşünce ve duygularınızı aynı biçimde çehrenizin hareketleriyle sezdirebilirsiniz. Yeri geldiğinde bu tepkilerimize el-kol gibi hareketler de eşlik eder. Yani kelimeler insanın iç dünyasını ortaya koyduğu gibi davranışlarını da anlamlı hale getirmektedir (Gündüz, 2005). Dil, düşüncelerimizi sözcüklerle dışarıya ifade ettiğimiz iletişim araçlarından birisidir. Düşüncelerin ifadesi sırasında yalnızca sözcükleri kullanmayız. Yüz ve vücut hareketlerimizle de bu ifadenin gerçekleşmesine yardımcı oluruz. Dünyaya gelen bir bebek isteklerini öncelikle ağlayarak ifade etmeye çalışır. Çıkarabildiği ilk seslerden birisi budur çünkü. Zaman ilerledikçe ve ana dilinin sözcüklerini anlamlı kullanmaya başladıkça isteklerini konuşarak ifade edebilecektir.

Geçmişten günümüze, dil ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Hepsinde itinayla vurgulanmakta olan ortak bahis, dilin insanlar arasındaki iletişimi ve anlaşmayı sağlayan en kuvvetli araç olduğu düşüncesidir (Coşkun, 2009). İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan temel kurucu öge dildir. İnsan kendi dilinin içine doğar ve kendi varlığını burada meydana getirir. Kişinin varlığının sese, yazıya ve beden diline dönüşmüş haline dil denir. Her milletin sahip olduğu bir dil evreni vardır ve onu oluşturan bireyler, orada kimlik kazanmaktadır. Bu yönüyle dil, geçmişten gelen değerlerin, düşünce ve psikolojinin, fert ve cemiyetin bir anlatımıdır (Oruç, 2016). Ana dilini kurallarına uygun iyi öğrenebilmek ve onu layıkıyla kullanabilmek insan hayatında oldukça önemlidir. Anlayabilme ve anlatabilme yeteneklerini geliştirmiş bir birey tüm öğrenim hayatı süresince, hatta gelecekte iş ve meslek hayatında da muvaffak olacaktır (Arıcı, 2005). Konuştuğu ana dilini kuralına uygun, akıcı ve etkin şekilde

kullanabilen bireyler toplumda kendilerine saygın bir yer edinirler. Dili kullanma becerisi yüksek olan bireyler her alanda başarılı olma olanağı bulurlar. Düşünme ve bu düşüncelerini aktarabilme yetisi, insana özgü özelliklerden birisidir. Düşünmenin tek şartı dil olmamakla birlikte, en önemli aracı olduğu kesindir. Hafızamızdaki kavramlar ayrıca düşüncelerimizdeki sınırları da belirlemektedirler. Ana dilinde yeterli kelime hazinesine sahip olamamış bireyle, ana dilini akıcı ve etkili biçimde kullanabilen bireyin yaşamı algılayış biçimi ve yorumlaması arasında belirgin bir ayrım olacağı kesindir (Karadağ, 2001). Ana dilimiz, kimliğimizi oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Dilimizi doğru ve etkili şekilde kullanmak bizi açık, anlaşılır bir kişi yapacaktır. Dış dünyayı algılama biçimimiz de aynı oranda açık olacaktır. Dilini gerekli özenle kullanan bireyin toplum yaşantısında başarılı olma ihtimali oldukça yüksektir.

Bilgi çağını yaşayan dünyamızın içinde bireyin yaşamı boyunca öğrenmesinin ve gelişmesinin en mühim aracının dil olduğu söylenebilir. Okuma, yazma, düşünme, sorgulama, anlama, sorun çözme gibi işlemler dil aracılığı ile ortaya konulur. Sosyal, duygusal ve zihinsel gelişmenin de esas aracı dildir. Duygu ve düşünceleri dile getirme, iletişim kurma, dış dünyayla bütünleşme, etkileşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dil ciddi bir yerdedir. Dil, bireyde var olan kapasiteyi sonuna kadar geliştirebilme, güç sorunları çözebilme, bilimsel düşünebilme, farklı değerlere sahip olma, derin ve anlamlı bir dünya görüşü oluşturma gibi özelliklere etki etmektedir (Güneş, 2011). Dil becerileri bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişiminde önemlidir. Bireyin bütün öğrenmeleri dil becerileri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Dilin niteliği öğrenmenin temeli durumundadır. Öğrenmenin içeriğini ve yoğunluğunu etkilemektedir. Dolayısıyla dilin gelişimi, bireylerin öğrenme yaşantıları süresince öğrenmenin temel taşı durumundadır ve bireylerin her türlü öğrenme nitelikleri dilin kullanımı ile ilişkilidir (Karadüz, 2010). Öğrenmenin temel aracının dil olduğu düşünülürse, öğrenme sırasında bilgi üzerinde ortaya çıkan tüm bilişsel işlemler, dil kullanımını direkt alakadar etmektedir. Bireyin düşünceler arasında sentez yapabilme yetkinliği, bu eğitim yaklaşımının ana ögesini meydana getirmektedir. Dil sentezin aracıdır. Ortaya çıkan sentezin niteliğini dilsel yetkinlik belirler (Onan 2012). İletişim kurarken kullandığımız en kısa yollardan birisi dil ile sözel iletişime geçmektir diyebiliriz. Duygularımızı, düşüncelerimizi, ihtiyaçlarımızı, isteklerimizi en kısa yoldan dil ile ifade edebiliriz. İfade gücümüzdeki yetkinlik ise dili doğru kullanmaktan, anlaşılır olmaktan geçer. Öğrenmenin yapı taşlarından birisi olan dilin kullanımı bütün bilişsel süreçleri etkileyebilir.

2.2. Temel Dil Becerileri

Dil, insanların duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını açıklayabilmek için kullandıkları ortak iletişimin aracı durumundadır. İletişim kurarken farklı etkinliklerden bahsetmek mümkündür: Misal vermek gerekirse, iletişim yazılı veya sözlü olabileceği gibi iletişim sırasında beden dili ve göstergeler de kullanılabilir. Bunların bireyi arzu ettiği amaca götürebilmesi adına bireyin, dinleme, konuşma, yazma, okuma, iletişim becerilerini geliştirmesi için çabalaması gereklidir (Başaran ve Erdem, 2009). Bir dile hâkim olabilmek için konuşma, dinleme, okuma ve yazma dil becerilerinde tam anlamıyla yetkin olmak gerekir. Bireyin bu becerileri kullanırken yetersizlik yaşaması o dili tam olarak bilmediğini gösterir (Doğan, 2010).

Her insan bir topluma doğar. Doğduğu toplumda ise insanlar dil aracılığı ile iletişim kurmaktadır. Kişi, iletişimin yapı taşı olan dili ve onun gerektirdiği becerilere hâkim olamazsa sağlıklı bir iletişim kurmada zorlanabilir. İletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için temel dil becerilerinden olan konuşma, yazma, okuma ve dinlemenin amaçlarının anlaşılıp bu becerilerin içselleştirilerek ortaya konması gerekmektedir.

Temel dil becerilerinin yanı sıra Akyol (2012) Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerini de Türkçe öğretim yöntemlerinin içerisine dâhil ederek Görsel Dil başlığı altında sınıflamıştır.

2.2.1. Anlatım Becerileri

2.2.1.1. Konuşma

İnsanların düşüncelerini anlatabilmesi için kullandığı bir diğer dil becerisi de konuşmadır. Sözlü iletişimi oluştururken zihinsel bir devinim olan konuşma, ses ve dilin birlikte kullanımı ile meydana gelir. Konuşma becerisine davranışlar, jest ve mimikler eşlik ederken; fikir, dil, zihinsel ve psikolojik unsurları içine alan bir yapıdadır (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). İnsan doğuştan sahip olduğu dil yetisinden yararlanarak, doğal sürecinde biyolojik ve zihinsel olgunlaşmasıyla birlikte dil becerisini kullanabilmeye ve konuşmaya başlar (Kurudayıoğlu, 2003). İnsanları, diğer canlı türlerinden ayıran en önemli fark varlığını ve toplumsal ilişkilerini konuşma aracılığı ile gerçekleştirmesidir (Aykaç ve Çetinkaya, 2013). Kişinin dil aracılığı ile diğer insanlarla iletişim kurarken kullandığı bir beceri olan konuşma, söze dayanan duygu ve düşünce değiş tokuşudur. Bundan dolayı konuşma eylemini kişiler arasındaki yaşantıların söze dayanan paylaşımlar süresi olarak da tanımlanabilir (Başaran ve Erdem, 2009).

Bireyin, fikirlerini ve hislerini dış dünyaya yansıttığı bir diğer iletişim biçimi de konuşmadır. Sözlü iletişim türü olan konuşmada zihinsel aktiviteler önem taşır. Doğada yalnızca insana bahşedilmiş olan bu özellik ağzımızdan çıkan seslerin kelimelerle anlamlandırılmasıyla gerçekleşir.

TDK (2020) konuşmanın gerçek anlamını 6 başlık altında vermiştir. Konuşmak:

1. Ana dilde bulunan kelimeler yoluyla düşüncüyü sözlü olarak anlatabilmeye
2. Belirli bir konu hakkında konuşmaya
3. Bir konu hakkında karşılıklı konuşmaya, sohbet etmeye
4. Nutuk vermeye, hitap etmeye
5. Günlük konuşma dili olarak kullanmaya
6. Düşünceleri bir araç olarak kullanıp anlatmaya denir.

Günlük hayatta en çok kullanılan iletişim yolu Türkçenin temel dil becerilerinden olan konuşmadır. Bundan dolayı Türkçenin dört temel becerisi içerisinde en fazla kullanılmakta olan ve sürekli gereksinim duyulan bir beceri alanıdır (Çerçi, 2015). Kişi, hayatını sağlıklı ve düzenli şekilde devam ettirebilmek, hayatın akışına uyum sağlayabilmek için diğer insanlarla iletişim kurmaya mecburdur. Etrafıyla muntazam bir iletişim kuramayan kişi, zihinsel ve psikolojik özellikleri bakımından normal olmadığı düşünülür. En basit tabirle bireyler arasında duygu, düşünce, bilgi, arzu ve zihindeki imgelerin aktarılması manasına gelen iletişim, toplumda var olan bireyin kendisini güzel, doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi için muhakkak gerekli olan bir zamandır. Buna bağlı olarak insanın davranışları, susması, konuşması, oturma şekli, duruşu, kendini ifade etme gayreti ve etrafına mesaj gönderme arzusu iletişimi yansıtır (Temizyürek, 2007). İletişimin alıcı ve kaynak olmak üzere iki temel ögesi olduğu bilinmektedir. Alıcı, karşı taraftan gelen mesajı algılamalı kaynak ise kendi duygu ve düşüncelerini iletebilmelidir.

Geçmiş zamandan beridir insanlar topluluklar halinde yaşamaktadır. Her topluluğun kendine özgü, kültürü, örfü, âdeti ve dili vardır. O topluluğun kelimeleriyle sözlerin anlamlandırılarak ağızdan çıkması konuşma eylemini meydana getirir. İnsanın duygularını en kısa yoldan dış dünyaya aktardığı iletişim unsurlarından birisi konuşmaktır. Çoğu insanın iletişimde en sık tercih ettiği yöntem de konuşmaktır. Konuşma eylemi gerçekleşirken çift taraflı bir etkileşim söz konusu olmalıdır. Kaynak, karşı tarafa zihninden geçenleri aktarmalıdır. Alıcı ise karşı taraftan gelen duygu ve düşüncelere kayıtsız kalmamalı, gelen iletiyi algılayabilmelidir. Bu yönlü kurulan sözel iletişim başarılı olacaktır.

Temizyürek, Erdem ve Temizkan (2007) Konuşma becerisinin dört mühim özelliği üzerinde durmuşlardır. Bunlar:

1. Konuşma becerisinin fiziksel özelliği: Konuşma eylemi, ses dalgalarının boşlukta yayılması sayesinde gerçekleşir.
2. Konuşma becerisinin fizyolojik özelliği: Konuşabilme, kişinin doğuştan sahip olduğu sinir sistemi, beyin, akciğerler, küçük dil, büyük dil, ses telleri, dişler, dudak ve damak gibi organların dengeli ve düzenli bir ahenk içerisinde iş birliğiyle gerçekleştirdiği bir olaydır.
3. Konuşma becerisinin psikolojik özelliği: Anlam bilimine (semantik) göre birey kavramın kendi üzerine değil o kavrama ilişkin deneyimi üzerine düşünüp konuşmaktadır. Bu yönüyle konuşulunca dış dünyanın mutlak gerçeği üzerine değil, doğrudan dış dünyanın tepkileri üzerine konuşulmuş olur.
4. Konuşma becerisinin toplumsal özelliği: Toplumsal hayatın ürünü konuşmadır. Kişilerin bir araya gelerek topluluk hâlinde yaşamaya başladıkları günden beridir iletişim kurmaya gereksinim duymuşlardır. İletişim ihtiyacının dil aracılığı ile sesli olarak giderilmesine konuşma denir.

Çocuklar, dili deneyimlemeye ilk olarak ailesiyle sonrasında ise sosyal çevresiyle başlar. Bu deneyimlerden ortaya çıkan dil alışkanlıklarıyla da okula başlarlar. Sözü edilen dil alışkanlıklarının bazısı rastgeledir. Çocuğun doğru, akıcı, güzel ve etkili konuşabilme becerisine sahip olmalarına yardımcı olup yol gösterebilecek yer ise okuldur ve çoğunlukla ana dili öğretmenidir (Bulut, Açık ve Çiftçi, 2016). Dilin etkili ve doğru kullanımında okulun yeri oldukça önemlidir. Her bireyin içine doğduğu sosyal çevre farklıdır. Yörelere göre ana dili kullanırken ağız yapısı farklılık gösterebilir. Ya da televizyon, bilgisayar, sosyal hayat gibi çevreler sebebiyle ana dili kullanmada bir özensizlikle karşılaşılabilir. Ana dili herkesin güzel kullanıp konuşabilmesini sağlamanın yolu okullardan ve ana dili öğretmenlerinden geçer.

2.2.1.2. Yazma

Duygu ve düşüncelerimizi anlatabilmek adına gerekli olan sembol ve işaretleri motor becerilerimiz sayesinde üretebilme yeteneğine yazma denir (Akyol, 2005). Yazmak, duygu ve düşüncelerimizi, zihnimize tasarladıklarımızı, görerek yaşadıklarımızı yazı ile anlatmadır. Konuşma eylemi gibi, diğer insanlarla iletişime geçmenin ve kendimizi ifade edebilmenin bir başka yolu da yazmadır (Sever, 1995). Anlatım becerilerinden bir diğeri olan yazma becerisi,

zihnimizde anlamlandırdığımız bazı duygu ve düşüncelerin çeşitli sembollerle ifade edilmesidir.

“Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır. Yazma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir” (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009a).

Düşünceleri, duyguları ve olayları yazı yoluyla anlatma işine yazma denmektedir. Yazma becerisi de konuşma becerisi gibi bir anlatım seçeneğidir. Ama yazma, konuşma becerisinden ayrı yetenekler de gerektirmektedir. Bir öğrencinin belli bir konuda istenilen şeyi uygun sözcüklerle yazması, onun konuşabilme ve düşünebilme yeteneği sayesinde. Bu açıdan yapılan yazma çalışmasını konuşma eylemine bağlamak, yazılı anlatımın başlangıç noktası olacaktır. Zira bir öğrencinin okul içi ve okul dışı yaşamında ilk başvurduğu anlaşma vasıtası konuşmadır (Demirel, 2002). Yazma eylemi, kişinin duygu ve düşüncesini aktarmanın bir yolu olması dışında onun duygusal durumunu da açığa çıkarmaktadır (Yaman, 2010). Okuma ve yazma becerilerinin hedefi; okumayı, okuduğu ve dinlediği bilgiyi anlamayı, düşünce, duygu ve gözlemlerini aktarıp, anlatabilmeyi, kurallarına uygun, güzel ve düzgün yazı yazabilmeyi, iletişim kurabilmeyi, Türkçeyi kullanmak ve Türkçe öğrenmekten haz duyabilmeyi çocuğa işlemdir (Tok, 2001).

Yazma becerisini motorsal deneyimlerinin sonucunda kazanmış olan bireyler sembollerle gösterileni aktarmaktan ziyade duygu ve düşünce dünyalarında yaşananları, anlarını, anılarını kısacası hayattan anladıklarını da anlatabilmek için bu beceriyi sergileyebilirler. Bu sebeple yazma eğitimi yalnızca görüleni yazmak değil, anladıklarını da anlatmak üzere oluşturulmuş iletişim yollarından birisi olarak düşünülebilir.

2.2.2. Anlama Becerileri

2.2.2.1. Dinleme

Dört temel dil becerisinden birisi olan dinleme, insanlar arasındaki iletişimin gerekli bir unsurudur. Anlatma işini yapanın gönderdiği iletiyi anlama ve yorumlama gayreti; işitme

yeteneğini de içinde barındıran karmaşık, kapsamlı, hareketli bir süreç; birden fazla yönlü olgu; amacı olan bir davranış ve kişinin tercih etme hürriyetinin de bir yansıması olarak insan beyninin zihinsel eylemlerini gerektiren bilişsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Epçaçan, 2013).

İşitme becerisi, var olan duyu organında ve beyinde herhangi sağlıklı bir problem olmadığı zamanlarda yaradılıştan var olan bir yetidir. Dinlemenin gerçekleşmesindeki ilk şart işitme yetisinin var olmasıdır. Dinleme becerisi eğitim öğretim süresince belirli kuralları olan programlar kapsamında ve düzenli olarak geliştirildiğinde amacına uygun kullanılabilen bir yeteneğe dönüşecektir (Ceran, 2015). İşitme eylemi duyu organına iletilen sesler olarak düşünüldüğü zaman fiziksel bir konumdayken; dinleme eylemi, içerisinde işitmenin de olduğu hareketli ve amaçlı bir bilişsel süreçtir. Nasıl ki okuma eylemi, yalnızca yazılı olan sembollere bakıp onları seslendirmek demek değilse dinleme eylemi de sesleri işitmekten öte, ses dalgalarının oluşturduğu anlamları algılayıp, bu anlamların üzerine düşünüp gerektiği zaman harekete geçmeyi zorunlu kılar (Doğan, 2008). Dinleme etkinliği sırasında anlama gerçekleşmezse dinleme sadece “işitme” den ibaret kalır. İşitme ses dalgalarının beyne ulaşmasıyla sonlanan fizyolojik bir süreç; dinleme becerisi ise içerisinde işitmeyi de barındıran bilişsel bir süreçtir. İşitmede ses kulak denilen organ tarafından algılanırken dinleme de algılanan sesin unsurları birleşip birbiriyle ilişki kurularak anlamlandırılır (Özbay ve Çetin, 2011).

Dış ortamdaki seslerin beyne iletilmesiyle oluşan fizyolojik sürece işitme diyebiliriz. Sağlıklı her insan işitme yetisiyle dünyaya gelir. Dinleme ise işitme becerisini de içine alan, bireyin isteği doğrultusunda gerçekleşen amaçlı bir davranıştır. Dinleme becerisi, eğitim faaliyetleri gerçekleşirken en az diğer beceriler kadar önem arz etmektedir. Evrende birçok şeyin başlangıcı anlam aramakla gerçekleşir ve anlaşılanı geliştirmekle devam eder. Anlama becerisini geliştirmenin yolu ise dinleme becerisini geliştirmekten geçmektedir.

