

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN OKUDUĞUNU
ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan:

Ümit BOZKURT

Danışman:

Yard. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ

AĞUSTOS 2005

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Ümit BOZKURT'a ait "**Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi**" adlı çalışma, jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Akademik Unvanı ve Adı Soyadı

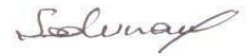
Üye (Tez Danışmanı) : Yard. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ



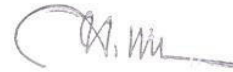
Üye : Yard. Doç. Dr. M. Sani ADIGÜZEL



Üye : Yard. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUĞLU



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



Prof. Dr. Yaşar Akbıyık

ABSTRACT**EFFECTS OF STORY MAPPING ON THE LEVEL OF READING
COMPREHENSION****Ümit BOZKURT****Master Thesis****Turkish Language Teaching Programme****Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa AYYILDIZ****August 2005, 126 pages**

In this study, the effect of story mapping on reading comprehension was examined. Answers for the 17 sub-problems, which are related to this were also investigated. This study was organised as an experimental study. In the study, as the design model “post-test” design was applied to 34 subjects; 17 of which are experimental group and 17 of which are control group. The subjects of the study were selected from the eight grade students of Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu Primary School and Dağkent-Kıroğlu Education and Health Foundation Primary School in 2004-2005 Educational Year.

In the experimental group, seven stories, chosen beforehand, were studied by means of story mapping method in a seven-week period. In the same process, the same stories were studied by means of traditional method in the control group. At the end of the experimental study, a test composed of 16 questions was applied to both groups in order to determine the effect of storymapping on the level of reading comprehension. The data obtained were analyzed by means of t-test in SPSS in order to find out whether there was a significant difference between the levels of reading comprehension of experimental group and control group. As a result of the analysis, a significant difference in the advantage of experimental group was found; it was determined that storymapping method is more effective than the traditional method at the level of reading comprehension.

Key Words: Story, story mapping, reading comprehension.

ÖZET

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ

Ümit BOZKURT

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ

Ağustos 2005, 126 Sayfa

Bu çalışmada, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi araştırılmıştır. Ayrıca bununla ilişkili olan 17 alt probleme de cevap aranmıştır. Bu araştırma deneysel bir çalışma olarak plânlanmıştır. Araştırma, ‘son-test ölçümlü’ desen kullanılarak, 17’si deney, 17’si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 denek ile yapılmıştır. Araştırmanın denekleri, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İlköğretim Okulu ve Dağkent-Kıroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir.

Önceden seçilmiş yedi hikâye, yedi haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini saptamak amacıyla, her iki gruba da 16 soruluk bir sınav uygulanmıştır. Elde edilen verilerle, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı SPSS programında t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, hikâye haritası(yöntemi), okuduğunu anlama.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii

I. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.1. ANA DİLİ KAVRAMI VE EĞİTİMİ.....	4
1.1.1. Dışa Dönük-Verici Dilsel Etkinlikler: Konuşma ve Yazma	8
1.1.2. İçe Dönük-Alıcı Dilsel Etkinlikler: Dinleme ve Okuma	11
1.2. ANA DİLİ EĞİTİMİNDE METNİN İŞLEVİ VE ÖNEMİ.....	15
1.3. HİKÂYE KAVRAMI VE HİKÂYENİN ÖĞELERİ.....	20
1.3.1. Hikâye Kavramı	20
1.3.2. Hikâyenin Öğeleri	21
1.3.3. Hikâye Grameri (Story Grammar).....	33
1.4. HİKÂYE HARİTASI (STORY MAP)	35
1.5. PROBLEM CÜMLESİ.....	38
1.5.1. Alt Problemler.....	38
1.5.2. Amaç.....	39
1.5.3. Araştırmanın Önemi.....	39
1.5.4. Sınırlılıklar.....	40
1.5.5. Sayıtlar.....	40
1.5.6. Mini Sözlük.....	41

II: BÖLÜM

YÖNTEM.....	44
2.1. Araştırmanın Modeli	44
2.2. Evren ve Örneklem.....	44
2.3. Araştırma Süreci.....	44

2.4. Verilerin Toplanması.....	46
2.4.1. Veri Toplama Aracı.....	47
2.5. Verilerin Analizi.....	47

III. BÖLÜM

BULGULAR.....	48
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50
3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	53
3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	55
3.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
3.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
3.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	57
3.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	58
3.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
3.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	59
3.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60

IV. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM.....	62
-------------------------------	-----------

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
-------------------------------	-----------

KAYNAKLAR.....	71
-----------------------	-----------

EKLER.....	79
-------------------	-----------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1- Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 2- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Karakterleri Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	49
Tablo 3- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Ana Karakteri Bulabilmeye Etkisine.İlişkin t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyenin Geçtiği Yeri Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 5- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyenin Geçtiği Zamanı Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 6- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Problemi Bulabilmeye Etkisine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	52
Tablo 7- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Problemi Başlatan Olayı Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 8- Hikâye Haritası Yönteminin Ana Karakterin Olayla Karşılaştığında Tepkisinin Ne Olduğunu Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 9- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyede Problemin Ortaya Çıkışı İle Gelişen Diğer Olayları Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	54
Tablo 10- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyede Problemin Nasıl Çözüldüğünü Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	55
Tablo 11- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Anlatıcıyı Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 12- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyede Kullanılan Anlatım Biçimlerini Bulmaya Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 13- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Karakterlerin Fizikî ve Ruhî Portrelerini Tanımlayabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 14- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Temayı Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	58
Tablo 15- Hikâye Haritası Yönteminin Özetleme Becerisine Etkisine İlişkin t-testi Sonuçları.....	59

Tablo 16- Hikâye Haritası Yönteminin Olay Örgüsünü Maddeler Halinde Yazabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 17- Hikâye Haritası Yönteminin Verilen Kelimelerle Yeni Bir Hikâye Yazabilme Düzeyine Etkisine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 18- Hikâye Haritası Yöntemi ile Geleneksel yöntemin 17 Alt Problem Çerçevesinde Birbirlerine Göre Etkili Olma Durumları.....	66

ŞEMALAR LİSTESİ

Şema 1- Ana Dili Eğitiminin Etkinlik Alanları.....	7
Şema 2- Dilsel İletişim Süreci.....	8
Şema 3- Reel zaman (anlatı zamanı).....	26
Şema 4- Hikâye zamanındaki kırılmalar(art zaman).....	26
Şema 5- Birinci Tekil Kişi Anlatıcı.....	29
Şema 6- Üçüncü Tekil Kişi Anlatıcı.....	30
Şema 7- Nesnel Bakış Açısı.....	30
Şema 8- Her Şeyi Bilen Anlatıcı.....	31
Şema 9- Hikâye Grameri	35

I. BÖLÜM

GİRİŞ

İnsan, çok çeşitli ifade biçimleriyle duyduğunu, düşündüğünü, yaşadığını diğerlerine aktarmak; onları kendi anlam evreninden haberli kılmak ister. Bununla da kalmaz, onların anlam evrenini anlamak, algılamak ister. Bütün bunlar, insanoğlunun varoluşunun vazgeçilmezlerinden olan anlamak ve anlatmak ihtiyacının sonuçlarıdır. Bu ihtiyaç, “insanın diğer insanlara olan zorunluluğundan doğan düşünebilme gücüne koşut, çok boyutluluk içeren kendini dışlaştırma çabasıdır; insanın bu kendini dışlaştırma çabasına iletişim denir. En genel anlamıyla iletişim bir bilginin bir kaynaktan bir alıcıya iletilmesi sürecidir. Amaç kaynağın gönderdiği iletinin alıcı tarafından alınıp çözümlenmesi ve böylece ikisi tarafından bir ortaklığın kurulabilmesidir”(Adalı, 2003:15).

Anlama ve anlatma çabasını karşılayan, insanın sahip olduğu en önemli iletişim malzemesi ‘dünyanın en gelişmiş haberleşme ve bildirişme¹ dizgesi olan ‘insan dili’dir”(Aksan,C1,2003:13). Yangın(2002:4), en etkili iletişim aracının ‘insan dili’ olduğunu şu sözlerle dile getirir: “İlk insandan günümüz insanına kadar, iletişim kurmak için pek çok araç kullanılmış olsa da, en etkili iletişim aracı sesli, sözlü insan dilidir”. İnsanoğlu için, dilin mucizevi yapısını anlamak ise hiç de kolay olamamıştır. “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyü bir

¹ Prof. Dr. Doğan AKSAN ‘iletmek’ kavramının konuyu tam açıklayamaması dolayısıyla, ‘iletişim’in yerine ‘bildirişme’yi kullanmayı daha uygun bulmaktadır (Aksan -1. Cilt, 2003:42).

varlıktır”(Aksan-C1,2003:11). Bu büyülü varlık, bilim adamlarının ilgisini hep çekmiş ve bilimin temel çalışma sahalarından birisi olmuştur. Ancak dilin bizler için sır olan çoğu yönü hâlâ aydınlatılamamıştır. Dil, genellikle doğuşu, türleri, yeryüzündeki dillerin birbirleriyle olan ilişkileri ve bu dillerin tarihî süreç içindeki gelişimleri açısından ele alınmıştır. Bu sahalardaki çalışmalar günümüzde de sürdürülmektedir. Bunların yanında, dili kavram olarak açıklamada da farklılıklar göze çarpmaktadır. Hiç şüphesiz dil, anlamayı ve anlatmayı sağlayan en önemli iletişim aracıdır, kültürlerin yeni kuşaklara aktarımında en önemli bağlantıdır ve sosyal bir kurumdur. Tanımlar bu noktalarda birleşmektedir. Dilin düşünce ile olan vazgeçilmez bağı ise kabul edilmekle beraber; son zamanlarda dilbilimcilerin en çok tartıştığı konulardan birisi olmuştur. Elbette ki dil olmadan düşüncenin de olamayacağı görüşünü savunanlar çoğunluktadır.

Dil ile ilgili tanımlara ve tespitlere, dilin işlevleri bakımından göz atıldığında ise, karşımıza çıkan tablo şöyledir:

Aksan(C1,2003:55) dili, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” şeklinde açıklamaktadır. Bu tanımda dilin çok yönlü olduğuna değinilmiş, ancak işlev olarak yalnızca iletişimi sağlama yönünden bahsedilmiştir.

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabîî bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir”(Ergin,1998:7). Ergin’in tanımında, dilin işlevleri iletişimi sağlamak, milleti birleştirmek ve korumak şeklinde ifade edilmiştir.

Sözlükler de dili, iletişimi, anlaşmayı sağlayan bir araç olarak ele almışlardır. Gramer Terimleri Sözlüğü’ndeki ve Türkçe Sözlük’teki tanımlar şöyledir:

“İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örölü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem”(Korkmaz, 2003:67).

“İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” (TDK,1998:587).

Uygur(2001:67) ise, dile yalnızca bir anlaşma aracı olarak bakmaz; ona göre dil, insanın evrene bakışında ve etrafını algılayışında belirleyicidir. Bu düşüncesini şu şekilde ifade eder:

“Dile yalnızca bir anlaşma aracıymış gibi bakmıyorum. Her anlaşma aracı dil olmasına dildir ama her dilin varoluşu araçlığında başlayıp bitmez bence. Araç-olma, dil varlığına ilişkinse de, araçlıkta tükenmez bu varlık. Dil yalnızca insanı insana yaklaştıran, insanları değişik yönleriyle birbirlerine bağlayan bir yol değildir. Dil, insanın tüm evrenle *karşılaşmasıdır*. Tek tek gerçekler, nesneler, durumlar, olaylar, kullanışlar, olanaklar hep bu karşılaşmada kendini açığa vurur. Adlandırarak evreni biçimler, düzenler, dilce yeniden kurar dil. Evren dile getirdiği kılıkta vardır insan için.”

Marshall (1994 :39), dilin yalnızca iletişim için olmadığını ve dilin dünya hakkındaki bilginin oluşmasında temel rolü oynadığını vurgular: “Dil, dünya hakkındaki bilginizi oluşturduğu gibi, bunun yanı sıra, bir dereceye kadar da bu bilgiyi biçimlendirir.”

Adalı(1983:31)’ya göre dilin temel işlevi anlama ve anlatmayı sağlamaktır. Birey anlam evrenini ana dili aracılığıyla yaptığı duygusal, duyumsal, düşünsel, bildirimsel alışverişlerle oluşturur. Kendini çevreleyen değerleri dilsel ilişkiler içinde alır, çevresini kendinden dilsel ilişkiler içinde haberli kılar.

Bütün bu ifadelerden yararlanarak dilin işlevlerini şöyle sıralayabiliriz:

- İletişimi sağlamak;
-anlamayı ve anlatmayı sağlamak
- Anlamlandırma, algılama ve düşünmenin temeli olmak
- Kültürün yeni nesle aktarımını sağlamak
- Ulusal bütünlüğü sağlamak

İşte, bu önemli işlevleri gerçekleştirme noktasında; dil, eğitim ortamının en temel malzemesi olmaktadır. En önemli işlevi ise iyi bir iletişim ortamında, düşünme gücünü de geliştirerek anlamayı ve anlatmayı sağlamaktır.

1.1. ANA DİLİ KAVRAMI VE EĞİTİMİ

“Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir”(Aksan,1975:430). Ana dili, “bireyin içinde doğduğu geliştiği biçim kazandığı topluma özgü dildir”(Uygur,2001:14). Bu dil, toplumla birey arasındaki en güçlü bağ olduğu gibi, toplumla gelecek kuşaklar arasında da önemli bir bağdır. Çünkü ulusal değerler ve kültürler, mirasını sonraki kuşaklara bu dille devreder. Ana dili “insan, toplum ve ekini birleştiren bağdır”(Adalı,1983:31).

Birey, dille düşünce arasındaki bağı yalnızca kendi diliyle kurabilir, kendi dilinin yapısına göre evreni algılar ve dilinin sınırlarında yaşar. Yani her dilin kendine has bir düşünme ve algılama biçimi vardır. Bu, bireye tek bir ana dile ve dolayısıyla tek bir topluma bağlı bir yapı kazandırır. Bu nedenle “bireyler yalnızca ana dilleriyle özgün düşünsel yaratılar oluşturabilir ve bunları hiçbir anlam yitimine uğratmadan bu dil aracılığıyla paylaşabilirler”(Sever,2002:187).

Göğüş(1978:1), Leo Weisgerber'in şu sözüyle ana dilin kendine özgü yapısının ne derece önemli olduğunu vurgular: “Dilleri temelde ana dili olarak gördükten sonra, doğru biçimde tanımlayabiliriz. Çünkü her ana dili, evreni bir sözcükleştirme olayıdır.” Şüphesiz ‘evreni sözcükleştirme’, ‘ana dili’ ve ‘düşünce sistemi’ arasında güçlü bir bağ vardır: “Evreni söze dönüştürme, sözcükleştirme ana dilin toprağında gerçekleştirilebilir. Böyle olunca da ana dilin söz değerleriyle adlandıramadığımız bir düşünce, düşünce biçimini ve niteliğini kazanmamıştır daha” (Özdemir,1983:21). Wilhelm Von Humboldt da her dilin bir anlama ve düşünme yolu olduğunu belirtir(Aksan,2003:69).

Ana dili, bireyin kişiliğinde, evrene bakışında bu kadar önemli bir etkiye sahip olduğuna göre, bu dilin öğretimi de o denli öneme sahip olmalıdır. Ana dili, sadece dil eğitimi kapsamında değil, bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynar. Çünkü ana dili eğitimi yalnızca iletişim kurma yetisini değil, aynı zamanda anlama, anlamlandırma ve bunları anlatma becerilerini de geliştirir; yani insan, öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme gibi yalnızca insana özgü birtakım düşünme faaliyetlerini dil yardımıyla gerçekleştirebilir.

Ana dili eğitimi Göğüş(1983:40) şu şekilde tanımlamaktadır: “Çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir. Bu eğitim çocuğa yeni bir dil öğretmek değildir, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp bu alanda bilinçlendirmektir.” Bu beceriler, iletişim sürecinin, gönderen, mesaj, kanal ve alan olmak üzere dört temel ögesi ile birebir örtüşmektedir: “gönderen, mesajını ya konuşarak ya da yazarak gönderebilir; alan ise mesajı ya dinleyerek ya da okuyarak alabilir. Bu durumda, gönderenin sözlü ya da yazılı anlatım; alanın ise dinlediğini ya da konuştuğunu anlama becerilerine hakim olması gerekmektedir” (Yangın,2002:4). Bu nedenle ana dili eğitimi dersinin temel işlevi bu dört beceriyi –konuşma, yazma, okuma, dinleme– geliştirmek olmalıdır. “Dille bunlar arasındaki ilişki, birbirini var kılma ilişkisidir ve bir dili öğrenmek, o dille konuşma, dinleme, yazma ve okumada yetkinlik kazanmak demektir”(Adalı,2003:32).

Ana dili etkinlikleri, doğal bir ortam içinde, bireyin dil evreninden hareket edilerek gerçekleştirilmelidir. Bu etkinlikler eğitimin bir süreç olduğu göz ardı edilmeden plânlanmalı ve bütünsellik ilkesine dayandırılmalıdır. Adalı (1983:35), bu süreci şöyle ifade etmektedir: “Ana dilini öğrenme; ayırma, çözme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duygusal, duysal ve bireye özgü bir anlam evreni ‘oluşturma-dışlaştırma’ sürecidir. Bu nedenle ana dili bağlı olduğu bu çerçeveden soyutlanarak öğretilemez.”

Ana dili eğitimiyle sağlanabilecek düşünsel gelişim çizgisi şöyledir:

1. Açık ve mantıklı düşünme yeteneği
2. Çözümleme yeteneği
3. Sentez yeteneği
4. Usa vurma, muhakeme yeteneği
5. Eleştirme yeteneği
6. İmgeleme
7. Belleği güçlendirme, ezber yeteneği
8. Sezgisel düşünme gelişimi (Kuzu,2004:57).

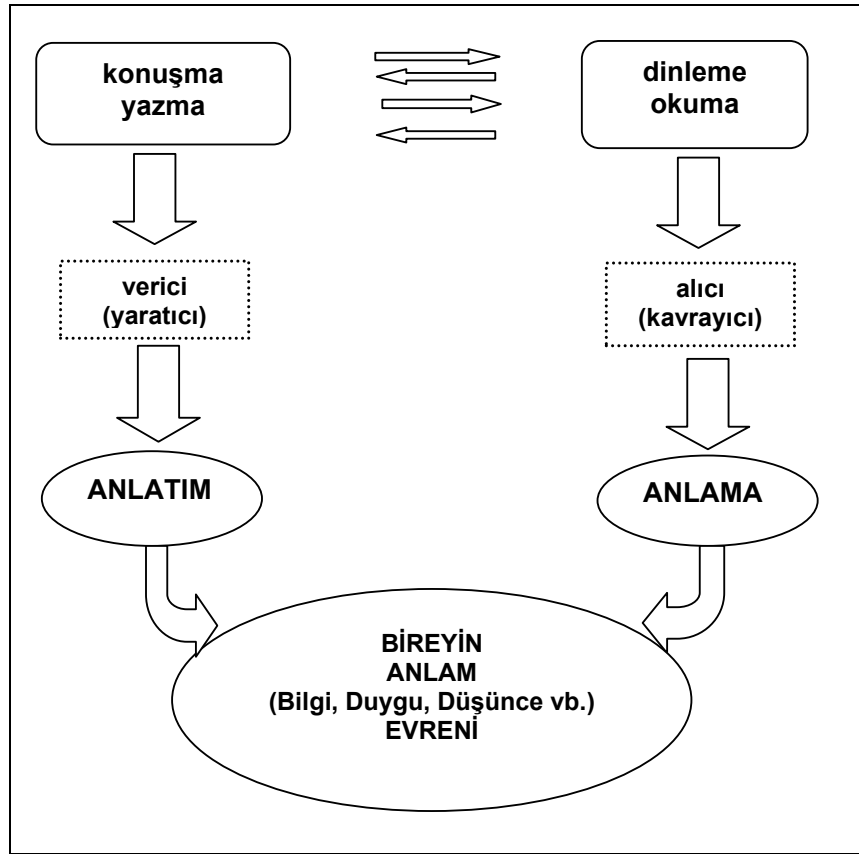
Sonuç olarak, ana dili eğitimi anlama yetisini geliştirecek okuma ve dinleme ile, anlatma yetisini geliştirecek konuşma ve yazma becerilerini geliştirme üzerine kurulmalıdır. Bütün etkinlikler, birbirinden bağımsız düşünemeyeceğimiz bu becerileri geliştirmeye dönük bütünsel bir yapı taşımalıdır.

Ana dili eğitiminin gerçekleştirilmesi beklenen amaçları şöyle özetlenebilir:

- Okuduğunu eksiksizce anlayabilme
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme
- Dinlediğini doğru bir biçimde algılayabilme
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını doğru, güzel ve etkili bir biçimde söze dönüştürme (Özdemir,1983:26).

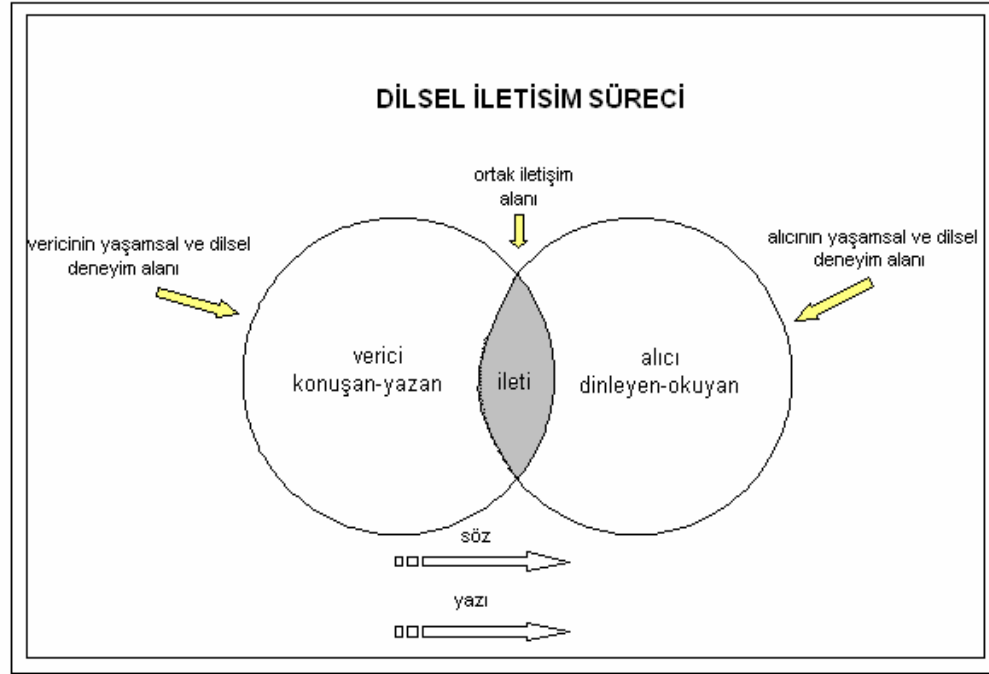
Özdemir(1983,26), konuşma ve yazmayı, dışa dönük, verici dilsel etkinlikler; okuma ve dinlemeyi ise içe dönük, alıcı dilsel etkinlikler (özneye, yani yapıcısına dönük etkinlikler) diye adlandırır. Bu adlandırma, bu becerilerin işlevleri bakımından yerinde olduğu gibi, gönderen-alan ilişkisi bağlamında da dikkate değerdir.

Aşağıdaki şema, ana dili etkinliklerinin fonksiyonlarını ve bu etkinliklerin birbirleri ile olan ilişkilerini özetler niteliktedir:



Şema 1: Ana Dili Eğitiminin Etkinlik Alanları (Sever,2004:27)

Dilsel iletişim süreci, şematize edildiğinde ise karşımıza çıkan tablo verici ve alıcının hem ortak bir alanı paylaştığı hem de kendilerine ait bir dilsel deneyim alanı oluşturduğudur:



Şema 2: Dilsel İletişim Süreci (Adalı,2003:35)

1.1.1. Dışa Dönük-Verici Dilsel Etkinlikler: Konuşma ve Yazma

Konuşma, insanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracıdır. Teknik olarak, zihinde canlandırılan birtakım kavramların dildeki karşılığı olan sözcükleri kullanarak, ses organlarıyla söze dönüştürme eylemidir. Özdemir(1991:98)’e göre “Konuşma duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir. Tıpkı solumak, yemek yemek, su içmek, yürümek gibi yaşamımızı oluşturan doğal bir etkinliktir.”

Kişinin iletişim becerisini doğrudan etkilemesi, konuşmayı yaşamın bütün alanlarında önemli kılmaktadır. Konuşma, bireyin ilişkilerinde belirleyicidir ve

“zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısıdır”(Sever, 2004:23).

Adalı(2003:26) konuşmanın üç yönüne değinir:

1. Konuşma zihinsel bir olgudur: Çünkü ilk aşamada kişinin beyinde oluşur.
2. Konuşma fizyolojik bir oluşumdur: Çünkü beyinde oluşan ileti, beynin uyarımlarıyla sese dönüşür ve bu fizyolojik bir oluşumdur.
3. Konuşma fiziksel nitelikli bir oluşumdur: Çünkü ağızdan çıkan ileti, ses dalgaları yoluyla muhatap kişilere ulaşır.

“Çocukların ilk dil becerilerinden olan konuşma, araştırmalara göre dinlemeden sonra en çok kullanılan beceridir”(Akyol,2001:73). Okulöncesi dönemde edinilen bu becerinin kullanımında, çocuğun ailesinin ve yetiştiği çevrenin etkisi çok fazladır ve genellikle yetersizdir; ağız özellikleri de bu etkiler arasında yer alır. Bunları beraberinde getiren çocuk, özellikle ana dilin zenginliklerini kullanabilme ve telaffuz bakımından okul ortamında eğitilmelidir. Konuşma becerisinin olumlu yönde gelişmesi büyük ölçüde, dilini iyi kullanan, doğru ve etkili konuşan modellere bağlıdır. Çünkü birey, çoğu zaman farkında olmadan, sevdiği ve model aldığı kişilerin konuşma tarzlarını taklit eder. Öğrenci için bu kişiler, okulöncesi dönemden sonra genellikle öğretmenlerdir. Bu nedenle Türkçe(ana dili) öğretmeni başta olmak üzere, öğrencinin iletişim içinde olduğu tüm eğitimciler bu konuda sorumludurlar.

