

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN İLKOKUL 1. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ VE OKUDUĞUNU
ANLAMAYA ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Fatma Beyhatın

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN İLKOKUL 1. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEDİĞİNİ VE OKUDUĞUNU
ANLAMAYA ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Fatma Beyhatın**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin “Hikâye Haritası Yönteminin İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmasının bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

18/09/2019

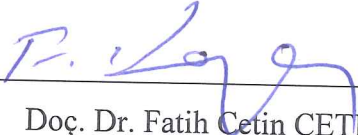
Fatma Beyhatin

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 156282103019 numaralı Fatma Beyhatın'ın hazırladığı "**Hikâye Haritası Yönteminin İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 19/07/2019 Cuma günü saat 11.00'de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/~~OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan


Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Üye

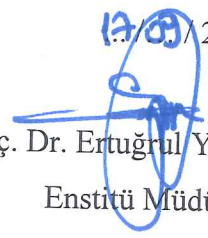

Dr. Öğr. Üyesi Olcay ÖZDEMİR (Danışman)

Üye


Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

17/07/2019


Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Hikâye Haritası Yönteminin İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlamaya Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Tez Yazarı : Fatma Beyhatın
Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2019
Sayfa Adedi : 102

Bu araştırmanın amacı; hikâye haritası yönteminin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırma; Zonguldak ili Kdz. Ereğli ilçesi Erdemir İlkokulunda 1. sınıfta eğitim-öğretim gören eşleştirilerek atanan 69 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden “Yarı Deneysel Desen” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri toplanırken, ön test-son test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde, uygulamanın başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, ön testi ve son testi uygulanmıştır. Deney grubuna dinlediğini ve okuduğunu anlama sorularından önce hikâye haritası soruları sorularak hikâye haritasının dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisi incelenmiştir. Kontrol grubunda ise normal öğretim ile ders işlenerek uygulama süreci tamamlanmıştır. Dinlediğini ve okuduğunu anlama metinleri, ilkokul 1. sınıf Türkçe kitabındaki 26 hikâye edici metinden oluşmaktadır. Denel işlem sonrasında uygulanan “Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile elde edilen veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda, dinlediğini ve okuduğunu anlama sorularından önce hikâye haritası uygulamasının yapıldığı deney grubu, kontrol grubuna göre anlamada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hikâye haritasının dinlediğini ve okuduğunu anlamaya yönelik tutum üzerinde etkileri incelendiğinde, deney grubunda dinlediğini ve okuduğunu anlamada olumlu yönde gelişme bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama, Hikâye Haritası

ABSTRACT

Instituion : ZBEU Institute of Social Sciences, Department of
Primary School Teaching
Title : Examining of The Effects of Story Map Method on Listening
and Reading Comprehension in Terms of Various Variables
Author : Fatma Beyhatın
Advisor : Assoc. Prof. Dr. Olcay Özdemir
Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2019
Total Number of Pages : 102

The purpose of this research to investigate the effect of story map method on the levels of Listening and Reading Comprehension and their attitudes towards reading of 1st grade students in Terms of Various Variables. The research was conducted with 69 students in the first grade of Erdemir Primary School in Kdz. Ereğli district of Zonguldak. One of the quantitative research methods “Semi-Experimental Design”, was used in the research. While collecting the quantitative data of the study, pre-test and post-test control group design was preferred. In the process of data collection, at the beginning and at the end of the application, the experimental and control groups received Attitudes Towards Reading Scale With Garfield Images for between 1-6 grades, pre-test and post-test were applied. By asking the story map questions before listening and reading comprehension questions to the experimental group’s students effects of story map on studensts’ listening and reading comprehension was investigated. In the control group, the course was completed with standard learning and application process was completed. Listening and reading comprehension texts consist of 26 narrative texts in the first grade Turkish Course book. SPSS 20.0 statistical package program was used to evaluate the data obtained from the Listening and Reading Comprehension Achievement Test “and” Attitudes Towards Reading Scale With Garfield Images for between 1-6 grades which were applied after the experimental procedure. At the end of the study, it was concluded that the experimental group where story mapping application was made before listening and reading comprehension questions was more successful in understanding than the control group. When the effects of the story map on the attitude towards listening and reading comprehension were examined, it was found that there was a positive development in listening and reading comprehension in the experimental group.

Keywords: Listening Comprehension, Reading Comprehension, Story Map.

ÖNSÖZ

Dil özünde, dinlediğini ve okuduğunu anlama ve yazdığını ve konuştuğunu anlatma becerileri taşımaktadır. Toplumlar arası iletişimin sağlıklı olması için de dilsel becerileri doğru kullanmak gerekmektedir.

Ocak ve Beydoğan (1999:31)'a göre iletişim, öğrenme ve öğretme yoluyla gelişir. Bireyin dinlediğini ve okuduğunu anlaması, bunu davranışa dönüştürmesi için öğretim faaliyetlerini anlaması gerekmektedir. Tiryaki (2013:38)'ye göre herhangi bir dilin yeterliliği, kişinin anlama ve anlatma temelli temel dil becerilerini aktif kullanması ile ölçülür.

Öğrencilerin başarılı olmalarında dinlediğini ve okuduğunu anlamaları önem arz eder. Dinlediğini ve okuduğunu anlamalarının geliştirilmesinde kullanılan stratejilerden biri de hikâye haritası yöntemidir.

Bu araştırmada hikâye haritası yönteminin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya düzeylerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmamın her aşamasında yardımlarını esirgemeyerek her zaman yanımda olup bana destek sağlayan, kendimi geliştirmemde büyük rol oynayan, ailemden biri olarak gördüğüm çok değerli danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir'e,

Araştırma sürecinde bana destek veren, görüş ve önerileriyle yardımcı olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Özdemir'e,

Canım oğullarım Berkay ve Buğra'ya,

Sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	3
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Alt Problemler	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Dil.....	8
2.2. Temel Dil Becerileri.....	9
2.2.1. Dinleme	10
2.2.1.1. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi.....	12
2.2.1.2. Dinlediğini Anlama.....	13
2.2.1.3. Dinlediğini Anlama Stratejileri.....	13
2.2.2. Okuma	17
2.2.2.1. Okuma Türleri.....	19
2.2.2.2. Okuma Süreci	20
2.2.2.3. Okuduğunu Anlama	23
2.2.2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri	25
2.2.3. Konuşma.....	28
2.2.4. Yazma.....	29
2.2.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu	30
2.3. Hikâye Kavramı	31

2.3.1. Hikâye Haritası	33
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	40
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44
4. YÖNTEM	47
4.1. Araştırmanın Modeli	47
4.1.1. Eşleştirilmiş Desen	47
4.2. Evren ve Örneklem	49
4.3. Veri Toplama Araçları	51
4.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	51
4.3.2. Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Soruları.....	51
4.3.3. Yanlış Analizi Envanteri	52
4.3.4. Hikâye Haritası Yöntemi	53
4.3.5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	54
4.3.6. Ateşman Okunabilirlik Formülü.....	55
4.4. Verilerin Toplanması	57
4.5. Verilerin Analizi.....	61
5. BULGULAR.....	62
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
SONUÇ	75
KAYNAKÇA.....	79
EKLER	87
Ek 1: Hikâye Haritası Şeması	87
Ek 2: Kişisel Bilgiler Formu	88
Ek 3: “Garfield” Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	89
Ek 4: Dinleme Metni Örneğinin Hikâye Haritası Soruları (Resimli)	92
Ek 5: Dinleme Metni Örneğinin Dinlediğini Anlama Soruları (Resimli).....	94
Ek 6: Okuma Metni Örneğinin Hikâye Haritası Soruları (Testli).....	96
Ek 7: Okuma Metni Örneğinin Okuduğunu Anlama Soruları (Testli)	97
Ek 8: Okuma Metni Örneğinin Hikâye Haritası Soruları (Klasik)	98

Ek 9: Okuma Metni Örneğinin Okuduğunu Anlama Soruları (Klasik)	99
Ek 10: “Bay Yavaş” Okuduğunu Anlama Soruları-Ön Test Çalışması	100
Ek 11: “Nasıl Kitap Okuyacak?” Okuduğunu Anlama Soruları-Son Test Çalışması	101
ÖZGEÇMİŞ	102



TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1: Temel Dil Becerileri.....	10
Tablo 2.2: Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	26
Tablo 4.1: Ön Test – Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen	48
Tablo 4.2: Araştırma Deseni	48
Tablo 4.3: Çalışma Grubundaki Yer Alan Öğrenci Dağılımları.....	51
Tablo 4.4: Ateşman Formülü Okunabilirlik Düzeyleri.....	55
Tablo 4.5: 1. Sınıf 1. Dönem Metinler Tablosu.....	56
Tablo 4.6: 1. Sınıf 2. Dönem Metinler Tablosu.....	57
Tablo 5.1: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	62
Tablo 5.2: Deney Grubunun Dinlediğini Anlama Ön test ve Son Test Puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları	63
Tablo 5.3: Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	64
Tablo 5.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son test Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	64
Tablo 5.5: Deney Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	65
Tablo 5.6: Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	66
Tablo 5.7: Deney Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	66
Tablo 5.8: Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışma Odası Olması ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	66
Tablo 5.9: Deney Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ile Dinlediğini Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	67

Tablo 5.10: Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ile Dinlediğini Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	67
Tablo 5.11: Deney Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri ile Dinlediğini Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	68
Tablo 5.12: Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışma Odası Olması ile Dinlediğini Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	68
Tablo 5.13: Deney Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	69
Tablo 5.14: Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	69
Tablo 5.15: Deney Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	69
Tablo 5.16: Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışma Odası Olması ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	70
Tablo 5.17: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	71
Tablo 5.18: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	71
Tablo 5.19: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	72
Tablo 5.20: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Odası Olması ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları	72

Tablo 5.21: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	73
Tablo 5.22: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları	73
Tablo 5.23: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları.....	74
Tablo 5.24: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Odası Olması ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 4.1: Ateşman Formülü	56
----------------------------------	----



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Tek-Yönlü Varyans Analizi (One-Way Analysis of Variance)
Çev.	: Çeviren
D	: Deney Grubu
F	: Faktör Analizi
f	: Frekans
K	: Kontrol Grubu
Lsd	: En Küçük Kareler Yöntemi (Least Squares Methods)
M	: Seçkisiz Atama
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Toplam Öğrenci Sayısı
O ₁	: Deney Grubu Ön Test
O ₂	: Kontrol Grubu Ön Test
O ₃	: Deney Grubu Son Test
O ₄	: Kontrol Grubu Son Test
p	: Anlamlılık Düzeyi
s.	: Sayfa
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı
SS	: Standart Sapma
TDK	: Türk Dil Kurumu
t	: T-Testi Kritik Değeri
X	: İşlem
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

GİRİŞ

Bilgi çağını yaşayan dünyada insanların ihtiyaçları, istekleri ve hayattaki beklentileri gün geçtikçe değişiklik göstermekte ve artmaktadır. Bu durum, toplumun gelişmesi açısından artık zorunlu hâle gelmektedir. Günümüzde öğrencilere bilgileri pasif olarak aktaran bir eğitim anlayışının gelecek yüzyılın insanını geliştiremeyeceği gerçeği yadsınamaz. Nitelikli insanın yetişmesinin ön koşulu, nitelikli bir eğitimden geçmektedir. Toplumun geleceği, bireyin kaliteli bir yaşam sürmesi, eğitim sürecinin kalitesi ile doğru orantılıdır. Dolayısıyla bu durum, günümüz eğitimi yakından ilgilendiren bir konu olmuştur.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programına (2019) bakıldığında ülkemizde meydana gelen bu değişimler ve gelişmeler, eğitimcilerin yeni arayışlar içinde bulunmasına imkân sağlayarak eğitim sistemini iyileştirme çalışmalarına yöneltmiştir. Bu çerçevede eğitimde yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda eğitim programları üzerinde gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalar, ilköğretim programlarında da olumlu olarak etkisini göstermiştir. Bu uyum sürecindeki değişim ve gelişmenin sonucu, eğitimin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

İlk okuma yazma öğretiminde Türkçenin ses bilgisi (fonetik) şekilbilim (morfolojik) yapısı, en başından sonuna kadar doğru ve nitelikli olarak verilmelidir (Çelik, 2006:29). İlk okuma yazma dönemini sağlıklı bir şekilde geçiren öğrenciler, okul ve sosyal yaşamlarında daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle ilkokulda 1. sınıf öğretmeninin ilk okuma yazma öğreteceği öğrencilerini bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden çok iyi tanıması gerekmektedir. İlkokul 1. sınıf öğrencilerinde soyut düşünme yerine somut düşünme tarzı hâkim olduğu için ilkokul 1. sınıf öğretmeni, ilk okuma yazma öğretirken uygulayacağı çalışmaları öğrencilerin ihtiyaçlarına, beklentilerine, ilgilerine ve yeteneklerine göre planlamalıdır. Hikâye haritası yönteminin öğrencilerin edindiği bilgileri daha kalıcı hale getirmesinde yardımcı olduğu göz önüne alındığında bu yöntemin öğrencilerin başarısını arttırıcı yönünde bir etki oluşturacağı söylenebilir.

Hikâye haritası yönteminin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm; problem durumunun kısa tanımı, araştırmanın önemi, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmuştur.

İkinci bölümde; literatürde geçen konu ile ilgili kavramlar açıklanıp incelenmiştir.

Üçüncü bölümde; konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Dördüncü bölüm; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemlerle ilgili açıklamalardan oluşmuştur.

Beşinci bölümde; araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesine ve bunun sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın örneklemine giren öğrencilerin kişisel bilgileri tablolar halinde sunulmuş, araştırmadan çıkan bulgular literatür ışığında yorumlanmaya çalışılmıştır.

Son bölümde ise, elde edilen bulgular çerçevesinde ortaya çıkan genel sonuçlar sıralanmış, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1. PROBLEM DURUMU

Araştırmalar sonucunda iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama yönü üzerinde karşılaştırma çalışmaları yapıldığı görölmekte fakat dinlediğini anlama yönü ve bu konunun önemi göz ardı edilmektedir. Bunun sonucunda da zayıf okuyucuların karşılaştıkları sorunların nedenini bulmak da güçleşmektedir. Okuduğunu anlamanın okuma ile ilgili problemleri saptamada tek başına yeterli olmadığı, dinleme becerilerinin de okuma için bir ön koşul niteliğinde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçe dersinin etkinlikleri arasında, sadece okunan metni anlamanın önemi değil, konuşulanları ve dinlenenleri anlamanın da önemi üzerinde durulmalıdır. Bunun yanında ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi sürecine girmeden önce öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesi üzerinde yoğunlaşması gerekmektedir. Bunun nedeni, dinlemenin; okuduğunu anlama becerilerinin temelinin atılmasında önemli bir rol oynamasıdır. Ediger (2002:3)'e göre öğrencilerin iyi birer dinleyiciler olmasını sağlamak için programda dinleme becerisine yeteri kadar yer verilmesi gerekmektedir.

Türkçe dersinin amacı; öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlamaları, düşündüğünü de söze ve yazıya dökerek anlatabilme çabasına girmeleridir. elik (2006:29), dinleme ve okuma etkinliğinin anlama becerisiyle tamamlanacağını vurgulayarak, anlamanın önemine dikkat çekmiştir. Baş (2003:258)'a göre temel araç olarak bilinen ders kitaplarında bulunan metinler, anlama ve anlatma çalışmalarının yürütölmesini sağlayan ana malzemelerdir.

Solak ve Yaylı (2009:246)'ya göre; Türkçe öğretimindeki yazınsal türler önemli bir yere sahiptir ve yazınsal türlerin öğretiminde, temel dil becerilerinin birbirleriyle olan bağlantıları dikkate alınarak yapılmalıdır. Türkçe öğretimi için metin türleri bir araç olmuştur. Bu nedenle metin türlerinin nitelik ve içerik özellikleri, dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu metin türleri arasında hikâyelerin önemli bir yeri olmasının yanı sıra temel dil becerilerinin geliştirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır.

İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin edinimi için özellikle hikâyelere en çok yer verilmektedir. Bu nedenle hikâyeler, hikâye öğretiminde ve okuduğunu anlama çalışmalarında oldukça önem taşımaktadır.

Akyol (2014:161)'a göre hikâyeler, çocuğun kişiliğinin oluşmasında ve dilini doğru kullanması açısından gelişmelerini sağlamaktadır. Ayrıca hikâye ile çocuk kelime hazinesi zenginleştirir, dilini kullanma becerisini ortaya çıkarır ve yaratıcılığını kullanarak karşdakine istenilen mesajları sezdirerek iletmeyi sağlamayı başarır. Çocuk, kendisinin ve başkasının yaptığı hareketlere yorum yapabilme fırsatını oluşturur. Böylece çocuğun hikâyedeki kahraman ile kendisinin arasında bir bağ oluşmasıyla duygularının da gelişimi sağlanmış olur.

İlkokul 1. sınıfa başlayacak olan öğrencinin, duyuşsal ve bilişsel gelişimi için bilgi kaynaklarına ihtiyaçları doğrultusunda ulaşabilmesi ve bu kaynakları kullanması gerekmektedir. Bu dönemin çocukları daha hareketli, enerji dolu ve keşfederek öğrendikleri aktif bir dönemin içindedirler. Çocukların hayal güçlerinin yoğun olduğu bu dönemlerde, öğretmenlerin sınıfta uygulayabilecekleri öğretim yöntemlerinden biri de hikâye okuma yöntemi olmalıdır. Bu doğrultuda, araştırmada yararlanılan hikâye haritası yöntemi, çocukların dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisi amacına hizmet edebilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili çalışmalar incelendiğinde, hikâye haritasının genellikle üst sınıflar üzerinde uygulandığı görülmüştür. Bu araştırma ile hikâye haritası yöntemi, 1. sınıf öğrencilerine uygulanarak öğrencilerin hikâye haritasının dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisi araştırılmıştır.

Bütün bunlardan yola çıkılarak, bu araştırmada; hikâye haritası yönteminin 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisi, çeşitli değişkenler açısından incelenerek, öğrenmenin bütün olarak ele alınması sağlanmaya çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Dinlediğini anlama ile başlayan anlama sürecinin okuduğunu anlama ile erken dönemde devamının sağlanması, bu sürecin ikinci sınıfa bırakılmadan pekiştirilmesi için kullanılabilecek stratejilerden hikâye haritası yönteminin ilkökul 1. sınıflarda uygulanabilirliğini göstermek, dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin sonuçlarını ortaya koyabilmektir. Bu araştırmanın amacını; hikâye haritası yönteminin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Yapılan literatür taramalarına dayanarak dinlediğini ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hikâye haritası yönteminin olumlu yönde etkileri olacağı düşünülerek, araştırmanın problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur:

1.2. Araştırmanın Önemi

İlkokul öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin ediniminde önemli rol oynayan stratejilerden biri de hikâye haritası yöntemidir. İlkokul 1. sınıf okuma-yazma öğretiminde dinleme/izleme ve okuma metinlerinin uygulanması sürecinde; 1. sınıf öğrencilerinin henüz okuma-yazma öğrenimini tamamlamaması dolayısıyla hikâye haritası yöntemi kullanılmamaktadır.

Bu araştırmada ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma öğretiminde hikâye haritası yöntemi uygulanmasının dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan veriler; hikâye haritası yönteminin 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerini nasıl geliştirdiğini açıklamaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Hikâye haritası yönteminin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya ve okumaya yönelik tutuma etkisinin araştırıldığı bu araştırmada; “İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde hikâye haritası yönteminin uygulandığı etkinliklerin denel işlem sonrası, deney ve kontrol gruplarında dinlediğini ve

okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.4. Alt Problemler

1. Deney grubunun dinlediğini anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Denel işlem sonrası deney ve kontrol grubunun;

a. Okuduğunu anlama son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney grubu öğrencilerinin demografik özelliklerinin;

a. Okuduğunu anlama son test puanlarına

b. Dinlediğini anlama son test puanlarına

c. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarına etkisi var mıdır?

4. Kontrol grubu öğrencinin demografik özelliklerinin;

a. Okuduğunu anlama son test puanlarına

b. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarına etkisi var mıdır?

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, Zonguldak ili Kdz. Ereğli ilçesi Erdemir İlkokulunda öğrenim gören;

1. 1. sınıf öğrencilerine yapılacak uygulamalar ile sınırlıdır.

2. Eğitim öğretim yılının 1. ve 2. döneminde 1. sınıf Türkçe derslerinde yapılacak çalışmalar ile sınırlıdır.

3. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmiş, Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış 1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinler ile sınırlıdır.

4. Araştırma sürecine dâhil edilen deney ve kontrol grupları, 69 öğrenci ile sınırlıdır.

5. Deney grubunda yapılacak olan 26 haftalık [1. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metin türlerinden belirlenen dinleme/izleme (13 metin) ve okuma (13 metin) metinleri sayısına göre] uygulama ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dinlediğini Anlama: Sever (2004:10)'in tanımladığı, çocuğun hayatında bulunan anadili ve anlama etkinliğinin dinleme ile olduğu durumdur.

Okuduğunu Anlama: Grabe ve Stoller (2002:29)'in tanımladıkları, akıcı okuyuculara basit ve eğlenceli gelen, içeriğinde yeteneklerin denge ve uyum içerisinde olduğu üst düzey bir anlama becerisidir.

Hikâye Haritası: Akyol (2014: 173-174)'un hikâye haritası unsurlarında belirttiği; sahne, ana karakterler, problem, sonuç, ana fikir ve tepki gibi kavramlarının yer aldığı, anlama becerilerinin ediniminde önemli etkisi olan bir yöntemdir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ve İlk Okuma-Yazma Öğretimi Programlarında; bilginin ezbere dayalı olmadan amacının üretmek olduğu, çağdaş eğitim model ve yaklaşımları esas alınmıştır. Bu yaklaşım ve modeller; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim olarak sıralanırlar. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları dil becerilerini ve zihinsel becerilerini kazanması, bu becerileri kullanılmasıyla kişinin kendini bireysel ve sosyal yönden geliştirmesi, etkili iletişim içinde olmaları, Türkçeyi severek ve ilgi duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri sağlanacak şekilde bütünsel bir yapıyla oluşturulmuştur (MEB, 2019:8).

Bireylerin beceri ve alışkanlıklarının kazandırılmasında dört temel etkinlik olan; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri önemli ölçüde rol oynamaktadır. Bu dört etkinlik alanının birbirlerini tamamlayan nitelikleriyle edinimi sağlanarak dil becerilerinin gelişimi amaçlanır (Sever, 2004:9-10).

Dil, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmelerinde, insanlarla iletişim kurmalarında, duygularını ve düşüncelerini ifade etmelerinde, istediği bilgiyi edinebilmelerinde çok önemli bir yere sahiptir Dil, insanlar arasında özel bir iletişim sistemi içerisinde yer alır. Çeşitli kişilerle ve gruplarla iletişim kurmaya ve etkileşime zemin oluşturur. Böylece dil, çevre ve dış dünyayla bütünleşmeye katkı sağlar (Güneş, 2011:124).

2.1. Dil

İnsan düşünebilen bir varlıktır ve insanların diğer canlılardan ayıran en temel özelliği de düşünüyor olmasıdır. İnsanlar, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşması için iletişimin temel kaynağı olan dili kullanır. Bu anlamda dil, insanın kendini anlaması ve anlatması sürecinde etkin rol oynar.

Dil kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK, 2019)'na göre; insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmeleri için kelimeler ve işaretler yoluyla yaptıkları anlaşma, lisan anlamına gelmektedir.