Dinleme, bilinenden farklı olarak, doğduğumuz andan itibaren sahip olduğumuz bir beceri değil, dil ve anlatım derslerinin içerisinde çerçevesi belli bir programla sistematik bir şekilde gerçekleşecek beceri alanıdır (Şahin, 2011). Türkçe dersinin eğitimi ve öğretimi esnasında kazandırılması amaçlanan dinleme becerisi, öğrencinin iletişim kurma, anlama, algılama, yorumlama, çıkarımda bulunma ve değerlendirme gibi zihinsel ve sosyal yeterlikleri gerektiren mühim bir temel dil becerisidir (Tabak ve Göçer, 2014). Dinleme işi ana karnında başlayan, aile vasıtasıyla gelişen, okula başlayınca devam eden ve insan hayatının birçok

alanında kullanılan bir beceridir. Bir yönüyle dile gelen sesleri okuma ve onlara anlam kazandırma işidir (Emiroğlu, 2013).

İnsan, daha doğumundan önce anne karnındayken sesleri işitmeye başlar. Bu sebeple dört temel dil becerisinden en erken başlayan beceri dinleme becerisidir. Ancak dinleme de diğer beceri alanları gibi bir amaca hizmet etmelidir. Amaç konuşulanı anlamak olmalıdır.

Hennings (aktaran Akyol, 2012) 2000’de dinleme becerisini dört başlığa şöyle ayırmıştır:

1. Aktif olarak dinleyebilme becerisi
2. Stratejik bir şekilde dinleyebilme becerisi
3. Diyaloglarla ve sunuya dayalı dinleyebilme becerisi
4. Amaca yönelik dinleyebilme becerisi

Aktif dinleme de dinleyici düşünme üretmesinin yanında düşünce de üretip dinleme ortamına paylaşım yaparak katılmalıdır. Yani sınıf ortamında gerçekleşen dinlemelerdir diyebiliriz. Stratejik dinlemede ise amaç bir teknik kullanarak dinleme eylemini gerçekleştirmektir. Diyalog ve sunuya dayalı dinleme de konuşan kişiyle göz kontağı kurularak konuşmayı bölmemeye dikkat edilir. En başarılı dileyicinin ise amaçlı dinleyici olduğu düşünülür. Çünkü amaçlı dinleyici dikkatini dinlemesi gereken önemli noktalara verirken dikkatinin dağılmasını önleyecektir.

2.2.2.2. Okuma

“Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçten oluşur. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanır. Sonraki süreçte bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde

yapılandırılmaktadır. Okuma becerileri bu üç aşamadaki çalışmalarla geliştirilmektedir” (Talim Terbiye Kurulu, 2009b).

Geçmişten beridir insanlar birbirleriyle iletişim içindedirler. Yazılı iletişimde ilk insanlar mağara duvarlarına çeşitli semboller çizerek anlaşılmayı amaçlamıştır. Aslında bu çizimleri anlamaya çalışmak okuma eyleminin başlangıcıdır denilebilir. Yazının icadından sonra insanlar okuma eylemini gerçekleştirmeye başlamıştır. Ancak okuma sırasında yalnızca gözle sembolleri tanımak yetmez. Yazar tarafından verilen mesaj anlaşılmalı, sentezlenmeli ve hatırdaki tutulmalı ki okuma eylemi amacına ulaşsın.

Okuma; görme duyusu, algılama becerisi, dikkat, hatırlama yeteneği, seslendirme, anlamlandırma kabiliyeti, sentezleme, yorumlama ve çözümleme benzeri çok fazla bileşenin oluşturduğu, karışık bir bilişsel süreçten oluşur (Coşkun, 2002). Okuma işi, birtakım sembol ve şekiller aracılığı ile taş, papirüs, kâğıt ve ekran üzerinde bulunanları seslendirerek bu figürlerden mana çıkarma olarak ifade edilebilir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010). Okuma eylemi gerçekleşirken içerisinde birçok beceriyi barındırır. Okuma yapılırken bu beceriler kullanılarak okunandan anlam çıkarmak amaçlanır.

Okuma, metinler aracılığı ile anlatılmak istenen mesajı, duyguları ve düşüncüyü anlamlandırmaktır. Bir metni okumadaki amaç onu anlayabilmektir. Okuma eyleminin amacına ulaşabilmesi için okunulan metin anlaşılmalı ve çözümlenmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Okumadan fayda elde edilebilmesi öğrencinin okumaya olan eğilimi ve okuduğunu anlamasına bağlıdır (Akyol ve Yıldız, 2011). Ön bilgileri kullanarak metinler aracılığıyla iletilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara mana yüklemeye okuduğunu anlama denir. Okuma işlemini yapan birey gördüğü kelimeyi seslendirerek yazılı olan kodu çözmekte ardından seslendirdiği kelimeye zihninde anlam kazandırmaktadır (Yılmaz, 2008). Okuma eylemi, yalnızca sözcüklerin art arda ağızdan çıktığı durgun bir etkinlik anlamına gelmez. Okur metinde bulunan bilgileri zihnine iletir bu bilgileri kendi düşünce, bilgi ve hedeflerine göre sentezler. Okuduğunu anlama, işte böyle bir etkileşim sonucu meydana gelir (Sidekli ve Yangın, 2005).

Okuduğunu anlama süresi boyunca metin üzerinde bazı anlama alışkanlıklarının izlenmesi gerekmektedir. Bu aşamalar üç başlıkta özetlenebilir:

1. Metnin yapısının çözümlenmesi süreci
2. Metnin içeriğinin anlaşılması ve yorumlanması süreci

3. Metnin eleştirilmesi süreci (Balcı, 2016).

Okumanın prensiplerini ise Anderson ve diğerleri (aktaran Akyol, 2005) 1985’de beş başlık altında ifade ederler:

1. Okuma zihne iletilen mesajın anlamlandırılmasıdır.
2. Okuma eylemi düzgün ve anlaşılabilir yapılmalıdır.
3. Okuma işi taktiksel yürütülmelidir.
4. Çocuk okuma işine istekli hale getirilmelidir.
5. Okuma yaşam boyunca sürmelidir.

Okunan bir yazının anlaşılabilmesi için kelimelerin ne anlama geldiğini bilmek eskiden yeterli sayılırdı. Bundan dolayı kelimelerin ne manaya geldiği üzerinde durulmakta ve onların doğru öğretilmesine gayret edilmekteydi. Zamanla bu durum değişmeye başlamıştır. Yeni gelişmelerle sadece kelimelerin manalarını doğru bilip ifade etmenin anlama için yeterli olmadığı, Bununla birlikte anlama, bellekte düzenleme, kavrama, aralarında bağlantı kurma ve test etmenin de gerekliliğini ortaya koymuştur (Güneş, 1997). Okunanı anlamak görüldüğü kadar kolay bir beceri olmayabilir. Bireyin geçmiş yaşantıları, okumaları, zihninde kurduğu anlam ağları okunanı anlamada önemli rol oynamaktadır.

Okuma, alışkanlığa dönüşmenin yanı sıra zaman içerisinde gelişip eğitimle beraber kazandırılan bir davranış biçimidir. Fakat bu eğitimin yapımında şekil ve uygulama ile ilgili birçok farklı görüş öne atılmaktadır. Okuma işi bazılarına göre yazılı metnin göz yardımı ile takip edilmesi, beyinle algılanması; bazılarına göreyse tamamen özel bir eğitime gereksinim duyulan, birbirini takip eden birçok etkenin birleşimiyle oluşan bir süreçten meydana gelir. Okuma alışkanlığı kazanmak zorla elde edilecek bir davranış olmadığı, tam tersine temel bir ihtiyaç olarak düşünüldüğü zaman, süreklilik kazanmış olacaktır (Aytaş, 2005). Sembollere yüklenen anlamı çözümleyen birey, bu beceriyi kazandıktan sonra okuma alışkanlığını içselleştirebilirse okumayı kendi isteğiyle gerçekleştirdiği için dikkatini yoğunlaştıracak ve okuduklarını anlama derecesi artacaktır.

2.3. Metin Kavramı

Okuma yazma dediğimiz zaman geleneksel olarak aklımıza gelen, üzerinde harflerin yazılı bulunduğu bir materyal (metin), materyalin üzerine bu harfleri nakşedecek (yazar) ve nakşedilen harfleri okuyup çözümleyecek birine (okur) gereksinim vardır. Bu nedenle çoğu

zaman okuma yazma faaliyeti okur, yazar ve metin üçgeni arasında ortaya çıkan bir süreçtir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Sesler bir araya gelerek sözcükleri, sözcüklerde bir araya gelerek paragrafları oluşturur. Aralarında anlamsal ve yapısal olarak bağ bulunan paragraflar bütünü de metin kavramını meydana getirir. Metinler belirli bir amaç doğrultusunda kaleme alınır. Ancak her amaçlı yazıya metin diyemeyiz.

“Metin, bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılara yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir. Metnin oluşumunda sesten paragrafa bütün dil birimleri kullanılır. Bunlar rast gele değil, belirli bir düzen ve sıra içinde, dil bilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. Bu işlem sonucu, birbirini izleyen kelimeler, cümleler, paragraflar ve görsellerden oluşan anlamlı yapılar ortaya çıkar. Metin kelimesi Fransızca’da dokumak veya örmek anlamına gelen "texte" kelimesiyle ifade edilmektedir. Türkçe’deki tekstil kelimesinde olduğu gibi metin, dille oluşturulmuş anlamlı bir örüntü ve bütünü anlatmaktadır. Bu örüntü içerisinde yer alan cümleler en küçük anlamlı birimlerdir. Cümlelerin arka arkaya anlamsal bir bağlantı kurularak sıralanmasından paragraflar oluşur. Bunlar düşünce birimleridir. Bir paragraftan diğerine geçerken dil, düşünce ve anlam birliği sağlanır. Paragrafların bir araya gelmesinden de bir metin (makale, fıkra, söyleşi, deneme, hikâye, roman vb.) oluşur. Her metnin bir ana düşüncesi vardır. Kısaca metin bir duygu, düşünce, istek ya da olayı anlatma aracı olarak kullanılır” (Güneş, 2013).

Metin kavramı “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” (TDK, 2019). Olarak da açıklanmaktadır.

Sever’e (2017) göre, çocuğun ilköğretime başlayıp temel okuma yazma becerisini kazanmasının ardından okuma-yazma becerisine katkıda bulunacak aynı zamanda kendi (çocuk) gerçekliğine cevap bulabileceği kitaplara ihtiyaç duyarlar. Temel okuma-yazma becerisinin kazanıldığı bu zamanda; çocuğun okulda karşılarına çıkan yazılı metinlerin ve kitapların ileriki yaşamında okuma alışkanlığı kazanmış bir okur olmasına katkı sağlayacaktır

Okuma yazmayı okulla beraber öğrenen çocuklar yine kitaplarda karşılaşacağı metinler sayesinde bu becerilerini geliştirebileceklerdir.

Öğrencilerin okuma becerisini kazanmasının ardından okuduğunu, dinlediğini anlamalarını hedefleyen, düşüncelerini sözcüklerle ve yazı yoluyla anlatabilmeyi kendisine

gaye edinmiş Türkçe dersinin temel aracı durumundaki ders kitaplarında bulunan metinler, anlama ve anlatma eylemlerinin gerçekleşmesine katkı sağlayan mühim eserlerdir (Baş, 2003).

Öğrencilerin karşılaştığı metinler, dersin amacını kazanımlar yoluyla gerçekleştirecek, öğrencilerin dil bilincini ve dil zevkini geliştirecek, düş dünyalarını renklendirecek, öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak ve onların estetik bir duyarlılık kazanacağı özellikte olmalıdır. Bunun yanı sıra seçilecek eserler Türk dilinin anlatım güzelliklerini, zenginliklerini ileten eserler olmalı; içerik, dil ve anlatım açısından ise türünün güzel örnekleri arasından seçilmelidir.

Bir diğer yönden kararlaştırılan metinlerin içeriğinde bulunması uygun olmayan özellikleriyse aşağıda sıralanmıştır:

- Metinlerin içerisinde ahlâkî, kültürel ve milli değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne ters düşen unsurlar bulundurulmamalıdır.
- Metinlerin içerisinde ayrımcılığı düşündürüp buna sebep olacak yıkıcı, bölücü ve ideolojik ifadeler bulundurulmamalıdır.
- Metinlerin içerisinde öğrencilerin zihinsel, sosyal, psikolojik gelişimine olumsuz etki edebilecek karamsarlık, şiddet, cinsellik, vb. ögeler bulundurulmamalıdır.
- Metinlerin içerisinde bireyin hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlerine ters düşecek ögeler bulundurulmamalıdır.
- Metinler kitapların yanında, gazete, dergi, ansiklopedik sözlük, ansiklopedi, resmî İnternet siteleri ile basılı materyallerin çevrim içi sunumlarından da tercih edilebilir. İkiiden fazla metin aynı kaynaktan alınmamalıdır.
- Bir ya da birden fazla yazarlı ders kitaplarında yazarların yazdığı veya hazırladığı metin sayısı ikiye aşmamalıdır (Tok ve Yılmaz, 2014).

2.3.1. Bilgi Verici Metinler

Alıcının bilmediği farz edilen bir konuda, onu bilgilendirmek ve bu bilgilere göre davranmasını istemek için hazırlanan metinler bilgi verici metin özelliğindedir (Günay, 2013). Bu tanıma göre bilgi verici metinlerin amacı okuyucunun okuduğu metinden yararlanarak bir konu hakkında fikir sahibi olması, fikrini değiştirmesi, düşünmesi, tanınması anlamına gelebilir.

Bilgilendirici yazılı anlatımın amacı, okurun bilgisinin olmadığı veya bilmesi durumunda fayda göreceği bir mevzuda tanımlama, tasnif, tarif, tanık gösterme, alıntı yapma, örnekleme, somutlaştırma, konunun zıddını düşünme, zıtlıklardan faydalanma, bağ kurma ve ilişkilendirme gibi yöntemleri deneyerek bilgileri açıklamayı temel almaktadır (Beydoğan, 2011). Eğitim hayatımızda en çok karşılaştığımız metin türü olan bilgilendirici metinler günlük hayatta da en sık karşılaşılan metinlerdir. Gün içerisinde aktif ve sürekli bilgi aktarımını sağladıkları gibi uzun süreli pratik ve teorik bilgilerin kazanılmasında da mühim görevleri vardır. Temel işlevleri bakımından bilgilendirici metinlerin amacı bilgi ve beceri kazandırmaktır (Tok ve Küçük, 2014). Bilgilendirici metin türleri içerisinde makale, bilimsel yazı, deneme, tarihi yazılar, eleştiriler, haber metinleri, gezi yazıları ve günlükler bulunmaktadır. Yazınsal türler içinde ise öykü, masal, roman, fabl, fıkra, tiyatro, şiir ve destan gibi metin türleri mevcuttur. Bilgilendirici metnin amacı bilgi vermektir. Bu bilgiler günlük hayatımızda karşılaşılabileceğimiz bilgilerdir. Kısacası gerçeklik olguları vardır (Kaldırım ve Tavşanlı, 2018).

Öğrencilerden ilkokula başladıkları zamandan itibaren okul hayatları boyunca fen bilimleri, sosyal bilgiler vb. gibi konu alanlarında yazılmış ders kitaplarını okuyup öğrenmeleri beklenmektedir. Bunun için öğrencilerden açıklayıcı metinlerden bilgi edinme yeterliğini geliştirmeleri gerekmektedir (Demirel, 1996). Amacı bilgi vermek olan metinlere, bilgilendirici metinler denir. Metindeki konunun anlaşılabilmesi için bireyin, ön bilgisiyle metinde karşısına çıkan yeni bilgi arasında denge kurması gerekir. Tamamı yeni bilgiden oluşan bilgilendirici metinler bu konuda okuyucuyu fazlasıyla zorlayabilme imkânına sahiptir. Bundan ötürü bilgilendirici metinlerde bilgi aktarımı gerçekleşirken konu ile ilgili uygun kelime ve cümleler seçilip bu aktarım sağlanmalıdır (Tiryaki ve Yılmaz, 2016).

2.3.2. Hikâye Edici Metinler

Başaran ve Akyol'un (2009) bazı dilbilimcilerden aktardığına göre hikâye edici metin kavramı şöyle açıklanabilir:

Hikâye edici metinlerin edebiyat sanatındaki iki ayrı biçimden biri olduğu söylenmiştir. Bu metinlerin varoluş sebebinin insandaki merak duygusundan kaynaklandığı, sonu bazen keyifli zaman geçirmeye, bazen de koşulsuz gerçeğe varan soruların bütünüdür. Bu sorulara metindeki olayların kurgulanışı ve estetik anlatımıyla yanıt arama ve yanıt verme gayretinin sonucu belirli bir zaman ve mekân bağlamı içerisinde, belirli şahıs kadrosunun yaşadığı olayları açıklayan tahkiyeli bir edebî form olarak tanımlanır. Hatipoğlu ve diğerleri

(2003: 336) ise hikâye edici metinleri olmuş veya olması muhtemel olan olayların anlatıldığı edebî türler olarak tanımlamıştır.

Öğrenciler okul öncesi eğitiminden itibaren hikâye kavramı ile ilgili basit de olsa bazı bilgileri edinirler. Öğrenciler belleklerindeki hikâye kavramını, anlatılanları dinleme ile okuduklarını anlatmakla ve bunları yazarak zamanla aşamalı olarak geliştirirler (Akyol, 1999).

Hikâye edici metin türlerinden birisi de hikâyelerdir. Çocuk hikâyelerinin: Çocuğun gerçek yaşamında karşısına çıkabilecek durumları yaratması, gerçeklik ve duyarlık ilkelerine uyması, çocuk için hareketli, canlı, şiirsel, heyecan verici ve neşeli bir anlatım üzerine inşa edilmesi, onun beklenti ve gerçekliğine yanıt araması gibi sebeplerle çocuğu etkilemektedir (Gökçe ve Sis, 2011).

Hikâyeler çocuğun dış dünyaya açılan penceresidir (Temizyürek, 2003). Çocuklar kendi gerçekliklerine örnek olarak hikâyelerle etkileşim kurabilirler. Hikâyede tanık oldukları yaşantılar onları hayata hazırlayabilir ve çocuklara bazı durumlar karşısında nasıl davranmaları gerektiği hakkında ipucu verebilirler.

Hikâyeler, çocuğun sınırlı olarak yaşadığı hayat deneyimini zenginleştirir. Çocuğun değişik karakterler üzerinde düşünmesine imkân verir, geliştirmekte olduğu değer yargısının daha da açık hale gelmesini sağlar; böylelikle çocuğun içerisinde yaşadığı kültürel ve toplumsal ortama uyum sağlaması kolay olur. Okuma alışkanlığı kazandırmada ve okuma zevkini artırmada, hikâyeler çocuk okur için önemlidir (Palamut, 2008).

Bir hikâye kaleme alınırken bağlı kalınan edebi yapıya hikâye yapısı denmektedir. Serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşurlar. Serim bölümü hikâyenin girişi niteliğindedir. Bu bölümde tüm karakterler ve bu karakterlerin içinde oldukları durumdan bahsedilir. Düğüm bölümünde hikâyeyi canlandırıcı bir olay ortaya çıkar. Bu olayın ardından hikâyede gelişmeler ve karakterlerin yaşamında değişiklikler meydana gelir. Çözüm bölümüne gelindiği zaman ise düğüm bölümünde meydana gelmiş olaylar son bulur. Hikâyedeki bütün karakterler bu bölümde yüzleşir ve hikâye sonlanır (Temizkan ve Atasoy, 2014). Hikâyeler serim, düğüm ve çözüm olmak üzere üç bölüm şeklinde planlanan yapılardan oluşabilir. Serim bölümü asıl olayın hazırlık bölümü gibidir. Burada karakterlerin ruhsal ve fiziksel özelliklerinden bahsedilir. Mekândan, zamandan girişler yapılır. Düğüm bölümüne gelindiğinde ise hikâyenin içerisinde bir olay meydana gelir ve bu olay doruk

noktasına kadar çıkar. Çözüm bölümünde ise düğümde meydana gelen olaylar bir sonuca ulaşır.