Ana dili dersleri konuşma becerisi ile ilgili çok yönlü, çok sayıda etkinlik içermeli ve bu etkinliklerde yaparak/yaşayarak öğrenme ilkesi esas alınmalıdır; çünkü konuşma becerisi ancak konuşarak geliştirilebilir. İlköğretim Türkçe Dersi (6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı(2005:6)’nda “konuşma becerisinin geliştirilmesiyle, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak, kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşılabilecek sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri” amaçlanmıştır. Yapılacak etkinlikler de bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik olmalıdır. Özgür/eleştirel düşünen, yaratıcı olan ve özgün ürünler çıkaran bireyler yetiştirmeyi hedefleyen öğrenci merkezli eğitim anlayışının

gereği olarak, öğrenciye kendini ifade etmesi ve ürününü sunabilmesi için konuşma imkânı verilmelidir.

Yazma, “sözlü iletişim aracı olan dili, yazı denilen görsel ve tek boyutlu bir dizgeye aktarma eylemidir. Kavramları karşılayan ses imgeleri, kendilerini karşılamak amacıyla oluşturulmuş bir işaretler dizgesi kullanılarak yazıya geçirilir. Yani dilsel göstergeler bu kez yazı göstergelerine aktarılır”(Adalı,2003:30). Yazma, konuşma gibi, iletişimin anlatma boyutunda yer alır. Ancak konuşmadan daha ayrı becerileri de gerektirir. Yazma, zihinsel bir etkinliktir, bunun yanı sıra ilköğretimin ilk yıllarında psikomotor beceri gerektirir. İlerleyen yıllarda bilişsel yönü ile karşımıza çıkan yazma, kavrama, yorumlama, analiz etme, değerlendirme gibi zihinsel etkinlikleri içerir.

Yazma, yalnızca zihinde oluşan kavramaların yazı imleriyle belirtilmesi değildir. Kelimelere hakim olma; yapısı ve anlamı sağlam, etkili cümle kurma; cümleleri anlam bütünlüğü olan bir metne dönüştürme gibi zihinsel bir süreç ister. Bu nedenle yazma becerisinde başarı aşama aşama kazanılabilir. Bu da düzenli ve aşamalı yazma etkinlikleri içeren eğitim durumları ile gerçekleştirilebilir. Çünkü, “yazma becerisi, yazı yazmakla öğrenilir; yazma eğitiminin temel ilkesi yazdırmaktır”(Demirel,2003:102).

İlk yazma çalışmaları, birlikte yazmadan kendi kendine yazmaya geçiş yapılacak şekilde, kolaydan zora plânlanmalıdır. Demirel(2003:103) sınıf içi yazma çalışmalarının üç aşamada plânlanması gerektiğini ifade eder. Bu aşamalar, kontrollü yazma, güdümlü yazma, ve serbest yazmadır. Kontrollü yazmada, öğrencilerden verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Bu çalışmalarla, öğrenciye, ana dildeki sözcükleri ve cümle yapılarını doğru şekilleriyle yazabilme olanağı verilmektedir. Güdümlü yazma çalışmalarıyla öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir. Serbest yazma çalışmalarında ise, öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre, yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir.

Yazma konuları, yazma becerisinin gelişmesinde önemli bir değişkendir. Konular öğrencinin anlam evrenine hitap etmelidir. “Öğrencilerin yaşadıkları olaylar, ilgilendikleri konular en iyi yazma konularıdır”(Kavcar vd,2004:60). Konu seçimi yaratıcı yazma çalışmalarında çok önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğrencinin yaratıcılığını sergileyebileceği konular seçilmeli, bunlara uygun ortamlar hazırlanmalıdır. Örneğin; öğrencilerden rüyalarını, hayallerini yazmaları istenebilir ya da bir resme bakarak, bir müziği dinleyerek yazma çalışmaları yapılabilir. Ayrıca dinlenen, okunan hikâyeler, romanlar, masallar hatta şiirler de yazma konusu olabilir.

Öğrenci yazıları değerlendirildikten sonra öğrenciye geri bildirim vermek, yazma çalışmalarının en önemli safhalarındandır. Öğrenciye geri bildirim verilmediği takdirde, başarılı ya da başarısız olmak, öğrenci için bir anlam ifade etmeyecektir. Öğrenci ürününün sonucunu heyecanla beklemeli, yanlışlarını ve başarılarını somut olarak görmelidir. Bu uygulama, öğrenci için bir süre sonra alışkanlık olacak; iyi ya da kötü eleştirilmediği bir yazıyı bitmiş saymayacaktır. Ayrıca yazmanın bir süreç gerektirdiğinin farkına varacak ve çalışmalarını başkalarının gözüyle görmenin önemini kavrayacaktır.

1.1.2. İçe Dönük-Alıcı Dilsel Etkinlikler: Okuma ve Dinleme

Dinleme, “konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir” (Demirel,2003:70). İletişim kurmanın ve öğrenmenin en temel yolu olan dinleme, verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme etkinliklerini içerir. “İletişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ‘kaynak’ tarafından iletilenlerin ‘alıcı’ tarafından paylaşılması gerekir”(Sever,2004:10).

“Yaygın kaniya göre, dinleyen edilgen bir kişidir. Oysa söze dayalı bir iletişimin eksiksiz gerçekleşmesi, alıcı konumundaki dinleyicinin de yaratıcı bir etkinlik içinde olmasını gerektirir. Dinleme, gönderilen iletiyi alma ve yorumlama

sürecidir. Algılama, kavrama gibi zihinsel davranışları içerir. Bir iletişimin sağlıklı yürütülmesinde dinleyenin ve konuşanın sorumluluğu eşittir”(Adalı,2003:32).

“Dinleme, çocuğun yaşamında yer alan ilk ana dili ve anlama etkinliğidir. Yaşamın her alanında yer alan dinleme beceri ve alışkanlığı, okul öncesi dönemde kendiliğinden doğal bir biçimde edinilir. Ancak edinilen bu beceriler öğrencileri dinlediklerini anlayan, ayıran değerlendiren kişiler haline getirmez. Bu nedenle öğrencileri dinlediklerini anlamaya, ayırmaya, eleştirip değerlendirmeye götürecek beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında ana dili eğitimi çok önemlidir” (Sever,2004:11). Dinleme eğitimi, en temel ana dili etkinliği olması gerekirken, diğer becerilere oranla ihmal edilmiş ve geliştirilmesine gerek duyulmamıştır. Bu da dinlemenin bilişsel yönünün göz ardı edilmesindendir. Oysa dinleme, fizyolojik bir etkinlik olduğu gibi, zihinsel bir etkinliktir de. Çünkü, kavrama, yorumlama, değerlendirme gibi etkinlikleri içerir. Ayrıca “görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında, giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir”(Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı,2005:6).

Dinleme, amaca ve iletişime katılma oranına göre türlere ayrılmaktadır: Ünalın(2001:72) dinlemeyi 5 başlık altında ele almıştır:

1. Seçerek dinleme
2. Aktif dinleme
3. Eleştirel dinleme
4. Yaratıcı dinleme
5. Empatik dinleme

“Seçerek dinleme, ne aradığını bilerek dinlemedir. Böyle bir dinleme etkinliğinde gerekli olan seçilerek dinlenir. Katılımlı dinleme ya da iletişimli dinleme de denen aktif dinlemede ise, dinleyen, konuşanın söylediklerini açarak geri verir(geri-iletim) ve konuşan dinleyenin ne anladığını öğrenir”(Ünalın,2001:73).

Eleştirel dinleme, dinlenen şeyin doğruluğunu sorgulayarak dinleme etkinliğidir. “Bilinç açıklığı, düşünceyi kavrama, düşünceye katılma, not tutma ve kendine sorular yöneltmeyi gerektirir”(Kahraman vd,2004:78). Yaratıcı dinleme, konuşan kişiyi cesaretlendirerek, konuyla ilgili yeni öneriler sunarak, konuşmacıya sorular yönelterek, konunun başka açılardan da görülmesini sağlayan dinleme etkinliğidir. Böyle bir dinleme etkinliği, iletişim sürecine yeni yorumlar, yeni çıkarımlar kazandırır. Empatik dinleme, empati kelimesinin anlamından da anlaşılacağı üzere, dinleyicinin kendisini konuşmacının yerine koyarak dinlemesi, onu anlamaya, onun gibi bakmaya çalışmasıdır. Bahsi geçen dinleme türleri, amaca uygun olarak, hangi durumda nasıl bir dinleme şekli gerektiğine göre dinleyici tarafından seçilmelidir. Örneğin; eleştirel bir dinleme etkinliği gerektiren bir durumda, empatik dinleme hiç de yerinde olmayacaktır.

Okuma, “basılı ya da yazılı sözcükleri, duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır”(Özdemir,2002:11). Çok yönlü, çok boyutlu bir etkinlik olan okuma etkinliği “yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreçtir. Görme , anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyledir:

- ✓ Okuma bir iletişim sürecidir.
 - ✓ Okuma bir algılama sürecidir.
 - ✓ Okuma bir öğrenme sürecidir.
 - ✓ Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir”
- (Sever,2004:13)

“Okuma hayatın belli bir döneminde başlayıp bir zaman sonra sona eren bir etkinlik değildir. İnsan yaşamı boyunca sürer. İnsanın kişiliğinin oluşmasında, gelişmesinde önemli bir yeri ve işlevi vardır”(Soy,1996:33). Okuma, öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, düşünme gibi etkinliklerle zihinsel gelişime destek olduğu gibi, “bireyin duygu ve davranışlarına zenginlik ve renk katar, insanlara ve doğaya yansız ve hoşgörü ile bakmayı öğretir, kişinin dünya görüşü genişler, beğeni düzeyi yükselir. Kişiyi düşünme ve yaratma özgürlüğüne kavuşturur. Okuma

uygarlığın ve kültürel gelişmenin bir göstergesidir”(Oğuzkan,1991:78). Bu nedenle okuma becerisi, okur yazarlık seviyesinde kalmamalı, bir ihtiyaç haline getirilmeli; ana dili eğitimi süresince çeşitli okuma etkinlikleriyle beceriden alışkanlığa dönüştürülmelidir. Akşit Göktürk, okuma alışkanlığının gelişimini iyi bir ana dili eğitimine bağlar: “Okuma yazma becerisi üstüne, bir okuma alışkanlığının kurulabilmesi için en önemli koşul, temeli sağlam bir ana dili öğrenimidir” (Özdemir,2002:15). Sever(2004:19), okuma eğitiminin iki temel yönü üzerine kurulması gerektiğini ileri sürer; bunlar okuma beceri ve alışkanlığını kazanmak, okuduğunu anlama-değerlendirme gücü kazanmaktır.

Okuma eğitiminin genel amaçları özetle şu maddelerden oluşur:

- Sözcükleri tanıma ve anlamını bulma
- Okunan metni kavrama ve yorumlama
- Amacına uygun sesli ve sessiz okuma
- Okunan metni etkin ve verimli kullanma
- Okuyarak yaşantı ve hayalde zenginlik ve çeşitlilik sağlama
- Sürekli okuma ve okunandan zevk alma (Kahraman vd.,2004:68)

Bu amaçların gerçekleşmesi, okuma becerisinin temel okumadan, eleştirel okumaya doğru geliştirilmesine bağlıdır. Bu gelişim sonucunda birey, etkin bir okuma yaşantısına sahip olacaktır. Etkin okuma yaşantısı, okuma alışkanlığının gelişimi ile paralel bir gelişim kaydeder. İlk aşama, becerinin edinildiği ‘temel okuma’dır. Temel okumada edinilen beceri bir alışkanlık halini aldıktan sonra okur ‘işlevsel okuma’ kademesine gelmiştir. Okuma gelişiminin en son kademesi ise ‘eleştirel okuma’dır. Eleştirel okuma safhasında, bireyin okuma sabrı gelişmiş, birey dil ve anlatımla ilgili bir anlayış edinmiştir. Okurken sınıflandırma, sorgulama, ilişkilendirme, değerlendirme gibi zihinsel bir süreci yaşayan bu birey, ‘etkin okur kimliği’ni de edinmiş olacaktır.

Etkin okuma esnasında yapılması gereken birtakım zihinsel etkinliklerden vardır. Gökalp(1998:95) bu etkinliklerin altı başlıkta toplanabileceğini belirtir ve bu

etkinlikleri, okumanın altı ilkesi olarak adlandırır. Şüphesiz, bu etkinliklerin hem okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye, hem de etkin bir okur kimliği kazanmaya etkisi olacaktır. Bu ilkeler şöyle sıralanır:

Sor: Okurken sorular sor; karakterlerle, olayla, duyguyla ilgili sorular sor!

Belirle: Kelimelerin anlamlarını belirlemeye çalış!

Dinle: Müzikaliteyi yakala; vezni, kafiye... dinle! Metnin ritmini duy!

Özetle: Metnin hikâyesini özetle!

Bir araya getir: Detayları bir araya getir ve metnin ne söylemek istediğini bul!

“Okuma becerisini geliştirme yolunda en önemli araç, seçilecek olan metindir”(Rona&Dedes,1999: 69). Ancak “kendi türünü gerçekleştirmiş, doğru metinler aracılığıyla okuma alışkanlık ve becerisinin kazandırılması mümkün olabilecektir”(Kuzu, 2004: 57). Bu nedenle metinlerin türü, yapısı ve seçimi büyük önem kazanmaktadır.

1.2. ANA DİLİ EĞİTİMİNDE METNİN İŞLEVİ VE ÖNEMİ

Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. **Dilsel açıdan metin**, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasıyla, dilbilgisel ulamlar ve metnin işleyişine göre yapılmıştır. Metin, onu oluşturan cümleler toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Cümlelerden oluşan değil, cümlelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır(Taşıgüzel,2004:75). Özdemir, metni yazılı/basılı dil ürünleri ile sınırlamıştır: “Okumaya konu olan, basılı, yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir. Bir şiirden bir romana, bir cümleden bir paragrafa değin basılı- yazılı dil ürünlerinin tümü metindir”(Özdemir, 2002: 36).

Metin, hem ana dili, hem de yabancı dil öğretimi için doğal bir öğrenme ortamıdır; dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin edinilmesinde en önemli araçtır. Bilişsel gelişim, duyuların ve estetik kültürün gelişimi gibi çok boyutlu bir katkı sağlar. Bu nedenlerle, dil öğretiminde metin merkezde yer almalı ve bütün dilsel etkinliklerin hareket noktası olmalıdır. Uzmanların büyük bir çoğunluğu bu konuda hemfikirdir. Tural(2003:219) da metnin hareket noktası olması gerektiği fikrini destekler: “Dil eğitim ve öğretimi, metni genişlemesine ve derinlemesine kavrama, değerlendirme gücü ölçüsünde başarısı artan bir faaliyettir. Sonucunda hem zevk eğitimi, hem de düşünce eğitimi sağlar.”

Edebî(yazınsal) metinler, dil ve edebiyat eğitiminde diğer metin türlerinden daha öte bir önem taşımaktadır. Çünkü “bir dilin en yetkin kullanımı yazınsal nitelikli metinlerde görülür. Şiir, roman, öykü gibi sanatçının sezme ve duyma gücünü somutlayan bu yaratılar, yaratıldığı dilin anlatım güzelliğini ve ulusun kültürünü yansıtır. Dil eğitiminin başlıca aracı, anılan özellikleri taşıyan metinler olmalıdır”(Sever,2002:192). Edebî metin, dil eğitiminde olduğu kadar, o dilin kültürünü yansıtmada da büyük önem taşır. “Dilin en iyi ve en etkili şekilde kullanıldığı edebiyat eserleri, bir taraftan toplumun kültürel değerlerini yansıtırken, diğer taraftan insanın duygularına hitap ederek onların gelişmesini sağlar. Bu nedenle hem birey hem toplum hayatında önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla edebî metinler; toplum açısından kültürel değerleri, bireysel açıdan da eğlendirici, zevk verici olmak üzere çeşitli unsurları bünyesinde taşır. Edebî eserler, dilin kullanımı ile ilgili zengin bir yapı gösterirler. Bu sebeple edebî metinler dilin doğal yapısının kavratılması, bir anlam bütünlüğü içerisinde öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir” (Gürses,2002:245).

Dil öğretiminde, kuralların sıkıcılığından sıyrılıp, metin aracılığıyla dilin anlam evrenine girilmesi gerekir. Çünkü “dil öğrenmek kelime ve kural ezberlemek değildir. Dil öğrenmek, kelimelerin kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu dünyayı görmek, tanımak, anlamak, değerlendirmek, hissetmek; bu dünyada yaşamaktır. Bu dünya; bir yazarın romanı, bir şairin şiiri, bir araştırmacının

makalesi, bir görevlinin tutanağı, bir askerin mektubu, bir annenin feryadı, bir sevdalının türküsüdür. Bu dünya metindir”(Duman,2003:151).

Kavcar(2003:21), yeni “Türk Dili ve Edebiyatı programında metnin esas alındığını belirtir: “Daha etkili bir Türkçe-Edebiyat öğretimine yönelik olarak mevcut programda köklü değişiklikler, çok önemli yenilikler yapıldı. Kuramsal bilgiden, ezberden, bilgi yüklemekten olabildiğince kaçınılmaya çalışıldı. Metin odaklı eğitim ilkesi esas alındı.” Sever(2003:50) ise, yeni Türkçe programında her metnin anlam evrenine girmeye yönelik bir inceleme yaklaşımı benimsendiğini belirtmiştir. Ayrıca önceden beri süregelen ve metinleri bir ‘araç’ değil de ‘amaç’ olarak değerlendiren yanlış uygulamalara dair şunları söylemektedir: “Metinler birer araçtır, amaç daha çok metin işlemek değil, yeteri kadar metni, iyi işleyerek Türkçe öğretiminin programda belirtilen davranışlarını öğrencilere kazandırmak olmalıdır.” Halbuki metinler yalnızca ele aldığı konu, ana fikir, metinde geçen kelimeler açısından ele alınmakta ve dilbilgisi kuralları, hatta bahis konusu olan edebî tür dahil diğer tüm amaçlar, metne başvurmada kurallarla öğretilmektedir.

Metnin dil öğretiminde bu denli bir öneme sahip olması, kullanılacak metnin seçimin de birtakım dikkatleri gerektirmektedir. Marshall(1994:46), bu konuda iki ölçütten bahseder: “Öncelikle okunan metinler, öğrencilerin ilgisini çekmelidir. İkinci olarak ise bu metinler özü yönünden değerli olmalıdır.” Metnin, amaca yönelik olması bakımından işlevsel; öğrencide okuma alışkanlığı ve estetik duyarlılık kazandırabilmesi için ise edebî olması gerekir. Ayrıca öğrenciye yaş, ilgi ve ihtiyaç bakımından da hitap eder nitelikte olmalı, öğrencinin hayal ve duygu dünyası ile metinlerin içerik örüntüsü uyuşmalıdır. Bunların yanında “öğrenciyi olumsuz yönde etkileyecek iletiler –şiddet, karamsarlık, vb. – içermemelidir”(Sever,2003:49).

Küçük(1996:11), bu konuda üç ilkedden bahseder:

- ✓ Çocuğa görelik ilkesi (çocuğun biyolojik, psikolojik, sosyolojik, gelişim özellikleri, sahip olduğu etken ve edilgen kelime hazinesi vb. açıdan)

- ✓ Türünün en belirgin özelliğini taşıma ve örnekleme / estetik bir sanat değeri taşıma ilkesi
- ✓ Çocuğun ihtiyaçlarına görelilik ilkesi

İlköğretim Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı'nda, seçilecek metinlerin özellikleri özetle şöyledir:

Sınıf düzeyine ve öğrencilerin ilgisine uygun; dil ve anlatım bakımından sağlam, açık ve anlaşılır; öğrencileri iyiye, güzele, doğruya yöneltecek; dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyasını zenginleştirecek, öğrencileri hayata hazırlayıcı nitelikte olan; fikir ve sanat değeri bulunan metinler seçilmelidir. Ayrıca metinler, öğrencilere millî kültürü ve değerleri sevdirecek, bunları yansıtabilecek nitelikte olmalıdır. Dünya edebiyatından seçilen metinler iyi çevirilerden alınmalı ve öğrencilerin inançlarını sarsan, onları kötümserliğe sürükleyen metinler kullanılmamalıdır(MEB,1998:3).

Ders kitabı yazarı, metni seçerken şu soruları kendisine sormalı ve bu sorulara metnin kendisi cevap vermelidir:

1. Öğrenci bu metni niçin okuyacak?
2. Bu metni kim niçin yazdı?
3. Öğrenci metni anlayabilecek mi?
4. Öğrencinin bu konuyla ilgili olarak bir birikimi var mı?
5. Öğrenci metnin doğruluğunu başka kaynaklardan kontrol etmeli mi?
6. Öğrenci metin yazarının söylediklerini bütünüyle kabul etmeli mi?
7. Öğrencinin bu metni okumamakla bir kaybı söz konusu mu?

(Küçük,1996:12).

Eğitim ve öğretim ortamında **metin türleri** ve metinlerin yapısal özellikleri de önemli bir rol oynar. Ders kitaplarındaki metinler, genel olarak bilgi vermeye dayalı metinler ve hikâye etmeye dayalı metinler diye ikiye ayrılır(Akyol,1999:7). Amaca yönelik olarak bu metinlerin kullanım alanları değişir. “**Bilgi verici metinler**, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi konu alanlarında yapılan öğretimin temelini oluştururlar. Ayrıca, makaleler, eleştiri yazıları, mektuplar, köşe yazıları,

röportajlar gibi yazınsal türler, bilgi verici metinler kategorisinde yer almaktadır”(Özmen,2001:22). Bu metin türüne ‘öğretici metin’ ya da ‘kullanmalık metin’ de denmektedir.

Bilgi vermeye dayalı metinlerin anlaşılması iki unsurla yakından ilgilidir:

- a) Metinlerdeki ana fikirlerin, kavramların, kelimelerin, tanınması
- b) Yardımcı kelime ve kavramların tanınması (Akyol,1999:7)

Hikâye etmeye dayalı metinlerin aksine bilgi vermeye dayalı metinler değişik yapılara sahiptir. Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen araştırmacılar bu tür metinleri dört ana başlık altında ele almışlardır:

- 1) Tanımlama
- 2) Kronolojik sıralama
- 3) Karşılaştırma ve kıyaslama*
- 4) Sebep ve sonuç ilişkisi (Akyol,1999:7)

Anlatı, kurmaca metin ya da yazınsal metin diye de ele alabileceğimiz **hikâye etmeye dayalı metinler**, “metin türleri arasında ayrı bir yer tutar. Çünkü yazınsal metinlerin kurguladığı gerçek, nesnel bir gerçeklik değildir. Kendine özgü bir gerçekliği olan kurmaca metinlerde yazarın iletisini, eleştirisini, dünya görüşünü görebiliriz. Söz konusu metinler orijinal ve kendi gerçekliği içinde anlaşılması gereken bir yapı içerirler. Kurmaca metinler bu bakımdan biçim, biçem, içerik, kurgu, anlatım, benzetme, vb. gibi özellikleriyle diğer metin türlerinden ayrılırlar”(Dillidüzgün,2003:96).

Hikâye edici metinlerde dil, bilgi iletme ya da öğretme amacıyla kullanılmaz. Hikâye edici, bir başka deyişle anlatı türündeki metinler kendine özgü bir yapıya sahiptirler. Bu kendine özgü yapıyı çocuklar okul öncesi dönemde öğrenmektedirler. Çünkü okul öncesinde dinledikleri masal ve hikâyeler yoluyla anlatı türünün yapısını kavramaktadır. Ayrıca öğrenciler, anlatı türündeki metinlerden oldukça keyif

* Akyol(1999:7) burada ‘karşılaştırma’ ve ‘kıyaslama’ kelimelerini beraber kullanmışsa da, biz bu iki kelimenin eşanlamlı olduğunu düşünüyoruz.

almakta ve kendisine tanıdık gelen bu tür ile öğrenmeye istekli olmaktadır. Bu nedenlerle “hikâye, okuldaki eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Hikâyeler ve hikâye benzeri anlatımlar her türlü öğrenme için genel bir çerçeve hazırlar”(Özcan,1999:67).

Hikâye aracılığıyla kolaylıkla dil öğretimi, dil edinimi ve gelişimi sağlanabilir. Okuma becerisini geliştirmede de en işlevsel edebî tür yine hikâyedir. Hikâye “öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirmek açısından yararlı olduğu gibi, yazınsal ve yapısal özelliklerin çeşitliliğindeki zenginlik açısından da öne çıkan bir türdür. Öykünün benzeri yazın türü olan roman karşısında üstünlüğü temelde yapının uzunluğu konusunda düğümlenir. Bir olayın, bir ruhsal durumun çoğu kez giriş-gelişme-sonuç zinciriyle üç beş sayfa içinde sunulması kuşkusuz öykünün önemli bir niteliğidir”(Rona&Dedes,1999:69).

1.3. HİKÂYE KAVRAMI VE HİKÂYENİN ÖĞELERİ

1.3.1. Hikâye Kavramı

Kurmaca yapıtlardan olan ve roman ile birçok bakımdan benzeşen **hikâye** “insan yaşamından gerçeğe uygun kesitler sunan, bunu yere ve zamana bağlayarak yapan bir yazı türü”dür(Özdemir,1991:53). İnsanlığın en eski zamanlarına kadar giden hikâye, gelişim çizgisi oldukça zengin olan bir türdür.

Hikâyeler, olayların akış ritmi ve öne çıkan öğeler açısından ele alındığında birtakım sınıflandırmalar söz konusu olmaktadır. Genellikle ‘olay hikâyesi’ ve ‘durum hikâyesi’ şeklinde bir sınıflama yapılsa da, modern hikâyecilikte bu sınıflandırmalar öz niteliğini kaybetmiş ve türler iç içe geçmiş durumdadır. Ancak, olay ve durum hikâyesi şeklinde yapılan tanımlamalar, geçerliliğini tam anlamıyla yitirmiş değildir. **Olay hikâyesinde** ‘olay’ ön plândadır. Hikâye, olayın ritmine göre şekillenir. Genellikle serim, düğüm ve çözüm bölümleri sistemli bir şekilde yer alır. Düğüm bölümünde problem ya da çatışma patlak verir ve hikâyenin zirvesi bu bölümde yer alır. Bu bölümdeki gerilim, hikâyenin sonunda çözülür. **Durum**

hikâyesi ise, hayatın içinden birtakım kesitleri sunar ve belli bir durumu, ‘sahne’yi ön plâna çıkararak ele alır. Genellikle imgelerin, çağrışımlarla anlatımın ya da sahne tasvirlerinin yer aldığı bu hikâye türünde gerilim yoktur. Hikâyenin ritmi, giriş bölümünden sonuca kadar neredeyse aynıdır.