Korkmaz (2003:67) dili, insanların kendi aralarında haberleşmesi için bir araç; duyguların, istek ve düşüncelerin ses, şekil ve anlam yönünden kendi toplumundaki değer yargısına göre biçimlenerek oluşturduğu ortak kuralları diğer insanlara aktarımını kolaylaştıran, seslerden oluşmuş çok boyutlu ve geliştirilmiş bir sistem olarak tanımlamıştır. Yangın (1999:2)'a göre dil; duygunun, düşüncenin ve isteklerin insanların kendi toplumundaki ses ve anlam yönünden ortak olan öğelerden ve kurallardan yararlanılarak başka bireylere aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistem olarak tanımlanmıştır.

Dil, insanların düşüncelerini düzenleyebilmelerine, duygularını ifade edebilmelerine ve birbirlerine bilgilerini, düşüncelerini ve eğilimlerini aktarabilmelerine olanak sağlayan bir iletişim aracıdır (Yavuzer, 2003:43).

Akça (2004:1) ise; dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını, günümüzde iletişim aracı olmanın ötesinde gelecek nesillere kültür aktarımı yapma, bireylere kişiliklerinin kazanmasına yardımcı olma gibi önemli görevleri bulunan bir araç olarak görüldüğünü ve dilin ulusal değerlerimizin bütününe oluşturan kültürün temel unsuru olduğunu belirtmiştir.

2.2. Temel Dil Becerileri

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan en temel özelliklerinden biri dil becerisidir. İnsanlar, kişilerle iletişim kurarak anlaşır, duygu ve düşüncelerini konuşarak ifade eder, başka insanları bu sayede anlar ve dil sayesinde bilgi birikimlerini karşıdakiyle paylaşır.

Türkçe öğretiminde ana dili etkinlikleri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerileri üzerine yapılandırılmıştır. Dört temel dil becerisi, öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için birbirini bütünler halinde etkin rol oynarlar.

Türkçenin temel amaçlarından biri, eğitim ve öğretim süreci boyunca dört temel dil becerisinin istendik düzeyde olması ve geliştirilmesi yönündedir. Ana dili eğitiminde ve öğretim sürecinde “anlama ve anlatma” en önemli iki faktördür. Dinleme ve okuma becerilerini, “anlama” ; konuşma ve yazma becerilerini ise, “anlatma” kapsar (Kavcar vd., 2004:49).

Temizkan (2008:132), 1. sınıftan itibaren öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama yeteneği kazandırmanın Türkçe dersinin en önemli amacı olduğunu; bu amaca ulaşmak için de öğretmenlerin dinlediğini ve okuduğunu anlama çalışmalarına yeteri kadar yer vermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda birçok düşünce ve edebiyat eserini anlama etkinlikleri ve alıştırmaları, anlama yeteneği ile gelişmektedir.

Akyol (2012:12), tarafından hazırlanan temel dil becerilerini gösterir çizelgede görsel okuma ve görsel sunu kavramlarına ayrıca yer verilerek; sözel dil, yazılı dil ve görsel dil arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

Tablo 2.1: Temel Dil Becerileri

	Sözel Dil	Yazılı Dil	Görsel Dil
Alıcı Dil	Dinleme	Okuma	Görsel Okuma
Üretici Dil	Konuşma	Yazma	Görsel Sunu

Kaynak: Hayati Akyol (2012); *“Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi,”* Ankara, s. 12.

Temel dil becerilerinin ve hikâye haritası yönteminin anlamı kavramaya olumlu yönde etkisinin olduğunu göstermek için; dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu kavramları ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

2.2.1. Dinleme

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında dinlemenin eğitim-öğretimin başlangıcında harf öğretimine başlanmadan gerçekleştirilmesi ve tamamlanması gerektiği yönündedir (MEB, 2019:11).

Öğrenme alanları, dilin gelişimi süreci boyunca birbirini etkiler ve tamamlar. Bireyin öğrenmeyi gerçekleştirmesi için, öğrenme alanları bütün olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle dinleme kavramı, öğrenmenin sağlanması için ilk basamaktır. Dinledikleri ile anlamlandırma yapan bir öğrenci, anlama becerileri düzeyindeki bir üst basamak için geçiş sağlar (Uzuner ve Aydın, 2010:141).

Dinleme, Yangın (1999:44)’a göre, sesleri anlamaya çalışmak ve anlama becerisi için de çaba gösterilmesi gereken bilişsel bir süreç iken; Demirel ve

Şahinel (2006:72); Sever (2004:11)'e göre, yaşamın ve eğitimin her alanında sürekli karşımıza çıkan ve kullanılan, konuşmacının dinleyiciye iletmek istediği mesajı dinleyicinin kusursuzca algılaması ve söz konusu uyarana tepki vermesi gereken bir etkinliktir.

Yapılan araştırmalar sonucunda bir insan, başka kişilerle birlikteken geçirdiği zamanın %42'sini dinleme yaparak geçirir. Ayrıca öğrenciler okul ortamında öğretmenlerini ve akranlarını bir gün içerisinde 2,5 - 4 saat arası dinledikleri ve bunun sonucunda dinleme yeteneğinin okul başarısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Çiftçi (2001:169)'ye göre; insanlar varlıkları, eylemleri, olayları, görerek, duyarak, koklayarak, tadarak ve dokunarak algırlar. Öğrenilenler, %83 görerek, %11 işiterek, %3,5 koklayarak, % 1,5 dokunarak ve %1 tadarak elde edilmektedir. Öğrendiklerimizin önemli bir kısmının dinleme ile kazanıldığını düşünecek olursak dinleme, öğrenme sürecinin en önemli parçasıdır.

Öğrenciye okunanı kavratmak için, ilk önce dinleme becerisini kazandırmak gerekmektedir (Çelik, 2006:28). Birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler için, dinleme yaparken konuşmacıya soru sormayı gerektiren etkin dinleme öğretimi yapılarak betimlenen kavramın anlaşılması daha iyi sağlanacaktır. Dinleme becerisi, bilgiyi ne zaman ve nasıl isteyeceğini bilme yönünden önem arz eder. Bu bağlamda dinleme becerisi, yazılı materyallerin daha fazla hâkim olduğu okullarda bile en fazla kullanılan dil becerisidir (Robertson, 2004:63).

Buna rağmen ilköğretimde dinleme eğitimi, en fazla ihmal edilen konulardan birisidir (Edwards, 1991:3). Hâlbuki okuma etkinlikleri, dinleme ile birlikte yapıldığında anlama boyutu daha iyi açığa çıkacaktır. Yalçın (2002:123), böyle olmasının sebeplerinden biri de dinlemenin insanın doğduğu andan itibaren kazanılmış olduğu düşüncesidir. Dinleme becerisinin okul çağından önce kazanıldığı düşüncesi, okulda okuma ve yazma etkinliklerine daha çok yer verilmesi sonucunda dinleme becerisi önemini yitirmektedir. Ayrıca bu durumun sadece ülkemizde değil, birçok ülkede de sorun teşkil ettiği yönündedir.

Doğan (2013:155)'a göre dinleme becerisinin ihmal edilmesinde ve dinlemeye karşı duyarsız olunmasında türlü faktörlerin neden olduğunun altını çizmiştir. Dinleme becerisinin ihmal edilmesinin altında yatan nedenlere

bakıldığında; çoğu öğretmenin dinleme becerisinin doğal yolla geliştiğine inanarak bu konu üzerinde çok durmadığı, diğer öğretmenlerin ise müfredatın çok yoğun olması sebebiyle dinleme etkinliklerine ayrılacak zamanın fazla olmaması yönündedir. Buna benzer birçok etken, dinlemenin eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında geri kalınmasında etkin rol oynamaktadır.

Dinlemenin gerçekleşmesi için çocuğun önce dinlemeyi öğrenmesi gerekmektedir. Dinlemeyi öğrenmek, okumayı öğrenmek kadar önemli bir beceridir. Dinleme, yaşamımızda genellikle sonradan öğrenilen bir beceri olsa da öğrencilerin önce dinlemeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu becerilerinin kazanılması, alışkanlıkla sağlanır. Bu nedenle dinlemenin temeli önce aile ortamında atılmalı ki çocuğun okul ortamına dinleme becerisine hazır olarak gelmesi sağlanmış olur. Böylece çocuk, dinlemeye daha kolay uyum sağlayarak öğrendiklerini daha iyi kavrayabilir.

2.2.1.1. Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi

Dinleme becerisi, iletişimin ve öğrenmenin en temel yollarından biridir (Sever, 2004:10; Yıldız, 2003:58). Mackay (1997:29)'a göre dinleme becerisi başarının anahtarıdır. İnsanların yeni ufuklara açılması, dinleme yoluyla gerçekleşir. İyi bir dinleyici olmadan başarılı olmayı beklemek olanaksızdır.

Dinleme becerisi geliştirme aşamalarında gelişigüzel yöntemler kullanılmamalıdır. Dinleme öncesinde, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında yapılması gereken bazı işlemler vardır.

Ergin ve Birol (2007:127-128)'a göre öğretmenler, dinleme becerisini geliştirmeleri için şu teknikleri kullanmalıdır:

- Dinleme sırasında bağlamlardan yararlanmak,
- Dinlemede bağlantılı ve bağlantısız bilgileri ayırmak,
- Dinleme sunusunu özetleme yapmak,
- Ana fikir bulma, ayrıntı veya sonuç için dinleme çalışması yapmak.

Dinleme becerilerinin geliştirilmesi için yapılan başka bir uygulama da öğretmen, öğrencilere okuma yapmadan önce metne uygun bazı resimler gösterir.

Öğretmen, öğrencilerden bu resme bakarak metnin içeriği ile ilgili tahmin yapmalarını ister. Sonrasında metnin başlığı söylenerek metinde anlatılanlar metnin başlığından hareketle öğrenciler tarafından tahminde bulunmaları sağlanır. Burada dikkat edilecek önemli hususlardan biri de gösterilen resim ve metnin başlığı, anlatılanlar ile ilgili olması gerektiğidir. Anlatılanlarla ilgili değilse yapılan etkinliklerin amaca ulaşması sağlanamaz (Yangın, 1998:46).

2.2.1.2. Dinlediğini Anlama

Çocuğun hayatında var olan ilk kullandığı dil ve anlama etkinliği, dinlemedir. Ana dilin kazanımı sürecinde edinilen dinlediğini anlama becerileri, yabancı dil öğreniminde duyulan düzeylerine uygun kelimelerin, terimlerin ve söz kalıpların anlaşılmasına da katkı sağlayacaktır (Sever, 2004:10).

Yıldırım vd. (2010:1859), öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğrenme araçlarının anlama becerisini ön plana çıkartmada özellikle dile dayalı kaynakların etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretim süreci boyunca anlama becerilerinin faydalandığı iki temel kaynağın, dinleme ve okuma; bu süreçte en çok rastlanılan metin türlerinin ise, bilgilendirici ve öyküleyici metinlerin olduğunu belirtmişlerdir.

2.2.1.3. Dinlediğini Anlama Stratejileri

Dinleme stratejileri, bireyler arasında geçen etkileşimli ve içsel stratejilerdir (Lynch, 1996:81). Dinleme ortamında zihinsel hazırlık, amaç belirleme, tahminde bulunma, not tutma, tür, yöntem, teknik belirleme gibi birçok stratejiler bulunur. Etkili dinlemenin gerçekleştirilebilmesi için dinleme ortamlarında bu stratejiler kullanılmalıdır (Güneş, 2007 :87-88).

Dinleme stratejileri, öğrencilerin metinleri dinleme aşamasında, dinleme öncesinde, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında istendik olarak kullanması gereken yöntem ve tekniklerin tamamını kapsamaktadır (Yıldız, 2015:43; Yıldız ve Kılınç, 2015:18).

a. Dinleme Öncesi Kullanılacak Stratejiler: Dinleme öncesinde kullanılması gereken stratejiler şu şekilde belirtilmiştir:

1. Hazırlık Çalışması: Öğrencilerin dinleyecekleri konuyu araştırmaları, konuyu başka kaynaklardan da yararlanabileceğini bilmeleri, hangi materyalleri kullanacağı yönünde hazırlık yapmalarıdır.

2. Önceden Edindiği Bilgileri Kullanmak: Öğrencilerin öncesinde sahip olduğu bilgileri gözden geçirerek zihinde canlandırmaları, yeni metinle bağ kurmalarıdır.

3. Dinleme Öncesi Sorular Oluşturmak: Öğrenciler, dinleme esnasında konunun önemli görülen yerlerini belirlemek için öncesinde soru hazırlamalıdır.

4. Tahmin Yaparak Anahtar Kelimeyi Bulmak: Öğrencilerin tahmin yaparak anahtar kelimeyi bulması ile yeni kavramlara ilgisinin çekilmesi sağlanır.

5. Amaç Belirlemek: Öğrencilerin neden dinlediklerini belirlemeleridir.

6. Yöntem Belirlemek: Metnin yapısına göre yöntem belirlemektir (Yıldız, 2015:48; Yıldız ve Kılınç, 2015:20).

Tompkins (2009), dinleme öncesinde kullanılacak stratejiler için amaca yönelik anahtar soruların oluşturulmasıyla istenilen amaca bu şekilde ulaşılabileceğini belirtmiştir (Akt: Yıldız, 2015:46-47).

Akyol (2014:5)'a göre etkin dinleyiciler, dinleme öncesinde tahminler yaparak; bu süreçte konuşmacının verdiği bilgilerden ve konuşmacıdan sağladığı ipuçlarından faydalananarak tahminlerini daima yenileme çabasına girerler. Dinleme öncesi stratejilerinden bir diğeri de ana fikir belirlemektir. Etkin dinleyiciler daima kafasında “Buradaki büyük fikir nedir?” sorusunu canlı tutarak ana fikrin peşinde olmalıdırlar. Ana fikir belirlendikten sonra ayrıntılar hakkında soru sorularak anlama becerisi daha da derinleştirilir.

b. Dinleme Sırasında Kullanılacak Stratejiler: Dinleme esnasında kullanılacak stratejiler şu şekilde belirtilmiştir:

1. Not Almak: Öğrencilerin farklı yollarla dinlediklerini kayıt etmeleridir. Başarılı olmak için etkin ve doğru bir şekilde not almak gerekmektedir.

2. Soru Sorma-Cevap Verme: Dinlenenlerin anlaşılabilirliğini ölçmektir.

3. Görsel Sahne Oluşturmak: Öğrencilerin dinlediklerini somutlaştırmak için resim ve şekil oluşturmalarıdır.

4. Vurgu ve Tonlama Yapmak: Öğrencilerin vurgu ve tonlamalara dikkat edip cümledeki anlam hakkında çıkarımlar yapmalarıdır.

5. Tahminleri Kontrol Etmek ve Yeni Tahminlerde Bulunmak: Dinleme öncesinde yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol edilip dinleme sırasında yeni tahminlerin oluşturulmalarıdır.

6. Empati Kurmak: Öğrencilerin dinledikleri ile kişileri, olayları, durumları anlamaya çalışmalarıdır.

7. Tekrar Dinlemek: Dinleme sırasında tekrar dinlemenin yapılmasıdır.

8. Ara Özet Yapmak: Dinleme sırasında odaklanıp ve eksikliklerin giderilmesidir.

9. Yaşama İlişkilendirmek: Dinlediklerini kendi yaşantısıyla bağdaştırma yapmaktır (Yıldız, 2015:53; Yıldız ve Kılınç, 2015:20).

c. Dinleme Sonrasında Kullanılacak Stratejiler: Dinleme sonrasında kullanılacak stratejiler şu şekilde belirtilmiştir:

1. Özetleme (Sözlü-Yazılı-Görsel) Yapmak: Öğrencilerin dinlediklerini anladıklarıyla eksiksiz ifade etmeleridir.

2. Çıkarımda Bulunmak: Öğrencilerin metindeki anlaşılmayan yerler hakkında çıkarım yaparak çözüme ulaşması sağlanır.

3. Yeniden İfade Etmek: Dinlenenler tekrar gözden geçirilerek düşündüklerini tekrardan söylemektir. “Önceki düşüncelerimde ne tür değişiklikler oldu?” sorusunu sorarak yeniden ifade etmeye çalışmalarıdır.

4. Metni Gelişim Sırasını İfade Etmek: Öğrencilerin dinlediği metni olayları oluş sırasına göre yazması/söylemesidir.

5. Metne Uygun Başlık Yazmak: Öğrencilerin dinledikleri metnin konusu kavratılarak metne uygun başlık yazması sağlanır.

6. Neden-Sonuç İlişkileri Kurmak: Öğrencilerin metinle ilgili söylenenlerin doğruluğunu metindeki argümanlar ile kontrol etmesidir.

7. Tartışmak: Öğrencilerin farklı düşüncelerini belirtmelerini sağlayarak eleştiri kültürünü arttırmalarıdır.

8. Sözcüklerin Anlamları Üzerinde Durmak: Metinle ilgili çözümleme çalışması yapmalarıdır.

9. Betimlemeler Yapmak: Zihinde canlandırılanların ifade edilmesidir.

10. Öz Değerlendirme Yapmak: Öğrencilerin kendinde gördüğü eksik ve güçlü yanlarını belirlemeleridir (Yıldız, 2015:61; Yıldız ve Kılınç, 2015:21).

Dinleme sonrasında yapılan çalışmalar, öğrencilerin dinleme öncesinde konuştuğu konular ile dinleme yaptığı sırada aldığı notların yardımıyla sorulan soruları cevaplayabilmesi, metni özetlemeye çalışması ya da değerlendirme çalışmaları yapması, dinleme uygulamasından en üst düzeyde yararlandığını gösterir (Doğan, 2007:34).

Doğan (2013:28)'a göre dinleme stratejileri planlı bir şekilde uygulandığında, öğrenen kişinin performansı ve öz öğrenme yetisi üzerinde katkı sağlar. İyi bir dinleyici, dinlediği konunun önemli noktalarını belirlemede başarılıdır.

Öğrenciler dinleme stratejilerinin kullanımı konusunda başlangıç aşamasında yetersiz olabilirler. Öğrencilerin öğretmenleri yardımıyla dinleme stratejilerini nasıl ve ne zaman kullanacaklarını öğrenmesi ve edindikleri bilgileri pekiştirerek yaşantılarında farklı örneklerle transfer edebilir hale gelmesi zamanla sağlanacaktır.

Öğrenciler, dinleme becerisini kazanmaları için dinleme yaparken; önemli gördüğü yerleri not almalı, önceden kazanmış olduğu bilgiler ile yeni edindiği

bilgileri karşılaştırarak çıkarımlarda bulunmalı ve yeri geldiğinde dinlediklerini gerçek yaşantısıyla ilişkilendirebilmelidirler.

2.2.2. Okuma

Okuma kavramı Türkçe sözlükte, bir yazının oluşmasını sağlayan harf ve işarete bakarak seslendirme veya bunların çözümlemesini yapma, anlamına gelmektedir (TDK, 2019).

Akyol (2013:33;2014:33)'a göre okumanın tanımı; doğrudan gözlenebilmesi mümkün olmayan zihinsel bir süreç ve okuyucunun metni anlamaya çalışıp anladıkları ile ön bilgilerini birleştirilmesiyle yeni anlamlar ortaya çıkardığı, uygun bir ortamda oluşan okuyucu ile yazar arasındaki görüş alışverişidir.

Okuma, gözün ve beynin ortak hareketiyle gerçekleşmektedir. Beyin, okunanları anlamlandırmak üzere zihni, dili ve dilin dışındaki faktörleri kullanarak beyindeki hücrelerin çoğunun hareket etmesini sağlar (Yangın, 1999:68; Tosunoğlu, 2002:548).

Okuma, öğrenmenin ve bilgi edinmenin en temel yoludur. Okuma becerisi, metindeki duygu ve düşünceleri kavrama, çözümleme ve değerlendirme gibi zihinsel, ruhsal ve fizyolojik etkileri bulunan karmaşık bir süreç etkinliğidir (Sever, 2004:13).

Güneş (2014:118)'e göre okuma, kişinin dil aracılığı ile gerçekleştirdiği bilgi edinme araçlarından oluştuğu anlama sürecidir. Okumanın oluşması sonucunda bilgiler, zihinsel kavramlara çevrilerek ve zihnimizde uzun süreli depolanırlar.

Eskiden okuma kavramı, yüksek sesle okuma yapma ve yazıların şifrelerini çözme olarak algılanmakta iken; yapılandırıcı yaklaşımla birlikte son yıllarda okuma kavramı, bireyin dil, iletişim, öğrenme, anlama, zihinsel ve sosyal bağımsızlık becerilerinin geliştirmesi olarak ele alınmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma; bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirerek yeni anlamlar meydana getirdiği aktif bir süreç olarak

açıklanmaktadır. Okuma sürecinde, “yazı” adı verilen çizgilerin anlamı araştırılır, bulunur, yorumlanır ve tekrar adlandırılır (Güneş, 2009:10).

Okumanın tam ve doğru olarak gerçekleşmesi için yazılı sözcükleri tanıma ve ön bilgilerin kullanılarak sembolleri yorumlama becerisi gerekmektedir. Edinilen bilgileri kullanma becerisi için de okunan bir metnin kavranması, yazarın amacının anlaşılması, okunan metinden çıkarım yapılması, sunulan fikirlerin değerlendirilmesi ve bu fikirlerin gerçek hayata uyarlanması gerekmektedir (Akyol, 2012:1).

Anderson vd. (1985)’ne göre etkin ve doğru bir okuma yapılabilmesi için önemli bazı ilkelerden söz edilebilir:

Okumanın ilkeleri şu şekildedir:

- Okumanın anlamı oluşturma süreci olduğudur.
- Okumanın akıcı bir şekilde yapılması gerekmektedir.
- Okumanın stratejik bir şekilde olması gerekmektedir.
- Çocuklara okuma için güdülenme yapılması gerekmektedir.
- Okumanın yaşam boyu süren bir etkinlik olması gerektiğidir (Akt: Akyol, 2012:4-5-6-7).

Okumada anlamamanın sağlanması, okuma işlevinin amacını oluşturur. Anlama becerisi ile görülen ve işitilen kavranır. Bu bağlamda anlamamanın okunan konu öncesinde edinilen bilgi ve deneyimlerin yazarın sundukları ile karşılaştırılarak onun görüşlerinin kabul edilen ve edilmeyen yönleri hakkında çeşitli yargılara ulaşmaya çalışma yönü ortaya çıkmaktadır. Anlama becerisi, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılama yönü; okuma ve dinleme etkinliğinin ise amacıdır (Temizkan, 2008:132).

2.2.2.1. Okuma Türleri

Okuma türleri için okuyucunun okuyacağı yazının özelliğine, okumanın amacına ve okuma ortamına göre farklı okuma tekniklerinden söz etmek mümkündür.

Okumanın gerçek amacı; anlamayı, doğru ve hızlı bir şekilde kavramaktır. Sözcükleri tanıma ve ayırma, bunları anlamları ile algılama, anlamı kurma, okuma eylemini sağlayan etmenlerdir. Okuma eylemi fizyolojik ve zihinsel bakımdan iki şekilde gerçekleşir:

1. Sesli Okuma:

Sesli okuma, gözümüz ile algılanan yazının zihin yoluyla anlamlandırılıp kavranması ile oluşan kelime yada kelime gruplarının konuşma organlarının yardımıyla seslendirilmesi olayıdır (Kavcar vd., 2004:43; Demirel, 2004:80).

Binbaşıoğlu (1988:135)'na göre öğrencilerin okuma becerilerinin kazandırılmasında sesli okumanın yeri büyüktür. Özellikle ilkokulun ilk üç sınıfında sesli okuma büyük önem taşımaktadır.