2.4. Hikâye Haritası

Hikâye haritası yöntemi ile okuyucu, belirli bir hikâyenin birbiri ile ilişkisi bulunan bölümleri ve unsurları hakkında bilgi sahibi olur. Bu yöntemle öğrencinin dikkati hikâyedeki ortak elemanlara çekilir. Hikâye haritası yöntemi ile elde edilmek istenilen amaç öğrencinin belirli bir zaman sonra hikâye haritası olarak verilen şema olmadan belleğinde hikâye elemanları ile ilgili bir hikâye yapısı oluşturup metni anlayabilmeyi sağlayan düşünce yapısının gelişimini temin etmektir. Etkili bir düşünce yapısının inşası için hikâye haritası yöntemi dört aşamada öğretilir (Işıkdoğan, 2010).

- 1) Model Olma Aşaması: Burada hikâye öğretmen aracılığıyla okunur. Okuma işleminin ardından hikâye haritasını öğretmen gerektiği gibi doldurur ve öğrenci de öğretmenin verdiği doğru tepkileri gözlemler.
- 2) Rehberlik Aşaması: Bu aşamada öğretmen örnek olmaz. Öğrenci hikâyeyi okumasının ardından tek başına hikâye haritasını doldurur. Sonrasında öğretmen doğru yanıtları açıklayarak öğrencinin gereken düzeltmeyi yapmasını ve anlama sorularını cevaplamasını ister. Bu kısım öğretmenin öğrenciye yönlendirme ve yardım yaptığı kısım olarak da bilinir.
- 3) Sınama Aşaması: Öğrencinin öğretmenden yardım almadan hür olarak kendi hikâye haritasını doldurduğu ve anlama sorularını kendisinin cevapladığı ve sonuçlarını öğretmenle birlikte değerlendirdiği aşamadır.
- 4) Devamlılık Aşaması: Yöntemin asıl gayesi sürekliliği meydana getirmektir. Öğrencinin tek başına hikâyeyi okuyup soruları hikâye haritasını kullanmaksızın yanıtlamaya uğraştığı kısımdır. Öğrenci hikâyeyi sessiz olarak göz yardımıyla okur, anlama sorularını hikâye haritası adıyla sunulan şema bulunmadan cevaplar. Öğrencilerin sırasıyla sonraki günlerde yaklaşık %80 oranında anlama sorularına doğru yanıtta bulunmaları beklenecektir (Işıkdoğan, 2010).

Akyol (2012) Hikâye haritasının 8 elementini şöyle açıklamıştır:

- 1) Sahne: Olayın ne zaman ve nerede olduğu, fiziki çevre özelliğinin nasıl olduğu gibi sorular üzerine verilen bilgilerdir. Burada ana karakterler genel özellikleri ile okura takdim edilir.

- 2) Ana ve yardımcı karakterler: Hikâyedeki en önemli karakter ana karakterdir. Hikâyenin uzunluğu ve olayların sayısı, karmaşıklığı düşünülünce birden fazla ana karakter de olabilir. Hikâyedeki problemin ortaya çıkmasında veya çözümünde en önemli vazife ana karakterindir. Ana karakterin etkili olduğu kadar etkili olmayan diğer kişi ve unsurlar yardımcı karakterlerdir.
- 3) Başlangıç Olayı: Problemin başlangıcı olan olay veya olaylardır.
- 4) Problem: Hikâyenin ana sorunudur. Çözümü beklenen bilinmezlik de denilir.
- 5) Problem Çözme Teşebbüsleri: Problemi çözebilmek için denenen yöntemlerdir. Düşünme biçimleri ve uygulamalar girişim olarak görülür.
- 6) Sonuç: Problem ile direkt bağlantılıdır. Olumlu da olabilir. Olumsuz da. Denenen çözüm yollarının sonucunda ne olduğunu haber verir. Sonuç bölümü, hikâyenin içerisindeki her şeyle (olay, sahne, karakter vb.) uyumlu, inandırıcı ve tutarlı olması gerekir. Bununla birlikte duygu yoğunluğu olarak da doyurucu bir nitelikte olmalıdır.
- 7) Ana Fikir: Okurun nasıl bir ders çıkardığı ya da çıkarması gerektiğini söyler. Ana fikre genellikle üst düzey düşünme becerilerinin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanılması sonucu ulaşılır. Kimi metinlerin ana fikri alenen belirtilir. Bu durum bir ihtimal 1. sınıflarda normal karşılanabilir fakat üst sınıflara ulaşıldıkça ana fikri bulmak için metin içerisinde ipuçları kullanılarak ana fikir buldurulmalıdır. Ana fikirler imkân olduğu ölçüde atasözü ve deyimler ile verilmemelidir. Çünkü verilmiş olan atasözü ve deyim de açıklanması gerekir. Bunlar çocukların anlayabileceği düzeyde olmayabilir.
- 8) Tepki: Okuyucunun veya ana karakterin olayla alakalı gösterdiği duyuşsal ve bilişsel davranışlara denir. Hikâyedeki tepki iki boyutlu düşünülmelidir. Birinci boyut hikâyede ana karakterin verdiği tepkidir. Hikâyede yaşanan olaylar kahramanın açısından (genellikle) mutlu ya da mutsuz olarak bitebilir. Olayın çözümüne göre tepki olumlu veya olumsuz olabilir. Bazı zamanlarda metindeki ana karakterin tepkisi açık bir şekilde belli edilir. Okura ise yalnızca bu durumu anlatan cümleleri bulma işi kalacaktır. Kimi zaman da tepki açık olarak gösterilmez ve okur genel sonuçtan yola çıkarak tahminde bulunur.

Hikâye haritasındaki elementler hikâyedeki kurguyu derinlemesine ele alır. İlköğretim yaş grubundaki öğrenciler bir hikâye üzerinde derinlemesine düşünecek olgunlukta olamayabilirler. Hikâye haritası ile öğrencilerin dikkati belirli noktalara çekilir. Zamanla hikâye haritasının şeması olmaksızın öğrenciler hikâyeyi daha derinlemesine irdelleyebilir.

Yaş grubu olarak somut işlemler döneminde olan öğrenciler hikâye haritası aracılığı ile hikâyedeki unsurları zihinlerinde belirli bir şemaya, oldukça rahat oturabilir.

2.5. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Idol ve Croll (1987) Okuma Anlayışını Artırma Aracı Olarak Hikâye Haritalama Eğitimi adlı çalışmalarında hafif öğrenme engeli ve yetersiz anlama düzeyine sahip beş ilköğretim öğrencisine okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için hikâye haritası yöntemiyle eğitilmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre beş öğrenciden dördü hikâye haritası yöntemini kavramış ve okuduğunu anlama düzeylerinde bir artış gözlenmiştir. Bundan ötürü de hikâye haritası yöntemi sayesinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hikâyede okuduğunu anlama düzeyleri üzerinde olumlu sonuçlara rastlanmıştır.

Gurney, Gersten, Dimino ve Carnine (1990) Hikâye Dil Bilgisi: Öğrenme Güçlüğü Olan Lise Öğrencileri İçin Etkili Edebiyat Öğretimi adlı çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan yedi lise öğrencileriyle çalışmışlar ve hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama ve hikâyeden anlaşılanı da kavrama üzerinde doğrulayıcı yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlar.

Baumann ve Bergeron (1993) Çocuk Edebiyatını Kullanan Öykü Haritası Öğretimi: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Anlatı Öğelerini Anlama Üzerine Etkileri adlı çalışmalarında hikâye haritası yöntemiyle öğrencilerin hikâye öğelerini bularak bunlar ile ilgili sorulan sorulara verdikleri yanıtlarda istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmuştur.

Davis (1994) Önde Gelen Hikâye Haritalamasının İlköğretim Okuyucularının Anlama Üzerindeki Etkileri adlı çalışmasında hikâye haritası yöntemiyle doğrudan okuma etkinlikleri grup örneği kullanılarak üçüncü ve beşinci sınıf seviyesindeki öğrencilerde karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubunda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gardill ve Jitendra (1999) Gelişmiş Hikâye Haritası Öğretimi: Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Üzerine Etkileri adlı çalışmalarında öğrenme güçlüğü çeken 66 lise öğrencisine hikâye haritası yöntemi kullanılarak okuduğunu anlama düzeylerine etkisine bakılmış ve hikâye haritası tekniğinin sonuçlar üzerinde olumlu etkide olduğu tespit edilmiştir.

Reutzel (2001) Sentezlenmiş Bir Anlama Öğretim Stratejisinin Araştırılması: Çıkartmalı Hikâye Haritası adlı çalışmasında sentezlenmiş tekniğinin sentezini tanımlamak ve

bu sentezlenen maddenin yararlılığını test etmek için açıklayıcı ve anlatısal metin türleriyle anlama stratejisine bakmaya çalışmıştır. Çalışmanın sonuna gelindiğindeyse sentezlenmiş tekniğinin açıklayıcı ve hikâye edici metinlerde hatırlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Franciscone (2008) Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmek İçin Hikâye Haritalamanın Ek Bir Araç Olarak Kullanılmasının Etkinliği adlı çalışmada birinci sınıf seviyesindeki öğrencilerin hikâye haritası yönteminin kullanılarak okuduğunu anlama becerilerini iyileştirmeleri üzerine etkisine bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Stagliano ve Boon (2009) Öğrenme Engelli İlköğretim Öğrencileri İçin Açıklayıcı Metin Pasajlarının Anlama Becerilerini Geliştirmek İçin Öykü Haritalama Prosedürünün Etkileri adlı çalışmalarında öğrenme güçlüğü çeken 3. sınıf öğrencileri için açıklayıcı metin pasajları kullanarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için hikâye haritası yönteminden yararlanmışlardır. Araştırmanın sonucunda hikâye haritası yönteminin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde okuduğunu anlama düzeylerinde gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tran (2009) “Bir Hikâye Haritası Kullanabilir Miyiz?": Öğrencinin Hikâye Yazımını Geliştirmek İçin Bir Hikâye Haritası Grafik Düzenleyicisi Kullanma adlı çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemiyle hikâye yazma becerilerinin gelişimi ve hikâyedeki öğelerin organize edilmesine olan etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, hikâye haritası yönteminin hikâye yazma becerisine ve hikâyedeki yapıyı organize etme becerisi üzerinde olumlu yönde bir etkisi olduğu bulgusuna rastlanmıştır.

2.6. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çoban ve Tabak (2018) çalışmalarında, nitel araştırma yöntemi kullanarak doküman incelemesi yapmışlardır. Çalışmanın sonuna gelindiğinde, inceledikleri Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde hikâye elementlerinin bulunma durumuna bakıldığında farklı seviyede oldukları görülmüş, genel hatlarıyla Türkçe ders kitabındaki hikâyelerde hikâye elementleri kullanma oranının pek de yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2017) çalışmada, 23 kontrol 23 deney grubu olmak üzere 46 öğrenciyle deneysel bir çalışma yapmış, deney grubunda bulunmakta olan öğrenciler dinlediklerini

özetleme öntest puanlarıyla sontestte aldıkları puan arasında önemli bir ayrım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doyumğaç (2016) Çalışmasında, tarama modellerinden betimsel yöntemle içerik analizi yapmış ve Ömer Seyfettin'in kaleme aldığı hikâyelerde tüm hikâye unsurlarının bulunduğu fakat hikâyelerde yer alan unsurların detaylı olarak açıklanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özkara ve Şahin (2013) çalışmalarında, 5. sınıfta öğrenim gören 55 öğrenciyle yarı deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapılan analizler sonucunda yöntemin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre, lehine bir sonuca ulaşılmış, istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bozpolat (2012) çalışmasında, 5. sınıfta okumakta olan 36'sı deney 30'u kontrol grubu olmak üzere 66 öğrenciyle birlikte karma desenli bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonuna gelindiğinde, öğrencilerin Türkçe dersine olan tavırları BİOK tekniği ile uygulanmış hikâye haritası yöntemi sayesinde olumlu olarak artmıştır.

Gökçe ve Sis (2011) çalışmalarında, "Gülten Dayıoğlu" nun kaleme aldığı 12 hikâye kitabının içerisinde bulunmakta olan 67 hikâyeyi incelemişlerdir. Çalışmada bulunan her kitaptan 12 hikâye, "hikâye haritası" tekniğiyle çözümlenmiş, hikâye haritası sayesinde çözümlenen hikâyelerden anlaşılan, hikâye haritası tekniğinin dört temel dil becerisinin gelişimine mühim katkıları olduğu yönündedir.

Kargın ve Işıkdogan (2010) çalışmalarında, hafif zekâ geriliği olan 14 öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmada, kontrol grubu ile öntest sontest deney tasarımı kullanılmış, hikâye haritası yönteminin, deney grubundaki öğrencilerin okuma anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2008) çalışmasında, okuduğunu anlamada problem yaşayan bir öğrencinin, bu becerisini geliştirebilmek için hikâye haritası tekniğiyle 2.5 ay süren bir öğretim gerçekleştirmiştir. Deneyin sonuna gelindiğinde öğrencinin güçlük çektiği okuduğunu anlama becerisi ilerleme göstermiştir.

Duman ve Çiftçi Tekinarslan (2007) çalışmalarında, hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip 3 öğrenci ile araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada hikâye haritası tekniği kullanılmış olup her öğrenciyle birebir on ayrı uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın

sonuna gelindiğinde ise, yetersizliğe sahip öğrencilerin hikâye haritası tekniği sayesinde okuduklarını anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çetinkaya Özdemir ve Akyol (2019) çalışmalarında, 4. sınıf okuduğunu anlama öğrenme çıktılarına uygun, geçerli ve güvenilir bir okuduğunu anlama testi geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 245 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda ayrımcılık endeksleri 0'ın altında olan maddeler 30 ve bağımsız gruplar t-testinde üst ve alt gruplarda% 27 farklılık göstermeyenler testten çıkarılmıştır. Test maddelerinin zorluk endeksleri 0.37 ile 0.79 arasında değişmekteydi. KR-20 güvenirlik katsayısı 0,83 olarak bulunmuş olup bu çoktan seçmeli okuduğunu anlama testinin geçerli ve güvenilir olduğunun göstergesidir.

Aydın (2017) çalışmasında, SQ3R okuduğunu anlama stratejisini kullanırken okuduğunu anlama becerilerini araştırmak için eylem araştırması yapmayı hedeflemiştir. Araştırmaya 4. sınıfa devam etmekte olan 7 okuduğunu anlama problemi olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları adına araştırma güvenilirliği sağlamak için "Öğretmen Günlükleri", "Okuduğunu Anlama Testi", "Öğrenci Görüşme Formu", "Öğrenci Gözlem Formu" başlıklı üç farklı yazılı formdan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, SQ3R tabanlı okuma programının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini artırdığı tespit edilmiştir.

Çetin ve Sidekli (2018) çalışmalarında, 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin okuma metninde verilen duygular açısından incelenmesi ve farklı öğrenci gruplarının okuduğunu anlama becerileri açısından manidar bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 387 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okuma metinlerinde verilen duygular doğrultusunda en çok anlaşılan duygular mutluluk, korku ve üzüntü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama becerilerinin düzeyi açısından ortalama bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Kuşdemir (2020) çalışmasında, hikâye edici bir metne ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara göre 4. sınıfa devam etmekte olan ilkokul öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 115 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin zorluk düzeyinden öğretim düzeyine geçiş aşamasında olduğu tespit edilmiş ve bu düzey yetersiz olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı

farklılık göstermemekle birlikte cinsiyeti kız olan öğrenciler okuduğunu anlama düzeyi olarak erkek öğrencilerden daha yüksek seviyede oldukları tespit edilmiştir.

Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010) çalışmalarında, 5. sınıfa devam eden ilköğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinleme ve düzeylerinin metin türlerine göre incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmaya 180 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere anlama testi uygulanmış olup araştırmanın sonucunda öğrencilerin öyküleyici metni öğretmenden okuduklarında değil, metni bağımsız olarak okuduklarında daha iyi anladıkları belirlenmiştir. Fakat metni okuyan öğrencilerle kendisi için anlatılanlar arasında anlama açıklayıcı metinler açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Epçaçan (2009) çalışmasında, “okuduğunu anlamaya katkısı olan, bilimsel çalışmalarla saptanan okuduğunu anlama stratejileri” ile ilgili bilgi vermeyi amaçlamıştır. Çalışmada okuduğunu anlama stratejileri; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında kullanılan stratejiler ile bütün okuma süresi içinde kullanılan bütüncül okuduğunu anlama stratejileri adı altında belirtilmiştir. Okuma sürecinin tümünde, bir veya birden fazla ders saati içerisinde kullanılabilen bütüncül okuduğunu anlama stratejileri ayrı başlıklar şeklinde ifade edilmiş ve bu stratejilerin genel ve ayırt edici özellikleri tespit edilerek ifade edilmeye çalışılmıştır.

Aslan (2006) çalışmasında, yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine katkısının olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna gelindiğinde öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, geleneksel yöntem ile yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarına göre hazırlanmış olan Türkçe öğretim programının benzer derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarının temel araç olarak kullanıldığı Türkçe öğretim programının öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, geleneksel yöntemle göre etkisinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretim programının; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışları kazandırırken, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Yazılı anlatım becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışları kazandırılırken, yazınsal nitelikteki çocuk kitaplarına göre tasarlanmış Türkçe Öğretim Programı ile geleneksel yöntemin benzer derecede etkili olduğu belirlenmiştir. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretim programının; öğrencilere, “yazılı anlatım becerisinin “uygulama” düzeyindeki davranışlarını kazandırırken, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretim programının; öğrencilere, yazılı anlatım becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışların kazandırılmasında, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulan Türkçe öğretim programının; öğrencilere, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisini bütünleyen (oluşturan) davranışların kazandırılmasında, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarına göre oluşturulmuş Türkçe öğretim programının; öğrencilere, kompozisyon (yazılı anlatım) becerisini kazandırmada, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Anılan (2004) çalışmasında, “ilkokul 5. sınıfa devam eden bazı öğrencilerin Türkçe dersinde okuduklarını anlama becerilerindeki hedef davranışların gerçekleşme seviyesini” belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 9 ilkokulda öğrenim gören 997 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonuna gelindiğinde, okuduğunu anlama becerisindeki hedeflenen davranışların gerçekleşme düzeyi, özel okullarda, resmi okullara göre daha yüksek oranda olduğu tespit edilmiştir. Beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisinin hedef davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri, erken yaş grupları yönünden, özel ders alan veya dershaneye giden öğrenciler yönünden, kendine ait bir çalışma odası olan, anne ve babasının eğitim düzeyi yüksek olan ve aile gelir seviyesi iyi olan öğrenciler olumlu olarak etkilenmektedir. Ailenin tek çocuğa sahip olması olumsuz olarak etkilemekte, cinsiyetin ise bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Karabay ve Kuğdemir Kayıran (2010) çalışmalarında, ilkokul beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin “okumaya ilişkin tutum ve okuduklarını anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığını” açıklamayı hedeflemişlerdir. Araştırmaya 219 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın sonuna gelindiğinde öğrencilerin okuduklarını anlayabilme beceri düzeyleri ile okumaya yönelik tutumlarının arasında manidar seviyede düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ulaşılan bir başka neticeyse başarılı okurların okumaya yönelik tavırları daha olumlu; olumlu tavır geliştirenlerin de daha başarılı okuyucular oldukları sonucudur.

