



**HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN
ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Lokman KARADUTLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doç. Dr. Yasin KILIÇ

Ağrı- 2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN ORTAOKUL 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ

LOKMAN KARADUTLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. YASİN KILIÇ

AĞRI-2022

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Hikâye Haritası Yönteminin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

..../..../ 2022

Lokman KARADUTLU

ÖN SÖZ

Okuma ve okuduğundan anlam çıkarabilme becerisi; insanın yaşam boyu bilgiye ulaşma, çözümleme yapma ve ulaşılan bilgilerinden yeni bilgiler çıkarabilme becerisinin ön koşuludur. Eğitim anlayışında son yıllarda yaşanan gelişim ve değişim okuma ve anlama becerisinin önemini daha da artırmaktadır.

Bu çalışmada; okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için Türkçe derslerinde kullanılan hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisinin ne derece olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda mevcut Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye haritası şemalarının dışında görsel olarak hikâye elementleri arasındaki bağlantıyı etkili bir biçimde ortaya koyan görsel şema hikâye haritası yönteminde kullanmak üzere sunulmuştur.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde ders döneminde olsun tez yazım sürecinde olsun bana her konuda destek olan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Yasin KILIÇ'a, tez uygulamasında kontrol grubu uygulama öğretmeni değerli meslektaşım; Ayşe Haşimoğlu'na, uzman değerlendirici olarak bana yardımcı olan değerli meslektaşlarım; Rabiya Yıldız, Bilal Akçıl ve Ahmet Aktürk'e, tez çalışmama katılan tüm öğrencilerime, hayatımın her aşamasında desteklerini hissettiğim; annem Rahime Karadutlu 'ya, eşim Elanur Karadutlu'ya ve canım oğlum Ömer Asaf Karadutlu 'ya teşekkür ederim

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN ORTAOKUL 5. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ
Lokman KARADUTLU
Danışman: Doç. Dr. Yasin KILIÇ
2022 – 108 +XI sayfa
Jüri Üyesi: Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi: Metin ERKAL

Bu araştırmada, hikâye haritası yönteminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri ile ilişkili olarak 5 alt probleme cevap aranmıştır.

Araştırma, 18'i deney 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 38 öğrenci üzerinde ön test son test ölçümlü model ile yürütülmüştür. Araştırmanın denekleri 2021-2022 öğretim yılı ikinci döneminde Erzurum ili, Yakutiye ilçesi sınırlarında bulunan Faik Güngör Ortaokulu 5.sınıf öğrencilerinden seçilmiştir.

Deney grubuna dâhil öğrenciler ile önceden belirlenen 9 hikâye 10 hafta boyunca Akyol, (2010) tarafından geliştirilen hikâye haritası şablonuna uygun bir şekilde çözümlenmiştir. Kontrol grubunda da aynı hikâyeler deney grubuyla aynı zamanda ve aynı sürede geleneksel yöntem ile çözümlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda hikâye haritası yönteminin, ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisini anlamak amacıyla 5 alt probleme cevap bulabilmek için her iki gruba da Akça, (2002) nın hazırlamış olduğu taslak şablondan hareketle uzman görüşü alınarak sınıf düzeyine uygun 11 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu sorular her iki gruba da ön test olarak uygulanmış ve iki grup arasındaki farklılıklar belirlenmiştir. Ölçme güvenirliğini artırmak amacıyla üç farklı puanlayıcı tarafından verilen puanların ortalamaları kullanılmıştır.

Araştırmada grupların normalliklerine Kolmogorov Smirnov testiyle bakılmış. Verilerin analizinde Mann Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi

adlı iki farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular sonucunda hikâye haritası kullanılarak çözümlene yapılan deney grubu öğrencileriyle klasik soru cevap yöntemiyle çözümlene yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Araştırmada; hikâye haritası yönteminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye haritası, okuma, anlama düzeyi



ABSTRACT
MASTER’S THESIS
THE EFFECT OF THE STORY MAP METHOD ON THE READING
UNDERSTANDING LEVELS OF SECONDARY SCHOOL 5TH GRADE
STUDENTS

Lokman KARADUTLU

Advisor: Doç. Dr. Yasin KILIÇ

2022 – PAGE: 108 +XI

Juror: Prof. Dr. Rezan KARAKAŞ

Juror: Dr. Öğr. Üyesi: Metin ERKAL

In this study, it was aimed to determine whether the story map method has an effect on the reading comprehension skills of the 5th grade students. For this purpose, answers were sought for 5 sub-problems related to the reading comprehension skill levels of secondary school 5th grade students.

The research was carried out with a pre-test and post-test measurement model on a total of 38 students, 18 of whom were in the experimental group and 20 in the control group. The subjects of the research were selected from the 5th grade students of Faik Güngör Secondary School located in the Yakutiye district of Erzurum province in the 2021-2022 academic year.

The 9 stories predetermined by the students in the experimental group were analyzed for 10 weeks in accordance with the story map template developed by Akyol, (2010). The same stories in the control group were analyzed with the traditional method at the same time and at the same time as the experimental group. At the end of the experimental study, in order to understand the effect of the story map method on the reading comprehension skill levels of secondary school 5th grade students, 11 open-ended questions were prepared for both groups by taking expert opinion based on the draft template prepared by Akça (2002) in order to find answers to 5 sub-problems. . These questions were applied to both groups as a pre-test and the differences between the two groups were determined. In order to increase the reliability of the measurement, the averages of the scores given by three different raters were used.

In the study, the normality of the groups was examined with the Kolmogorov Smirnov test. In the analysis of the data, two different statistical analyzes named Mann Whitney U test and Wilcoxon signed-rank test were used and these analyzes were made on the computer with the SPSS 22.00 statistical package program. As a result of the findings obtained by analyzing the data, there was a significant difference in favor of the experimental group between the post-test scores of the students in the experimental group, who analyzed using the story map, and the students in the control group, who analyzed with the classical question and answer method

At the research; It was concluded that the story map method was effective in increasing the reading comprehension levels of secondary school 5th grade students.

Keywords: Story map, reading comprehension level.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
I. BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.1. Alt Problemler	3
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. İlgili Araştırmalar	6
II.BÖLÜM	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Ana Dil	10
2.2. Temel Dil Becerileri	11
2.2.1. Konuşma	11
2.2.2. Yazma	12
2.2.3. Dinleme	13
2.2.4. Okuma	15
2.2.5. Okumanın Gelişimi	16
2.2.6. Okuduğunu Anlama Süreci	18
2.2.7. Okuma Eğitimi	19
2.2.8. Sesli Okuma.....	20
2.2.9. Sessiz Okuma.....	21
2.2.10. Göz Atarak Okuma	22
2.2.11. Özetleyerek Okuma	22
2.2.12. Not Alarak Okuma.....	22

2.2.13. İşaretleyerek Okuma	23
2.2.14. Tahmin Ederek Okuma	23
2.2.15. Soru Sorarak Okuma.....	23
2.2.16. Eleştirel Okuma	23
2.2.17. Okuma Tiyatrosu	24
2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerisi	24
2.4. Metin Kavramı	27
2.5. Hikâye Kavramı	28
2.5.1. Hikâye Unsurları.....	30
2.5.2. Hikâye Haritası	34
III. BÖLÜM	37
3. YÖNTEM.....	37
3.1. Araştırmanın Deseni	37
3.2. Araştırmanın Grubu.....	38
3.3. Deneysel Çalışmanın Tanıtılması.....	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.5. Okuduğunu Anlama Ölçeği.....	39
3.6. Verilerin Analizi.....	40
IV. BÖLÜM	42
4. BULGULAR	42
V. BÖLÜM.....	63
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	63
5.1. Tartışma ve Sonuç	63
5.2. Öneriler.....	67
KAYNAKÇA	69
EKLER.....	74
EK 1: Araştırmada Kullanılan Hikâye Haritası (Akyol, 2010)	74
EK 2: Araştırmada Kullanılan Hikâyelerin Listesi	75
EK 3: Okuduğunu Anlama Ölçeği (Akça, 2002)	76
EK 4: Uygulamada kullanılan hikâyeler	77
Hikâye 1 “Çobanla Yaban Keçileri” hikâyesi(Ön test-Son test)	77
Hikâye 2 “Fareyle Kurbağa” hikâyesi	78

Hikâye 3 “Yaşama Sevinci” hikâyesi	80
Hikâye 4 “Bir Bardak Sütün Hatırı” hikâyesi	82
Hikâye 5 “Altın Nine” hikâyesi	84
Hikâye 6 “Ak Sakallı Bilge Dede” hikâyesi	88
Hikâye 7 “Beceriksiz” hikâyesi	91
Hikâye 8 “Tavus Kuşu” hikâyesi	93
Hikâye 9 “Sır Tutamayan At Bakıcısı” hikâyesi	97
EK 5: Hikaye haritası uygulamasına ilişkin örnekler	99
Hikâye haritası 1. “Yaşama Sevinci” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası.....	99
Hikâye haritası 2. “Fare ile Kurbağa” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..	100
Hikâye haritası 3. “Fare ile Kurbağa” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..	101
Hikâye haritası 3. “Tavus Kuşu” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası	102
Hikâye haritası 4. “Altın Nine” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası.....	103
Hikâye haritası 5. “Bir Bardak Sütün Hatırı” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası.....	104
Hikâye haritası 6. “Beceriksiz” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası.....	105
Hikâye haritası 7. “Ak Sakallı Bilge Dede” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası.....	106
EK 6: Etik Kurul Kararı	107
EK 7: Özgeçmiş.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Ön Test- Son Test Puanları Betimsel Veriler Tablosu.....	40
Tablo 4.1. 5/A Deney Grubuna Araştırmacının Verdiği Puanlar.....	42
Tablo 4.2. 5/C Kontrol Grubuna Araştırmacının Verdiği Puanlar	43
Tablo 4.3. 5/A Deney Grubuna Uzman 1 Verdiği Puanlar	44
Tablo 4.4. 5/C Kontrol Grubuna Uzman 1'in Verdiği Puanlar	45
Tablo 4.5. 5/A Deney Grubuna Uzman 2'nin Verdiği Puanlar	46
Tablo 4.6. 5/C Kontrol Grubuna Uzman 2'nin Verdiği Puanlar	47
Tablo 4.7. Kolmogrov-Smirnov Analizleri	49
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Deney Öncesi Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Ön test Puanlarının Karşılaştırılması	50
Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Deney Sonrası Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Son test Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
Tablo 4.10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Ön test ve Deney Sonrası Son test Puanlarının Karşılaştırılması	56
Tablo 4.11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Ön test ve Deney Sonrası Son test Puanlarının Karşılaştırılması	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Hikâye Haritası Akış Şeması (Akyol, 2010)	32
Şekil 2.2. Uygulama Planı	33
Şekil 2.3. Bölüm	33
Grafik 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Deney Öncesi Okuduğunu Anlama Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları.....	52
.....	52
Grafik 4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Deney Sonrası Okuduğunu Anlama Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları	55
Grafik 4.3. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları.....	58
Grafik 4.4. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları.....	61
Grafik 4.5. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları.....	62

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin fonksiyonel bir şekilde bir araya gelmesinden meydana gelir. Doğum öncesinden başlamak üzere dinleyerek ana dilini öğrenmeye başlayan birey, konuşma becerisi ile kendini anlatmaya çalışır. Bu durum okul çağına gelinceye kadar belli bir düzeye ulaşır.

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabi bir vasıta kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kuruluştur” (Ergin, 1962).

Yukarıda verilen tanıma bakıldığında dilin ilk olarak iletişim ve anlaşma aracı olduğu ve temelinde anlama ve anlatmanın olduğunu görülmektedir. Belli bir düzeye ulaşan bu becerileri okul çağı ile birlikte okuma ve yazma becerileri takip eder.

Bilişim teknolojilerinin hızla gelişerek bilgi çağının yaşandığı dünyamızda toplumların ve bireylerin geleceği bilgiye ulaşmak, bilgiyi kullanmak ve üretmek becerilerine bağlı olmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve yaşam boyu sürdürülmesi her ülkenin temel hedefi olmaktadır (Güneş, 2009). Bu hedefler doğrultusunda okuyan ve okuduğunu anlamaya çalışan, düşünen, sorgulayan, araştıran, problem çözen bireyler yetiştirebilmek çağdaş eğitim temel gerekliliği olmuştur. Bu bağlamda Türkçe öğretiminin amacı Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2009).

Okuma becerisi, yukarıda sıralanan becerilerin kazandırılmasında önemli bir öğrenme alanıdır. Okuma becerisi, bu becerilerin kazanılmasına temel oluşturmaktadır. “Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2010). Okumanın nihai hedefi

anlamaktır. Yapılan her türlü okuma etkinliğinin temelinde okuduğundan anlam çıkarma olmuştur.

Okuduğunu anlama düşünme yetisinde gerçekleşen bir ilerlemedir. Düşünme yapısının gelişmesi okuyucunu okuduğunu daha iyi anlamasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda bilhassa Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirebilmek amacıyla kullanılabilecek yöntemlerden biri de hikâye haritası yöntemidir. Bu yöntem öğrencilerin okuduklarını anlamalarına katkı sağlamasının yanında düşünme becerisinin de gelişmesini sağlayacaktır (Yılmaz, 2008).

Hikâye haritası, hikâyeyi oluşturan elementlerin bir grafik ile görselleştirildiği şema tekniğidir. 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). Bir bakıma hikâye haritası yönteminde öğrencilere hikâye unsurları arasındaki ilişki görsel şemalar ile sunularak yol gösterilmektedir.

2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan ilköğretim öğretim programında Türkçe dersi yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak yeniden düzenlenmiştir. Her temada yer verilen çeşitli metin türleri incelendiğinde hikâye edici metinlerin ağırlığının fazla olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ele alınan metinlerin anlamlandırılması daha büyük öneme sahip olmaktadır. Bu nedenle Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduklarını anlamaları sağlamak amacıyla en sık başvurulmuş yöntemlerden biri hikâye haritası yöntemi olduğu görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda buna yönelik kazanımlara ve Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde sıklıkla hikâye unsurlarını buldurmaya yönelik etkinliklere yer verilerek başarının temeline okuduğunu anlama yerleştirilmiştir.

Bu çalışmada okuma becerisi ile nihai hedefin anlama olduğu ve bu becerinin geliştirilmesinde hikâye haritası yönteminin ne derece etkili olduğu üzerinde durulmuştur.

1.1. Araştırmanın Problemi

Ortaokul 5.sınıf Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin hikâye haritası yöntemiyle çözümlenmesi, öğrencilerin anlama becerisine etkisi nedir? Bu soru araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.1. Alt Problemler

1. Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerine ait ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Hikâye haritası yöntemi ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ne derece etkilidir?
4. Öğrencilere yönelik klasik soru cevap yönteminin kullanıldığı okuduğunu anlama etkinliği ile hikâye haritası yönteminin uygulandığı okuduğunu anlama etkinliği arasında nasıl bir farklılık ortaya çıkmaktadır?
5. Türkçe dersinde okuduğunu anlama uygulamalarının hikâye haritası yöntemi ile gerçekleştirildiği 5.sınıf öğrencilerinden deney grubu ile normal öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasındaki okuduğunu anlama becerisi arasında bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ayrı bir önem verilen okuma becerisi, anlama ile sonuçlandığı müddetçe daha değerli hale gelir. Bu bakımdan okuma ve anlama birbirinden bağımsız düşünülemez. Bu iki kavram neden-sonuç ilişkisi ile birbirine bağlıdır. Kişi anlamak için okur, okuduğunu da anlamlandırmak ister (Demirel & Şahinel, 2006). Kişinin kendini geliştirebilmesi, yorumlama yapabilmesi, çıkarımlarda bulunabilme, üst düzey zihinsel becerileri gerçekleştirebilmesi okuduğunu anlama becerisine sahip olmasına bağlıdır. Yapılan araştırmalar da gösteriyor ki okuduğunu anlayan çocuklar derslerinde başarılı olurken okuduğunu

anlama noktasında sıkıntı yaşayan çocuklar ise bu durumda olumsuz etkilediği görülmektedir (Epçaçan, 2018).

Okuma etkinlikleri ile amaçlanan sadece öğrencilerin okuma ya da hızlı okumayı öğrenmeleri değil; anlayarak okumayı öğrenmelerini sağlamaktır (Ünalın, 2006). Okumadaki temel amaç anlama olduğu için okunan materyallerden anlam çıkarabilme becerisinin kazanılmış olması büyük bir önem kazanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin anlama becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi bu becerinin kazanılmasında büyük öneme sahiptir. Anlama becerisini geliştirebilmek için öğrencilere şu etkinlikler yapılabilir: Görselleri yorumlayabilme, okunan bir öykü ya da masala uygun bir başlık bulabilme, okunan bir öykü ya da masalın kahramanlarını, olayların yer ve zamanlarını anlayıp belirleme, sonucu anlayabilme (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, Türkçe Öğretimi, 2004).

Hikâye haritası yöntemi ile ulaşılmak istenen amaç sunulan görsel materyal ile sunulan hikâye unsurlarının bir süre sonra görsel materyal verilmeden öğrencilerin bu görsel materyali zihinlerinde oluşturmalarını sağlayarak ön bilgileri ile metinde verilen bilgiler arasında bağlantı kurarak metni anlamlandırmasını sağlayan düşünce yapılarını oluşturmaktır (Sorrell, 1990; Akt.; Bozpolat, 2012). Öğrencilerin zihninde görsel şemalar oluşturmak olarak da ifade edilebilir. Öğrenci metni çözümlerken oluşturmuş olduğu bu görsel şemalar ile gündelik hayatında oluşturmuş olduğu şemaların birbirine benzerlik oranı ne kadar çok arttırılırsa metni anlamlandırma da o derece artacaktır.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisinde yaşanan sorunlar göz önünde bulundurularak araştırmanın amacı; 5. sınıf Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin hikâye haritası yöntemiyle çözümlenmesinin, öğrencilerin anlama becerilerine olan etkisini incelemek olarak belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmacı tarafından yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiş, bu çalışmalarda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmaların genellikle zihinsel yetersizliği bulunan öğrenciler ile yürütüldüğü görülmüştür. Türkçe dersinde 5.sınıf düzeyinde hikâye

haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisini ayrı bir başlık altında inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, bir hikâyenin geleneksel yöntemler ile çözümlenip anlamlandırılmasından ziyade hikâye haritası yöntemini oluşturan bileşenlerin bir zincirin halkası gibi bir araya getirilerek hikâyenin bütününün kavranması hedeflenmektedir. Bu bakımdan bu çalışma, bu yöntemin daha aktif bir şekilde kullanılmasına hem de literatürü zenginleştireceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmadaki varsayımlar şunlardır

1. Yarı deneysel çalışma sırasında uygulanacak metinlerin öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun olması için başvurulmuş uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırma esnasında deney grubunda uygulanacak hikâye haritası yönteminden kontrol grubunun haberi olmadığı varsayılmaktadır.
3. Araştırma esnasında kontrol edilemeyen değişkenlerin iki grubu da aynı oranda etkilediği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı ikinci dönem Erzurum ili Yakutiye ilçesi Faik Güngör Ortaokulu 5/A ve 5/C sınıfları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı Talim Terbiye Kurulu tarafından okutulmasına karar verilen MEB, Anıttepe, Ata Yayınevlerine ait Türkçe kitaplarından seçilen 4 hikâye ile çeşitli hikâye kitaplarından seçilen 5 hikâye ile sınırlıdır.
3. Araştırma, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmek için geliştirilen hikâye haritası yöntemi ile sınırlıdır.

1.6. İlgili Araştırmalar

Alan yazında yapılan araştırmalar sonucu hikâye haritası yönteminin Türkçe dersinde kullanımına yönelik olarak bu yöntemin 4. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama becerisine etkisi konulu yüksek lisans tezi çalışması yapıldığı görülmüştür. Ayrıca Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğiyle birlikte hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini geliştirmeye etkisi konulu doktora tezi bulunmaktadır. Bunların dışından hikâye haritası yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin okuduklarına anlama becerisine etkisi konulu yüksek lisans tezinin yapıldığı da tespit edilmiştir. Bu alanda yazılan makaleler de bulunmaktadır. İlgili alıştırılmalara ek olarak ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi adlı yüksek lisans tezine rastlanmıştır.

Yılmaz (2008), çalışmasında hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Uygulamada 7.sınıfa devam eden, okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan bir öğrencinin 5.sınıf seviyesinden başlanarak 2,5 ay hikâye haritası yöntemi ile devam eden öğretim sonucunda 5, 6 ve 7. sınıf kademelerinde okuduğunu anlama becerisinde büyük bir gelişme olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Idol & Croll, (1987) yapmış oldukları çalışmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada orta seviyeli, hafif öğrenme güçlükleri olan beş ilkokul öğrencisi, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için hikâye haritası yöntemi kullanılarak eğitilmiş ve uygulama sonunda bu yöntemin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mathes, Fuchs, & Fuchs, (1997) yapmış oldukları çalışmada hikâye haritası yöntemini işbirlikli hikâye haritalama yöntemi olarak kullanmışlardır. “İşbirlikli öykü haritalama yöntemi” ismini verdikleri bu yöntemde, öğrenciler aktif bir şekilde tüm öyküleri analiz ederek tartışırlar. Bu tartışma ortamı tüm sınıfa yayılır ve daha geniş bir kavrama gerçekleşir. Bu çalışmada işbirlikli öykü haritalama yöntemi ile öğrenciler arasındaki işbirliği ve analiz becerisinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Gardill & Jitendra, (1999) yapmış oldukları çalışmada hikâye haritası yönteminin, öğrenme güçlüğü yaşayan altı ortaokul öğrencisinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Uygulamanın sonunda hikâye haritası yöntemini, altı öğrencinin tamamında okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Franciscone, (2008) tarafından yapılan çalışma haftalık anlama testleri kullanılarak hikâye haritası yöntemi ile tüm öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma, birinci sınıfa giden 15 erkek 17 kız öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler neticesinde hikâye haritası yöntemi, öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Boulineau, Fore, & Shanna Hagan-Burke, (2004) üç ve dördüncü sınıf düzeyinde toplam on iki öğrenciyle sürdürmüş oldukları bu çalışmalarında hikâye haritası kullanımının, okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelenmişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda hikâye haritası yönteminin kullanımı hem okuduğunu anlamada hem de hikâye öğelerini tanımada olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Stagliano ve Boon, (2009) yapmış oldukları çalışmada öğrenme güçlüğü çeken üç dördüncü sınıf öğrencisinin, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için hikâye haritası yöntemini kullanmanın etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada öğrencilere metin parçaları okunurken verilen hikâye haritasının doldurulması öğretilerek sürecin sonunda katılımcılara beş anlama sorusu sorularak bu yöntemin etkinliği araştırılmış, sonuçta üç öğrencinin de soruları doğru cevaplama oranında yükseliş olduğu görülmüştür.