Arıcı (2008:24)'ya göre sesli okumanın amacı, konuşma dilinin özellikleri yansıtılarak yazının doğru biçimde seslendirilmesidir. Bu bakımdan sesli okuma çalışmalarında, konuşur gibi okuma yapılmasına önem verilmesi gerekmektedir.

Sesli okuma yaparken okuma hızının önemi büyüktür. Okuma hızının metne göre ayarlanması gerekmektedir. Aksi halde okuyucular sıkılır ve onların ilgileri başka yöne doğru kayarak metinden uzaklaşabilir. Okuma hızı, iyi bir telaffuzu oluşturmayacak kadar hızlı olursa, dinleyici kelimelerin anlamını kavrayamadığından okuma, amacından uzaklaşmış olacaktır. Buradan hareketle sesli okuma esnasında okuma hızı, kelimelerin doğru ve anlaşılır bir şekilde telaffuz edileceği ve dinleyicilerin konuyu kavrayabileceği şekilde ayarlanmalıdır (Akar, 2009:26).

Yapılan araştırmalara göre sesli okumanın, okuma hızını yavaşlattığı ve anlamayı zorlaştırdığı görülmektedir. Ayrıca sesli okuma yapmanın sessiz okuma çalışmasına göre dört kat fazla zaman aldığı yönündedir (Güneş, 2000:56).

Bamberger (1990:12)'e göre birçok ülke sınıf içerisinde yapılan okuma etkinliğini yüksek sesli olarak gerçekleştirmektedir. Bunun sonucunda öğrenciler, bilinçsiz olarak metinde düşünce birimlerini kavramak yerine kelimeyi okumaya alışmaktadır. Sürekli yüksek sesle okuma yapma durumunda gerileme meydana gelmekte ve bu durum okuma yanlışlarını da beraberinde getirmektedir.

2. Sessiz Okuma:

Sessiz okuma, ses organlarının herhangi birinin hareketi olmadan (dudakları kıpırdatmama, fısıldamama), başın hareketi (başı sağa sola çevirmeme) ve gövdenin hareketleri (öne-arkaya sallanmama) yapılmadan sadece gözle takip yapılarak gerçekleştirilen okuma biçimidir (Demirel ve Şahinel, 2006:87).

Arıcı (2008:24)'ya göre sessiz okuma, yazının gözle takip edilip anlaşılması olayıdır. Sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlı geliştiği için daha çok tercih edilmektedir. Öğrencilerin kendi kendine okuyup öğrenmeleri, sessiz okuma yoluyla sağlanmaktadır.

Öz (2006:213)'e göre sessiz okuma, yaşamda en çok kullanılan okuma şeklidir. Bu nedenle insanların kendi kendine bir şeyler öğrenmesi sırasında başvuracağı en uygun yolun sessiz okuma olduğunu belirterek, sessiz okuma biçiminin öğrencilere benimsetilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Görme organı olan göz, sesli okumadaki gibi sessiz okuma yaparken de yazıyı tanımak için soldan sağa atlamalar yapar. Sessiz okumada sadece algı genişliği hâkimdir, göz-ses genişliği söz konusu değildir. Sessiz okumada gözün geri hareketleri sesli okumaya göre daha azdır. Bunun nedeni, okuma yanlışlarının yapılmamasından dolayı geriye dönüşlerin fazla olmamasından kaynaklanır. Bunun sonucunda, sessiz okuma sesli okumaya göre daha hızlıdır (Tazebay, 2005:15).

2.2.2.2. Okuma Süreci

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma sürecinden tek başına değil de yazma ile birlikte bahsedilerek, dik temel harflerin uygulandığı ses

temelli ilk okuma yazma öğretim sürecinin benimsendiği belirtilmiştir (MEB, 2019:9).

Okuma, yazarın ve okuyucunun aktif ve etkili bir iletişimini sağlayan anlamı oluşturma süreci etkinliğidir (Akyol, 2013:33). Okuyucular metni okuduklarında anlamı kavrama ve çözüm yapma süreci içerisine girerler. Bu süreç, küçükten büyüğe doğru, diğer bir ifadeyle harften kelimeye, kelimedenden cümleye ve cümleden diğer anlamların bütünlüğüne doğru ilerlemesi ile oluşur. Bunun sonucunda okuyucunun zihni, öncesinde öğrendiği bilgilerle yeni öğrendikleri bilgileri birleştirerek yeni anlam yapılarının oluşumunu sağlar.

Öz (2006:211)'e göre okuma, gözümüzün satırlar üzerinde sıçrama yapması sonucunda kelimenin şekilleri görmesi ve bu şekillerin anlamını kavrayarak seslendirme yapmasıdır. Yıldız (2010:34)'a göre bir yazı okunduğunda gözün okunan yazı üzerinde kayma yaparak değil de sıçrama hareketi yaparak ilerlediği yönündedir. Bir kelime okunduğunda kelimenin oluşturduğu harflerin yani gözün sıçrama alanına giren simgelerin teker teker değil de bütün halinde görülüp algılandığıdır.

Okula yeni başlayan bir öğrencinin okumaya hazır olmasında; çevrenin, ailenin, kardeşlerin, akranların ve resimli kitapların etkisi büyüktür. Okumaya yeni başlarken çocuklara sunulan okuma kaynaklarının birbirinden farklı ve çeşitli olması çok önemlidir. Bu durumun dikkate alınması ile öğretmenin öğrencilerin davranışlarını çok yönlü durumlarda gözlemlemesi gerekmektedir.

Okula yeni başlayan bir öğrencinin okumaya hazır olmasında gözlenebilecek davranışlar şu şekilde örnek verilebilir:

- Okumayı öğrenmek isteyip istememesi,
- Harflerin anlamı ile ilgilenip ilgilenmemesi,
- Sembollerin bir arada durmasını kavrayıp kavrayamaması,
- Okuma sırasında belirgin bir telaffuza dikkat edip etmemesi,
- Harf, hece, kelime ve cümlelerdeki sesleri çıkarıp çıkaramaması,

- Optik işaretleri ayırıp ayıramaması,
- Resimli kelimeleri ve işaretleri zihninde tutup tutamaması,
- Belirli bir süre bir konu üzerinde dikkat yeteneğinin olup olmaması (Schulbuchverlag, 1984:16).

Akyol (2014:35)'a göre okuma, anlam kurmak, yapılandırma yapmak gibi aşamaları barındıran etkin bir süreçtir. Okuma süreci aşağıdaki sıralamayla gösterilebilir:

a. Okuma Öncesi Sırasında Yapılan Etkinlikler

- Okuma için amaç oluşturmak ve hedef belirlemek
- Göz gezdirerek okumak
- Metnin konusuyla ilgili tahminde bulunmak
- Önceden edindiğini bilgileri okuma ortamına getirmek

b. Okuma Sırasında Yapılan Etkinlikler

- Okumayı akıcı olacak şekilde yapmak
- Yardımcı stratejiler kullanmak
- Anlamanın kontrolünü sağlamak

c. Okuma Sonrasında Yapılabilecek Etkinlikler

- Okunanları çözümleyerek değerlendirme yapmak
- Okunanları sentezleme yapmak
- Okunanları özetleme yapmak
- Okunanlar hakkında soru hazırlayıp cevaplamak

Bilgilerin anlamlandırılması için okuma sürecinin oluşumunun yanında okuma becerisinin gelişimi de önem arz etmektedir.

2.2.2.3. Okuduğunu Anlama

Türkçe sözlükte anlama; kavrama, akıl erdirmeye; birinin duygularını, düşüncelerini, isteklerini duymak; sezmek, hissetmek, farkına varmak, idrak etmek; bilmek, değerlendirmek anlamına gelmektedir (TDK, 2019).

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin okumalarını anlayarak yapmaları ve okuduklarını da eleştireci ve sorgulayıcı bir bakış açısı ile değerlendirmeleri gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2019:8).

Okumanın en temel amacı anlamadır. Öğrenme ve öğretme sürecindeki okuma etkinlikleri, anlamaya dayalı çalışmalarla desteklenmediği takdirde yeni öğrenmelerin yeterli bir düzeyde olması beklenemez. Bu nedenle okuma çalışmalarında, hazır olan bilgilerin, bulguların ve düşüncelerin anlaşılması, algılanması, yorumlanması, birtakım zihin işlemlerinin gerçekleştirilmesi ile sağlanmalıdır (Şengül ve Yalçın, 2004:37).

Anlama; bireyin çevresinde yapılan konuşmaları dinleyerek, basılı kaynakları okuyarak, çevresindeki olan olayları gözlemleyerek, olay ve olguları zihinsel işlemlere tabii tutarak verilmek istenen mesajları doğru algılama etkinliğidir (Güleryüz, 1998:18). Okuduğunu anlama, iki birim arasındaki düşüncelerin paylaşılması sürecidir (Güleryüz, 2004:16).

Okuduğunu anlama, akıcı okuyuculara basit ve eğlenceli gelen, oldukça karmaşık, alışlagelmiş birçok yeteneğin denge ve uyum içerisinde olduğu üst düzey bir anlama becerisidir (Grabe ve Stoller, 2002:29). Okuduğunu anlama, bireyin sadece yazılı sembolleri seslendirmesi ile değil, bu sembolleri doğru olarak çözümleyerek anlam yüklemesi sonucunda gerçekleşmektedir (Özmen, 2001:17).

Akyol (2014:36)'a göre anlamlı okuma için okumanın bir amacı oluşturmaması, amaç olmadan anlamlı okumanın olamayacağı ve iyi okuyucuların

mutlaka bir amacının olması gerektiğidir. Okumanın amacı, okuyucunun kullandığı stratejiyi seçmek ve metinden ne öğrenmek istediğini belirlemektir.

Bamberger (1990:10)'e göre okuma, çeşitli gelişme aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçten ibarettir. Okuma sürecinde ilk önce, sembollerin tanındığı bir algılama gerçekleşir. Daha sonra bunları zihinsel kavramlara dönüştürme aşamasıyla süreç tamamlanır.

Grabe ve Stoller (2002:13)'e göre ise okumanın amacı, yazılı bir metni anlamlandırarak okuma ve metnin içeriğini yorumlama becerisi kazanmaktır. Okumanın amaçlarını aşağıdaki şekilde belirtilmişlerdir:

- Okumayı anlamayı sağlamak için yapmak,
- Okuma yaparken hızlı ve yüzeysel bir şekilde metni gözden geçirmek,
- Okumayı gerekli bilgilerin araştırılması ve incelenmesi için yapmak,
- Okumayı edindiği tüm bilgileri bir araya getirmek için yapmak,
- Okumayı metin içerisindeki bilgiyi öğrenmek için yapmak.

Bir metnin okunmasının yanı sıra anlaşılması da oldukça önemlidir. Öğrencilerin okuma düzeylerinin gelişmesi için anlama düzeylerinin de gelişmesi gerekmektedir. Anlama süreci; düşünmek, incelemek, sorgulamak, tahminde bulunmak, ilişkilendirmek, seçmek, karara varmak, ötelemek, çevirmek, yorumlamak, değerlendirmek, analiz-sentez yapmak gibi zihinsel becerileri kapsar. Yeni öğrenilen bilgiler, önceden edinilen bilgilerle birlikte zihninizde anlamlandırılıp yeniden yapılandırılırlar (Güneş, 2000:159).

Etkili ve anlamlı okumanın gerçekleşmesi için çeşitli aşamalardan geçilmesi gerekmektedir. Bu aşamalar; görme, okuma, algılama, seslendirme, anlama, anlamlandırma, beyinde yapılandırma gibi gözün, sesin ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşmaktadır. Bu işlemler, harflerin, çizgilerin ve sembollerin algılanmasıyla başlar. Algılama işlemi, anlamının ilk basamağını oluşturmaktadır. Algılamanın ardından dikkat yoğunlaşarak, kelime ve cümleler anlaşılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmekte ve seçilen bu bilgiler bazı zihinsel

işlemlerden geçirilmektedir. Bütün bu işlemler görsellerden yararlanılarak birbirleriyle ilişkilendirme yapılmaktadır. Bunun sonucunda okuduğunu anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, deneyimleri, güdülenmesi, okumasının amacı ön plana çıkmaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:121).

Robinson vd. (1987:145-146)'ne göre okuduğunu anlama üç kategoriden oluşur:

1. Basit Anlama: Bilgiyi toplamak, bilginin yerini bulmak, basamakları izlemek, karakterleri belirlemek, yerleri belirlemek, yönergeleri izlemek, yazarın yapısal planını açıklamak gibi becerileri içerir.

2. Yorumlayıcı Anlama: Uygulamaları belirlemek ve gerçekleştirmek, noktalama işaretleri ve imlaya uygun olarak okuma yapmak, kavram ve prensipleri geliştirmek, ilişkileri belirlemek, önemli düşünceleri seçmek, önemli ve ilgili olan bölümü belirlemek, düşünceleri organize etmek, çıkarımda bulunmak, ana fikri bulmak, özetleme yapmak, çıktıları ve etkileri test etmek, ileriye dönük tahminde bulunmak, bilgileri karşılaştırmak, okuduğunu yeniden yapılandırmak gibi beceriler yer alır.

3. Sorgulayıcı Anlama: Öğrencilerin kazandığı becerilerle okunanların doğru, tutarlı, kaliteli, değerli, gerçekçi ve yeterli olmaları açılarından karşılaştırma yapılarak ve yazarın uzmanlığı, tavırları ve amacı ele alınıp konunun genel yapısının değerlendirilmesi yapılır.

Yılmaz (2008:132)'a göre öğrencilerin ilköğretim yıllarında kazanmış olduğu akıcı okumaları ve okuduğunu anlama becerileri, hayatı boyunca bütün öğrenmelerini olumlu veya olumsuz olarak etkilediği yönündedir. Bu etkinin okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerde derslerinde olumlu olarak yansırken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş bireylerde ise derslerinde olumsuz yönde etkisi olduğu görülmektedir.

2.2.2.4. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuduğunu anlama stratejileri, okunanın anlaşılmasını sağlayan yapılandırıcı süreç etkinliklerinin bir bölümüdür. Etkin okuyucu, okudukları

metinlerin anlamını yapılandırıp bütünleştirmek için tüm okuma etkinliklerinde çeşitli okuduğunu anlama stratejilerini kullanır (Pressley, 2001:158).

Okuduğunu anlama stratejileri, okuyucunun okumayı nasıl ve ne derece algıladığı, okunanları anladıklarında ve anlamadıklarında ne yapmaları gerektiği konusunda yol göstermektedir (Block, 1986:465).

Okuduğunu anlamayı arttıran stratejiler şu şekilde gösterilmiştir.

Tablo 2.2: Okuduğunu Anlama Stratejileri

Stratejinin Kullanılacağı Zaman	Stratejiler
1. Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler	➤ Okumanın Amacını Açıklamak ➤ Öğrencinin Metni İnceleyerek Konuyu Tahmin Etmesi ➤ Başlığı İncelemek ve Tekrar Bakmak ➤ Hikâye Haritası Hazırlamak (TELLS) ➤ Okuma Öncesinde Kelime Bilgisi Edinmek ➤ Kavramı Okuma Öncesinde Öğretmek ➤ Okumaya Karar Verilecek Metni Öğrenciye Seçtirmek
2. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler	➤ Akıcı ve Etkileyici Okuma Sağlamak ➤ Öyküler İçin Hikâye Haritasına Dikkat Etmek ➤ Açıklayıcı Okuma Parçaları İçin Taslaklar ve Çalışma Rehberi Kullanmak ➤ Anlamı Açık Metinler İçin Stratejik Not Almak ➤ Anlamı Açık Metinler İçin Akış Şeması Kullanmak ➤ Tablo Oluşturmak ➤ Hikâyeler İçin Görsel Kullanmak
3. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler	➤ Özet Yapmak ➤ Sorular ve Cevaplar Oluşturularak Uygulamak
4. Okuma Sürecinin Tümünde Kullanılan Stratejiler	➤ Strateji Yöntemini Kullanarak Not Almak ➤ Gözlemek, Sormak, Okumak, Yansıtmak, Bakmadan Cevaplamak, Tekrardan Süzgeçten Geçirmek (SQ4R) ➤ Birçok Stratejiyi Birlikte Kullanmak (Multipass) ➤ Bire Bir Öğretim Yapmak (Reciprocal Teaching) ➤ Ben Ne Biliyorum? Ben Ne Öğrenmek İstiyorum? Ben Ne Öğrendim? (K-W-L) ➤ İş birlikli Stratejik Okuma Yapmak (Collaborative Strategic Reading) ➤ Kavram Haritaları Ve Grafik Örgütlemeleri Yapmak (Concept Map ve Graphic Organizers) ➤ TS Okuduğunu Anlama Stratejisini Kullanmak (Coop-Dis-Q) ➤ TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisini Kullanmak (POSSE)

Kaynak: Daly III, Edward J., Sabina Neugebauer, Sandra Chafouleas ve Christopher H. Skinner (2005); “*Interventions For Reading Problems*,” New York, s. 112; Akt: Cevdet Epçayan, 2009:215.

Senemoğlu (2001:26)'na göre okuduğunu anlama stratejisi; öğrenilenlerin kalıcılığını sağlar ve hatırlatmayı kolaylaştırır. Akademik başarısı yüksek olan bir kişi, okuduğunu anlıyor demektir. Bütün derslerin temelinde okuma etkinliği olduğu için, okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisini kazanmak, derslerdeki başarının artması için ön koşul niteliğindedir.

Okuduğunu anlama becerisi için birçok strateji geliştirilmiştir. Bunlardan biri de, okuduğunu anlama (SQ4R) stratejisidir. Altı basamaktan oluşan bu stratejide öğretmen, öğrencilere rol model olup öğrencilere ne yapmaları gerektiğini uygulamalı olarak göstermelidir.

Okuduğunu anlama (SQ4R) stratejisinin uygulanışı şu şekildedir:

1. Göz Gezdirmek: Öğrenci, okuduğu metnin ana başlıklarını ve alt başlıklarını dikkate alarak göz gezdirme çalışması yapar. Böylece, okuma metninin konusunu tahmin eder.

2. Soru Sormak: Öğrenci, okuduğu metnin ana başlıklarını ve alt başlıklarını dikkate alarak metne göre cevaplandırılabilen sorular hazırlar.

3. Okumak: Öğrenci sorduğu soruların cevaplarını araştırarak ve ana fikre dikkat ederek okuma metnini derinlemesine okur.

4. Yansıtmak: Öğrenci, okuduğu metni düşünerek ve metinle ilgili hafızasında görsel imaj oluşturur.

5. Bakmadan Cevaplamak: Öğrenci, sorulan soruları okuduğu metne bakmaksızın cevaplar. Metinde bulunan önemli bilgi ve olayları ezberinden tekrarlayarak söyler.

6. Yeniden Gözden Geçirmek: Öğrenci, okuduğu metni sonradan incelediğinde bilgiyi tekrardan süzgecinden geçirir ve organize eder. Hatırlayamadığı, anlayamadığı ve cevaplayamadığı bölümleri tekrardan okuyarak sorulan soruyu yeniden cevaplandırır (Senemoğlu, 2001:26).

Anlama stratejisinin kullanımı, okuma öğretiminde büyük bir öneme sahiptir. Okurken okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasıyla, okurların anlamı kavramadaki eksikliklerinin farkına varmaları, bu konuda ne yapmaları gerektiğine karar vermeleri ve eksikliklerinin giderilmesi için düzeltme çalışmaları yapmaları sağlanmaktadır (Baker ve Brown, 1980:5).

2.2.3. Konuşma

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşma esnasında nezaket kurallarına uygun, göz teması kurarak, konu bütünlüğünü bozmadan işitilebilir bir ses tonu ile kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşma yapmak önemlidir (MEB, 2019:20).

Konuşma, çocukların kazanmış oldukları ilk dil becerisidir. Yapılan araştırmalar sonucunda dil becerileri arasında konuşma becerisinin dinleme becerisinden sonra en çok kullanıldığı yönündedir. Bireyin kendisini ifade edebilmesi açısından konuşma, önemli bir rol oynar. Bu beceri kendiliğinden gelişir ve çocuklar okul çağına geldiklerinde konuşma becerisine sahip olarak gelirler (Akyol, 2001:73).

Güneş (2007:95)'e göre konuşma, ilk önce zihinde başlayan ve insanın düşündüklerini söz ile ifade etmesi ile sonuçlanan bir süreç olduğudur. Konuşmanın dinlemeyle doğrudan bağlantılı bir yol olduğu yadsınamaz. Bir kişi önce dinleme, daha sonra konuşma becerisini öğrenerek yaşantısında kullanır.

Konuşma, bireyin iletişim kurması için dil yoluyla gerçekleştirdiği gerekli unsurlardan biridir. Kişinin bireysel ve toplumsal yaşamının önemli bir parçasını oluşturan konuşma becerisi, bireyi ya başarıya ya da başarısızlığa iten bir etmen olarak düşünülmektedir (Akça, 2004:4).

Kavcar vd. (2004:4-5)'ne göre konuşma, insanlar arasında gerçekleşen en yaygın ve en etkili iletişim yoludur. Bir duygunun, düşüncenin ve isteğin açıklanmasının en doğal aracıdır. Kavcar vd. (2004:57-58) 'ne göre sözlü anlatımın bir diğer adı olan konuşma; kişinin duygu, düşünce ve isteklerini sözle bildirmesi, konuşma yoluyla gerçekleşir. Ayrıca konuşma, eğitimin temel araçları arasında yer alır.

Sever (2004:22)'e göre konuşma; duygu, düşünce, tasarım, istek ve hayallerin zihinde tasarlandıktan sonra başkalarına uygun, doğru, etkili, anlaşılır sözle aktarılmasıdır. Bir başka deyişle konuşma, insanın zihinde bir konu tasarlandıktan sonra tasarlananları karşısındaki kişiye sözle bildirme eylemidir. Konuşma, sadece bir takım sözcükleri başkalarına ses aracılığı ile aktarmaktan ibaret değildir. Diğer anlatım biçimlerinde olduğu gibi bir anlatım ve anlaşma aracı olan konuşmanın da kendine özgü kuralları ve ilkeleri bulunur. Çocuğun ailesinden ve çevresinden öğrenerek okula getirdiği konuşma biçimi gelişigüze kurtararak toplumda belirlenen kurallar ve teknikler çerçevesinde geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Konuşmanın diğer öğrenme alanlarını etkilediği ve bu alanlarla etkileşim halinde olduğu yadsınmaz. Çocuğun kendini ifade etmesi bakımından konuşma, çocuk üzerinde etkin rol oynar. Konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öyküleyici metinlerin önemi oldukça büyüktür. Çünkü basit öyküler, çocuğun birtakım becerilerinin kazandırılmasında önemli rol oynar. Çocukların kendilerini rahatça ifade etmeleri için konuşma becerilerinin geliştirilmesinde ilk önce kullanılması gereken yöntem, hikâye anlatım yöntemidir. Hikâye anlatımında çocuklar hem eğlenir hem de hayal dünyalarının gelişimi sağlanır (Akyol, 2014:23-24).