Papatğa (2016) çalışmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden okuduğunu anlamada sorun yaşayanları SCRATCH programı vasıtasıyla okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuna gelindiğinde okuduğunu anlama problemi olan sekiz öğrencinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Özkan ve Karasakaloğlu (2018) çalışmalarında, ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin öykü yazabilme yeteneklerini geliştirebilmek amacıyla planladıkları öykü yazabilme programınca; öğrencilerin öykülerinde öykü elementlerini kullanabilme seviyelerini ve yazılı anlatım becerilerini kullanma düzeylerini ve yazma bilgilerini artırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya 12 öğrenci katılmış olup araştırmanın nicel ve nitel verilerini; Öykü (Hikâye) Elementleri Değerlendirme Ölçeği (ÖEDÖ), Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu (YADF), Yazma Bilgisi Görüşme Formu (YBGF) ile toplamışlardır. Araştırmanın sonuna gelindiğinde, öykü yazma programı boyunca yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği, öykülerinde öykü elementlerini kullanma düzeylerini ve yazma bilgilerini arttığı tespit edilmiştir.

Demir ve Kılıçkiran (2018) çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin dijital öyküleme uygulamasının yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya özel yetenekli 20 öğrenci katılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda özel yetenekli öğrencilerin “dijital öyküleme uygulaması” sayesinde yazma becerilerinin olumlu yönde arttığıdır.

Beydemir (2010) çalışmasında, ilköğretim 5. sınıf “Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi”ni belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilköğretim 5. sınıfa devam eden 53 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilk olarak yaratıcı yazma yaklaşımı ile yapılmış çalışmaların sonunda, öğrencilerin yazma işine olan tutumları olumlu yönde etkilenmiştir. İkinci sonuç ise deneye katılan öğrencilerin becerilerinde diğer gruba nazaran artış olduğu sonucudur. Üçüncü sonuç ise deney grubunun yaratıcı yazma erişimleri, kontrol grubunun yazma erişimlerine göre arttığı sonucudur. Dördüncü sonuç ise deney grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcı yazma ürünlerinde, diğer gruba göre daha çok yaratıcı yazma unsuru bulunduğu sonucudur.

Kaya ve Ateş (2016) çalışmalarında, “ilkokul dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin üstbilişsel beceri odaklı süreç temelli yazma yaklaşımının hikâye edici metin yazma becerilerini ne derecede geliştirdiğini” belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya ilköğretim 4. sınıfa devam eden 64 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonuna gelindiğinde deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Özkara (2007) çalışmasında, “öğretimi ve değerlendirmeyi birleştiren 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin hikâye edici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını” belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuna gelindiğinde 1 deney grubu öğrencilerinin hikâye edici

metin yazma yeteneklerinin belirgin seviyede arttığı saptanmıştır. 2 deney grubunda bulunan öğrencilerin kaleme aldıkları hikâye edici metin türlerinden aldıkları öntest toplam puan ortalamaları ile sontest toplam puan ortalamaları arasında belirgin bir ayrım saptanmıştır. Bununla birlikte kontrol grubu öğrencilerinin de yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları öntest toplam puan ortalamaları ile sontest toplam puan ortalamaları arasında belirgin bir ayrım saptanmıştır. 3 deney grubunda bulunan öğrencilerin organizasyon, fikirler, kelime seçimi, üslup, cümle akıcılığı, sunum ve imla özellikleriyle bağlantılı öntestten aldıkları puanlarla ilgili özelliklere yönelik eğitim aldıktan hemen sonraki puanları arasında belirgin bir ayrım saptanmıştır. 4 deney grubunda bulunan öğrencilerin üslup, fikirler, imla ve cümle akıcılığı özellikleriyle ilgili olarak eğitim aldıktan sonraki puanları ile sontestten aldıkları puanlar arasında belirgin bir ayrım saptanmıştır. Ayrıca kelime seçimi, organizasyon ve sunum özellikleri ile ilgili olarak eğitim aldıktan sonraki puanları ile sontestten aldıkları puanlar arasında belirgin bir ayrımın olmadığı belirlenmiştir. 5 deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin kaleme aldıkları hikâye edici metinler içerisinde aldıkları kendi değerlendirme puanları ile uzmanlar tarafından verilmiş olan puanlar arasında bulunan ilişki araştırıldığında öğrencilerin yazılı ürünlerine kendilerinin verdiği puanlar ile uzmanların bu yazılı ürünlere verdiği puanlar arasında manidar bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Uygun ve Çetin (2019) çalışmalarında, “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluk durumunu” belirlemeyi amaçlamışlardır. 5. 6. 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma kazanımları incelenmiştir. Araştırmanın sonuna gelindiğinde 2018 yılı Türkçe Dersinin Öğretim Programında bulunan 24 yazma başlıklı kazanımın 6’sı, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilecek nitelikte olup yaratıcı yazmaya da uygun olduğu belirlenmiştir.

Sarıkaya (2018) çalışmasında, “2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğunu” belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 2015 ve 2018 yıllarına ait Türkçe Dersi Öğretim Programlarında bulunan 1.-8. sınıf yazma kazanımları incelenmiştir. Araştırmanın sonuna gelindiğinde, incelenen programlardan 2015 yılına ait olana göre 48 yazma kazanımından sadece 19 tanesi yaratıcı yazmaya uygun olurken 29’unun uygun olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir sonuçta 2018 yılındaki programda bulunan 55 yazma kazanımından 23 tanesinin yaratıcı yazmaya uygun olup 32’sinin uygun olmadığı sonucudur.

Sivrikaya ve Çetin (2018) çalışmalarında, “öykü yazma stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisini” incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırma için

ortaokula gitmekte olan 2 kız ve 2 erkek öğrenci olmak üzere toplam 4 kaynaştırma öğrencisi seçilmiştir. Çalışmanın sonuna gelindiğinde uygulanan stratejinin öğrencilerin becerilerini olumlu olarak değiştirdiği belirlenmiştir.

Aytaş (2005) çalışmasında, okuma eyleminin, dinleme yeteneği ve gözlem yapabilme becerisi kadar mühim olduğu ve bu iki becerileri tamamlamada kilit bir role sahip olduğunu söyler. Okuma eğitimiyle ilgili uygulanan çalışmaların eksik kaldığı ve okuma eyleminin nasıl gerçekleşeceğiyle alakalı fikirlerin birbirlerini yinelenildiği düşüncesinden dolayı okumaya farklı bir bakış açısı ve test etme boyutu kazandırabilmek için bu makalesini kaleme almıştır. Makalesinde okuma becerisiyle alakalı temel bilgilere değinmiş olup bu bilgilerin uygulanmasıyla alakalı mühim özelliklere dikkat çekmiştir.

Yıldız ve Akyol (2011) çalışmalarında, “içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı yoluyla dolaylı olarak etkileme durumunun test edilmesini” amaçlamışlardır. Araştırmaya 481 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, içsel motivasyonun okuduğunu anlama becerisini olumlu olarak etkilerken öğrencilerin rekabet etmeleri haricinde dışsal motivasyonun ise olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okulda bulundukları sürede genellikle dışsal motivasyon sebebiyle okudukları, içsel motivasyonun etkisinin ise kişisel tercihe dayalı okumalarında daha çok belirleyici olduğu görülmüştür. Okuma alışkanlıklarının ise okuduklarını anlama başarılarına doğrudan bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Akyol ve Aktaş (2018) çalışmalarında, “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerileri ile yazma motivasyonları arasındaki ilişkiyi” incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 165 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyeti kız olan öğrencilerin yazma motivasyon puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kız öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin yazmaya verdikleri değer ve yazar olarak öz yeterlikleriyle anlamlı pozitif bir ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulu (2019) çalışmasında, 4. sınıf öğrencilerinin çocukların cinsiyeti, günlük tutmaya devam etme durumu, babanın eğitim durumu, annenin eğitim durumu ve okudukları kitap sayısı açısından yaratıcı yazma becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilkökul 4. sınıfa devam eden 182 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin “Yazma Başarısı Ölçeği” ve “Öykü Öğelerini Değerlendirme Ölçeğinden” aldıkları puanlar

değerlendirildiğinde cinsiyet açısından kızlar lehine, süt işletmeciliği açısından süt yazarları lehine manidar bir farklılık bulunmuştur. Okunan kitap sayısına göre, her iki değerlendirme aracında da bir ay okuyanlara göre en az üç kitap okuyanlar lehine manidar bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Her iki değerlendirme aracında da ebeveynlerin eğitim geçmişi açısından önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Aktaş ve Akyol (2020) çalışmalarında, “dijital yazma atölye etkinliklerinin ilkök 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisini” incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 30 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda dijital yazma atölyesi uygulamasına katılan öğrencilerin öykü öğelerinin kullanımına ilişkin ve öykülerinde fikir, örgütlenme, sözcük seçimi, cümle akıcılığı ve heceleme boyutlarında deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur. Ancak, Dijital yazma atölyesine katılan deney grubu öğrencilerinin yazma motivasyon puanlarında anlamlı bir düşüş olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ise yazma motivasyon puanlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, beklenilenin aksine dijital yazma atölye çalışmalarının öğrencilerin yazma motivasyonunu düşürdüğünü ortaya koymaktadır.

Şahin (2013) çalışmasında, “hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini” incelemeyi hedeflemiştir. Araştırmaya 134 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırmada t-testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin hikâye edici metinleri okudukları bilgilendirici metinlerden daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca 5. sınıf bilgilendirici metinler dışındaki tüm testler için kız ve erkek öğrencilerin hikâye edici metinleri okuduğunu anlama puanları arasında kız öğrenciler lehine belirgin bir ayrım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut ve Serin (2018) çalışmalarında, “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişkiyi” incelemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmaya 251 ilkök 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin görsellerden hikâye yazma, serbest hikâye yazma, hikâye tamamlama ve hikâye haritasından hikâye yazma ile problem kurma puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönde manidar bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Özcan Takımcıgil (2014) çalışmasında, “yazma motivasyonunun ilkök 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerine olan etkisini” incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya ilkök 4. sınıfta öğrenim gören 216 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise 4. sınıfa

devam eden öğrencilerin yazma motivasyonlarında sosyo-ekonomik düzeyin ve cinsiyetin manidar bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya göre kız öğrencilerin yazma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre yazma motivasyonu ile hikâye yazma becerisi arasında manidar düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Kaya, Ateş, Yıldırım ve Rasinski (2020) çalışmalarında, “geri bildirimin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisini” belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmaya 42 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonuna gelindiğindeyse çıkan sonuç deney ve kontrol gruplarındaki son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubundakilerin son testten aldıkları puanların manidar düzeyde fazla olduğu sonucudur.

Özkan (2016) çalışmasında, “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirmek için öykü yazma programı doğrultusunda; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini, öykülerinde öykü elementlerini kullanma düzeylerini ve yazma bilgilerini arttırmayı” amaçlamıştır. Araştırmaya 12 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonuna gelindiğinde ise öykü yazma planı boyunca yapılmış uygulamaların öğrencilerin öykülerinde öykü elementlerini kullanma düzeylerini, yazma bilgilerini arttırdığı ve yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Erdoğan (2018) çalışmasında, “yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisini” incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 32 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubunun lehine manidar bir fark bulunmuştur. Çıkan sonuçtan anlaşılan, yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma becerisi üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Akça (2002) çalışmasında, “hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine” bir etkisinin olup olmadığını bulmaya çalışmıştır. Bu sebeple belirlediği 14 hikâyeyi 7 hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere hikâye haritası yöntemiyle işlemiştir. Araştırmanın sonunda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama beceri düzeyine olan etkisini anlayabilmek hedefiyle 15 alt probleme yanıt bulabilmek için her iki gruba da 14 soruluk bir sınav uygulamıştır. Sınavın sonucunda elde edilen veriler çözümlenmiş ve sonuç olarak ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri ve

okuduğunu anlama üzerinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde genellikle, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisine olan etkisine bakılmıştır. Ancak hem okuduğunu anlama hem de kendi hikâyesini yazma becerisiyle ilgili doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın okuduğunu anlama becerisi ve kendi hikâyesini yazma becerisini geliştirebileceği sebebiyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma becerilerine olan etkisini inceleyen yarı deneysel bir çalışmadır. Deney ve kontrol gruplarına öntest uygulandıktan sonra deney grubuna eğitim verilen hikâye de dâhil olmak üzere 9 hikâye, hikâye haritası yöntemiyle toplamda 9 haftada incelenip sontest uygulandı.

Okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi amacıyla Akça (2002) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Akça (2002) ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşü almıştır. Ölçekte bazı sorular yeni uygulanacak hikâyeye göre düzenlenmiştir. Kendi hikâyesini yazma becerisi ise Akyol (2005)'un geliştirmiş olduğu hikâye haritasında geçen hikâye elementlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilere kendi hikâyelerini yazdırırken yazacakları hikâyelerin konusu Türkçe ders müfredatına göre belirlenmiştir. Ölçme yapılırken ölçme güvenilirliğini artırmak amacıyla iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanan ortalamalar kullanılmıştır.

Bu çalışmada deney ve kontrol grupları arasında öntest-sontest sonuçları arasında fark olup olmadığına bakmak için parametrik ve parametrik olmayan ikili karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Grupların normalliklerine Kolmogorov Smirnov testiyle bakılmıştır. Sayısal ölçümlerin analizlerinde test yöntemine karar verilirken başka bir önemli nokta sayısal verilerin dağılımının normal dağılıma uygunluğunun test edilmesidir. Normal dağılıma sahip olan verilerin analizinde parametrik testler kullanılır (Kul, 2014).

Bağımsız örneklem t testi normal dağılan μ_1 ve μ_2 ortalamalı toplumlardan rastgele alındıkları varsayılan n_1 ve n_2 yoğunluklu bağımsız iki örneğin verileri kullanılarak iki grup ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediklerini test eder (Özdamar, 2004).

Bağımlı örneklem t testi, n birimlik gruptan iki farklı uygulamaya ilişkin elde edilen veri setlerinin ortalamalarının farkının sıfıra eşit olup olmadığını test etmekte kullanılan yöntemdir (Özdamar, 2004).

Mann Whitney U testi (M-W U), n_1 ve n_2 yoğunluklu bağımsız iki örneğin aynı medyanlı popülasyonlardan alınmış rastgele örnekler olup olmadığını test eder. M-W U testi, bağımsız iki örneklem t testinin parametrik olmayan seçeneğidir (Özdamar, 2004).

Wilcoxon T testi, bağımlı iki örnek testidir. Bağımlı örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığıdır (Özdamar, 2004).

3.2. Çalışma Grubu, Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ili Çüngüş ilçesinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Atatürk İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri 2 şubeden oluşmaktadır. Yapılan öntest sonucunda iki grubun ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun rastgele belirlendiği bu iki grup deneyin örneklemidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öntest ve sontest dâhil olmak üzere 9 hikâye 9 haftada uygulanmıştır. Akça (2002) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte bazı sorular yeni uygulanacak hikâyeye göre düzenlenmiştir. Kendi hikâyesini yazma becerisi ise Akyol (2005)'un geliştirmiş olduğu hikâye haritasında geçen hikâye elementlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilere kendi hikâyelerini yazdırırken yazacakları hikâyelerin konusu Türkçe ders müfredatına göre belirlenmiştir. Ölçme yapılırken ölçme güvenirliğini artırmak amacıyla iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanan ortalamalar kullanılmıştır. Araştırmanın yapılacağı okul için Çüngüş Kaymakamından olur alınmıştır. Araştırma 11 Kasım 2019 tarihinde başlamış olup 10 Ocak 2020 tarihinde sona ermiştir. Araştırmadaki uygulamalar araştırmacı tarafından titizlikle yürütülmüştür.

3.3.1. Okuduğunu Anlama Ölçeği

Okuduğunu Anlama Ölçeği Akça (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 14 sorudan oluşmuş olup bazı maddeleri uygulanacak olan yeni hikâyelere göre düzenlenmiştir. Ölçme işleminin ardından ölçme güvenirliğini artırmak amacıyla iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanan ortalamalar kullanılmıştır.

3.3.2. Hikâye Haritasında Kullanılan Hikâye Elementleri

Öğrencilerin kendi hikâye yazma becerilerini değerlendirmek için hikâye haritası yöntemi kullanılmıştır. Akyol (2005) tarafından geliştirilen Hikâye Haritası yöntemi

uygulanmıştır. Ölçme işleminin ardından ölçme güvenirliğini artırmak amacıyla iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanan ortalamalar kullanılmıştır.

3.3.3. Araştırmanın Uygulanması

1. Hafta

Araştırmanın uygulanması için deney ve kontrol grupları birinci haftada belirlenmiştir. Uygulamanın yapılacağı okul olan Atatürk İlkokulu'nda A ve B olmak üzere 2 şube bulunmaktadır. Atatürk İlkokulu'nda öğrenim gören 4. sınıf seviyesindeki iki şubeye de öntest uygulanmıştır. Grupların ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. Bu sebeple gruplardan birinin deney diğerinin kontrol grubu olmasına rastgele karar verilmiştir. Çalışma bu yüzden yarı deneyseldir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine bakmak için “Bir Hastalığın Yenilişi” adlı metin öğrencilere dağıtılmış ve metnin arkasına metinle ilgili 14 soru verilmiştir. Verilen bu sorular Akça (2002)'nin hazırlamış olduğu 14 soruluk okuduğunu anlama ölçeği sorularıdır ve değerlendirme yapılırken bu soruların cevapları puanlanmıştır. Öğrencilerin kendi hikâyelerini yazma becerilerini değerlendirmek için “Hayvan Sevgisi” konulu bir hikâye yazdırılmıştır. Yazılan hikâye Akyol (2005)'un geliştirmiş olduğu hikâye haritasında geçen hikâye elementlerine göre değerlendirilmiştir. Yapılan bu iki uygulamanın ardından değerlendirme işlemi araştırmacı ve bir uzman tarafından gerçekleştirilerek puan ortalamaları alınmıştır.

2. Hafta

Araştırmanın ikinci haftasında araştırmacı tarafından hikâye haritası elementlerinin özellikleri derinlemesine incelenmiştir. Her bir elementin görevi öğrencilerin defterine not ettirilmiştir. Ardından öğrencilere “Kendini Beğenen Tavuskuşu” adlı metin dağıtılmıştır. Öğrenciler bireysel olarak metni okuduktan sonra metnin hikâye haritasını çıkartmışlardır. Eğitimin ardından ilk kez hikâye haritası çıkartan öğrencilerin bu işlemi yaparken zorlandığı gözlemlenmiştir. Ardından öğrencilerden “Arkadaşlık” konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler kurgulanırken metinde hikâye haritasında bulunan hikâye elementlerinin bulunması gerektiği öğrencilere sözel olarak hatırlatılmıştır. Hikâyeler bütün sınıf tarafından yazıldıktan sonra gönüllü birkaç öğrenci hikâyelerini sınıfta okumuştur.