Stein & Glenn'in, (1979) çalışmasında hikâye haritası yönteminin beş yaşındaki çocukların hem okuduklarını anlamada hem de kendi öykülerini yaratmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Marshall, (1983) ise yapmış olduğu çalışmada bir hikâyeyi oluşturan elementlerin bilinmesi ne kadar fazla olursa okuduğunu anlamının da o denli yüksek olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Lehr, (1987) çalışmasında hikâye unsurlarının öğretimi; çocukların hikâyeyi düzenlemede, yaratıcılık ve dil kullanımı hususlarında olumlu katkı yapacağını ortaya koymuştur.

Reutzel, (1985) yapmış olduğu çalışmada 5. sınıf seviyesinde 66 öğrenci ile öğretmen merkezli bir okuma gerçekleştirdikten sonra hikâyelerin hikâye haritası yöntemi ile çözümlenmesi sonrasında öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinde artışın olduğunu gözlemlemiştir.

Griffey, Naomi, & Leinhardt, (1988) öğrenme güçlüğü yaşayan 2 ve 5. sınıf düzeylerindeki çeşitli öğrencilerden oluşan bir grup üzerinde yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerden hikâyeyi okuduktan sonra hikâye unsurlarının yer aldığı hikâye haritasına doldurmalarını istemiştir. Bu durum hikâye haritasına ihtiyaç duyulmadığı zamanlarda da devam ettirilmiş ve öğrencilerin anlama düzeylerinde artış yaşandığı gözlemlenmiştir.

Duman & Tekinarslan'ın (2008) çalışmalarında hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan üç öğrenci katılmıştır. Seçilen 15 hikâye 10 ayrı oturum ile hikâye haritası yöntemi ile öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda bu yöntemin hafif düzeyli zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin okuduklarını anlamada etkili olduğu saptanmıştır.

Işıkdoğan & Kargın, (2010) yapmış oldukları çalışmada hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırmaya Ankara'da özel eğitim merkezine devam eden, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan 14 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 7'si ile hikâye haritası yöntemi ile hikâye çözümlemesi yapılmış, 7'si ile de geleneksel yöntemle hikâye çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda hikâye haritası yöntemi ile çözümleme yapan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştiği belirlenmiştir.

Gökçe & Sis, (2011) yapmış oldukları çalışmada, Gülten Dayıoğlu'na ait 12 öykü, hikâye haritası yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda hikâye

haritası yönteminin dört temel dil becerisinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Akça, (2002) çalışmasında hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını bulmaya çalışmıştır. Bu çalışmada belirlemiş olduğu 14 hikâyeyi 7 hafta boyunca deney grubunda yer alan öğrencilerle hikâye haritası yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda daha önce belirlenen 15 alt probleme cevap bulabilmek için her iki gruba da 14 sorudan oluşan bir sınav uygulanmıştır. Sınavın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda hikâye haritası yöntemin, hikâye unsurlarını doğru bulabilme ve okuduğunu anlama becerisi üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

II.BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ana Dil

“Çocuğun konuşmaya başladığı sırada annesinden, aile çevresinden öğrendiği ana dili; kuşaktan kuşağa aktarılan, ulusun kültürüyle sıkı sıkıya ilişkili bir bildirişme dizgesidir; toplumsal bir kurumdur” (Aksan, 2000).

Ana dil; kuşaktan kuşağa aktarılarak bireyleri birbirine bağlar, ulus olma bilinci geliştirir, kültürel bağı güçlendirir. Aynı dili konuşan bireyler arasında güven duygusu gelişir ve birlik beraberlik kolaylıkla sağlanmış olur. Toplumsal ve bireysel bir kurum olan ana dil yukarıda bahsedilen işlevlerini yerine getirebilmesi, ana dilinin doğru bir şekilde öğretilmesiyle mümkün olmaktadır. Ana dilini doğru öğrenemeyen bireyler toplumda iletişim sorunu yaşayacak ve her alanda eksiklik yaşayarak sağlıklı bir gelişim gösteremeyeceklerdir.

“Ana dili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır.” (Sever, 2000).

Ana dil öğretiminin hayatın belli döneminde öğrenilip ve kazanılan bir beceri değildir. Bu becerinin öğretilmesine hayatın her aşamasında sistemli bir şekilde devam edilir. Bu aşamada ana dili anne-baba ve yakın çevreden gelişigüzel öğrenmelerin yanı sıra örgün eğitim içerisinde kasıtlı bir şekilde de gerçekleşmektedir. Fakat bu süreçte ailenin sorumluluğu hiç şüphesiz daha fazladır.

Birey, hayatı ve dünya gerçeklerini ana dilleriyle anlamaya çalıştığından bu becerinin doğru bir şekilde kazanılması doğru değerlendirme imkânı sağlayacaktır.

Ana dil öğretimi için belirlenen amaçlar, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel becerileri kazandırmaya yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanır. Bu etkinlik alanları birbirini bütünleyen bir ilişki içinde kazanılır. Bu dört

etkinlik alanının dengeli bir şekilde geliştirilmesi, ana dil öğreniminin temel ölçütü olmaktadır (Sever, 2000).

2.2. Temel Dil Becerileri

Bugüne kadar yayınlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programları ve alan yazın incelendiğinde temel dil becerileri başlığı altında dört öğrenme alanı karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan anlama becerisi başlığı altında dinleme, okuma; anlatma becerisi başlığı altında ise konuşma ve yazma yer almaktadır.

Bir duygu ya da düşüncenin sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesi olarak tanımlanan anlatım becerisinin konuşma ve yazma gibi iki farklı boyutu vardır. İnsan, dinleyerek ya da okuyarak anlamlandırdığı bilgileri konuşarak ya da yazarak anlatır.

2.2.1. Konuşma

“Konuşma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir” (MEB, 2009). Konuşma, bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini aktarmasını, duygu düşünce ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili yoldur (MEB, 2006). Bireyin kendini doğru etkili bir şekilde ifade edebilmesi açısından önemli bir dil becerisidir.

“Çocukların kazandıkları ilk dil becerilerinden biri olan konuşma, yapılan araştırmalara göre dinlemeden sonra en çok kullanılan beceridir.” Dinleme becerisinin anne karnında başladığı somut bir gerçektir. Konuşma becerisinin ise doğumla beraber çıkarılan ilk sesler ile başladığı kabul edilmektedir (Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2011).

Çocuklar okul çağına gelinceye kadar konuşma becerisini genel hatlarıyla öğrenmiş olarak gelirler. Fakat konuşma becerisi henüz olgunlaşmamış seviyededir. Konuşmalarında daha çok yerel söyleyişler hâkimdir ve kelime dağarcıkları da yeterince zengin değildir. Bu özelliklerle okula başlayan çocuklar sosyalleşebilmeleri ve kendilerine güven duygusunun gelişebilmesi için konuşma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir (Temizyürek, Erdem, & Temizkan, 2011). Bu noktada

öğretim programlarına özellikle de Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Anlama becerilerinden olan dinleme ve anlatma becerilerinden konuşma diğer dil becerilerinden daha önce öğrenilmektedir. Çocuklar, eğitim öğretim sürecine katılmadan önce bu dil becerilerine sahip bir şekilde gelirler. Ancak konuşabilmek bu becerinin tam anlamıyla edinildiği anlamına gelmez. Örgün eğitim süreci ile beraber bu beceriye ait kazanımlar planlı ve programlı bir şekilde ele alınmaktadır. Dil becerilerinin her biri bir bütünü oluşturan parçalardır. Bu becerilerin hiçbiri ihmal edilmeden her biri eşit bir şekilde gelişimi için planlamalar yapılmaktadır (Doğan, 2009).

Konuşma birtakım sözcükleri ses vasıtasıyla karşıya aktarma işi değildir. Bir anlatma ve anlaşma aracı olan konuşmanın kendine has kuralları vardır. Çocuklar, çevrelerinden edindikleri kadarıyla belli bir düzeyde konuşma alışkanlığı edinerek okula gelir. Ancak çocukların bu gelişigüzel bir şekilde edindikleri bu alışkanlıkları, belli bir plan ve program dâhilinde bu gelişigüzelikten kurtarıp, doğru ve düzgün konuşmanın kural ve tekniklerini davranış haline getirmesinin sorumluluğu okula öncelikle de Türkçe öğretmene aittir (Sever, 1993).

2.2.2. Yazma

Anlatma becerilerinden bir diğeri de yazmadır. Konuşma gibi yazma becerisi de kişinin duygu ve düşüncelerini aktardığı, başkalarıyla iletişim kurduğu, kendini anlattığı bir diğer yoldur. Duygu ve düşüncelerin yazı ile ifade edilmesi konuşma becerisinden ayıran yanıdır. İfade tarzındaki bu ayırım bu iki becerinin birbirinden farklı olduğu anlamına gelmez. Kişinin kendini doğru ve uygun bir şekilde yazarak ifade edebilmesinin koşulu konuşma ve düşünme becerisinin gelişmişliğine bağlıdır.

Yazma becerisi bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirmektedir. Bu bakımdan bu becerinin gelişimi dinleme, okuma, konuşma becerileriyle desteklenmesine bağlıdır (MEB, 2006). Bu becerilerin birindeki gelişim diğerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Yazma becerisi için ise öncelikle okuma becerisinin gelişimi gerekmektedir (İşcan & Baskın, 2020). Bu nedenle etkili anlatma

becerisi kazanmanın ön koşulu anlama becerisinin gelişmesine bağlıdır. Bir bardağın taşması için dolması gerektiğinden anlatabilmek için de anlamak gerekmektedir.

Öğrencilere yazma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak için farklı yöntemler kullanılarak yazma etkinliklerinin zevkli hale getirilmesi sağlanmalı, öğrencilerin başarılı oldukları türde yazmaları teşvik edilmeli, Türkçe dersi dışında da yazma etkinliklerine yer verilerek bu becerinin öneminin farkına varmaları sağlanmalıdır.

2.2.3. Dinleme

Anlama, deyince aklımıza iki temel dil becerisi gelmektedir: Okuma ve dinleme. Okuma ve dinleme etkinliklerinin anlama ile sonuçlanması bu iki beceriyi değerli hale getirmektedir (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 2004). Okuma ve dinleme becerilerinin ana hedefi bir anlam çıkarabilmektir. Bu bakımdan okunan ya da dinlenen bir metinden anlam çıkarabilmek son derece önemlidir.

Anlamanın ne olduğuna bakacak olursak anlama, en genel ifadeyle sözlü ya da yazılı bir metnin içeriğinin çözülmesi olarak tanımlanabilir (Çotuksöken, 2013). Yapılandırmacı yaklaşıma göre anlama, okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama gibi birtakım zihinsel işlemlerden geçirildikten sonra ön bilgiler ile birleştirilerek anlamlar oluşturulmaktadır. Bu süreçte okuyucu metinde verilen anlamla sınırlı kalmaz, metindeki anlamdan daha farklı anlamlara da ulaşır (Güneş, 2009). Bu anlam kurma sürecinde okuyucu, metindeki anlamı değiştirirken kendisi de değişmektedir. Çünkü bu süreçte okuyucu analiz, sentez ve karşılaştırma yaparak farklı düşüncelere ulaşabilmektedir (Akyol, 2013).

Okuduğunu anlama, metin aracılığıyla verilen bilgilerin şifrelerini çözmek ve yeni anlamlar yükleyerek zihinde yapılandırmaktır. Bu bakımdan okuma ve anlama birbirini tamamlayan iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Yılmaz, 2008).

Okuyucu, okuma esnasında bütün dikkatini metin üzerinde yoğunlaştırarak zihninde algılama, ayırt etme, anlamlandırma gibi birtakım zihinsel işlemleri gerçekleştirir. Bu işlemleri gerçekleştirirken ön bilgileri ile metinde verilen bilgiler arasında bağlantı kurarak anlamı zihinde yapılandırma çabası içerisine de girer.

Dinlenen ve okunan materyalden anlam çıkarabilme bireyin sadece eğitim öğretim hayatını ilgilendiren bir süreç değildir. Anlama, hayatın her aşamasında tüm yaşamı doğrudan etkileyen bir boyuta sahiptir.

Yukarıda okuma ve anlama üzerine yapılan değerlendirmelerden hareketle iyi bir okuyucu olmanın temel koşulu okuduğunu anlayabilmekten geçmektedir. Bu bakımdan okuyucunun maksadı metinden verilen anlamı bulup çıkarmak ve zihinde yapılandırmak olmalıdır. Bu bakımdan Türkçe derslerinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinliklerin başında da hikâye haritası yöntemi gelmektedir. Bu yöntem ile öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini geliştirecek etkinlikler derslerde kolaylıkla uygulanabilir.

Okuma ve okunandan anlam çıkarma becerisi kazandırmak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde en temel ilke olarak yer almaktadır. Bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenler bilgili ve becerili olmak durumundadırlar (Akyol, 2010, s. 33). Hikâye haritası yöntemi öğrencilerin bu beceriyi kazanmalarında büyük katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan bu çalışmamızda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki etkisi araştırılmıştır.

Anlama iki temel beceri ile gerçekleşir. Bunlardan ilki dinleme becerisidir. Dil becerilerinin ilki olan dinleme becerisi, anne karnından itibaren başlamaktadır. Dinleme yoluyla hem çeşitli bilgiler elde edilmekte hem de dinleme becerisi geliştirilmektedir.

Dinleme, sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için işitme organımız ve beynimizde yürütülen karmaşık süreçtir (Güneş, 2013). Bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için işitilen seslerin tam ve doğru bir şekilde algılanması gerekir.

Bildiklerimizin aşağı yukarı %80'i dinleme yoluyla kazanılmaktadır (Hunsaker, 1990 Akt., Akyol, 2010). Öğrenmenin büyük bir kısmının dinleme yoluyla gerçekleştiğine göre dinleme diğer dil becerilerine temel oluşturmaktadır. Öğrenme için bu denli öneme sahip olan dinleme becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Dinleme ile işitme birbirinden farklı iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinleme, işitmeyi de içine alan, algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi üç aşamada gerçekleşmektedir.

İnsanın doğuştan itibaren karşısına çıkan bu doğal öğrenme süreci, okulda öğrencilerin karşısına çıkarılabilecek ilk çalışma tarzı olmalıdır. Bu çalışmalarda kulağa ulaşan seslerin beyin aracılığı ile şekillenmesi şarttır. Bu yüzden algılanan seslerin belleği şekillendirici, bellekte depolanmasını sağlayacak bir dinleme eğitimi verilmesi son derece önemlidir (Cemiloğlu, 2009).

2.2.4. Okuma

Çalışmamızda temel olarak üzerinde en fazla duracağımız dil becerisi okuma olduğundan bu beceri için yapılan tanımları inceleyerek başlamak çalışmamız açısından yararlı olacaktır. İlk olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma şu şekilde tanımlanmıştır: *“Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir.”* (MEB, 2009).

Türkçe sözlükte ise okumak şu şekilde tanımlanmıştır: *“Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.”* (TDK, 2020).

Gündüz ve Şimşek'e, (2011: 13) göre ise okuma; sözcükleri, cümleleri ve yahut bütün bir metni görmek, algılamak, kavramak ve anlam kurmaktır.

Okuma; yalnız harflerin seslendirilmesi değil metnin bir anlama kavuşması, zihinde yapılandırılması ile yeni anlamlar bulması, zihinde somutlaştırılması ve seslerin bir anlam olarak karşılık bulmasıdır (Epçaçan, 2012). Okuma, gözün ve ses organlarının çeşitli hareketlerle zihnin yazılı sembolleri anlamasıdır (Demirel & Şahinel, 2006: 81). Ya da okuma, fiziksel ve zihinsel etkinliklerin bir arada kullanıldığı, gördüğünü anlamaya dayalı karmaşık dil becerisidir (Özbay, 2009). Bu bakımdan okuma; görme, seslendirme, kavrama gibi beynin çeşitli aşamalarından geçtiği karmaşık bir süreç olarak da tanımlanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, okuyucunun ön bilgileri ile metindeki bilgileri harmanlayarak yeni anlamlar kurduğu aktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2009). Bu yaklaşıma göre okuyucu, metinde verilen bilgileri sadece alan değil ön bilgilerini de kullanarak yeni anlamlar çıkarmaya çalışarak aktif bir rol üstlenmektedir.

Okuma tanımlarına göz attığımızda nerdeyse hepsinde ortak özellik olarak ön plana çıkarılan kavram “anlama” olmuştur. Okuma eylemi hangi amaçla yapılırsa yapılsın temel hedef okunan materyalden anlam çıkarmak olmuştur (Akça, 2002: 7). Bu bakımdan okuduğunu anlama okumanın temeline yerleştirilmiştir.

Okuma için yapılan birçok tanım göz önünde bulundurulduğunda bazı ortak noktaların vurgulandığı görülmektedir.

- Temelini anlamanın oluşturması
- Bir amaç doğrultusunda yapıldığına
- Etkin ve karmaşık bir süreç olması
- Birçok bilişsel süreci içerisinde barındırması
- Fiziksel ve zihinsel boyutunun olması

Bu ortak özellikler bir araya getirildiğinde okuma, temel amacın anlama olduğu ve birçok bilişsel ve fiziksel sürecin de beraber işletildiği karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir.

2.2.5. Okumanın Gelişimi

Okuma etkinliği, yazılı metin ile bize verilen duygu ve düşüncelerin, anlamlandırılması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fiziksel, psikolojik ve ruhsal yönleri bulunan çok boyutlu bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi birbirinin içerisine geçmiş etkinlikler bütünüdür. Bu etkinliğin genel nitelikleri Yıldız, (2008) şöyle sıralanmaktadır:

1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.

Okuma becerisi, belli bir süreç içerisinde gelişen ve okumaya ait davranışlarda değişiklik gösteren bir gelişim seyri izlemektedir. Bu aşamalar Kırkkılıç & Akyol, (2007)'a göre şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. Hazırlık ve Taklit Aşaması

Okul öncesi dönemi kapsayan bu aşamada çocuklar okuma ve kitaplar hakkında meraklı davranışlar sergiler. Taklit şeklinde okuma ve yazmaya çalışırlar. Bazı harflerin isimlerini öğrenerek harf ses ayrımının farkına varmaya çalışırlar.

2. Başlangıç Aşaması

Bu aşamada öğrenciler küçük çaplı kitaplar okur, harfleri tanır ve seslendirirler. Sık kullanılan kelimelerin anlamlarını bilirler. Okudukları kitaplar hakkında kendi fikirlerini söyleyebilirler.

3. Gelişim Aşaması

Bu aşamada öğrenciler; okuma stratejilerini kullanmaya başlarlar, metinler üzerindeki görsellerden ziyade yazılara odaklanırlar, temel noktalama işaretlerini kullanıp işlevlerini anlamaya çalışırlar, hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümü hakkında fikirlerini söyleyebilirler.

4. İlerleme Aşaması

Bu aşama, sessiz okuma becerisinin geliştiği aşamadır. Kitaplarda yer alan problemlere çözüm üretebilirler. Bu aşamada doğrudan bilgi veren metinleri okumaktan hoşlanırlar.

5. İlişkilendirme Aşaması

Bu aşamada, kelime tekrarları azalır ve uzun metinleri okuma becerisi gelişir. Cümle ve paragraftaki ipuçlarından yararlanarak kelimeleri ayırt edebilir.

6. Ustalık Aşaması

Bu aşamada uzun okuma süresi artar, metin seçimini kendisi yapabilir. Basit anlamlardan ziyade daha karmaşık anlamlar çıkarabilir.

7. Bağımsız Okuma Aşaması

Bu aşamada; üst düzey düşünme becerilerini kullanarak metinleri yorumlayabilir, değerlendirebilir ve problemlere çözüm üretebilir.

2.2.6. Okuduğunu Anlama Süreci

Okuma yazılı bir metni gözle takip edilerek anlamlandırma sürecidir (Cemiloğlu, 2009). Bu süreçte etkili bir anlamlandırmanın meydana gelmesi için yapılması gerekenleri Akyol, (2010) şu şekilde sıralamaktadır:

Okuma Öncesinde Yapılabilecekler

- Göz gezdirme
- Okuma için amaç oluşturma
- Ön bilgileri okuma ortamına getirme
- Tahminde bulunma

Okuma Sırasında Yapılabilecekler

- Akıcı biçimde okuma
- Anlamayı kontrol etme
- Yardımcı stratejiler kullanma

Okuma Sonrası Yapılabilecekler

- Okunanları özetleme
- Okunanları değerlendirme

Okuma ve anlama, iki ayrı kavram gibi görünse de birbirine neden sonuç ilgisi ile bağlıdır. “İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister.” (Demirel & Şahinel, 2006)

Okunan metnin iyi bir şekilde kavranması için bazı dikkat edilmesi gereken kurallar vardır. Bunları ise Demirel & Şahinel, (2006) şu şekilde sıralamışlardır:

- Ele alınan konuyu belirleyebilmek
- Anlamı bilinmeyen kelimeler ile anlaşılmayan cümleler ve paragraflar tespit edebilmek

- Ana fikri bulabilmek
- Ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri tespit edebilmek
- Metnin genel düşünce anlatım yapısını çıkarabilmek
- Metnin anlaşılmasında okuma hızını düşürebilmek

Okuma bir anlam kurma sürecidir. Okuduğunu anlamlandırma, büyük ölçüde ön bilgilerini kullanabilme becerisine bağlıdır. Çünkü okuyucu okuduklarını ön bilgilerini kullanarak çözümlemektedir. Okuma anlama sürecinde okuyucu metindeki anlamı değiştirirken kendisi de değişmektedir. Çünkü bu süreçte analiz, sentez, karşılaştırma yaparak farklı düşüncelere ulaşılmaktadır (Akyol, 2013).