‘Kısa hikâye’ kavramı ise, modern hikâyecilikte, ayrı bir türü temsil eder bir nitelik kazanmıştır. Modern anlamda **kısa hikâye**(short story)nin kurucusu olarak Amerikalı hikayeci ve şair Edgar Allen Poe kabul edilir. “Düz yazı biçiminde yazılmış çok kısa ve kurgusal anlatı”(Zengin,2000:34) şeklinde tanımlanan kısa hikâye, “tek bir olayı oldukça yoğun bir şekilde anlatır. Gerçek yaşamda var olmayan bireyleri ele alır ve bir kriz anındaki durumu betimler. Olay örgüsü vardır ve öyküdeki karakterler arasında bir şekilde bir bağlantı vardır”(Ünsal,2004:74). Kısa hikâyenin en belirgin özelliklerinden birisi de, zirvenin hikâyenin sonunda gerçekleşmesidir.

Kısa hikâyenin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- En fazla beş yüz sözcükten oluşabilir, ancak bazı istisnalar görülebilir.
- Sadece kendi kurgusal dünyasında yer alan kişi, hareket biçimi ve olayla ilgilidir.
- Hareket biçimi ve olay basittir.
- Kendi içinde bir bütünlük oluşturur.
- Kısa olan plânı, bazı olay ya da bilgilerin zirvede ya da sonuç bölümünde keşfedilmesine dayanır.
- Özellikle çağdaş kısa hikâyede çıkarımlar önemlidir. Ayrıca eğretilmeler ve simgelemeler sıklıkla başvurulmuş söz sanatlarıdır. (Erden,1998:33)

1.3.2. Hikâyenin Öğeleri

Hikâye, içeriğinde barındırdığı birtakım öğelerle kurgu ve estetik boyutta bir anlatı türü olabilir. “Hikâyeyi sanat düzlemine çıkaran bu unsurlardır. Bu unsurları, ‘ne anlatılıyor?’, ‘nasıl anlatılıyor?’ ve ‘niçin anlatılıyor?’ sorularına verilen cevaplar

oluşturur. Ne anlatılıyor sorusunun cevabı, hikâyenin materyal unsurlarını içerir. Bunlar; ‘vaka’, ‘anlatıcı ve bakış açısı’, ‘şahıslar kadrosu’, ‘zaman’ ve ‘mekân’dır. Nasıl anlatılıyor sorusunun cevabı, hikâyenin bir sanat dalı olarak ‘estetik’ yönünü içerir. Bunlar; ‘kurgu ve anlatı seviyesi’, ‘anlatım teknikleri’ ve ‘dil ve anlatım’dır. Niçin anlatılıyor sorusunun cevabı ise, hikâyenin muhtevasını, yani ‘fıkrî-tematik’ yönünü içerir.”(Sağlık,2003:21)*

Boynukara(2000:43), hikâyede üç temel öğeden bahseder: “Karakterler, mekan ve olay örgüsü.” Ayrıca bakış açısının kimi kuramcılar için ne denli önemli olduğundan belirtir: “Örneğin Henry James ve Percy Lubbock için bakış açısı diğer bütün öğelerden önce gelir. Ancak bunların birbirinden bağımsız olarak kullanılması düşünülemez.” Hikâyenin öğelerine dair, temelde çok yakın olan, fakat isimlendirme ve sınıflandırma açısından farklılıklar arz eden birçok sınıflandırma mevcuttur. Bunlardan da yola çıkılarak, hikâyenin öğeleri, ortak denebilecek bir tasnif ile ele alınacaktır. Bu tasnif şöyledir:

- I. Yapı ve plân (olay örgüsü< giriş, problem, zirve, çözüm)
- II. Sahne (mekân, zaman)
- III. Karakterler (ana karakter(ler), yardımcı karakterler)
- IV. Tema
- V. Bakış Açısı-Anlatıcı
- VI. Kurgu ve Anlatı Seviyesi

I. Yapı ve Plân

1.Olay Örgüsü:

“**Olay** ya da **eylem** terimini genellikle yazınsal metinlerdeki kişilerin birbirleriyle, çevreleriyle, kendileriyle ya da doğa ile olan **çatışması** olarak düşünebiliriz”(Özdemir,1991:81). “Olay Örgüsü ise olayların belli bir amaca uygun

* Sağlık(2004:21) burada anlatıcı ve bakış açısını da ‘ne anlatılıyor’ sorusunun içine almışsa da; bizce bu unsurlar, ‘nasıl anlatılıyor’ sorusunun cevabı olabilir.

olarak düzenlenmesidir”(Adalı,2003:264). Boynukara(2000:44), olay örgüsünü kısaca, ‘karakterlerin başına bir sorun sarma, sonra da onu bu sorundan kurtarma’ şeklinde tanımlar. Forster, daha çok neden-sonuç ilişkisi üzerinde durur: “Öykü, olayların zaman sırasına göre düzenlenerek anlatılmasıdır. Olay örgüsü de olaylar üzerine kurulur, ancak burada üstünde durulan nokta, olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisidir”(Sağlık,2003:21).

Olay örgüsü içinde ele alınabilecek aksiyon ve olay, iç içe geçmiş kavramlardır. ‘Kriz’ kavramının hikâyedeki yeri ise ancak ‘olay’ın boyutuyla açıklanabilir. “*Aksiyon* kavramı ‘öyküyü oluşturan olaylar’ diye tanımlanabilir. *Olay* derken ise öyküde meydana gelen herhangi bir şey kastedilir. Kuramsal olarak yaptığımız ya da bize yapılan her şey olaydır. *Kriz*, hikâyedeki karakterin ya da karakterlerin hayatında kalıcı bir değişikliğe neden olan olaydır” (Boynukara,2000:44).

Boynukara(2000:43), hem yapısal, hem de tematik açıdan hikâyenin temelini oluşturan olay örgüsündeki birtakım değişikliklerden söz eder: “Modern anlamda hikâyeyi hikâye yapan özellik olay örgüsündeki radikal değişikliktir. Daha önceki hikâyelerde, öykünün temelini oluşturan özellik ‘sonra ne oldu?’ iken, modern hikâyede ‘neyin sonucu olarak ne oldu?’ öncelik kazanır. Bir başka deyişle sebep-sonuç modern hikâye anlatımının temelini oluşturur.”

Olay örgüsü, giriş, çatışma, zirve ve çözüm bölümlerinden oluşur:

(1) Giriş: Öykünün kimin hakkında olduğu, koşullar, yer ve zaman hakkında bilgi verilir(Erden, 1998:24); problemin çerçevesi çizilir ve okuyucu hikâyeye motive edilir(Akyol,1999).

(2) Çatışma(problem): “Hikâyeciler, kendi ‘ben’lerinden çok ‘başkaları’ndan bahsederler. Bilhassa insanlar arasındaki <çatışma> hikâyede önemli bir yer tutar”(Kaplan,1986:9). Çünkü “olayların gelişmesi için bir çatışmanın, çelişkinin, kısaca komplike bir durumun bulunması gerekir (Boynukara,2000:44). Bu nedenle

bu bölümde ana karakterlerin, ”karşılaştığı sorunlar karşısında kendi iç çatışmaları, diğer kişilerle olan zıtlaşmaları ve gerginlikleri ele alınır”(Erden,1998:24).

“Hikâyelerde genellikle bir çatışma vardır. Bunu ‘problem’ diye de ifade edebiliriz”(Akyol,1999). Çünkü “kurgulanan her olayda bir çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır. Okurun metnin çekim alanına girmesinde, kurgulanan olay ve olaylara yol açan çatışmaların niteliği belirleyici bir etkidir”(Sever,2003:119).

Çatışmalar şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Kişi- kişi çatışması
- Kişinin kendisiyle olan çatışması
- Kişi-doğa çatışması
- Kişi-toplum çatışması(Lukens,1999:105; aktaran Sever,2003:120)

(3) Zirve: “Öyküde çatışma ve gerilim had safhaya gelince, olaylar da zirveye ulaşır. Kural olarak, zirve öykünün sonuna yakındır” (Erden,1998:24).

(4) Çözüm : “Zirveden hemen sonradır. Bazı çözümlerin anlaşılması güçtür, okuyucu da bitmişlik hissi uyandırmaz”(Erden:1998:24). “Gerilimin ulaştığı son nokta, çözüm de başlar”(Boynukara,2000:44).

“Bazı öykülerde çatışma olgusu görülmeyebilir. Bazılarında hareketli olaylar yok denecek kadar azdır. Kimi zaman da öykü zirve ile birlikte beklenmedik bir şekilde biter”(Erden,1998:24).

II. Sahne

Hikâyenin nerede, ne zaman, hangi şartlarda geçtiğini belirtir. Mekân, zaman, hava şartları gibi unsurlardan oluşur(Akça,2002:13). Sahne hikâyenin zeminidir ve okuyucunun bu atmosferi algılaması hikâyenin anlaşılması açısından çok önemlidir.

1. Mekân

Kurgusal bir eserin varlığı bir mekânın varlığına bağlıdır. ‘Yer, çevre, uzam, atmosfer gibi çeşitli şekillerde isimlendirilen’(Sağlık,2003:?) mekân, hikâyede birçok şeyin ipucunu verir. “Olayların geçtiği yerlere ansiklopedik olan ya da olmayan isimler verir. Kimi zaman verilen düşsel isim, gerçek dünyadaki bir yerin değişik özelliklerinin göstergelerini taşıyabilir, verilen isim(eğer verilirse) o yere uymayabilir de”(Kıran,2003:37).

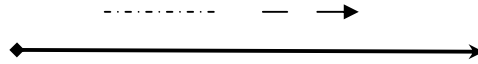
Hikâyede mekânın birtakım işlevleri vardır. Bunlar; “olayların cereyan ettiği çevreyi tanıtmak, hikâye kişilerini belirginleştirmek, toplumu yansıtmak, atmosfer yaratmak” şeklinde sıralanabilir(Tekin,2001:129).

Son dönem hikâyeciler “uzam(mekan) kavramını kendi anlayışlarına göre değişik biçimlerde kullanarak yorumlarlar. Uzama ilişkin hiçbir gönderge kullanmayarak, olayların hiçbir yerde (ya da her yerde) geçmediği (geçtiği), kahramanların hiçbir yerde (ya da her yerde) bulunmadığı (bulunduğu) izlenimini verebilirler. Bir de düşsel yerler vardır. Yerin ismi ve göndergeleri okurun ne bilgi dağarcığında ne de ansiklopedik birikiminde bulunur”(Kıran,2003:37).

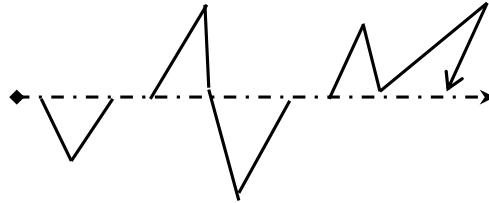
2. Zaman

“Gerçeklikten hareket edilen anlatıda, yazar olayları belli bir zamana, saate, mevsime, döneme oturtmaya özen gösterir ve bu dönemin çeşitli özelliklerini verir. Bunun için de kimi zaman, ansiklopedik göndergeler kullanılmadığında, kişilerin giyimlerine, kullandıkları dile, günün koşullarına ilişkin zamansal bilgiler verilir. **Zamansallaştırma**, geleneksel anlatılarda olduğu gibi, her zaman öncelik sonralık mantıksal ilişkisi üzerine (doğumundan üç yıl önce, üniversiteyi bitirdikten sonra gibi) kurulmayabilir”(Kıran,2003:37). “Öyküde sözü edilen toplumsal ilişkiler, kişilerin politik eğilimleri ve yöresel konuşmalar da olayın geçtiği yer ve zaman hakkında okuyucunun çıkarımlarda bulunmasına yardımcı olacaktır”(Erden,1998:25)

Anlatılarda iki türlü zamandan bahsedilebilir. Bunlardan birincisi anlatının gerçekleştiği <reel zaman>dır. Anlatı zamanı da denilen bu zaman dilimi kronolojik (çizgisel/dizimsel) bir yapıya sahiptir. Hikâye bu zaman dilimine oturtulur. İkincisi ise <art zaman>dır; hikâyenin ritminde art zaman belirleyicidir. Çünkü hikâyede zaman tamamen kurgusaldır; kimi yerde hızlanır, kimi yerde yavaşlar, kimi yerde ise tamamen çizgi dışına çıkar. Birtakım hayallerle, hatıralarla hikâye zamanı kırılır ve geleceğe ya da geçmişe bilinç akışı ile gidilebilir. Kırılmaların gerçekleştiği süreçte, hikâyeci reel zamanı durdurulabilir ya da devam ettirebilir(Ayyıldız,2002).



Şema 3- Reel zaman (anlatı zamanı) (Ayyıldız, 2002)



Şema 4- Hikâye zamanındaki kırılmalar (art zaman) (Ayyıldız,2002)

Bunların dışında, hikâyeyi doğrudan etkilemeyen, “metin dışı zaman”dan söz edilebilir. Hikâyeleri değerlendirirken, göz önünde bulundurulması (ya da bulundurulmaması) tartışma konusu olan metin dışı zaman ikiye ayrılır:

“yazma zamanı(yazarı ilgilendirir)

okuma zamanı(okuru ilgilendirir)” (Aktaş,1984:120)

Kimi yeni yazarlar, “geleneksel anlatı anlayışını benimsemeyerek dizimsel zamanı bilinçli olarak bozabilmekte, olayların sırasını değiştirebilmektedir. Bu durumda okurun, okuma eylemine etkin katkısı her zamankinden daha fazla gerekmektedir”(Kıran, 2003: 37).

III. Karakterler

“Karakter, sanatçının yarattığı, duygu, düşünce ve tutku yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek, deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlılığı ile biçimlendirdiği kişiliktir”(Sever,2003:63). Karakterler, olayların içinde yer alır, onları yönlendirir ya da onlar tarafından yönlendirilir. Karakterleri ana ve yardımcı karakterler olarak ikiye ayırabiliriz. Hikâyenin dayandığı ve olayların yükünü çeken karakter ana karakterdir. Yardımcı karakterler, yazarın gerektiğinde başvurduğu, işi bittiğinde de bir kenara bıraktığı karakterlerdir(Boynukara,2000:469)

Yardımcı karakterler, kimi zaman olay örgüsünü etkilerler, kimi zaman ise sadece dekoratif bir rol oynarlar; ama mutlaka, hikâyeyi tamamlayıcı bir görev için hikâyede bulunurlar.

“Hikâyelerde, şahısların bir adı, hatta soyadı olur. Dış görünüm özellikleri (cinsiyeti, boyu, yüz ifadesi, ruhsal yapısı(üzüntü, heyecanı,...), toplumsal durumu(işi, parasal olanakları), diğer kahramanlarla ilişkisi(aile, arkadaşlık bağları...), kimi zaman gerçekten yaşayan (ya da yaşamış) bir kişiye (veya kişilere) gönderme yapılarak anlatılır ve betimlenir(Kıran,2003:36)

Hikâye ya da romanda, ‘kişiler’ çok boyutlu bir tartışma konusu olagelmıştır. Şahıslar, kahramanlar, karakterler gibi isimlendirmelerin yanında; aslî veya tali kahraman; karakter, tip veya figüran gibi farklı sınıflandırmalar da mevcuttur. Özellikle ‘tip’ ve ‘karakter’ ayrımı bu konudaki tartışmaların esası olmuştur. “Kendi dışında bir şeyi temsil eden roman kişisi; yani, roman dünyasının dışında kalan, dış dünyada mevcut bir kavramı ya da bir insan türünü temsil eden bir roman kişisi”(Moran,2004:149) diye tanımlanan tip, anlatıda hem aslî kahraman, hem de tali kahraman olabilir. Bu sınıflandırmada karakter daha özel bir anlam kazanmaktadır. Bu anlamda karakter, “sürekli olarak kendini yeniden kuran, sürekli değişen öykü kişisidir. Kendine özgüdür. Biriciktir. Olaylar, uzam, toplumsal çevre, hepsi karakteri ortaya çıkarmaya yöneliktir”(Adalı, 2003:266).

IV. Tema

“Uzun anlatıma dayalı edebî eserlerde okuyucuya verilmek istenen mesaj / sanat eserinde öz, konu”(TDK,1998:2182) şeklinde tanımlansa da, **tema(izlek)**, edebî eserde, “fikrin yanında, duygu boyutuyla da yer alır”(Sağlık,2003:36). Yani tema, eserin fikir, mesaj, değer ve duygu unsurlarının tümünü kapsayabilir. Tema, yalnızca hikâyeden çıkarılabilecek bir ders olarak düşünülmemelidir. Daha çok ‘ana fikir’ adlandırması ile ele alınan bu unsurun, diğer yönlerinin göz ardı edilmesi, hikâyeye sadece akılcı bakılmasını öngörmekte, böylece sadece temanın değil, hikâyenin de duygu ve değer yönünün ihmâl edilmesine neden olmaktadır.

V. Anlatıcı - Bakış Açısı

Anlatıcı, bir kurgu metnin en temel figürüdür. Hikâyeci, hikâyesinde olup bitenleri aktarma görevini, kurmaca bir figür olan anlatıcıya verir(Sağlık,2003:33). Kim görüyor? Kim anlatıyor? sorularının cevabı anlatıcıdır. “Bir hikâyedeki kişileri, olayları, mekânı anlamamızı belirleyen ve biçimlendiren en önemli etken anlatıcıdır” (Boynukara,2000:45).

Kurmaca bir eserde, anlatıcı kadar, anlatıcının bakış açısı da önemlidir. Çünkü “okur, hikâyede olup bitenleri anlatıcının **bakış açısı** ile görür. Anlatıcıdan bahsedilen her yerde, bakış açısı da söz konusudur”(Sağlık,2003:24). Hikâyenin akışı, inandırıcılığı, etkisi, hatta anlamı hikâyeyi kimin, nasıl, hangi bakış açısıyla anlattığına bağlı olarak değişiklik gösterecektir(Boynukara,2000:44).

Anlatıcı ve bakış açısı birbirinden ayrı düşünilemeyecek iki unsurdur. Bu nedenle yapılan tasnifler bakış açısı ve anlatıcının adını birlikte verebilmekte ya da ikisini birbirinin yerine kullanabilmektedir. Örneğin Tanrısal bakış açısı, Tanrıbilici anlatıcı şeklinde de adlandırılmaktadır. Adlandırmada ilk değişken anlatıcının hikâyede kaçınıcı kişi olduğudur. Bu değişkenden sonra anlatıcının, kurgudaki

hakimiyeti ve kurguya dahil olma sınırı belirleyici olmaktadır. Adalı(2003:272), üç türlü bakış açısını iki şahsa göre tasnif etmiştir:

Sınırsız bakış açısı: Egemen/tanrısal

Dıştan bakış açısı: Gözlemci

İçten bakış açısı: Kahramanın kimliğine bürünmüş gibi / kahramanın gözünden

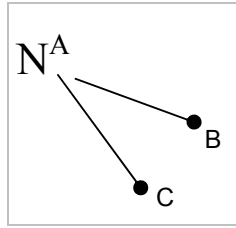
Üçüncü şahıs anlatıcı:

- a- Egemen- tanrısal anlatıcı
- b- Gözlemci üçüncü kişi
- c- Kahraman odaklı üçüncü kişi

Birinci şahıs anlatıcı:

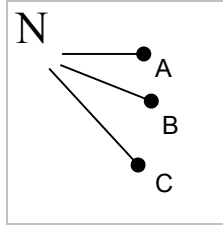
- a- Kahraman birinci kişi
- b- Gözlemci birinci kişi (Adalı,2003:270)

Bu ayrıntılı sınıflandırmanın yanında genel olarak kabul gören ve anlatıcı ile bakış açısını aynı düzlemde anlatan tasnif şöyledir:



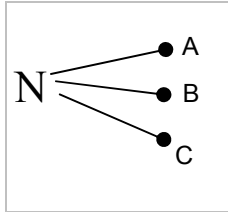
Şema 5- Birinci Kişi Anlatıcı(Dickonson,1959;aktaran Ayyıldız,1994:7)
(Kahraman Bakış Açısı)

Buna anlatıcı olarak ‘ben’ de denebilir. Diğer ikisinden farklı olarak bu bakış açısında anlatıcı, olayın karakterlerinden biridir. Kendisi diğer kişiler ve olaylar hakkında tek bilgi kaynağıdır. Birinci tekil kişi anlatımında bir güven sorunu olduğu kanısı vardır. Çünkü anlatıcının nesnel olmadığı düşünülür(Boynukara,2000:45).



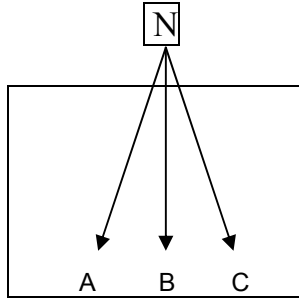
Şema 6- Üçüncü Kişi Anlatımı (Dickonson,1959;aktaran Ayyıldız,1994:7)
(Sınırlı Her Şeyi Bilen)

Burada anlatıcı olaylara katılmaz. Bununla birlikte nesnel anlatıcıdan farklı olarak karakterlerin neler düşünüp hissettiklerini okuyucuya anlatma yetkisine sahiptirler. Karaktere ve olaylara ilişkin bütün bildiğimiz bu sesin aktardıklarından ibarettir. (Boynukara,2000:45)



Şema 7- Nesnel Bakış Açısı(Dickonson,1959;aktaran Ayyıldız,1994:7)
(Müşahit Bakış Açısı)

Anlatıcı, olaylardan ve diyaloglardan çıkarılabilecek olandan fazlasını söylemez ya da savunmaz. Karakterlerin ne hissettiğini ya da düşündüklerini deşifre etmeye kalkışmaz. Tarafsız anlatıcı kimliğiyle okuyucuya ne biliyorsa onu anlatır; herhangi bir şeyi empoze etmeye çalışmaz(Boynukara,2000:45)



Şema 8- Her Şeyi Bilen Anlatıcı(Dickonson,1959;aktaran Ayyıldız,1994:7)
(Tanrısal (Hakim) Bakış Açısı)

Tanrısal Bakış Açısı da denilen bu yöntemde anlatıcı her şeyi bilir ve görür. Dilediği an, dilediği yerde ve dilediği kimselerle birlikte olabilir. Kişilerin ne düşündüğünü ve hissettiğini, hangi olayın hangi nedenle meydana geldiğini hep ondan öğreniriz (Boynukara,2000:45).

VI. Kurgu ve Anlatı Seviyesi

“**Kurmaca metin**, yapısındaki özelliklerden dolayı, alımlanmasında, gönderici ile alıcının, kendine özgü kuralları olan bir iletişim konumuna girmesini gerektiren metin”dir(Göktürk,1988:145). “Bir hikâye yüzde doksan dokuz gerçek dünyayı anlattığı zaman bile hikâye niteliği onu ister istemez kurmaca söylem düzlemine yerleştirir. Çünkü edebî bir nitelik gösteren hikâye her zaman kurmacadır.(Yücel:1994:21;aktaran Sağlık,2003:31). Kurgu temelde çatışmalara ve bu çatışmanın oluşturduğu evrene dayanır.

Anlatı seviyesi, bir hikâyedeki bağımsız öykülerin düzenlenişi, sıralanışı ya da iç içe geçişi anlamına gelir. Bu iç içe geçişte dışta kalan(kapsayan) ve içte yer alan(kapsanan) öyküler olacaktır(Sağlık2003:33) Dışta kalan öyküye ‘dış anlatı’; içte kalan(lar)a da ‘alt(iç) anlatı(lar)’ denir.(Sağlık,2003:33). Dış anlatı, çerçeve anlatıdır(Demir,1995:36).

Bir anlatı birden fazla öyküyü ele alabilir. Bu öykülerin yapıları da farklı olabilir. “Birbirleriyle bir şekilde bağlantılı olan bu öykülerin ‘temel anlatı-alt anlatı’ ilişkisiyle düzenlenip kurgulanması hikâyede <anlatı seviyesi>ni oluşturur”(Sağlık,2003:33).

Hikâyedeki **dil ve üslûp** özellikleri de anlatıyı teknik açıdan etkiler. Hikâyede dil, sözcük seçiminden, cümlelerin yapısına kadar dilin teknik olarak kullanım özelliklerini belirtir. Üslûp kavramı ise kişiseldir; “hikâyecinin kendine has dil özellikleri(kelime hazinesi, sevdiği ve seçtiği kelimeler, benzetmeleri ve kendine özgü cümle yapısı, vs.) ve yine kendisini ele veren bütün diğer özellikleri” içerir(Sağlık,2003:34). Üslûp, dilin yanında, hikâyeyi oluşturan diğer unsurlara da bağlıdır. Üslûp kişiyi (hikâyeciyi) yansıtır.

‘Değişik dil ve üslûp özellikleri taşıyan anlatım kategorileri **anlatım teknikleri**’ni oluşturur (Sağlık,2003:33). Bunlar; betimleme, açıklama, gösterme (diyalog), öyküleme gibi genel teknikler olabileceği gibi, “bilinç akımı, iç monolog, montaj, edebî alıntı, yeni bir zaman kurgusu, leitmotiv(tekrar unsurları)” (Aytaç,1999:231) gibi kurguyu renklendiren ve anlatı seviyesini destekleyen teknikler de olabilir.

Bütün ayrıntıları ile ele alınan ‘hikâyenin öğeleri’, eğitim ortamına yalnızca hedef kitlenin seviyesi ölçüsünce taşınabilir. Çünkü bu öğelerin teknik açıdan çok sayıda ayrıntı içermesi birtakım olumsuzluklara yol açabilir. Bu nedenle hikâyenin öğeleri, hedef grubun seviyesine uygun bir şekilde sadeleştirilmeli, derste de buna göre ele alınmalıdır.