3. Hafta

Araştırmanın üçüncü haftasında öğrencilerin tecrübelerinin de artmasıyla birlikte uygulamanın yapılma süresi kısaltmaya başlamış ve öğrencilerin özellikle hikâye yazıp sınıfta yüksek sesle okuma istekleri arttığı gözlemlenmiştir. Yazdıkları hikâyelere araştırmacı tarafından sürekli geri dönüt verilmesini istemişlerdir. Üçüncü haftada “Mezgit Mehmet” adlı metin öğrencilere dağıtılmıştır. Okunan metnin hikâye haritasındaki elementler öğrenciler tarafından bireysel olarak cevaplandırıldıktan sonra öğrencilerden “Bir Çocuğun Hayalleri” adlı bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler sınıfta öğrenciler tarafından okunmuştur.

4. Hafta

Dördüncü haftada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırmak amacıyla “Kaşağı” adlı metin okunduktan sonra hikâye haritasının elementleri öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Hikâye elementlerinin ne olduğu araştırmacı tarafından sorulmuş öğrencilerden sözel dönüt alınmıştır. “Gidecek Evi Olmayan Fil” konulu bir hikâye yazmaları öğrencilerden istenmiştir. Hikâyeler yazıldıktan sonra sınıfta gönüllü öğrenciler tarafından okunmuştur.

5. Hafta

Araştırmanın beşinci haftasında öğrencilere “Tavşan ile Kaplumbağa” adlı metin okutulduktan sonra hikâye haritasındaki elementler öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Ardından öğrencilerden “Paylaşmanın Önemi” konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler sınıfta okunurken ilk haftalara göre hikâye haritası elementlerine yazdıkları hikâyelerde daha çok yer vermeye başladıkları araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

6. Hafta

Altıncı haftaya gelindiği zaman öğrencilere “Boz Ayı” adlı metin okutturulmuş ardından hikâye haritasındaki elementler öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Öğrencilerden “Öğretmen Sevgisi” konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir. Hikâye yazıldıktan sonra gönüllü öğrenciler tarafından sınıfta okunmuştur. Haftaların ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin hikâye haritasındaki elementleri cevaplandırma süreleri kısalmış ve cevapların doğruluğunun arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazdıkları hikâyeler her hafta daha akıcı olmaya başlamış ve kurgusal olarak hikâye haritası elementlerini hikâyelerinde neredeyse eksiksiz kullanmaya başlamışlardır.

7. Hafta

Araştırmanın yedinci haftasında öğrencilere “Ümitli Kurbağa” adlı metin okutulduktan sonra hikâye haritasındaki elementler öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Ardından öğrencilerden “Umut” konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir. Yazılan hikâyeler sınıfta okunmuştur.

8. Hafta

Sekizinci haftaya gelindiği zaman öğrencilere “Dağdaki Kaynak” adlı metin okutulduktan sonra hikâye haritasındaki elementler öğrenciler tarafından cevaplandırılmıştır. Sonrasında öğrencilerden “Ali’nin Söylediği Yalanın Başına Açtığı Olaylar” konulu bir hikâye yazmaları istenmiştir. Hikâye yazıldıktan sonra gönüllü öğrenciler tarafından sınıfta okunmuştur.

9. Hafta

Dokuzuncu hafta araştırmanın son haftasıdır. Bu hafta deney ve kontrol gruplarına sontest uygulanmıştır. “Perili Köşk” adlı metin sontest olarak uygulanmıştır. Metnin arkasına metinle ilgili 14 soru verilmiştir. Verilen bu sorular Akça (2002)’nin hazırlamış olduğu 14 soruluk okuduğunu anlama ölçeği sorularıdır ve değerlendirme yapılırken bu soruların cevapları puanlanmıştır. Öğrencilerin kendi hikâyelerini yazma becerilerini değerlendirmek için “Dürüstlük” konulu bir hikâye yazdırılmıştır. Yazılan hikâye Akyol (2005)’un geliştirmiş olduğu hikâye haritasında geçen hikâye elementlerine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme işlemi araştırmacı ve bir uzman tarafından gerçekleştirilerek elde edilen puanların ortalamaları alınmıştır.

Tablo 3. 1

4-B Deney Grubuna Araştırmacının Verdiği Puanlar

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Becerisi	Hikâye Yazma Becerisi	Okuduğunu Anlama Becerisi	Hikâye Yazma Becerisi
	Öntest		Sontest	
	Bir Hastalığın Yenilişi		Perili Köşk	
Öğrenci 1	20	45	60	75
Öğrenci 2	30	35	50	45
Öğrenci 3	05	35	35	45
Öğrenci 4	15	35	45	70
Öğrenci 5	65	70	80	75
Öğrenci 6	15	35	65	60
Öğrenci 7	10	20	30	90
Öğrenci 8	20	20	60	100
Öğrenci 9	25	0	50	60
Öğrenci 10	15	45	60	100
Öğrenci 11	20	70	65	85
Öğrenci 12	35	100	90	100
Öğrenci 13	35	75	45	85
Öğrenci 14	15	60	45	75
Öğrenci 15	15	10	75	60
Öğrenci 16	35	55	55	85
Öğrenci 17	25	45	70	60
Öğrenci 18	25	60	45	70
Öğrenci 19	25	60	60	90
Öğrenci 20	75	70	85	90

Tablo 3. 2

4-A Kontrol Grubuna Araştırmacının Verdiği Puanlar

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Becerisi	Hikâye Yazma Becerisi	Okuduğunu Anlama Becerisi	Hikâye Yazma Becerisi
	Öntest		Sontest	
	Bir Hastalığın Yenilişi		Perili Köşk	
Öğrenci 1	10	45	05	45
Öğrenci 2	0	0	05	20
Öğrenci 3	0	0	05	0
Öğrenci 4	35	100	70	70
Öğrenci 5	25	20	25	20
Öğrenci 6	05	35	65	20
Öğrenci 7	0	10	30	20
Öğrenci 8	45	90	15	55
Öğrenci 9	45	85	20	70
Öğrenci 10	45	45	25	55
Öğrenci 11	40	85	40	75
Öğrenci 12	25	55	25	55
Öğrenci 13	05	0	30	70
Öğrenci 14	50	60	30	70
Öğrenci 15	15	65	25	60
Öğrenci 16	0	20	10	20
Öğrenci 17	50	80	80	55
Öğrenci 18	50	20	30	20
Öğrenci 19	15	10	15	20

Tablo 3. 3

4-B Deney Grubuna Uzmanın Verdiği Puanlar

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Becerisi	Hikâye Yazma Becerisi	Okuduğunu Anlama Becerisi	Hikâye Yazma Becerisi
	Öntest		Sontest	
	Bir Hastalığın Yenilişi		Perili Köşk	
Öğrenci 1	20	50	55	75
Öğrenci 2	25	45	50	50
Öğrenci 3	10	35	35	60
Öğrenci 4	20	35	50	80
Öğrenci 5	65	80	80	70
Öğrenci 6	15	40	65	65
Öğrenci 7	20	25	35	85
Öğrenci 8	25	30	55	90
Öğrenci 9	25	25	50	65
Öğrenci 10	15	40	50	100
Öğrenci 11	25	60	55	80
Öğrenci 12	40	90	85	100
Öğrenci 13	40	75	40	85
Öğrenci 14	20	75	50	70
Öğrenci 15	20	35	80	60
Öğrenci 16	35	60	45	85
Öğrenci 17	35	50	70	60
Öğrenci 18	35	75	50	75
Öğrenci 19	25	50	60	90
Öğrenci 20	75	85	85	85

Tablo 3. 4

4-A Kontrol Grubuna Uzmanın Verdiği Puanlar

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Becerisi	Hikâye Yazma Becerisi	Okuduğunu Anlama Becerisi	Hikâye Yazma Becerisi
	Öntest		Sontest	
	Bir Hastalığın Yenilişi		Perili Köşk	
Öğrenci 1	5	50	05	55
Öğrenci 2	5	15	10	20
Öğrenci 3	20	5	15	5
Öğrenci 4	45	100	80	75
Öğrenci 5	25	40	40	25
Öğrenci 6	15	35	80	25
Öğrenci 7	0	20	40	20
Öğrenci 8	40	90	15	65
Öğrenci 9	45	90	25	70
Öğrenci 10	45	65	30	55
Öğrenci 11	50	85	60	75
Öğrenci 12	30	75	25	75
Öğrenci 13	10	10	40	70
Öğrenci 14	50	65	30	70
Öğrenci 15	20	65	25	60
Öğrenci 16	5	30	10	20
Öğrenci 17	60	70	80	55
Öğrenci 18	55	30	35	30
Öğrenci 19	15	20	15	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tablo 4. 1

Deney ve Kontrol Grubunun Tanımlayıcı İstatistikleri

	Ortalama	Standart Hata	Ortalama Güven Aralığı	Varyans	Standart Sapma	Kolmogorov Smirnov
DOÖ	27,87	3,70	20,12-35,62	274,52	16,568	0,037
DYÖ	50,25	4,93	39,78-60,46	487,81	22,08	0,200
DOS	57,87	3,48	50,58-65,16	242,94	15,58	0,200
DYS	76,25	3,42	69,08-83,41	234,53	15,31	0,200
KOÖ	26,31	4,47	16,91-35,71	380,11	19,49	0,108
KYÖ	46,97	7,30	31,63-62,31	1012,90	31,82	0,200
KOS	31,84	5,19	20,93-42,75	512,39	22,63	0,007
KYS	45,52	5,38	34,21-56,84	551,09	23,47	0,094

1) Tablo 4.1.'de gruplara ait betimsel istatistikler verildiği gibidir. Sonuçlara bakıldığında;

*Deney grubunun okuduğunu anlama öntest Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulunan P değeri (0,037)<0,05 olduğu için dağılım normal değildir.

*Deney grubunun kendi hikâyesini yazma becerisi öntest Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulunan P değeri (0,200)>0,05 olduğu için dağılım normaldir.

*Deney grubunun okuduğunu anlama sontest Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulunan P değeri (0,200)>0,05 olduğu için dağılım normaldir.

*Deney grubunun kendi hikâyesini yazma becerisi sontest Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulunan P değeri (0,200)>0,05 olduğu için dağılım normaldir.

*Kontrol grubunun okuduğunu anlama öntest Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulunan P değeri (0,108)>0,05 olduğu için dağılım normaldir.

*Kontrol grubunun kendi hikâyesini yazma becerisi öntest Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulunan P değeri (0,200)>0,05 olduğu için dağılım normaldir.

*Kontrol grubunun okuduğunu anlama sontest Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulunan P değeri (0,007)<0,05 olduğu için dağılım normal değildir.

*Kontrol grubunun kendi hikâyesini yazma becerisi sontest Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bulunan P değeri (0,094)>0,05 olduğu için dağılım normaldir.

2) Birinci alt problem “Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak okuduğunu anlama düzeyleri öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4. 2

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okuma Öntest	N	Ortalama rank	Sıralar Toplamı	u	p
Deney Grubu	20	20,58	411,50	178,500	0,746
Kontrol Grubu	19	19,39	368,50		

*Tablo 4.2.'de Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre p değeri bulunmuştur. P değeri $0,746 > 0,05$ olduğu için iki ölçüm arasında fark yoktur. Yani hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan okuduğunu anlama becerisinde deney ve kontrol grubu öntest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

3) İkinci alt problem “Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak okuduğunu anlama düzeyleri sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4. 3

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Sontest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Okuma Sontest	N	Ortalama rank	Sıralar Toplamı	u	p
Deney Grubu	20	26,45	529,00	61,000	0,001
Kontrol Grubu	19	13,21	251,00		

*Tablo 4.3.'de Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre p değeri bulunmuştur. P değeri $0,001 < 0,05$ olduğu için iki ölçüm arasında fark vardır. Yani hikâye

haritası yöntemi kullanılarak yapılan okuduğunu anlama becerisinde deney ve kontrol grubu son test sonuçları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

4) Üçüncü alt problem “Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak kendi hikâyesini yazma düzeyleri ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t testi sonuçları tablo 4.4.’de verilmiştir.

Tablo 4. 4

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kendi Hikâyelerini Yazma Becerileri Ön test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Levene :Varyans Homojenliği Testi		Bağımsız Örneklem t Testi	
Yazma Ön test	F	p	t	p
Deney Grubu	4,996	0,032	-0,358	0,723
Kontrol Grubu				

*Tablo 4.4.’de t testi sonuçları verilmiştir. Bu verilene göre p değeri 0,723 olarak bulunmuştur. P değerinin 0,05’ten büyük çıkması iki ölçüm arasında farkın olmadığı anlamına gelir. Yani hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde deney ve kontrol grubu ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

5) Dördüncü alt problem “Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak kendi hikâyesini yazma düzeyleri son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t testi sonuçları tablo 4.5.’de verilmiştir.

Tablo 4. 5

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Kendi Hikâyelerini Yazma Becerileri Sontest Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Levene :Varyans Homojenliği Testi		Bağımsız Örneklem t Testi	
Yazma Sontest	F	p	t	p
Deney Grubu	10,186	0,003	-4,814	0,001
Kontrol Grubu				

*Tablo 4.5.'de t testi sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre p değeri 0,001 olarak bulunmuştur. P değerinin 0,05'ten küçük çıkması iki ölçüm arasında farkın olduğu anlamına gelir. Yani hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde deney ve kontrol grubu sontest sonuçları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

6) Beşinci alt problem “Deney grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak okuduğunu anlama öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin Wilcoxon testi sonuçları tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4. 6

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.6. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Ortalama rank	Sıralar Toplamı	Z	p
DOS-DOÖ	Negatif	0	00	00	-3,922	0,001
	Pozitif	20	10,50	210,00		

*Tablo 4.6.'da Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre Z test istatistiği ve karar vermekte kullanılacak p değeri bulunmuştur. Verilerimiz için hesaplanan Z değeri -3,922; anlamlılık değeri ise 0,001 olarak bulunmuştur. P değeri 0,05 iki ölçüm arasında fark vardır. Yani hikâye haritası yöntemi kullanılarak deney grubunun okuduğunu anlama düzeyleri

öntest ve sontest sonuçları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

7) Altıncı alt problem “Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâye haritası yöntemini kullanarak okuduğunu anlama öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin Wilcoxon testi sonuçları tablo 4.7.’de verilmiştir.

Tablo 4. 7

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.7. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

		N	Ortalama rank	Sıralar Toplamı	Z	p
KOS-KOÖ	Negatif	7	7,79	54,50	-1,043	0,297
	Pozitif	10	9,85	98,50		
	Bağ	2				

*Tablo 4.7.’de Wilcoxon testi sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre Z test istatistiği ve karar vermekte kullanılacak p değeri bulunmuştur. Verilerimiz için hesaplanan Z değeri -1,043; anlamlılık değeri ise 0,297 olarak bulunmuştur. P değeri>0,05 iki ölçüm arasında fark yoktur. Yani sadece müfredatın uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

8) Yedinci alt problem “Deney grubu öğrencilerinin hikâye haritası yöntemi kullanarak kendi hikâyelerini yazma düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t testi sonuçları tablo 4.8.’de verilmiştir.

Tablo 4. 8

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.8. Deney Grubundaki Öğrencilerin Kendi Hikâyelerini Yazma Beceri Düzeyleri Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney Grubu	N	Ortalama	T	p
Yazma Öntest	20	-26,12500	-5,442	0,001
Yazma Sontest				

*Tablo 4.8.'de t testi sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre p değeri 0,001 olarak bulunmuştur. P değerinin 0,05'ten küçük çıkması iki ölçüm arasında farkın olduğu anlamına gelir. Yani hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde deney grubu öntest ve sontest sonuçları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

9) Sekizinci alt problem “Kontrol grubu öğrencilerinin hikâye haritası yöntemi kullanarak kendi hikâyelerini yazma düzeyleri öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t testi sonuçları tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4. 9

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4.9. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kendi Hikâyelerini Yazma Beceri Düzeyleri Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol Grubu	N	Ortalama	T	p
Yazma Öntest	19	-1,44737	0,312	0,759
Yazma Sontest				

*Tablo 4.9.'da t testi sonuçları verilmiştir. Bu verilere göre p değeri 0,759 olarak bulunmuştur. P değerinin 0,05'ten büyük çıkması iki ölçüm arasında farkın olmadığı anlamına gelir. Yani hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu başlık altında ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikâye haritası tekniği kullanılarak yapılan okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma beceri düzeyleriyle ilgili çalışmanın bulguları ve alanyazında daha önce yapılmış çalışmalar karşılaştırılarak yorumlanacaktır.

Yılmaz (2008) yaptığı çalışmada okuduğunu anlamada sorun yaşayan bir öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmacı okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrenciye hikaye haritası tekniği ile 2.5 ay boyunca eğitim vermiştir. Sürecin sonunda tekrar test edilen öğrencinin becerisinde gelişme olduğu gözlemlenmiştir. Yılmaz (2008) araştırmasında tek bir öğrenci ile çalışmıştır. Bu çalışmada ise deney grubundaki 20 öğrenci ile süreç yürütülmüştür. İki araştırmaya bakıldığında zaman hikâye haritası tekniğinin deney süresince kişi sayılarına çok dikkat etmeksizin olumlu olarak etki ettiği söylenebilir.

Duman ve Çiftçi Tekinarslan (2007) çalışmalarında hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci ile çalışmışlardır. Araştırmalarının sonunda hikâye haritası tekniğinin öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada ise 9 hafta boyunca herhangi zihinsel yetersizliği olmayan 20 öğrenci ile çalışılmıştır. İki araştırma kıyaslandığında zaman hafif düzey zihinsel yetersizliği olan ve hiçbir problemi olmayan öğrencilerde de tekniğin etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durumun sebebi öğrencilerin her hafta eğitim aldıkça ne yapacaklarını öğrenmeleri ve artık hikâyelerdeki kurgularda hikâye elementlerini arar duruma gelmelerini içselleştirilmiş olmaları olabilir.

Akça (2002) yaptığı deneysel çalışmada hikâye haritası tekniğiyle öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini artırmayı amaçlamıştır. Sürecin sonunda da öğrencilerde manidar olarak ilerleme görülmüştür. Bu çalışmada da hikâye haritası tekniği ile öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sürecin sonunda uygulanan testte olumlu sonuçlar elde edilmiştir. İki farklı zamanda ve yerde uygulanan tekniğin sonucunda olumlu etkilerin çıkması, hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etki ettiğini gösterir.

Franciscone (2008) çalışmasında okuduğunu anlama beceri düzeylerini artırmak için öğrencilere hikâye haritası tekniğiyle eğitim vermiştir. Franciscone (2008) araştırmasında

ilköğretim 1. sınıf seviyesindeki öğrencilerle çalışmıştır. Araştırmanın sonunda teknik, öğrencilerin becerilerine olumlu olarak etki etmiştir. Bu çalışmada da aynı yöntem uygulanarak öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerinde ilerleme kaydettikleri görülmüştür. İki çalışma incelendiği zaman ilköğretim 4 ve 1. sınıfa devam eden iki farklı yaş grubunda da tekniğin olumlu etki ettiği görülür. Henüz soyut düşünemeyen öğrencilerde ve yavaş yavaş soyut düşünmeye başlayabilen öğrencilerde de tekniğin olumlu olarak etki etmesinin sebebi hikâyenin belirli elementlerle somutlaştırılarak öğrencilerin daha çok odaklanmasına yardımcı olması olabilir.

Tran (2009) yaptığı çalışmada hikâye haritası tekniğini kullanarak öğrencilerin hikâye yazma beceri düzeylerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda olumlu olarak öğrencilerin beceri düzeyleri gelişmiştir. Bu çalışmada da tekniğin, öğrencilerin kendi hikâyelerini yazma beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerde anlamlı bir ilerleme görülmüştür. İki araştırmaya da bakıldığı zaman tekniğin, olumlu sonuçlar verdiği saptanmıştır. Bu durumun sebebi, öğrencilerin hikâye haritasındaki elementler sayesinde hikâyeleri yazarken kurgularını nasıl kaleme alacaklarını öğrenmiş olmaları olabilir.