2.2.7. Okuma Eğitimi

Okuma, beş duyu organımızın hareketlerinden çeşitli zihinsel faaliyetlerle anlama çabasından ortaya çıkan karmaşık bir faaliyettir. Genel olarak öğrendiklerimizin %11'ini işitme %83'ünü görme ile elde etmekteyiz. Okuma, göze ve kulağa hitap ettiğinden öğrenmede %94 gibi büyük bir paya sahiptir. Bu bakımdan okuma eğitimi büyük önem kazanmaktadır (Yalçın, 2002; .Akt., Aytaş, 2005)

Günümüz insanların çevresi âdete bilgi yumağı ile çepeçevre sarılmış durumdadır. İnsanlar günlük yaşantılarında birçok bilgi metni ile karşı karşıyadır. Bu metinler bazen insanlar için hayati öneme sahip olabilmektedir (Özbay, 2009). Bu bakımdan okumak ve okuduklarından bir anlam çıkarabilmek büyük önem taşımaktadır. Bu durum okuma eğitiminin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

“Okuma eğitiminin amacı metne eleştirel yaklaşabilen, metni anlayan, analiz eden ve bunu doğru bir şekilde aktaran ve tüm okuma süreçlerinde bu becerilerle hareket eden bireyler yetiştirmektir” (İşcan & Baskın, 2020).

Okuma eğitimi ile öğrencilerin okuduklarını daha hızlı ve doğru anlama, okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırma, farklı düşüncelere saygılı olma, yapıcı eleştiriler yapabilme gibi davranışlar kazandırılabilir. Öğrenme, dört temel dil becerisi içerisinde büyük ölçüde okumaya dayanır. Okuduğunu anlama

becerisi Türkçe dersi dışında diğer dersler için de büyük öneme sahiptir. Bu becerinin öğretimi tek derse indirgenmeden diğer dersler ile ilişkilendirilerek ele alınmalıdır. Bu bakımdan okuduğundan anlam çıkaramayan bir öğrenci derslerinde başarılı olamayacağı gibi hayatın her aşamasında da zorluklar yaşayacaktır.

İyi bir okuma eğitimi için birçok bileşenin bir arada göz önünde bulundurulması bu becerinin öğrenilmesinde büyük öneme sahiptir. Bu bileşenleri şu şekilde sıralayabiliriz: öğrencinin hazır olma durumu, sağlık durumu, zekâ yaşı, sosyal çevresi, kişisel yaşantısı bir bütün olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

Okuma eğitimi ile amaçlanan öğrencilere sadece okumayı ya da hızlı bir biçimde okumayı öğretmek değil temelinde öğrencilerin anlayarak okumayı öğretmek amaçlanmaktadır (Ünalın, 2006).

Alan yazın incelendiğinde okuma türleri başlığı altında birçok okuma türüne yer verildiği görülmektedir. Çalışmamızda bu okuma türlerine değinmemiz çalışmamıza fayda sağlayacaktır.

2.2.8. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinde kavranan kelime ya da kelime gruplarının konuşma organı yardımı ile telaffuz edilmesidir (Demirel & Şahinel, 2006). Bir diğer tanıma göre yazılı bir metnin duyulabilecek bir ses tonu ile seslendirilmesidir (Susar Kırmızı, 2016).

“Sesli okuma: Yüksek sesle ağız ve dil hareketleriyle okuma” (Dökmen, 1994). Sesli okumada amaç yazının doğru ve dilin özelliklerini yansıtmak şeklinde seslendirilmesidir. (Demirel & Şahinel, 2006).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise sesli okuma amacı okunan metinde kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını kavramalarını sağlamak olarak açıklanmıştır (MEB, 2006).

Demirel & Şahinel, (2006)’e göre başarılı bir sesli okuma için;

- Metindeki cümlelerin yapı özelliklerine
- Anlatımın niteliğine

- İmla kurallarına
- Kelimelerin uygun vurgu ve tonlama ile telaffuz edilmesine
- Okunan kelime ile sonradan gelen kelimelerin birbirine karıştırılmamasına
- Hızlı okuma yapmamaya
- Anlamanın ve metinde anlatılan ana düşüncenin dinleyene sezdirilmesine dikkat edilmelidir.

Sesli okuma, ilköğretimin birinci kademesinde öğretmenler tarafından sıklıkla başvurulmuş bir okuma çeşididir. Bu okuma çeşidinin faydalarını Gündüz & Şimşek, (2011, s. 182) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin, kelimelerin nasıl telaffuz edildiği ve hangi bağlamda kullanıldığının farkına varmalarını sağlar.
- Okuma düzeyinin belirlenmesine yardımcı olur.
- Dinleyicilerin bilişsel faaliyetlerinin gelişmesini sağlar.
- Konuşma becerisinin gelişimine katkıda bulunur.
- Okuma isteği uyandırır.

2.2.9. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini kullanmadan, gövde ve baş hareketi yapmadan sadece göz ile yapılan okumadır. Sesli okumaya göre daha hızlı gerçekleşen bir okuma türüdür. (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 2004). Sessiz okuma, ses organlarının devreye sokulmayıp, göz ve zihin ilişkisi sonucu ortaya çıkan bir okuma türüdür. Gözün görüş alanı daha fazla olduğundan sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlı gerçekleşir. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark ise sesli okumanın anlamamanın yanında anlatmayı da içine almasıdır.

Sessiz okuma esnasında dikkat edilmesi gerekenleri Çelik, (2006) şu şekilde sıralamaktadır:

- İlk sınıflardan başlanarak okuma düzeneği kavratıldıktan sonra eğitim yılının sonuna doğru sessiz okuma becerisi sezdirilmeye çalışılmalıdır.

- Sessiz okuma esnasında okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığının düzenli bir şekilde kontrolü sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin satırları parmakları ile takip etmemeleri, gereksiz baş hareketleri yapmamaları, mırıltılı ve fısıltılı okumamaları sağlanmalıdır.
- Ses okuma esnasında bütün ses organları devre dışı bırakılmalı çünkü sessiz okuma göz ile resmedilen bilgilerin beyne aktarılması olayıdır.
- Öğrencilerin sessiz okunan metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için sorulan sorulara metinden doğrudan alınan kelimeler ile değil de kendi ifadeleri ile cevaplamalarına dikkat edilmelidir.

2.2.10. Göz Atarak Okuma

Bu okuma türünde amaç konunun ayrıntılarına girilmeden ana hatlarıyla kavranmasıdır. Gözler metin üzerinde hızlı bir şekilde gezdirilir. Zihinde oluşan soruların cevabını içeren cümleler dikkatlice okunur, diğer ifadeler atlanır ve ana fikre ulaşılmış olur (MEB, 2006). Bu okuma türünü uygularken gözler metin üzerinde hızlıca sıçrarken ana fikri bulmamıza yardımcı anahtar kelimeler üzerinde yoğunlaşılır.

2.2.11. Özetleyerek Okuma

Göz atarak okumada olduğu gibi özetleyerek okumada da amaç ayrıntılara girmeden konunun ana hatlarıyla kavranmasını sağlamaktır (Kaya & Kardaş, 2020). Metin okunmaya başlanmadan önce belli sorular tahtaya yazılır, okuma sırasında bu sorular üzerinde yoğunlaşarak cevap buldukça okuma kesintiye uğratarak bir iki cümle ile özetleme yapılarak okumaya devam edilir. Özetleme cümleleri paragraf haline dönüştürüldükten sonra metin tekrar okunur ve gerekli düzeltmeler yapılır (MEB, 2006).

2.2.12. Not Alarak Okuma

Okuma sürecinde öğrencileri etkin kılmak, öğrencilerin bilgi, düşünce ve olayları hatırlamalarını sağlamak için yapılan okuma türüdür.

Sesli okuma esnasında öğrencilerin okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Okuma öncesinde okunan metin türü hakkında bilgi verildikten sonra öğretmen tarafından sesli okuma esnasında önemli görülen noktalar iki kez okunarak dikkat çekilir ve not almaları istenir. Sonrasında alınan notlar değerlendirilir. Sessiz okuma esnasında ise öğrencilere kartlar verilerek okuma amaçlarına uygun bir şekilde not almaları istenir (MEB, 2006).

2.2.13. İşaretleyerek Okuma

Öğrencilerin konuyu anlamalarına yardımcı anahtar kelime ve kavramlar ile önemli noktaların belirlenmesi amacıyla yapılan okuma çeşididir. Not alarak okumadan farklı olarak metin üzerinde önemli görülen noktaların işaretlenmesi sağlanır. İşaretlenen noktalar öğrencinin kendi cümleleri ile ifade edilerek konunun anlaşılması sağlanır (MEB, 2006).

2.2.14. Tahmin Ederek Okuma

Okuma sürecinde öğrencileri etkin kılmak, duygu, düşünce ve olaylarla ilgili merak uyandırmak amacıyla yapılan okuma çeşididir.

Öğrencilere metin içerisinde bazı kelime, kavram ve ifadelerin metin gelişimi hakkında ipucu vereceği söylenir. Metnin verilen bölümü öğrenciler tarafından okunduktan sonra metindeki olayların nasıl gelişeceğini yazmaları istenir (MEB, 2006).

2.2.15. Soru Sorarak Okuma

Okuma öncesi ve okuma sürecinde öğrencilere sorular hazırlatılarak metin üzerinde düşünmelerinin sağlandığı okumadır.

Metin sesli ya da sessiz bir şekilde okunduktan sonra öğrencilerin zihinlerinde oluşan soruları yazıp sonrasında bu sorulara grup olarak ya da bireysel bir şekilde cevap aranır (MEB, 2006).

2.2.16. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, kişinin okuma yoluyla öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgecinden geçirerek daha iyi ve daha doğru zihin ürünleri ortaya koyma çabasıdır

(Çifçi, 2006). Eleştirel okumada amaç öğrencilere soru sorma alışkanlığı kazandırarak bir konu hakkında düşüncelerini sağlamak; konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak farklı bir bakış açısıyla kendi doğrularını buldurmaktır. Metin okunurken öğrenciler katılıp katılmadığı yerleri belirler ve zihninde oluşan sorulara cevap aramaya çalışırlar (MEB, 2006).

2.2.17. Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu; öğrencilerin akıcı okuma, okuduğunu anlama, kelime haznesinin zenginleşmesini sağlayan bir okuma türüdür (Uysal, 2021). Bu okuma türünde metin okunduktan sonra karşılıklı konuşma esasına dayanan tiyatro metni haline getirilir. Metnin içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmaz. Her öğrenci okuyacağı bölüme hazırlandıktan sonra metnin bağlamına uygun bir şekilde anlatılmak istenen duygu da verilmeye çalışılarak okuma gerçekleştirilir.

2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Okuma Becerisi

Bu çalışmamızda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da ayrı bir önem atfedilen okuma öğrenme alanı ele alınacaktır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin okuma becerilerine yönelik şu maddeler üzerinde durulmuştur:

1. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarını sağlanmak.
2. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri ve sorgulamalarını sağlanmak.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisi öğrencinin zihinsel gelişimine en fazla katkı sağlayan öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Okuma sürecinde ön bilgiler ve elde edilen bilgiler anlamlandırılarak zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle okuma öğrenme alanına programda ayrı bir önem verildiği görülmektedir (MEB, 2009).

2006 programı ile başlayan yapılandırmacı anlayış 2015, 2017, 2018 Türkçe Öğretim Programları ile devam etmiştir. Bu anlayış ile hazırlanan programlarda öğrenci merkezli bir öğretim süreci benimsenmiştir. Programlarda öğrencilere okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma alanıyla öğrencilerin gündelik hayatta karşılaştıkları basılı metinleri doğru, akıcı, anlaşılır bir şekilde uygun yöntem ve teknikleri kullanarak okuyabilmeleri ve okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısı kazanarak okumayı alışkanlık haline getirmeleri amaçlanmıştır (Akçay & Kardaş, 2019).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisi ile ilgili öğrencilerin;

- Dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi
- Okuduğu ve dinlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır şekilde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019).

2015 Programında okuma öğrenme alanında; metinlerin anlaşılması, çözümlenmesi anlamlandırılması ve okunan metinlerin değerlendirilip okuma becerisinin alışkanlık haline getirilmesine yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlar akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olarak üç grupta ele alındığı görülmektedir (MEB, 2019).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile başlayan yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı programlarda okuma, bireyin ön bilgileri ile elde edilen yeni bilgilerin

bütünleştirilerek yeni anlamların kurulduğu karmaşık bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu çerçevede her yıl değerlendirmeler sonucunda programda yapılan güncellemeler ile ihtiyaçların sürekliliği sağlandığı görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda çalışmamız ile ilgili olan 5.sınıf Türkçe dersi okuma alanına ait amaç ve kazanımlar; akıcı okuma, söz varlığı ve anlama başlığı altında şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2019):

Akıcı Okuma

T.5.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.5.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

T.5.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.5.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Söz Varlığı

T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaya teşvik edilir.

T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.

T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır

Anlama

T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder.

T.5.3.13. Okuduklarını özetler.

T.5.3.14. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.5.3.15. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.

T.5.3.17. Metni yorumlar.

a) Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır.

b) Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T.5.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

T.5.3.19. Metinle ilgili sorulara cevap verir.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkileri kurulur.

T.5.3.20. Metnin konusunu belirler.

2.4. Metin Kavramı

Okuduğunu anlama sürecinde çeşitli metin yapılarına yer verilmektir. 5. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde metin yapıları öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç grupta ele alındığı görülmektedir.

Bu metin yapılarını Güneş, (2013) şu şekilde ele almaktadır:

2.4.1. Öyküleyici Metin Yapısı: Bu tür metin yapıları hikâye, masal, efsane ve fabl gibi olaya dayalı anlatımlarda kullanılmaktadır. Bu metin yapılarında giriş, gelişme ve sonuç gibi üç bölümden oluşan bir anlatım şeması kullanılmaktadır. Öğrencilere verilen bu şemalar ile giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bulunması istenir.

2.4.2. Bilgilendirici Metin Yapısı: Bilgilendirici metin yapıları, tanımlama, sıralama, karşılaştırma, neden-sonuç, sorun ve çözüm yapıları olmak üzere beş türe ayrılır. Bu tür metin yapıları öyküleyici metin yapılarına göre öğrenciler tarafından daha zor anlaşılmaktadır. Bu nedenle bu tür yapıların anlaşılması için çeşitli şemalar oluşturulabilir.

2.4.3. Şiir Yapısı: Şiir yapısı denince akla dizeler ve kıtalar gelir. Bu yapı, şiir, şarkı, tekerleme gibi türlerde kullanılır.

Metin yapılarının bu şekilde sınıflandırılması ve öğretiminde çeşitli şemaların kullanılması anlamayı da kolaylaştırdığı görülmektedir. Bu çalışmada hikâye edici metin yapılarının çözümlenmesinde hikâye haritası şemalarının anlam üzerinde etkisi incelenmektedir. Bunun için öncelikle hikâye kavramı, hikâye unsurları ve hikâye haritası konularına değinmek bu çalışma açısından faydalı olacaktır.

2.5. Hikâye Kavramı

“Belli bir zaman ve yerde az sayıda kişinin başından geçen, gerçeğe uygun birtakım olaylar anlatan ya da birkaç kişinin karakteri çizilen roman türünden kısa yapıt, öykü” (TDK, 2020).

“Hikâye, yaşanmış veya yaşanması mümkün olan bir olayı anlatan kısa yazılardır.” (Zengin & Zengin, 2009).

Olaya dayalı metin türleri içerisinde en belirgin ve en karakteristik olanı hiç şüphe yok ki hikâyedir (Kahraman, Kılınç, & Şenol, 2004). Olaya dayalı türler

içerisinde her yaşa hitap eden hikâyeler, çocuk eğitiminde önemli bir yere ve işleve sahiptir. Çocuklarda sekiz yaşından itibaren masal dönemi sona erdikten sonra daha çok gerçeklik duygusu ağır basan metin türlerine yönelirler (Yılar & Turan, 2007). Bu dönemde hikâyeler karşılarına çıkan ilk metin türü olmaktadır. Bu bakımdan çocuklar, ilköğretimin ilk yıllarında itibaren hikâye okumaya yönelmektedirler (Zengin & Zengin, 2009).

İlköğretimin bütün kademelerinde kullanılan ve çocuk eğitimi için önemli bir işleve sahip olan hikâyelerde bulunması gereken nitelikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Çocukta gerçeklik hissi uyandırmalı (Zengin & Zengin, 2009).
- Uzun tasvirlerle, kalabalık şahıs kadrosuna ve karmaşık ilişkilere yer verilmemelidir.
- Çocuğu okumaya güdüleyici ve sürükleyici olmalı, açık anlaşılır bir dil kullanılmalıdır (Yılar & Turan, 2007).
- Sonunda verilen mesajın doğrudan değil de çocuğun kendisinin çıkarabilmesine imkân vermeli (Yılar & Turan, 2007).
- Olaylar hareketli olmalı ve çevre iyi belirtilmelidir.
- Hikâyeler, metinle bağlantılı iyi bir şekilde resmedilmeli, çocuğun ilgisini artırıcı nitelikte olmalı.
- Paragraflar kısa olmalı, sık sık konuşmalara yer verilerek canlılık ve çeşitlilik sağlanmalıdır (Zengin & Zengin, 2009).

Hikâyeler, çocukların kişilik ve dil gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Çocuk, hikâye kahramanı ile kendisi arasında bağ kurarak duygu gelişimini sağlar. Kendi yaptıkları ile kahramanın yaptıkları arasında yorum yapma fırsatı bulur. Hikâyeler, çocukların kelime haznelerini zenginleştirerek, dilin gücünü tanıtır ve mesajı yaratıcı bir şekilde iletme imkânı verir (Akyol, 2010). Hikâyeler, çocukların sınırlı hayat deneyimlerini zenginleştirir; farklı insan tipleri üzerinde düşünmelerini sağlar; gelişmekte olan değer yargılarının daha açıklık kazanmasına yardımcı olur. Böylelikle çocukların, yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uyum sağlamaları kolaylaşır (Oğuzkan, 2001).

İlköğretimin her aşamasında sıklıkla kullanılan hikâye türünün çocukların okuma, yazma ve problem becerilerine önemli katkısı vardır. Hemen hemen her hikâyede var olan bir problem ve onu çözmek için yapılan girişimlere yer verilmektedir. Bu bakımdan hikâyeler çocuğun hayatta karşılaştığı problemleri nasıl çözmesi gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır.

2.5.1. Hikâye Unsurları

“Bir metnin yapısını keşfetmek, metni daha iyi anlamak ve zihinde yapılandırmak için metin şemaları yapılmalıdır. Metnin şemasını çıkarmak demek, metindeki olayları, yeri, resimleri, temel kahramanların eylemlerini vb. şema biçiminde görsel sunumunu yapmaktır.” (Güneş, 2021). Bu hikâye edici metinlerin anlamlandırılması için birtakım metin şemaları kullanılmaktadır. Güneş, (2021)’e göre hikâye edici metin şeması şu şekildedir:

- Giriş bölümü: Yer, zaman, kişi ve ortam ilgi ilgili unsurları şemaya yerleştirildiği bölümdür.
- Harekete geçiren öğeler: Bu bölümde olaylar ya da sorunlar bulunur.
- Ani gelişmeler: “Sorunları çözmek için ne yapmak gerekir?” Sorusuna cevap arandığı bölümdür.
- Sonuç bölümü: “Bu hikâyenin öğretici yönü nedir?” Sorusuna cevap arandığı bölümdür.

Hikâye edici metin yapılarının unsurlarını ifade ederken alan yazın incelediğinde birçok terim karşımıza çıkmaktadır. Hikâye grameri, hikâye şeması, hikâye unsurları, hikâye kuralları gibi. Bu yapıyı oluşturan unsurlar arasında az bir farklılık olduğu görülmektedir.