1.3.3. Hikâyenin Yapısı(Story Grammar)

Çocukların okudukları öyküleri anlamaları, öyküyü oluşturan bilgi birimlerini ve bu birimler arasında kurulan ilişkileri anlamalarına bağlıdır.(Stein ve Glenn,1979; aktaran Özmen,1999:106). Metinlerin düzenli bir yapıya sahip olmaması, metni oluşturan bilgi birimlerini ve ilişkilerinin belirlenmesini de zorlaştırmaktadır (Özmen,1999:106). Hikâye ile ilgili şema, çocuğun küçük yaşlardan itibaren dinlediği, seyrettiği ve daha sonra okuduğu hikâyelerin aracılığıyla oluşur. Çocuğun okul çağına geldiğinde **hikâye şeması**nı kazandığı kabul edilir(Özcan,1999:68). Hikâye şeması, öykünün bölümlerinin ve bu bölümler arasındaki ilişkilerin zihinsel olarak temsil edilmesidir(Özmen,1999:107). Hikâyenin yapısının kavranması, hatırlamaya ve anlamaya etkili olmaktadır. **Hikâye grameri** ise insan zihninde oluşan öykü şemasına göre, bir öykünün temel unsurları ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi tamamlayıp açıklayan kurallardır(Stein&Glenn,1979;aktaran Özmen, 1999:108). Başka bir deyişle hikâye grameri, bir metindeki bölümleri ve bölümler arasındaki ilişkileri gösteren ve açıklayan sistemdir.

Okuyucunun öykü metninden bilgiyi alıp kodlarken, tahminde bulunurken, belleğe kaydederken ve bilgiyi hatırlarken kullandıkları zihinsel işlemi tanımlamak ve insan belleğinde idealleştirilmiş öykü unsurlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmalar dört türlü hikâye grameri kabul etmektedir:

- 1- Mandler ve Johnson
- 2- Rumelhart
- 3- Stein ve Glenn
- 4- Thorndyke (Özmen,1999:108).

Bu öykü yapılarındaki ortak olan özellikler ise şu şekilde özetlenebilir:

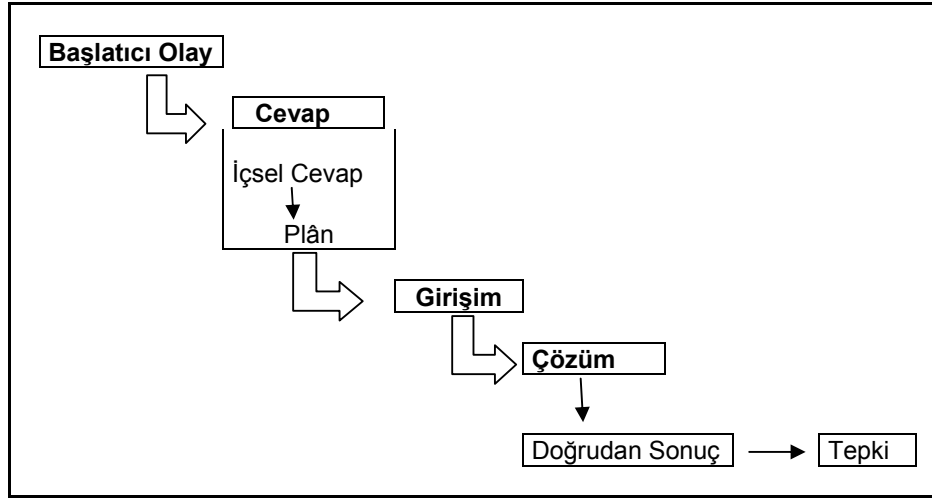
- 1- Öyküler bir tema ve konudan oluşur.
- 2- Konu bir ya da bir dizi bölümü içerir.

- 3- Öyküde olayın geçtiği yer, zaman ve kahraman tanımlamalarının bulunduğu bir dekor bölümü ve birbirleriyle ilişkili bir dizi olayın yer aldığı bölümler bulunur.
- 4- Bölümleri oluşturan ilişkili olaylar ise;
 - a- Bir amacı ya da problemi ortaya koyan başlatıcı olay veya eylemi
 - b- Amaca ulaşmak ya da problemi çözmek için yapılan girişimleri
 - c- Karakterin olaya tepkisidir(Özmen, 1999:108)

Stein ve Glenn'in geliştirdiği gramerde hikâye iki ana bölümden oluşur: **ortam(setting)** ve **bölüm(episode)**. Ortam, bölümün gelişmesini sağlar(Özcan, 1999:68). Ortam bölümünde verilen bilgiler durumsaldır. Bölüm(episode) ise, bir başlatıcı olayla başlayan ve bir çözüm ile sonuçlanan nedensel olaylar zincirinden oluşur(Özmen,1999:109). Bu zincirin bölümleri şöyledir:

Başlatıcı Olay → Cevap → Girişim → Sonuç ve Tepki

Başlatıcı olay unsurunun ana işlevi '**işsel cevap**'a yol açmasıdır. **Cevap**, **işsel cevap** ve **plân**'dan oluşur. İşsel cevap, başlatıcı olaya bağlı olarak karakterlerde meydana gelen ruhsal durumdur. Öyküdeki işsel cevabın karakterin bir sonraki girişimi yapmasına ve yönelik harekete geçirici özelliği vardır. İşsel cevaplar, bilişsel tepkiler veya hedefler tarzında ifade edilebilir. Cevaptan sonra gelen öykü unsuru, başlatıcı olay karşısında karakterin oluşturduğu işsel cevapla bağlantılı gerçekleştirmek istediği amaçlardır. Stein ve Glenn bu unsuru plân olarak isimlendirmişlerdir. Plân işsel plân ve plânın uygulanmasından oluşur. **Girişim**, karakterin bir hedefe ulaşmak için gösterdiği gözlenebilir eylem ifadeleridir. Girişim, ifadelerinin en büyük işlevi, **çözüme** sebep olmasıdır. Öyküdeki çözüm unsuru, doğrudan sonuç ve tepkiden oluşur. **Doğrudan sonuç**, karakterin yaptığı girişim sonucunda olayda meydana gelen değişikliği ifade eder. Doğrudan sonuç ifadeleri, karakterin bu sonuca vereceği tepkiye yol açar(Özmen,1999:110). **Tepki**, unsuru karakterin bir sonuca nasıl tepki verdiğini gösterebildiği gibi, bir amaca ulaşmanın öyküde yer alan ikinci bir karakteri nasıl etkilediğini gösterebilir. Tepkiler, duygular, bilişsel tepkiler, eylemler olabilir(Özmen,1999:111).



Şema 9- Hikâye Grameri (Stein ve Glenn, 1979)

1.4. HİKÂYE HARİTASI (STORY MAP)

“Tüm okuma eğitiminin nihai hedefinin, okuduklarını anlayan yetkin okuyucular yetiştirmek olduğu konusunda yaygın bir anlayış vardır”(Mathes ve Fuchs, 1997). Bu amaca yönelik olarak öğrencilere okuma sırasında stratejik olmayı öğretme konusuna odaklanılmıştır. “Okuduğunu anlamayı arttırma konusunda etkin olan bu stratejilerden biri, anlatı metni okunurken hikâye grameri öğelerine dikkat etmektir”(Carnine ve Kinder, 1985; Idol, 1987; Leaman, 1993; Montague, Maddux ve Dereshiwsy, 1990; Schmelzer ve Dickey, 1990; Simmons, 1993; aktaran Mathes ve Fuchs, 1997). Hikâye gramerinin kullanımı, şema kuramı ile desteklenmektedir. “Şema, herhangi bir konudaki organize bilgi birikimini temsil eder. Çoğu hikâyenin, karakterler, hikâye bağlamı ve hikâyenin bölümlü sisteminden oluşan bir iç yapısı vardır. Bu yapının bilgisi, okuyucunun metinle etkileşime girmesini ve metinden anlam çıkarmasını sağlayacak bir yönelim sağlar”(Mathes ve Fuchs, 1997).

Öğrencilerin okuma becerisi geliştikçe, onlardan edebî duyarlılıklarını geliştirmeleri beklenir. Bazı öğrenciler, kendilerine yöneltilmiş, temeli sağlam sorular yoluyla bir hikâyenin özelliklerini kavrayabilir, hikâyenin yapısı hakkında

genel bir kanıya varabilir. Ancak diğer öğrenciler bu tür ayrıntıları kaçırabilirler. Bu yüzden “öğretmenler öğrencilere edebiyat konusunu öğretirken daha dolaysız teknikler kullanabilirler. Bu tür tekniklerden biri de hikaye haritasıdır; **hikâye haritası**, öğrencilere hikâye konusunda bir yol sunar”(Smith,1990:178).

Hikâye haritası, hikâye gramerinin öğelerinin ve bu öğelerin birbirleriyle ilişkilerinin grafikte görselleştirildiği bir şema tekniğidir. “Bu harita, öğrencilere birçok hikâyenin nasıl organize ve entegre olduğuna ilişkin bir görsel şema sunar. Öğrenciler, harita üzerinde resmedilen her öğeyi analiz ederler(Mathes ve Fuchs,1997). Hikâye haritası, “grafiksel anlamda bir harita gibi görünmese de zihinsel bir haritanın yaptığı şeyi yapar: Öğrenene karmaşık durumlarda yol gösteren bir dizi aşama sunar”(Smith,1990:178).

“Hikâye haritası, okuyucunun dikkatini, bir anlatı hikayesinin önemli ve birbiriyle alakalı kısımlarına çeker. Bu hikaye kısımları, önemli hikaye unsurlarının organize edilmesi ve kategorize edilmesine yönelik hikaye şemaları türü olarak düşünülebilir”(Idol,1987:197). Hikâye haritası; “önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme, etkili katılımı sağlama, bilgileri organizeli bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirme, ön bilgileri aktif hâle getirme, ileriye dönük tahminler yapma” gibi öğrencilere birtakım faydalar sağlar(Akyol,1999).

Hikâye haritası, öğretmenlere, heterojen öğrenci gruplarında, kaliteli eğitim sağlama sorunuyla başa çıkma konusunda da yardımcı olan pratik ve etkin bir stratejiyidir(Mathes ve Fuchs,1997). Ayrıca anlatı metnini, bir süre hikâye haritasıyla işlemek, uygulama sonrasında da metne dair planlı bir düşünme sistemi geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Idol,(1987:197), hem yetenekli hem de yeteneksiz öğrencilerin anlama düzeylerinde hikâye haritasının etkisini tespit etmek üzere bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonunda, öğrencilerin hikaye haritası gibi bir tekniği öğrenip öğrenemeyecekleri ve bunu somutlaştırılmış hikaye haritasının kaldırılmasından sonra bir düşünce stratejisi olarak uygulayıp uygulayamayacaklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Sonuçta, hem yetenekli hem de yeteneksiz öğrencilerin anlama düzeylerinde hikâye haritasının olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

Ayrıca hikâye haritası, uygulamadan kaldırıldıktan sonra da etkili olmaya devam etmiş; uygulama sonrası metne dair bir düşünce stratejisi geliştirme açısından olumlu bir gelişme kaydedilmiştir (Idol, 1987:203). Davis (1994) de yaptığı araştırmada bunu destekler bir sonuca varmıştır. Hikâye haritası prosedürünün kullanıldığında anlamının arttığını belirten Davis (1994), bu prosedürünün kullanılmasına son verildiğinde bile anlama konusundaki iyileşmenin devam ettiğini kaydeder.

Hikâye haritası stratejisini dört evrede uygulayan Idol (1987:197), kullanılan bu çok aşamalı tasarımın, “öğrenenlerin davranışlarının ustalaşmasına ve bağımsız bir öğrenme seviyesine doğru kademeli olarak şekillendirilmesini sağladığını belirtir. Idol (1987:197), bu aşamaları şöyle açıklar:

“**Birinci aşamada(model evresi)** öğretmen, istenen anlama tepkisini modellemiştir.” Yani hikâye haritası öğrencilere örnek olacak şekilde öğretmen tarafından doldurulmuştur. “Bunu öğretmenin yanıtlara gerektikçe yardımcı olduğu ya da yönlendirdiği **ikinci aşama(rehberlik evresi)** takip etmiştir. **Üçüncü aşama(test evresi)**, öğrenenlerin, öğretmen yardımı olmaksızın bağımsız yanıtlar vermesini zorunlu tutmuştur. Deneysel kontrol yöntemi olarak bu bağımsız aşamayı, anlama yanıtlarının hikaye haritası olmadan izlendiği **resmî bakım aşaması(devam etme evresi)** takip etmiştir. Nihayetinde öğrenenler, sürekli denetim (yol gösterme aşaması) olmaksızın ya da somut bir teknik (hikaye haritası çıkarma) olmaksızın stratejileri uygulayabilmelidir; buradaki genel amaç, genelleştirme ve durumsal öğrenmenin engellenmesidir.”

1.5. PROBLEM CÜMLESİ

Okuduğunu anlama eğitiminde, hikâye haritası yöntemiyle çalışılan grubun ulaştığı düzey ile geleneksel yöntemle çalışılan grubun ulaştığı düzey arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5.1. Alt Problemler

Hikâye haritası yönteminin;

1. Okuduğunu anlama düzeyine bir etkisi var mıdır?
2. Hikâyedeki karakterleri doğru olarak bulabilmeye etkisi var mıdır?
3. Hikâyedeki en önemli karakteri(ana karakteri) bulabilmeye etkisi var mıdır?
4. Hikâyenin geçtiği yeri belirleyebilmeye etkisi var mıdır?
5. Hikâyenin zamanını (çağ, yıl, mevsim, ay, gündüz- gece, sabah, öğle, akşam, gibi ipuçlarına dikkati çekerek) bulabilmeye bir etkisi var mıdır?
6. Hikâyedeki problemi bulabilmeye etkisi var mıdır?
7. Hikâyedeki problemi başlatan olayı bulabilmeye etkisi var mıdır?
8. Ana karakterin olayla karşılaştığında tepkisinin ne olduğunu bulabilmeye etkisi var mıdır?
9. Hikâyede problemin ortaya çıkışı ile gelişen diğer olayları bulabilmeye etkisi var mıdır?
10. Hikâyede problemin nasıl çözüldüğünü bulabilmeye etkisi var mıdır?
11. Hikâyedeki anlatıcıyı bulabilmeye etkisi var mıdır?
12. Hikâyede kullanılan anlatım biçimlerini bulmaya etkisi var mıdır?
13. Hikâyedeki karakterlerin fizikî ve ruhî portrelerini tanımlayabilmeye etkisi var mıdır?
14. Hikâyedeki temayı bulabilmeye etkisi var mıdır?
15. Özetleme becerisine katkısı var mıdır?
16. Olay örgüsünü maddeler halinde yazabilmeye etkisi var mıdır?
17. Verilen kelimelerle yeni bir hikâye yazabilmeye etkisi var mıdır?

1.5.2. Amaç

Okuduğunu anlama Türkçe eğitiminde en önemli beceri alanlarından birisidir. Bu nedenle bu çalışmada, anlama becerisinin geliştirilmesi için geleneksel yöntemle oranla daha başarılı olacağı düşünülen hikâye haritası yönteminin katkısını tespit etmek amaçlanmıştır.

1.5.3. Önemi

“Ana dili yetisi ve okuma-anlama becerisi birbirini güdüleyen iki olgudur. Bu nedenledir ki, dil becerilerini geliştirme amacını güden strateji çalışmaları(strategy training)nın önemli bir bölümü okumayla ilgilidir”(Kuzu, 2004:60)

Türkçe eğitiminde en önemli eğitim aracı metindir. Çünkü dilin iyi işlendiği bu örnekler, doğal öğrenme ortamı oluşturur. Hikâye etme tekniği ile yazılmış metinler de ailenin verdiği ilk eğitimden yüksek öğrenime kadar yaygın olarak kullanılır. Bu da hikâyenin önemini artırmaktadır. Hikâyeler, okuduğunu anlama-anlatma etkinliklerinde de çok önemli bir araçtır. Bu nedenle hikâye ile yapılan etkinliklerde, okuduğunu anlama düzeyine katkıda bulunabilecek yöntemler kullanmak önemlidir. Bu yöntemlerden biri olan hikâye haritası, öğrencilerin hikâyeyi anlamasına ve hikâyenin unsurları arasındaki ilişkiyi tanımlamasına yardımcı olacağı düşüncesiyle önem arz etmektedir. Çünkü şematize edilerek görsel bir öğrenme ortamı sağlayan hikâye haritası, öğrenmeyi, anlamayı kolaylaştıracaktır.

Hikâye haritası öğretmene dersi plânlamada ve öğretmede yararlı bir yöntemdir. Öğretmen dersten önce öğreteceği metin üzerinde çalışmalı ve haritasını oluşturmalıdır. Böylece önemli ve önemsiz bilgiler de birbirinden ayrılmış olacaktır. Hikâye haritası yöntemiyle çocuğun dikkati önemli detaylara çekilmektedir. Bu etkinliği öğretmen hikâye okunduktan sonra yapmalıdır.

Hikâye haritasının katkılarını başlıklarla sıralamak gerekirse;

- Hikâye elementlerinin kavranması açısından çocuklara yardımcı olmaktadır.
- Çocuğun hatırlama yeteneğini geliştirir. Çocuk düzenli bilgilerle zihnine yerleştirdiği olayları daha iyi hatırlar.
- Çocukları aktif olarak derse katma açısından iyi bir yoldur.
- Grup olarak çalışma yapılabilir.
- Hikâye yazmak ve taslak oluşturmak için kullanılabilir.
- Yeniden anlatımı kolaylaştırır ve ‘yeniden anlatma’ anlamayı olumlu yönde etkiler(pekiştirir).
- Özetlemeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin kendi yazıları için model teşkil eder. Öğrenci yazacağı vakit bu unsurlara dikkat eder(AKYOL, 1999).

1.5.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma okuduğunu anlama yöntem ve tekniklerinden ‘hikâye haritası’ yöntemi ile sınırlıdır.
2. Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki ilköğretim okulu ile sınırlıdır.
3. Araştırma, uygulama okullarının 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırma, 2004-2005 Eğitim ve Öğretim yılında Bolu ili için okutulmaya karar verilen Tutibay Yayınlarına ait İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndan, çeşitli hikâye seçkilerinden ve hikâye kitaplarından seçilen 7 hikâye ile sınırlıdır.

1.5.5. Sayıtlılar

Araştırmada geçerlik ve güvenirlik derecesi yüksek olacaktır. Çünkü:

1. Araştırmanın yapılacağı okullar sosyo-kültürel açıdan belirgin bir fark göstermemektedir. Her iki okul da taşınmalı eğitim yapmakta, kente uzak-kenar

mahalle niteliği göstermekte ve öğrenci çoğunluğunu kırsal kesimden(çevre köylerden) gelenler oluşturmaktadır. Ayrıca akademik başarı düzeylerine göre iki okulun denkliği için, Bolu İli Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından uygulanan ve merkezi olarak yapılan sınav sonuçları dikkate alınmıştır.

2. Araştırmada kullanılacak hikâyeler, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak seçilmiş ve düzeylerine uygunluğu üç uzman tarafından onay görmüştür. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.
3. Araştırmada deney ve kontrol grubu farklı okullardan seçildiği için, deney grubuna uygulanan hikâye haritası yönteminden kontrol grubu öğrencileri haberdar olmayacak ve bundan etkilenmeyecektir.
4. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin her iki grubu da aynı oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.5.8. Mini Sözlük

Dil: Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.

Ana dili : Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.

Okuma : Basılı ya da yazılı sözcükleri, duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır.

Anlama: Yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini anlamaktır.

Metin: Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir

Hikâye : İnsan yaşamından gerçeğe uygun kesitler sunan, bunu yere ve zamana bağlayarak yapan bir yazı türü”dür.

Hikâye Haritası : Hikâye haritası, hikâye grameri öğelerinin grafik şeklinde gösterimidir.

Hikâye şeması: Bireyin yaşantıları yoluyla hikâyelerin yapısı hakkında geliştirdiği içsel ve zihinsel izlenimdir.

Hikâye Grameri: Hikâye grameri, bir metindeki bölümleri ve bölümler arasındaki ilişkileri, bölümlerin birbirlerini nasıl takip ettiğini tanımlar.

Karakter: Karakter, sanatçının yarattığı, duygu, düşünce ve tutku yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek, deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlığı ile biçimlendirdiği kişiliktir.

Sahne: Hikâyenin nerede, ne zaman, hangi şartlarda geçtiğini belirtir. Mekân, zaman, hava şartları gibi unsurlardan oluşur.

Problem: Hikâyelerde genellikle bir çatışma vardır. Bu çatışma hikâyenin temelidir. Çünkü hikâye bu çatışma etrafında gelişir. Bunu ‘problem’ diye de ifade edebiliriz .

Tema: Uzun anlatıma dayalı edebî eserlerde okuyucuya verilmek istenen mesaj/sanat eserinde öz konu.

Anlatıcı: Bir kurgu metnin en temel figürüdür. Hikâyeci, hikâyesinde olup bitenleri aktarma görevini, kurmaca bir figür olan anlatıcıya verir. Kim görüyor? Kim anlatıyor? sorularının cevabı anlatıcıdır.

Olay Örgüsü: Öykü, olayların zaman sırasına göre düzenlenerek anlatılmasıdır. Bu düzeneğin parçaları, hikâyede birbirini etkiler bir şekilde, neden-sonuç ilişkisine bağlı olarak yer alır.

Geleneksel yöntem: Bu çalışma bağlamında; hikâye haritasının kullanılmadığı ve bilinen yöntemlerle sürdürülen hikâye analiz çalışmaları(Genellikle hikâye okunur, bilinmeyen kelimeler açıklanır, özetleme yapılır ve tema/ana fikir söylenir.)

Deney grubu: Okuduğunu anlama eğitiminde hikâye haritası yönteminin uygulandığı grup.

Kontrol grubu: Okuduğunu anlama eğitiminde hikâye haritası yönteminin değil, geleneksel yöntemin uygulandığı grup.

II. BÖLÜM

YÖNTEM*

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi olup olmadığını tespit etmek üzere son-test ölçümlü desen(model) kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini ilköğretim okulları 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise; 2004-2005 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Doğancı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İlköğretim Okulu ve Dağkent-Kıroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencileridir. İki okulun 8. sınıflarının dengliği açısından 2004- 2005 Eğitim ve Öğretim Yılı Bahar döneminde Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün uyguladığı Bolu ili seviye tespit sınavı Türkçe testi sonuçları dikkate alınmıştır. Okullardan hangisinin deney grubu, hangisinin kontrol grubu olacağı random şekilde belirlenmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrenci sayıları aynıdır (17'şer).

2.3. Araştırma Süreci

Bu çalışmada, hikâye haritası yöntemi ile yapılan dersler 4 aşamada gerçekleştirilmiştir. Ancak Idol(1987)'den farklı olarak devam etme aşaması çalışmaya dahil edilmemiştir(haritanın kullanılması sürecinden sonra da hikâye

* Araştırmanın yöntem bölümünde Gülhiz Akça'nın "Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi Üzerine Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasından geniş ölçüde yararlanılmıştır.

haritası kullanılmaksızın, okuduğunu anlama düzeyinin arttığı süreç). Bu aşamalar şöyledir:

1- Model Süreci

Bu aşamada öğrencilere hikâyenin yapısı ve unsurları hakkında bilgi verilmiş, örnek bir hikâye üzerinde harita -araştırmacı tarafından- doldurulmuş, aynı zamanda öğrencilere harita hakkında bilgi verilmiştir.

2- Rehberlik Süreci

Bu aşamada öğrenciler haritaları kendileri doldurmuşlar, araştırmacı gerekli gördüğü yerlerde müdahale etmiştir. Öğrencilerin hikâye yapısı ve hikâye haritasını kavrama oranlarına göre müdahaleler azalmıştır. Bu süreç 3 haftada(3 hikâye üzerinde) gerçekleştirilmiştir.

3- Kendi Kendine Çalışma Süreci

Bu aşamada öğrenciler hikâyeleri okumuşlar, haritalarını da kendi kendilerine doldurmuşlardır. Bu süreç 2 haftada(2 hikâye üzerinde) tamamlanmıştır.

4- Ölçme ve Değerlendirme

Bu aşamada öğrencilere bir hikâye verilmiş ve bu hikâye ile beraber kendilerine verilen soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Verilen soruları hikâye haritası üzerinde cevaplamışlardır.

Geleneksel yöntem ile yapılan derslerde ise işleniş şu şekilde yapılmıştır:

- 1- Öncelikle hikâye, tüm öğrenciler tarafından sessiz okunmuştur.
- 2- Hikâye araştırmacı tarafından okuma kurallarına uygun, örnek teşkil edecek şekilde okunmuştur.
- 3- Hikâye önce birkaç öğrenci tarafından sesli okunmuş, Gerek duyulursa hikâyede geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeler açıklanmıştır.
- 4- Hikâyenin karakterleri, zaman ve mekân unsurları bulunmuştur.
- 5- Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri söylenmiştir.
- 6- Hikâye birkaç öğrenci tarafından özetlenmiştir.

Bu iki yöntemin ders ortamındaki farklılıkları şöyledir*:

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİ	GELENEKSEL YÖNTEM
■ Hikâyeye yapısal olarak yaklaşır; ancak metnin tematik yönüne de değinir. ■ Öğrencileri, görsel, işitsel ve kinestetik açıdan derse katar. ■ Çocukları aktif olarak derse katma açısından iyi bir yoldur. ■ Öğrencilerin zihninde hikâyenin yapısı hakkında bir şema oluşur. ■ Hikâyenin öğelerini geniş çapta ele alır. ■ Hikâye taslağı oluşturmak için kullanılabilir. ■ Özetlemeye yardımcı olur. ■ Öğrenci çalışırken, aynı zamanda eğlenebilir.	■ Metne tematik olarak yaklaşır. ■ Öğrencilerin çoğunluğu derse pasif bir şekilde katılır. ■ Hikâyenin öğelerine yalnızca karakterler, zaman, mekân, açısından bakılır. Hikâye, anlatıcı, anlatım biçimleri, problem(çatışma), çözüm konularında eksik ele alınır. ■ Önemli noktalar ve hikâyenin akışı hakkında bilgi vermediği için; ayrıntı bilgileri özetlemeyi zorlaştırmaktadır. ■ Metni bütün olarak algılamak zordur. ■ Öğrencinin derse ilgisi zayıf kalabilir.

2.4. Verilerin Toplanması

Kontrol ve deney gruplarında aynı süreçte uygulanmak üzere yedi hikâye seçilmiştir. Hikâyeler çalışma takvimine göre sıralanmış ve haftada bir kez; aynı hikâyenin, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda geleneksel yöntemle uygulanması şeklinde plânlanmıştır. Hikâyeler ilk 6 hafta belli aşamalarla araştırmacı tarafından işlenmiş; son hafta hikâye ile ilgili uygulamaları öğrenciler daha önceki haftalarda öğrendikleri gibi kendileri yapmışlardır. Etkinliğin sonunda her iki gruba da okuduğunu anlama düzeyini ölçen, kısa yanıtlı 16 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Bu test 17 alt probleme cevap verecek şekilde düzenlenmiştir.

* Hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntem ile yapılan derslerin plânlarından örnekler 'Ekler' bölümünde yer almaktadır(EK 2).

Soruların puan dağılımı, okuduğunu anlama becerisini ölçebilme durumuna göre yapılmış ve toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

2.4.1. Veri toplama Aracı

Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen bir hikâye haritası kullanılmıştır (EK 1). Diğer hikâye haritalarından farklı olarak anlatıcı ve anlatım biçimi gibi art öğelerin de eklendiği harita, öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde düzenlendiği gibi, diğer haritalardaki birçok unsuru da birleştirmiştir*. Araştırmada kullanılan haritanın güvenilirliği ölçülmüş ve harita, $\alpha = .73$ değerinde güvenilir bulunmuştur. Geçerliliği artıran etken ise alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmasıdır.

2.5.. Verilerin Analizi

Kontrol ve deney grupları arasında, hikâye haritasının okuduğunu anlama düzeyine etkisi bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı SPSS(for Windows) programında, t-testi uygulanarak analiz edilmiştir.

* Araştırmada kullanılacak hikâye haritasının oluşturulması sürecinde incelenen hikâye haritaları Ekler bölümünde yer almaktadır(EK 3).

III. BÖLÜM

BULGULAR

Hikâye haritasının okuduğunu anlama düzeyine etkisi bakımından, kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi (Independent Samples t-test) ile analiz edilmiş ve bulgular tablolar halinde gösterilmiştir*.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 1- Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	77,00	11,26	32	4,468	,000
Kontrol	17	51,70	20,43			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir [$t_{(32)} = 4,468$, $p \leq ,05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun okuduğunu anlama düzeyi puanlarının ortalamasının ($\bar{X} = 77,00$), kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyi puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 51,70$) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

* Bu bölümdeki bulgulara ilişkin yorumlar IV. Bölüm’de yer almaktadır(Tartışma ve Yorum-s.63)

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki karakterleri doğru olarak bulabilmeye bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 2- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Karakterleri Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	3,00	,000	32	2,954	,009
Kontrol	17	2,29	,985			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir [$t_{(32)} = 2,954$, $p \leq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki karakterleri bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=3,00$), kontrol grubu puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=2,29$) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyedeki karakterleri doğru olarak bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki ana karakteri bulabilmeye bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 3- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Ana Karakteri Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	4,82	,727	32	4,607	,000
Kontrol	17	2,29	2,143			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir [$t_{(32)} = 4,607$, $p \leq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki ana karakteri bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=4,82$), kontrol grubu puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=2,29$) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyedeki ana karakteri doğru olarak bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyenin geçtiği yeri bulabilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 4- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyenin Geçtiği Yeri Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	2,94	,242	32	1,551	,139
Kontrol	17	2,52	1,067			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark olarak yoktur [$t_{(32)} = 1,551$, $p \geq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyenin geçtiği yeri bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasıyla ($\bar{X} = 2,94$), kontrol grubu puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 2,52$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyenin geçtiği yeri bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemden daha fazla etkisi olmadığı söylenebilir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyenin zamanını (çağ, yıl, mevsim, ay, gündüz- gece, sabah, öğle, ikindi, akşam, saat gibi ipuçlarına dikkati çekerek) bulabilmeye bir etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 5- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyenin Geçtiği Zamanı Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	3,00	,000	32	2,281	,037
Kontrol	17	2,35	1,169			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir [$t_{(32)} = 2,281$; $p \leq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyenin geçtiği zamanı bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=3,00$), kontrol grubu puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 2,35$) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyenin geçtiği zamanı bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki problemi (çatışmayı) bulabilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 6- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Problemi Bulabilmeye Etkisine İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	8,52	2,348	32	1,656	,108
Kontrol	17	6,82	3,539			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark olarak yoktur [$t_{(32)} = 1,656$; $p \geq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki problemi bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasıyla ($\bar{X} = 8,52$), kontrol grubu puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 6,82$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyedeki problemi bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemden daha fazla etkili olmadığı söylenebilir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yedinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki problemi (çatışmayı) başlatan olayı(başlatıcı olay) bulabilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 7- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Problemi Başlatan Olayı Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	3,17	1,467	32	,000	1,000
Kontrol	17	3,17	2,214			

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark olarak yoktur [$t_{(32)} = ,000$; $p \geq ,05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki problemi başlatan olayı bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasıyla ($\bar{X} = 3,17$), kontrol grubunu puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,17$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyedeki problemi başlatan olayı bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemden daha fazla etkili olmadığı söylenebilir.

3.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sekizinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin ana karakterin olayla karşılaştığında tepkisinin ne olduğunu bulabilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 8- Hikâye Haritası Yönteminin Ana Karakterin Olayla Karşılaştığında Tepkisinin Ne Olduğunu Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	2,88	1,409	32	-,194	,847
Kontrol	17	3,00	2,061			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark olarak yoktur [$t_{(32)} = -1,194$; $p \geq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun ana karakterin olayla karşılaştığında tepkisinin ne olduğunu bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasıyla ($\bar{X} = 2,88$), kontrol grubu puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,00$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin ana karakterin olayla karşılaştığında tepkisinin ne olduğunu bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemden daha fazla etkili olmadığı söylenebilir.

3.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dokuzuncu alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyede problemin ortaya çıkışı ile gelişen diğer olayları bulabilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 9- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyede Problemin Ortaya Çıkışı İle Gelişen Diğer Olayları Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	3,647	2,343	32	2,568	,015
Kontrol	17	1,705	3,054			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir [$t_{(32)} = 2,568$; $p \leq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyede problemin ortaya çıkışı ile gelişen diğer olayları bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasının ($\bar{X} = 3,647$), kontrol grubu puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 1,705$) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu

bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyede problemin ortaya çıkışı ile gelişen diğer olayları bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Onuncu alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyede problemin nasıl çözüldüğünü bulabilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 10- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyede Problemin Nasıl Çözüldüğünü Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	9,17	,951	32	4,354	,000
Kontrol	17	4,64	4,182			

Tablo 10’da görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir [$t_{(32)} = 4,354$; $p \leq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyede problemin nasıl çözüldüğünü bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasının ($\bar{X} = 9,17$), kontrol grubu puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 4,64$) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyede problemin nasıl çözüldüğünü bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

On birinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki anlatıcıyı bulabilmeye (kimden öğreniyoruz, kim anlatıyor?) etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 11- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Anlatıcıyı Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	6,23	4,65	32	,640	,527
Kontrol	17	5,23	4,45			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark olarak yoktur [$t_{(32)} = ,640$; $p \geq ,05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki anlatıcıyı bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasıyla ($\bar{X} = 6,23$), kontrol grubu puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 5,23$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyedeki anlatıcıyı bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemden daha fazla etkili olmadığı söylenebilir.

3.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

On ikinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyede kullanılan anlatım biçimlerini bulmaya etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 12- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyede Kullanılan Anlatım Biçimlerini Bulmaya Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	8,94	2,331	32	4,654	,000
Kontrol	17	3,94	3,766			

Tablo 12’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir [$t_{(32)} = 4,654$; $p \leq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyede kullanılan anlatım biçimlerini bulabilme düzeyi puanlarının ortalamasının ($\bar{X} = 8,94$), kontrol grubu puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 3,94$) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyede kullanılan anlatım biçimlerini bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

On üçüncü alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki karakterlerin fizikî ve ruhî portrelerini tanımlayabilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 13- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Karakterlerin Fizikî ve Ruhî Portrelerini Tanımlayabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	2,82	1,975	32	1,825	,077
Kontrol	17	1,58	1,970			

Tablo 13'te görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark olarak yoktur [$t_{(32)}=1,825$; $p \geq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki karakterlerin fizikî ve ruhî portrelerini tanımlayabilme düzeyi puanlarının ortalamasıyla ($\bar{X} = 2,82$), kontrol grubu puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 1,58$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyedeki karakterlerin fizikî ve ruhî portrelerini tanımlayabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemden daha fazla etkili olmadığı söylenebilir.

3.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

On dördüncü alt problem “Hikâye haritası hikâyedeki temayı bulabilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 14- Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Temayı Bulabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	7,32	3,481	32	2,498	,018
Kontrol	17	4,05	4,175			

Tablo 14'te görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir [$t_{(32)}=2,498$; $p \leq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki temayı bulabilmeye düzeyi puanlarının ortalamasının ($\bar{X}= 7,32$), kontrol grubu puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=4,05$) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyedeki temayı bulabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

On beşinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin özetleme becerisine katkısı var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 15- Hikâye Haritası Yönteminin Özetleme Becerisine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	3,94	1,197	32	2,499	0,18
Kontrol	17	2,70	1,649			

Tablo 15’te görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir [$t_{(32)} = 2,498$; $p \leq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyeyi özetleme becerisi puanlarının ortalamasının ($\bar{X} = 3,94$), kontrol grubu puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 2,70$) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin hikâyeyi özetleme beceri düzeyi üzerinde, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

On altıncı alt problem “Hikâye haritası yönteminin olay örgüsünü maddeler halinde yazabilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 16- Hikâye Haritası Yönteminin Olay Örgüsünü Maddeler Halinde Yazabilmeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	3,588	1,734	32	3,479	,001
Kontrol	17	1,705	1,403			

Tablo 16’da görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubundan anlamlı olarak yüksektir [$t_{(32)} = 3,479$; $p \leq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun olay örgüsünü maddeler halinde yazabilme düzeyi puanlarının ortalamasının ($\bar{X} = 3,588$), kontrol grubu puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 1,705$) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin olay örgüsünü maddeler halinde yazabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yönetime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

3.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

On yedinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin verilen kelimelerle yeni bir hikâye yazabilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları ve istatistiksel tablo şöyledir:

Tablo 17- Hikâye Haritası Yönteminin Verilen Kelimelerle Yeni Bir Hikâye Yazabilme Düzeyine Etkisine İlişkin T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	17	2,94	1,51	32	-1,222	,231
Kontrol	17	3,64	1,83			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark olarak yoktur [$t_{(32)} = -1,222$; $p \geq .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun yeni bir hikâye yazabilme puanlarının ortalamasıyla ($\bar{X} = 2,94$), kontrol grubu puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3,64$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülecektir. Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin yeni bir hikâye yazabilme düzeyi üzerinde, geleneksel yöntemden daha fazla etkili olmadığı söylenebilir.

IV. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkili olup olmadığını anlamak için yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular göstermektedir ki, hikâye haritası yöntemi **okuduğunu anlama** düzeyi üzerinde büyük oranda etkili olmuştur. Uygulamanın sonunda yapılan ve okuduğunu anlama düzeyini gösteren sınav sonuçları, deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. 100 puan üzerinden değerlendirilen sınavda deney grubunun okuduğunu anlama düzeyi ortalaması($\bar{X}$) 77,00 iken, kontrol grubunun okuduğunu anlama düzeyi ortalaması($\bar{X}$) 51,70'tir. Bu bulgu, daha önce yapılmış başka araştırmalarla desteklenmektedir. Gülhiz Akça tarafından 2002'de yapılan araştırma sonuçları da hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmanın sonunda hikâye haritası yönteminin; hikâyedeki karakterleri, hikâyedeki ana karakteri, hikâyenin geçtiği zamanı, hikâyede problemin ortaya çıkışı ile gelişen diğer olayları, hikâyede problemin nasıl çözüldüğünü, hikâyede kullanılan anlatım biçimlerini bulabilme, hikâyedeki temayı bulabilme, özetleme becerisi ve olay örgüsünü maddeler halinde yazabilme düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmüş; ancak hikâyenin geçtiği yeri belirleyebilme, hikâyedeki problemi, hikâyedeki problemi başlatan olayı, ana karakterin olayla karşılaştığında tepkisinin ne olduğunu, hikâyedeki anlatıcıyı bulabilme, hikâyedeki karakterlerin fizikî ve ruhî portrelerini tanımlayabilme ve verilen kelimelerle yeni bir hikâye yazabilme düzeyi bakımından deney ve kontrol grubunun arasında bir fark görülmemiş, bu becerilerde iki grubun denkliği gözlenmiştir (Bkz. Tablo 18).

Hikâye haritası yönteminin, hikâyenin öğelerini görsel olarak sunması, hikâye yapısını ve hikâyenin öğeleri arasındaki ilişkiyi daha iyi sergilemesi anlamayı

kolaylaştırmaktadır. İlk çocukluk yıllarında hikâye şemasını kavrayan öğrenci için hikâye haritası bu yapının görselleştirilmesi anlamına gelmektedir. Hikâyedeki önemli unsurları da öne çıkaran bu yöntem, anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığı gibi, haritayı öğrencinin doldurması açısından da bütün öğrencilerin etkin katılımını sağlamaktadır. Uygulamalar süresince, zihinlerinde değişik şekillerde oluşturdukları yapıları görsel olarak algılayamayan kontrol grubu öğrencileri, hikâyeleri anlamakta zorlanmışlar; bundan dolayı sorulara cevap vermek için hikâyeleri çok defa okumayı talep etmişlerdir. Bunun yanı sıra, sık sık hikâye metnine dönmüşler ve anlamadıkları bölümleri tekrar okumuşlardır. Hikâye haritasının hikâyenin öğelerini öne çıkarması, bu öğelerin birbirleri ile bağlantılarını göstermesi deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine oranla, okuduklarını anlama düzeylerinin yüksek olmasını sağlamıştır.

Hikâyedeki **karakter**leri bulabilme konusunda deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasındaki başarı farkı çok yüksek değildir.(Bkz. Tablo 2: Ortalama($\bar{X}$) Deney=3; Kontrol=2,29). Hikâyedeki karakterleri bulma konusunda her iki grup öğrencileri de çok fazla zorlanmamışlardır. **Ana karakteri** doğru olarak bulabilme konusunda ise, durum aynı değildir. Deney grubu ile kontrol grubu arasında yüksek bir fark vardır(Bkz. Tablo 3). Deney grubu öğrencileri, olayların etrafında geliştiği ana karakterin kim olduğuna dair sorudan, 5 puan üzerinden ortalama($\bar{X}$) 4,82 puan almışken, kontrol grubu öğrencileri bu sorudan ortalama($\bar{X}$) 2,29 puan alabilmiştir. Burada karakterlerin hikâye haritasında önem sırasına göre yer almasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Sahne ile ilgili sorulara verilen cevapların ortalama puanları ve t-testi sonuçları da dikkate değerdir. **Hikâyenin geçtiği mekânı** bulabilme konusunda iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur, hatta aşağı yukarı iki grubun denkliliği söz konusudur(Bkz. Tablo 4: Ortalama($\bar{X}$) Deney=2,94;Kontrol=2,52); **hikâyenin zamanı** konusunda ise iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Hikâyelerde sahne tanımları zamana oranla mekânı daha öne çıkarmaktadır. Hatta belirgin bir zaman ifadesi kullanılmadığında birtakım ipuçlarını kullanarak zamanı tahmin etmek gerekmektedir. Ayrıca hikâye haritasında zaman kavramı doğrudan yer almamakta,

sahne kavramı içinde ele alınmaktadır. Burada önemli olan, sahne kavramını doğru algılayabilme ve zaman-mekan kavramlarının bu atmosferi birlikte oluşturduğunu anlayabilmektedir. Sahne tanımı içinde zamanı daha iyi oturtabilen deney grubunun Bu nedenle daha başarılı olduğu düşünülmektedir.

Hikâyedeki problemi ve problemi başlatan olayı bulabilme konusunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Hikâyedeki **problemi** bulabilme ortalamalarına($\bar{X}$) bakıldığında deney grubunun 8,52, kontrol grubunun ise 6,82 olduğu görülmektedir. İki grubun ortalaması birbirine oldukça yakındır. Hikâyedeki problemi tespit etmek iki grup için de çok zorlayıcı olmamıştır. Hikâyedeki **problemi başlatan olayı** bulabilme konusunda ise, deney ve kontrol grubunun denkliği söz konusudur; her iki grup da ortalama($\bar{X}$) olarak bu sorudan 5 puan üzerinden 3,17 puan alabilmiştir. Ayrıca **ana karakterin olayla karşılaştığında tepkisinin ne olduğunu** bulabilme konusunda da deney ve kontrol grubu sonuçları denk çıkmıştır. Bu iki alt problemde, deney grubunun puanının kontrol grubununkine denk çıkmasının nedeninin, kullanılan hikâye haritasında bu alt problemlere ilişkin bir bölümün bulunmaması olduğu düşünülmektedir.

Problemin ortaya çıkışı ile gelişen diğer olayları bulabilme konusunda deney grubu ortalaması ile kontrol grubu ortalaması arasında anlamlı bir fark vardır. Deney grubunun ortalaması($\bar{X}$) 5 puan üzerinden 3,64 iken, kontrol grubunun ortalaması($\bar{X}$) 1,70 olarak çıkmıştır(Bkz. Tablo 9). **Olay örgüsünü** maddeler halinde yazabilmeye dair soruda da aynı şekilde zorlanan kontrol grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemle, olayların gelişim çizgisini belirlemekte oldukça zorlandıkları düşünülmektedir. Olay örgüsünü maddeler halinde yazabilme düzeyine dair ortalamalar da bunu göstermektedir. (Bkz Tablo 16: deney grubu($\bar{X}$)=3,588; kontrol grubu($\bar{X}$)= 1,705). Olay örgüsü ve özet arasındaki bağlantı açıktır. Deney grubu, olay örgüsündeki sonuca benzer bir şekilde, **özetleme** becerisinde de anlamlı bir farkla başarılı olmuştur. Deney grubu ortalaması($\bar{X}$) 3,94 iken, kontrol grubunun ortalaması($\bar{X}$) 2,70'tir(Bkz. Tablo 15).

Hikâyede **problemin nasıl çözüldüğünü** bulabilme düzeyinde hikâye haritasının olumlu yönde etkisi olduğu düşünülmektedir. Deney ve kontrol grubuna

ait ortalamalar incelendiğinde, iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu görülecektir. Deney grubunun ortalaması($\bar{X}$) 10 puan üzerinden 9,17 iken, kontrol grubu ortalaması($\bar{X}$) 4,64 olarak çıkmıştır. Bu da göstermektedir ki, hikâye haritası hikâyedeki çözümü tespit etmede oldukça etkilidir.

Hikâyedeki **anlatıcıyı** bulabilmede iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Deney grubu ve kontrol grubu ortalamaları arasında fark olsa da bu anlamlı düzeyde değildir. Hikâyedeki anlatıcıyı bulabilme ortalaması($\bar{X}$), deney grubunda 6,23 iken, kontrol grubunda 5,23'dür. Hikâyede kullanılan **anlatım biçimlerini** bulabilme düzeyinde ise durum farklıdır. Deney grubunun anlatım biçimlerini belirleme ortalaması($\bar{X}$) 10 puan üzerinden 8,94'tür. Kontrol grubunun ortalaması($\bar{X}$) ise 3,94'tür. Bu konuda deney grubu, kontrol grubuna göre yüksek düzeyde başarılı olmuştur. Bu sonuca göre hikâye haritasının anlatım biçimlerini bulabilme düzeyinde oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Hikâyenin **temasını** bulabilmeye dair sonuçlar, deney grubunun ortalamasının kontrol grubunun ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Deney grubunun ortalaması($\bar{X}$) 7,32; kontrol grubunun ortalaması($\bar{X}$) 4,05 olarak çıkmıştır. İki grup arasındaki başarı düzeyi anlamlı olarak farklıdır. Hikâye haritası yöntemi, temayı bulabilme düzeyi üzerinde oldukça etkili olmuştur(Bkz Tablo 14). Ancak aynı başarı 'hikâyedeki **karakterlerin fizikî ve ruhî portrelerini tanımlayabilme**' ve '**verilen kelimelerle yeni bir hikâye yazabilme**'ye dair alt problemlerde geçerli değildir. Deney grubuna ait ortalama($\bar{X}$ =2,82), kontrol grubunun ortalamasından($\bar{X}$ =1,58) fazla olsa da iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır (Bkz. Tablo 13). Bu sonucun, karakterleri fizikî ve psikolojik olarak tanımlamanın(açık bir ipucu olmadığı sürece) oldukça zor olmasından kaynaklandığı; ayrıca bu konuda özel olarak çalışılması gerektiği düşünülmektedir. Verilen kelimelerle yeni bir hikâye yazılması da yine hikâye haritasının, geleneksel yöntemden daha etkili olamadığı alt problemlerdendir. Bu konuda diğer alt problemlerden farklı olarak kontrol grubuna ait ortalama deney grubunun ortalamasından daha yüksek çıkmıştır. Deney grubunun ortalaması($\bar{X}$) 6 puan üzerinden 2,94 iken kontrol grubunun ortalaması($\bar{X}$) 3,64 olarak çıkmıştır(Tablo

17). Yeni bir hikâye yazmanın, öğrencilerin teknik ve bilgi yönünden ziyade, sanat ve beceri yönü ile ilgili olması; bu konuda hikâye haritasının etkili olamamasının nedeni olarak düşünülmektedir. Her ne kadar hikâye haritası, öğrencilere hikâyenin yapısı ve hikâye öğelerinin birbirleriyle olan ilişkisi hakkında teknik bir beceri kazandırsa da, hikâye yazmanın sanatsal yönü daha fazla öne çıkmaktadır. Teknik olarak hikâye türünü iyi bilmenin, iyi hikâye yazabilmek anlamına gelmediği unutulmamalıdır.

Tablo 18- Hikâye Haritası Yöntemi ile Geleneksel yöntemin 17 Alt Problem Çerçevesinde Birbirlerine Göre Etkili Olma Durumları

Alt problemler	HİKÂYE HARİTASI	GELENEKSEL YÖNTEM
Okuduğunu anlama düzeyine bir etkisi var mıdır?	+	—
Hikâyedeki karakterleri doğru olarak bulabilmeye bir etkisi var mıdır?	+	—
Hikâyedeki en ana karakteri bulabilmeye bir etkisi var mıdır?	+	—
Hikâyenin geçtiği yeri belirleyebilmeye etkisi var mıdır?	+	+
Hikâyenin zamanını bulabilmeye bir katkısı var mıdır?	+	—
Hikâyedeki çatışmayı (problemi) bulabilmeye etkisi var mıdır?	+	+
Çatışmayı (problemi) başlatan olay bulabilmeye etkisi var mıdır?	+	+
Ana karakterin olayla karşılaştığındaki tepkisini bulabilmeye etkisi var mıdır?	+	+
Problemin ortaya çıkışı ile gelişen diğer olayları bulabilmeye etkisi var mıdır?	+	—
Hikâyede problemin nasıl çözüldüğünü bulabilmeye etkisi var mıdır?	+	—
Hikâyedeki anlatıcıyı bulabilmeye etkisi var mıdır?	+	+
Karakterlerin fizikî ve ruhî portrelerini tanımlayabilmeye etkisi var mıdır?	+	—
Hikâyede kullanılan anlatım biçimlerini bulmaya etkisi var mıdır?	+	—
Hikâyedeki temayı bulabilmeye etkisi var mıdır?	+	—
Özetleme becerisine katkısı var mıdır?	+	—
Olay örgüsünü maddeler halinde yazabilmeye etkisi var mıdır?	+	—
Verilen kelimelerle yeni bir hikâye yazabilmeye etkisi var mıdır?	+	+

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu çalışmada hikâye haritasının okuduğunu anlama düzeyine etkililiği ilköğretim 8. sınıf seviyesinde araştırılmış ve olumlu bir sonuç elde edilmiştir. Daha önce, Akça(2002) tarafından yapılan araştırmada da, hikâye haritasının ilköğretim 4. sınıf seviyesinde okuduğunu anlama beceri düzeyi üzerinde olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, hikâye haritası yönteminin özellikle ilköğretim düzeyi üzerinde olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Hikâye haritası yönteminin, okuduğunu anlama düzeyine olumlu bir etkisi olup olmadığını bulmayı amaçlayan bu araştırmada, alt problemlere göre elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.
- Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki karakterleri bulabilme düzeyine olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.
- Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki ana karakteri bulabilme düzeyine olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.
- Hikâye haritası yönteminin hikâyenin zamanını bulabilmeye olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

- Hikâye haritası yönteminin, hikâyede problemin ortaya çıkışı ile gelişen diğer olayları bulabilmeye olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.
- Hikâye haritası yönteminin hikâyede problemin nasıl çözüldüğünü bulabilme düzeyine olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.
- Hikâye haritası yönteminin hikâyede kullanılan anlatım biçimlerini bulabilmeye olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.
- Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki temayı bulabilmeye olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.
- Hikâye haritası yönteminin hikâyeyi özetlemeye olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.
- Hikâye haritası yönteminin olay örgüsünü maddeler halinde yazabilmeye olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.
- Hikâyedeki olayın nerede geçtiğini doğru olarak bulabilme düzeyinde, hikâye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
- Hikâyedeki problemi(çatışmayı) doğru olarak bulabilme düzeyinde, hikâye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
- Hikâyedeki problemi başlatan olayı(başlatıcı olay) bulabilme düzeyinde, hikâye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

- Ana karakterin olayla karşılaştığında tepkisinin ne olduğunu bulabilme düzeyinde hikâye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
- Hikâyedeki anlatıcıyı bulabilmede hikâye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.
- Hikâyedeki karakterlerin fizikî ve ruhî portrelerini tanımlayabilmede hikâye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur
- Verilen kelimelerle yeni bir hikâye yazabilmede hikâye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre, hikâye haritası yönteminin, hikâyenin öğelerini tanıma, hikâyeyi okuduktan sonra bu öğeleri doğru olarak bulabilme ve okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca, hikâye haritası yönteminin, okuduğunu anlama düzeyi üzerinde olumlu etkilerinin olmasının, metni bir bütün halinde ve metnin unsurları arasındaki ilişkileri göstererek ele alması nedeniyle olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

- Hikâye edici türdeki metinlerin öğretiminde, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin hikâye haritası yöntemini kullanmaları önerilebilir.
- Hikâye haritası yönteminin, özellikle ilköğretim düzeyinde kullanılması önerilebilir.