Alanyazın incelendiği zaman hikâye haritası tekniği kullanılarak verilmiş hikâye yazma eğitimine yurt içinde yapılan araştırmalarda rastlanamamıştır. Çalışmada hikâye haritası elementleri kullanılarak öğrencilerin kendi hikâyelerini yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Hikâye elementlerini, kurgularına ekleyen öğrenciler her hafta yazma becerilerini geliştirmiştir. Başlarda üç satırlık hikâye yazan öğrencilerin uygulamanın ilerleyen haftalarında hikâye haritası elementlerine, kurguladıkları hikâyede yer vermeyi artırmış ve hikâyeleri daha anlamlı olmaya başlamıştır. Bu durumun sebebi öğrencilerin haftalar ilerledikçe hikâye kurgulamayı daha derinlemesine öğrenmesi olduğu söylenebilir.

Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama ve kendi hikâyesini yazma becerisinde belirlenmiş olan alt problemlere yönelik sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

- 1) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan okuduğunu anlama becerisinde deney ve kontrol grubu öntest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Yani deneye başlarken iki grubunda okuduğunu anlama seviyelerinin eşit olduğu söylenebilir.
- 2) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan okuduğunu anlama becerisinde deney ve kontrol grubu sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.

- Yani yapılan deney sürecinin sonunda deney grubunun okuduğunu anlama düzeyleriyle kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri eşit değildir. Deney grubundaki öğrencilerin lehine olumlu bir fark görülmüştür.
- 3) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde deney ve kontrol grubu öntest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Yani deneye başlarken iki grupta kendi hikâyesini yazma seviyelerinin eşit olduğu söylenebilir.
 - 4) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde deney ve kontrol grubu sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Yani yapılan deney sürecinin sonunda deney grubunun kendi hikâyesini yazma becerisiyle kontrol grubunun kendi hikâyesini yazma beceri düzeyleri eşit değildir. Deney grubundaki öğrencilerin lehine olumlu bir fark görülmüştür.
 - 5) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak deney grubunun okuduğunu anlama düzeyleri öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Yapılan uygulama sonucunda ortalamalara bakıldığı zaman uygulama yapılmadan önce 27,87 olan değer, uygulamadan sonra 57,87'e yükselmiştir. Hikâye haritası yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.
 - 6) Sadece müfredatın uygulandığı kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyleri öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Müfredat dersleri dışında herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubu ortalamalarına bakıldığı zaman önce 26,31 olan değer, sürecin sonunda 31,84'e yükselerek arada bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu fark anlamlı değildir. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.
 - 7) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde deney grubu öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Yapılan uygulama sonucunda ortalamalara bakıldığı zaman uygulama yapılmadan önce 50,25 olan değer, uygulamadan sonra 76,25'e yükselmiştir. Hikâye haritası yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kendi hikâyelerini yazma beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.
 - 8) Hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan kendi hikâyesini yazma becerisinde kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Müfredat dersleri dışında herhangi bir uygulama yapılmayan kontrol grubu ortalamalarına bakıldığı zaman önce 46,97 olan değer, sürecin sonunda 45,52'ye

gerileyerek bir artış elde edilememiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerinin kendi hikâyelerini yazma beceri düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5.2. Öneriler

Yapılan uygulama sonucunda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma becerisine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Müfredatta da yer alan bu yöntemin daha ayrıntılı öğretmenlere aktarılması ve derslerde, özellikle Türkçe ders kitabındaki metinler, hikâye haritası yöntemi kullanılarak çözümlenebilir.

Hikâye haritası elementleri, hikâye unsurlarına göre hikâyeyi çok daha derinlemesine inceler. Müfredat incelendiği zaman 4. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda hikâye haritası tekniğiyle metin çözümlemesine hiç yer verilmediği de ayrıca belirlenmiştir. Türkçe ders kitabındaki hikâye edici metinlerin sonuna hikâye haritası elementleri konulabilir. Ayrıca bu elementler aracılığı ile kendi hikâyelerini yazma etkinliklerine de yer verilebilir.

Hikâye haritası yönteminin kullanılması sonucunda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kendi hikâyelerini yazma becerisi üzerinde olumlu etkilere rastlanmıştır. Bir sonraki araştırmada araştırmacılar farklı sınıf seviyelerinde hikâye haritası tekniğinin bu becerilere olan etkisini ölçebilirler.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim*, 142.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. ve Aktaş, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2772.
- Akyol, H. ve Aktaş, N. (2020). Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 270.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3).
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2).
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisine Etkisi*. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 52-60.
- Arslan, Ş (2017). *Dinlediklerini özetlemede hikâye haritası yönteminin etkisi*. Bartın üniversitesi, Bartın.

- Aydın, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 23.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *International Periodical Forthe Languages*, 8(9), 673.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. (2). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf türkçe ders kitaplarında metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 257.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Baumann J. F. ve Bergeron B. (1993). “Story map instruction using children’s literature: effects on first graders comprehension of central narrative elements” *Journal Of Reading Behaviour*.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisi*. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Beydoğan, H. Ö. (2011). Zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4).

- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Bulut, K. Açık, F ve Çiftçi, Ö. (2016). Mikro öğretim tekniğinin türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 134-150.
- Bulut, F. G ve Serin, M. K. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile problem kurma becerileri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 16.
- Can, E. Çeliksaş, N. Hatipoğlu, R. Yılmaz, Ş. ve Avcı, S. (2003). Effects of cutting time and cutting height on the growth of dallisgrass (*paspalum dilatatum* poir.) *Turkish Journal Of Field Crops*, 8(2).
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 205-219.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilgi*, 48, 41-52.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.

- Çetin E. ve Sidekli S. (2018) Okuma metinlerinde verilen duygular açısından okuduğunu anlama. *Becerileri International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(4), 317.
- Çetinkaya Özdemir, E. ve Akyol, H. (2019). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 563.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2018). İlköğretim 6. sınıf türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, 1(1), 43-50.
- Davis, Z. T. (1994). Effects Of Prereading Story Mapping On Elementary Readers' Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 87(6), 353-360.
- Demir, S. ve Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öyküleme uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12.
- Demirel, M. (1996). Bilgilendirici metin türünün ve okuduğunu anlama becerisinin altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Yayınları: Ankara.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.

- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Doyumğaç, İ. (2016). Ömer seyfettin hikâyelerinin hikâye haritası yöntemine, metin elementlerine ve çocuk edebiyatına göre incelenmesi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8, 211-234.
- Duman, N. ve Tekinarslan Çiftçi, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel, yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 270-307.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Journal of International Social Research*, 1(6).
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi adlı*. Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Franciscone, J. (2008). *The effectiveness of using story mapping as a supplemental tool to improve reading comprehension* (doctoral dissertation, caldwell college).
- Gardill, M. C. ve 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.

- Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin “hikâye haritası” yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1927.
- Gömleksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2014). Hikâye haritası ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 73-82.
- Gurney, D. Gersten, R. Dimino, J. ve Carnine, D. (1990). Story grammar: effective literature instruction for high school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(6), 335-342.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(02).
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Gündüz, O. (2005). Ana dili öğretiminde anlatım sorunları ve çözümüne dair bazı öneriler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 19-34.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Idol, L. ve Croll, V. J. (1987) “Story mapping training as a means of improving reading comprehension” *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214-229.
- Işıkdoğan, N. (2010). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Işıkdoğan, N. ve Kargın, T. (2009). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. (*Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı*).
- Kaldırım, A. ve Tavşanlı, Ö. F. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının metin türlerine ve metinlerin Türkçe derslerinde kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 397-414.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3).
- Karadağ, Ö. (2001). Sivas'taki okullar örneği çerçevesinde eğitim sürecinde ana dili kullanma becerisinin gelişimi üzerine bir araştırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (10).
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Katırcı, Y. ve Kuşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24).
- Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187).
- Kaya, B. Ateş, S. Yıldırım, K. ve Rasinski, T. (2020). Geri bildirimin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Education and Science*, 45(201), 189.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13).

- Kuradayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28).
- Kuş, Z. Ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: ilgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Kuşdemir, Y. (2020). Okuduğunu anlama göstergeleri: anlatı metni ve açık uçlu soru örneği. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 17.
- Li, D. (2000). *Effect of story mapping and story map questions on the story writing performance of students with learning disabilities* (Doctoral dissertation, Texas Tech University).
- Li, D. (2007). Story mapping and its effects on the writing fluency and word diversity of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 77-93.
- Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1).
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 155-175.
- Özcan Takımcıgil, S. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Özdamar, K. (2004). Paket programları ile istatistiksel veri analizi. Kaan Kitabevi:Ankara.
- Özkan, Ö. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, Aydın.
- Özkan, Ö. ve Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkara, Y. ve Şahin, İ. (2013). Hikâye haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri Üzerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 175.
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Papatğa, E. (2016). *Okuduğunu anlama becerilerinin scratch programı aracılığıyla geliştirilmesi*. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Peterson, B. (2009). Dilin evrimi. *Bilim ve Teknik*, 56-61.
- Reutzel, D. R. (2001). Investigating a synthesized comprehension instructional strategy: the cloze story map. *The Journal of Educational Research*, 79(6), 343-349.
- Sarıkaya, B. (2018). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları Örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. YA-PA Yayın: İstanbul.

- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Tudem Yayınları.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 0(11).
- Sivrikaya, T. ve Eldeniz Çetin, M. (2018). Öykü yazma stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Education Sciences*, 13(1), 1.
- Stagliano, C. ve Boon, R. T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7(2), 35-58.
- Şahin, A. (2013). Metin türlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(2), 57.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009b). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Tran, L. (2009). “Can we use story map?”: using a story map graphic organizer to improve student's narrative writing. University of California, Davis.

- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 210.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Dergisi*, 8, 164.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma yeteneğini geliştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40(2).
- Temizyürek, F. Erdem, İ. Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Tiryaki, E. N. ve Yılmaz, Z. (2016). 7. sınıf öğrencilerinin metin yapılarına göre düşünceleri geliştirme yollarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Tok, M. ve Küçük, B. (2014). Öğrenci bilgilendirici metinlerinin kaynakları ve medya unsurlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Tok, Ş. ve Kaya, F. (2007). İlköğretim dördüncü sınıf türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 36(176), 8-17.
- Tok, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmen adaylarının metin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 245-263.
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Büyük türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

- Ulu, H. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinde yaratıcı yazma ve öykü öğelerinin incelenmesi. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 273.
- Uyğun, A. ve Çetin, D. (2019) 2018 türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 14.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1).
- Yıldırım, K. Yıldız, M. Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). Beşinci sınıf türkçe ilköğretim öğrencilerinin metin türlerine göre dinleme ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1779.
- Yıldız, M ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3).
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

EK 1. OKUDUĞUNU ANLAMA ÖLÇEĞİ

SORULAR

1. Hikâyede bulunan karakterler kimlerdir?
2. Hikâyenin ana karakteri kimdir?
3. Hikâyedeki olay nerede geçiyor?
4. Hikâyedeki problemi başlatan olay nedir?
5. Hikâyedeki problem nedir?
6. Ana karakter, hikâyede problemle karşılaşınca, nasıl davrandı?
7. Siz olsaydınız hikâyedeki problemle karşılaşınca nasıl davranırdınız?
8. Kahraman hikâyedeki problemi nasıl çözdü?
9. Hikâyenin sonunda ne oldu?
10. Kahraman hikâyenin sonunda kendini nasıl hissetti? Neden?
11. Hikâyenin ana fikri ne olabilir?
12. Hikâyedeki olaya benzer bir olay başınıza gelseydi nasıl çözerdiniz?
13. Hikâyedeki karakterlerden hangisi gibi olmak istersiniz? Neden?
14. Ana karakter hikâyenin başlangıcında, küçük Jozef'i tedavi etmeyi kabul etmeseydi hikâye nasıl gelişirdi? (Akça, 2002).

EK 2. HİKÂYE HARİTASINDA KULLANILAN HİKAYE ELEMENTLERİ

Sahne:

Ana ve Yardımcı Karakterler:

Problemin başlangıcı:

Problem:

Problem Çözme Teşebbüsleri:

Sonuç:

Ana Fikir:

Tepki:

Hikâye Haritası (Akyol, 2005).

EK 3. UYGULAMADA KULLANILAN HİKÂYELER

BİR HASTALIĞIN YENİLİŞİ

Jozef, on dört yerinden yaralanmış, bayılmıştı. Duvarcı, çocuğu aldı, Doktor Veber'e götürdü. Jozef'in annesine, babasına haber salındı. Onlar da geldiler.

Jozef'i ısiran köpeğin kuduz olduğu anlaşılnca Doktor Veber'in üzüntüsü arttı. Bu küçük yavru çok geçmeden ölecekti. Pasteur (Pastör) adından bir bilginin kuduz hastalığı üzerinde çalışmalarını duymuştu. Hemen küçük Jozef'i Paris'te oturan Pasteur'e yolladı. O gün takvimler, 1885 yılının 6 Temmuzunu gösteriyordu.

Pasteur; tavuk kolerası, şarbon gibi hastalıkların mikroplarını bulmuş, onları yenmişti. Daha sonra kuduz hastalığının aşısını bulmuştu. Ama bulduğu aşı, yalnızca hayvanlara uygulanabiliyordu. Acaba bu aşı insanlara da uygulanabilir miydi?

Pasteur, arkadaşlarına danıştı. Bu aşığı küçük Jozef'e de yapabilir miydi? Onlar da başka çarenin olmadığını söylediler.

Pasteur, aynı günün akşamı küçük Jozef'e ilk aşığı yaptı. Fakat Pasteur için de uykusuz geceler başladı. Ya küçük Jozef ölürse!

Günler birbirini kovalıyor, aşılar her gün biraz daha çoğaltılarak yapılıyordu.

Son gün gelip çattı, Pasteur elleri titreyerek son aşığı da yaptı. Yüce bilgin, bütün gece uyumadı.

Pasteur, sabaha doğru, yorgun ve bitkin, pencerenin önünde uyuyakalmıştı. Gözlerini açtığında sabah olmuştu. Hemen çocuğu sordu. Jozef'i getirdiler. Çocuk, sapasağlamdı, canlıydı, sevinçliydi.

Pasteur'ün buluşu, dünyanın dört bir yanında büyük yankılar uyandırdı. Her ülkeden kuduz hastalığına yakalananlar, akın akın Paris'e geliyordu. Bütün insanlık, bu yüce bilginin başarısını selamlıyordu.

Orhan ASENSA

(Pastör kısaltılmıştır.)

KENDİNİ BEĞENEN TAVUS KUŞU

Rüya Ormanı, genellikle kendi halinde yaşayan hayvanların yurduymuş. Buraya taşınan, burayı terk eden pek olmazmış. Gelen veya giden olduğu zaman da büyük bir olay sayılırmış.

Günlerden bir gün, mağrur bakışlı, zarif yürüyüşlü, bembeyaz bir Tavus Kuşu, Rüya Ormanı'na gelmiş. Ormandaki hayvanlar, Tavus Kuşu'nu törenle karşılamışlar. Herkes kuşu bağrına basmış, kol kanat germiş. Tavus Kuşu ise çok soğuk davranıyor, azarlar gibi karşılık veriyormuş.

Ama yine de ormandakiler, Tavus Kuşu'na kızmamışlar. Tersine, onun yuva yapmasına yardım etmiş ve ormana yerleştirmişler.

Ancak sonraki günlerde de kuşun davranışlarında hiçbir değişiklik olmamış. Ona götördükleri yemekleri çöplüğe döküyor, yapılan davetleri her defasında geri çeviriyormuş. Sonunda Karga Bibi ile Didi, ısrarla bu davranışlarının nedenini sormuşlar.

Tavus Kuşu, sonunda bir açıklama yapmış:

“Ben sizin gibi değilim. Ben, az bulunur özel bir kuşum. Onun için sizin yaptıklarınızı yapamam, yediklerinizi yiyemem. Zaten bu orman da çok sıkıcı. Sıradan hayvanlarla dolu.” demiş. Salına salına, burnu havada orayı terk etmiş.

Hayvanlar çok şaşırmışlar. Düşünüp taşınıp Tavus Kuşu'nu bir süre kendi halinde bırakmaya karar vermişler. Kuşun yanına uğramamışlar. Kuş bir anda yapayalnız kalmış.

Günler günleri kovalamış. Geçen zaman içinde Tavus Kuşu, günden güne çirkinleşmiş. Güzel tüyleri dökülmüş. Kuş, kendi durumuna üzülyormuş ama yaptıkları yüzünden yardım istemeye utanıyormuş.

Sonunda durumu diğer hayvanlar öğrenmişler. Ona yardım etmeye karar vermişler. Onu beslemişler, tüylerine otlardan yaptıkları ilaçları sürmüşler. Kuş kısa sürede düzelmiş.

Tavus Kuşu, eskisi gibi değilmiş artık. Yaptıklarına karşın, hayvanların ona gösterdikleri yakın ilgi onu çok utandırmış. Artık kendisinin de onlar gibi bir hayvan olduğunu kabul etmiş. Davranışlarını değiştirip iyi bir kuş olmaya karar vermiş.

Şebnem MOROĞLU

Rüya Ormanı (Özetlenmiştir)

PERİLİ KÖŞK

Samet Bey döndü, arkasındaki bekçiye,

-İşte bir boş köşk daha! Dedi.

Küçük çam ormanının önünde beyaz şık bir bina, mermerdenmiş gibi göz kamaştıracak derecede parlıyordu. Bahçesinin demir kapısında büyük bir “Kiralıktır” levhası asılıydı. Bekçi başını salladı;

-Geç efendim geç!... Orası size gelmez.

-Niçin canım?

-Demin gösterdiğim evi tutunuz. Küçük ama çok uğurludur.

-On kişi nasıl sığarız beş odaya! Buraya bakalım, buraya... Tam bize göre...

Bekçi tekrar kesin bir işaretle,

-Buraya oturamazsınız efendim... dedi.

Sermet Bey gözünü köşkten alamıyordu.

-Niçin oturamayız? diye sordu.

-Efendim bu köşte peri vardır.

-Ne perisi?

-Bayağı peri! Gece çıkar evdekilere rahat vermez.

Sermet Bey, gözüyle gördüğüne, kulağıyla işittiğine inananlardan değildi. Eliyle sıkı sıkıya tutup hissetmeyince bir şeyin varlığını kabul etmezdi. Güldü:

-Perinin bize zararı dokunmaz! Dedi.

Bekçi küfür işitmiş gibi Sermet Beyin yüzüne baktı.

-Her giren önce böyle söyler, ama bir ay oturamaz.

-Senin neyine lazım. Hadi burayı gezelim.

-Anahtarları sahibindedir.

-Sahibi kim?

-Sahibi Hacı Niyazi Efendi. İşte şu yandaki köşkte oturan...

-Haydi, anahtarları alalım.

-Peki, ama...

Döndüler. Sık ağaçlar arasında yalnız üst katının çatısı görünen kırmızı boyalı bir eve doğru yürüyorlardı.

İhtiyar bekçi yolda beyaz köşkün tarihini kısaca anlattı. On senedir buraya girenler bir aydan fazla oturamamışlardı. Önce peri görünüyor, sonra büyük taşlar atıyor, sonunda gelip camları kırıyor, içerdekilere geceleri hiç rahat vermiyordu. Kırmızı köşkün yeşil kapısını çaldılar.