2.2.4. Yazma

Türkçe sözlükte yazma; söz veya düşünceyi özel işaret ve harflerle tanıtmaya işi olarak belirtilmiştir (TDK, 2019). Çelenk (2007:154) ise yazıyı; konuşma dilinde ortaya çıkan kelime ve cümlelerin birtakım sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt üzerine saptanmış biçimleri olarak tanımlamıştır. Yangın (1999:88)'a göre yazma; duygunun, düşüncenin ve isteklerin yazılı sembollerle alıcıya aktarılmasıdır.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma öğretimi, okuma ile birlikte ilkökul 1. sınıfta tamamlanması, 2. sınıfta okuma ve yazma becerilerinin gelişmesi için öğrencilere etkinlikler yaptırılması, 3. ve 4. sınıflarda ise öğrencilerin kendine özgü yazı alışkanlığı kazanmaları için çeşitli yazı çalışmalarına yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunun için haftada bir

ders saatinde yazı çalışmalarına yer verilmesinin uygun olacağı, bunun sonucunda da öğrencilerden kendilerine özgü düzgün ve okunaklı yazı yazmaları ve yazılarını güzelleştirmeleri beklendiği belirtilmiştir (MEB, 2019:14).

Güneş (2009:11)'e göre yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Yazma becerisi, diğer temel dil becerileri gibi insanlarla iletişim kurmak için gerekli yollardan biridir. Duygu ve ifadeler, sözel ifadenin yanında yazı yoluyla da aktarılmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi, düşünme becerisini geliştirmek ile mümkündür. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için; sürekli okumaları, yazmaları ve yazdıklarını incelemeleri gerekmektedir.

Yazma, düşüncelerin ifade edilmesi için gerekli olan sembolleri ve işaretleri motorsal olarak üretebilme becerisidir (Akyol, 2012:51). Çocuğun yazma becerileri geliştikçe edindiği bilgileri transfer edebilme, düşüncelerini gözden geçirip düzeyebilme becerileri de daha etkili bir şekilde yapılmakta ve bu durum daha üst düzey yazma becerilerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Akyol, 2014:107-108).

Ünalan (2001:124)'a göre yazma yeteneğini geliştirmek için, öğretmenler her fırsatı değerlendirmeli, bunun için Türkçe dersinden başka derslerde de yazma çalışmalarına yeteri kadar yer vermelidir. Böylece öğrenci, yazma becerisinin sadece Türkçe dersinin değil, her ders için gerekli olan bir beceri olduğunu kavrayacaktır.

2.2.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Türkçe Dersi Öğretim Programında 4-8. sınıflarda yapılan ölçme ve değerlendirmelerin yapılandırılmasında öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin kullanımını sağlayan yazılı (metinler, şiirler) ve görsel unsurlara (resimler, fotoğraflar, karikatürler), grafik düzenleyicilere (kavram ve zihin haritaları) yer verilmesi ile öğrencilerin görsel okuma, eleştirel düşünme, çıkarımda bulunma ve analiz etme gibi uzamsal becerilerinin geliştirilmesine imkân sağlar MEB (2019:9-10). Bu durum, görselliğin zihinde yapılandırılması

aşamasında ilkokul çağındaki öğrenciler için ne kadar gerekli ve önemli olduğunun bir göstergesidir.

Görsel okuma, yazılı metinlerden başka resimler, krokiler, grafikler, şekiller, tablolar, semboller, renkler gibi doğal ve toplumsal olay ve olguların zihnimizde yapılandırıp anlamlandırılması sürecidir. Yapılandırıcı yaklaşımda görsel okumanın, kişinin önceden edinmiş olduğu bilgiler ile görseldeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirdiği ve yeni anlamlar çıkardığı etkin bir süreci kapsadığı yönündedir (Güneş, 2013:3-4).

Bay (2008:14)'a göre görsel okuma; resimleri, şekilleri, sembollerini, grafikleri, tabloları, jest ve mimikleri anlama ve yorumlamayı gerektiren bir beceridir. Görsel sunu ise; duygu ve düşüncelerin resim, şekil, çizim, grafik, tablo, fotoğraf ve video gibi araçları kullanarak aktarmayı gerektiren bir beceridir. Akyol (2014:123)'a göre görsel sunu ise; sesler ve şekiller, çizimler ve resimler, grafik ve tablolar, fotoğraflar, maketler, hareketli nesneler, kuklalar, elektronik metinler, videolar gibi birçok araçları kullanarak anlam kurma ve kurulan anlamı paylaşma becerisidir.

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesine bağlı olarak bilginin anlamlandırılıp kalıcı hale gelebilmesi için eğitim ve öğretimde görsel okuma ve görsel sunu becerilerine önemli ölçüde yer verilmesi gerekli hale gelmiştir.

2.3. Hikâye Kavramı

Hikâye, bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılmasıdır. Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düz yazı türü, öykü, aslı olmayan söz ve olaylardır (TDK, 2019).

Hikâye, çocukların ilgisini çekecek özelliklerin olduğu, olayların düzgünce sıralandığı ve içeriğinde hareketli anlatımların yer aldığı kurgulardır (Akyol, 2014:24). Hikâye kavramı, çocukların kişiliklerini ve onların dillerini kullanması açısından gelişimini sağlayan bir etkidir. Hikâyenin çocuk üzerinde kelime hazinesini geliştirici yönüyle dilin kullanma gücünün etkisini ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca hikâyeler, yaratıcılığı kullanarak mesaj iletmenin yollarını sezdirmektedir (Akyol, 2014:161).

Altun ve Kuruyer (2009:10)'e göre insanların deneyimlerini bilmenin ve öğrenmenin en temel ve en güçlü yolunu hikâyeler oluşturmaktadır. Okul öncesi çocukları, ailelerinin anlattığı hikâyeleri dinlediklerinde okula, hikâye ile ilgili kavramları da kazanmış olarak gelirler. Öğrenciler, bu bilgileri kullanarak ve geliştirerek hikâye okuma ve yazma çalışması yaparlar.

Çocuklar, okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâye kavramı hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahip olmaktadırlar. Çocuklar, kendilerine anlatılan hikâyeleri dinleyerek ve anlatarak, kendilerinin ya da başkasının okudukları hikâyeleri anlayarak ve kendi hayal dünyasında oluşturduğu hikâyeleri yazarak hikâye kavramını kendi benliklerinde özümsemiş olmaktadırlar (Akyol, 1999:7).

Akyol (2014:165)'a göre hikâye kavramının kazandırılmasının en önemli yolunun çocuklara hikâye okumak ve okunan hikâyeleri onlarla tartışarak içselleştirmek olduğudur. Belirli bir süre bu işe böyle devam edilirse, zamanla çocuk hikâye yapısına alışacaktır. Bu nedenle başlangıçta hareketli zincirleme olayları ele alınan somut hikâyeler üzerinde durulmalı, daha sonraki zamanlarda ise hislere ve vicdani olaylara yer veren soyut hikâyelere geçilmelidir.

Hikâye kavramı, metin ve anlatım türleri arasında yer alır. Metin olarak, hikâye edici metin türleri; anlatım türleri olarak da, hikâye edici (öyküleyici) anlatım ele alınmalıdır.

İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin temel dil becerilerinin gelişimi açısından eğitim-öğretiminin her alanında özellikle Türkçe dersinde hikâye edici metin türlerine daha çok ağırlık verilmelidir. Çünkü bu yaş grubundaki öğrencilerin dikkatini konuya çekmek ve onların hayal gücünün geliştirilmesini sağlamak açısından hikâyeler büyük önem arz etmektedir.

Her toplumda ve her kültürde karşımıza çıkan hikâye ve masallar, çocukların en çok ilgi duydukları metin türleri arasında yer alır. Bu nedenle öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinde hikâye ve masallara yeteri kadar yer verdiği takdirde, öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine de zemin hazırlamış olurlar.

Hikâye okumanın öncelikli amacı eğlenmek, hoş vakit geçirmek gibi görünse de hikâye okumanın asıl amacı, anlamayı sağlaması ve öğrencinin kurduğu anlamlar aracılığıyla öğrenmeyi gerçekleştirmesidir. Bu nedenle hikâye öğretimi yapmak, anlama becerisini geliştirmek için büyük önem taşımaktadır. Hikâye öğretimi yapmanın pek çok yolu olmasına rağmen bunlardan en uygun ve en kullanışlı olanın hikâye haritası olduğudur.

2.3.1. Hikâye Haritası

Hikâye haritası, hikâye yapısının elemanları ile birbiriyle olan bağlantısının grafik ile görselleştirildiği bir şema tekniği niteliğindedir. Hikâye haritası, görsel bakımdan harita özelliğini taşımasa da zihinsel olarak bir haritanın işlevini sağlayarak öğrenen kişiye karmaşa durumlarında yol gösterici bir dizi aşamalar sunan tekniktir (Smith, 1990:178).

Hikâye haritası tekniği; metinde önemli görülen öğeleri, bu öğelerin birbirleriyle olan ilişkisini belirlemeye yarayan, öğrencilere yardımcı olacak görsel bir materyal olarak nitelendirilmektedir (Akça, 2002:17). Sorrell (1990:360)'e göre hikâye haritası tekniği; okuyucunun hikâyedeki parçaların birbiri ile olan ilişkisini öğrenmesi ve okuyucuyu hikâyenin ana unsurlarına dikkat çekmesi amacıyla bu unsurların şema yoluyla gösterildiği şema-yapı modelidir.

Akyol (2014:184), hikâye haritası yönteminin öğrencilere; metinler arası okuma yapma, okuduğunu anlama, metni analiz etme, gerekli ve gereksiz bilgileri ayırt etme, önemli kısımlara yoğunlaşmaya yöneltme, etkin katılım sağlama, bilgilerin organize edilmesi sağlanarak uzun süreli hafızaya yerleştirme, önceden öğrenilenleri gerektiğinde kullanma, diğer bilgilerle ilişkilendirme ve ileriye dönük tahminler yapma gibi beceriler sağladığını belirterek bu yöntemle metinlerin daha etkili bir şekilde öğretilbileceğini vurgulamıştır.

Hikâye öğretimi sırasında öğretmen süreç içinde, hikâye haritası ile birlikte metnin içeriği ile ilgili bilgileri daha iyi kavratmak için birkaç etkinlik yapabilir:

- Hikâyeyi drama yoluyla anlattırabilir.
- Hikâyeyi anlattırabilir.

- Hikâye ile ilgili birçok resim, şema, grafik ve tablolar çizdirebilir.
- Hikâyeyi öğrencilerin kendi kurduğu cümlelerle tekrar yazdırabilir.
- Hikâye haritası etkinliği yaparken öğretmen, öğrencilerle birlikte yapılan tüm etkinlikleri gözden geçirebilir (Akyol, 2014:172).

Hikâye haritası yöntemi ile öğrencilerin belli bir süre sonrasında hikâye haritasını kullanmadan zihninde bir hikâye yapısı oluşturarak bu hikâyeler arasında bağ kurmak ve hikâyelerin anlaşılmasını sağlayacak olan düşüncelerinin gelişmesini sağlamak, amaçlanmıştır (Sorrell, 1990:346). Mathes ve Fuchs (1997:21) ise, hikâyede bulunan tüm bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki bağlantıların nasıl yapılandırıldığını öğrencilere göstermek, hikâye haritasının amacını oluşturmaktadır.

Idol (1987:197), hikâye haritası yönteminin aşamalarını şu şekilde oluşturmuştur:

1. Model Olma Aşaması: Öğrencilerin hikâyeyi okuyup sonrasında hikâye haritasını öğretmen ile birlikte yapmasıdır. Öğrenciler uygulama sonrasında anlama sorularını cevaplandırır. Bu sorular, hikâyenin amacı, karakterleri, ortamı ve sonucu gibi elemanları temeline dayanan sorulardan oluşabilir.

2. Rehberlik Aşaması: Öğrenciler hikâye haritasını kullanılırken öğretmen hiçbir müdahalede bulunmaz. Öğrenciler, hikâyeyi kendi başlarına tamamlarlar. Öğretmen, doğru cevapları verdikten sonra öğrenciler kendi hikâye haritalarında gerekli düzenlemelerini yaparak anlama sorularını cevaplarlar.

3. Test Etme/Değerlendirme Aşaması: Öğrenciler, hikâyeyi okuyup hikâye haritasını bağımsız olarak yaparlar. Sonrasında sonuçların değerlendirmeleri yapılır.

4. Süreklilik Aşaması: Hikâye haritası yönteminin asıl amacı, başarıyı ve sürekliliği sağlamaktır. Öğrenciler ilk önce hikâyeyi sessiz okuma yaptıktan sonra hikâye haritasını doldurmadan anlama sorularını cevaplamaya çalışırlar. Öğrencilerden iki gün boyunca ortalama %80 oranında anlama sorularını doğru

cevaplamaları ve daha sonraki aşamalarda bu beceriyi devam etmeleri beklenmektedir.

Kavcar vd. (2012:94-95)'ne göre hikâyenin ne olduğunu anlamak için önce hikâyenin yapısını oluşturan öğeleri bilmek gerekmektedir. Her hikâyenin yapısı, başlıca üç öğeden oluşur: “Kişiler, yer, olay ya da durum.” Her hikâye, bir olay ya da durumla bağlantılı gelişir. Ayrıca her hikâyede önemli olan başlangıç (giriş), bir doruk noktası (gelişme) ve kesin bir son (sonuç) bulunur.

Hikâyenin içeriğinde; karakterler, sahne, zaman ile giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir iç yapısı bulunur. Bu yapının okuyucu tarafından bilinmesi, okuyucunun metinle etkileşime girmesini ve metinden anlam çıkarmasını sağlayacak bir yönelim sağlar.

Akyol (1999:7)'a göre ise hikâyeler; giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde sahne, karakterler ve problem yer alır. Böylece okuyucunun güdülenmesi sağlanır. Gelişme bölümünde, karakterler hakkında geniş bilgilere yer verilir. Burada okuyucunun karakterle ilişki kurması amaçlanır. Giriş bölümünde tanıtılan problem, bu bölümde karmaşık hale gelir ve engeller oluşur. Dolayısıyla gelişme bölümü, hikâyenin en uzun kısmıdır. Sonuç bölümünde ise problem çözüme ulaşır, olaylar sonuca bağlanır ve okuyucunun rahata kavuşturulması sağlanır.

Hikâyelerdeki ortak unsurlar göz önüne alındığında, Akyol (2014:173-174), hikâyeleri meydana getiren elemanları genel olarak şöyle sıralamaktadır:

1. Sahne ve Zaman: Olayın geçtiği yer ve zaman

2. Ana ve Yardımcı Karakterler: Hikâyedeki insanlar, hayvanlar, bitkiler, cansız varlıklar vb.

3. Başlangıç Olayı: Olayın yani problemin başlangıcı

4. Problem: Hakkında hikâyenin yazıldığı çözülmesi beklenen durum

5. Problemi Çözme Teşebbüsleri: Problemi çözmek için yapılan girişimler

6. Sonuç: Hikâyenin sonunda olayın bağlantısının nasıl sonuçlandığı durum

7. Ana fikir: Hikâyeden çıkarılan ana düşünce

8. Tepki (Reaksiyon) : Hikâyede geçen karakterlerin olaya verdikleri tepki

Hikâye haritası unsurlarının açıklamaları aşağıda belirtilmiştir:

1. Sahne ve Zaman: Hikâyenin geçtiği yeri ve zamanı belirtir. Sahne, dekor ve ortam olarak da adlandırılır. Sahne, hikâyenin zeminini oluşturduğundan hikâyenin algılanmasında önemli rol oynayan bir unsur olarak karşımıza çıkar. Zihinde oluşan sahne, hikâyenin akışına ışık tutan bir ögedir. Sahnede olayın nerede ve ne zaman gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özelliklerinin neler olduğu hakkında tanımlayıcı bilgiler verilerek ana karakterlerin genel özellikleriyle tanıtılması amaçlanır (Akyol, 2014:173).

Akça (2002:13) dekoru; hikâyenin nerede, ne zaman ve hangi şartlar altında gerçekleştiğini belirten ortam olarak açıklamıştır.

Hikâyenin geçtiği mekânın ve zamanın görselleştirilmesi, olay örgüsünün anlaşılması yani mekânın ve zamanın olaya, karaktere ve sonuca etkisini anlama bakımından önem taşımaktadır (Altun ve Kuruyer, 2009:10).

2. Ana ve Yardımcı Karakterler: Hikâyedeki karakterlerin betimlenerek tanıtıldığı alandır. İnsanlar, hayvanlar ve diğer canlı ya da cansız varlıklar hikâyenin kahramanları olabilir (Akyol, 2014:173). Kavcar vd. (2012:94)'ne göre insan, hikâyenin önemli öğelerinden biridir. Hikâyede kişilerin hayatları kısa bir anı içinde ele alınır. Karakterlerin sadece bir özelliği üzerinde durulur, ayrıntılara çok yer verilmez.

Karakter; sanatçının duygusu, düşüncesi ve tutkusu yardımıyla geliştirdiği; gerçek yaşamdan esinlenip deneyimleriyle, birikimleriyle ve kendine özgü duyarlılığı ile oluşturduğu kişidir (Sever, 2003:63).

Tompkins (2006)'e göre karakterler; hikâye yapısının en önemli elementini oluşturur. Hikâyelerde yer alan insanlar, hayvanlar, bitkiler ve cansız varlıklar olabilir. Hikâyede belirtilen bu kahramanlardan bir tanesi ana karakteri temsil etmektedir. Bazı durumlarda hikâyelerde sadece ana karaktere rastlanır ve olay sadece bu kahramanın üzerine gelişebilir (Akt: Altun ve Kuruyer, 2009:10).

Kırkılıç ve Akyol (2007:254)'a göre ana karakter; hikâyenin uzunluğuna ve hikâyedeki olayların karmaşıklığına göre bir ya da birden fazla olabilir. Ana karakter, hikâyedeki problemin oluşmasında ve çözümünde rol oynayan en önemli görevi üstlenen kişi konumundadır. Hikâyede ana karakter kadar etkin olmayan bununla birlikte hikâyedeki olaylar zincirinin oluşmasına farklı yönden katkı sağlayan kişilere yardımcı karakter denilir.

3. Başlangıç Olayı: Hikâyedeki problemi başlatan olay ya da olaylar bütünüdür (Akyol, 2014:173). Hikâyedeki problem durumunun ortaya çıkış noktasını ifade eder ve aslında öğrencinin sebep-sonuç ilişkisini kurmasına yardımcı olur.

4. Problem: Hikâyedeki olayların merkezinde yer alan ve sonunda çözümlenmesi beklenen temel sorundur (Akyol, 2014:173; Altun ve Kuruyer, 2009:10). Bu sorun, başlatıcı olaydan sonra ortaya çıkan bir durumdur. Hikâyede geçen problem durumu, ana karakterin hikâyedeki diğer karakterlerle ya da doğal engellerle mücadelesi şeklinde ortaya çıkabilir. Okuyucu, hikâye boyunca problemin çözüme kavuşup kavuşmayacağını, çözüme kavuşacaksa bunun nasıl ve ne şekilde gerçekleşeceğini merak ederek okur (Kırkılıç ve Akyol, 2007:255).

5. Problemi Çözme Teşebbüsleri: Hikâyede yer alan problemi çözmek için çeşitli yollara başvuru olan etkinliklerdir. Karakterlerin düşünme şekilleri ve yaptıkları uygulamalar, olayların gidişatını yönetme biçimleri, problemin çözümü için belirlenen teşebbüs olarak kabul edilir (Akyol, 2014:174).

6. Sonuç: Hikâyedeki karakterin belirlenen hedefine ulaşip ulaşmadığı, gelişmeler sonucunda kısa veya uzun süreli değişikliğin ifade edildiği bölümdür. Sonuç, hikâyedeki problemle doğrudan ilişkilidir ve olumlu ya da olumsuz olabilir. Problem için başvuru olan çözüm teşebbüslerinin ortaya ne koyduğunu ve nasıl etkilediğini bildirir (Akyol, 2014:174). Hikâyede anlatılanlarla sonuç, tutarlılık göstermelidir. Aynı zamanda sonuç, duygusal açıdan okuyucuyu tatmin edici bir nitelik taşımalıdır (Kırkılıç ve Akyol, 2007:255).

7. Ana fikir: Hikâyenin sonunda nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirten unsurdur (Akyol, 2014:174). Ana fikir, üst düzey düşünme becerilerinin (analiz, sentez ve değerlendirme) kullanılmasıyla elde edilen hikâyeden çıkarılması gereken ana düşüncedir (Altun ve Kuruyer, 2009:11).

Hikâyenin ana fikri, olayların sıralanışında, hareketlerin ve durumların içerisinde gizlenmiştir. Öğrenciler, metin içerisindeki ana fikri bulmaya yarayan ipuçlarından haberdardır (Horiba, 2008:228). Bu tür ipuçları öğrencilerin okudukları metni daha iyi anlamalarına yardımcı olur ve öğrenciler metnin işleyişi hakkında bilgi sahibi oldukları için metne odaklanmaları da kolaylaşır (Downing vd., 2002:230).

8. Tepki (Reaksiyon): Ana karakterin veya okuyucunun hikâyedeki olay ile ilgili sergilediği bilişsel ve duyuşsal davranışlarıdır. Tepki, olumlu ya da olumsuz olabilir. Tepkinin anlaşılabilmesi karakterlerin bakış açısını belirleyebilmek için önemli bir etkidir (Akyol, 2014:174). Tepki, ana karakterin ve okuyucunun metni okuduktan sonra verdiği reaksiyondur (Altun ve Kuruyer, 2009:11).

Hikâye öğretiminde bu unsurların anlaşılabilmesi için anlama stratejisi olarak kullanılabilecek yöntemlerden biri de hikâye haritası yöntemidir. Hikâye haritası yöntemiyle çocuğun dikkati önemli detaylara çekilmektedir. Böylece metindeki önemli ve önemsiz bilgiler birbirinden ayrılarak metnin bütün olarak algılanması sağlanır (Akyol, 1999:13).

Hikâye öğretiminde asıl unsur “olay” olmasına rağmen; okuyucu, hikâyedeki olayın anlamına metnin bütününden ulaşmaktadır. Bu nedenle okuyucu, hikâye unsurlarının hepsinin farkına varmalı ve bunlardan yola çıkarak hikâyeyi anlamlandırabilmeli ve hikâyenin ana düşüncesine ulaşabilmelidir.

Hikâye yapısının oluşturulmasıyla öğrenciler, hikâyedeki ayrıntılardan uzaklaşarak asıl olan önemli bilgileri ayırt etmeyi öğrenir. Hikâye anlatımı ve yazımı sırasında öğrenciler hikâyeyi yapılandırdıklarında hikâyeyi oluş sırasına göre sıralama (giriş-gelişme-sonuç) becerisini de kazanmış olurlar. Yapılandırılan hikâye sonucunda öğrenciler, okudukları hikâyenin ana düşüncesini açığa çıkarmada kolaylık sağlamış olurlar.

Günümüze kadar oluşturulan hikâye haritası yapılarında çeşitli değişiklikler gözlenmektedir. Bazı hikâye haritası elemanları maddeler halinde iken, bazıları ise şema şeklinde oluşturulmuştur. Hikâye haritasındaki yapıların öğrencinin yaşına ve sınıf seviyesine göre uyarlanarak hazırlanması gerekmektedir. Bazı hikâye haritalarında öğrencilerden resim çizmeleri beklenirken, bazı hikâye haritalarında ise yazı yazmaları istenmektedir. Günümüzde teknolojinin hızlı gelişmesi, okul hayatının ve sosyal hayatın bütün yönlerini etkilemiş, hikâyelerin sunum şeklini de değiştirmiştir. Hikâye haritasının yapısı ve sunum şekli nasıl olursa olsun asıl amacın; hikâyede verilmek istenen ana düşüncenin öğrenci tarafından algılamasını sağlamak olmalıdır.