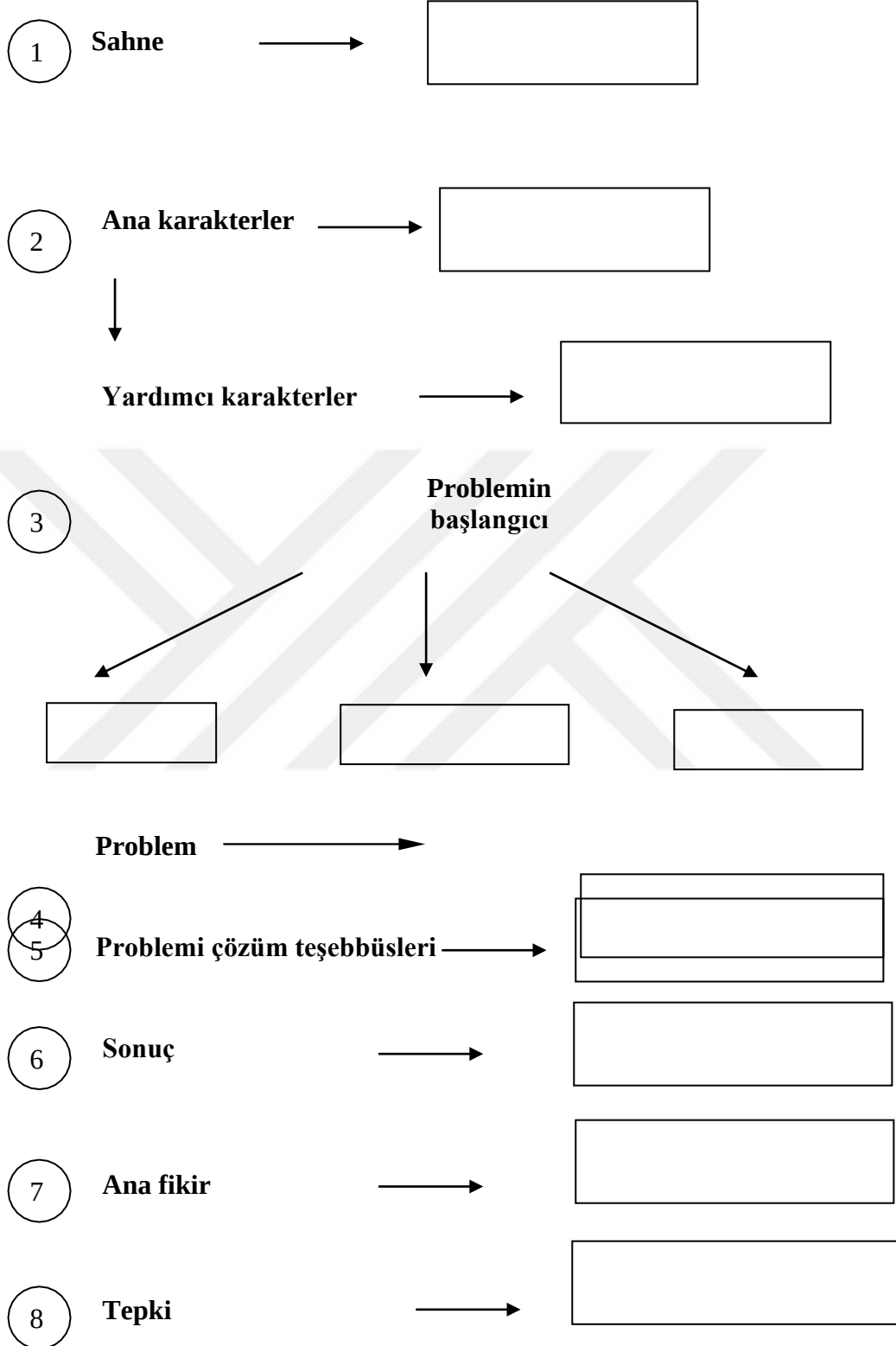
Hikâye edici metin yapılarındaki ortak unsurlar şu şekilde özetlenebilir;

- Hikâyeler bir konu ve temadan oluşur.
- Hikâyedeki konu, birbiri ile bağlantılı bir dizi olaylardan oluşur.
- Tam olarak, bir olay ve ortamdan oluşur.
- Ortam bölümü içerisinde zaman, yer ve karakterleri barındırır.
- Bölümleri oluşturan ilişkili olaylar ise;

- a) Problemi başlatıcı bir olay
- b) Problemi çözmek için yapılan girişimler
- c) Sonuca ulaşmak ya da problemi çözmek (Marshall, 1983; Akt. Akça, 2002)

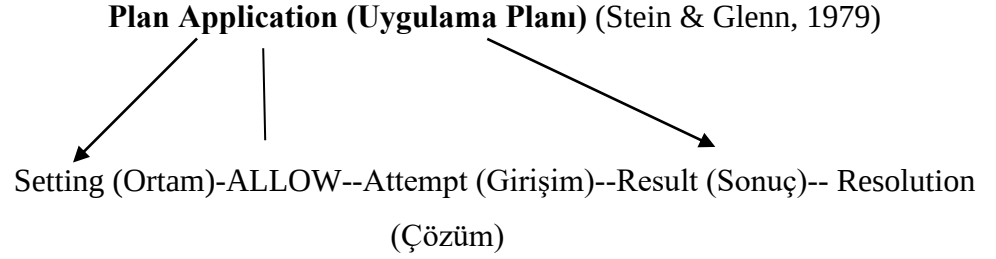
Hikâyelerdeki ortak unsurlar göz önünde bulundurulduğunda hikâye türü metinler genel olarak hangi unsurları içerdiğini Akyol, (2010) şu şekilde sıralamaktadır:

1. **Sahne:** Olayların nerede ve ne zaman gerçekleştiği, çevrenin özellikleri hakkında bilgi verilir.
2. **Ana ve yardımcı karakterler:** Hikâyenin en önemli kişisi ana karakterdir. Hikâyenin uzunluğuna ve olayların karmaşıklığına göre birden fazla ana karakter olabilir. Problemin başlaması ve çözümünde birinci derece etkili kişidir. Ana karakter kadar etkin olmayan diğer kişiler de yardımcı karakterlerdir.
3. **Başlangıç olayı:** Hikâyede problemi başlatan olay veya olaylardır.
4. **Problem:** Hikâyede çözülmesi gereken temel sorun ve bilinmezliktir.
5. **Problem çözme teşebbüsleri:** Problemi çözmek için yapılan uygulamalardır.
6. **Sonuç:** Problemle doğrudan ilişkilidir. Problem çözme girişimleri sonucunda ortaya neyin çıktığını bildirir. Olumlu ya da olumsuz olabilir. Sonuç, hikâyenin diğer unsurları ile uyumlu, gerçekçi ve tutarlı olmalıdır.
7. **Ana fikir:** Sonuçta nasıl bir dersin çıkarıldığı veya çıkarılması gerektiği belirtilen bölümdür. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kullanarak ana fikir ortaya çıkarırlar.
8. **Tepki:** Hikâyenin sonunda ana karakterin veya okuyucunun sergilediği duyuşsal ya da bilişsel davranışlardır. Verilen tepki olumsuz ya da olumlu olabilir. Bazı durumlarda kahramanların vermiş olduğu tepki tam da belirgin olmayabilir. Hikâyedeki olay akışından genel sonuçtan kahramanların vermiş olduğu tepki tahmin edilebilir.



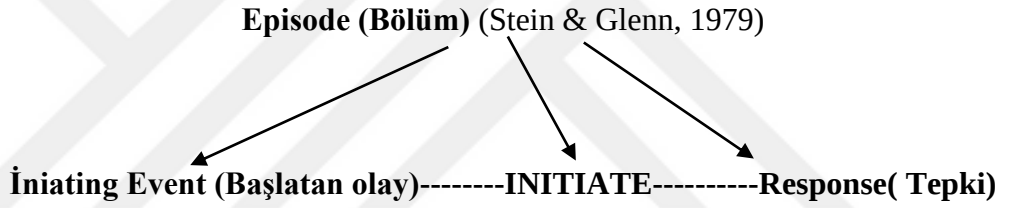
Şekil 2.1. Hikâye Haritası Akış Şeması (Akyol, 2010)

Stein & Glenn, (1979) hikâye yapısını oluşturan unsurları ortam (setting) ve bölüm (episode) olarak ele almışlardır.(Şekil 2.2.)



Şekil 2.2. Uygulama Planı

Ortam bölümünde hikâye kişileri, hikâyenin geçtiği sosyal çevre ve fiziksel ortam ele alınır. Olay bölümü ise başlatıcı olay, girişim, sonuç, tepki unsurlarını içerir.(Şekil 2.3.)



Şekil 2.3. Bölüm

Hikâyelerin yukarıdaki gibi çeşitli bölümlere ayrılarak bir şema ile birlikte ele alınması hikâyelerde düzen oluşturmaktadır. Hikâyelerin belli bir düzen içerisinde çözümlenmesi hem karmaşıklığı ortadan kaldırmakta hem de önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesine katkı sağlamaktadır.

Hikâye şeması ile belirlenen hikâye unsurları, hikâyenin çözümlenmesinden sonra hikâyenin yeniden anlatımında öğrencilere rehber olarak kullanılabileceği gibi hikâyenin belli bir düzen içerisinde aktarabilmesine imkân vermektedir (Morrow, 1985).

Hikâye unsurları üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda çeşitli ekleme ve çıkarmalar yapılmış. Bazı çalışmalarda ise bir şema üzerinde bu unsurlar verilmiştir. Hikâye şeması üzerinde hikâye unsurlarının verilmesi ile hikâye haritası tekniği adında yeni bir teknik ortaya konulmuştur.

2.5.2. Hikâye Haritası

Okunan bir hikâyenin çözümlenmesi esasına dayanan hikâye haritası yöntemi, anlama becerisini geliştirmede kullanılan bir yöntemdir. Alan yazın incelendiğinde “Story Map” olarak adlandırılmaktadır. Hikâye haritası yönteminde hikâyenin temel unsurlarını şemalarla gösterilerek hikâyenin parçaları arasındaki ilişkiyi okuyucuya öğretmek ve okuyucunun dikkatini bu parçalar arasındaki ilişkiyi çözmeye yoğunlaştırma esasına dayanan bir yöntemdir (Sorrell, 1990; Akt.; Yılmaz, 2008: 214) Hikâye haritası, hikâye unsurlarının bir bölümünün veya tamamının bu unsurlar arasındaki ilişkinin şema şeklinde sunumudur (Z.T.Davis & McPherson, 1989; Akt.; Bozpolat, 2012)

Hikâye haritası, hikâye yapısını oluşturan elementlerin birbiriyle ilişkilendirilerek görsel hale getirildiği bir şema tekniğidir. 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).

Hikâye haritası yöntemi, çocukların dikkatlerini önemli detaylar üzerinde yoğunlaştırarak önemsiz bilgilerin ayırt edilmesinde, hikâye elementleri üzerinde yoğunlaştırarak kavramasında, aktif katılımı sağlamada, haritalama tekniğinin kullanılarak bilgilerin zihinde daha kolay hatırlanmasında ve soru sorup cevaplamasını öğrenmesinde son derece faydalı bir yöntemdir (Akyol, 2010). Bu yöntem ile öğrenci zihninde oluşturduğu şemaya önemli bilgileri yerleştirerek hikâye unsurları arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaya çalışmaktadır.

Hikâye haritası tekniği ile elde edilmek istenen amaç öğrencilerin belli bir zaman sonra görsel şemalar verilmeden hikâye elementleri arasındaki bağlantıyı kurabilecek düşünme yapılarını geliştirmektir. Bu tekniğin sonunda etkili düşünme yapısının oluşabilmesi için dört aşamanın eksiksiz bir şekilde uygulanması gerekir. Bu aşamaları Sorrell, (1990) şu şekilde sıralamaktadır:

1.Model Olma Aşaması:

Bu aşamada hikâye öğretmen tarafında okunur. Daha sonra hikâye haritasının öğretmen tarafından uygun bir şekilde doldurulduğu öğrencilerin ise bu esnada öğretmenin vermiş olduğu doğru yanıtları gözlemlediği başlangıç aşamasıdır.

2. Rehberlik Aşaması:

Bu aşmada öğretmenin doğrudan müdahalesi olmaz. Öğrenciler, hikâyeyi okuduktan sonra hikâye haritasını bağımsız bir şekilde doldururlar. Daha sonra öğretmen tarafından doğru yanıtlar verilir. Gerekli dönütler verildikten sonra öğrencilerin anlama sorularını cevaplamaları istenir. Kısaca bu bölüm, gerektiğinde öğrencilere yardım ve yönlendirmenin yapıldığı aşamadır.

3. Test Aşaması:

Öğrencilerin hikâyeyi okuduktan sonra hikâye haritasını bağımsız bir şekilde doldurdıkları ve anlama sorularını da bağımsız şekilde yanıtladıktan sonra sonuçları öğretmen ile değerlendirdikleri aşamadır.

4. Süreklilik Aşaması:

Tekniğin asıl amacı sürekliliği sağlamaktır. Bu aşamada öğrencilerin hikâyeyi okuduktan sonra görsel şema verilmeden hikâye yapısını çözümleyip hikâye elementlerini ortaya çıkarmaya çalıştıkları ve anlama sorularını cevaplandıkları aşamadır. Bu aşamada öğrencilerden %80 oranında doğru yanıt vermeleri beklenir.

Bu konuda alan yazında birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede olumlu katkısının olduğu saptanmıştır. İlgili araştırmalar başlığında ele alınan birçok araştırma incelendiğinde bu araştırmaların çoğunda son aşama olan süreklilik aşamasına ulaşıldığı metinleri anlamlandırmada kendi düşünme yapılarını oluşturma becerisinin olduğu ve bu becerinin sürekli olduğunu gösteren bulgulara ulaşılmıştır.

Hikâye haritası yöntemin öğrencilerin okuduklarının anlama becerisinin yanı sıra birçok fayda sağladığı bilinmektedir. Bunları Akyol, (2010) şu şekilde sıralamaktadır:

1. Çocuğun görsel şema oluşturma yeteneğini geliştirir.
2. Düzenli bilgilerle zihnine yerleştirdiği olayları daha iyi hatırlar.
3. Çocukların aktif bir şekilde derse katılmalarını sağlar.
4. Soru sorma ve cevap verme becerisini geliştirir.
5. Çocuğun önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmesini sağlar.



III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplanacağı ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, 5. sınıf Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin belirlenen hikâye haritası şeması (Bk. EK:1) ile çözümlenmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın uygulamaya dayalı olması ve seçkisiz atama imkânının olmamasından dolayı ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre ilerlenmiştir. Yarı deneysel desen, “Hazır gruplar üzerinde grup eşleştirmenin olduğu ancak seçkisiz atamanın olmadığı desendir.” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020)

Çalışmaya öncelikle daha önce öğrencilerin bir önceki yılsonu başarı puanları dikkate alınarak okul yönetimi tarafından hazır gruplar oluşturulduğundan seçkisiz atama yapılamamış, mevcut şubelerden ikisi seçilerek çalışmaya başlanmıştır. Şubelerden biri deney diğeri kontrol grubu olarak yansız bir şekilde belirlenmiştir. Deney öncesinde iki gruba da (Bk.EK:3) ön test olarak verilmiştir. Daha sonra 10 hafta 20 saatlik program uygulanmıştır. Programın bitiminde ön testteki soruların aynısı son testte tekrar verilmiştir. Kontrol grubunda belirlenen hikâye edici metinler klasik soru cevap yöntemi ile çözümlenmeye çalışılırken deney grubunda ise hikâyeler, hikâye haritası yöntemi ile çözümlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrenciler sınava tabi tutulmuş ve elde edilen veriler ölçme işleminin güvenilirliğini sağlamak amacıyla üç farklı puanlayıcı tarafından verilen puanların ortalamaları kullanılmıştır. Mann Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile verilerin çözümlemesi yapılmıştır

Deney ve kontrol gruplarının normalliklerine Kolmogorov Smirnov testiyle bakılmıştır.

3.2. Araştırmanın Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Erzurum ili Yakutiye ilçesi Faik Güngör Ortaokulu 5/A ve 5/C sınıflarında öğrenim gören öğrenciler olmuştur. Bu öğrenciler deney ve kontrol grubu öğrencileri olarak araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Bu gruplar arasındaki denliğin sağlanması için okul yönetimi tarafından bir önceki yıla ait yılsonu başarı puanları esas alınmıştır. Kontrol ve deney grubu olarak seçilen sınıfların hangisinin kontrol hangisinin deney grubu olacağı araştırmanın amacı doğrultusunda yansız bir şekilde 5/A sınıfı deney, 5/C sınıfı kontrol grubu olarak seçilmiştir.

3.3. Deneyel Çalışmanın Tanıtılması

1. Deneyel çalışmaya başlamadan önce Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma becerileri kazanımları göz önünde bulundurularak kontrol ve deney grupları için hikâye haritası yöntemi uygulanarak işlenecek olan hikâyeler seçilmiştir. Ardından hangi hikâyenin hangi zaman diliminde hangi sıra ile uygulanacağı 10 hafta 20 saatlik bir uygulama planı yapılmıştır.

2. Deney grubunda bulunan öğrenciler hikâye haritası yöntemi hakkında bilgilendirildikten sonra belirlenen plan doğrultusunda hikâyeler okunmuş ve hikâye haritası çözümleme şeması (Bk. EK:1) ile öğrencilere rehberlik edilerek hikâyeler çözümlenmiştir.

3. Süreç sonunda her iki gruba da son test uygulaması yapılarak, öğrenciler arasındaki farklar ölçülmüştür.

4. Kontrol grubuna araştırmacı hiçbir şekilde müdahale etmemiştir. Önceden belirlenen hikâyeler öğretim programında yer alan kazanımlar çerçevesinde geleneksel yöntem ile süreç içerisinde işlenmiştir. Programda yer alan yöntem ve teknikler kullanılmış, fazladan bir yöntem ya da teknik kullanılmamıştır. Herhangi bir işleme tabi tutulmadan normal süreç işletilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Hikâye haritası yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine bir etkisinin olup olmadığını saptamaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın verileri, Akyol'un (2010) hazırlamış olduğu hikâye haritası dikkate alınarak okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi amaçlayan, (Akça, 2002) nin hazırlamış olduğu taslak şablondan hareketle uzman görüşü alınarak sınıf düzeyine uygun 11 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu sorular her iki gruba da ön test olarak uygulanmış ve iki grup arasındaki farklılıklar belirlenmiştir. Her iki gruba da aynı gün ön test uygulaması yapıldıktan sonra, 2021-2022 eğitim öğretim yılında belirlenen ortaokul 5. sınıf okuma anlama kazanımlarına ve öğrenci seviyelerine uygun toplam 9 hikâye edici metin (Bk. EK:3) belirlenmiştir. Bu hikâyelerin belirlenmesinde üniversitede bu alanda uzman 2 öğretim üyesi ile 2 Türkçe öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubundaki okuduğunu anlama becerisi farklarını görmek için son test (Bk. EK:4) uygulaması yapılmıştır. Soruların puanlanması hikâye unsurları göz önüne alınarak yapılmış, okuduğunu anlayıp anlamadığını belirleyen sorulara daha fazla puan verilerek toplam 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Ölçme işleminin sonunda ölçme güvenirliğini sağlamak amacıyla üç farklı puanlayıcı tarafından puanların ortalamaları kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının normalliklerine Kolmogorov Smirnov testiyle bakılmıştır. Kolmogrov-Smirnov test değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.

3.5. Okuduğunu Anlama Ölçeği

Akça (2002) tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Ölçeği” nin taslak şablonu dikkate alınarak kullanılan hikâyeler ve sınıf düzeyine uygun 11 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Soruların yazımında ve hikâyelerin seçiminde uzman görüşüne başvurulmuştur. “Okuduğunu Anlama Ölçeği” nin güvenirlik analizi Cronbach Alfa katsayı değerine bakılarak yapılmıştır. Cronbach Alfa katsayı değeri 0.907 bulunmuştur. Bu değer 1'e çok yakın olduğundan bu durum okuduğunu anlama ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde 2 farklı istatistiksel analiz kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 22.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Bu analizler şunlardır:

1. Mann Whitney U Testi
2. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

Mann Whitney U Testi, parametrik t testinin parametrik olmayan sürümü olarak tanımlanmaktadır (McKnight & Najab, 2010).

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, “Bağımlı Gruplarda t Testinin Non-Parametrik testidir.” Aynı veri kaynağından sağlanan iki ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılır (Cevahir, 2020)

Tablo 3.1. Ön Test- Son Test Puanları Betimsel Veriler Tablosu

Gruplar	Değişkenler	n	$\bar{X}$	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov Smirnov	
						İst.	p
Deney Grubu	Toplam Ön Test	18	36,37	,000	-145	,104	,200
	Toplam Son Test	18	74,13	-,341	-,222	,118	,200
Kontrol Grubu	Toplam Ön Test	20	30,16	,009	-,855	,113	,200
	Toplam Son Test	20	39,23	-,111	-1,175	,131	,200

Deney ve kontrol gruplarının normalliklerine Kolmogorov Smirnov testiyle bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov test değerleri (0,200) $p > 0.05$ önem düzeyinde

anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir.



IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Tablo 4.1. 5/A Deney Grubuna Araştırmacının Verdiği Puanlar

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Becerisi	
	Okuduğunu Anlama Becerisi	
	Ön test	Son test
Öğrenci 1	26	63
Öğrenci 2	51	70
Öğrenci 3	18	72
Öğrenci 4	39	94
Öğrenci 5	5	35
Öğrenci 6	38	68
Öğrenci 7	45	84
Öğrenci 8	29	95
Öğrenci 9	28	42
Öğrenci 10	32	71
Öğrenci 11	13	66
Öğrenci 12	29	75
Öğrenci 13	17	50
Öğrenci 14	15	59
Öğrenci 15	54	83
Öğrenci 16	58	98
Öğrenci 17	64	98
Öğrenci 18	12	58

Deney öncesi deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği ‘ne ilişkin ön testte araştırmacıdan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 31.83, deney sonrası deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği ‘ne ilişkin son testte araştırmacıdan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 71.17, olmuştur. Bu bulgular, Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin belirlenen hikâye haritası şeması

ile çözümlenmesinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Tablo 4.2. 5/C Kontrol Grubuna Araştırmacının Verdiği Puanlar

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Becerisi	
	Ön test	Son test
Öğrenci 1	47	56
Öğrenci 2	15	21
Öğrenci 3	5	13
Öğrenci 4	44	42
Öğrenci 5	15	5
Öğrenci 6	17	21
Öğrenci 7	25	15
Öğrenci 8	39	65
Öğrenci 9	29	52
Öğrenci 10	39	57
Öğrenci 11	59	51
Öğrenci 12	19	40
Öğrenci 13	34	32
Öğrenci 14	39	23
Öğrenci 15	44	54
Öğrenci 16	34	28
Öğrenci 17	39	48
Öğrenci 18	17	20
Öğrenci 19	44	38
Öğrenci 20	22	26

Deney öncesi kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği'ne ilişkin araştırmacıdan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 31.30 olup deney sonrasında ise kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği'ne ilişkin araştırmacıdan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 35.35 olmuştur. Kontrol grubunda az da olsa okuduğunu anlama düzeyinde bir artış olduğunu görmektedir.