Hacı Niyazi Efendi, eski bir memurdu. Tazminatını alarak işten çekilmiş ev alıp satmakla geçinmeye başlamıştı. Fakat çok doğru adamdı. Senede belki yüz ev sattığı halde kendi perili köşkünü enayi bir müşteriye satmıyordu. “Allahtan korkarım neyime lazım!” diyordu. Köşkünün perili olduğunu hiç saklamazdı. Kapıyı kendi açtı. Sermet Bey evi gezmek istediğini söyledi.

-Pekâlâ buyurun! Dedi.

Bekçi köşke girmedi. Kapıda kaldı. Sermet Bey, ev sahibiyle gezdi. Evi beğenmişti.

-Kirası ne kadar?

-Çok istemiyorum. Yüz seksen lira. Ama üç seneliğini peşin isterim.

-Niçin?

-Bakınız beyim, niçin: Düşmanlarım, köşk kiracısız kalsın diye peri filan lafı çıkarmışlar. Nihayet kiracılar işittikleri yalanı, gördük sanıyorlar. Mesela kış ortası köşkü başıma bırakıp savuşuyorlar. Daha fenası, çıkanlar da propagandacılara katılıyor. İki sene daha böyle giderse malımı ne satabileceğim ne de kiracı bulabilceğim.

Sermet Bey sordu:

-Köşkünüz ne kadar boş kaldı?

-Şimdiye kadar hemen hemen hiç boş kalmadı.

-Fakat üç senelik, peşin, bu biraz ağır...

-Ne yapayım beyim. Canım yandı. İsterseniz...

Samet Bey köşkü çok beğenmişti. Hem kirası da ucuzdu. Şimdi üç odalı kulübelerin seneliği yüz elli lira istiyorlardı.

Hemen o gün kontratı yaptılar. Sermet Bey bir hafta sonra kalabalık ailesiyle köşke taşındı. Aradan on beş gün geçmedi. Bir gece aşağı kattan bir çılglık koptu. Hizmetçi Artemisya, avazı çıktığı kadar haykırarak yukarı koştu. Arkada, çamların arasında beyaz bir şeyin gezindiğini haber verdi.

-Gözünüze öyle görünmüştür! Dedi.

Gören diğer hizmetçilere de kanmadılar. Çoluk çocuk, hepsi arka odanın balkonuna çıktılar. Artemisya'nın parmağıyla gösterdiği beyaz hayaleti gördüler. Ağaçların altında duruyor, sanki köşke bakıyordu. Sermet Bey gözlerini ovuşturdu:

-Vay anasını! Dedi.

Karısı, kızları, çocukları korkudan sapsarı kesildiler. Sermet Bey sonra kalktı. Elini görünen hayale sürmek için bahçeye fırladı. Çamlara doğru gitti. Fakat hayal kaçtı, kayboldu. O gece evin içinde Sermet Beyden başka kimse uyuyamadı.

Artık her gece bu hayali görüyorlardı. Sermet Bey elini sürmeye çıkınca hayal kaçıyordu. Biraz alışır gibi oldular. Fakat bir gece hepsi uyurken müthiş bir sarsıntı köşkü yerinden oynattı. Balkonlara koştular. Bir şey göremediler. Sabahleyin yemek odasının dibinde kocaman bir taş buldular. Sermet Bey'e annesi, "Bizi bu köşkten çıkarmazsan sana hakkımı helal etmem" demeye başladı. Beş yüz kırk liraya iki ay oturmak... Bu Sermet Bey'in işine gelecek şey değildi. Ama gece aşırı büyük taşlar ev halkına uyku uyutmuyordu, hepsini heyecan içinde bırakıyordu. Sermet Bey, her defasında hayalin üzerine gidiyor, bir türlü elini süremiyordu. Taşların başladığını duyan komşular, "Daha çıkmazsanız camlarınızı da kırar" diyorlardı.

Sermet Bey atılan taşlara, kırılan camlara rağmen hala periye inanmıyordu. Bu peri daima çamlığın içine kaçıyor, orada sır oluyordu. El sürmek için kendisine yetişmek mümkün değildi. Sermet Bey bir gün çamlığın içine saklanıp birdenbire perinin karşısına çıkmayı yahut arkasından yavaşça gidip elini sürüvermeyi düşündü. Ertesi akşam koruya gitti. Büyük

bir çamın alt dallarından birine bindi. Bekledi, bekledi. Gece yarısı oldu. Köşktekiler de meraktan uyuyamıyorlardı. Birdenbire hayal göründü, yüreği hop etti.

Eliyle dokununca gölge gibi uçup silineceğini kesinlikle bildiği halde, Sermet Beyin dizleri titremeye başladı. İçinden, “Ben korkmuyorum fakat vücudum korkuyor” dedi. Yavaşça aşağı atladı. Hayalin arkasından yürüdü. Yaklaştığını hayalet hiç duymadı. Yavaşça elini uzattı. Beyaz cisme dokundu. Hayal birdenbire fena halde ürktü. Ama kaybolmadı. Döndü, Sermet Beyi görünce alabildiğine kaçmaya başladı.

Sermet Bey, dokununca kaybolmadığı için bu hayalin peri filan olmadığını anlamıştı. Peşini bırakmadı. Kovaladı. Çamlığın sonundaki alçak duvara dayalı bir tahtaya tırmanırken yakaladı. Hayalet kurtulma imkânı olmadığını anlayınca çırpınmaktan vazgeçti. Sermet Bey,

-Ben sana elalemle alay etmesini gösteririm, diye zavallı hayaleti sırtladı. Köşke doğru sürükledi. Bağırdı:

-Lamba getirin, suratını görelim.

Köşk halkı bahçe kapısına inmişti.

-İnsanmış kerata! Ben dünyada ecinni filan yoktur, demez miyim?

Hayalet bir türlü beyaz çarşafı başından bırakmak istemiyordu. Sermet Bey zorla çekti. Sakalı bıyığı karışmış Hacı Niyazi Efendi’yi görünce şaşırdılar. Biçare, yüzünü göstermemek için elleriyle örtüyordu.

Sermet Bey bir kahkaha attı.

Kızlar, çocuklar, hizmetçiler alkışladılar.

Büyük Hanım,

-Niçin herkesi korkutup deli ediyorsun a efendi? Dedi.

Sermet Bey,

-Onun sebebini ben bilirim! Cevabını verdi.

Sonra büyük kızına kâğıt kalemle, yazıhanedeki kontrat kâğıdını çabucak getirmesini söyledi. Hacı Niyazi Efendi donmuş gibi, sorulan şeylere hiç cevap vermiyor, hep yüzünü karanlıklara çeviriyordu.

Hacı Niyazi Efendi kalemi kaptı. Sermet Beyin kelime kelime söylediklerini tereddüt etmeden yazdı.

“Kıracım Sermet Beyden köşkün altı senelik kirası olan bin seksen lirayı peşinen aldım.”

-Hah, şöyle!

İmzasını attı. Beyaz örtüsüne bu sefer yarım bürünmüş olduğu halde, her gece sır olduğu tarafa gitti.

Sermet Beyin iki senedir köşkte oturabildiğine herkes hayret etti. Komşuları Hacı Niyazi Efendiye,

-Galiba senin evin ecinnileri başka eve göç ettiler. Yeni kiracı hiç çıkacağa benzemiyor! Dedikçe, evvela sararıyor, sonra kızarıyor, şu cevabı homurdanıyordu:

-Ne abdest, ne oruç, ne namaz, ne niyaz... Kızlı erkekli, çoluklu çocuklu hepsi akşamdan sabaha kadar sarhoş! Ayol onlara ecinni değil, şeytan bile görünmez!

Ömer SEYFETTİN

TAVŞAN İLE KAPLUMBAĞA

Büyük meşe ağacının altında bir grup hayvan toplanmışlar. Havadan sudan konuşuyorlarmış. Bir süre sonra söz dönmüş dolaşmış, kimin daha hızlı olduğuna gelmiş.

Herkes kendisinin daha hızlı olduğunu söylüyormuş. Baykuş:

— Ben çok hızlı uçarım, demiş. Maymun ise:

— Ben de daldan dala çok hızlı bir şekilde atlarım, demiş.

Herkes bir şeyler söylerken tavşan yüksek sesle:

— Arkadaşlar, bana göre en hızlı koşan hayvan benim, demiş. Bunu size kanıtlayabilirim. İsteyen benimle yarışabilir.

Bu meydan okuma karşısında kimse sesini çıkaramamış. Gerçekten de tavşan çok hızlı koşuyormuş. Kimseden ses çıkmadığını gören tavşan devam etmiş:

— Ne o? Korktunuz mu yoksa? İçinizde benimle yarışmaya cesaret edebilecek birisi yok mu yani?

Tavşanın kendini beğenmiş davranışlarına kızan kaplumbağa:

— Ben seninle yarışırım, demiş.

Orada bulunan herkes bu duruma çok şaşırmış. Çünkü kaplumbağa çok yavaş hareket eden bir hayvanmış. Tavşanı geçmesi imkânsızmış. Tavşan bir kahkaha atmış:

— Sen mi benimle yarışacaksın? Sen kim, beni geçmek kim? demiş. Kaplumbağa sakın bir şekilde:

— Son gülen iyi güler, demiş. Benimle yarışıyor musun, yarışmıyor musun? Tavşan gülerek:

— Yarışalım bari. Sonuç şimdiden belli ama neyse, demiş.

Aralarında anlaşmışlar. Ertesi gün tam öğle vakti yarış başlayacaktı. Karşiki tepeden sarı bir papatya getiren, yarışmayı kazanacaktı.

Yarış zamanı ormandaki tüm hayvanlar toplanmışlar. Bu ilginç yarış herkes merak ediyordu.

Baykuşun işaretleriyle yarış başlamış. Tavşan tozu dumana katarak hızla uzaklaşmış. Kaplumbağa ise yavaş adımlarla tepeye doğru ilerliyordu.

Tavşan kısa sürede tepeye ulaşmış. Geri dönüp baktığında kaplumbağanın hâla yolun başında olduğunu görmüş. Gülerek kendi kendine söylenmiş:

— Zavallı kaplumbağa. O kadar yavaş yürüyor ki. Buraya ancak akşama ulaşabilir. Ben en iyisi biraz kestireyim. Yarışı daha sonra bitiririm.

Kaplumbağa ise tavşanın bir çırpıda tepeye varmasını umursamamış. Kararlıymış. Sonuna kadar yarışacaktı. Ağır ama emin adımlarla hedefine yürümeye devam etmiş.

Bir süre sonra o da tepeye ulaşmış. Ağacın altında uyuyan tavşanı görmüş.

Hiç sesini çıkarmadan bir tane papatya koparmış. Yine ağır adımlarla geri dönmüş.

Bir süre sonra uyanan tavşan, kaplumbağanın bitiş çizgisine ulaşmak üzere olduğunu görmüş.

Hemen bir papatya koparmış. Tüm gücüyle koşmaya başlamış. Ama yetişememiş. Kaplumbağa bitiş çizgisine tavşandan önce varmış.

Orada bulunan bütün hayvanlar kaplumbağayı alkışlamışlar. Bu zor yarışı kazandığı için onu kutlamışlar.

Kibirli tavşan dersini almış. Bir daha kimseyle alay edememiş.

Kaplumbağa ise gayretle çalışanın başarılı olacağını herkese göstermiş.

La Fontaine (La Fonten) Masalları

Çeviren: Ali Olcar, MEB 2018-2019 Türkçe Ders Kitabı

MEZGİT MEHMET

Yüzme kursu, her zaman olduğu gibi, havuzda yüzme antrenmanı yapan çocukların eğlence çığlıklarıyla doluydu. Çocuklar yüzme tahtalarına tutunmuş, “git gel” alıştırmasını yapıyorlardı.

Mehmet, havuzun kenarında mayosu üzerinde sandalyesine oturmuş bilgisayar oyunu oynuyordu. Mehmet’in engelli sandalyesinin yanında oturan annesi ise gazete okuyarak yüzme sırasının Mehmet’e gelmesini bekliyordu. Diğer çocukların yüzme antrenmanı bitince Mehmet girecekti havuza. Mehmet’i, geçirdiği trafik kazası sandalyeye bağlamıştı. Bacaklarını oynatamıyordu ama suda yüzmeyi gayet güzel öğrenmişti.

Çocukların antrenmanı bitmişti ki hocaları: “On beş gün sonraki yarış için takım kurma zamanımız geldi. Bayrak yarışı için her kategoride¹ sizi kendi aranızda yarıştıracam. En iyi yüzenlerinizi takıma alacağım. Önce sırtüstü yarışacakları seçelim. Hadi bakalım erkek takımından başlayalım.” dedi.

Sırtüstü yüzmeye Levent bütün arkadaşlarını geçti. Kelebeklemede² ise Bülent her zamanki gibi en önde gitti. Kurbağalamada³ iyi yüzebilenler daha çoktu. Sonunda Melih seçildi takıma. Sıra serbest yüzmeye gelmişti. Aralarında yapacakları yarış için çocuklar yerlerini aldılar.

Mehmet serbest yüzmeyi iyi becerdiğinden bu yarışa daha çok ilgi duydu. Bilgisayarını annesine verdi. Yarışı izlemek üzere sandalyesini havuza doğru sürdü. Bu yarıştan sonra sıra kız takımını seçmeye gelecekti. Mehmet kız kardeşi Ayşe’nin de takımda yer almasını gönülden istiyordu.

Düdük çaldığında yüzücüler hep birlikte suya atladılar. O sırada heyecanla yerinde zıplayan Ayşe’nin ayağı kaydı ve Mehmet’in sandalyesine çarptı. Sandalye havuza doğru gitmeye başladı. Mehmet’in annesi yerinden fırladığı gibi sandalyeyi yakaladı. Mehmet o hızla

sandalyeden fırladı ve şap diye havuza düştü. Can havliyle yüzmeye başlayan Mehmet yarışa katılanlarla birlikte havuzdan çıktı. Semavi Hoca Mehmet'in yüzüş stilini görünce şaşırdı. "Mehmet, ben senin bu kadar iyi yüzdüğünü bilmiyordum. Bundan sonra antrenmanlara sen de katıl. Kendini geliştirebilirsen takıma seni almayı düşünebilirim. O zaman serbest stilde seni yüzdürürüm." dedi. Mehmet sevinçle daha iyi yüzebilmek için neler yapması gerektiğini sordu: "Antrenmanları kaçırmamalısın. Uykuna ve yiyeceklerine dikkat etmelisin. Neler yemen gerektiğini sana yazar veririm." dedi hocası.

Mehmet artık her gün annesiyle erkenden havuza gidip önce kendi kendine yüzüyordu. Sonra da arkadaşları geldiğinde, hocanın gözetiminde çalışıyordu. Takıma girmeyi öyle çok istiyordu ki! Yüzücülerin hayatlarına dair kitaplar okuyor, internetten araştırma yapıyor, bu konuda bilgisi olanlara ulaşmaya çalışıyordu. Balıkların nasıl hızlı yüzebildiklerini inceliyordu. Semavi Hoca'nın bir gün "İstavrit gibi yüzmeyi bırak yunus gibi yüzmeye bak artık." dediğini duydu.

"İstavrit nasıl yüzüyor, yunus nasıl yüzüyor bilmiyorum ki."

"Hayır Mehmet onu sana söylemedim. İstavritler de yunuslar da kuyruklarını vurarak hız alırlar. Yani bacaklarını güzel kullan, dedim arkadaşına. (...) "Mehmet sen bacaklarını kullanamıyorsun ama kollarını son zamanlarda çok güçlendirdin. Farkındaysan takımın en iyi serbest yüzücüsü oldun. Bu büyük bir başarı..."

"Yani hocam beni takıma alıyor musunuz?"

"Elbette, sen takımın bel kemiğisin, yani takımı taşıyorsun. Kendi bacaklarını kullanamıyorsun ama takım senin bacaklarınla ayakta duracak! Hem sen istavrit değil mezgıt gibi yüzüyorsun. İnce uzun bedenli mezgıt balığını tanıyor musun? Tanımıyorsan bir an önce tanışmalısın kendisiyle. O zaman ne demek istediğimi daha iyi anlayacaksın."

Doğal olarak Mehmet'in ilk işi mezgıt balığını araştırmak oldu.

Nuran TURAN (Kısaltılmıştır.) MEB 2018-2019 Türkçe Ders Kitabı

KAŞAĞI

(...) Annem, İstanbul'a gittiği için benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan'la artık Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk. Bu, babamın seyisi, yaşlı bir adamdı. (...)

At, ahır işlerinde yalnız tımarı beceremiyordum. Boyum atın karnına bile varmıyordu. Oysa en keyifli, en eğlenceli şey buydu. (...) Ben bir gün yalnız başıma kaldım. İçimde bir tımar etmek hırsı uyandı. (...) Yatağın altında, yeşil tahtadan bir sandık duruyordu. Onu açtım. Az daha sevincimden haykıracaktım. Annemin bir hafta önce İstanbul'dan gönderdiği armağanlar içinden çıkan fakfon kaşığı, pırıl pırıl parlıyordu. Hemen kaptım. Tosun'un yanına koştum. Karnına sürmek istedim. Rahat durmuyordu.

— Sanırım acıtıyor, dedim. Gümüş gibi parlayan bu güzel kaşağının dişlerine baktım. Çok keskin, çok sivriydi. Biraz köreltmek için duvarın taşlarına sürmeye başladım. Dişleri bozulunca yeniden denedim. Gene atların hiçbirini durmuyordu. Kızdım. Öfkemi sanki kaşağıdan çıkarmak istedim. (...) İstanbul'dan gelen, üstelik Dadaruh'un kullanmaya kıyamadığı bu güzel kaşağıyı ezdim, parçaladım. Sonra yalağın içine attım.

Babam, her sabah dışarıya giderken bir kere ahıra uğrar, öteye beriye bakardı. Ben o gün gene ahırda yalnızdım. (...) Babam çeşmeye bakarken yalağın içinde kırılmış kaşağıyı gördü, Dadaruh' a haykırdı:

— Gel buraya! (...) Dadaruh şaşırdı kırılmış kaşağı ortaya çıkınca babam bunu kimin yaptığını sordu. Dadaruh: — Bilmiyorum, dedi. Babamın gözleri bana döndü, daha bir şey sormadan,

— Hasan, dedim.

— Hasan mı?

— Evet, dün Dadaruh uyurken odaya girdi. Sandıktan aldı. Sonra yalağın taşında ezdi.

— Niye Dadaruh'a haber vermedin?

— Uyuyordu.

— Çağır şunu bakayım.

(...) Hasan'ı çağırdım. Zavallının bir şeyden haberi yoktu. Koşarak arkamdan geldi. Babam pek sertti. (...) Hasan'a dedi ki:

— Eğer yalan söylersen seni d verim!

— Söylemem.

— Pekâlâ, bu kaşağıyı niye kırdın? (...)

— Ben kırmadım, dedi.

— Yalan söyleme, diyorum.

— Ben kırmadım.

— Doğru söyle, darılmayacağım. Yalan çok kötüdür, dedi. Hasan ink rda direndi. Babam  fkelen-di. (...)

— Götür bunu eve, sakın bunu bir daha buraya sokma. Hep Pervin’le otursun, diye haykırdı. (...) Hasan evde hapsedilmişti. Annem geldikten sonra da bağışlanmadı. (...)

Bir gün birdenbire hastalandı. (...) Doktor geldi. “Kuşpalazı” dedi. (...) Babam yatağın başucundan hiç ayrılmıyordu.

Dadaruh çok durgundu. Pervin hüngür hüngür ađlıyordu.

— Niye ađlıyorsun, diye sordum.

— Kardeřin hasta.

— İyi olacak.

— İyi olmayacak.

— Ya ne olacak?

— Kardeřin ölecek, dedi.

—  lecek mi?