Bu araştırmada hikâye haritası yönteminin 1. sınıf öğrencilerinin 1. dönemde dinlediğini anlama, 2. dönemde ise okuduğunu anlama üzerine etkilerini gözlemleyebilmek için hikâye öğretimi sırasında Akyol (2014:173-174)'un hikâye haritası unsurları aşamalar halinde uygulanmıştır.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Hikâye haritası yönteminin ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın bu bölümünde “dinleme, okuma ve hikâye haritası” ile ilgili değişkenlerin bulunduğu yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yangın (1998)’ın dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde ELVES yönteminin etkisini incelediği araştırmaya, deney ve kontrol gruplu 48 adet ilkokul 1. sınıf öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucu ile ELVES yöntemini uygulayan gruptaki öğrencilerin öğrenme seviyelerinin, geleneksel yöntemi uygulayan gruptaki öğrencilerin öğrenme seviyelerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmış, fakat bu yöntemin öğretimde kalıcılığına dair herhangi bir etkisinin olmadığı vurgulanmıştır. Elde edilen verilere göre, çocuğun zekâsı, takvim yaşı, annenin ve babanın eğitim seviyesi ve ailenin aylık gelir düzeyinin öğrenme seviyelerinin kalıcılığı ile iki grup arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Yazkan (2000)’ın ilköğretim okullarının 1. kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisini incelediği araştırmaya, 1999-2000 yılında üç ilköğretim okulunda 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 428 öğrenci katılmış ve araştırmanın modelinde deneme modeli kullanılmış ve veriler 25 soru ile t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, dramatizasyonun anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığı, dramatizasyon tekniğinin dinlediğini anlama becerilerinin kazandırılmasında okuduğunu anlama becerilerinden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bozkurt (2005)’un hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisinin incelendiği son test ölçümlü deneysel araştırmasına, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 17’si deney, 17’si kontrol olmak üzere 8. sınıfta öğrenim gören 34 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın 7 haftalık uygulama sürecinde, deney grubunda hikâye haritası yöntemi, kontrol grubunda ise normal öğrenim uygulanarak ders

işlenmiştir. Deneysel çalışmada yapılan hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini belirlemek için her iki gruba 16 soruluk bir değerlendirme çalışması yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisinin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Sidekli (2005)'nin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin incelendiği araştırmasına, Ankara'da farklı 9 ilköğretim okullarında 5. sınıfta öğrenim gören 202'si erkek ve 209'u kız öğrencilerinden oluşan toplam 411 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri, 20 soruluk bilgi formu ile öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi amaçlayan başarı testi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri incelendiğinde, öyküleyici metinleri anlamada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Sulak (2014)'ın süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini incelediği araştırmanın örneklemini, 62 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada okuduğunu anlama testi, bilgilendirici metin yapıları farkındalık testi ve öğrenci-öğretmen gözlem formları kullanılmış ve araştırmanın sonucunda, 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve bilgilendirici metin yapılarına ilişkin bilgi düzeyleri arasında, süreçsel modelle bilgilendirici metinleri öğrenen deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Sabak (2007)'nin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik özelliklerin incelendiği araştırmaya 496 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Kişisel Bilgiler Formu” ile “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetlerinin, kardeş sayılarının, yaşadıkları evin kendilerine ait olmasının, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumunun betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, diğer değişkenler arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kırmızı (2008)'nın Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönetiminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisinin incelendiği 7 hafta süren araştırmasına 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören deney ve kontrol gruplarından oluşan 75 öğrenci katılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada veriler, “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okumaya yönelik tutuma ilişkin gruplar arasında önemli bir farkın bulunmadığı; okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının gerçekleştirilmesinde ise, yaratıcı drama yöntemine dayalı öğrenmenin Türkçe Dersi Öğretim Programına göre yapılan öğrenmeden daha etkili olduğu görülmüştür.

Mazı (2008)'nın hikâyeler yoluyla düşünmenin ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya etkisinin incelendiği araştırmaya, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında seçkisiz atama ile belirlenen 74 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri, her biri 35 sorudan oluşan okuduğunu ve dinlediğini anlama testleriyle, 10 haftalık süreçte toplanmış; veriler, bağımsız ve eşli gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında okuduğunu ve dinlediğini anlamaları açısından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Kuruyer (2010)'in ikili kodlama kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye analizine ve yazımına etkisi adlı çalışması, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın modelini, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama çalışmasında deney grubunda, 11 hafta boyunca hikâye edici metin analizi ve hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmek için ikili kodlama kuramı destekli hikâye haritası öğretimi uygulanırken; kontrol grubunda normal öğrenim gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, bağımsız örneklemeler için t-testi ve içerik analizi ile uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, hikâye

haritası oluşturma becerisi ve hikâye edici metin yazma becerisi üzerine deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı yönde bir artışı olduğu gözlenmiştir.

Gökçe ve Sis (2011)'in yapmış oldukları, “Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinin Hikâye Haritası Yöntemine Göre İncelenmesi ve Genel Bir Değerlendirme” çalışmasında, çocuk edebiyatı yazarlarından Gülten Dayıoğlu'nun çocuklar için yazdığı 12 öykü kitabı içerisindeki 67 öykü değerlendirilmiştir. Çalışmanın kapsamı içinde her öykü kitabına ad olan 12 öykü, metin öğretiminde kullanılan “hikâye haritası” yöntemine göre çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularına göre, öykülerin çözümlenmesinde kullanılan hikâye haritası yönteminin dört temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) gelişiminde yararlı olabileceği yönünde olduğudur. Ayrıca hikâye haritası yöntemine “bakış açısı” ve “anlatıcı” unsurlarının da eklenmesi gerektiği, bu unsurların metni çözümlemede çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

Yıldız ve Akyol (2011)'un ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya, alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip toplam 481 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. İlişkisel tarama modelinin oluşturduğu araştırmada içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı doğrudan ve okuma alışkanlığı aracılığıyla dolaylı olarak etkileme durumunun test edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, içsel okuma motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği, fakat dışsal okuma motivasyonun okuduğunu anlamayı rekabet faktörü hariç, olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarının okuduğunu anlama başarısında doğrudan etki etmediği sonucuna varılmıştır.

Şahin (2012)'in ön test-son test gruplu yarı deneysel desen ile oluşturulan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi araştırmasına, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 55 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda hikâye haritası yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılarak ders işlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, deney grubu öğrencilerinin hikâye haritası yöntemi ile hikâye edici metinlerde ana fikir bulma

ve özetleme becerileri üzerine kontrol grubuna göre anlamlı bir farkı ortaya çıkmıştır.

Bulut (2013)'un ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisinin incelendiği araştırmasına 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4. sınıfta öğrenim gören 125 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ve sonrasında ön test-son test olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinlediğini Anlama Testi”, “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Kelime Hazinesi Testi” uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre, etkin dinleme eğitiminin 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama ile kelime hazinesi düzeylerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cinquino (1981), akademik başarılarının yüksek olduğu, yetenekli 5. ve 6. sınıflardaki 50 öğrenci ile felsefe programı değerlendirmesi yapmıştır. Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel becerileri üzerine etkisinin incelendiği araştırmanın sonucunda, hikâye yoluyla düşünme etkinliklerinin öğrencilerin zihinsel becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Programın değerlendirilme sonrasında öğrenciler, öğretmenler ve aileler yapılan eğitimle ilgili olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Idol ve Croll (1987)'un “Okuduğunu Anlama Yöntemini Geliştirmek İçin Hikâye Haritası Yöntemi” adlı çalışması, başarı düzeyi orta seviyede ve hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olan 5 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleşmiştir. Bu çalışma ile öğrencilerin hikâye haritası yöntemini bir şema üzerinde oluşturarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu yöntem sonucunda, 5 öğrencinin okuduğunu anlama performanslarının üçünde artış gözlemlenmiş ve uygulama sonunda 2 öğrencinin başarı puanları ortalamalarında diğer öğrenci seviyelerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeninin ise; bu çocukların hikâye haritasını genelleylememesi ve sınıf materyallerinin öğretim için kullanılanlardan daha zor olması bu duruma etken olabileceği yönündedir.

Baumann ve Bergeron (1993)'un “Çocuk Edebiyatını Kullanarak Öykü Harita Yöntemi: Birinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Unsurlarını Anlamalarına Etkileri” çalışması için hikâye haritası öğretim etkinliği yapılmıştır. Katılımcılar, üç gruptan birine rastgele atanan 74 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler üç çalışma grubuna ayrılmıştır. Birinci gruptan, okuduğu hikâyeden öğretilen hikâye haritasını oluşturması; ikinci gruptan, hikâye haritalarını kullanarak öykü oluşturması; üçüncü gruptan ise, okuduğu hikâyeye tahmin-doğrula prosedürüne göre yönlendirilmiş okuma-düşünme etkinliği yaparak hikâyeyi stratejik olarak karşılaştırmaları istenmiştir. Üçüncü grubu oluşturan öğrenciler, bir rehber öğretmen eşliğinde talimata göre okuma etkinliğine yönlendirilen, etkileşim içinde olmayan kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın elde edilen sonuçlarına göre, aktif anlama öğretimi yapan deney grubunun, yönlendirilmiş kontrol grubuna göre daha iyi performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Hikâye haritalama yöntemi öğretiminin birinci sınıf öğrencilerinin çocuk edebiyatındaki öykülerin hikâye unsurlarını belirleme becerisini arttırmada etkili bir öğretim stratejisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Ezell vd. (1997), okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde iki yapısal stratejinin karşılaştırılması çalışması için; ilköğretim 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında iki yöntem karşılaştırması yapmıştır. Öğretmen odaklı aşamada, soru-cevap tekniği ile sınıfta içi yapılan münazaralardaki gibi soruların geliştirilmesi ve bu soruları cevaplamaları için oluşturulan 23 öğrenci; öğrenci merkezli ikili çalışma aşamasında, bir metnin anlama çalışması için okuduğunu anlama sorularını cevaplamak üzere çift olarak oluşturulan 25 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda iki grubun da okuduğunu anlama becerilerini geliştirdikleri görülmesine rağmen müdahale gerektiren öğrenci merkezli ikili çalışma aşamasının değerlendirilmesi ile öğretmen odaklı okuma aşamasının değerlendirilmesi karşılaştırıldığında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Boulineau, Fore ve Hagan-Burke (2004), öğrenme güçlüğü çeken ilköğretim öğrencilerinin hikâye metinlerinin anlaşılmasını artırmak için hikâye haritası kullanımı çalışması yapmıştır. Bu çalışma, belirli öğrenme güçlüğü olan ve okuma yetersizliği gösteren 3. ve 4. sınıflardan oluşan 6 öğrenci ile yürütülmüştür.

Yapılan çalışmada, bu öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişimini incelemek amacıyla hikâye haritası yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgulara göre, hikâye haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama ve hikâye öğelerini tanıması üzerine olumlu etkisi olduğu gözlenmiştir.

Diakidoy, Stylianou, Karefillidou ve Papageorgiou (2005)'nin sınıf seviyesine uygun bilgilendirici ve öykülendirici metin türlerinin öğrencilerde dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin ilişkisinin incelendiği araştırma 2., 6. ve 8. sınıfta öğrenim gören 612 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucu, bilgilendirici metin testlerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişki, öyküleyici metin testlerindeki dinlediğini ve okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkisine oranla daha düşük olduğu yönündedir. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinde metin türlerine bakılmaksızın okuduğunu anlama seviyeleri daha yüksek çıkmıştır.

Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak dinlediğini ve okuduğunu anlama ile hikâye haritası yönteminin ilişkisini ortaya koyan çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, hikâye haritası yöntemi ile öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama seviyeleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Hikâye haritası yöntemi uygulamalarında hikâye haritasının her yaşa göre uyarlanması ve sürecin sınıf düzeyine göre farklılaştırılması sağlanarak birçok çalışma yapılabileceği yönündedir.

Öğretimin her düzeyinde öyküleyici metinlerin ve hikâye haritası yönteminin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda olumlu yönde gelişme sağladığı yönündedir. Buna bağlı olarak hikâye haritası yönteminin öğretim sürecinde kullanılması ile öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerileri üzerine olumlu yönde gelişme sağlanmaktadır. Öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinin süreklilik sağlanması için de öğretmenlerin sınıf ortamında hikâye haritası yöntemi uygulamalarına sıklıkla yer vermeleri gerekmektedir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve kullanılan istatistiki teknikler açıklanmıştır. Araştırmanın yöntemini, nicel araştırma yöntemlerinden “Yarı Deneysel Desen” oluşturmaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalarda birbirine benzer ya da eş değer gruplar oluşturma oldukça güç ve araştırma yapılacak kişiler üzerinde kontrol sağlama olanağının oldukça sınırlı olmasından yarı deneysel yöntemden yararlanılmaktadır (Ekiz, 2009:112).

4.1.1. Eşleştirilmiş Desen

Eşleştirilmiş desende seçkisiz (yansız) atama kullanılmaz. Bu desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar, işlem gruplarına seçkisiz (yansız) olarak atanırlar. Eşleştirme yapmak, çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunu göstermez ve bu çok ciddi bir sınırlama içerir ancak, seçkisiz (yansız) olarak atamanın yapılamayacağı durumlarda çok iyi bir alternatif desendir. Eşleştirme, hiçbir zaman seçkisiz atamanın yerini tutmamaktadır. Eşleştirilmiş desen, deney öncesinde ön testin verilmesi ya da verilmemesine göre iki şekilde de düzenlenebilir (Büyüköztürk vd., 2015:208).

İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde dinleme/izleme ve okuma etkinliklerinin deney ve kontrol gruplarında; hikâye haritası yönteminin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisini görmeyi amaçlamak için bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen olan “Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen” kullanılmıştır.

Araştırmada deney öncesinde ön test, deney sonrasında son test kullanıldığından dolayı, bu araştırmanın modeli için kullanılan eşleştirilmiş desen Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1: Ön Test – Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

Grup		Ön Test	İşlem	Son Test
D (Deney)	M	O ₁	X	O ₃
K (Kontrol)	M	O ₂		O ₄

Kaynak: Şenol Büyüköztürk vd. (2015); “*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*,” Ankara, s. 208.

Ön test-son test kontrol gruplu desen, sıkça kullanılan bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişkene bağlı olarak iki kez ölçülürler. Ön test-son test aynı zamanda ilişkisiz bir desen niteliğine de sahiptir. Uygulama sonunda çok farklı desenlerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle bu desen ilişkisizdir. Bundan dolayı ön test-son test kontrol gruplu desen karışık bir desen olduğu söylenebilir.

Araştırmada, deney grubu üzerinde etkisi gözlenmek istenen bağımsız değişken “Hikâye Haritası” yöntemidir. Bu nedenle deney grubunda bağımsız değişkenin yordanabilmesini sağlayan hikâye haritası çalışmaları düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise bir değişiklik yapılmadan normal öğrenim çalışmaları yürütülmüştür. İki grupta da aynı değişkenler gözlenmiştir (demografik özellikler, dinlediğini ve okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum ölçeği). Deney ve kontrol gruplarına denel işlem öncesi ön test ve denel işlem sonrası son test uygulanmıştır.

Tablo 4.2: Araştırma Deseni

Grup	Ön Testler	Denel İşlemler	Son Testler
Deney	Dinlediğini Anlama Testi ₁ . Okuduğunu Anlama Testi ₁ . “Garfield” Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ₁ .	Hikâye Haritası yöntemi uygulama çalışmaları	Dinlediğini Anlama Testi ₃ . Okuduğunu Anlama Testi ₃ . “Garfield” Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ₃ .
Kontrol	Okuduğunu Anlama Testi ₂ . “Garfield” Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ₂ .	Normal Öğrenim	Okuduğunu Anlama Testi ₄ . “Garfield” Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ₄ .

4.2. Evren ve Örneklem

Nicel araştırmalarda genelleme çabası vardır. Bu sonuçların genellenebileceği olgu veya kişilere evren denilir. Araştırma yapmayı düşündüğümüz dünya üzerindeki herhangi bir olgu ya da kişiler, evren (population) olarak ifade edilmektedir. Çalışma yapılması planlanan alan büyüdükçe evren de büyüme gösterir ve evren büyüdükçe de giderek soyutlaşma görülür. Bilimsel çalışmalarda tüm evren üzerinde çalışma yapmak zor ve imkânsızdır. Yıldırım ve Şimşek (2013:129)'e göre evren, bir araştırmacının çalışma yapamayacağı kadar oldukça büyüktür.

Evrenin özelliklerini yansıttığını düşünülen ve evrenden incelenmek üzere seçilen kişi ve olgulara *örneklem* denir. “Örneklem, bir evrenin tamamının ölçülemediği durumlarda evreni en iyi temsil edebileceğine inanılan yeterli büyüklükteki kümedir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013:129).

Çalışma yapılacak alan yeteri kadar büyük olduğu için çalışmanın genelini kapsayacak küçük dilimlere ihtiyaç duyulur. Evrenin tümüne ulaşmak mümkün olmadığından örneklem seçimine gidilir. Araştırmaya konu olan evrende bilim adamlarının tüm evrenle çalışmaları oldukça güçtür. Bu nedenle sosyal bilimlerde kaynağın tamamıyla çalışmak yerine belli bir kesit üzerinde çalışma gerçekleştirilir. Bunun sonucunda bilim adamları evrenin özelliklerini yansıtan “örneklem” kavramını geliştirmişlerdir. Araştırmalardaki asıl amaç; çok veri toplamak değil, geçerli ve güvenilir veri toplamaktır. Buna bağlı olarak sosyal bilimlerde örneklem üzerinde çalışma yoluna gidilmektedir. Örneklem üzerinde çalışmak araştırmacıya; vakit, nakit ve çalışma yönlerinden tasarruf sağlamaktadır (Karasar, 2015:111).

İlkokul öğrencileri gibi örneklem, coğrafi olarak çok geniş bir alana yayılmış oldukları için tesadüfi yollarla seçildiklerinde araştırmanın maliyeti yükselir. Bu sorunların çözümü için küme örneklem seçim tekniği kullanılır. Küme örnekleme tekniğinde, öncelikle bireylerin içinde yer aldıkları kümeler; basit, tesadüfi, sistematik ya da tabakalı örnekleme yoluyla seçilir ve daha sonra örnekleme giren kümeler içinden belirli sayıda birey; basit, tesadüfi, sistematik ya da tabakalı örnekleme yoluyla seçilir (Sencer ve Sencer, 1978:466).

Ekiz (2009:103)'e göre örnekleme; çalışma evreninden, belirli kural ve ölçütlere göre örneklem alma işidir. Karasar (2015:112)'a göre örneklemin vazgeçilmez temel kuralını yansızlık oluşturmaktadır. Evren ya da çalışmanın evreni, içinde çeşitli elemanları bulunduran, benzer amacı (işlev) olan kümelerden oluşmaktadır. Araştırma yapılırken evrenden seçilecek kümeler üzerinden yapılabilir. Evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları durumlarda yapılan örneklemeye “küme örnekleme” adı verilir. Küme örneklemede, evrende ya da alt evrende eşit olarak seçilme şansı, elemanların değil, içine tüm elemanları da barındıran kümelerindir (Karasar, 2015:114-115).

Küme örnekleme iki türde oluşturulmuştur:

1. Oranlı küme örnekleme
2. Oransız küme örnekleme

Oranlı ve oransız küme örnekleme, oranlı ve oransız eleman örneklemeyle benzer. Aralarındaki temel fark; burada oranlanan ya da oranlanmayan olgunun elemanların değil, kümelerin olmasıdır (Karasar, 2015:115).

Küme örnekleme, özellikle saha araştırmalarında bütün kişilere tek tek ulaşmanın zor olduğu durumlarda kullanılır. Bu durumda sınıflar, gruplar, sokaklar, köyler gibi deneklerin bir arada bulunduğu birimler, küme olarak belirlenir. Bu yöntemle evreni temsil edecek kişilerin seçimi yerine, bir grup ya da küme seçimi yapılarak örneklem oluşturma çalışması yapılır. Örneğin; araştırmada ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflar üzerinde çalışma yapılacaksa bu sınıflar bir grup oluşturur (Ekiz, 2009:104).

Bu araştırmada; örnekleme türlerinden seçkisiz örnekleme esas alınarak, “Küme Örnekleme Tekniği” kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniği, evreni temsil edebilecek bireyler yerine belirli özelliklere sahip bir gruptan kümeler seçilmesiyle uygulanan örneklemedir.

Bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili, Kdz. Ereğli ilçesindeki ilkokul 1. sınıflar; örneklemini ise Zonguldak ili, Kdz. Ereğli ilçesindeki Erdemir İlkokulu 1. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilmiş 33'ü deney grubunda, 36'sı kontrol grubunda olmak üzere toplam 69 ilkokul 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sayıları, cinsiyetleri belirtilerek Tablo 4.3.' te gösterilmiştir.

Tablo 4.3: Çalışma Grubundaki Yer Alan Öğrenci Dağılımları

	Kız (N)	Erkek (N)	Toplam
Deney Grubu	18	15	33
Kontrol Grubu	19	17	36
Toplam	37	32	69

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında olan tüm öğrencilere, ön testte ve son testte kullanılmak üzere; Kişisel Bilgiler Formu, Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Soruları uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerine denel işlem olarak, “Hikâye Haritası” soru-cevap şeklinde uygulanmıştır. Uygulamanın başında (ön test) ve sonunda (son test) her iki gruba da “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmadaki öğrencilere; yaşı, cinsiyeti ve sınıfı gibi demografik özellikleri bulunan “Kişisel Bilgiler Formu” uygulanmıştır. Bu

4.3.2. Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Soruları

Deney ve kontrol gruplarının uygulama ve veri toplama süreçlerinde kullanılan Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış MEB (Milli Eğitim Bakanlığı-2017) yayınevinin;

- İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabındaki 13 öykülendirici metin,
- İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabında yer alan 13 öykülendirici metin olmak üzere toplam 26 metin, dinlediğini ve okuduğunu anlama sorularını hazırlamak için kullanılmıştır.

İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma ve İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabında bulunan dinleme/izleme ve okuma metinlerinden hikâye edici metinler seçilerek bu metinlerin okunabilirlik düzeyi Ateşman formülüne (1997) göre belirlenmiştir. Belirlenen metinlerden dinlediğini ve okuduğunu anlama soruları deney ve kontrol grubuna uygulama çalışması yapılması için hazırlanmıştır. Türkçe ders kitabında belirlenen dinleme metinlerinden hazırlanan 13 adet dinlediğini anlama soruları, sadece deney grubuna sorulmuştur. Okuma metinlerinden hazırlanan 13 adet okuduğunu anlama sorularının tamamı deney grubuna sorulmuş olup sadece 2 tanesi (Bay Yavaş ve Nasıl Kitap Okuyacak?) ön test-son testte kullanılmak üzere kontrol grubuna sorulmuştur.

4.3.3. Yanlış Analizi Envanteri

Araştırmada öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi için Akyol (2014:102) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)'dan uyarlanan “Yanlış Analizi Envanteri” tablosundan yararlanılmıştır.

Bu envanter ile okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Sesli okumada yapılan hatalar ile kelime ve ses bilgisi, sessiz okumadan sonra sorulan sorular ile anlama düzeyi belirlenmeye çalışılmaktadır. Kelimeleri tanımada ve anlamada ne gibi hataların yapıldığını bulmak için bu envanterden yararlanılır. Bu envanter ile belirlenen okuma düzeyleri aşağıda belirtilmiştir (Akyol, 2014:98):

a) Serbest Düzey: Öğrencinin kimseden yardım almadan seviyesine uygun bir metni okuması ve anlaması sonucunda oluşan düzeyi belirtir.

b) Öğretim Düzeyi: Öğrencinin bir yetişkin ya da öğretmeni yardımıyla istenilen şekilde okuması ve anlaması sonucunda oluşan düzeyi belirtir.

c) Endişe Düzeyi: Öğrencinin okurken çok okuma hatasının yapması ya da okuduğunun çok azını anlaması sonucunda oluşan düzeyi belirtir.