Tablo 4.3. 5/A Deney Grubuna Uzman 1 Verdiği Puanlar

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Becerisi	Okuduğunu Anlama Becerisi
	Ön test	Son test
Öğrenci 1	45	75
Öğrenci 2	50	80
Öğrenci 3	45	80
Öğrenci 4	50	95
Öğrenci 5	5	55
Öğrenci 6	40	80
Öğrenci 7	50	95
Öğrenci 8	60	90
Öğrenci 9	35	65
Öğrenci 10	45	80
Öğrenci 11	40	75
Öğrenci 12	50	90
Öğrenci 13	35	75
Öğrenci 14	35	80
Öğrenci 15	55	75
Öğrenci 16	60	95
Öğrenci 17	60	85
Öğrenci 18	20	65

Deney öncesi deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği'ne ilişkin ön testte Uzman 1'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması 38.44, deney sonrası deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği'ne ilişkin son testte Uzman 1'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması 79.72 olmuştur. Bu bulgular, Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin belirlenen hikâye haritası şeması ile çözümlenmesinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Tablo 4.4. 5/C Kontrol Grubuna Uzman 1'in Verdiği Puanlar

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Becerisi	Okuduğunu Anlama Becerisi
	Ön test	Son test
Öğrenci 1	52	57
Öğrenci 2	18	33
Öğrenci 3	10	17
Öğrenci 4	29	58
Öğrenci 5	15	8
Öğrenci 6	17	39
Öğrenci 7	25	24
Öğrenci 8	37	70
Öğrenci 9	32	66
Öğrenci 10	31	62
Öğrenci 11	47	67
Öğrenci 12	27	58
Öğrenci 13	32	32
Öğrenci 14	37	33
Öğrenci 15	38	68
Öğrenci 16	29	40
Öğrenci 17	32	52
Öğrenci 18	17	25
Öğrenci 19	50	45
Öğrenci 20	25	26

Deney öncesi kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği 'ne ilişkin Uzman 1'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması 30.70 olup deney sonrasında ise kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği 'ne ilişkin araştırmacıdan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 43,75 olmuştur. Kontrol grubunda az da olsa okuduğunu düzeyinde bir artış olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. 5/A Deney Grubuna Uzman 2'nin Verdiği Puanlar

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Becerisi	Okuduğunu Anlama Becerisi
	Ön test	Son test
Öğrenci 1	23	51
Öğrenci 2	43	70
Öğrenci 3	21	60
Öğrenci 4	35	81
Öğrenci 5	5	39
Öğrenci 6	46	70
Öğrenci 7	39	85
Öğrenci 8	35	93
Öğrenci 9	33	54
Öğrenci 10	43	80
Öğrenci 11	24	65
Öğrenci 12	18	82
Öğrenci 13	12	55
Öğrenci 14	15	67
Öğrenci 15	62	80
Öğrenci 16	63	90
Öğrenci 17	68	88
Öğrenci 18	16	54

Deney öncesi deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği 'ne ilişkin ön testte Uzman 2'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması 33.39 olup deney sonrası deney grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği 'ne ilişkin Uzman 2'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması 70.22 olmuştur. Bu bulgular, Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin belirlenen hikâye haritası şeması ile çözümlenmesinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini artırdığını göstermektedir.

Tablo 4.6. 5/C Kontrol Grubuna Uzman 2'nin Verdiği Puanlar

Öğrenciler	Okuduğunu Anlama Becerisi	Okuduğunu Anlama Becerisi
	Ön test	Son test
Öğrenci 1	50	39
Öğrenci 2	10	13
Öğrenci 3	5	14
Öğrenci 4	36	49
Öğrenci 5	12	5
Öğrenci 6	15	22
Öğrenci 7	25	21
Öğrenci 8	28	54
Öğrenci 9	31	62
Öğrenci 10	40	65
Öğrenci 11	56	76
Öğrenci 12	13	48
Öğrenci 13	28	39
Öğrenci 14	31	31
Öğrenci 15	50	62
Öğrenci 16	38	29
Öğrenci 17	30	43
Öğrenci 18	15	25
Öğrenci 19	43	45
Öğrenci 20	18	32

Deney öncesi kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği 'ne ilişkin Uzman 2'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması 33.39 olup deney sonrasında ise kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği 'ne ilişkin araştırmacıdan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 38.70 olmuştur. Kontrol grubunda az da olsa okuduğunu anlama düzeyinde bir artış olduğunu görmekteyiz.

Verilerin normali dağılıma uygunluğunu anlamak amacıyla yapılan analizler sonucu Kolmogrov-Smirnov test değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız

bulunmuştur. Bu bulgular verilerin normal dağılıma uygun olduğunu gösterdiğinden verilerin analizinde parametrik analizler uygulanmıştır.



Tablo 4.7. Kolmogrov-Smirnov Analizleri

			Başarı	Başarı	Başarı		Başarı	Başarı	Başarı		
			ÖNTEST	ÖNTEST	ÖNTEST		SONTEST	SONTEST	SONTEST		
			Değerlendirici	Değerlendirici	Değerlendirici	TOPLAM	Değerlendirici	Değerlendirici	Değerlendirici	TOPLAM	
			1	2	3	ÖN TEST	1	2	3	SONTEST	
GRUBU	DENEY	N	18	18	18	18	18	18	18	18	
		Normal	X	31,83	43,33	33,39	36,37	71,17	79,72	70,22	74,13
		Parameters ^{a,b}	S.s	17,267	14,142	18,414	15,425	18,602	11,044	15,596	13,937
		Test		,122	,167	,139	,104	,112	,168	,179	,118
		P		,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,195 ^c	,131 ^c	,200 ^{c,d}
GRUBU	KONTROL	N	20	20	20	20	20	20	20	20	
		Normal	X	31,30	30,70	28,70	30,16	35,35	43,75	38,70	39,23
		Parameters ^{a,b}	S.s	13,887	11,864	14,651	13,149	17,267	18,518	19,247	17,783
		Test		,160	,108	,125	,113	,118	,163	,087	,131
		P		,190 ^c	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,172 ^c	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

d. This is a lower bound of the true significance.

Tablo 4.1. Kolmogrov-Smirnov Analizleri

Okuduğunu anlama ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı ,907 olarak çok yüksek bulunmuştur.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testlerinin ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi “Okuduğunu Anlama Ölçeği”’nden aldıkları ön test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Deney Öncesi Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Ön test Puanlarının Karşılaştırılması

ÖN TEST		N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Birinci değerlendirici	Deney	18	31,83	17,267	19,19	345,50	174,500	,872
	Kontrol	20	31,30	13,887	19,78	395,50		
İkinci değerlendirici	Deney	18	38,44	14,833	22,97	413,50	117,500	,067
	Kontrol	20	30,70	11,864	16,38	327,50		
Üçüncü değerlendirici	Deney	18	33,39	18,414	20,92	376,50	154,500	,456
	Kontrol	20	28,70	14,651	18,23	364,50		
Değerlendiriciler ortalaması	Deney	18	36,37	15,425	21,75	391,50	139,500	,236
	Kontrol	20	30,16	13,149	17,48	349,50		

Deney öncesi deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin ön testte 1. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 31.83, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin 1. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 31.30 olup ön test puanları arasındaki farkların $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin ön testte 1. değerlendiriciden aldıkları puanlar açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir.

Deney öncesi deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin ön testte 2. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 38.44, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ‘ne ilişkin 2.

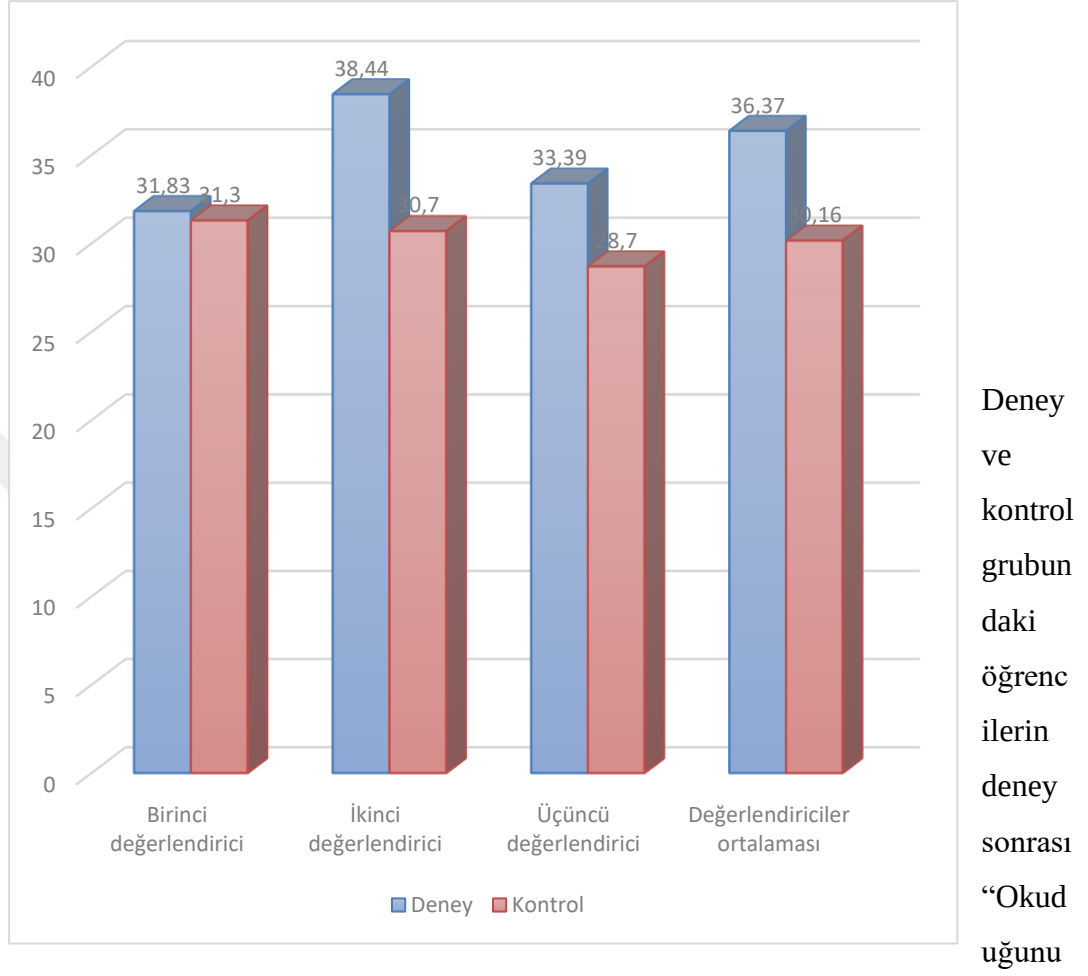
değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 30.70 olup ön test puanları arasındaki farkların $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin ön testte 2. değerlendiriciden aldıkları puanlar açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir.

Deney öncesi deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin ön testte 3. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 33.39, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin 3. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 28.70 olup ön test puanları arasındaki farkların $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin ön testte 3. değerlendiriciden aldıkları puanlar açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir.

Deney öncesi deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin ön testte tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 36.37, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 30.16 olup ön test puanları arasındaki farkların $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin ön testte tüm değerlendiricilerden aldıkları puanlar açısından aralarında fark olmadığı söylenebilir.

Bu bulgular araştırmaya başlanabileceğini göstermektedir. (Grafik 4.1.)

Grafik 4.1. Deney ve Kontrol Grubunun Deney Öncesi Okuduğunu Anlama Ölçeği Ön Test Puan Ortalamaları



Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Deney Sonrası Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Son test Puanlarının Karşılaştırılması

SON TEST		N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Birinci değerlendirici	Deney	18	71,17	18,602	28,03	504,50	26,500	,000
	Kontrol	20	35,35	17,267	11,83	236,50		
İkinci değerlendirici	Deney	18	79,72	11,044	28,67	516,00	15,000	,000
	Kontrol	20	43,75	18,518	11,25	225,00		
Üçüncü değerlendirici	Deney	18	70,2 2	15,596	27,47	494,50	36,500	,000
	Kontrol	20	38,7 0	19,247	12,33	246,50		
Değerlendiriciler ortalaması	Deney	18	74,1 3	13,937	28,39	511,00	20,000	,000
	Kontrol	20	39,2 3	17,783	11,50	230,00		

Deney sonrası deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin son testte 1. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 71.17, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin 1. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 35.35 olup son test puanları arasındaki farkların $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin son testte 1. değerlendirciden aldıkları puanlar açısından aralarında deney grubunun lehine fark olduğu söylenebilir.

Deney sonrası deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin son testte 2. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 79.72, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ‘ne ilişkin 2. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 43.75 olup son test puanları arasındaki farkların $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine

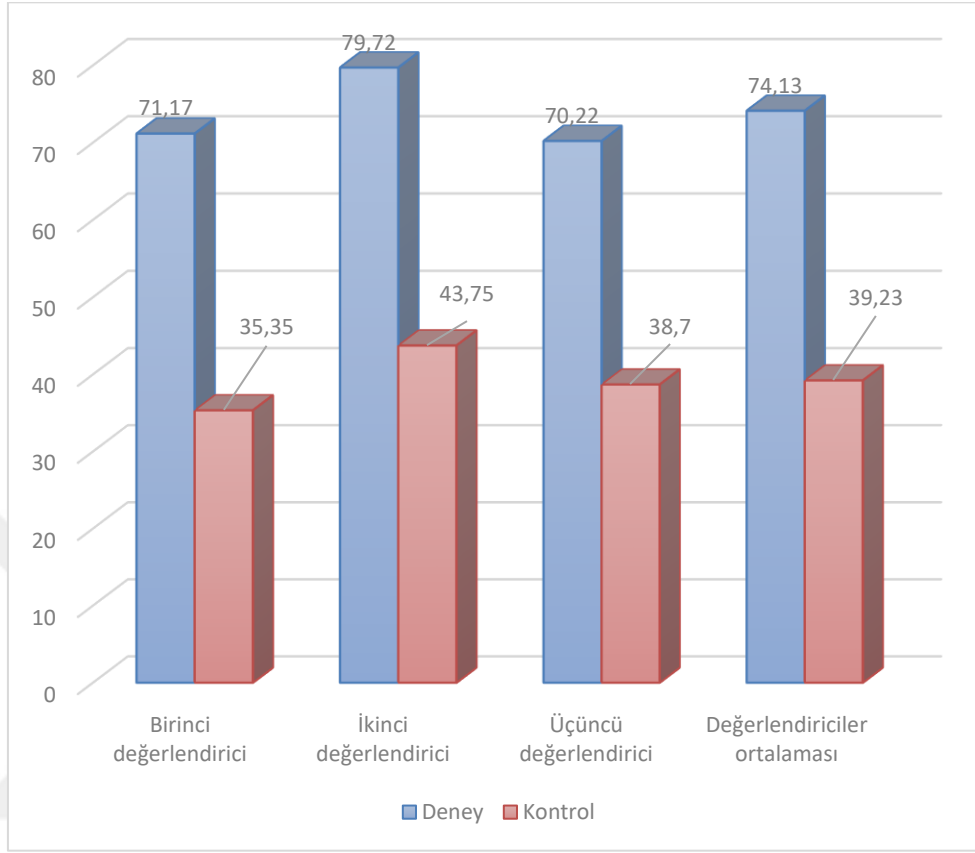
ilişkin son testte 2. değerlendirciden aldıkları puanlar açısından aralarında deney grubunun lehine fark olduğu söylenebilir.

Deney sonrası deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin son testte 3. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 70.22, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin 3. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 38.70 olup son test puanları arasındaki farkların $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin son testte 3. değerlendirciden aldıkları puanlar açısından aralarında deney grubunun lehine fark olduğu söylenebilir.

Deney sonrası deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin son testte tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 74.13, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 39.23 olup son test puanları arasındaki farkların $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, deney sonrası deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ölçeğine ilişkin son testte tüm değerlendiricilerden aldıkları puanlar açısından aralarında deney grubunun lehine fark olduğu söylenebilir.

Bu bulgular, Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin belirlenen hikâye haritası şeması ile çözümlenmesinin deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisinin klasik soru cevap yöntemi ile hikâye edici metinlerin çözümlenmeye çalışıldığı kontrol grubuna göre okuduğunu anlama becerisine etkisinin daha fazla olduğu söylenebilir (Grafik 4.2.).

Grafik 4.2. Deney ve Kontrol Grubunun Deney Sonrası Okuduğunu Anlama Ölçeği Son Test Puan Ortalamaları



Grafik 4.2'ye göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için uygulanan testi üç değerlendirici değerlendirmiştir. Test sonuçlarına göre her üç değerlendirici deney grubunu %74,13 düzeyinde başarılı bulurken, kontrol grubunu ise %39,23 düzeyinde başarılı bulmuştur.

Deney Grubunun Kendi İçinde Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

Deney grubundaki öğrencilerin uygulama yapılmadan önce ve Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin belirlenen hikâye haritası şeması ile çözümlenmesi etkinliğinden sonra okuduğunu anlama ölçeğine göre aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.10 'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Ön test ve Deney Sonrası Son test Puanlarının Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Birinci değerlendirici	ÖN	18	31,83	17,267	,00	,00		
	TEST							
	SON	18	71,17	18,602	9,50	171,00		
	TEST						-3,725	,000
İkinci değerlendirici	ÖN	18	38,44	14,833	,00	,00		
	TEST							
	SON	18	79,72	11,044	9,50	171,00		
	TEST						-3,734	,000
Üçüncü değerlendirici	ÖN	18	33,39	18,414	,00	,00		
	TEST							
	SON	18	70,22	15,596	9,50	171,00		
	TEST						-3,724	,000
Değerlendiriciler ortalaması	ÖN	18	36,37	15,425	,00	,00		
	TEST							
	SON	18	74,13	13,937	9,50	171,00		
	TEST						-3,724	,000

Deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi Okuduğunu Anlama Ölçeğinde 1. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 31,83 ve Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin belirlenen hikâye haritası şeması ile çözümlenmesi etkinliği sonrası okuduğunu anlama ölçeğine 1. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 71,17'dir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkların $p < 0.05$ düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ölçeğine 1. değerlendiriciden aldıkları puanların ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi okuduğunu anlama ölçeğinde 2. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 38,44 ve Türkçe dersinde

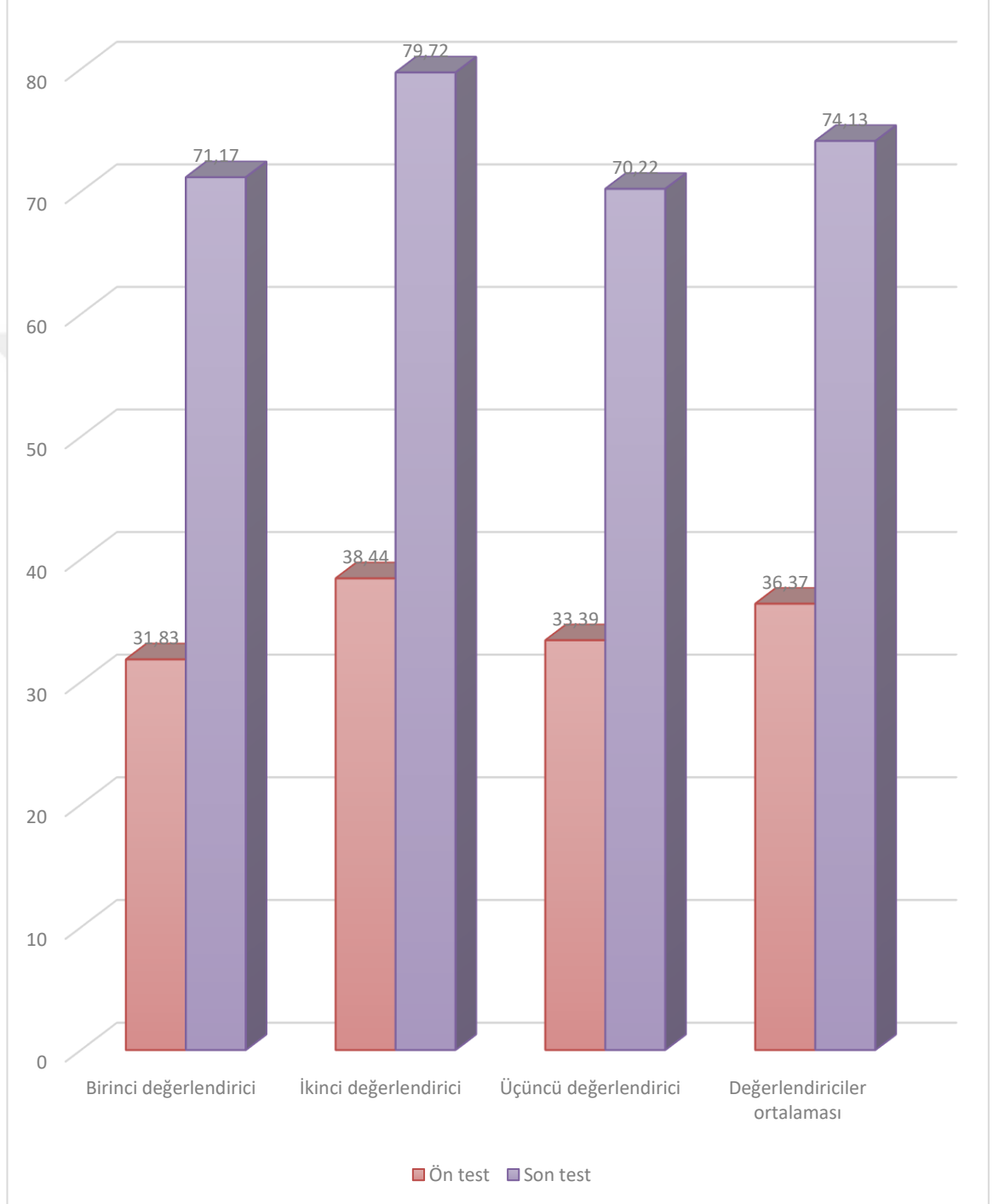
hikâye edici metinlerin belirlenen hikâye haritası şeması ile çözümlenmesi etkinliği sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde 2. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 79,72'dir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkların $p<0.05$ düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde 2. değerlendiriciden aldıkları puanların ön test ve son test puanları açısından son test lehine farklı olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi okuduğunu anlama ölçeğinde 3. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 33,39 ve Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin belirlenen hikâye haritası şeması ile çözümlenmesi etkinliği sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde 3. değerlendiriciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 70,22'dir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkların $p<0.05$ düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde 3. değerlendiriciden aldıkları puanların ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin deney öncesi okuduğunu anlama ölçeğinde tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 36,37 ve Türkçe dersinde hikâye edici metinlerin belirlenen hikâye haritası şeması ile çözümlenmesi etkinliği sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 74.13'dir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkların $p<0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası okuduğunu anlama ölçeği puanlarında artış olduğu söylenebilir (Grafik 4.3).