Ben de ağlamaya başladım. (...) O gece hiç uyuyamadım. Dalar dalmaz, Hasan’ın hayali gözümün önüne geliyor “ ftiracı!  ftiracı!” diye karşımda ağlıyordu.

Pervin’i uyandırdım.

— Ben Hasan’ın yanına gideceğim, dedim.

— Niçin?

— Babama bir şey söyleyeceğim.

— Ne söyleyeceksin?

— Kaşağıyı ben kırmıştım, onu söyleyeceğim.

— Hangi kaşağıyı? — Geçen yılki. Hani babamın Hasan’a darıldığı...

Sözümü tamamlayamadım. (...) Ağlaya ağlaya Pervin’e anlattım. Şimdi babama söylersem Hasan da duyacak belki beni bağışlayacaktı.

— Yarın söylersin, dedi.

— Hayır, şimdi gideceğim.

— Şimdi baban uyuyor, yarın sabah söylersin. Hasan da uyuyor. Onu öpersin, ağlarsın, seni bağışlar.

— Pekâlâ!

— Haydi şimdi uyu! Sabaha kadar gene gözlerimi kapayamadım. Hava henüz ağarırken Pervin’i uyandırdım. (...) Ben içimdeki zehirden vicdan azabını boşaltmak için acele ediyordum. Yazık ki, zavallı suçsuz kardeşim, o gece ölmüştü. (...)

Ömer SEYFETTİN (Kısaltılmıştır) MEB 2018-2019 Türkçe Ders Kitabı

BOZ AYI

Ali Dayı, dağlık ve ormanlık bir köyde yaşıyordu.

Onun keçileri ve oğlakları vardı. Geçimini, keçilerinin eti, sütü ve kılıyla sağlıyordu. Keçilerinin bakraç bakraç sütünü, canlı canlı oğlaklarını, kilo kilo kollarını satıyor; onlardan aldığı parayla ailesinin gereksinimlerini karşılıyor, karısını çocuklarını çobanlık ederek besliyordu.

Ali Dayı, iyi geçimli, iyi yürekli bir adamdı. Onu herkes severdi. Onun kurtlardan başka düşmanı yoktu.

Kurtlar, her yıl Ali Dayı’nın ağılına giriyorlar; onun oğlaklarını keçilerini yiyorlar, ona zarar veriyorlardı. O yüzden o, kurtlara düşmandı.

Ali Dayı'nın ağılına yakın yerde, kayaların dibinde, bir ayı yaşıyordu. İri ve dişi bir boz ayıydı orada yaşayan. Ağıla ve keçilere yakın, komşuydu. Adı falan yoktu onun, yalnızca anaç bir boz ayıdıktı.

Onun orada yaşadığını ne Ali Dayı, ne karısı-çocukları, ne keçileri, ne de köpekleri görmüştü. Çünkü komşusuna zarar vermemesi konusunda çok dikkatli bir hayvandı. Köpekler bile onun kokusunu alamamış, varlığından haberdar olmamışlardı.

İyi bir komşuydu Boz Ayı.

Kayaların dibindeki ininde yavrulamıştı. Çok güzel bir yavrusu vardı, onu çok seviyordu. Onu gözünden bile esirgiyordu. Yavrusunun başına bir şeyler gelebilir diye çok zaman aç aç yuvasında duruyor, oralarından ayrılmıyordu.

-Yavrum biraz büyüünceye kadar açlıktan ölmem, diyordu. O, ayağa kalkıp yürümeye başlayınca, birlikte gezer, birlikte avlanırsınız. Küçüğümü yalnız bırakamam, aklım hep onda kalır, diye düşünüyordu.

Ama bu söyledikleri, bu düşündükleri olamazdı. Yavrusu büyüyesine aç aç yaşayamazdı. Bu hem kendisi için, hem de yavrusu için olanaksızdı. Yaşamak için beslenmek gerekliydi. Yavrusuna süt vermek için de ille de bir şeyler yemek zorundaydı.

Ayıcık anlayınca böyle aç aç durulmayacağını;

-Çıkayım kendime yiyecek bir şeyler bulayım, dedi. Biraz armut, kestane ya da bal bulup yersem gücümü kuvvetimi toplayım, aklım başıma gelir, diye düşündü. Tez dönerim, ben gelesine yavruma bir şey olmaz, diye hesapladı.

İninden çıktı ormana daldı.

Onun ormana daldığı sıralar çalılıklar arasında gizlenmiş aç kurdun biri onu gözetliyordu. Ne zaman çıkacak diye onun yuvasından ayrılmasını bekliyordu.

-Boz Ayı ayrılrsa da yavrusunun yanından, o küçük körpeyi mideme indireyim, diye hesaplar yapıyordu.

Aç ana, yavrusundan ayrılıp oradan uzaklaşınca, pusuda bekleyen o aç kurt, hemen atıldı yuvadaki yavrusunun üstüne, kaptığı gibi götürdü onu uzaklara rahat rahat yemek için. Yavru, çok bağırdı çağırdı ama anası tepelerin ardındaydı, duymadı.

Yavrusunun feryadını duymadı ama Boz Ayı'nın içi hiç rahat değildi. Aklı fikri hep yavrusundaydı. O yüzden, tırmandığı kestane ağacından doyasıya kestane yemeden yavrusuna koştu. Geri dönüp de yavrusunu bulamayınca Boz Ayı deliye döndü. Bağırıp çağırarak, kendini yerden yere vurarak ininin çevresinde dolaşmaya başladı. Sağa sola baktı, kovuk kovuk aradı yavrusunu, anladı durum kötü. Anladı kurt kaptı körpesini. Koştu oradan deli gibi, kurdu bulmaya gitti.

Soluk soluğa dağın yamacına vardı. Dağın yamacında Ali Dayı, keçilerini otlatıyordu. Tam Ali Dayı'nın karşısında gördü kurdu. Kurt, afiyetle yavrusunu yiyordu. Ne çoban, ne de köpekleri, o hain kurdu görmemişlerdi. Ama o dayanılmaz acılar içinde olan ana, o haini bir bakışta görmüş, bir bakışta küçücük güzelini yediğini anlamıştı. O an bağırabilir, ortalığı ayağa kaldırabilirdi. Ama bunun ona hiçbir yararı olmaz, tersine zararı olurdu. Onun sesini duyan kanlı kurt kaçır, kurtulur, orta yerde acısıyla o kalırdı. İyisi mi, Ali Dayı'dan yardım istemeliydi. Kurt, nasıl olsa Ali Dayı'nın düşmanıydı. İyisi mi, ürütüp korkutmadan, köpeğe, kediye görünmeden kurdun düşmanına varmalı, ona aman diyerek ondan yardım istemeliydi.

Akıllı Boz Ayı, öyle yaptı. Keçiye, köpeğe görünmeden arkasından usulca Ali Dayı'ya yanaştı. İncitmeden omzuna vurdu. Ali Dayı, baktı dev gibi bir boz ayının biri arkasında duruyor; önce ondan korktu. Sonra niyetinin kötü olmadığını anladı.

-Söyle, ne istiyorsun benden, dedi Boz Ayı'ya. Bir derdin, bir zorun, bir isteğin olmasa gelmezdin yanıma. Çözumsuz bir sorunun, dayanılmaz bir acın var, anladım. Derdini söyle ki derman olayım.

-Derdim de sorunun da tam karşında, diye yanıtladı Ali Dayı'yı acılı ana. Hele karşı yamaca bir bak, görürsün o zaman sana neye geldiğimi.

Ali Dayı bir baktı karşı yamaca ne var ne yok diye, bir şeyler yiyip duran kanlı kurdu gördü. Kurt ayna gibi karşısındaydı. Bir kurşun atımlık ya var ya yoktu araları. Ama onu ne kendisi ne de köpekleri görmüştü.

-Gördüm onu, dedi Ali Dayı şaşırılmış bir durumda. Bir şeyler yiyor, gördüm o ziyankörü. Söyle bana biliyor musun ne yediğini?

Bunu söyler söylemez omzundan çiftesini çıkardı, kurdu öldürmek için nişan aldı.

-O yediği benim biricik körpe yavrum, diye ağladı Boz Ayı. Ne olursun vur onu, öldür. Yaptıkları yanına kalmasın. Öldür acılarla dolu yüreğim soğusun.

-Peki, dedi usta atıcı iyi insan. İsteğin bu olsun yeter ki. Benim de onunla görülecek çok hesabım vardı, hem o hesapları görmüş olurum hem de acılı bir ananın öcünü alarak az da olsa acısını dindirmiş olurum.

Böyle söyledi ve bastı tetiğe, vurdu kurdu.

Boz ana, birden havaya sıçradı kurdu ölü görünce. Ali Dayı'ya teşekkür etti, koştu karşı yamaca, yavrusundan bir parça bulmak için. Aldı yavrusundan kurdun midesine inmemiş parçaları, ağlaya ağlaya öpüp kokladı. Oralarda döne döne yas etti bir süre, sonra çekip kayaların dibindeki inine gitti.

Daha sonraki yıllarda, Ali Dayı onu, yeni yavrusuyla gördü ormanda. O zaman anladı Boz Ayı'nın ne kadar iyi bir komşu olduğunu.

Rıza Yetim T.C. KÜLTÜR BAKANLIĞI YAYINLARI

ÜMİTLİ KURBAĞA

Bir grup kurbağa, ormanda gezintiye çıkmıştı. Ansızın içlerinden ikisi, derince bir çukura düştü. Öteki kurbağalar, hemen çukurun etrafını sarıverdiler. Çukur bir kurbağanın zıplayarak çıkabilmesi için, fazla derin gibi görünüyordu.

Yukarıdaki kurbağalardan biri aşağıdakilere seslendi:

“Ah zavallı dostlar! Haliniz yüreğimizi parçalar. Ne ki elimizden sizi oradan kurtaracak bir şey gelmez. Siz de boşuna kendinizi yıpratmayın. Bir kurbağanın bu çukurdan çıkması mümkün değildir.”

Ardından bir başkası, aşağıda zıp zıp zıplayarak çukurdan çıkmaya çalışan arkadaşına seslendi.

“Çukur çok derin, çok derin!”

Sonra bir başka kurbağa aşağıya doğru baktı ve:

“En iyisi bir kenarda oturun ve ölümü bekleyin. Oradan çıkmanız imkânsız, bari yorgun gitmeyin!” dedi.

Aşağıdakiler kan ter içinde zıplamaya ve çukurdan çıkmaya çalışıyorlardı.

Bir başka kurbağa, temkinli bir şekilde çukurdan aşağıya eğilerek:

“Boşuna uğraşıyorsunuz!” dedi. “Boşuna...”

Aşağıdaki kurbağalar, bütün bu ümit kırıcı sözlere aldırış etmeden bir süre daha tüm güçleri ve gayretleriyle çukurdan çıkmaya çalıştılar. Ancak bir süre sonra bir tanesi hem yorgunluktan, hem de yukarıdaki arkadaşlarının sözleri yüzünden, hoplayıp zıplamaktan vazgeçerek, çukurun bir köşesinde oturup, ölümünü beklemeye başladı.

Çukura düşen öteki kurbağa ise, hala daha dışarıya çıkmaya çalışıyordu.

Yukarıdaki kurbağalar ise, onun bu haline şaşırıyorlar ve böyle didinip duracağına arkadaş gibi bir köşede oturmasının daha akıllıca olacağını söylüyorlardı.

“Çukur çok derin, çok derin!”

“Bir kurbağanın buradan zıplayarak çıkmasına imkân yok!”

“Sen de arkadaşın gibi köşene çekil artık.”

“Öleceksin bari yorgun ölme!”

“Çı-ka-maz-sııııı! Boşuna kendini yorma!”

Ancak kurbağa ne mücadeleyi bırakan arkadaşına, ne de yukarıdan onları seyreden diğer kurbağaların söylediklerine aldırıyor, bütün gayretiyle dışarıya çıkmaya çalışıyordu. Sonunda öyle yükseğe zıpladı ki, bir anda kendisini çukurdan dışarıda buldu. Evet, sonunda kurtulmuştu işte!

Çünkü o kurbağa doğuştan sağırdı ve arkadaşlarının ümit kırıcı sözlerinin hiçbirisini duymamıştı.

Paul Estridge (Hazırlayan: Selim Gündüzalp) ZAFER YAYINLARI

DAĞDAKİ KAYNAK

(Aydın ve Erkmən şehirde yaşayan iki arkadaşdır. Mahalleden arkadaşları Hüsam'ın köyünü merak ederler. Yaz tatillerini orada geçirmeyi ve doğayı keşfetmek isterler. Böylece Hüsam'ın köyüne giderler. Orada doğayı ve hayvanları yakından tanırlar. Doğa maceralarından birinde bir kaynak bulurlar. Metin kaynak suyunu buldukları bölümden alınmıştır.)

— Şu dereye böğürtlenler var, dedi Hüsam. Gelin böğürtlen yiyelim.

Akarsuyun kıyısına indiler. (...) Karadut gibi iri iriydiler. Güzel kokulu, mayhoş bir tatları vardı. Avuç avuç toplayıp yediler. Ağızları, dudakları mor renge boyandı. Birbirlerine bakıp gülü- yorlardı.

— Gelin, acı suyla yıkayalım. Şura- da acı su var.

— Acı su ne?

— Bayağı acı, yerden kaynar. Ama acı olduğu için içilmez. Kendi kendine akar gider.

— Acı su... diye söylendi Erkmen. Biberli mi?

— Öyle bir şey.

Aydın da merak etmişti.

— Su nasıl acı olur?

Hüsam güldü:

— Acı değil de işte öyle bir şey. Bizim köylüler “acı su” derler. (...)

Acı suyun başına geldiler. Kayalık bir tepenin altından dupduru sular köpürerek kaynıyordu. Orada ufak bir göl olmuştu. (...)

Acı su kendi kendine kaynayıp kendi kendine akıp gidiyordu.

Aydın’la Erkmen eğilip içine baktılar.

— Peki niye köpükleniyor böyle, hava kabarcıkları çıkıyor?

— Kim bilir, acılığından herhalde.

— Bu kadar duru su nasıl acı olur?

— İç de gör. Eğilip içtiler. İkisi de yüzünü buruşturdu.

— Allah Allah, bir tuhaf...

— Tadı maden suyu gibi.

— He, maden suyu olmasın bu? (...)

Ne yaparız? diye sordu Aydın. Düşünüp kaldılar.

— Buldum... Giderken bir şişe götürürüz. Babam Ankara’da bunu incelettirir. Eğer maden suyu ise köy zengin oldu gitti. Şişesi elli kuruş...

— Doğru. Büyük bir iş bu, götürelim. Yalnız, kapalı bir şişe ile götürmek gerekir. Gazı uçar sonra.

— Kapalı bir şişe bulamaz mıyız, sıkı mantarlı şöyle?

— Buluruz. Dükkânda vardır. (...)

Hüsam sordu:

— Maden suyu ne?

— İyi su, insana yararlı. Sindirimi kolaylaştırır. (...)

Heyecanlanmışlardı. Yararlı bir buluş yapan insanların kıvancı içindeydiler. (...)

— Önce bilsek, burası kimin acaba

Hüsam cevap verdi:

— Kimin olacak, köyün hayvanları yayılır; köyün ortak malı. Belki orman idaresinindir. İyi bilmiyorum. (...)

Aydın ellerini birbirine sürttü.

— Babam gelirken dediği ki: “ Dikkatli olun, her gördüğünüz şeyi anlamaya çalışın, köylülere yararlı bir şeyler yapın. ” Eğer bu maden suyu ise tam iş yapmış olacağız.

— Hee, bu köy bizi unutmaz gayri. (...)

Aydın’la Erkmen arkalarına bakarak yürüdüler.

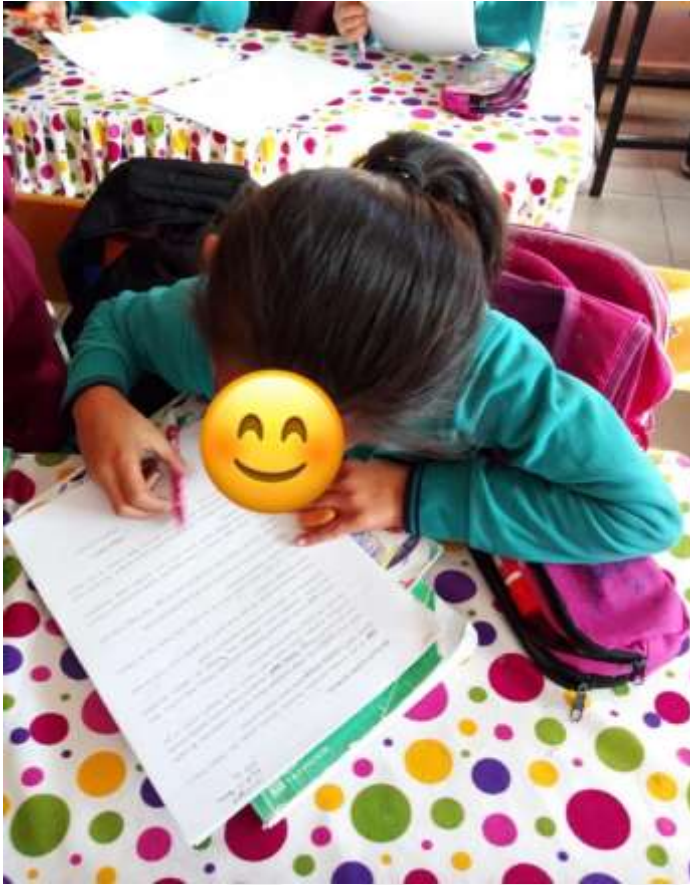
— Sahi bu maden suyu mu acaba?

— Olabilir, niye olmasın?

Talip APAYDIN (Kısaltılmıştır.) MEB 2018-2019 Türkçe Ders Kitabı

EK 4. ÇALIŞMANIN YAPILDIĞI ZAMANLARDAN FOTOĞRAFLAR





EK 5. MEB İZİN YAZISI



T.C.
ÇÜNGÜŞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57609052-20-E.24843046
Konu : Uygulama

13/12/2019

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 20/11/2019 Tarih ve 151207 sayılı yazısı,

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünden alınan ilgi kayıtlı yazıdan, Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Enzel AY'ın "Hikaye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metinlerde Okuduğunu Anlama ve Kendi Hikayelerini Yazma Becerilerine Etkisi" konulu tez ile ilgili uygulamasını ilçemiz okullarından Atatürk İlkokulu'nda yapabilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Naci CUCİ
İlçe Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
13/12/2019

Mehmet DURGUT
Kaymakam

Ek: Dilekçe
Etik Kurul Kararı

Adres:
Elektronik Adı:
e-posta:

Bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu e-imza ile gönderilen belge ile tebliğlenmiştir. <https://evetimzorgu.meb.gov.tr/adresimiz> 2435-c890-31c7-8ea3-5822 kodu ile tebliğ edilebilir.

EK 6. ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Enzel AY

Doğum Yeri ve Tarihi

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : USOS 2019

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : Akbaşak İlkokulu, MEB

İletişim

E-Posta Adresi

Tarih :...../...../2021

EK 7. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

(Tarih ve İmza)

Enzel AY

EK 8. TURNİTİN RAPORU

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERDE OKUDUĞUNU
ANLAMA ve KENDİ HİKÂYELERİNİ YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

ORJİNALLIK RAPORU

% 21	% 20	% 10	% 11
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
2	www.akademikbilgisistemi.com İnternet Kaynağı	% 2
3	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
5	tr.scribd.com İnternet Kaynağı	% 1
6	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
7	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	dspace.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1

dspace.gazi.edu.tr