- Hikâye etmeye dayalı metinlerin kullanımının artırılması önerilebilir.
- Gerek ana dili eğitiminde, gerek başka eğitim/öğretim alanlarında, hikâye haritası gibi, öğretimi kolaylaştıracak şemaların kullanılması önerilebilir.
- Ana dili eğitiminde çağdaş yaklaşımların izlenmesi ve ana dili eğitimi izlencelerinin zenginleştirilmesi önerilebilir.
- Hikâye haritası yönteminin, eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği ve özellikle Türkçe öğretmenliği programlarında ‘Özel Öğretim Yöntemleri’ derslerinde ele alınması önerilebilir.
- Yeni yöntemler konusunda öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinden faydalanılması önerilebilir.
- **Araştırmacılara**, -bu araştırmada zayıf kaldığı düşünülen- hikâye haritası ile yeni bir hikâye yazma boyutunu çalışmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

1. Abasıyanık, Sait Faik. “Hişt Hişt”, **Güzel Yazılar: Hikâyeler 1**. Ankara: TDK Yayınları, 1996, ss. 170-173.
2. Adalı, Oya. **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık, 2003.
3. Adalı, Oya. “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne”, **Türk Dili**, Dil Öğretim Özel Sayısı, sayı: 379-380, 1983, ss.31-35.
4. Akça, Gülhiz. “Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi Üzerine Etkisi”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.
5. Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2003.
6. Aksan, Doğan. “Ana Dili”, **Türk Dili**, sayı:285, 1975. ss.423-434.
7. Aktaş, Şerif. **Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş**. Ankara: Birlik Yayınları, 1984.
8. Akyol, Hayati. “Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi” **Çağdaş Eğitim**, sayı:253, Nisan 1999, ss. 7-13.
9. Akyol, Hayati. “Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi”, **Millî Eğitim**, sayı:149, 2001.
10. Akyol, Hayati. “Konuşma Becerisi”, **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Türkçe)**. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2001. ss. ????

11. Arıt, Fikret. “Toraman”, **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı** (8.Sınıf). Ankara: Tutibay Yayınları, 2004, ss. 193-195.
12. Aytaç, Gürsel. **Genel Edebiyat Bilimi**. İstanbul: Papirüs Yayınları,1999.
13. Ayyıldız, Mustafa. “Bakış Açısının Alt Boyutları ve Sezai Karakoç’un ‘Ziyaret’ Hikâyesine Uyarlanması” **Yedi İklim**, Ağustos 1994, ss. 6-8.
14. Ayyıldız, Mustafa. “**Roman Teorisi” Ders Notları**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, 2002-2003.
15. Boynukara, Hasan. “Hikâye Etme ve Hikâye Kavramları”. **Hece Türk Öykücülüğü Özel Sayısı**, sayı: 46/47 Ekim-Kasım 2000, ss. 40-41.
16. Büyüköztürk, Şener. **Veri Analizi El Kitabı**(4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.
17. Büyüköztürk, Şener. **Deneyisel Desenler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001.
18. Davis, Zephaniah T. “Effects Of Prereading Story Mapping On Elementary Readers' Comprehension”, **Journal of Educational Research**, July 1, 1994, Vol. 87, Issue 6,(Database: *Academic Search Premier*)
19. Demirel, Özcan. **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, (5.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003.
20. Dilidüzgün, Selahattin. **Çağdaş Çocuk Yazını**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2003.
21. Duman, Asiye. “Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Edebî Metin Seçimi”, **Türklük Bilimi Araştırmaları ‘Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı’**, sayı:13, 2003, ss:151-154.

22. Erden, Aysu. **Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri**. Ankara: Gündoğan Yayınları, 1998.
23. Ergin, Muharrem. **Üniversiteler İçin Türk Dili**. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım, 1998.
24. Göğüş, Beşir. **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi, Kadıoğlu Matbaa, 1978.
25. Göğüş, Beşir. “Anadili Eğitim Programlarının Niteliği”, **Türk Dili**, Dil Öğretim Özel Sayısı, sayı:379-380, 1983, ss.40-48.
26. Gökalp, G. Gonca. “Okuma Eğitimi ve Etkin Okur Kimliği”, **Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Bildirileri**, Ankara Üniversitesi TÖMER Gaziantep Şubesi, 5-6 Haziran 1998, ss. 93-106.
27. Göktürk, Akşit. **Okuma Uğraşı** (3. Baskı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi, 1988.
28. Gürses, Reşide. “Dil Öğrenimi veya Öğretiminde Edebi Metinlerin Yeri Üzerine”, **Prof. Dr. Sadık Tural Armağanı**, Yayına Hazırlayan: İdris Karakuş, Ankara, 2002, ss. 244-249.
29. Idol, Lorna. “Group Story Mapping: A Comrehension Strategy for Both Skilled and Unskilled Readers” **Journal of Learning Disabilities**, Vol.20, No:4, April, 1987, p.196-205.
30. **İlköğretim Türkçe Dersi (6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Hazırlayanlar: İsa Özkan, Hatice Demirbaş, Funda Derin, Semra Bayraktar, Aliye Uslu Üstten, Ruhi İnan, Mustafa Kurt. 2005.
31. **İlköğretim Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı**, Ankara: MEB, 1998.

32. Kahraman, Mehmet, Aziz Kılınç ve Musa Şenol. **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Anadolu Yayıncılık, 2004.
33. Kaplan, Mehmet. **Hikâye Tahlilleri**. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1986.
34. Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan ve Sedat Sever. **Türkçe Öğretimi**(7. Baskı). Ankara: Engin Yayıncılık, 2004.
35. Kavcar, Cahit. “Türk Dili ve Edebiyatı Programıyla İlgili Yeni Çalışmalar”, **Türklük Bilimi Araştırmaları Hakemli Dergi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı**, sayı:13, Niğde, 2003, ss.19-26.
36. Kıran, Ayşe (Eziler)-Zeynel. **Yazınsal Okuma Süreçleri** (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2003.
37. Korkmaz, Zeynep. **Gramer Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 2003.
38. “Kral Friederich ve Komşusu” **Seçme Takvim Öyküleri**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Çocuk Dizisi, 1993.
39. Kutlu, Mustafa. “Kör Aşıklar”, **Rüzgârlı Pazar** (2.Basım). Ankara: Dergâh Yayınları, 2004, ss.169-173.
40. Kuzu, Tülay Sarar. “Etkileşimsel Modele “Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, cilt: 37, sayı: 1, 2004, ss. 55-77.
41. Küçük, Salim. “Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi ve Önemi”, **Dil Dergisi**, sayı:43, 1996, ss. 10-13.

42. Marshall, Julia. **Anadili ve Yazın Öğretimi** Çev.: Cahit Külebi) Ankara: Başak Yayınları, 1994.
43. Mathes, Patricia G., Fuchs, Douglas, “Cooperative Story Mapping” **Remedial & Special Education**, Jan/Feb97, Vol. 18, Issue 1.(**Database: Academic Search Premier**)
44. Moran, Berna. “Soruşturma: Romanda ‘Tip’ Olgusu ve ‘Tip’in İşlevi Üzerine” **Edebiyat Üzerine (Makaleler/Röportajlar)**. İstanbul: İletişim Yayınları, 2004, ss.149-158.
45. Mungan, Murathan. **Pamukçuklar**.
<http://www.geocities.com/thetropics/beach/3874/html/hikaye6.htm>
46. Oğuzkan, Ferhan. “Okuma Öğretimi”, **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1991, ss. 76-96.
47. Özcan, Nihal Misket. “Okuma Eğitiminde Hikâyelerin Yeri ve Önemi”, **Millî Eğitim**, sayı:141, Ocak-Şubat-Mart 1999, ss.67-70.
48. Özdemir, Emin. “Anadili Öğretimi”, **Türk Dili**, Dil Öğretim Özel Sayısı, sayı: 379-380, 1983, ss.18- 30.
49. Özdemir, Emin. **Eleştirel Okuma** (5. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi, 2002.
50. Özdemir, Emin. “Konuşma Öğretimi”,**Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1991, ss.97-111.
51. Özdemir, Emin. **Yazın Türleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1991.

52. Özmen, Rüya Güzel. “Okuma Becerisi” **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu** (Türkçe). Ankara: Nobel Yayıncılık, 2001.
53. Özmen, Rüya Güzel. “Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması” **Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı: 11, Güz-1999, ss.105-119.
54. Rona, Bengisu ve George Dedes. “Dil Eğitiminde Amaç-Beceri, Metin-Yapı İlişkileri”, **Dil Dergisi**, sayı:82, Ağustos 1999, ss. 67-73.
55. “Sağlığına Kavuşan Hasta”, **Seçme Takvim Öyküleri**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Çocuk Dizisi, 1993.
56. Sağlık, Şaban. **Cahit Sıtkı Tarancı’nın Hikâyeleri Üzerine Bir İnceleme**, Ankara: Hece Yayınları, 2003.
57. Selimoğlu, Zeyyat. “Çıkamaz Sokak”, **Güzel Yazılar: Hikâyeler 2**. Ankara: TDK Yayınları, 1996, ss. 74-78.
58. Sever, Sedat. **Çocuk ve Edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2003.
59. Sever, Sedat. “Öğretim Dilli Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni**, Ankara: 7-8 Ocak 2002. ss.185- 204.
60. Sever, Sedat. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme** (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık, 2004.
61. Sever, Sedat. “Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları”, **Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz**(Bilimsel Sunu), Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara, 3- 4 Mart 2003, ss. 47-54.

62. Smith, Carl. "Story Map: Setting, Plot, Mood, Theme" **The Reading Teacher**, Vol 44, Issue: 2, October 1990, p.178-179.
63. Soy, Dilek Suna. "Okuma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları", **Ana Dili**, AÜ TÖMER Yayınları, sayı:2, İzmir 2004, ss. 31-37.
64. Taşıgüzel, Selver. "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Öğretici Nitelikli Metinlerdeki Eşdizimsel Örüntülemelerin Görünümü" **Dil Dergisi**, sayı:125, Temmuz-Ağustos-Eylül 2004, ss. 72-87.
65. Tekin, Mehmet. **Roman Sanatı I**. İstanbul: Ötüken Yayınları, 2001.
66. Tural, Sadık. **Sorulara Cevaplar**. Ankara:Yeni Avrasya Yayınları, 2003.
67. **Türkçe Sözlük**(9. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1998.
68. Ural, Ayhan ve İbrahim Kılıç. **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara: Detay Yayıncılık, 2005.
69. Uygur, Nermi. **Dilin Gücü** (6.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2001.
70. Ünalın, Şükrü. **Türkçe Öğretimi** (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: 2001.
71. Ünsal, Aysel. Öykü Öğretiminde Psikanalitik Yaklaşım: "A Rose for Emily" , **Dil Dergisi**, sayı:123,2004, ss.74-87.
72. Yangın, Banu. **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Dersal Yayıncılık, 2002.
73. Zengin, Dursun. "Kısa Hikâye ve Çağdaş Alman Edebiyatında Kısa Hikâyecilik", **Dil Dergisi**, sayı:92, 2000, ss.74-78.

74. <http://www.enchantedlearning.com/graphicorganizer/star/flowers5.shtml>
75. <http://www.classroomresources.com/pdf/wksheets/socials/storymap1.pdf>
76. http://cpanel.servdns.net/~readingcomprehension/work_sheets/story_map.
77. <http://www.usc.edu/dept/LAS/jep/resources/storymapping.pdf>
78. <http://www.pusd.info/pusdmchs/Sped/storymapping.html>
79. <http://www.smcps.k.md.us/mbms/writing/storymap.html>.
80. <http://www.elmhurst.k12.il.us/Curriculum/graphics/storymap.pdf>

EKLER**EK 1- Araştırmada Kullanılan Hikâye Haritası****EK 2- Uygulamaya Dair Ders Plânı örnekleri****EK 3- Faydalanılan Hikâye Haritaları****EK 4- Uygulamada Kullanılan Hikâyelerin Tablosu****EK 5- Toraman****EK 6- Sağlığına Kavuşan Hasta****EK 7- Kral Friederich ve Komşusu****EK 8- Kör Aşıklar****EK 9- Çıkmaz Sokak****EK 10- Hişt Hişt****EK 11- Pamukçuklar****EK 12- Çalışmanın Sonunda Uygulanan Sınav Örneği****EK 13- Araştırma İzni**

EK 1- Araştırmada Kullanılan Hikâye Haritası

Öğrencinin;
Adı:.....
Soyadı:.....

HİKÂYESİNİN;
BAŞLIĞI:
YAZARI:.....

KARAKTERLER
Ana Karakter
Yardımcı Karakterler
.....
.....

PROBLEM
.....
.....
.....

SAHNE
Yer:
Zaman:

SONUÇ-ÇÖZÜM
.....
.....
.....

TEMA
.....
.....
.....

ANLATIM BİÇİMİ
.....

ANLATICI
.....

ÖZET
.....
.....
.....
.....

OLAY ÖRGÜSÜ
1-
2-
3-
4-
5-

EK 2- Uygulamaya Dair Ders Plânı Örnekleri

DERS PLÂNI

Bölüm I

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 8/A (Deney Grubu)

Konu: Okuduğunu anlama, hikâye etmeye dayalı metinleri anlama, hikâye metninin yapısını kavrama.

Süre: 40 dk.

Bölüm II

Hedef ve Davranışlar: Düzeyine uygun olarak seçilmiş bir hikâyeyi anlayabilme, hikâyedeki ana ve yardımcı karakterleri bulabilme, hikâyenin geçtiği sahneyi tanımlayabilme(zaman, mekân, vb.), hikâyedeki problemi bulabilme, hikâyede problemi başlatan olayı bulabilme, hikâyede ana karakterin problemle karşılaştığında tepkisinin ne olduğunu bulabilme, problemin ortaya çıkışı ile gelişen diğer olayları bulabilme, hikâyede problemin nasıl çözüldüğünü bulabilme, hikâyedeki anlatıcıyı bulabilme, karakterlerin fizikî ve ruhî portrelerini tanımlayabilme, hikâyede kullanılan anlatım biçimlerini bulabilme, hikâyedeki temayı bulabilme, hikâyeyi özetleyebilme, olay örgüsünü maddeler halinde yazabilme, verilen kelimelerle yeni bir hikâye yazabilme.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Hikâye haritası, okuma, soru-cevap.

Araç ve Gereçler: “Toraman” adlı hikâye metni – (Yazar: Fikret Arıt)

Hikâye haritası

Tepegöz(slayt)

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

- **Dikkati Çekme:** Metne ilgi çekmek amacıyla hayvan besleme üzerine konuşulacak; öğrencilere hayvan besleyip beslemedikleri, hangi hayvanı besledikleri konusunda sorular sorulacak.

- **Güdüleme:** “Toraman” isimli bir köpek ve onu besleyen aile hakkında bir hikâye işleneceği söylenecek.
- **Gözden Geçirme:** Daha önce bu hikâyeyi okumuş muydunuz?, Hikâyeye nedir?, Hikâyeyi oluşturan unsurlar nelerdir? soruları ile öğrencilerin ön bilgileri gözden geçirilecek.
- **Derse Geçiş:**
 1. Hikâyeye araştırmacı tarafından okuma kurallarına uygun, örnek teşkil edecek şekilde okunacak.
 2. Hikâyeye önce birkaç öğrenci tarafından sesli okunacak, sonra gerekli görülürse sessiz okunacak.
 3. Gerek duyulursa hikâyede geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeler açıklanacak.
 4. Öğrenciler, ellerindeki hikâyeye haritasını dolduracaklar.
 5. Öğrencilerin takıldığı kısımlarda araştırmacı yönlendirici sorularla rehber olacaktır (Rehberlik, tepegözle yansıtılan doldurulmamış harita üzerinde yapılacaktır).
 6. İlgili hikâyenin haritası tepegözle yansıtılacak ve öğrenciler doğru cevapları görüp kendi haritalarını gözden geçirecekler.

Bölüm III

Ölçme ve Değerlendirme:

Dersin sonunda, bütün haritalar araştırmacı tarafından toplanıp, kontrol edilecektir. Bunun sonunda öğrenciler değerlendirilecekler; bir sonraki uygulamada eksikler ve yanlışlar üzerinde durulacaktır.

Bölüm IV

Plânın Uygulanmasına İlişkin Notlar: Ders, plânlandığı gibi gerçekleştirilmiştir.

DERS PLÂNI

Bölüm I

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 8/A (Kontrol Grubu)

Konu: Okuduğunu anlama, hikâye etmeye dayalı metinleri anlama.

Süre: 40

Bölüm II

Hedef ve Davranışlar

Düzeyine uygun olarak seçilmiş bir hikâyeyi anlayabilme, hikâyedeki ana ve yardımcı karakterleri bulabilme, hikâyenin geçtiği yeri ve zamanı bulabilme, hikâyedeki temayı bulabilme, hikâyeyi özetleyebilme, metnin tür özelliklerini söyleyebilme.

Öğrenme-Öğretme Yöntem ve Teknikleri: Okuma, soru-cevap.

Araç ve Gereçler: “Toraman” adlı hikâye metni – (Yazar: Fikret Arıt)

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:

- **Dikkati Çekme:** Metne ilgi çekmek amacıyla hayvan besleme üzerine konuşulacak; öğrencilere hayvan besleyip beslemedikleri, hangi hayvanı besledikleri konusunda sorular sorulacak.
- **Güdüleme:** “Toraman” isimli bir köpek ve onu besleyen aile hakkında bir hikâye işleneceği söylenecek.
- **Gözden Geçirme:** Daha önce bu hikâyeyi okumuş muydunuz? Hikâye nedir? Hikâyeyi oluşturan unsurlar nelerdir? soruları ile öğrencilerin ön bilgileri gözden geçirilecek.
- **Derse Geçiş:**
 1. Öncelikle hikâye, tüm öğrenciler tarafından sessiz okunacak.
 2. Hikâye araştırmacı tarafından okuma kurallarına uygun, örnek teşkil edecek şekilde okunacak.
 3. Hikâye önce birkaç öğrenci tarafından sesli okunacak, Gerek duyulursa hikâyede geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeler açıklanacak.
 4. Hikâyenin karakterleri kimlerdir?, Zaman ve mekân neresidir? soruları sorulacak.

5. Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri söylenecek.

6. Hikâye birkaç öğrenci tarafından özetlenecek.

Bölüm III

Ölçme ve Değerlendirme:

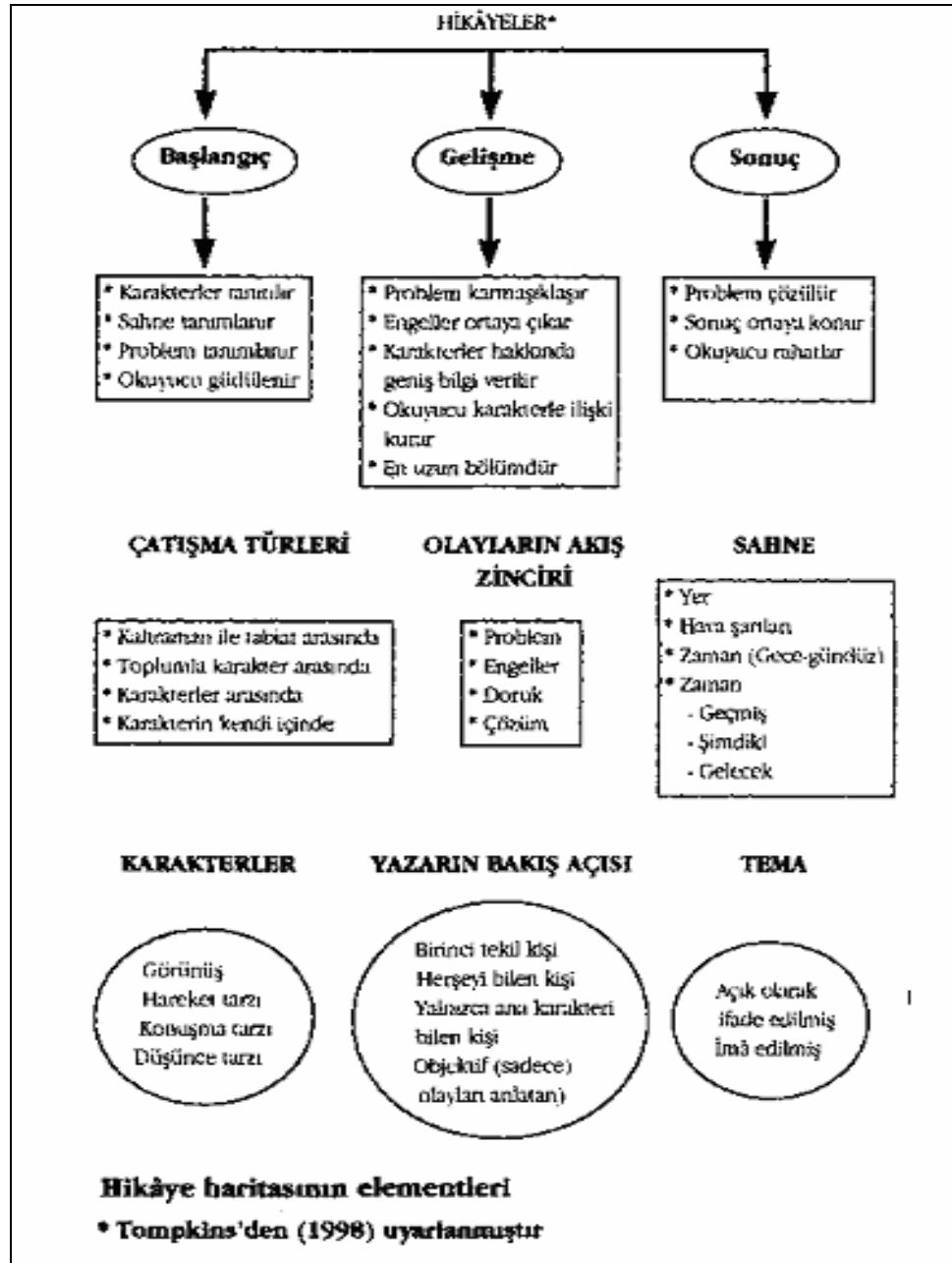
Öğrenciler, hikâyeye dair sorulan sorular ve özetleme becerisine göre değerlendirilecektir.

Bölüm IV

Plânın Uygulanmasına İlişkin Notlar: Ders, plânlandığı gibi gerçekleştirilmiştir.

EK 3- FAYDALANILAN HİKÂYE HARİTALARI

EK 3/A – Hikâye Haritası (Akyol, 1999)



EK 3/B - Story Mapping

<http://www.classroomresources.com/pdf/wksheets/socials/storymap1.pdf>

Story Mapping

1. List the locations of the main events in the story.
2. Write one sentence that summarizes the story at the location listed.
3. On the opposite activity sheet draw a map to illustrate these locations.

Locations

Story Summary

[illegible]

EK 3/C- Story Mapping

http://cpanel.servdns.net/~readingcomprehension/work_sheets/story_map

Name _____

Date _____

Story Mapping

Book Title _____

The setting:	The characters:
Theme	
The problem:	The solution:

EK 3/D- Event / Story Pyramid

<http://www.usc.edu/dept/LAS/jep/resources/storymapping.pdf>

Story Mapping
Event / Story Pyramid

MAIN CHARACTERS NAME

_____ _____
TWO WORDS DESCRIBING THIS PERSON

_____ _____ _____
THREE WORDS DESCRIBING THE SETTING OR PLACE

_____ _____ _____ _____ _____
FIVE WORDS DESCRIBING THE MAIN IDEA OR THE IMPORTANCE OF THIS EVENT

Source: Reading Quest <http://www.readingquest.org>

EK 3/E- Story Mapping

<http://www.pusd.info/pusdmchs/Sped/storymapping.html>

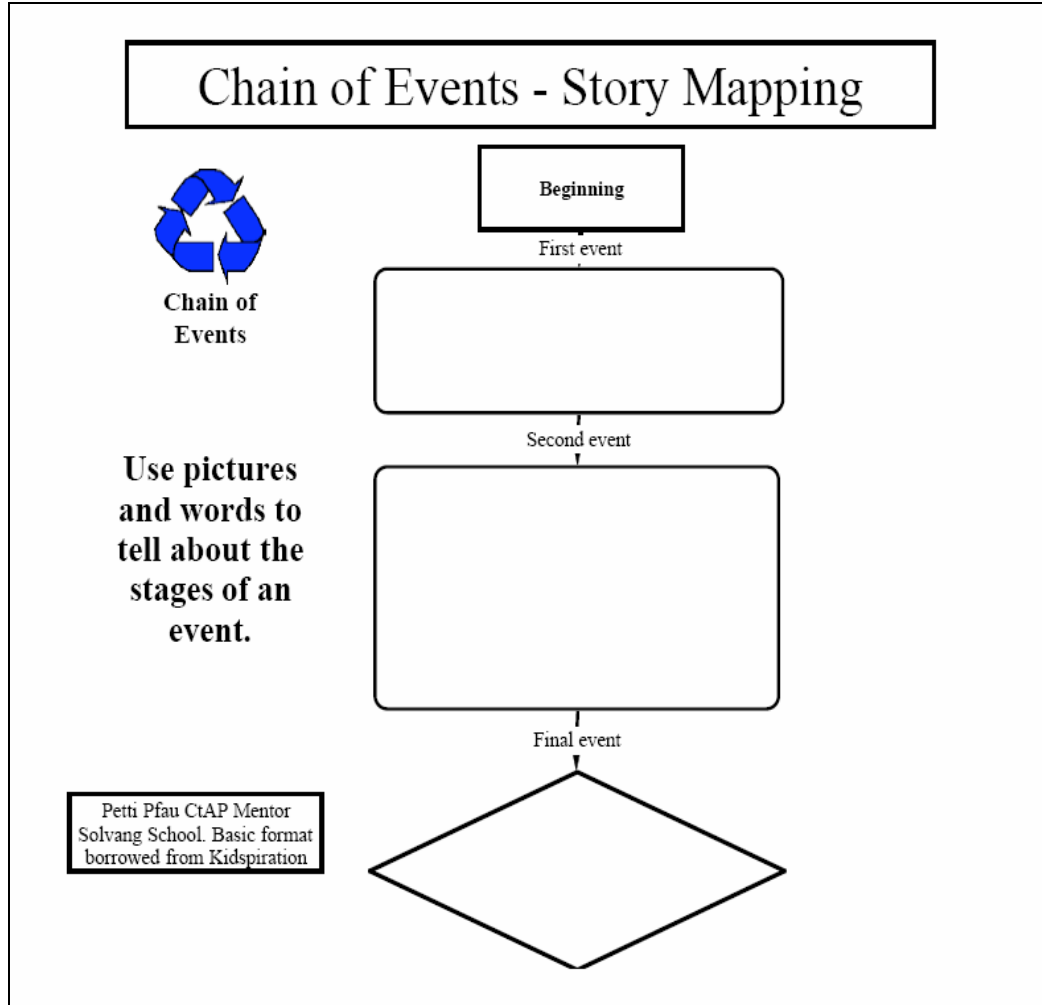
<u>Name of story:</u> _____	<u>Name:</u> _____
<u>Author:</u> _____	<u>Order of Events</u>
<u>Characters:</u> _____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
<u>Setting:</u> _____	_____
_____	_____
_____	_____
<u>Time:</u> _____	_____
_____	_____
_____	_____

EK 3/F- Story Map

<http://www.smeps.k.md.us/mbms/writing/storymap.html>.