Grafik 4.3. Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları



Grafik 4.3'e göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için uygulanan ön test ve son testi üç değerlendirici değerlendirmiştir. Test sonuçlarına

göre her üç değerlendirici deney grubunu ön testte %36,37 düzeyinde başarılı bulurken, son testte ise %74,13 düzeyinde başarılı bulmuştur.

Kontrol Grubunun Kendi İçinde Ön ve Son Testlerinin Karşılaştırılması

Kontrol grubundaki öğrencilerin deney yapılmadan önce ve klasik soru cevap yöntemi ile okuduğunu anlama etkinliği ile hikâye haritası yönteminin uygulanmasından sonra okuduğunu anlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması Tablo 4.11 'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeğinin Ön test ve Deney Sonrası Son test Puanlarının Karşılaştırılması

		N	$\bar{X}$	S.s.	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Birinci değerlendirici	ÖN TEST	20	31,30	13,887	8,81	70,50	-1,289	,197
	SON TEST	20	35,35	17,267	11,63	139,50		
İkinci değerlendirici	ÖN TEST	20	30,70	11,864	3,88	15,50	-3,201	,001
	SON TEST	20	43,75	18,518	11,63	174,50		
Üçüncü değerlendirici	ÖN TEST	20	28,70	14,651	5,88	23,50	-2,878	,004
	SON TEST	20	38,70	19,247	11,10	166,50		
Değerlendiriciler ortalaması	ÖN TEST	20	30,16	13,149	5,60	28,00	-2,875	,004
	SON TEST	20	39,23	17,783	12,13	182,00		

Kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi okuduğunu anlama ölçeğinde 1. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 31.30 ve Türkçe dersinde klasik soru cevap yöntemi ile okuduğunu anlama etkinliği sonrası

okuduğunu anlama ölçeğinde 1. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 35.35 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların $p>0.05$ düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde 1. değerlendirciden aldıkları puanların ön test ve son test puanları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin kontrol öncesi okuduğunu anlama ölçeğinde 2. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 30,70 ve Türkçe dersinde Türkçe dersinde klasik soru cevap yöntemi ile okuduğunu anlama etkinliği sonrası Okuduğunu Anlama Ölçeğinde 2. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 43.75 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların $p<0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde 2. değerlendirciden aldıkları puanların ön test ve son test puanları açısından son test lehine farklı olduğunu göstermektedir.

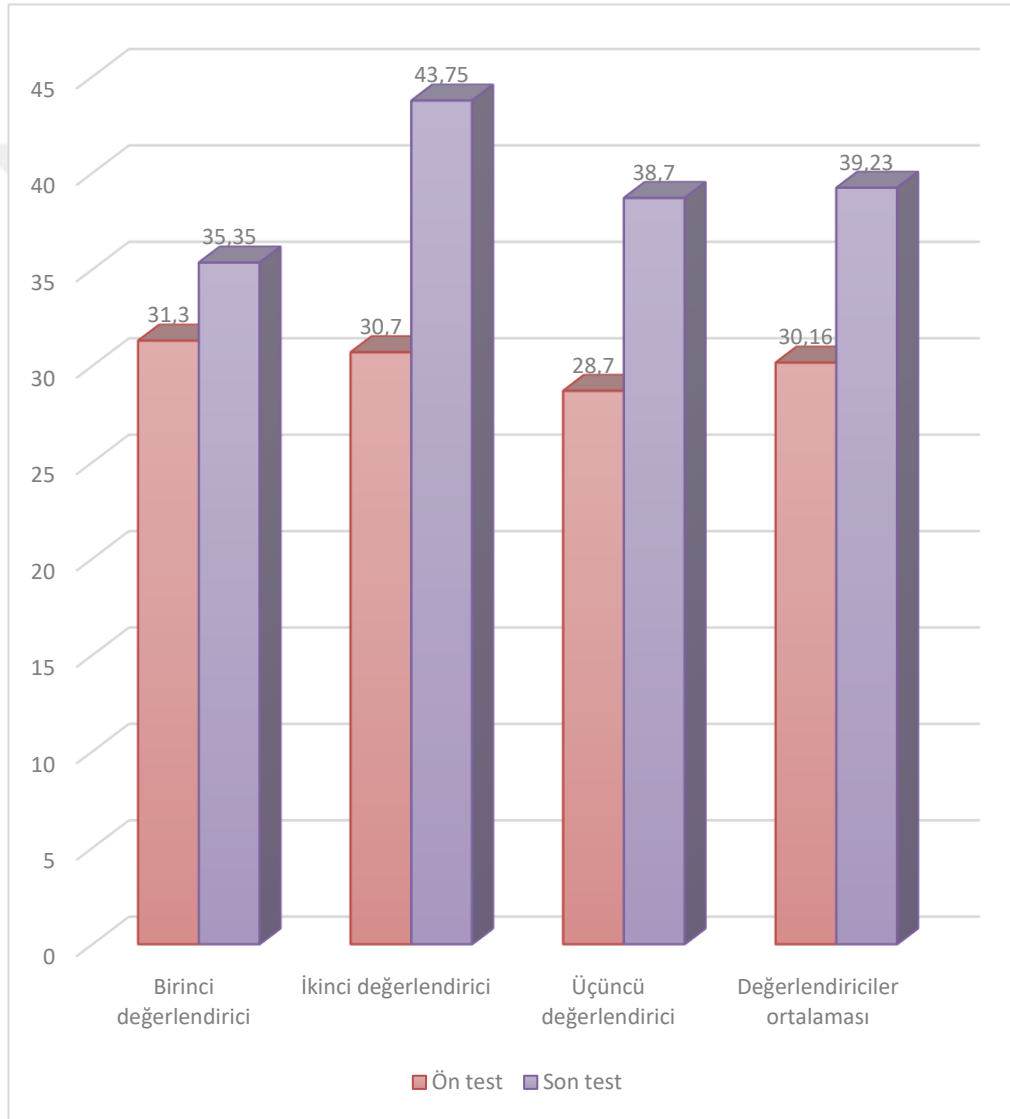
Kontrol grubundaki öğrencilerin kontrol öncesi okuduğunu anlama ölçeğinde 3. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 28,70 ve Türkçe dersinde klasik soru cevap yöntemi ile okuduğunu anlama etkinliği sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde 3. değerlendirciden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 38.70 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların $p<0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde 3. değerlendirciden aldıkları puanların ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi okuduğunu anlama ölçeğinde tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 30,16 ve Türkçe dersinde klasik soru cevap yöntemi ile okuduğunu anlama etkinliği sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 39.23 olup ön test ve son test puanları arasındaki farkların $p<0.05$ önem düzeyinde son test lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde

tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların ön test ve son test puanları açısından son test lehine fark olduğunu göstermektedir.

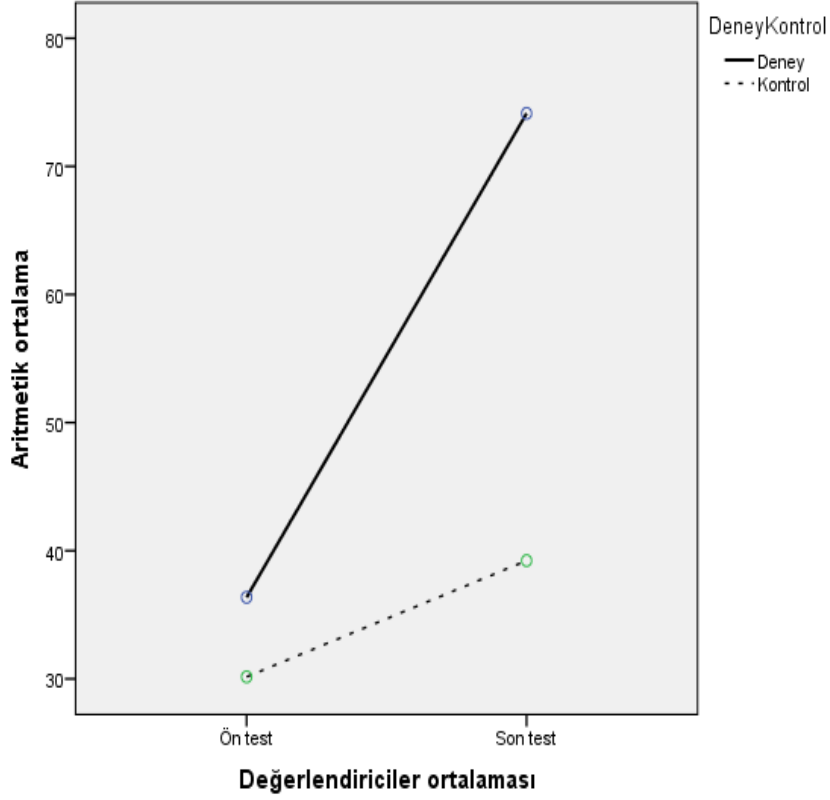
Sonuç olarak, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrası okuduğunu anlama ölçeğinde puanlarında artış olduğu söylenebilir (Grafik 4.4).

Grafik 4.4. Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları



Genel sonuç olarak hem deney hem de kontrol grubunda deney öncesine göre deney sonrası öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Ölçeği” puanlarında artış olmuştur. Fakat en fazla artışlar deney grubundaki öğrencilerde olduğu görölmektedir (Grafik 4.5).

Grafik 4.5. Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları



Grafik 4.5'e göre deney ve kontrol grubunun "Okuduğunu Anlama Ölçeği" ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde her iki grubun grafikteki ön test puanı grafik çizgisi birbirine yakın yatay bir seyir izlemiştir. Son test puanı grafik çizgisi deney grubunda dikey bir seyir, kontrol grubunda ise yatay bir seyir takip etmiştir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde hikâye haritası yönteminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi konulu çalışmamızın bulguları doğrultusunda alan yazında daha önce yapılmış çalışmalarla karşılaştırılarak yapılan yorumlar ile araştırmada elde edilen bulgular ve çıkan sonuçlara dayalı olarak bazı öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada hikâye haritası yönteminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bulunan Faik Güngör Ortaokulunda öğrenim gören 5/A ve 5/C sınıfı öğrencileri bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yarı deneysel desene göre ilenmiştir. 18 kişilik 5/A sınıfı deney, 20 kişilik 5/C sınıfı kontrol grubu olarak random bir şekilde atanmıştır. Deney grubunda ilk hafta hazırlık etkinliği olarak planlanmış, sonrasında on hafta boyunca hikâye haritası yöntemi kullanılarak belirlenen 9 hikâye çözümlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe ders kitabı ve öğretmenin hazırlamış olduğu günlük plan doğrultusunda geleneksel yöntemlerle on hafta boyunca ders işlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, bunlara ilişkin tartışmalar bu bölümde yer almaktadır.

Yılmaz, (2008) çalışmasında hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisini incelemiştir. Uygulamayı 7.sınıfa devam eden, okuduğunu anlama güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile yapmıştır. Bu öğrenciye 5.sınıf seviyesinden başlanarak 2,5 ay boyunca hikâye haritası yöntemi ile devam eden öğretim sonucunda 5, 6 ve 7.sınıf kademelerinde okuduğunu anlama becerisinde büyük bir gelişme olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmamızda ortaokul 5.sınıfa devam eden deney grubundaki 18 öğrenci ile çalışılmış olup, kontrol grubunda yer alan 20 öğrenci herhangi bir yonteme tabi tutulmadan normal öğretim süreci işletilmiştir. Araştırma sonucunda yöntemin kullanıldığı deney grubu ile yöntemin kullanılmadığı

kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu iki çalışmadan hareketle hikâye haritası yöntemini uygulama sürecinde kişi sayısını göz önünde bulundurmaksızın okuduğunu anlama düzeyini olumlu etkilediği söylenebilir.

Gökçe ve Sis'in (2011) yapmış oldukları çalışmada hikâye haritası yönteminin öğrencilerin hem okuduğunu anlama düzeyini artırdığı hem de öğrencilerin dört temel dil becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hikâye haritası yönteminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi konulu bu çalışmada uygulama sürecinde hikâye haritası şeması, deney grubundaki öğrenciler tarafından doldurulurken öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılım sağladığı gözlemlenmiştir. Derse aktif bir şekilde katılım sağlayan deney grubundaki öğrencilerde deney sonrası okuduğunu anlama düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayan bu yöntemin diğer dil becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğunu söylenebilir.

Boulineau, Cecil, Shanna Hagan-Burke, (2004) yapmış oldukları çalışmada hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırırken bir hikâyeyi oluşturan unsurların hangileri olduğunu bilmelerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hikâye haritası yönteminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi konulu bu çalışmamızda, hikâye haritası yöntemi kullanılarak deney grubundaki 18 öğrenci ile belirlenen hikâyeler çözümlenmiştir. Hikâyeler çözümlenirken kullanılan hikâye haritası şemasında yer alan hikâye elementleri ve “Okuduğunu Anlama Ölçeği” nde yer alan hikâye elementlerini buldurmaya yönelik sorular hikâye unsurlarını bulma konusunda öğrencilere büyük kolaylık sağlamıştır. Bu durum deney grubu öğrencilerinin son testte almış oldukları puanlara olumlu bir şekilde yansımıştır. Bu bakımdan iki çalışma sonucunda elde edilen veriler birbirini desteklemektedir.

Akça, (2002) yapmış olduğu deneysel çalışmada hikâye haritası yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyine etkisini araştırmıştır. Bu çalışma ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular neticesinde yöntemin uygulandığı deney grubu ile yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hikâye haritası yönteminin ortaokul 5.sınıf

öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmamızda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyi üzerine etkisinin olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda deney grubundaki öğrencilerle belirlenen hikâyeler, hikâye haritası yöntemine uygun olarak çözümlenmiştir. Uygulamanın sonunda yapılan son testte yöntemin uygulandığı deney grubu ile yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Birbirinden bağımsız ve farklı sınıf düzeylerine sahip öğrencilerle yürütülen iki araştırmada deney grubundaki öğrencilerde yüksek düzeyde artışların olması hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyini artırdığını göstermektedir.

Reutzel, (1985) yapmış olduğu çalışmada 5. sınıf seviyesinde 66 öğrenci ile öğretmen merkezli bir okuma gerçekleştirdikten sonra hikâye haritası yöntemi ile hikâyelerin çözümlenmesi sonrasında öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hikâye haritası yönteminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmamızda 5.sınıf seviyesinde 18 öğrenci ile uygulamanın sadece ilk haftasında öğretmen merkezli bir okuma gerçekleştirilmiş, sonrasında ise öğrenciler okumalarını bağımsız bir şekilde yapmışlardır. Uygulama sonunda deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci sayısı ve uygulama biçimi bakımından farklı olan her iki çalışmada olumlu sonuçların ortaya çıkması, yöntemin kalabalık mevcuda sahip sınıflarda da uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Işıkdoğan ve Kargın, (2010) yapmış oldukları çalışmada hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerisine etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya Ankara’da özel eğitim merkezine devam eden, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan 14 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 7’si ile hikâye haritası yöntemi kullanılarak hikâye çözümlemesi yapılmış, diğer 7 öğrenci ile geleneksel yöntemle hikâye çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonunda hikâye haritası yöntemi ile çözümleme yapan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmamızda ortaokul 5.sınıfa devam eden, herhangi bir zihinsel engeli bulunmayan deney grubundaki 18 öğrenci ile çalışılmış olup, kontrol grubundaki 20 öğrenciye

geleneksel yöntemle hikâye çözümlemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda yöntemin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde artış olmuştur. Hikâye haritası yönteminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmamızla karşılaştırıldığı zaman herhangi bir zihinsel yetersizliği olan ve zihinsel yetersizliği olmayan öğrencilerde yöntemin etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin uygulama süresince hikâye haritası akış şeması yardımıyla ne yapacaklarını bilir hale gelmeleriyle ve hikâye haritası yöntemin hikâye elementlerini görsel bir şema ile sunmasıyla açıklanabilir.

Marshall, (1983) yapmış olduğu bu çalışmada bir hikâyeyi oluşturan elementlerin iyi bilinmesi halinde okuduğunu anlama sürecinin de verimli geçeceği sonucuna ulaşmıştır. Hikâye haritası yönteminin ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmamızda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir. Bu çalışma hikâye haritası yönteminin etkinliğini araştırmak üzere yöntemin uygulandığı deney grubunda yer alan 18 öğrenci ile yürütülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kullanılan hikâye akış şemasının öğrencilerin hikâyelerde yer alan hikâye elementlerini bulmalarında etkili olduğunu söyleyebiliriz.

“Hikâye Haritası Yönteminin Ortaokul 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi” konulu çalışmamıza ait alt problemlere yönelik sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği ‘ne ilişkin ön testte tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların ortalamasına baktığımız zaman deney grubu 36,37 kontrol grubu ise 30,16 olduğunu görmekteyiz. Bu bulgudan hareketle her iki grubun da araştırma öncesi okuduğunu anlama düzeylerinin birbirlerine denk olduklarını söyleyebiliriz.

Deney öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ölçeği ‘ne ilişkin ön testte tüm değerlendiricilerden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına baktığımızda aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Hikâye haritası yöntemi ile okuduğu metinleri çözümleyen deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları karşılaştırıldığında; son test başarı puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Hikâye haritası yöntemi ile metin çözümlemesi yapan deney grubu öğrencilerinin tüm değerlendiricilerden almış oldukları ön test başarı puanı ortalaması 36,37 iken aynı öğrencilerin son test başarı puan ortalaması ise 74,13'e yükselmiştir. Ön test ile son test arasındaki başarı puan ortalamasındaki 37,76 puanlık bir artış, iki test arasında çok yüksek derecede anlamlı bir artış olduğunu ortaya koyarken hikâye haritası yönteminin; okuduğunu anlama düzeyini artırmada ne denli etkili yöntem olduğunu da kanıtlamaktadır.

Türkçe dersinde okuduğunu anlama uygulamalarının hikâye haritası yöntemi ile gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin tüm değerlendiricilerden almış oldukları son test başarı puan ortalaması 74,13 olurken kontrol grubundaki öğrencilerin tüm değerlendiricilerden almış oldukları son test başarı puan ortalaması 39,23 olmuştur. Ön test ortalamaları ile kıyaslandığında her iki grupta da okuduğunu anlama düzeyinde bir artış söz konusudur fakat en fazla artışlar deney grubundaki öğrencilerde gerçekleşmiştir. Kontrol grubundaki artışı ise on haftalık yapılandırılmış öğretim sürecinde okuma anlama etkinliklerine ayrılan süre ile açıklanabilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; bu çalışmanın literatürü zenginleştireceği düşünülmektedir. Ayrıca hikâye haritası yöntemi ile hikâye edici metinlerin çözümlenmesi ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda da aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Türkçe derslerinde hikâye edici metinler hikâye haritası yöntemi ile çözümleme yapılabilir.

2. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri birbiriyle doğrudan bağlantılı ve birbirinden ayrılmaz becerilerdir. Bu sebeple nasıl ki okunan metinden anlam çıkarma için hikâye haritası yöntemi etkili oluyorsa dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişiminde de bu görsel şemalardan yararlanılabilir.

3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ve Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye haritası görsellerini hikâye elementleri arasındaki bağlantıyı gösterecek şekilde düzenlenebilir.

4. Hikâye haritası görsel şemasını kullanarak gündelik hayatta karşılaşılan bir problemin tespiti ve çözümünün neler olabileceğine dair öğrencilere proje görevleri verilebilir.

5. Hikâye haritası yöntemi hem metindeki önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesinde hem de olayların düzenli bir şekilde zihinde yerleştirilmesinde etkili olduğundan öğrencilerin özetleme becerilerinin gelişiminde de yararlanılabilir.

6. Araştırma öğrencilerin okuduklarını anlama beceri düzeylerini artırma üzerine yapılmıştır. Aynı çalışma dinleme becerilerini geliştirme üzerine de yapılabilir.

7. Hikâye haritası yöntemi ile okuma etkinliklerin gerçekleştirilmesi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen amaç ve kazanımlarının öğrencilere kavratılmasına katkı sağlayabilir.