Öğrencilerin anlama düzeylerini belirlemek için, beş soru sorulduğu düşünülürse; bunlardan ikisi basit anlamayı gerektiren, üçü ise derinlemesine anlam taşıyan sorulardan oluşmalıdır. Bunu 10 soruya uyarladığımızda, dördü basit, altısı derin anlam taşıyan sorulardan oluşması gerekmektedir.

Basit anlamayı gerektiren soruların cevaplama puanları; tamamı doğru verilen cevaplara 2 puan, yarısı doğru olarak verilen cevaplara 1 puan, hiç cevaplanmayan sorulara 0 puan şeklinde verilmelidir. Derinlemesine anlam taşıyan soruların cevaplama puanları; tamamı doğru verilen cevaplara 3 puan, biraz eksik ama beklenen cevabı verenlere 2 puan, cevabı tam olarak doğru vermeyenlere 1 puan, hiç cevaplanmayan sorulara 0 puan verilerek öğrencinin anlama düzeyleri hesaplama yoluna gidilir.

Hesaplama yaparken öğrencinin aldığı toplam puan, alınması gereken toplam puana bölünerek yüzdelik kısım bulunur. Anlama düzeyini belirlemek için hazırlanan soruların 5 tane olduğunu düşünürsek; bunların 2 tanesinin basit anlamayı ölçmesiyle $2 \times 2 = 4$ puan, 3 tanesinin derin anlamayı ölçmesiyle $3 \times 3 = 9$ puan, toplamda da 13 puan elde edilir. Öğrencinin bütün soruları bilmesiyle 13 tam puan alarak anlama düzeyi %100 (%90+) “serbest düzey” olarak bulunur. Öğrenci basit sorulardan 2 ve 1 puan, derinlemesine anlam taşıyan sorulardan 3, 3, 2 puan aldığında, toplamda 11 puan elde etmiş olur. Öğrencinin aldığı puan 11, alması gereken puan 13 olduğuna göre; $11/13 = 0.846$ ’dır. Bu durumda öğrencinin anlama düzeyi %75+ olduğu için “öğretim düzeyi” olarak hesaplanır. Yine öğrencinin basit sorulardan 1 ve 0 puan, derinlemesine anlam taşıyan sorulardan 3, 0, 2 puan aldığında, toplamda 6 puan elde ederek sonuç $6/13 = 0.46$ olur. Bu sonuçlara göre öğrencinin anlama düzeyi %50- olduğu için “endişe düzeyi” olacaktır (Akyol, 2014:100).

4.3.4. Hikâye Haritası Yöntemi

Bu araştırmada, Hikâye Haritası yöntemi, deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Akyol (1999) tarafından geliştirilen hikâye haritası şablonundaki

sorular, her bir metinde metnin içeriğine uygun olacak şekilde, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun, resimli olarak hazırlanmıştır. Sorular, araştırmacı tarafından çoktan seçmeli 3 şıklı resimlerden oluşturulmuş, 3 uzman tarafından incelenmiştir. Öğrencilerin Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama amaçlarına ulaşmak için Hikâye Haritasında hazırlanan sorulara verilen her doğru cevap için bir (1) puan, her yanlış cevap için sıfır (0) puan verilerek, toplam puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Akyol (1999:7)'un hazırladığı hikâye haritası elemanları örneği Ek 1'de gösterilmiştir.

4.3.5. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, Kocaarslan (2016)'ın McKenna ve Kear (1990) tarafından 1-6. Sınıflar için geliştirilen Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği'ni Türkçeye uyarladığı; “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği için Kocaarslan (2016) faktör analizi yapmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık sayısını .88 olarak hesaplamıştır. “Garfield” Görselli Okumaya Yönelik Tutum ölçeği; “eğlenme amaçlı okuma” ve “akademik amaçlı okuma” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Kocaarslan (2016)'a göre uyarlaması yapılan bu tutum ölçeğini farklı yapan en belirgin özelliği, öğrencilerin tutum maddelerine ilişkin tepkilerini tanınmış bir çizgi film karakteri olan Garfield'ın çeşitli duygu durumlarını gösteren resimlere göre ölçüyor olmasıdır. McKenna ve Kear (1990), ölçeği geliştirirken çocukların bu uygulamayı keyif alarak gerçekleştirmelerinin önemi üzerine durmuşlardır. Böylece temel amaçlarının; görselliğin, evrensel bir dil olma gerçekliğinden yararlanılarak kültürler arası farkı ortadan kaldıran bir araç geliştirmek olduğudur.

Bu araştırmada, örneklemin 1. sınıf öğrencilerinin oluşturması dolayısıyla, verilerin toplanma sürecinde deney ve kontrol gruplarına, “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin uygulanması uygulanmıştır.

4.3.6. Ateşman Okunabilirlik Formülü

“Ateşman Okunabilirlik Formülü”; Ateşman (1997) tarafından kelime ve cümle uzunlukları esas alınarak geliştirilmiştir. Ateşman, Flesch’in okunabilirlik formülünü Türkçeye uyarlayarak; her dilin ortalama kelime ve cümle uzunlukları farklı olacağından yabancı bir dil için hazırlanmış olan bir ölçeğin Türkçede uygulanamayacağını altını çizmiştir. Ateşman, Türkçe için ortalama kelime uzunluğu 2-6 hece, ortalama cümle uzunluğunun ise 9-10 kelime olduğunu belirtmektedir. Bu verilerden hareketle Türkçe okunabilirlik formülü, şu şekildedir:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198,825 - 40,175 \cdot X_1 - 2,610 \cdot X_2$$

X_1 = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu,

X_2 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu (Ateşman, 1997:73).

Bu formülden yola çıkan Ateşman (1997)’in Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Sınıflandırması, Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4: Ateşman Formülü Okunabilirlik Düzeyleri

Düzy	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

Kaynak: Ender Ateşman (1997); “*Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi*,” A. Ü. Tömer Dil Dergisi, Ankara, s. 74.

Ateşman (1997), Türkçe metinlerdeki ortalama kelime ve cümle uzunluklarını tespit ederek “Türkçe Metinler İçin Okunabilirlik Formülü”nü oluşturmuştur. Ateşman Formülü Şekil 4.1’de gösterilmiştir.

Şekil 4.1: Ateşman Formülü

$$198,825 - \left[40,175 \left(\frac{\text{Toplam Hece}}{\text{Toplam Kelime}} \right) - 2,610 \left(\frac{\text{Toplam Kelime}}{\text{Toplam Cümle}} \right) \right]$$

Kaynak: Ender Ateşman (1997); “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi,” A. Ü. Tömer Dil Dergisi, Ankara, s. 74.

1. sınıf Türkçe ders kitabındaki belirlenen hikâye edici metinlere; “Ateşman’ın Okunabilirlik Formülü” uygulanıp bu metinlerin okunabilirlik düzeyleri “çok kolay” belirlenerek tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.5: 1. Sınıf 1. Dönem Metinler Tablosu

METİN ADI	METNİN TÜRÜ	METNİN KELİME SAYISI	UYGULAMA TARİHİ
1. Yıldızlı Alfabe	Dinleme Metni	337	03.11.2017
2. Ben Ne Zaman Doğdum?	Dinleme Metni	391	10.11.2017
3. Şehir Faresi ile Köy Faresi	Dinleme Metni	305	17.11.2017
4. Tombilinin Binası	Dinleme Metni	141	24.11.2017
5. Tilki ile Leylek	Dinleme Metni	144	01.12.2017
6. İki Yuva	Dinleme Metni	57	08.12.2017
7. Küçük Lokomotif	Dinleme Metni	310	15.12.2017
8. Bayrağım	Dinleme Metni	316	22.12.2017
9. Babaların Yüreği	Dinleme Metni	296	29.12.2017
10. Anahtar	Dinleme Metni	75	05.01.2018
11. Can ile Canan	Dinleme Metni	234	09.01.2018
12. Dolabımdaki Fil	Dinleme Metni	354	11.01.2018
13. Çanak kale	Dinleme Metni	117	17.01.2018

Tablo 4.6: 1. Sınıf 2. Dönem Metinler Tablosu

METİN ADI	METNİN TÜRÜ	METNİN KELİME SAYISI	OKUNABİLİRLİK DÜZEYİ	UYGULAMA TARİHİ
1. Tüytop Ormanda	Okuma Metni	90	120.868 (çok kolay)	09.02.2018
2. Korkak Tavşan	Okuma Metni	127	121.410 (çok kolay)	16.02.2018
3. Odam Lokanta	Okuma Metni	159	103.897 (çok kolay)	23.02.2018
4. Karakulak ve Tomurcuk	Okuma Metni	190	111.932 (çok kolay)	27.02.2018
5. Kurbağa ile Kaydırak	Okuma Metni	103	137.943 (çok kolay)	02.03.2018
6. Kanat Çırpan Uçurtma	Okuma Metni	216	114.217 (çok kolay)	06.03.2018
7. Bay Yavaş	Okuma Metni	86	112.429 (çok kolay)	09.03.2018
8. Bir Okul Gezisi	Okuma Metni	211	105.339 (çok kolay)	13.03.2018
9. 23 Nisan Kutlu Olsun!	Okuma Metni	214	116.301 (çok kolay)	16.03.2018
10. Dedemin Madalyası	Okuma Metni	188	97.548 (çok kolay)	20.03.2018
11. Ekranza	Okuma Metni	189	97.716 (çok kolay)	23.03.2018
12. İbni Sina	Okuma Metni	168	113.901 (çok kolay)	27.03.2018
13. Nasıl Kitap Okuyacak?	Okuma Metni	150	115.906 (çok kolay)	30.03.2018

4.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma; Zonguldak iline bağlı Kdz. Ereğli ilçesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan Erdemir İlkokulundaki deney ve kontrol gruplarını oluşturan iki 1.sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür.

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar dönemini kapsamaktadır. Güz döneminde 1. sınıf öğrencileri henüz okuma-yazma öğretimini tamamlayamadıkları için deney grubundaki öğrenciler ile “ İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı”nda belirlenen 13 adet dinleme/izleme metni aracılığıyla yıllık çalışma programı takvimine uygun her hafta 2 ders saati olacak şekilde araştırmacı tarafından oluşturulan resimli hikâye haritası soruları ile resimli dinlediğini anlama soruları kullanılarak hikâye haritası yönteminin pilot çalışması yapılmıştır. Çalışma; Türkçe dersinin ilk saatinde, belirlenen öyküleyici metin deney grubundaki öğrencilere dinletildikten/okunduktan sonra hikâye haritası soruları akıllı tahtada power point sunumu ile yansıtılmış ve öğrencilere bu soruların kâğıt olarak çıktısı dağıtılmıştır. Öğrencilere gerekli dönütler verilerek öğrencilerden bu soruları kâğıt üzerinde işaretleme yaparak cevaplamaları istenmiştir. Türkçe dersinin ikinci saatinde ise metin ile ilgili

görsellerin kullanıldığı dinlediğini anlama soruları çıktısı dağıtılmıştır. Öğretmen soruları, sözel olarak okuyarak öğrencilerden doğru cevaba ilişkin resmin olduğu cevap şıkkını işaretlemelerini istemiştir. Bu süreçte kontrol grubu, hiçbir denel işlem görmeden ilk okuma yazma öğretim sürecine devam etmiştir.

Birinci dönemin “dinleme metni” değerlendirmesinde kullanılan ve sadece deney grubuna uygulanan 13 öyküleyici metinden; ilk 7 metnin değerlendirilmesi, üç seçenekten oluşan 9 adet resimli hikâye haritası soruları ile üç seçenekten oluşan üçü yüzeysel, ikisi derin anlam taşıyan sorulardan olmak üzere 5 çoktan seçmeli resimli dinlediğini anlama soruları hazırlanarak yapılmıştır. Son 6 metnin değerlendirilmesi ise, üç seçenekten oluşan 9 adet resimli hikâye haritası soruları ile altısı yüzeysel, dördü derinlemesine sorulardan oluşmak üzere 10 çoktan seçmeli resimli dinlediğini anlama soruları hazırlanarak uygulanmıştır.

Eğitim-öğretimin ikinci döneminde deney grubundaki öğrencilere “İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı”nda belirlenen 13 adet okuma metni aracılığıyla yıllık çalışma programı takvimine uygun her hafta 2 ders saati olacak şekilde araştırmacı tarafından hazırlanan ve resimsiz hikâye haritaları ile okuduğunu anlama soruları uygulanarak çalışma yapılmıştır. Kontrol grubunda ise ön test ve son testte kullanılmak üzere sadece 2 adet okuma metni üzerinden çalışma yürütülmüştür. Ön test ve son test çalışmalarının ardından öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ölçülerek çalışma tamamlanmıştır.

İkinci dönemin “okuma metni” değerlendirmesinde kullanılan on üç öyküleyici metinden; ilk 3 metnin değerlendirilmesi, üç seçenekten oluşan 9 adet çoktan seçmeli resimsiz hikâye haritası soruları ile üç seçenekten oluşan 10 adet çoktan seçmeli resimsiz okuduğunu anlama soruları deney grubuna sorularak uygulanmıştır. Daha sonraki 4. 5. ve 6. metnin değerlendirilmesi ise, üç seçenekten oluşan 10 adet çoktan seçmeli resimsiz hikâye haritası soruları ve altısı yüzeysel dördü derin anlam taşıyan 10 adet resimsiz seçeneksiz okuduğunu anlama soruları yine deney grubuna sorularak uygulanmıştır. Dördüncü metin, deney ve kontrol grubunda ön okuma olarak değerlendirilmiş ve bu öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ön test olarak belirlenmiştir. Klasik (resimsiz ve seçeneksiz) soruların 10 adet olmasının sonucunda, çocukların soruları okuyup cevaplamalarında sonlara doğru sıkıldıkları, bunun sonucunda da değerlendirme

süresinin yetmediği gözlemlenmiştir. Bu nedenle yedinci ve daha sonraki okuma metinlerin değerlendirmesi, hikâye haritası yöntemi uygulamadan geri çekilerek, sadece 5 adet resimsiz seçeneksiz üçü yüzeysel, ikisi derin anlam taşıyan açık uçlu okuduğunu anlama soruları kullanılarak yapılmıştır. “Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen” de belirtilen işlemin (hikâye haritası yönteminin) ortadan kaldırılarak çalışmanın yürütülmesi gerektiği için, ilk 6 metinden sonraki okuduğunu anlama sorularının hikâye haritası sorulmadan cevaplanması sağlanmıştır. Okuma metinlerinden 7. metin “ön test” çalışması, 13. metin (son metin) “son test” çalışması olacak şekilde yapılmış; deney ve kontrol gruplarına önce okuma çalışması yaptırılıp daha sonrasında “Okuduğunu Anlama Soruları” değerlendirmesi ile “Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanarak çalışma tamamlanmıştır.

Bu araştırmada, öğrencilerin hikâye edici (öyküleyici) metinleri dinleme/izleme ve okuma çalışmaları yaptıktan sonra hikâye haritasının uygulanması ile dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Alt problemler doğrultusunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özelliklerinin incelenmesi için “Kişisel Bilgiler Formu”, hikâye haritasının dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin ölçülmesi için “Dinlediğini ve Okuduğunu Anlama Soruları” ve öğrencilerin okumaya karşı ilgilerinin ve tutumlarının ölçülmesi için de “Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin ön test ve son testinden elde veriler değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada “Hikâye Haritası” yönteminin uygulanması için; Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış, Milli Eğitim Bakanlığının 2017 yılında yayınlamış olduğu “İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı”nda belirlenen 13 öyküleyici metin ile “İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı”nda belirlenen 13 öyküleyici metin olmak üzere toplam 26 öyküleyici metnin isimleri aşağıda belirtilmiştir:

İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Dinleme Metinleri şu şekilde listelenmiştir:

1. Yıldızlı Alfabe
2. Ben Ne Zaman Doğdum?
3. Şehir Faresi ile Köy Faresi
4. Tombilinin Binası
5. Tilki İle Leylek
6. İki Yuva
7. Küçük Lokomotif
8. Bayrağım
9. Babaların Yüreği
10. Anahtar
11. Can ile Canan
12. Dolabımdaki Fil
13. Çanakkale

İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Okuma Metinleri şu şekilde listelenmiştir:

1. Tüytüp Ormanda
2. Korkak Tavşan
3. Odam Lokanta
4. Karakulak ile Tomurcuk
5. Kurbağa ile Kaydırak
6. Kanat Çırpan Uçurtma
7. Bay Yavaş
8. Bir Okul Gezisi
9. 23 Nisan Kutlu Olsun!
10. Dedemin Madalyası
11. Ekranza
12. İbni Sina
13. Nasıl Kitap Okuyacak?

4.5. Verilerin Analizi

Hikâye haritası yönteminin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya ve okumaya yönelik tutuma etkisinin belirlendiği araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Science) paket programı ile yapılmıştır.

Birinci alt problem için; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri ile okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır.

İkinci alt problem için; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri ile okumaya yönelik tutum son test puanlarının gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Üçüncü ve dördüncü alt problem için; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik verilerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri ile okumaya yönelik tutum son test puanları kullanılarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için de Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına uygulanan “Kişisel Bilgiler Formu”, “Hikâye Haritası” yöntemiyle dinlediğini ve okuduğunu anlama sorularına verilen cevap analizleri ile “Okumaya Yönelik Tutum” ölçeğinden alınan puanlarla istatistiki işlemler yapılarak alt problemlerin sınanmasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Kişisel Bilgiler Formundan (Ek 1) elde edilen verilerden hareketle Erdemir İlkokulunda 1.sınıfta öğrenim gören öğrencilerinden iki sınıf sınıfları deney ve kontrol grubu olarak seçilmişlerdir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin demografik özellikleri Tablo 5.1’de yer almaktadır.

Tablo 5.1: Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

		DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU	
FAKTÖRLER		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	18	55	19	53
	Erkek	15	45	17	47
Anne Eğitim Durumu	O-Y Değil	-	-	-	-
	İlkokul	14	43	2	6
	Ortaokul	5	15	4	11
	Lise	10	30	20	55
	Üniversite	4	12	10	28
Baba Eğitim Durumu	O-Y Değil	-	-	-	-
	İlkokul	5	15	1	3
	Ortaokul	1	3	3	8
	Lise	19	58	21	58
	Üniversite	8	24	11	31
Aile Gelir Düzeyi	0-1000	1	3	-	-
	1001-1500	7	21	1	3
	1501-2000	5	15	5	14
	2001-2500	4	12	5	14
	2501-üzeri	16	49	25	69
Çalışma Odası	Var	29	88	34	94
	Yok	4	12	2	6
TOPLAM (N)		33	100	36	100

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan öğrencilerin; “Deney grubunun dinlediğini anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilen araştırmanın birinci alt problemini test etmek için dinlediğini anlama soruları, deney grubuna ön test-son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin ön test-son test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımlı gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 5.2: Deney Grubunun Dinlediğini Anlama Ön test ve Son Test Puanlarına ilişkin Bağımlı Gruplar İçin t Testi Sonuçları

	$\bar{X}$	SS	t	p
Ön Test	68.77	10.7	1.34	0,18
Son Test	66.08	9.4		

*p<0.05

Tablo 5.2’de görüldüğü gibi deney grubunun dinlediğini anlama ön test puanları ortalaması 68.77 ve standart sapması 10.7’dir. Aynı grubun son test puan ortalaması 66.08 ve standart sapması 9.4 olarak hesaplanmıştır. Bağımlı gruplar için t testi analizi sonucunda belirlenen t değerine göre (p<.05) deney grubunun ön test ve son test puanları arasında başarı açısından anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Bağımlı gruplar için t testi analizi sonucunda belirlenen t değerine göre (p<.05) deney grubunun ön test ve son test puanları arasında dinlediğini anlama açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Denel işlem sonrası deney ve kontrol grubunun;

a) Okuduğunu anlama son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilen araştırmanın ikinci alt probleminin a maddesini test etmek için okuduğunu anlama soruları, deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımsız gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 5.3: Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Test	Deney Grubu		Kontrol Grubu			
Okuduğunu Anlama	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	p
	2.66	0.54	1.33	0.58	69.80	0,00*

*p<0.05

Tablo 5.3'e göre son test olarak uygulanan okuduğunu anlama soruları, deney grubunda yer alan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 2.66'ken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 1.33 olarak bulunmuştur. Ayrıca her iki grup için standart sapmalar sırasıyla SS=0.54 ve SS=0.58'dir. Grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre grupların okuduğunu anlama son test puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p=0,00; p>0.05).

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Denel işlem sonrası deney ve kontrol grubunun;

b) “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak ifade edilen araştırmanın ikinci alt probleminin b maddesini test etmek için okumaya yönelik tutum ölçeği deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için t testi (bağımsız gruplar için) analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 5.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son test Puanlarına ilişkin Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Test	Deney Grubu		Kontrol Grubu			
Okumaya Yönelik Tutum	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	t	p
	78.21	3.95	66.08	9.42	6,85	0,00*

*p<0.05

Tablo 5.4'e göre son test olarak uygulanan okumaya yönelik tutum ölçeğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 78.21'ken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 66.08 olarak bulunmuştur. Ayrıca her iki grup için standart sapmalar sırasıyla SS=3.95 ve

SS=9.42'dir. Grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre grupların okumaya yönelik tutum ölçeği son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p=0,00$; $p>0,05$).