STORY MAP	
Title:	_____
Setting:	
Characters:	_____ _____ _____
Problem:	
Event 1	_____
Event 2	_____
Event 3	_____
Event 4	_____
Event 5	_____
Solution:	

EK 3/G - Olay Örgüsü(Chain of Event)-Hikâye Haritası (Story Mapping)



EK 3/H - Hikâye Haritası

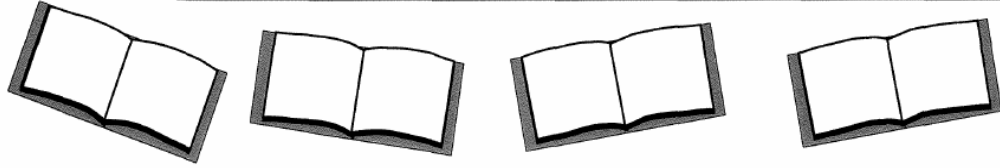
<http://www.elmhurst.k12.il.us/Curriculum/graphics/storymap.pdf>

Story Mapping

Name _____ Date _____

Title of Story _____

Author of Story _____



Characters: (Who)?

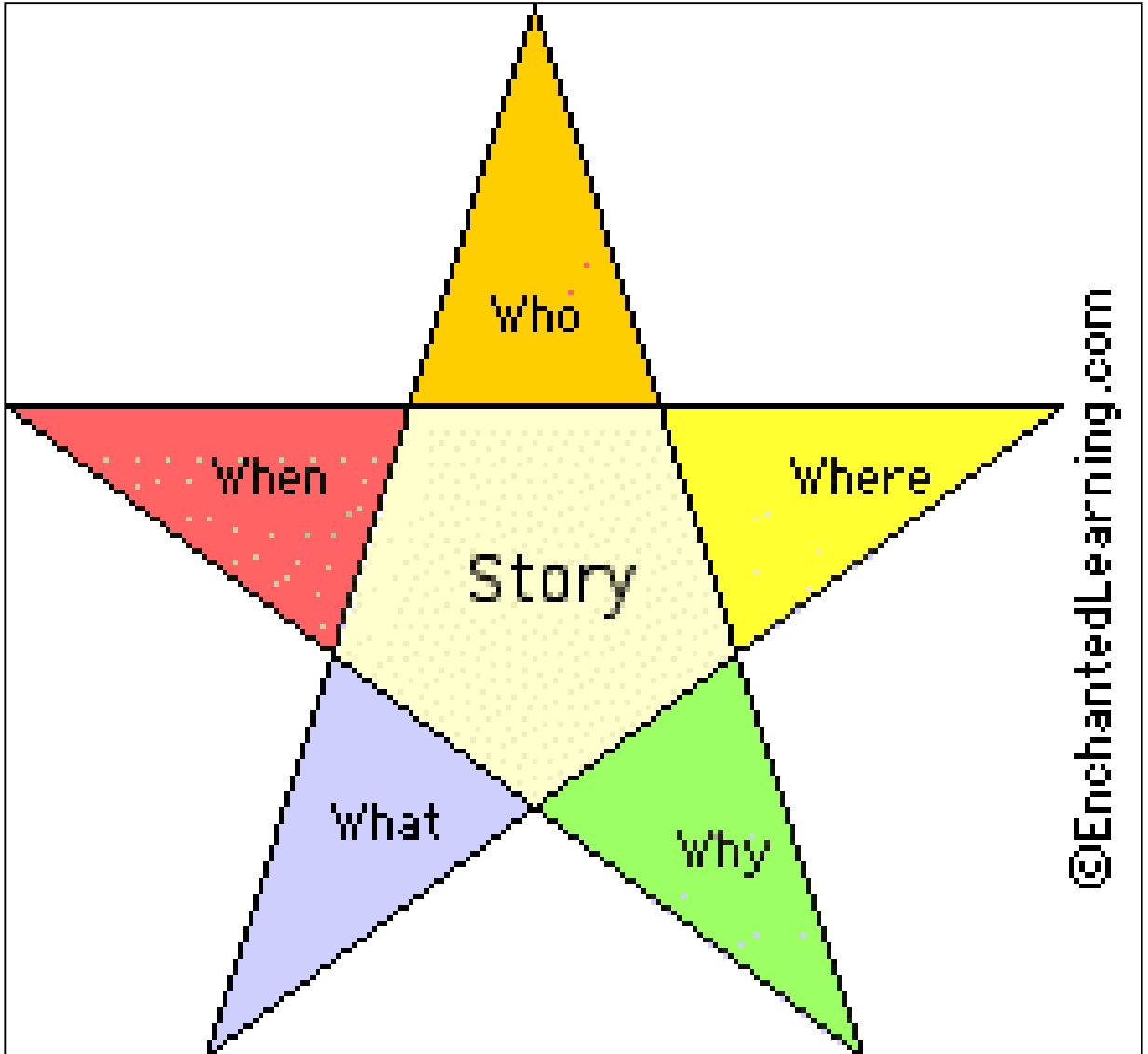
Setting: (Where? When?)

The Problem (What is the main problem?)

The Solution (How is the problem solved?)

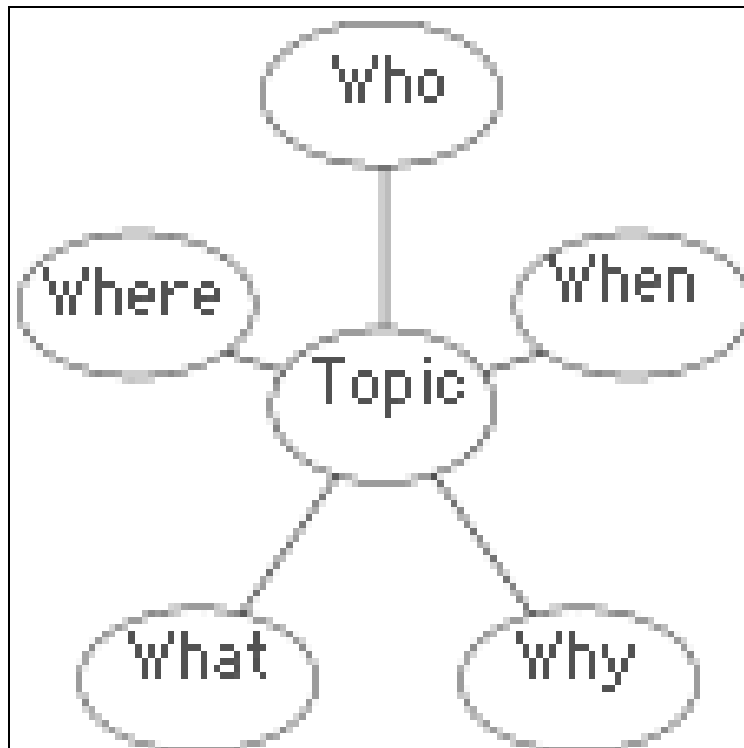
EK 3/I - Hikâye Yıldızı(Story Star)

<http://www.enchantedlearning.com/graphicorganizer/star/storystar.shtml>



EK 3/J - Diagram(Circle)

<http://www.enchantedlearning.com/graphicorganizers/5ws/circle5.shtml>



EK 4- Uygulamada Kullanılan Hikâyeler

ADI	YAZARI	YAYINEVİ	YAYIN YILI
Toraman	Fikret Arıt	Tutibay	2004
Sağlığına Kavuşan Hasta	Seçme Takvim Öyküleri	Kültür Bakanlığı	1993
Kral Friederich ve Komşusu	Seçme Takvim Öyküleri	Kültür Bakanlığı	1993
Kör Aşıklar	Mustafa Kutlu	Dergâh	2004
Çıkmaz Sokak	Zeyyat Selimoğlu,	TDK	1996
Hişt Hişt	Sait Faik Abasıyanık	TDK	1996
Pamukçuklar	Mungan, Murathan.	Kaynak: http://www.geocities.com/thetropics/beach/3874/html/hikaye6.htm	

EK 5- Toraman

Sol arka ayağında beyaz benek olan boz renkli erkek bir çoban köpeğiydi. Köşkün bahçesindeki kulübesinin önünde uzanmış, başını ön ayaklarının üstüne koymuş uyuyordu. Birden başını kaldırdı. Sonra doğrulup bahçe duvarının dibine doğru gitti. Oraya varınca üstüne sıçradı. Oturdu. Yolun alt yanına bakmaya başladı.

* * *

Boz renkli erkek çoban köpeği, Yeşilköy'deki bu üç katlı, on iki odalı köşke daha miniminiyken Afyon'daki çiftlikten getirilmişti. Yavruyu köşke göz damlalığıyla ağzına süt akıtarak beşlemişlerdi. Büyüyünce de yiyeceği her şey kaynatılarak yedirilmiş, hiçbir zaman çiğ et verilmemişti. İştahlı, güçlü, bir köpekti. Ama işte o gün vardı ki yemekten içmekten kesilmişti. On gün öncesine kadar köpeğin yiyeceğini sabah akşam baba verir başına vurarak yemesini beklerdi. Ama on gündür yiyeceğini evin çocukları veriyorlar; boz renkli erkek çoban köpeği bir iki lokma yemekle yetiniyordu.

Köşkteki büyükler de küçükler de hayvan dostuydular. Bahçede boz renkli çoban köpeğinden başka tavuklar, ördekler, hindiler ve bir kirpi; evde de yaşlılıktan dişleri çökmüş emektar bir kedi vardı.

On gün vardı ki köşkte kahkahalar duyulmaz olmuş, piyano ve keman sesleri kesilmişti. Tam bi ryıkıntı içinde olan baba, boz renkli erkek çoban köpeğinin yiyeceğini vermek de içinde olan tüm alışkanlıklarını unutmuş bir hâlde yaşıyordu. Köştü karşılık göstererek aldığı borcu ödeyememiş, alacaklı da köşkü satılığa çıkaracağını söylemeye başlamıştı. Evde konuşulan tek konu buydu. Çocukların doğup büyüdükleri, ailenin en mutlu günlerini geçirdiği bu yerden nasıl ayrılacaklardı?

Ailenin oğlu bir sabah kahvaltıda:

-Toraman ölecek baba, dedi.

Baba şaşırdı:

-Ölecek mi?... Neden Kenan?

-Çok zayıfladı... Önceleri az da olsa bir şeyler yiyordu ama şimdi hiç yemez oldu... bir veterinere götürsek...

Baba bir süre düşündükten sonra:

-Toraman'ın veterinerlik bir durumu yok Kenan, dedi. Üzülüyor... Bizi üzgün gördüğü için o da üzülüyor...

Kahvaltıdan sonra baba oğul bahçeye çıktılar. Boz renkli erkek çoban köpeği, kulübesinin önünde uzanmıştı. Onları görünce kalktı. Ama eskiden olduğu gibi ince ince sevinç sesleri çıkararak keyiften kuyruğunu iki yana vurarak değil... Hâlsiz hâlsiz... Baba, hayvanın yanına çömeldi. Başını okşadı. Söylediklerini anlamasını istercesine, tane tane:

-Köşk satılmayacak Toraman, dedi. Hepimiz burada yaşayacağız gene... Sen de bizimle birlikte olacaksın... Kurtaracağız köşkü... Üzülme...

Ama köşk kurtarılamadı.

* * *

Bahçe duvarının üstünde oturmuş, köşkten çıkarılan eşyaların kamyonu yüklenmesini seyreden Toraman, birden kulaklarını dikti. Başını çevirdi. Yolun alt yanından, çantalı belediye ekibinin geldiğini gördü. Adamların köşkün önünden geçmelerini bekledi. Sonra bahçeye, köşke baktı. Doğrulup kendini sokağa bıraktı. Ekibin peşinden yürüdü. Yürürlerken bir yanda da çevrelerine bakan ekip adamlarından biri çantasını açarak birkaç parça et çıkardı. Peşlerinden gelmekte olan çoban köpeğine attı. Toraman zehirli etleri çabuk çabuk yuttu. Adamlar başka et atmadan uzaklaştılar. Toraman, bir süre adamların ardından baktı. Sonra başını köşkün olduğu yana çevirdi. Birden irkildi. Titrer gibi oldu. Hafifçe inledi. Hızlı hızlı köşkün bahçe kapısına doğru yürüdü. Son adımlarını sendeleyerek attı. Kapının önüne varınca da yıkıldı. Yan üstü devrilip kaldı.

Fikrey ARIT

Ünlü Hikâyeler

(drl.Mehmet SEYDA)

(Kısaltılmıştır.)

EK 6- Sağlığına Kavuşan Hasta

-Seçme Takvim Öyküleri'nden-

Bir eli yağda bir eli balda olan zengin insanların bazen, çok şükür sıradan insanların varlığından haberlerinin bile olmadığı bir takım hastalıkları ve zaafları vardır. Zira öyle hastalıklar vardır ki, bunlar havadan sudan değil, bilakis ağzına kadar dolu tencereler, kadehler, yumuşacık koltuklar ve ipek yataklardan bulaşır. İşte Amsterdamlı bir zenginin de başına böyle bir hal geldi.

Bizim zengin bütün bir öğleden önce koltuğunda oturur, bunu yapmaya bile üşenmediği zamanlar tütün içer veya aylak aylak pencereden dışarıyı seyreder; öğle olunca da çekirge gibi yemek tıkınırdı. Komşuları bazen “*Dışarıda rüzgar mı var yoksa komşudan mı geliyor bu şapırtılar?*” diye sorarlardı.

Bütün bir öğleden sonra da hiç aç ve iştahı olmadığı halde can sıkıntısından soğuk, sıcak bir şeyler atıştırarak, içki içerek akşamı ederdi. Öyle ki, adamın öğle yemeğinin ne zaman bittiğini ve akşam yemeğinin de ne zaman başladığını tam olarak söylemek mümkün değildi. Akşam yemeğinden hemen sonra da, sanki bütün gün taş taşımış ya da odun kırmış gibi yorgun argın kendini yatağa atardı. Bunun sonucunda ise yerinden kımıldayamayan bir tahıl çuvalına benzeyen şişko bir vücuda sahip olmuştu. Artık yemekten ve uykudan tat alamaz olmuştu. Uzun zamandan beri de kendini ne tam sağlıklı ne de tam hasta hissediyordu. Ama ona soracak olursanız, size bir çırpıda üç yüz altmış beş hastalık birden sayardı, yani her gün için bir hastalık... Amsterdam'daki bütün doktorlar ona viziteye gelmişlerdi. Kovalar dolusu sıvı karışım ve kürekler dolusu da ilaç, hap gibi şeyler yutmuştu. Sonunda çevresindekiler ona “*iki bacaklı eczane*” adını taktılar. Ama bütün bu doktorların ona bir yararı dokunmamıştı; çünkü zengin adam doktorların dediklerini yapmak yerine, “*Lanet olsun, bir köpek gibi yaşamak zorunda kaldıktan sonra bu kadar zengin olmanın ne yararı var!*” diyordu.

En nihayet yüz saat uzaklıkta bir doktorun oturduğunu duydu. Bu doktor söylenildiğine göre öyle becerikliymiş ki, şöyle bir muayene eder etmez bütün

hastalar iyileşir, onu gördüğünde ölüm bile yolunu değiştirmiş. Bizimki bu doktora güven duyup durumunu anlatan bir mektup yazdı. Doktor hemen onun derdinin çaresinin ilaç değil de düzenlilik ve hareketlilik olduğunu anladı ve kendi kendine “Bekle bakalım seni hemen iyileştireceğim!” dedi.

Sonradan ona şöyle bir mektup yazdı: *“Aziz dostum, çok kötü bir durumdasınız. Karnınızda çok kötü bir illet, yedi ağızlı bir mide kurdu var. Bu hayvanla bizzat benim konuşmam gerekiyor. Bana gelmeniz lazım. Fakat birincisi bir arabayla ya da atla gelmeyeceksiniz, bilakis tabana kuvvet yürüyerek geleceksiniz, yoksa karnınızdaki kurt sallanır ve içinizdeki organları, yedi bağırsağınızı bir defada ısırp parçalar. İkincisi, öğlenleri bir tabak sebze ile yanında bir kızarmış sosis ve akşamları da bir yumurta olmak üzere günde iki öğünden fazla yemek yemeyeceksiniz. Sabahları da içinde kıyılmış taze sarımsak otu olan bir tabak et çorbası yiyebilirsiniz. Eğer bunlardan daha fazlasını yerseniz, kurt daha da büyür ve karaciğerinize baskı yapar. O zaman artık sizin ölçünüzü alacak bir terziye değil de, bir marangoza ihtiyacınız olur. Benim vereceğim öğüt bundan ibaret. Bu öğüdümü tutmazsanız, önümüzdeki ilk baharda guguk kuşlarının ötüşünü duymak size nasip olmayacaktır. İstedığınızı yapın!”*

Hasta, bu mektubu alır almaz hemen ertesi sabah çizmelerini parlattırdı ve doktorun tavsiye ettiği gibi yaya olarak yola koyuldu. İlk gün öyle yavaş yol aldı ki, bir salyangoz bile onu geride bırakırdı. Ona selam verenlerin selamını almadı. Yerde gördüğü küçük yaratıkları ezip geçti. Fakat üçüncü ve dördüncü günün sabahında kuşların çoktan beri böyle güzel ötmedikleri duygusuna kapıldı. Ve yerdeki çiğ taneleri öyle taze, tarlalardaki yaban gülleri öylesine kırmızı göründü; karşılaştığı bütün insanlar ona dostça görünmeye ve o da aynı şekilde cevap vermeye başladı. Her sabah gecelediği handan çıktığında gözüne her şey daha güzel görünüyor, daha neşeli ve rahat biçimde yoluna devam ediyordu.

Hasta, sekizinci gün doktorun bulunduğu şehre vardığında kendini öyle iyi hissetti ki, *“Tam doktora geldiğim sırada bu kadar sağlıklı olmam çok münasebetsiz bir durum. Keşke biraz kulaklarım çınlasa veya midem ağrısaydı!”* diye aklından geçirdi.

Doktorun yanına geldiğinde doktor onun ellerinden tutup şöyle dedi: “Şimdi bana yeni baştan rahatsızlığınızın ne olduğunu anlatın!”. Bunun üzerine hasta: *“Doktor Bey, çok şükür şu anda hiçbir sıkıntım kalmadı, siz de benim kadar sağlıklı olsanız, buna çok sevinirdim.”*

Doktor da şöyle dedi: *“Benim tavsiyelerime uymakla çok iyi ettiniz, karnınızdaki kurt ölmüş durumda. Ama vücudunuzda hâlâ yumurtaları var. Bu nedenle geri dönerken de yaya gitmeniz gerekiyor. Evinize varınca da odun kırın ve karnınız acıkmadan ağzınıza lokma koymayın. Yoksa yumurtalardan kurtçuklar yine çıkarlar. Dediklerimi yaparsanız yaşlı bir adam olabilirsiniz.”*. Bunları söylerken de şöyle bir gülümsedi.

Zengin hastanın cevabı ise şu oldu: *“Doktor Bey siz çok yaman bir adamsınız! Sizi çok iyi anladım.”* Sonradan doktorun dediklerine harfiyen uyan zengin adam, yetmiş sekiz yıl dört ay ve on gün turp gibi sağlıklı bir yaşam sürdü. Her yıl başında doktora selamlarıyla beraber yirmi altın göndermeyi de ihmal etmedi.

EK 7- Kral Friederich ve Komşusu

-Seçme Takvim Öyküleri'nden-

Prusya kralı Friederich'in Berlin'den sekiz saat uzaklıkta çok güzel bir sarayı vardı. Sarayın çok yakınındaki o gürültülü değirmen olmasa, kral orada kalmaktan çok hoşlanırdı. Saraydakiler her ne kadar değirmende ince çekilmiş beyaz undan yapılan ekmekleri ocakta pişirdikten sonra zevkle yiyor olsalar bile, bir kral sarayı ile bir değirmenin yan yana olması hiç de yakışık almıyordu. Ayrıca kral komşusunu unutup derin düşüncelere daldığı bir anda, değirmenci komşusu kral hazretlerini hiç hesaba katmadan çarklara su salıveriyordu. Kralın düşünceleri değirmenin çarklarını durdurmuyordu ama dönen çarkların çıkardığı gürültü kralın kafasını alt üst ediyordu.

Şimdi akli başında okuyucularımızın, “bir kralın dünya kadar parası vardır, niçin komşusundan değirmeni satın alıp yıktırmıyor ki?” dediklerini duyar gibi oluyorum. Bunun cevabını kral çok iyi biliyordu! Zira Kral Friederich günün birinde değirmenciye huzuruna çağırtmış, ona: “Anlamalısınız ki, ikimizin böyle yan yana komşu olması mümkün değil” İçimizden birinin yoldan çekilmesi gerek. Söyle bakalım, benim sarayıma ne verirsin?” diye sormuştu. Değirmenci bu soruya “Saygı değer komşum, peki siz sarayınıza ne kadar istiyorsunuz?” diye karşılık verince, kral: “Amma tuhaf adamsın! Benim sarayımı satın alacak kadar para sende ne gezer” peki ya sen değirmenine ne istersin?” dedi.

Değirmencinin cevabı ise şöyle “Saygı değer efendim, sizin de benim değirmenimi satın alacak kadar paranız yoktur! Çünkü o satılık değil!” Kral bir teklifte, sonra ikinci ve üçüncü tekliflerde bulundu ama değirmenci ilk söylediği sözden dönmedi: “Değirmenim satılık değil, orada doğdum ve orada ölmek istiyorum. Atalarım nasıl o değirmeni koruyup bana bıraktılsa, benden sonra gelecek olanlar da ona benden aynen teslim alacaklar ve değirmenle birlikte atalarımız hayır duaları ve bereketini miras edinecekler.”

Bunun üzerine kral ciddileşen bir ses tonuyla çıkıştı: “Biliyor musun, seni karşıma alıp uzun uzun konuşmama bile gerek yok! Değirmenine bir fiyat biçer onu istimlak ederim. Sen şimdi vereceğim parayı alacak mısın, almayacak mısın onu söyle!” Korkusuz değirmenci şöyle bir gülümseyip krala şu cevabı verdi: “İyi diyorsunuz efendimiz ama keşke Berlin’deki yüksek mahkeme olmasaydı!” Böylece değirmenci meseleyi yargı önüne çıkarmaktan çekinmeyeceğini krala ima etmiş oldu.

Kral adil çok iyi kalpli bir insandı, öyle ki değirmencinin bu içten ve pervasız sözleri onun canını sıkacağı yerde hoşuna bile gitmişti. O günden sonra da değirmenci ile olan savaşa bir son verip onunla dostane bir komşuluk sürdürmeye gayret gösterdi. Bu öyküden ders almayı bilen okuyucuların böyle bir değirmenciye karşı saygı ve bu saygının daha fazlasını da onun komşusu olan kral hazretlerine karşı duymak zorundadırlar!

EK 8- K r  şıklar

Nimet’le Cesur her zaman oturdukları deniz kıyısındaki tahta sırada, yüzleri denize, iyot kokusuna, martı çığlıkları ile balıkçı motorlarının pat patlarına dönük konuşuyorlardı.

Bu sırada Doktor peyda oldu.

- Merhaba  ocuklar, nasılsınız, dedi.

 kisi birden ayaklanarak:

- İyiyiz Doktor amca, buyurun, dediler.

İ te görme  z rl  olanların harika ses algısı.  kisi de aynı anda Doktor’u sesinden tanıdılar.

N’apıyorsunuz burada?

Cesur:

-Ne yapacağımızı konuşuyoruz.

-Oh, ne güzel. O zaman aranızda bana da yer açın, ben size ne yapacağınızı söyleyeyim.

Cesur’la Nimet yana çekildiler, Doktor aralarına oturdu.

Oturur oturmaz yekten sordu:

-Siz birbirinizi seviyorsunuz, değil mi?

Nimet kızarıp sustu, Cesur konuştu.

-Evet efendim.

Onların birbirini sevdiğini pazardan bilmeyen yoktu. Ne pazarı yahu mahalle çalkalanıyordu. Hatta “atıyor, inanmayın” diyeceksiniz amma, zararı yok hikâyeci lafıdır diyelim bütün semt biliyordu.

Herkes onları tanıyordu.

Beyaz bastonlarını tıklaya tıklaya yürüdüklerinde, uzaktan görenler birbirini dürtükleyip:

- Bakın, bakın k r  şıklar geçiyor, diye işaret ediyorlardı.

Hani ne diyordu o tuhaf  arkı:

“Yüzyılın aşkı bu, baştan başa olay.”

Doktor:

- Güzel.. O zaman evlenmek de istersiniz.

Nimet daha beter kızardı, Cesur’un boğazı kurudu ama sesi çıktı yine.

- Kim istemez Doktor amca, ama nasıl yapabiliriz ki?

- Niçin, bir mani mi var?

- Mani yok da... Yoksulluk var. İnân Doktor amca doluya koyuyoruz almıyor, boşa koyuyoruz dolmuyor. Bir ev kurmak... hani ne desem, ancak hayalini kuruyoruz.

- Yahu büyötmeyin fazla.

Nimet kendini toplayıp söze karışıyor:

- Yine de bir iki parça eşya lazım. Tamtakır kuru bakır olmaz ki. Hem nikâh masrafları falan. Valla Doktor amca bizde tık yok. Günlük kazanıp günlük yiyoruz. Bir tarafta üç-beş kuruşumuz olsaydı.

Doktor bir kolunu birinin öteki kolunu ötekinin omzuna atarak ve babacan bir kahkaha patlatarak:

- Hiçbirini düşünmeyin. Ben niyet ettim bu işi üzerime alacağım, sizi baş-göz edeceğim. Size öyle bir düğün yapacağım ki dilden-dile dolaşacak.