8. Türkçe derslerinde haftada en az iki saat hikâye haritası yöntemi kullanılarak metin çözümlemesi yapılabilir.

9. Araştırma öğrencilerin okuduklarını anlamada hikâye haritası yönteminin etkisini belirlemek için ortaokul 5.Sınıf öğrencileri üzerine uygulanmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde de bu çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, G. (2002). *Hikaye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Enstitüsü.
- Akça, G. (2004). İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikaye Edici Metinlerin Hikaye Yapısına Uygunluğu. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.
- Akçay, A., & Kardaş, M. N. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 461-470.
- Boulineau, T., Fore, C., & Shanna Hagan-Burke, a. M. (2004). Use Of Story-Mapping To Increase The Story-Grammar Text Comprehension Of Elementary Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 105-121.
- Bozpolat, E. (2012). Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikaye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi Doktora Tezi. *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 50.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Bursa: Alfa Akademi.
- Çelik, C. E. (2006). SESLİ VE SESSİZ OKUMA İLE İÇTEN OKUMANIN KARŞILAŞTIRILMASI. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18-30.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel Okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten* , 55-80.
- Çoban, A., & Tabak, e. G. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Hikâye Haritalama Yöntemine Göre İncelenmesi. *Journal of European Education*, 43-50.
- Çotuksöken, Y. (2013). *Uygulamalı Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Papatya Bilim.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Gelişimine Yönelik Etkinlik Örnekleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 185-204.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Duman, N., & Tekinarslan, İ. Ç. (2008). Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 8(1), 33-55.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 1714.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve Anlama Becerilerinin Öğretim Sürecine Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*, 615-630.
- Ergin, M. (1962). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul.
- Franciscone, J. (2008). The Effectiveness of Using Story Mapping as a Supplemental Tool to Improve Reading Comprehension. *Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master Arts in the Graduate Program Caldwell College*.
- Gardill, M., & Jitendra, A. K. (1999). “Advance Story Map Instruction: Effects on the Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities. *The Journal Of Special Education*., 33(1), 2-17.
- Gökçe, B., & Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu’nun Çocuk Öykülerinin “Hikâye Haritası” Yöntemine Göre İncelenmesi ve Genel Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*, 6(3), 1925-1949.
- Griffey, Q. L., Naomi, Z., & Leinhardt, G. (1988). The effects of self-questioning and story structure training on the reading comprehension of poor readers. *Learning Disabilities Research*, 45-51.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Okuma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2021). *Anlama Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

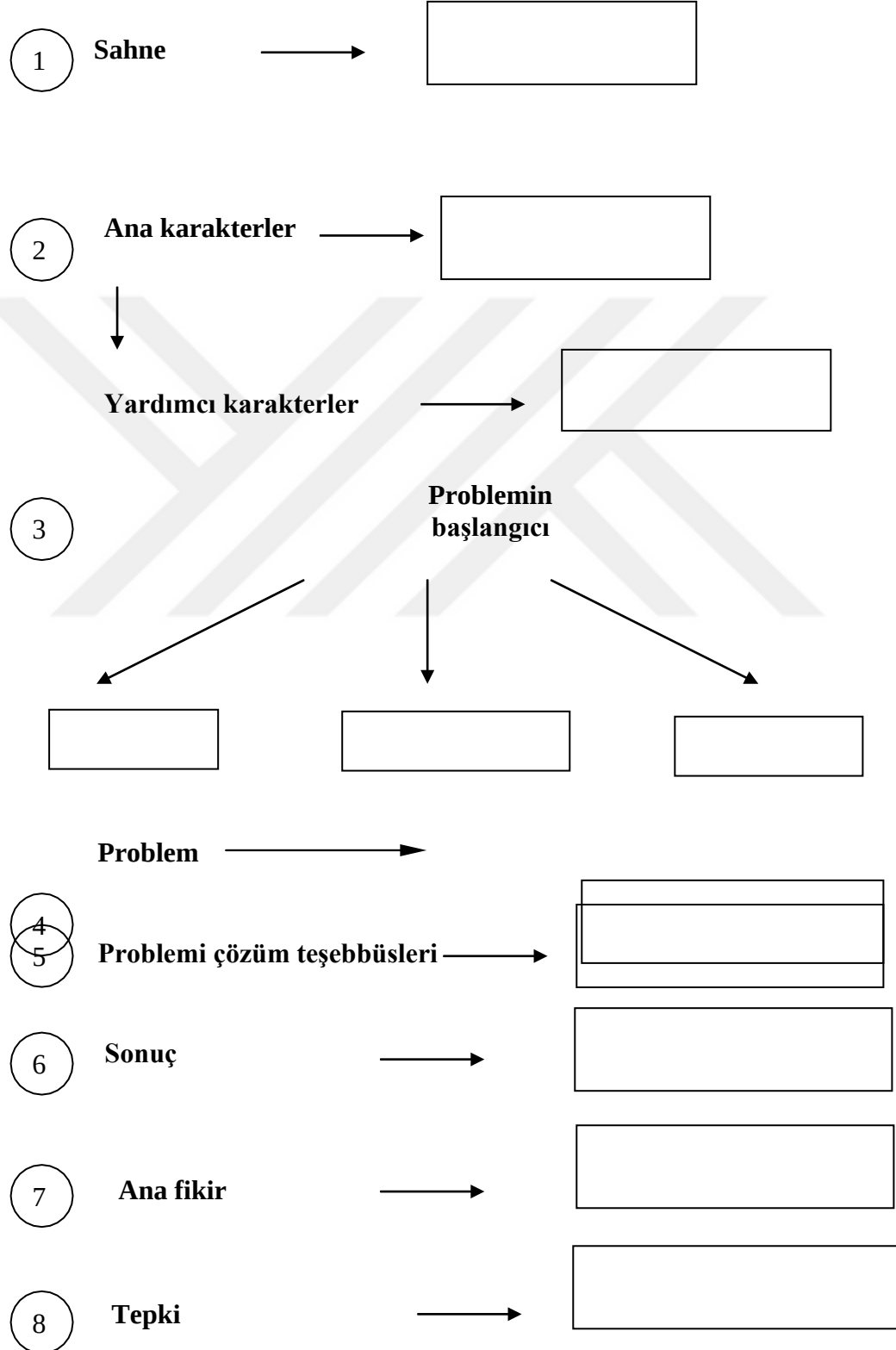
- Hunsaker, R. (1990). *Understanding and Developing the Skills of Oral Communnivation*. Englewood: Morton Press.
- Idol, L., & Croll, V. J. (1987). Story-Mapping Training as a Means of Improving Reading Comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 214-229.
- İşcan, A., & Baskın, S. (2020). *Türkçe Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Işıkdoğan, N., & Kargın, T. (2010). Investigation of the Effectiveness of the Story-Map Method on Reading Comprehension Skills among Students with Mental Retardation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(10), 1509-1527.
- Kahraman, M., Kılınç, A., & Şenol, M. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, M., & Kardaş, M. N. (2020). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırkkılıç, A., & Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lehr, F. (1987). Story Grammar. *The Reading Teacher*, 550-552.
- Marshall, N. (1983). Using Story Grammar to Assess Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 616-620.
- Mathes, P., Fuchs, D., & Fuchs, L. (1997). Cooperative Story Mapping. *Remedial And Special Education*, 18(1), 20-27.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2009). *2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8.Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Morrow, L. M. (1985). Reading and Retelling stories: Strategies for emergentreaders. *The Reading Teacher*, 38(9), 870-875.

- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri:1 Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Reutzel, D. (1985). Story maps improve comprehension. *The Reading Teacher*, 400-404.
- Sever, S. (1993). Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin,öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi*, 121-171.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* . Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, C. B. (1990). Story map: Setting, plot, mood, theme. *The Reading Teacher*, 178.
- Smith, C. B. (1990). Story map: Setting,plot,mood,theme. *The Reading Teacher*, 178.
- Sorrell, A. (1990). Three Reading Comprehension Strategies: Tells, Story Mapping and QARS. *Academic Therapy*(25), 359-368.
- Sorrell, A. (1990). Three reading comprehension strategies:Tells, story mapping and. *Academic Therapy*, 3(25), 359-368.
- Stagliano, C., & Boon, R. (2009). The Effects of a Story – Mapping Procedure to Improve the Comprehension Skills of Expository Text Passages for Elementary Students With Learning Disabilities. *A Contemporary Journal*, 7(2), 35-58.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processing*, 53-120.
- Susar Kırmızı, F. (2016). *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Arı Yayınları.
- TDK. (2020). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F., Erdem, i., & Temizkan, M. (2011). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, P. K. (2021). Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Bir Yöntem: Okuma Tiyatrosu. *Anadil Eğitimi Dergisi*, 76-93.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılar, Ö., & Turan, L. (2007). *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2008). Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 214.
- Z.T.Davis, & McPherson, M. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 3(43), 232-240.
- Zengin, A. Y., & Zengin, N. (2009). *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Truva Yayınları.

EKLER

EK 1: Araştırmada Kullanılan Hikâye Haritası (Akyol, 2010)



EK 2: Araştırmada Kullanılan Hikâyelerin Listesi

1. obanla Yaban Keçileri (Ön test-Son test)

2. Fareyle Kurbağa

3. Yaşama Sevinci

4. Bir Bardak Sütün Hatırı

5. Altın Nine

6. Ak Sakallı Bilge Dede

7. Beceriksiz

8. Tavus Kuşu

9. Sır Tutamayan At Bakıcısı

EK 3: Okuduğunu Anlama Ölçeği (Akça, 2002)

SORULAR

1. Hikâyenin ana karakterleri (kahraman) kimlerdir?
2. Hikâyenin yardımcı karakterleri kimlerdir?
3. Hikâyede olaylar nerede geçmektedir?
4. Hikâye ne zaman gerçekleşiyor?
5. Hikâyede olaylar nasıl başlamıştır?
6. Hikâyede çoban yaban keçilerini niçin ağıla götürmüştür?
7. Hikâyede çözülmesi gereken problem nedir?
8. Hikâyedeki kahramanlar problemin çözümü için neler yapmışlardır?
9. Hikâyenin sonunda ne oldu?
10. Hikâyenin sonunda karakterler nasıl bir tepki vermiştir?
11. Hikâyenin ana fikri nedir?

EK 4: Uygulamada kullanılan hikâyeler

Hikâye 1 “Çobanla Yaban Keçileri” hikâyesi(Ön test-Son test)

ÇOBANLA YABAN KEÇİLERİ

Çobanın birisi, keçilerini otlağa götürmüş. Bir de bakmış ki hayvanlarının arasına yaban keçileri karışmış. Hiç sesini çıkarmamış. Akşam olunca hepsini alıp ağıla götürmüş. Ertesi gün bir fırtına patlamış. Bu yüzden çoban, hayvanlarını dışarıya çıkaramamış, hepsini de içeride bırakmak zorunda kalmış. Çoban kendi keçilerine birer tutam ot vermiş. “Ölmesinler yeter.” diye düşünmüş. Yaban keçilerine ise, kendisine bağlanıp kaçmasınlar diye daha çok ot vermiş, onları iyice beslemiş.

Fırtına geçip hava düzeldikten sonra hepsini alıp çayıra çıkarmış. Yaban keçileri dağı görünce yerlerinde duramayıp dağa doğru kaçmışlar. Çoban: -Ben size o kadar iyi bakayım, siz beni bırakıp dağa kaçın, öyle mi? Ne kadar da nankörmüşsünüz ha! Deyince keçiler dönüp: -Bizler de senden onun için kaçtık. Bizi daha dün buldun, kaç yıllık keçilerinden daha iyi baktın. Ya yarın başkasını, daha yenisini bulursan bizi bırakıp onun yüzüne bakarsan, demişler.

Aisopos (Ezop) - Çev. Türkan ANDAÇ

(Akyol, 2010, s. 154, Türkçe Öğretim Yöntemleri)

Hikâye 2 “Fareyle Kurbağa” hikâyesi

FAREYLE KURBAĞA

Bir gün bir fareyle kurbağa bir ırmak kıyısında karşılaştılar. Tanışıp kısa sürede arkadaş oldular. Her gün belirli bir vakitte ırmak kıyısında bir köşede buluşmaya başladılar. Böylece her gün bir süre birlikte oturup dertleşiyorlardı.

Bir gün bir arada konuşurlarken fare kurbağaya dedi ki:

– Kurbağa kardeş, her gün buluşuyoruz ama zamanı tam bilemediğimiz için birbirimizi beklemek zorunda kalıyoruz. Bazen ben geliyorum ama sen o sırada suda oynuyor oluyorsun. Sana sesleniyorum ama beni duymuyorsun.

Fare, kurbağayı çok seviyordu. Onu her istediğinde görmek istiyordu. Bunun için bir çözüm bulmalıydılar. Fare, uzun uzun kendi durumundan söz etti.

– Ben, dedi, sadece karada yaşayabiliyorum. Suyu girmem imkânsız. Oysa sen hem suda yaşıyor hem de istediğin zaman karada gezebiliyorsun. Benim sana her zaman ulaşabilmem için bir yol bulmalısın.

Kurbağa, farenin yalvarmalarına dayanmadı.

– Haklısın, dedi fareye. Ama nasıl bir çözüm bulabiliriz ki?

Kurbağa bir çözüm bulamadı. Ama farenin aklında bir fikir vardı. Gözleri parlayarak konuştu:

– Bir çözüm buldum galiba! Bir ip bulalım. İpin bir ucunu benim ayağıma, öteki ucunu da senin ayağına bağlayalım. Birbirimizi görmek istediğimiz zaman ipi çekmek yeterli olur. Ben karadan ipi çekerim, sen de karaya çıkarsın.

Kurbağa bu fikirden pek hoşlanmamıştı ama arkadaşını kırmamak için sesini çıkarmadı. Fare hemen bir ip getirdi. Önce kurbağanın ayağına, sonra da kendi ayağına bağladı. Böylece her gün fare istediği zaman ipi çekiyor, kurbağa da karaya çıkıyordu.

Ne yazık ki bir gün kötü bir şey oldu. Bir karga fareyi yakalayıp uçmaya başladı. Fare kargayla birlikte havalanınca kurbağa da sürüklenerek sudan çıkıp havalandı. Herkes havada uçan kurbağayı görünce çok şaşırdı.

Kurbağa ise yanlış biriyle arkadaş olduğunu daha yeni anlamıştı. Pişmanlık içinde kendi kendine şöyle dedi:

“Kendim gibi suda yaşamayan biriyle arkadaş olmanın sonu budur işte!

Mesnevi’den Öyküler

MEVLANA

Hazırlayan: Prof. Dr. Hicabi Kırlangıç

MEB yayınları

Hikâye 3 “Yaşama Sevinci” hikâyesi

YAŞAMA SEVİNCİ

Münevver teyze yakın komşumuzdu. Her gün o cıngıl mıngıl penceresinde postacının yolunu gözler, postacı köşeden görününce de başlardı:

— Postacı evladım! Bana mektup var mı? Postacı ağzının içinde yuvarladığı sözcüklerle yanıtlardı Münevver teyzeyi.

— Mımmmmnın.

Anneme sordum bir gün, postacı niye böyle yapıyor diye

— Kimi kimsesi yok ki oğlum. Kimden gelecek ona mektup? Ne yapsın postacı, usanıyor her gün!

Kendi kendime söz verdim. Okuma yazmayı bir öğreneyim, ona ben yazacağım bir mektup. Okula başlayıp yazıyı sökünce de yazdım. Altı kuruş da pul parası verip yolladım mektubu. Münevver teyze yine pencerede, ben kapıdayım. Münevver teyzenin haberi yok ama birlikte bekliyoruz postacıyı. Sonunda sokağın başında göründü postacı. Münevver teyze her zamanki gibi cınladı:

— Postacı, oğlum!

Postacı ilk kez homurdanmadı. Kendisi de inanmamıştı belki ama Münevver teyzeye mektup vardı.

— Var Münevver Hanım, dedi şaşkınlıkla. Münevver teyze bana seslendi:

— Koş Muzaffer, mektubumu oku!

Koştum Münevver teyzeye, aldım kendi yazdığım mektubu okudum. “Münevver Hanım bahar geldi, otlar yeşerdi, papatyalar çıktı, çiçekler açtı, kediler miyavlıyor, köpekler havlıyor, kuşlar cıvıldıyor, hepsinin sana selamı var...”

Bir daha, bir daha okudum. “Sağ ol Muzaffer!” dedi. Çok mutluydu.

Yıllar sonra öldüğünde koynundan bu mektubun çıktığını söyledi annem. O yaşta nasıl bir yaşama sevinci vermişim bir insana hep şaşarım.

Muzaffer İZGÜ

(Anıttepe Yayıncılık, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı)



Hikâye 4 “Bir Bardak Sütün Hatırı” hikâyesi

BİR BARDAK SÜTÜN HATIRI

Yoksul bir ailenin çocuğu olan Howard (Havırt), ailesine destek olmak ve kendi okul masraflarını karşılamak için kapı kapı dolaşarak çeşitli eşyalar satan bir çocuktur. Soğuk bir kış günüydü ve o gün hiçbir şey satamamıştı. Morali çok bozuktur ve satış yapamadığı için de parası yoktu. Karnı çok acıkmıştı. Bir sonraki çalacağı kapıdan yiyecek bir şeyler istemeye karar verdi.

Biraz çekingen bir tavırla kapıyı çaldı. Kapıyı açan sevimli ve genç kadını görünce biraz utandı ve heyecanlandı. Yiyecek bir şeyler istemek yerine yanlışlıkla “Rica etsem bir bardak su içebilir miyim?” diye sordu. Genç kadın, çocuğun şaşkınlığını ve utangaçlığını fark etti ve aç olabileceğini de düşünerek Howard’ı içeri davet etti. Onu sobanın yanına oturtup ısınmasını sağladı ve istediği su ile beraber sıcak süt ve biraz kurabiye getirdi.

Howard kurabiyelerini ve sütünü yavaş yavaş içine sindirerek yedi ve içti. Isındıktan ve karnı doyduktan sonra işine geri dönmek için ayağa kalktı ve genç kadına ”Size çok teşekkür ederim. Süt ve kurabiyeler için borcum ne kadar?” diye sordu. Genç kadın bu soru karşısında sıcak bir gülümseme ile “Borcunuz yok küçük bey, annem gösterdiğimiz nezaket ve şefkatin karşılığında asla bir bedel beklenmemesi gerektiğini öğretti bana ve kardeşlerime.” dedi. Bu cevap karşısında Howard genç kadına yürekten teşekkür ederek evden ayrıldı. Evden çıktıktan sonra kendini sadece bedensel olarak değil, ruhsal olarak da çok iyi hissediyordu.

Yıllar sonra genç kadın çok ender rastlanan bir hastalığa yakalandı. Kasabadaki doktorlar çaresiz kalınca onu daha detaylı tetkiklerin yapılması için şehirdeki büyük hastaneye gönderdiler.

Doktor Howard Kelly, kendi kasabasından bir hastanın hastanesine geldiğini duyunca çok heyecanlandı. Yıllar önce kendisine bir bardak süt ikram eden kadını baygın ve yaşlanmış hâliyle bile ilk görüşte tanıdı. Onun hayatını kurtarmak için elinden geleni yaptı ve sağlığına tekrar kavuşmasını sağladı.

Uzun süren tedavi sürecinin sonunda onaylaması için önüne gelen faturaya göz atan Doktor Howard, faturanın üzerine bir şeyler yazarak zarfa koydu ve hastanın odasına gönderdi. Zarfın geldiğini gören kadının içini bir korku kapladı. Uzun süren tedavi süreci sonunda karşılaşacağı fatura onu korkutuyordu ve ödeyemeyeceğini biliyordu. Bu faturayı hayatının sonuna kadar çalışarak ancak ödeyebilirdi. Eli titreyerek de olsa zarfı açtı ve baktı. Faturanın altındaki not karşısında gözyaşlarını tutamadı: “Borcunuz bir bardak sıcak süt ve kurabiye karşılığında ödenmiştir.”

Steve GOODIER (Sitiv GUDYER) (Çeviri: Nuray BARTOSCHEK)
(Anıttepe Yayıncılık, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı)

Hikâye 5 “Altın Nine” hikâyesi

ALTIN NİNE

Altın Nine kimdir? Bunu tam olarak ben de bilmiyorum.

Altın Nine, evimizin eski ve en saygıdeğer konukuydu. “Nereden gelip aileye katılmış, ailenin nasıl bir parçası olmuş, kimdi?” Bu soruların hiçbirinin yanıtını bilmiyorum. Hiçbirimiz bunu merak edip sormamıştık. Sormadığımız için de öğrenememiştik. Evdeki hiçbir çocuğun aklına gelmemişti, Altın Nine’nin kim olduğunu öğrenmek. Biz onu Altın Nine olarak tanımış ve öyle kabul etmiştik.

Galiba kendisi akrabadan değildi. Evimize sık sık uzak bir şehirden misafirliğe gelirdi. Ama nereden geldiğini bile tam olarak bilmezdik. Tek bildiğimiz onun özel bir önemi olduğuydu.

Altın Nine’ye ailede herkes tarafından özel bir saygı gösterilirdi. Sofrada özel bir sandalyesi vardı. Bu sandalyeye ondan başka kimse oturamazdı. Altın Nine aile bireylerine karşı her zaman mesafeliydi. Onun herhangi bir kimseyle şakalaştığını gören hiç kimse olmamıştı.

Herkese buyruklar yağdıran dedemle ninem bile Altın Nine’nin karşısında sus pus olurlardı. Ak saçlı teyzeler, yaşlanmış halalar, dayılar, amcalar bayramda onun odasına kadar gider, elini öperlerdi. Altın Nine, evin iç işlerinde bile oldukça etkiliydi. Bir anlaşmazlık çıktığında mutlaka Altın Nine’nin görüşlerine başvurulurdu.

Altın Nine denildiği zaman evde akan sular dururdu. Hanımlardan hizmetçilere kadar herkes, kendine çeki düzen verirdi. Herkes ona saygıyla karışık derin bir de sevgi beslerdi.

Bir gün evde çocuklar arasında bir kavga oldu. Tabii kavganın sonucunda da bir kaza meydana geldi. Büyükbabamın elmas nargilesi kırıldı. Bu çok değerli bir nargileydi.

Nargileyi kıran da tabii ki aramızda en yaramazımız olanımız Ateş’ti. Bu onun gerçek ismi değildi. Büyükbaba, yaramazlığından ve haşarılığından dolayı ona

bu ismi takmıştı. Ama bu isim ona gerçekten de çok yakışmıştı. Onu başka hiçbir isim böylesine tarif edemezdi.

Evde herkes bu çocuğu Ateş olarak çağırıyordu. Bir tek Altın Nine ona gerçek ismi ile hitap ederdi. Sanırım Altın Nine onu incitmemek, kırmamak için gerçek ismi ile sesleniyordu. Zaten o, ne kadar mesafeli de olsa herkese karşı sevgi ve şefkat gösterirdi. Üstelik aramızda en çok da Ateş'i koruyup kollardı. Ona karşı içinde büyük bir sevgi taşıyordu.

Ateş'in yapmış olduğu suç açıkça ortadaydı. Büyükbabamın elmas nargilesinin parçaları bahçenin orasına burasına savrulmuştu. Altın Nine öfkeyle Ateş'in karşısına dikildi. Kızgınlığına engel olamayarak çocuğu omuzlarından tutup sarsmaya başladı. Altın Nine'yi ilk kez böylesine öfkeli görüyorduk. Şimdi Ateş'e bir tokat patlatacak diye bekliyorduk. Nefeslerimizi tutmuş onları izliyorduk.