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Deney Grubu” öğrencilerinin demografik özelliklerinin;

a. Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarına

b. Dinlediğini Anlama Son Test Puanlarına

c. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarına etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemi test etmek için, deney grubunda yer alan öğrencilere okuduğunu anlama soruları ve dinlediğini anlama soruları, okumaya yönelik tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler arasında farkın olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır.

a. Okuduğunu Anlama Son Test Puanları:

Tablo 5.5: Deney Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okuduğunu Anlama Düzeyi							
Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	LSD
1-İlkokul	14	2.71	.46	3-29	3,33	0.03	1-4 2-4 3-4
2-Ortaokul	5	3.00	.00	3-29			
3-Lise	10	2.90	.31	3-29			
4-Üniversite	4	2.25	.50	3-29			

* $p<0,05$

Tablo 5.5 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ($F(3-29)=3.33$ ve $p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Lsd testi sonucunda; bu farkın İlkokul ile üniversite arasında, ortaokul ile üniversite arasında ve lise ile üniversite arasında “ilkokul, ortaokul ve lise mezunları” lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5.6: Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okuduğunu Anlama Düzeyi						
Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-İlkokul	5	2.80	.44	3-29	.37	0.77
2-Ortaokul	1	3.00		3-29		
3-Lise	19	2.78	.41	3-29		
4-Üniversite	8	2.62	.51	3-29		

Tablo 5.6 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.7: Deney Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okuduğunu Anlama Düzeyi						
Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-0-1000	1	3.00		4-28	.76	0.55
2-1001-1500	7	2.57	.53	4-28		
3-1501-2000	5	3.00	.00	4-28		
4-2001-2500	4	2.75	.50	4-28		
5-2500-+	16	2.75	.44	4-28		

Tablo 5.7 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin gelir düzeylerine göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.8: Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışma Odası Olması ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Çalışma Odası Bulunma Durumu	$\bar{X}$	SS	t	p
Evet	2.76	0.43	0.37	0.71
Hayır	2.66	0.57		

Tablo 5.8'e görüldüğü gibi deney grubunda yer alan öğrencilerin çalışma odası olma durumlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında aldıkları puan ortalamaları açısından bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p=0.71$ ve $p>05$).

b. Dinlediğini Anlama Son Test Puanları:

Tablo 5.9: Deney Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ile Dinlediğini Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Dinlediğini Anlama Düzeyi							
Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	LSD
1-İlkokul	14	2.78	.42	3-29	4.30	0.01*	1-2
2-Ortaokul	5	2.00	.70	3-29			2-3
3-Lise	10	2.70	.48	3-29			2-4
4-Üniversite	4	3.00	.00	3-29			

* $p<0.05$

Tablo 5.9 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre dinlediğini anlama düzeyleri arasındaki ($F(3-29)=4.30$ ve $p<0,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Lsd testi sonucunda; bu farkın İlkokul ile ortaokul arasında, ortaokul ile lise arasında ve ortaokul ile üniversite arasında “ilkokul, lise ve üniversite mezunları” lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5.10: Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ile Dinlediğini Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Dinlediğini Anlama Düzeyi						
Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-İlkokul	5	2.40	.54	3-29	.58	0.63
2-Ortaokul	1	3.00		3-29		
3-Lise	19	2.68	.47	3-29		
4-Üniversite	8	2.75	.70	3-29		

Tablo 5.10 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.11: Deney Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri ile Dinlediğini Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Dinlediğini Anlama Düzeyi						
Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-0-1000	1	3.00		4-28	1.99	1.23
2-1001-1500	7	2.57	.53	4-28		
3-1501-2000	5	32.20	.83	4-28		
4-2001-2500	4	2.50	.57	4-28		
5-2500-+	16	2.87	.34	4-28		

Tablo 5.11 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin gelir düzeylerine göre dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.12: Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışma Odası Olması ile Dinlediğini Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Çalışma Odası Bulunma Durumu	$\bar{X}$	SS	t	p
Evet	2.76	0.55	-3.61	0.01*
Hayır	3.00	0.59		

*p<0.05

Tablo 5.12’de görüldüğü gibi dinlediğini anlamaya düzeyinden aldıkları puan ortalamaları, çalışma odası olmayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 3.00’ken çalışma odası olanların ortalaması 2.76’dır. Yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre grupların dinlediğini anlama son test ortalamaları arasında “çalışma odası olmayanlar” lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p=0,00; p>0.05).

c. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarına etkisi var mıdır?

Tablo 5.13: Deney Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi						
Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-İlkokul	14	78.71	2.09	3-29	.94	0.43
2-Ortaokul	5	75.60	8.76	3-29		
3-Lise	10	79.00	1.88	3-29		
4-Üniversite	4	77.75	4.50	3-29		

Tablo 5.13 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.14: Deney Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi						
Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-İlkokul	5	79.40	1.34	3-29	.45	0.71
2-Ortaokul	1	80.00		3-29		
3-Lise	19	77.52	4.88	3-29		
4-Üniversite	8	78.87	2.47	3-29		

Tablo 5.14 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.15: Deney Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okumaya Yönelik Tutum Düzeyi						
Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-0-1000	1	80.00		4-28	.60	0.66
2-1001-1500	7	79.42	1.13	4-28		
3-1501-2000	5	79.40	0.89	4-28		
4-2001-2500	4	78.50	3.00	4-28		
5-2500-+	16	77.12	5.31	4-28		

Tablo 5.15 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin gelir düzeylerine göre okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.16: Deney Grubu Öğrencilerinin Çalışma Odası Olması ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Çalışma Odası Bulunma Durumu	$\bar{X}$	SS	t	p
Evet	79.00	1.81	4.62	0.00*
Hayır	70.03	10.01		

*p<0.05

Tablo 5.16’da görüldüğü gibi okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, çalışma odası olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 79.00’ken çalışma odası olmayanların ortalaması 70.03’tür. Yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre grupların dinlediğini anlama son test ortalamaları arasında “çalışma odası olanlar” lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p=0,00; p>0.05).

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada “Kontrol Grubu” öğrencilerinin demografik özelliklerinin;

a. Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarına

b. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarına etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemi test etmek için, kontrol grubunda yer alan öğrencilere okuduğunu anlama soruları ve okumaya yönelik tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler arasında farkın olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve bağımsız gruplar için t-testi uygulanmıştır.

a. Okuduğunu Anlama Son Test Puanları:

Tablo 5.17: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okuduğunu Anlama Düzeyi							
Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	LSD
1-İlkokul	2	1.50	.70	3-32	2.26	0.01	3-4
2-Ortaokul	4	1.25	.50	3-32			
3-Lise	20	1.15	.36	3-32			
4-Üniversite	10	1.70	.82	3-32			

*p<0.05

Tablo 5.17 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki (F(3-32)=2.26 ve p<0,05) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın hangi alt gruplardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Lsd testi sonucunda; bu farkın lise ile üniversite arasında “üniversite” mezunları lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5.18: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okuduğunu Anlama Düzeyi						
Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-İlkokul	1	2.00		3-32	.75	0.53
2-Ortaokul	3	1.00	.00	3-32		
3-Lise	21	1.33	.57	3-32		
4-Üniversite	11	1.36	.67	3-32		

Tablo 5.18 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.19: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okuduğunu Anlama Düzeyi						
Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-1001-1500	1	2.00		3-32	.52	0.67
2-1501-2000	5	1.40	.54	3-32		
3-2001-2500	5	1.20	.44	3-32		
4-2500-+	25	1.32	.62	3-32		

Tablo 5.19 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gelir düzeylerine göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.20: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Odası Olması ile Okuduğunu Anlama Son Test Puanları Ortalamaları için Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Çalışma Odası Bulunma Durumu	$\bar{X}$	SS	t	p
Evet	1.35	0.59	3.34	0.02*
Hayır	1.00	0.00		

*p<0.05

Tablo 5.20’de görüldüğü gibi okuduğunu anlama düzeyinden aldıkları puan ortalamaları, çalışma odası olan öğrencilerin aritmetik ortalamaları 1.35’ken çalışma odası olmayanların ortalaması 1.00’dır. Yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre grupların dinlediğini anlama son test ortalamaları arasında “çalışma odası olanlar” lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir (p=0,02; p>0.05).

b. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarına etkisi var mıdır?

Tablo 5.21: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okuduğunu Anlama Düzeyi						
Anne Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-İlkokul	2	54.50	16.26	3-32	1.67	0.19
2-Ortaokul	4	72.25	6.02	3-32		
3-Lise	20	65.90	7.75	3-32		
4-Üniversite	10	66.30	11.41	3-32		

Tablo 5.21 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.22: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okuduğunu Anlama Düzeyi						
Baba Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-İlkokul	1	78.00		3-32	1.02	0.39
2-Ortaokul	3	65.00	2.64	3-32		
3-Lise	21	67.23	9.55	3-32		
4-Üniversite	11	63.09	9.98	3-32		

Tablo 5.22 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.23: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gelir Düzeyleri ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Tek Yönlü Varyans Analizi (F Testi) Sonuçları

Okuduğunu Anlama Düzeyi						
Gelir Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
1-1001-1500	1	78.00		3-32	1.13	0.34
2-1501-2000	5	70.00	5.47	3-32		
3-2001-2500	5	62.20	12.63	3-32		
4-2500-+	25	65.60	9.24	3-32		

Tablo 5.23 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin gelir düzeylerine göre okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 5.24: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Çalışma Odası Olması ile Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları Ortalamaları için Bağımsız Gruplar İçin t Testi Sonuçları

Çalışma Odası Bulunma Durumu	$\bar{X}$	SS	t	p
Evet	66.20	9.68	.84	0.46
Hayır	64.00	2.82		

Tablo 5.24'te görüldüğü gibi kontrol grubunda yer alan öğrencilerin çalışma odası olma durumlarına göre okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında aldıkları puan ortalamaları açısından bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p=0.46 ve p>05).

SONUÇ

Araştırmada, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin hikâye haritası yönteminin dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik Türkçe derslerinde kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerini ne ölçüde geliştirdiği, okumaya yönelik tutumlarını ne düzeyde arttırdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçme araçları ile toplanan verilerden ortaya çıkan bulgularından elde edilen sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir.

Elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan; birinci alt problemin bulgularına göre, hikâye haritası yöntemi deney grubunun dinlediğini anlama düzeylerini arttırmıştır; bundan dolayı hikâye haritası yönteminin dinlediğini anlamayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Amlund, Gaffney ve Kulhavy (1985)'in ilköğretim 5. ve 6. sınıfta öğrenim gören iyi, orta ve zayıf okuyucu özellikleri olan 146 öğrenciye hikâye haritası kullanılarak yaptığı metin hatırlama çalışmasında hikâye haritası ile birlikte hikâyeyi dinleyen grup, sadece hikâyeyi dinleyen gruptan hikâyeyi hatırlama konusunda daha başarılı olmaları mevcut araştırmanın sonuçlarına eş değer sonuçlar göstermekte olduğu ifade edilebilir.

İkinci alt problemin bulgularına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bundan dolayı hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği; deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarından daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bundan dolayı hikâye haritası yönteminin okumaya yönelik tutuma olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir. Akça (2002) ve Işıkdogan (2009)'ın uygulamış oldukları hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisinin incelendiği araştırmalarında, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı derecede artış gösterdiği yönünde olması, mevcut araştırmaya benzer sonuçlar içermektedir. Yeazell (1981)'in “Çocuklara felsefe öğreten öğretmenlere ne olur?” çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerine bir yıl boyunca

tek seanslık oturum olacak şekilde “Hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinden Harry” programı uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, hikâyeler yoluyla düşünme programı olan Harry’nin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olumlu yönde etkisi olduğunu belirlemiştir. Benzer başka bir araştırmada Reutzel (1985) 5. sınıflardan rastgele seçilen 102 öğrenciye hikâye haritalarına yönlendirilmiş okuma etkinliği yaparak öğrencilerin hikâye haritalarını anlama etkisi üzerine gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, hikâye haritalarının ders kitaplarındaki metinlerin anlaşılmasını geliştirmesi mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Mevcut araştırmanın sonucuna benzer sonuçların bulunduğu, Idol (1987)’ün “Grup Hikâyesi Haritası” adlı çalışması, 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören, başarı düzeyi düşük ve öğrenme güçlüğü olan 5 öğrenciye okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için hikâye haritası yöntemi kullanılmış, öğrenciler hikâye haritasının nasıl kullanılacağını öğrenerek okuduğunu anlama sorularını bağımsız olarak cevaplandırmışlardır. Elde edilen değerlendirmelerin sonunda deneklerin beşte dördünde, okuduğunu anlama çalışmalarında %75’in üzerinde başarı sağladıkları görülmüştür. Araştırmanın bulguları ışığında, normal ya da düşük başarı düzeyine sahip öğrencilerin yetenek gruplaması yapılmaksızın şema temelli bir yaklaşım kullanılarak okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Franciscone (2008) tarafından yapılan hikâye haritası kullanımının 1. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi üzerine etkisinin incelendiği araştırma sonucunda, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olumlu yönde katkı sağlaması; mevcut araştırmayla eş değer sonuçları göstermektedir.

Üçüncü alt problemin bulgularına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinden anne eğitim düzeyinin; okuduğunu anlamaya etkisi olduğu, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin en düşük ortalamaya, annesi ortaokul mezunu öğrencilerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu; dinlediğini anlamaya etkisi olduğu, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin en yüksek ortalamaya, annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin en düşük ortalamaya sahip olduğu ve okumaya yönelik tutuma olumlu veya olumsuz yönde etkisi olmadığı söylenebilir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinden baba eğitim durumunun ve aile gelir düzeyinin; okuduğunu anlamaya, dinlediğini anlamaya ve okumaya yönelik tutuma etkisi olmadığı söylenebilir. Deney

grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinden çalışma odasına sahip olup olmama durumunun; okuduğunun anlamaya etkisi olmadığı, çalışma odası olan öğrencilerin dinlediğini anlama puanlarının daha düşük olmasına karşın okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Dördüncü alt problemin bulgularına göre kontrol grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinden anne eğitim durumunun; okuduğunu anlamaya etkisi olduğu, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu, annesi lise mezunu olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha düşük olduğu; okumaya yönelik tutuma etkisi olmadığı söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinden baba eğitim durumunun ve aile gelir düzeyinin; okuduğunu anlamaya ve okumaya yönelik tutuma etkisi olmadığı söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin demografik özelliklerinden çalışma odasına sahip olma durumunun; okuduğunu anlamaya etkisi olduğu, çalışma odasına sahip öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu, okumaya yönelik tutuma etkisinin olmadığı söylenebilir.

Elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan bulgulara göre; araştırmada, Türkçe dersinin okuma-yazma öğretiminde dinlediğini ve okuduğunu anlamayı geliştirmek amaçlı resimli olarak kullanılan hikâye haritası yönteminin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına etkisini çok yüksek olmasa da arttırdığı, dinlediğini ve okuduğunu anlama düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, öykülendirici metinlerdeki hikâye unsurlarının fark ettirilerek öğretimin yapılması, öğrenciler için eğlenceli ve anlamayı arttıran bir sürecin planlanmasında katkıda bulunduğu ile açıklanabilir.

Öneriler

1. Görsel okuma ve görsel sunu, ilkökul Türkçe dersi öğretim programında temel dil becerileri arasında yer alabilir, ilkökul 1.sınıf öğrencilerine görsel okuma çalışmaları yapılabilir.
2. Anlama çalışmalarına görsel okuma aracılığıyla temel dil becerilerinden dinleme ile başlanabilir.

3. Hikâye haritası yöntemi ilkokul 1.sınıf sınıftan itibaren görsel okuma aracılığıyla kullanılmaya başlanabilir.
4. Hikâye haritası yöntemi ilkokul 1.sınıf sınıftan itibaren okuduğunu anlama çalışmalarında kullanılmaya başlanabilir.
5. İlkokul 1. sınıf Türkçe dersi öğrenci ders ve çalışma kitaplarında resimli hikâye haritası çalışmalarına yer verilebilir.
6. İlkokul 2-3-4. sınıf Türkçe dersi öğrenci ders ve çalışma kitaplarında hikâye haritası çalışmaları arttırılabilir.
7. Görsel okuma öğretimine ilişkin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına eğitim verilebilir.
8. Hikâye öğretimi ile ilgili öğretmenlere ve öğretmen adaylarına eğitim verilebilir.
9. Hikâye haritası çalışmalarına ilişkin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına eğitim verilebilir.
10. Dinlediğini anlama çalışmalarına ilişkin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına eğitim verilebilir.
11. Okuduğunu anlama çalışmalarına ilişkin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına eğitim verilebilir.
12. Yaşantımızda insanların düşündüklerini ifade edebilmeleri, bunun için de dinlediğini ve okuduğunu anlamaları çok büyük önem arz etmektedir. Bundan dolayıdır ki hem dinleme hem de okuma boyutunda anlamının gerçekleşmesi için öğrencilerimize anlama becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Küçük yaş dönemlerinden itibaren dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için yapılan uygulamanın sadece ilkokul 1. sınıf değil, okul öncesi dönemden itibaren uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, Gülhiz (2002); “*Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akça, Gülhiz (2004); “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Edici Metinlerin Hikâye Yapısına Uygunluğu,” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz, Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Akyol, Hayati (1999); “Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi,” *Çağdaş Eğitim*, Sayı 53, s. 7-14.
- Akyol, Hayati (2001); *Konuşma Becerisi*, Konu Alanı Ders Çalışma Kılavuzu (Türkçe), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Hayati (2012); *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Hayati (2013); *Okuma*, (Editör: Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Hayati (2014); *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Altun, Dilek ve Hayriye Gül Kuruyer (2009); “İkili Kodlama Kuramının Hikâye Haritası Yöntemiyle İlişkisi ve Örnek Bir Uygulama,” *VIII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Amlund, Jeanne T., Janet Gaffney ve Raymond W. Kulhavy (1985); “Map Feature Content ve Text Recall of Good ve Poor Readers,” *Journal of Reading Behavior*, Cilt 17, Sayı 4, s. 317-330.
- Arıcı, Ali Fuat (2008); *Okuma Eğitimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Ateşman, Ender (1997); “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi,” *A. Ü. Tömer Dil Dergisi*, Sayı 58, s. 71-74.
- Baker, Linda ve Ann L. Brown (1980); *Metacognitive Skills and Reading* (Technical report No:188), University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading, s. 1-74.
- Bamberger, Richard (1990); *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*, (Çev.: B. Çapar), Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Baş, Bayram (2003); “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme,” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı 8, s. 257-265.

- Baumann, James F. ve Bette S. Bergeron (1993); "Story Map Instruction Using Children's Literature: Effects on First Graders' Comprehension of Central Narrative Elements," *Journal of Literacy Research*, Cilt 25, Sayı 4, s. 407-437.
- Bay, Yalçın (2008); "*Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi*," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1988); *Özel Öğretim Yöntemleri*, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Block, Ellen (1986); "The Comprehension Strategies of Second Language Readers," *Tesol Quarterly*, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3586295>, (Erişim Tarihi: 08.04.2019).
- Boulineau, Tori, Cecil Fore ve Shanna Hagan-Burke (2004); "Use of Story-Mapping to Increase The Story-Grammer Text Comprehension of Elementary Students With Learning Disabilities," *Learning Disability Quarterly*, Cilt 27, Sayı 2, s. 105-121.
- Bozkurt, Ümit (2005); "*Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bulut, Berker (2013); "*Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz ve Funda Demirel (2015); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Cinquino, Dolly (1981); "An Evaluation of a Philosophy Program with 5th ve 6th Grade Academically Talented Students," *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Cilt 2, Sayı 3-4, s. 79-83.
- Civelek, Davut, Derya Yılmaz Gündüz ve Fatma Karafilik (2017a); *İlkokul 1. Sınıf İlk Okuma Yazma Kitabı*, Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hiz. Ltd. Şti, Ankara.
- Civelek, Davut, Derya Yılmaz Gündüz ve Fatma Karafilik (2017b); *İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı*, Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hiz. Ltd. Şti, Ankara.
- Çelenk, Süleyman (2007); *İlk Okuma-Yazma Programı ve Öğretimi*, Maya Akademi Yayınları, Ankara.
- Çelik, Cemal Ergun (2006); "Sesli ve Sessiz Okuma ile İçten Okumanın Karşılaştırılması," *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 7, s. 18-30.

- Çiftçi, Musa (2001); “Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler,” *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s. 165-177.
- Demirel, Özcan (2004); *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan ve Melek Şahinel (2006); *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Diakidoy, Irene-Anna N., Polyxeni Stylianou, Christina Karefillidou ve Panayiota Papageorgiou (2005); “The Relationship Between Listening ve Reading Comprehension Of Different Types Of Text At Increasing Grade Levels,” *Reading Psychology*, Cilt 26, Sayı 1, s. 55-80.
- Doğan, Yusuf (2007); “İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Yusuf (2013); *Dinleme Eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Downing, Joyce Anderson, Jeffrey P. Bakken ve Craig K. Whedon (2002); “Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension,” *Intervention in School ve Clinic*, Cilt 37, Sayı 4, s. 229-233.
- Ediger, Marlow (2002); “Assessing The School Principal” *Education*, Cilt 123, Sayı 1, s. 90.
- Edwards, Peter (1991); *Listening: The Neglected Language Art*, <https://eric.ed.gov/?id=ED328926>, (Erişim Tarihi: 05.10.2018).
- Ekiz, Durmuş (2009); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Epçaçan, Cevdet (2009); “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış,” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 2, Sayı 6, s. 207-223.
- Ergin, Akif ve Cem Birol (2000); *Eğitimde İletişim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ezell, Helen K., Stacie A. Hunsicker ve Maria M. Quinque (1997); “Comparison of Two Strategies for Teaching Reading Comprehension Skills,” *Education ve Treatment of Children*, <https://www.jstor.org/stable/42899508>, (Erişim Tarihi: 12.03.2019).
- Franciscone, Joanna (2008); “*The Effectiveness of Using Story Mapping as a Supplemental tool to Improve Reading Comprehension*,” Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master Arts in the Graduate Program, Caldwell Collage, USA.
- Gökçe, Bekir ve Nesrin Sis (2011); “Gülten Dayıoğlu’nun Çocuk Öykülerinin Hikâye Haritası Yöntemine Göre İncelenmesi ve Genel Bir Değerlendirme,” *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature ve History of Turkish or Turkic*, Cilt 6, Sayı 3, s.1925-1949.

- Grabe, William P. ve Fredricka L. Stoller (2002); *Teaching and Researching Reading*, Published By Pearson Education, New York.
- Güteryüz, Hasan (1998); *Programlanmış İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Güteryüz, Hasan (2004); *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2000); *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2007); *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2009); “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6, Sayı 11, s. 1-21.
- Güneş, Firdevs (2011); “Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 8, Sayı 15, s. 123-148.
- Güneş, Firdevs (2013); “Görsel Okuma Eğitimi,” *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, s. 1-17.
- Güneş, Firdevs (2014); *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Horiba, Yukie (2000); “Reader Control in Reading: Effect of Language Competence,” *Text Type ve Task Discourse Processes*, Cilt 29, Sayı 3, s. 223-267.
- Idol, Lorna (1987); “Group Story Mapping: A Comprehension Strategy for Both Skilled ve Unskilled Readers,” *Journal of Learning Disabilities*, Cilt 20, Sayı 4, s. 196-205.
- Idol, Lorna ve Valerie J. Croll (1987); “Story-Mapping Training as a Means of Improving Reading Comprehension,” *Learning Disability Quarterly*, Cilt 10, Sayı 3, s. 214-229.
- Işıkdogan, Necla (2009); “*Hikâye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmalarındaki Etkililiği*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, Niyazi (2015); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever (2004); *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.

- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Özlem Aksoy (2012); *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Keskinkılıç, Kadir ve Sultan Bilge Keskinkılıç (2005); *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kırkkılıç, Ahmet ve Hayati Akyol (2007); *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Kırmızı, Fatma Susar (2008); “Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerine Etkisi,” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 23, s. 95-109.
- Kocaarslan, Mustafa (2016); “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması,” *Elementary Education Online*, Cilt 15, Sayı 4, s. 1217-1233.
- Korkmaz, Zeynep (2003); *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Kuruyer, Hayriye Gül (2010); “İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Öğretiminin Hikâye Analizine ve Yazımına Etkisi,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lynch, Tony (1996); “Communication in the Language Classroom,” *Tesl Canada Journal*, Cilt 15, Sayı 1, s. 80-89.
- Mackay, Ian (1997); *Dinleme Becerisi*, (Çev.: A. Bora ve O. Cankoçak), İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti, Ankara.
- Mathes, Patricia G., Douglas Fuchs ve Lynn S. Fuchs (1997); “Cooperative Story Mapping,” *Remedial ve Special Education*, Cilt 18, Sayı 1, s. 20-27.
- Mazı, Ayşegül (2008); “Hikâyeler Yoluyla Düşünmenin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Etkisi,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019); İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar), <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>, (Erişim Tarihi 15.04.2019).
- Ocak, Gürbüz ve H. Ömer Beydoğan (1999); “Kültürel Düzeyi Farklı Ailelerden Gelen İlköğretim Okulları Birinci Devre Öğrencilerinin Okuma-Anlama Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma,” *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, s. 29-43.
- Öz, Feyzi (2006); *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

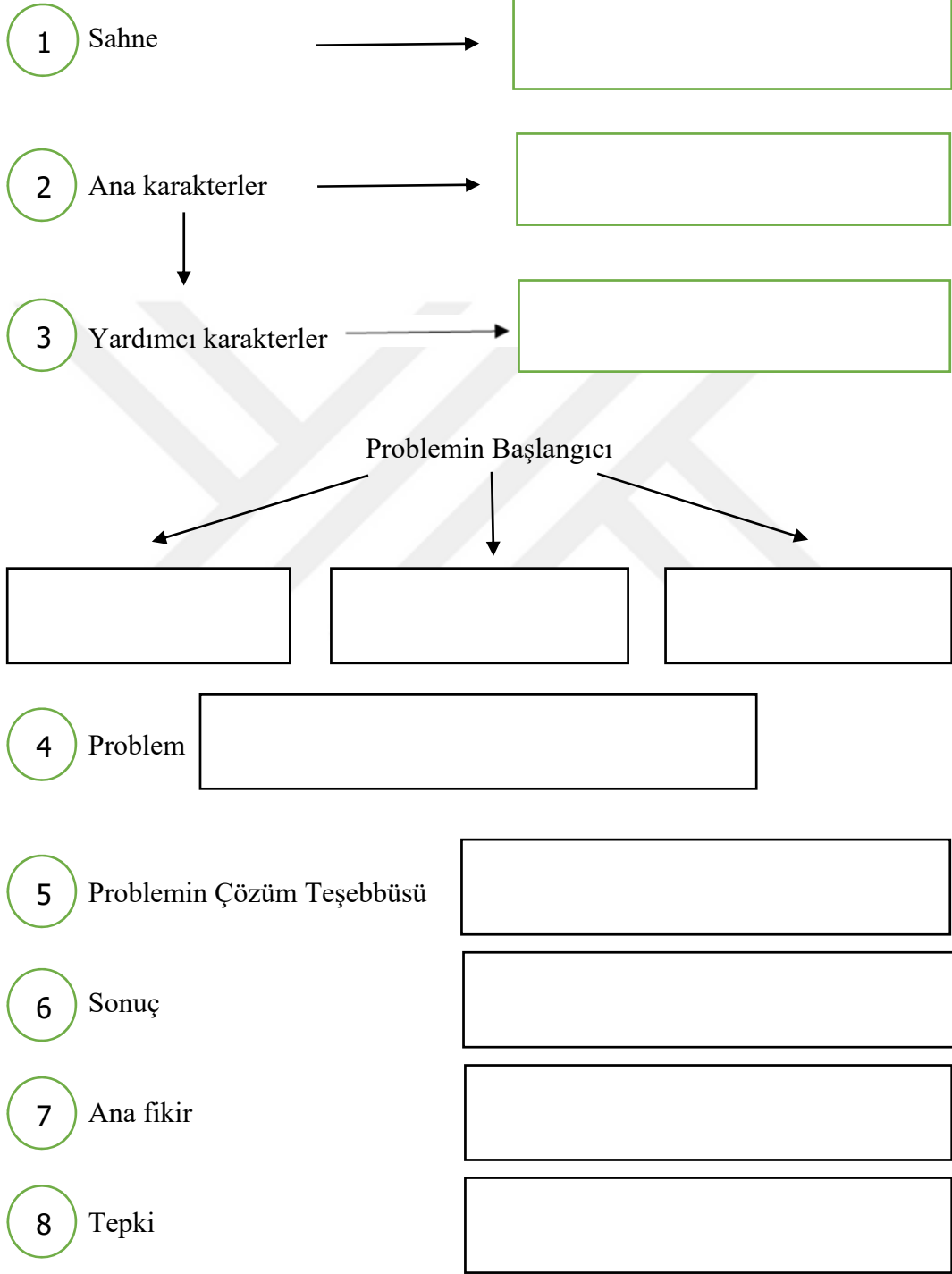
- Özmen, Rüya Güzel (2001); *Okuma Becerisi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Pressley, Michael (2001); *Comprehension Instruction Research-Based Best Practices*, The Guilford Press, London.
- Reutzel, D. Ray (1985); "Story Maps Improve Comprehension," *Reading Teacher*, Cilt 38, Sayı 4, s. 400-404.
- Robertson, Arthur K. (2004); *Etkili Dinleme*, (Çev.: E. S. Yarmalı), Hayat Yayınları, İstanbul.
- Robinson, Richard D., Thomas L. Good ve Jere E. Brophy (1987); *Becoming an Effective Reading Teacher*, HarperCollins Publishers, New York.
- Sabak, Esra (2007); "İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler," Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Schulbuchverlag, Schroedel (1984); *Rahmenrichtlinien Für Die Grundschule*, Herausgegeben Vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover, Deutsch.
- Sencer, Muzaffer ve Yakut Sencer (1978); *Toplumsal Araştırmalarda Yönetim Bilim*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Senemoğlu, Nuray (2001); *Öğrenme Ürünleri Eğitimi (İlköğretimde Etkili Öğrenme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Sever, Sedat (2003); *Çocuk ve Edebiyat*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Sever, Sedat (2004); *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sidekli, Sabri (2005); "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması," Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smith, Carl B. (1990); "Story Map: Setting, Plot, Mood, Theme," *The Reading Teacher*, Cilt 44, Sayı 2, s. 178.
- Solak, Murat ve Derya Yaylı (2009); "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi," *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, Cilt 2, Sayı 9, s. 444-453.
- Sorrell, Adrian L. (1990); "Three Reading Comprehension Strategies: TELLs, story mapping and QARs," *Akademic Therapy*, Cilt 25, Sayı 3, s. 359-368.
- Sulak, Süleyman Erkam (2014); "Süreçsel Modelle Bilgilendirici Metin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi," Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şahin, İlhami (2012); “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şengül, Murat ve Süleyman Kaan Yalçın (2004); “Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi,” *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 164, s. 36-59.
- Tazebay, Attila (2005); *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, MEB Yayınları, Ankara.
- Temizkan, Mehmet (2008); “Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi,” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2, s. 129-148.
- Tiryaki, Esra Nur (2013); “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi,” *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 38-44.
- Tosunoğlu, Mesiha (2002); “Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri,” *Türk Dili*, Sayı 609, s. 547-563.
- Türkçe Sözlük (2019); www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts, (Erişim Tarihi: 20.01.2019).
- Uzuner, Serap ve Yahya Aydın (2010); “Yeni Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Öğrenme Alanlarını Gerçekleştirmedeki Yeterliliğinin Belirlenmesi,” *Milli Eğitim*, Sayı 186, s. 140-150.
- Ünalın, Şükrü (2001); *Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Yalçın, Alemdar (2002); *Türkçe Öğretim Yöntemleri (Yeni Yaklaşımlar)*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yangın, Banu (1998); “Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede ELVES Yönteminin Etkisi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, Banu (1999); *Türkçe Öğretimi-İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*, MEB Yayıncılık, Ankara.
- Yavuzer, Haluk (2003); *Çocuk Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yazkan, Mustafa (2000); “İlköğretim Okullarının 1. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeazell, Mary I. (1981); “What Happens to Teachers Who Teach Philosophy to Children?,” *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Cilt 2, Sayı 3-4, s. 86-88.

- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2013); *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, Kasım, Mustafa Yıldız, Seyit Ateş ve Timothy Rasinski (2010); “İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerinin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 10, Sayı 3, s. 1855-1891.
- Yıldız, Cemal (2003); *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Mustafa ve Hayati Akyol (2011); “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki,” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, Sayı 3, s. 793-815.
- Yıldız, Nurettin (2015); “Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldız, Nurettin ve Aziz Kılınç (2015); “Dinleme Stratejileri Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine Etkisi,” *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ÖS-II*, s. 17-34.
- Yıldız, Sevilay (2010); “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Okuma Becerisi Üzerinde Etkililiği,” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 1, Sayı 20, s. 1-33.
- Yılmaz, Muammer (2008); “Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 5, Sayı 9, s. 131-139.

EKLER

Ek 1: Hikâye Haritası Şeması



Kaynak: Hayati Akyol (1999); *"Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi,"* Çağdaş Eğitim, Ankara, s. 12.

Ek 2: Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Adı- Soyadı:

Sınıfı:

Yaşı:

Cinsiyeti: **Kız** ☐ **Erkek** ☐

1. Aşağıdakilerden hangisi annenizin eğitim durumunu açıklamaktadır?

a) Okur Yazar Değil b) İlkokul c) Ortaokul d) Lise e) Üniversite

2. Aşağıdakilerden hangisi babanızın eğitim durumunu açıklamaktadır?

a) Okur Yazar Değil b) İlkokul c) Ortaokulu d) Lise e) Üniversite

3. Aşağıdakilerden hangisi ailenizin gelir düzeyini açıklamaktadır?

a) 0-1000 TL arası b) 1001-1500 TL arası c) 1501-2000 TL arası
d) 2001-2500 TL arası e) 2501 ve üzeri TL

4. Çalışma odanız var mı?

a) Evet b) Hayır

Ek 3: “Garfield” Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Ad-Soyad:

Sınıf:

Okul:

Sevgili Çocuklar,

Aşağıda kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olanı aşağıdaki gibi daire içine alınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur; fakat tek bir resmi daire içine almanız gerekmektedir. Yalnızca kitap okurken hissettiklerinize göre soruları cevaplayınız.

Örnek Soru: Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



Çok
mutlu olurum



Hafif
gülümserim



Biraz üzgün
hissederim



Çok üzgün
hissederim

- Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al.
- Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok üzgün hissediyorsan bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



3. Evde eğlenmek için kitap okurken nasıl hissedersin?



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?



5. Okul dışında boş zamanlarında kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?



6. Yeni bir kitaba başlarken kendini nasıl hissedersin?



7. Yaz tatilinde kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



8. Oyun oynamak yerine kitap okuduğunda kendini nasıl hissedersin?



9. Bir kitapçıya giderken kendini nasıl hissedersin?



10. Farklı türlerde kitap (hikâye, masal, şiir gibi kitaplar) okurken kendini nasıl hissedersin?



11. Öğretmenin, sana okuduğun kitapla ilgili soru sorduğunda kendini nasıl hissedersin?



12. Alıştırma kitabı ve çalışma kâğıtlarını okurken kendini nasıl hissedersin?



1. Okulda ders sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



2. Ders kitaplarını okurken kendini nasıl hissedersin?



3. Bir kitaptan bilgi öğrenirken kendini nasıl hissedersin?



4. Sınıfta okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



5. Türkçe derslerinde hikâye okurken kendini nasıl hissedersin?



6. Sınıfta sesli okuma yaparken kendini nasıl hissedersin?



7. Sözlük kullanırken kendini nasıl hissedersin?



8. Okuduğun bir metinle ilgili soruları cevaplarken kendini nasıl hissedersin?



Kaynak: Mustafa Kocaarslan (2016); “Garfield” Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması,” *Elementary Education Online*, Cilt 15, Sayı 4, s. 1217-1233.

Ek 4: Dinleme Metni Örneğinin Hikâye Haritası Soruları (Resimli)

ŞEHİR FARESİ İLE TARLA FARESİ HİKÂYE HARİTASI SORULARI

1. Şehir faresi ile tarla faresi nerede oynarlarmış? (Hikâye nerde geçmektedir?)



2. Hikâyede en çok kimlerin adını duyduk? (Hikâyenin ana karakterleri kimlerdir?)



3. Hikâyede farelerden başka kimler vardı? (Hikâyenin yardımcı karakterleri kimlerdir?)



4. Hikâyedeki olaylar nasıl başlamıştır? (Hikâyedeki problemin başlangıcı nedir?)



5. Şehir faresi ile tarla faresi neden rahat yemek yiyememişlerdir? (Hikâyenin problemi nedir?)



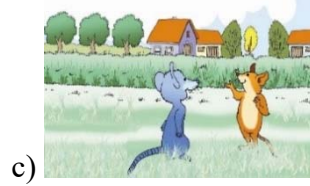
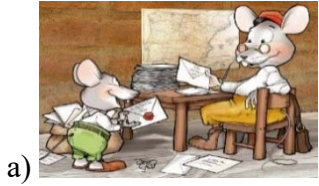
6. Şehir faresi ile tarla faresi yemek yiyemedikleri için ne yapmışlardır? (Problemin çözümü için ne yapmışlardır?)



7. Hikâyenin sonunda ne oldu?



8. Hikâyeden ne anladık? (Hikâyenin ana fikri nedir?)



9. Fareler sonuçtan nasıl etkilendiler?



Ek 5: Dinleme Metni Örneğinin Dinlediğini Anlama Soruları (Resimli)

**ŞEHİR FARESİ İLE TARLA FARESİ DİNLEDİĞİNİ ANLAMA
SORULARI**

1. Şehir faresi ile tarla faresi nerede oynarlarmış?



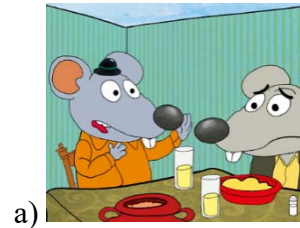
2. Hikâyede en çok kimlerin ismini duydunuz çocuklar?



3. Peki hikâyede farelerden başka kimler vardı?



4. Hikâyede farelerin başına gelen olaylar nasıl başlamıştır?



5. Şehir faresi ile tarla faresi neden rahat yemek yiyememişlerdir?



6. Şehir faresi ile tarla faresi yemek yiyemedikleri için ne yapmışlardır?

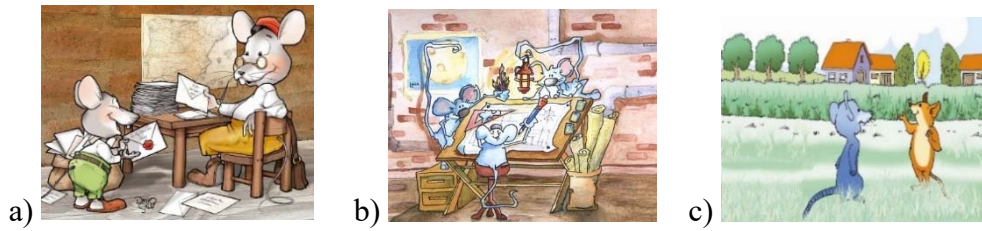


7. Hikâyenin sonunda ne oldu?



8. Peki çocuklar fareler çok güzel, çok fazla yemeğin olduğu sofrada mı rahat yemek yediler? Yoksa köylü farenin daha az yemeğinin olduğu sofrada mı?

Sizce bize burada ne anlatılmak isteniyor?



9. Fareler hikâyenin sonunda ne hissettiler?



Ek 6: Okuma Metni Örneğinin Hikâye Haritası Soruları (Testli)

ODAM LOKANTA (Hikâye Haritası Soruları)

1. Hikâye nerede geçmektedir?

- a) Hikâye oturma odasında geçmektedir.
- b) Hikâye çocuk odasında geçmektedir.
- c) Hikâye mutfakta geçmektedir.

2. Hikâyenin ana karakteri kimdir?

- a) Hikâyenin ana karakteri annedir.
- b) Hikâyenin ana karakteri teyzedir.
- c) Hikâyenin ana karakteri Kerem'dir.

3. Hikâyenin yardımcı karakteri kimdir?

- a) Hikâyenin yardımcı karakteri annedir.
- b) Hikâyenin yardımcı karakteri teyzedir.
- c) Hikâyenin yardımcı karakteri babadır.

4. Hikâyede problemin başlangıcı nedir?

- a) Kerem'in okula geç gitmesidir.
- b) Kerem'in ders çalışmamasıdır.
- c) Kerem'in odasını toplamamasıdır.

5. Hikâyedeki problem nedir?

- a) Kerem'in okula gitmek istememesidir.
- b) Kerem'in ders çalışmak istememesidir.
- c) Kerem'in odasını toplamak istememesidir.

6. Kerem, problemi çözmek için ne yapmıştır?

- a) Kerem, odasını toplamıştır.
- b) Kerem, düzenli ders çalışmıştır.
- c) Kerem, okula erken gitmiştir.

7. Hikâyenin sonunda ne olmuştur?

- a) Kerem, annesine çiçek almıştır.
- b) Kerem odasını toplayıp annesine yemek hazırlamıştır.
- c) Kerem annesi ile gezmeye gitmiştir.

8. Hikâyenin ana fikri nedir?

- a) Düzenli olup ailemize yardımcı olmalıyız.
- b) Paramızı dikkatli harcamalıyız.
- c) Tabagımızdaki yemeği bitirmeliyiz.

9. Anne, Kerem'in odasının düzenli olduğunu görünce nasıl tepki vermiştir?

- a) Kerem'i öpmüştür.
- b) Üzülüp odadan çıkmıştır.
- c) Şaşırıp ağlamıştır.

Ek 7: Okuma Metni Örneğinin Okuduğunu Anlama Soruları (Testli)

ODAM LOKANTA (Okuduğunu Anlama Soruları)

1. Kerem'in yapmaktan hoşlanmadığı sev nedir?

- a) Kerem okula gitmekten hoşlanmamaktadır.
- b) Kerem ders çalışmaktan hoşlanmamaktadır.
- c) Kerem odasını toplamaktan hoşlanmamaktadır.

2. Kerem'in odasını toplamamasına, annesi nasıl tepki vermiştir?

- a) Kerem'in odasını toplamamasından dolayı annesi ona söylenmiştir.
- b) Kerem'in odasını toplamamasından dolayı annesi ona sinirlenmiştir.
- c) Kerem'in odasını toplamamasını annesi umursamamıştır.

3. Kerem annesinin ev işlerinden dolayı çok yorulmasından nasıl etkilemiştir?

- a) Kerem annesinin ev işlerinden dolayı çok yorulmasına kıyamamıştır.
- b) Kerem annesinin ev işlerinden dolayı çok yorulmasına sinirlenmiştir.
- c) Kerem annesinin ev işlerinden dolayı çok yorulmasını umursamamıştır.

4. Kerem, annesine yardımcı olmak için ne yapmaya karar vermiştir?

- a) Kerem, annesine yardımcı olmak için evi temizlemiştir.
- b) Kerem, annesine yardımcı olmak için sofrayı kurmuştur.
- c) Kerem, annesine yardımcı olmak için odasını toplamıştır.

5. Kerem, annesini odasına çağırmak için ne yapmıştır?

- a) Kerem, annesini odasına çağırmak için telefon açmıştır.
- b) Kerem, annesini odasına çağırmak için annesinin odasına mektup bırakmıştır.
- c) Kerem, annesini odasına çağırmak için annesinin yanına gidip söylemiştir.

6. Annesi, Kerem'in odasını düzenli görünce nasıl tepki vermiştir?

- a) Annesi, Kerem'in odasını düzenli görünce şaşırmıştır.
- b) Annesi, Kerem'in odasını düzenli görünce üzülmüştür.
- c) Annesi, Kerem'in odasını düzenli görünce sinirlenmiştir.

7. Kerem odasına neden lokanta adını vermiştir?

- a) Kerem, odası temiz ve düzenli olduğu için odasına lokanta adını vermiştir.
- b) Kerem, odası dağınık ve pis olduğu için odasına lokanta adını vermiştir.
- c) Kerem, odası düzenli fakat pis için odasına lokanta adını vermiştir.

8. Çocuk neden odasını toplamaya karar vermiştir?

- a) Annesine yardımcı olmak için odasını toplamaya karar vermiştir.
- b) Eve arkadaşı geleceği için odasını toplamaya karar vermiştir.
- c) Annesi ona kızdığı için odasını toplamaya karar vermiştir.

9. Kerem, annesini odasına niçin çağırmıştır?

- a) Odasını düzeltmesi için çağırmıştır.
- b) Odasını düzenli olduğunu annesine göstermek için çağırmıştır.
- c) Odasının lokanta olduğunu göstermek için çağırmıştır.

10. Metnin ana fikri nedir?

- a) Düzenli olup annemize yardımcı olmalıyız.
- b) Odamızı düzeltmesi için annemizi çağırmalıyız.
- c) Odamızı düzenli tutmamıza gerek yok; çünkü annemiz temizliyor.

Ek 8: Okuma Metni Örneğinin Hikâye Haritası Soruları (Klasik)

KARAKULAK İLE TOMURCUK (Hikâye Haritası Soruları)

1. Hikâye nerede geçmektedir?
2. Hikâyenin ana karakterleri kimlerdir?
3. Hikâyenin yardımcı karakteri kimdir?
4. Hikâyede problemin başlangıcı nedir?
5. Hikâyedeki problem nedir?
6. Karakulak, problemi çözmek için ne yapmıştır?
7. Hikâyenin sonunda ne olmuştur?
8. Hikâyenin ana fikri nedir?
9. Kirpi, sonunda oynayabileceği oyun olduğunu fark edince nasıl tepki vermiştir?

Ek 9: Okuma Metni Örneğinin Okuduğunu Anlama Soruları (Klasik)

KARAKULAK İLE TOMURCUK (Okuduğunu Anlama Soruları)

- 1. Karakulak ve Tomurcuk top ile hangi oyunu oynuyorlarmış?**
- 2. Tomurcuk, tek başına duran Kirpi'ye ne demiştir?**
- 3. Karakulak, Tomurcuk ve Kirpi, neden top oyununu oynayamadılar?**
- 4. Karakulak, “elimin üstünde eli var” oyununu neden oynamak istememiştir?**
- 5. Körebe oyununu oynarken Karakulak'ın başına ne gelmiştir?**
- 6. Karakulak, balıkların kulaklarına ne fısıldamıştır?**
- 7. Sizce Karakulak'ın Kirpi'nin oynayabilmesi için bulduğu fikir ne olabilir?**
- 8. Karakulak ve Tomurcuk neden Kirpi'ye yardımcı olmak istemişlerdir?**
- 9. Kirpi sonunda oynayabileceği oyun olduğunu görünce nasıl davranmıştır?**
- 10. Metnin ana fikri nedir?**

Ek 10: “Bay Yavaş” Okuduğunu Anlama Soruları-Ön Test Çalışması

**BAY YAVAŞ
(Okuduğunu Anlama Soruları)**

1. Bay Yavaş, ne zaman yuvasına çekilmiştir?

.....
.....
.....

2. Bay Yavaş’ın hatırlayamadığı şey nedir?

.....
.....
.....

3. Bay Yavaş, ne zaman uyuduğunu kimlere sormuştur?

.....
.....
.....

4. Bay Yavaş’ın sorusunun cevabını Kara Karga’nın bilmesinin sebebi nedir?

.....
.....
.....

5. Bay Yavaş’ı mutlu eden şey ne olmuştur?

.....
.....
.....

Ek 11: “Nasıl Kitap Okuyacak?” Okuduğunu Anlama Soruları-Son Test Çalışması

**ELEKTRİKLER KESİLDİ!
NASIL KİTAP OKUYACAK?
(Okuduğunu Anlama Soruları)**

1. Kırçıl, bir pazar günü ne yapmıştır?

.....
.....
.....

2. Kırçıl, hava karardığında kitap okurken ne olmuştur?

.....
.....
.....

3. Kırçıl, elektrikler kesilince kitap okumak için ne yapmıştır?

.....
.....
.....

4. Kırçıl, mum ışığında neden kitap okuyamamıştır?

.....
.....
.....

5. Kırçıl, kitap okumak için neden Güneş ışığını tercih etmiştir?

.....
.....
.....

ÖZGEÇMİŞ

Fatma Beyhatın, 1977 yılında Osmaniye'nin Kadirli ilçesinde doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Adana'da tamamladı. 2002 yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Mezun olduktan sonra Ağrı'ya öğretmen olarak atandı. Ağrı'da üç yıl öğretmenlik yaptıktan sonra İskenderun ve Kdz. Ereğli'de sınıf öğretmeni olarak görevine devam etti. 2015 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yüksek lisans eğitimi almaya başladı. Şu an İzmir-Eski Foça'da öğretmenlik görevine devam eden Fatma Beyhatın, meslekte 17. yılını çalışmaktadır.