Nimet’le Cesur’un dili tutulmuştu.

Bu teklif, bu cömertlik, bu insanlık karşısında kekelediler.

- Ne, nasıl, olur mu hiç, ama, çok para değil mi, biz ödeyemeyiz, hem işimiz yok.

- Ooo... Uzattınız ama. Hallederiz dedim.

Cesur kendini toparlayarak:

- Doktor amca çok teşekkür ederiz. Bize dünyaları bağışladınız, Allah ömrünüzü artırsın, ama...

- Aması ne?

Nimet sözü kapıyor. Sözü kapışından bu meseleyi defalarca konuştukları anlaşılıyor.

- Size ne diyeceğimi bilemiyorum. Ömrüm oldukça dua edeceğim. Elimizden gelen bu. Elimizden gelmeyen...

- Evet... Devam et.

- O da iş meselesi. Cesur söyledi. Bu tezgâhlar şimdilik doyuruyor, çok şükür. Hele Şapkacı Bacı rahmetlinin mallarını satmaya başladığımızdan beri bayağı kazanmaya başladık.

- Ne güzel işte.

- Güzel de. Bu hep böyle gitmez ki. İlerde söylemesi ayıptır çocuk falan olur, hastalık olur. Çocuklarımızı sefil etmek istemiyoruz. Biz çektik, onlar çekmesin diyoruz.

Cesur tamamlıyor:

- En çok düşündüğümüz bu. Halimiz malum. Ne yapabiliriz ki? Elimizden bir tutan olsa.

- Eee!..

- Valla, ben çok iş yaptım, kendime güveniyorum, ama şöyle bir koltuk çıkan olsa, biraz sermayemiz olsa.

Doktor sesini esrarengiz bir ton katarak:

- Bunları düşünmeyin. Size sürprizim olacak, şimdilik söylemiyorum.

Nimet kendini tutamayıp Doktor'un eline yapışıp öpmeye başlıyor, Doktor eline kor değmiş gibi çekiyor, koca adam düpedüz utanıyor.

- Dur be kız, yapma. Ne o öyle el öpmeler falan.

Cesur:

- Sizin elinizi öpmeyip de kimin elini öpeceğiz. Allah ne dileğiniz varsa versin. Bizi valla sevicik ettiniz.

Nimet:

- Beni bundan böyle uyku tutmaz.

Bu sevinçle evin yolunu bile bulamam.

Doktor gençlerin gözyaşlarına karışan sevincine iştirak ediyor. Kurumuş göz pınarlarından damlalar süzülüyor. İçinden: "Allah'ım ağlamak ne güzel bir şey, ne eşsiz bir şey gözyaşı" diye düşünüyor. Ağladıkça içinde kuru dallar yeşeriyor, sular çağlıyor, kuşlar ötüşüyor. Belki de çocukların sevincinin kat kat üstüne çıkan bir duygu seli içinde yüzüyor. Kaç yıl sonra böyle yeniden insan içine karışıyor; kapılarını, o dış dünyaya sınıksız kapattığı kapılarını açıyor. "Oohh!.." içine mis gibi bir hava doluyor. Mutluluk varsa yeryüzünde budur işte. Gerisi fasa-fiso.

EK 9- Çıkmaz Sokak

Eşek kayaların arasındaydı. Bize kalsa belki göremeyecektik ya, Arap Niyazi'nin yaygarasıyla hepimiz o tarafa döndük.

- Eşeğe bakın, diye bağıırıyordu Arap, bu cehennem dibinde eşeğin ne işi var yahu?

Denize girdiğimiz yer, adanın arka taraflarında öyle pek kimsenin uğramadığı bir koydu. Biz Arap Niyazi, Avcı Saim, Kızgın Zeki, İyi Ahmet, hep beraberdik. Avcı bu kayalık denizin tiryakisiydi. Onun zoruyla tepmiştik yolları. Arap'ın ağzı hâlâ açıktı.

- Bu eşeğin ne işi var bu kayaların arasında yahu? Nasıl gelmiş, nasıl inmiş o uçurumlardan?

Avcı:

- Aptal, dedi, senin aklın erer mi o eşeğin hesabına... Canına tak demiştir çalışmak fakirin, kirişi kırıp soluğu burada almıştır işte... Sahibinden saklanmıştır.

Gerçekten, eşek öyle bir yerde duruyordu ki, burada nereden geldiğine akıl erdirmek zordu. Bir taraftan dik, çam ağaçlarının bile zor tuttuğu bir uçurum iniyor, iki taraftan sarp kayalar yükseliyor, beri taraftan da deniz yolu kapıyordu. Eşek, uçurumun, kayaların, denizin arasındaydı. Hiç kımıldamaksızın, heykel gibi duruyordu. Kızgın Zeki kaşlarını çatıp:

- Eşeğin bu kadar gururlusunu ilk defa görüyorum, dedi, hiç sallanmıyor, kendini beğenmişin züppesi...

Avcı:

- Ben şimdi kımıldatırım, onu deyip yerden bir taş aldı.

Tam nişan alacağı sırada İyi Ahmet tuttu kolunu...

- Yapma, dedi acıtırısın hayvanın bir yanını...

Avcı:

- Ulan, dedi, sen de her şeye mani olursun. Seni anan dünyanın işlerine engel olasın diye doğurmuş garanti.

Taşı hızla fırlatıp attı. Taş eŖeğin biraz ötesinde yere düştü. EŖek kımıldandı. Arap Niyazi kıpır kıpır gülmeye başladı.

- YaŖŖa be Avcı, dedi, sen de tam avcısın ha... Manda kadar eŖeęe saplatamadın taşı... Bak oğlum, hedef nasıl bulunur, gör de öğren...

Arap yerden bir büyükçe taş aldı. Uzun parmaklarıyla taşı kavrayıp, kalın, sarkık dudaklarını büzdü, gözünün tekini kapayıp olduğu yerden yaylanarak hızla fırlattı. Taşın eŖeğin karnında pat diye ses çıkarmasıyla eŖeğin kıpırdaması bir oldu. Hayvan ileri doğru bir yürüdü. Ama, birden topallayıp olduğu yerde kaldı. EŖek, sağ arka ayağını yere basamıyordu.

Avcı:

- Vay, dedi... ayağı kırık bu garibin de... Bırakmışlar kimsesizi buraya.

İyi Ahmet:

- Hadi bakalım, dedi, taşlasanıza bakalım, engel olmuyorum işte...

Arap:

- Elim kırılısaydı da atmasaydım taşı, diye söylendi.

Kızgın Zeki:

- Hangi eŖŖekoęlueŖŖek, dedi, hangi eŖŖeoęlueŖŖek bıraktı bu hayvanı buraya kim bilir?

Denize girmenin, güneşte yatmanın tadı kalmamıştı. Birdenbire, neşemiz, kahkahamız bıçakla kesilivermişti sanki... Burada, bu canım güzelliklerin ta ortasında, bir can ölüme bırakılmıştı. İnsanlık, merhamet falan, hep düzmeceydi, hep süstü, sahteydi. Yahu... Hey Allah'ım... řu garip eŖeğin ne günahı vardı be? Ne suç işlemişti bütün hayatı boyunca bir canavar herife paza kazandırmaktan gayri? Ve o herif hangi deyyus ise, hayvancığın kafasına üç kuruşluk bir kurşun sıkmaya kıyamamış, onu iřte böyle ačlıktan, susuzluktan yavaş yavaş erimeye, bitip tükenmeye bırakmıştı. Adadaki çiçekçilerden tanıdıklarımı birer birer gözümün önünden geçiriyordum. Ama boşunaydı. Onları gözümün önünden geçirsem de geçirmesem de boşunaydı. Hiçbir řey değişmeyecek, eŖek burada günlerce can çekişip, "bir su veren yok mu?" bile diyemeden susuzluktan göçüp gidecekti.

- Daha şimdiden sıfırı tüketmiş hayvan, dedi Avcı, bak nasıl sendeliyor.

İyi Ahmet:

- Bir şey yapamaz mıyız çocuklar, dedi, şu hayvana bir yardımımız dokunmayacak mı?

Kızgın Zeki:

- Dokunmayacak, diye kestirip attı, şimdi ahlanıp vahlanıp şuradan gider gitmez de keyfimize bakacağız. Ne ayağı kırık eşek kalak aklımızda, ne de bir şey... Oğlum, ayağını kırmamaya bakacaksın bu dünyada... Yoksa gittin gürültüye demek...

Arap Niyazi:

- Hiç olmazsa hayvana yaklaşabilecek bir yol bulsaydık, dedi, belki su falan getirirdik.

Avcı:

- Ona en büyük iyilik kafasına bir kurşun sıkmaktır, diye karşılık verdi.

Arap:

- Ne yapsak, dedi, bucak müdürüne mi söylesek acaba?

Kızgın Zeki:

- Gülerler sana, deyip acı acı güldü, hem acırlar, hem de gülerler sana yavrum. Kibarcası saflığına, mertçesi aptallığına gülerler senin.. Ulan, sen hangi hayal dünyasında yaşıyorsun hacı? İnsanları kollamaya gücümüz yetmiyor, elin eşeğini kim ipler senin?
- Zaten dedi, Avcı, sahibi öyle bir yere getirip bırakmış ki, hayvanı, Azrail'den başka kimsenin yardımı dokunamaz ona artık.

Arap:

- Azrail'in işi yok da, dedi, eşekle uğraşacak. Muhakkak unuttur; unutulunca da hayvan ölemez burada bir türlü.

Kızgın Zeki, yakışsız gülüşüyle tekrar güldü:

- Ne haber, dedi, demin hayvana yardım edelim diye can atıyordunuz, şimdi de ölmeyecek diye oturup ağlayacaksınız, nerdeyse. Avcı, sen git getir tüfeğini de hayvanın kafasına bir kurşun sıkıver.

Avcı:

- Benim tüfek, dedi, ta Küçükçekmece'de... Ordan buraya tüfek mi gelir?

Arap:

- Bırak yahu, diye bağırdı, zaten hayvanı yalnız bir yerinden vurursun sen...
Demin attığın taştan belli senin avcılığın...

Eşek, uzaktan bizi görmüştü. Öyle, düşünceli düşünceli bizden yana bakıyordu. Gözlerini hiç ayırmıyordu üzerimizden.

İyi Ahmet:

- Bu eşek, diyordu; bu eşek şimdi hepimizden daha insandır. Siz anlayamazsınız bunu...

Arap:

- Kim bıraktıysa bu hayvanı buraya, Allah belâsını versin, dedi.

Avcı birden ayağa kalkıp:

- Ben çok yandım, diye mırıldandı, atlıyorum artık...

Kayanın üzerine çıkıp balıklama suyun içine daldı. Biraz sonra başı suyun üzerinde görüldü.

Arap merakla:

- Nasıl su, diye bağırdı, sıcak mı?

Avcı denizin içinden:

- Hamam gibi, diye seslendi, ısıtılmış gibi vallaa...

Birer birer kalktık. Suyu doğru yürüdük.

Zeyyat Selimoğlu

EK 10- Hişt, Hişt....

Yürüyordum. Yürüdükçe de açılıyordum. Evden kızgın çıkmıştım. Belki de tıraş bıçağına sinirlenmiştim. Olur, olur! Mutlak tıraş bıçağına sinirlenmiş olacağım.

Otların yeşil olması, denizin mavi olması, gökyüzünün bulutsuz olması, pekâlâ bir meseledir. Kim demiş mesele değildir, diye? Budalalık! Ya yağmur yağsaydı... Ya otların yeşili mor, ya denizin mavisi kırmızı olsaydı... Olsaydı o zaman mesele olurdu, işte.

Çikolata rengine bir yaprak, çağla bademi renkli bir keçi gördüm, birisi arkamdan:

- Hişt, dedi.

Dönüp baktım. Yolun kenarındaki daha boyunu posunu almamış taze deve dikenleriyle karabaşlar erik lezzetinde bana baktılar. Dişlerim kamaştı. Yolda kimsecikler yoktu. Bir evin damını, uzakta uçan bir iki kuşu, yaprakların arasından denizi gördüm. Yoluma devam ederken:

- Hişt, hişt, dedi.

Dönüp bakmak istedim. Belki de çok istediğim için dönüp bakamadım. Olabilir. Gökten bir kuş, hişt hişt ederek geçmişti. Arkamdan yılan, tosbağa, bir kirpi geçmiştir. Bir böcek vardır belki hişt hişt diyen.

- Hişt! dedi yine.

Bu sefer belki de isteksizlikten dönüp baktım, çalıların arasına birisi saklanıyormuş gibi geldi bana.

Yolun kenarına oturdum. Az ötemde bir eşek otluyor. Onun da rengi çağla bademi, ağzı, dişleri, kulakları, boynu ne güzel. Otluyor âdeta çatırdata çatırdata yiyor. Belki de bu çıtırtılı, çatırtılı sesi “hişt, hişt” diye duymuşumdur? Eşeğin ot koparışının sesinden apayrı bir ses:

- Hişt hişt hişt, dedi.

Hani bazı kulağınızın dibinde çok tanıdığınız bir ses, isminizi çağırır. Olur değil mi? Pek enderdir. Belki de kendi kafanızın içinden sizin sevdiğiniz, hatırladığınız bir ses, ses olmadan sizi çağırmıştır. Olabilir.

Birdenbire güneşi, buluta benzemez garip ve sarı bir sis kapladı. Bir kirli el, çağla bademi eşeğin sırtından bir kumaş çekip aldı. Her zamanki kül rengi, yer yer havı dökülmüş eski mantosunu giydirdi eşeğe. Yola indim. İstedığı kadar hişt desin. İsterse sahici sulu bir dost olsun, isterse kimseler olmasın, kendi kendime kulağıma hişt hişt diyen bir divâne olayım, ben, aldırmayacağım.

Belki bir kuştur. Belki tosbağadır. Belki de kirpidir. Belki de yapın denizden seslenen bir balık, bir canavardır. Karabataktır. Mihalâki kuşudur.

İyisi mi ben kendim hişt hişt derim. O zaman tamamı tamamına pek hişt hişt seslenişine benzemeyen, benzemesin diye uğraştığım bir mırıldanmadır, tutturdum.

Birdenbire, önümde bir adamla bir kadın gördüm. Kalpazankaya yolunu sordular. Üstüdesiniz dedim. Sanki yol hareket etti. Yürümediler. İki adımda benden uzaklaştılar. Koyunların arasına yüzükoyun uzanmış papazın oğlunu gördüm. Yüzünden aptal, çilli horoza benzer bir mahlûk kalktı. Ağzının salyasını sildi. Kuzuyu bacaklarından tuttu. Kuzu ile yere yıkıldı. Kuzuyu burnundan öptü. Papazın oğlu çirkin, aptal bir yüzle baktı. Şimdi bir çiçek tarlasındaydım. Bana hişt hişt diyen mutlak bir kuştur. Vardır öyle kuşlar. Cık cık demezler de hişt hişt derler. Kuştur, kuş.

Bir adam yer belliyordu. Belin demirine basıyor, kırmızıya çalan bir toprak altını, üste aktarıyordu.

- Merhaba hemşerim, dedi.

- Ooo! Merhaba! dedim.

Tekrar işine daldı. Hişt hişt, dedim. Aldırmadı. Bir daha hişt, dedim. Yine aldırmadı.

Hızlı hızlı; hişt hişt hişt!

- Buyur beyim, dedi.
- Bir şey söylemedim, dedim.

Küçük parmağını kulağına soktu. Kaşdı. Çıkarıp parmağına baktı. Belin sapına siler gibi yaptı.

- Hişt hişt, dedim.

Yüzünü göğe kaldırdı. Kuşlara baktı. Denize baktı. Dönüp şüphe ile bana baktı.

- Bu sene enginarlar nasıl? Dedim.
- İyi değil, dedi.
- Baklayı ne zaman keseceksin?
- Daha ister, dedi.

Nefes alır gibi “hişt” dedim.

Yine şüphe ile denize, şüphe ile göğe, şüphe ile bana baktı.

- Kuşlar olmalı, dedim.
- Benim de kulağıma bir hışırtı gelir amma, dedi, ne taraftan gelir? Zati bu sırada şu kulağım ağırlaştı.
- Bir yıkatmalı, dedim, benim de geçenlerde ağırlaşmıştı...
- Yıkatmadım, hacet kalmadı, doktora gittim. Alıverdi; pislikmiş.
- Çocuklar nasıl? diye sordum.
- İyiler, dedi. Dokuzdu sekiz kaldı. Biliyorsun dokuzuncunun macerasını ya...
- Sus, sus, dedim. Yürekler acısı. Haydi Allaha ısmarladık!
- Hadi güle güle.

Biraz uzaklaşınca:

- Hişt hişt.

Bu sefer yakaladım. Bahçivandı. Oydu oydu.

- Hadi, hadi, yakaladım bu sefer seni, dedim.

- Yok vallahi, dedi, vallahi daha kesmedim bakla, senden ne diye saklayayım, parasıyla değil mi?
- Sen değil misin hişt hişt diyen?
- Ben de duyarım bir ses, amma bulamam nereden gelir?

Nereden gelirse gelsin; dağlardan, kuşlardan, denizden, insandan, hayvandan, ottan, böcekten, çiçekten. Gelsin de nereden gelirse gelsin!.. Bir hişt hişt sesi gelmedi mi fena. Geldikten sonra yaşasın çiçekler, böcekler, insan oğulları.

- Hişt hişt.
- Hişt hişt.
- Hişt hişt.

Sait Faik Abasıyanık

EK 11- Pamukçuklar

Annem belediye doktoruydu. Penceresinden kavak ağaçları görünen bir sağlık ocağında çalışır, çoğu günler beni de yanında götürürdü. Orada tek  ocuk olmanın krallı ını ya ar, oyalanır, ha arılıklarımın afacanlıklarımın hoş g r lece ini bilmenin kolaylıklarından fazlaca yararlanır, buna karşılık beni mıncıklamalarına, yanaklarımı pembele tiren makaslar almalarına ses  ıkarmazdım. Pencereden uzanır u u an pamuk ukları yakalamaya  alı ırdım. Kavakları silkeleyen rüzgar oyun arkadaşım olurdu. Koca bahçe, önümde m lk mm   gibi uzanır bense onu tasasız gözlerle izlerdim. Annemin masasında, güzel çerçeveler içinde benim ve babamın resmi dururdu. Gurur duyardım. Kocaman bir masası ve koltu u vardı annemin. Annemi makamında daha çok severdim sanki, ya da sevgim başka bir boyut kazanırdı. Sırtındaki beyaz g mle iyle düzlem de i tirmiş, biraz uzaklaşmış, benden ve elimden çıkmış gelirdi bana. Her an başkalarının da olacakmış gibi bir güvensizlik duyardım. Zamanını ve ilgisini başkalarıyla paylaşmak durumunda olduğum bu yeni konumu, ona daha çok ba lanmamı sa lardı. A k tazelerdim. Eve d nerkense yine yalnızca benim annemdi.

Semt belediyesine ba lı bir sağlık ocağında fazla i  olmaz. Basit muayenelerin ve müdahalelerin dışında, ya hastaneye hasta sevk ederler, ya  l ler için defin ruhsatnamesi verirler. Masasında birde bunların ko anları olurdu. O ko anlardan kopardı ım sayfaların arka yüzüne resimler yapar, otomobil modelleri çizer ya da ilerde keşfetmeyi umdu um makineler uydurur, bir de tanıdığım artistlerin, ünlülerin listesini çıkarırdım. Az sonra annem gelir koçandan temiz bir sayfa koparır,  n yüzünü doldurur, gelenin i ini görür, defin ruhsatnamesinde yukarıya ölenin adını yazar, en altta da hep kendi, ka esi ve imzası olurdu. Benim gözümde anneme ölüm karşısında üstünlük sağlayan bir şeydi bu.  l m  başka adreslere gönderirdi.

Kavaklarla birlikte ben de büyüdüm. Okul  ıkı ları anneme u ruyor, yine birlikte eve dönüyordum. Bu kez yanında delikanlılı a adım atmakta olan, sesi  atalla maya ba lamış, y r y  u de i miş, biriyle dola manın gizli gururunu taşıyordu. Annem  ld  nde yeni yetme bir delikanlıydım. Kollarımda öldü; günler geceler boyu azar

azar öldü. Ağrıların sersemlettiği bedenini taşıyamaz olmuş; savunmasız, gücü tükenmiş, gözlerini artık sürekli kaçırarak konuşan, yüzündeki anlam çoktan boşalıp gitmiş bu kadını masasının başında hayata ve ölüme gülerken gördüğüm günler çok geride kalmıştı. Ölüm usul usul kemirmişti onu. Öleceğini biliyorduk, ölümünü bekliyorduk, ölümüne hazırlanıyorduk. Hazırlanmak ne demekse. Sanki annem öldüğünde öyle bir şey, öyle bir şey olacaktı ki ben de kendiliğimden yok olacaktım. Ölüm kadar belirsiz, siluetsiz, ön seziye benzer bir duyguydu işte. Güçlü bir ön sezi gibi bütün varlığıma yerleşmişti. Öyle bir şey olmadı, hiçbir şey olmadı. Bir çocuk kadar ufaldığı, ağrıdan başka hiçbir şey hissetmez olduğu günlerin birinde ölüm gelip aldı onu. Katılıp kalmıştım. Boğazımda koca bir yumruk düğüm olmuş duruyordu. Kaynağını bilmediğim müthiş bir güç beni ayakta tutuyor, tehlikeli bir sessizlik içinde, ama yine de tetikte bekliyordum. Tek bir damla akmamıştı gözlerimden. Ağlayamıyordum. Bir şey olacaktı, müthiş bir şey olacak, beni düğümlendiğim, katıldığım bu acının ortasından hiçliğe, yokluğa çekecekti. Babamı, teyzelerimi, annemin çocukluğundan beri vazgeçemediği benim teyze dediğim birkaç yakın arkadaşını yatıştırmak, teselli etmek gibi bir görevi nerdeyse kendiliğimden üstlendim. Yaz yaklaşıyordu, annemin en sevdiği mevsimdi yaz. Havalar ağırıma gidiyordu. Ailede herkes en çok annemi severdi. Onun ölümüyle birlikte sanki herkes hem bir araya toplanmış hem de sonsuza kadar dört bir yana dağılmıştı. İçlerinde en ayakta kalabileni ben görünüyordum. Defin işlemlerini yürütmek de bana kaldı. Sağlık ocağına gittiğimde elime bir defin ruhsatnamesi verdiler. İçim yandı. Alışkanlığın gözleriyle en altta annemin adını ve imzasını aradım oysa bir başka doktorun adı ve imzası vardı orda. Annemin adı artık yukarıya taşınmış, ölüm adres değiştirmişti. İşte o an birdenbire öyle bir şey oldu ki, içim çöktü sanki. Sağlık ocağının bahçe duvarına yaslanıp yırtılırcasına ağlamaya başladım. İşte olmuştu, günlerdir boğazımda duran koca yumruk çözülvermişti. Yok olmamıştım; duyduğum acıyla birlikte varlığımı kazanmıştım yeniden.

Pencereden çocukluğum bana bakıyor, kavaklar sallanıyor, pamukçuklar uçuşuyordu.

Artık öldüğünü kabul etmenin zamanı gelmişti, defin ruhsatnamesini katlayıp cebime koydum.

EK 12- Araştırmanın Sonunda Uygulanan Sınav Soruları

Sorular

1. Hikâyedeki karakter(ler)i yazınız. (3 Puan)
2. Hikâyedeki en önemli karakteri(ana karakteri) yazınız. (5 Puan)
3. Hikâyede olayların geçtiği "yeri" yazınız. (3 Puan)
4. Hikâyenin geçtiği zamanı yazınız. (3 Puan)
5. Hikâyedeki problem nedir? (10 Puan)
6. Hikâyede problemi başlatan olay nedir? (5 Puan)
7. Ana karakterin problemle karşılaştığındaki tepkisi ne olmuştur? (7 Puan)
8. Hikâyede problemin ortaya çıkışı ile gelişen diğer olayları yazınız. (5 Puan)
9. Hikâyede problem nasıl sonuçlanmıştır(nasıl çözülmüştür)? (10 Puan)
10. Hikâyede anlatıcı kimdir? (10 Puan)
11. Hikâyede hangi anlatım biçimleri kullanılmıştır? (10 Puan)
12. Hikâyedeki karakterlerin fizikî ve ruhî portreleri nasıldır? (5 Puan)
13. Hikâyedeki tema nedir? (10 Puan)
14. Hikâyenin özetini yazınız. (5 Puan)
15. Hikâyedeki olay örgüsünü maddeler halinde yazınız. (5 Puan)
16. Size verilen kelimelerle yeni bir hikâye yazınız. (6 Puan)

EK 13- Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/2450
Konu : Araştırma İzni

28/04/2005

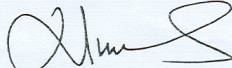
BOLU VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 19.04.2005 tarih ve 400-203 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi A.B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi Ümit BOZKURT'un "Hikaye Haritası Yönteminin İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğu Anlama Düzeyleri Üzerinde Etkisi" konulu araştırma çalışmasını iliniz Doğanç Ayşe Yılmaz Becikoğlu İlköğretim Okulu ve Dağkent - Kiroğlu Eğitim ve Sağlık Vakfı İlköğretim Okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla araştırmacıya gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.

BOLU VALİLİĞİ EĞİTİM BÜKESİ	
Havale Tarihi	2 Mayıs 2005 458
Havale Ed. Yer	M. E. T. Akad.
Veli Y.	
İmza	


Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

EĞİTİM
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e - posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağı : www.meb.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ümit BOZKURT

Sürekli Adresi: AİBÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
Gölköy Kampüsü- BOLU

Doğum Yeri ve Yılı: Ş. Koçhisar/Ankara; 1982

Yabancı Dili: İngilizce

İlköğretim: Kızılırmak İlkokulu, 1993; Fatih ilköğretim Okulu, 1996.

Orta Öğretim: Sarıyahşi Lisesi, 1999.

Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı, 2003.

Yüksek Lisans: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, 2005.

Çalışma Hayatı: 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılı'nda, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, 75. Yıl Değirmenbeli İlköğretim Okulu'nda(Bolu), Türkçe öğretmeni olarak 4 ay görev yaptım. 30 Aralık 2003 tarihinde, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladım. Halen aynı görevimi sürdürmekteyim.