Altın Nine, şöyle bir Ateş'in yüzüne baktı. Üzerine eğilip sert bir şekilde: "Akşama dedene sen hesap verirsin. "dedi. Biz Ateş'in utanıp başını önüne eğmesini bekliyorduk. Ama o anda olağanüstü bir olay oldu. Ateş hiç de beklediğimiz gibi bir davranışta bulunmadı. Omuzlarını silkeleyip Altın Nine'nin elinden kurtuldu. Hırçın bir şekilde Altın Nine'nin yüzüne baktı. Sonra da onu aşağılayan bir sesle: "Sen sus Bakır Nine!" dedi. Bunu duyunca hepimiz donup kaldık. Şaşkınlıkla birbirimizin yüzüne baktık. Sanki ortaya bir bomba düşmüştü.

Altın Nine hiç sesini çıkarmadı. Sert sert Ateş'in yüzüne baktı. Sonra da dönüp tespihini çekerek oradan uzaklaştı.

O günden sonra Altın Nine bir kez olsun Ateş'le konuşmadı. Bir gün de olsun ona dönüp yanıt vermedi. Büyüklerimiz, Ateş'i kolundan tutup Altın Nine'nin odasına götürdüler. Onu bağışlamasını istediler. Ama Altın Nine bir gün olsun elini Ateş'e vermedi.

Bu olaydan yaklaşık bir yıl sonra Altın Nine hastalandı. Uzun süre hasta yatağında yattı. Başına doktorlar gelip ilaçlar verdiler. Ama Altın Nine'de hiçbir iyileşme işareti görülmedi.

Kulaktan kulağa fısıltılar yayılmaya başladı: “Altın Nine çok hastaymış.” dediler.

Bir hafta sonra:

“Altın Nine ölecekmiş.” demeye başladılar.

Çocukları Altın Nine’nin odasına bırakmadılar. Biz onu göremiyorduk. Sadece haberlerini alabiliyorduk. En sonunda bir sabah, Altın Nine’nin öldüğünü öğrendik.

Birkaç gün sonra Altın Nine’nin vasiyeti yerine getirildi. Odasındaki çekmece açıldı. İçindeki paralarla bir çeşme yapılmasını istiyordu. Bundan başka dört tane de kese çıktı. Keselerin içinde altınlar vardı. Her bir kesenin üzerinde kime verileceği yazılıydı.

Kesenin birinde “Fakirlere” yazıyordu. O kesenin içindeki altınlar fakirlere dağıtıldı. Bir kesede “Uşaklara” yazıyordu. O kesenin içindeki altınlar da uşaklara ve hizmetçilere dağıtıldı. Üçüncü kesede “Kızlara” yazıyordu. Üçüncü kesedeki altınlar, evin hanımlarına dağıtıldı.

Dördüncü kesenin üstünde “Çocuklara” yazısı vardı. Bu kese de açıldı.

Kesenin içinde de kâğıt parçalarına sarılı küçük paketler çıktı. Her birinin üstünde evdeki çocukların isimleri yazılıydı.

Büyükbaba hepimizi çağırdı. “Çocuklar gelsin.” dedi. Büyükbabanın yanına gittiğimizde, hepimize üzerinde isimlerimiz yazılı olan paketleri verdi.

Bütün çocuklar halka olmuştuk. Hepimizin elinde Altın Nine’nin bize bıraktığı küçük paketler duruyordu. Hiçbirimiz onları açmaya cesaret edemiyorduk.

Keseden son bir kâğıt paket daha çıktı. Üzerinde Ateş yazıyordu. Altın Nine ilk kez ona Ateş demişti. Daha önce bir kez olsun Altın Nine’nin ona Ateş, diye seslendiğini duymamıştık. Büyükbaba, paketi aldı. “Ateş al. Bu da senin.” dedi. Sonra da ekledi: “Görüyor musun, Altın Nine ilk kez sana Ateş, demiş.” Hepimiz

elimizde küçük paketlerle öylece kalmıştık. Kimse açmaya cesaret edemiyordu. Herkes, “Önce sen aç.” der gibi birbirinin yüzüne bakıyordu.

Büyükbaba bu hâlimizi görünce duruma el koydu. “Haydi, açın paketlerinizi. Altın Nine bakalım size ne bırakmış.” dedi.

Titreyen ellerimizle paketleri açmaya başladık. Kâğıtları açtığımızda bir de ne görelim? Altın Nine her birimize birer beşbirlik altın bırakmış. Hepimiz gülümseyen gözlerle birbirimize bakıyorduk. Yalnız Ateş'in gözlerinde bir öfke vardı. Kâğıttan çıkan şeyi bize göstermemek için avucunda sıkı sıkıya tutuyordu.

Büyükbaba: “Ateş, aç bakayım avucunu.” dedi. Ateş, elini uzatıp avucunu açtı. Onun avucunda kocaman bakır bir kuruş vardı.

Seçme Öyküler
Yasemin MEYVA
Parlak Yayıncılık

Hikâye 6 “Ak Sakallı Bilge Dede” hikâyesi

Yoksul kadınla genç bir oğlu varmış. Bunlar, kulübeye benzeyen evlerinde birlikte yaşıyorlarmış. Bu yoksul ailenin bir de varlıklı komşuları varmış. Varsıl komşu varlığıyla kibirlenir, komşularının yoksulluğu ile alay edermiş. Onları kendisine hizmet edecek, eğlendirecek basit insanlar olarak görürmüş. Soğuk bir kış günü delikanlıya bir öneride bulunmuş:

— Sende kırk para yok. Bende ise istemediğin kadar para var. Paraya çok gereksinim duyduğunuzu biliyorum. Benim canımsa biraz eğlenmek istiyor. Eğer dediğimi yaparsan sana çok para veririm. Yoksul genç sevinmiş bu öneriye:

— Ne yapmamı istiyorsun, demiş. Adam:

— Eğer şu göle girer ve sabaha kadar orada kalırsan sana tam yüz altın veririm. Yoksul genç; “Biraz üşürüm ama sonunda yüz altın sahibi olurum, Annem de rahat eder, ben de.” diye düşünmüş. Havanın ayazına, gölün dondurucu soğuğuna aldırmamış, titreye titreye göle girmiş. Annesi, gün boyu oğlunu evde boşuna beklemiş. Hava kararınca iyice meraklanmış. Eline bir meşale alıp onu aramaya başlamış. Göl kıyısına gitmiş. Bir de bakmış ki oğlu gölün ortasında öylece duruyor.

— Ne oldu oğlum, demiş. Niçin gölde bekliyorsun? Çocuk olanları anlatmış annesine

Kadının gönlü, bu işe pek razı olmamış. Ama iş işten geçmişmiş. Sabaha zaten az bir zaman kalmışmış. “Yedi sekiz saat nedir ki tez gelir geçer. Yüz altını alır, biraz rahatlarız.” diye düşünmüş. Oğlunu gölde bırakıp eve dönmüş. Delikanlı sabaha kadar dona titreye gölde kalmış. Sabah olunca gölden çıkmış, komşusunun evine gitmiş.

— Ağam, demiş. Sabaha kadar gölde durdum. Şimdi yüz altınımı istiyorum. Komşusu kötü niyetli biriymiş. Amacı çocukla alay etmekmiş.

—Gölden hiç çıkmadın mı? Hiç ısınmadın mı?

— Çıkmadım, demiş genç. Hiç ısınmadım.

— Kimse gelmedi mi yanına?

— Annem geldi. Eve zamanında gitmeyince merak etmiş, elinde meşaleyle beni aramaya çıkmış. Gölün kıyısına kadar geldi, gitti. Adam aradığı bahaneyi bulmuş.

— Ne parası be, demiş. Hem annenin elindeki meşaleyle ısın hem de iddiayı kazandığını söyle. Çocuk mu kandırıyorsun sen? Hak ettiği parayı alamamak, üstelik aptal yerine konmak delikanlının çok zoruna gitmiş. Ağlamaklı olmuş. Kentte herkesin saygı duyduğu, akıl danıştığı aksakallı bir bilge varmış. Genç onun yanına gitmiş. Varsıl komşusuyla girdiği iddiayı anlatmış. Sabaha kadar buz gibi suyun içinde beklediğini söylemiş. Sonuçla iddiayı kazandığını ama komşusunun parasını vermediğinden yakınmış. Ak Sakallı Bilge Dede:

— Kentimizin dürüst bir yargıcı var. O çok adaletli birisidir. Tüyü bitmemiş yetimin bile hakkını gözetir. Git, derdini ona anlat. O senin hakkını koruyacak, paranı almanı sağlayacaktır, demiş. Delikanlı, doğruca yargıcın yanına gitmiş. Komşusuyla arasındaki iddiayı ona da anlatmış. Gece boyu gölde kalmasına karşın komşusunun sözünde durmadığını, parasını vermediğini söylemiş. Yargıç, hemen komşusunu çağırtmış.

— Bu delikanlının parasını niçin vermiyorsun, diye sormuş. Varsıl komşu, kendini şöyle savunmuş:

— Efendim, demiş. İddiayı o değil ben kazandım. Evet, sabaha kadar gölde durdu ama annesi onu meşaleyle ısıttı. Yargıç, her ikisini de dinledikten sonra varsıl komşuyu haklı bulmuş. Çocuk boynu bükük bir durumda eve dönmüş. Ertesi gün yine aksakallı bilgenin yanına gitmiş:

— Yargıç beni değil komşumu haklı buldu, demiş. Ak Sakallı Bilge, sakalını kaşımış, biraz düşündükten sonra:

— Sen hiç üzülme yavrum, demiş. Yarın akşam bize gel, paranı alacaksın. Bilge, evinde bir şölen vereceğini duyurmuş. Varlıklı komşuyu, yargıcı ve kentin ileri gelenlerini buyur etmiş. Et yemekleri için birkaç kuzu kestirmiş. Pilav için kazanlar dolusu pirinç ayıklatmış. Börek için tekneler dolusu hamur yoğurtmuş. Salata için marullar, soğanlar toplatmış. Avlunun bir köşesine, kocaman bir ocak kurup ateş yaktırmış. Kuzu etlerini, pilavlık pirinçleri kazanlara doldurtup avlunun diğer ucuna

yerleştirtmiş. Akşama doğru ağrılanlar gelmişler. Minderlere oturup syleiye dalmışlar. Ak Sakallının bilgeliğinden, konukseverliğinden söz etmişler. Söyleşi koyulaşmaya, karınları da zil almaya başlamış. Bir beklemişler, iki beklemişler, ne yemek getiren var ne bir yudum su veren. Yargıç dayanamamış, sormuş:

— Bre Ak Sakallı, yemekler daha pişmedi mi?

—Pişiyor, pişiyor, demiş Ak Sakallı. Az sabredin. Bir süre daha beklemişler. Ama yine ne tabak görünmüş ortalıkta ne kaşık. Yargıç dayanamamış, yanına birkaç kişi olarak avluya çıkmış. Bir de bakmış ki ateş bir yerde, ateşin üstünde olması gereken kazanlar bir başka yerde.

— Bre Ak Sakallı, böyle yemek pişer mi?

— Pişer, demiş bilge. Kazanlar orada, ateş burada. Eninde sonunda bu kazanlar ısınır, kazanların içindekiler pişer. Yalnız biraz sabırlı olmak gerekir. Yargıç kızmış:

— Senin bu yaptığın aksakalına, bilge kişiliğine yakışır mı? Sen bizimle alay mı ediyorsun?

— Ne haddimize, demiş aksakallı bilge kişi. Gln kıyısındaki meşale, gln ortasındaki delikanlıyı nasıl ısıttıysa bu köşedeki ateş de o köşedeki kazanı kaynatır. Yargıç, bunun bir ders olduğunu anlamış. Verdiği kararın yanlışlığının bilincine varmış. Varlıklı komşuya buyurmuş:

— ocuğun hakkını yemeyelim, demiş. İddiayı kazanan delikanlıdır. Hemen hakkı olan yüz altını veresin. Delikanlı Ak Sakallı Bilge’nin verdiği ders sayesinde yüz altınına kavuşmuş. Ak Sakallı Bilge Dede’ye teşekkür edip anasının yanına gitmiş.

(Ata Yayıncılık Türkçe Ders Kitabı)

Eren KAÇMAZ, Eğlendiren-ğreten Masallar

Hikâye 7 “Beceriksiz” hikâyesi

Geçenlerde çocukların mürebbiyesi Yuliya Vasilyevna'yı verdiği derslerin parasını ödemek için çalışma odama çağırdım.

— Oturun, dedim. Ücretinizi hesaplayalım. Herhalde sizin de paraya ihtiyacınız vardır. Kendiniz istersiniz sandım, ama bugüne kadar bu konuda ne bir şey sordunuz ne de bir şey istediniz. Anlaşılan davet edilmeyi istediniz. Ayda 30 rubleye anlaşıştık, değil mi?

— Hayır, 40 rubleye anlaşıştık.

— Haydi canım, yanlış hatırlıyorsunuz! Ben buraya 30 diye yazmışım. Eğiticilere hep 30 ruble öderim. Bizde iki aydır mı kalıyorsunuz?

— Hayır, iki ay beş gün.

— Tamı tamına iki ay! Böyle kaydetmişim... Demek ki size 60 ruble ödemem gerekiyor. Ödemem gereken bu ücretten 9 pazar, 3 de bayram tatilini düşmemiz gerekiyor. Çünkü o günlerde Kolya'yı çalıştırmadınız, sadece gezdirdiniz. Öyle değil mi? Kıpırmızı kesilen Yuliya Vasilyevna ceketinin cep kıvrımıyla oynamaya başladı, ağzından tek bir kelime bile çıkmıyordu.

— Bu hesaba göre 12 ruble eksik ödeyeceğiz. Kolya'nın hasta yattığı 4 gün de onunla ders yapmadınız, sadece Varya'yı çalıştırdınız. Ayrıca 3 gün dişiniz ağrıdığı için karım öğleden sonraları sizi izinli yazmış. 12'nin üzerine 7 daha eklersek, 19 ruble daha düşmemiz gerekiyor. Bunu 60'tan çıkarırsak geriye ne kalır? 41 ruble. Hesap doğru mu? Yuliya Vasilyevna'nın sol gözü kızarıp sulandı, çenesi titremeye başladı. Sinirli sinirli öksürüp burnunu sildiye de yine de tek kelime dahi edemedi.

— Yeni yıla girerken bir çay fincanı ile tabağını kırmıştınız. 12 ruble bunlar için ödemeniz gerekiyor. Gerçi fincan aile yadigârı olup daha pahalıdır ama fazlasını istemem. Fincana gelinceye kadar nerelere gitmiyor ki! Sonra dikkat etmediğiniz için Kolya ağaca tırmanırken ceketini yırtmış. Bunun için de 10 ruble düşeceğiz. Yine dikkatsizliğiniz yüzünden hizmetçi kız Varya'nın çizmelerini çalmış. Siz bunlara engel

olmak için aylık alıyorsunuz, gözünüzü dört açacaksınız! Etti mi 5 ruble daha! Ocak ayında benden 10 ruble almıştınız.

Yuliya Vasilyevna:

— Öyle bir şey almadım, diyecek oldu.

— İşte burada yazılı. İşte... Tamam, öyle olsun...

— 41 rubleden 27 ruble çıkarırsak geriye 14 ruble kalıyor. Zavallı kız neredeyse ağlayacaktı. Güzel uzun burnunun üzerinde ter tomurcukları belirdi

— Karınızdan sadece üç ruble almıştım, diyebildi titreyen sesiyle.

— Ya? Burada yazılı değil! Düşün öyleyse üç ruble daha! Alın, paranız burada! Bir tane on rublelik, bir de bir rublelik. Genç mürebbiye verdiğim paraları titreyen eliyle cebine sokarken;

— Teşekkür ederim, diye fısıldadı.

— Neden teşekkür ediyorsunuz?

— Para verdiğiniz için.

— Ama ben sizi kandırdım! Soydum sizi! Paranızı çaldım! Bir de bana teşekkür ediyorsunuz!

— Başka evlerde bu kadarını da vermiyorlar.

— Vermezler tabi! Senin gibi sus pus insanlara hiçbir şey vermezler. İşte ben de size iyi bir ders olsun diye böyle davrandım. Seksen rubleniz işte burada, zarfta duruyor, insan böyle beceriksiz olabilir mi? Neden sesinizi çıkarmıyorsunuz, başkalarının haksızlıklarına karşı çıkmıyorsunuz? Bu dünyada hakkınızı söke söke almalısınız! Ezilmişliğe gerek yok! Kızın yüzündeki “gevşek” gülümsemeyi görünce böyle insanların varlığına iyice inandım.

Kendisine verdiğim böyle bir dersten dolayı özür dileyip seksen rublesini verdim. Çekine çekine teşekkür ederek çıktı. Arkasından bakarken bu dünyada güçlü olmanın sağladığı faydaları düşünüyordum.

Hikâyeler
ANTON ÇEHOV
Erdem Yayıncılık

Hikâye 8 “Tavus Kuşu” hikâyesi

Tavus kuşunun çok güzel tüyleri vardır. Kuyruğunu açtığı zaman kocaman bir yelpaze gibi olur.

Dünyanın en güzel tüylü kuşu, tavus kuşudur. Tüylerinin bazıları uzun bazıları kısadır. Ama hepsi de çok güzeldir. Sanki tüy değil, değerli bir eşya gibidir. Mücevher gibi rengârenk ve parlaktır. Herkes onun tüyelerine sahip olmak ister

Tavus kuşunun tüyelerini kitapların arasına koyarlar. Vazolarda süs olarak kullanırlar. Şapkaların kenarlarına takarlar. Uzun tüylerden yelpaze yaparlar, kısa tüylerden süs eşyaları yaparlar. Kralların, padişahların saraylarını tavus kuşlarının tüyleri süsler.

Adamın biri bir gün ormana gezmeye gitmiş. Yemyeşil ormanda gezip dolaşmış. Kuşlar etrafında dolanıp duruyor, güzel şarkılar söylüyorlarmış. Adam, daha sonra açıklık bir alana gitmiş. Orada bir tavus kuşu görmüş.

Tavus kuşunu gören adam, bir ağacın arkasına saklanmış. Tavus kuşunu izlemeye başlamış. Kuş o kadar güzelmiş ki, adam ağzı bir karış açık, onu seyretmeye başlamış.

Tavus kuşu açıklık alanda biraz dolaşmış. Sonra kuyruğundaki tüm tüyelerini açmış. Tüyler açılınca tıpkı bir yelpaze gibi olmuş. Rengârenk bir yelpaze. Tavus kuşunun tüyelerinin bazıları sarı, bazıları yeşil, bazıları da kırmızıymış. Tüylerin üstünde nazar boncuğuna benzeyen desenler bulunuyormuş.

Adam, daha önce hayatında hiç böyle güzel bir şey görmemiş. Tavus kuşunun tüyleri, kuyruğu, zarafeti adamı büyülemiş. Kuşun pırıl pırıl tüyleri güneşin altında parlıyormuş.

—”Ne kadar güzel.” demiş adam.

—”Güzelliği ile gurur duyuyor olmalı.”

Fakat tavus kuşu hiç de mutlu görünmüyormuş. Yüzünde hiç gülümseme yokmuş. Sanki bir şeyden korkuyor gibiymiş. Üstelik de neredeyse ağlamak üzereymiş.

Adam onun böyle mutsuz olmasına çok şaşırılmış.

—”Acaba neden bu kadar üzgün?” diye düşünmüş.

Tavus kuşu tüyelerine son bir kez bakmış. Sonra da o güzelim tüyelerini tek tek koparmaya başlamış. Bir tane koparmış, iki tane koparmış, üç tane koparmış... Biraz sonra kuşun tüyelerinin yarısı yerdeymiş.

O güzelim tavus kuşu kel bir kuş olup çıkmış. Eski güzelliğinden eser kalmamış. Artık kuyruğu falan da yokmuş. Onu görenler tavus kuşu olduğuna inanamazmış.

Kuş da çirkinleştiğinin farkındaymış. Bunun için hem seviniyor hem üzülmüyormuş.

Adam şaşkınlıkla olanları izliyormuş. Tavus kuşunun neden böyle yaptığını bir türlü anlayamamış. Sonunda dayanamayıp, saklandığı yerden fırlamış. Soluğu kuşun yanında almış.

—”Dur yahul demiş. Ne yapıyorsun sen? Yazık değil mi? Ağacın arkasında ne zamandır seni izliyordum. Senin güzelliğine hayran oldum. Sen ise neler yapıyorsun?”

Kuş önce çok şaşırılmış. Adamı görünce bir an için korkmuş. Hemen oradan kaçmaya hazırlanmış. Kuşun kaçacağını anlayan adam:

—”Dur, korkma!” demiş.

—”Benden korkmana gerek yok. Sana bir zarar vermem. Ben senin güzelliğine hayran oldum. Ne yapıyorsun sen böyle?”

Kuş, adamın zararsız olduğunu anlamış. Sonra da üzgün üzgün adamın yüzüne bakmış

—Tüylerimi yoluyorum. diye yanıt vermiş.

Adam, o güzelim tüyleri yerden toplamaya başlamış. Hem tüyleri topluyor hem de konuşuyormuş:

—”Senin tüylerin dünyanın dört bir yanında çok değerlidir.” demiş.

—”Herkes senin tüylerine hayran. Onlara sahip olmak istiyor. Sendeki bu güzellik kimde var? Ne diye tüylerini yoluyorsun.”

Kuş üzgün bir yüzle gülümsemiş.

—”İşte ben de o yüzden yoluyorum.” demiş.

Adam bir şey anlamamış. O hâlâ kuşun yerdeki tüyelerine bakıyormuş.

—”Yazık bu tüylere.” demiş.

Tavus kuşu tekrar tüylerini yolmaya başlamış.

Adam ise ona engel olmak için ileri atılmış.

—”Dur yapma.” demiş.

—”Neden tüylerini yoluyorsun?”

Kuş, üzüntüyle içini çekmiş.

—”Bu güzelliğimiz başımıza bela.” demiş. “Bu yüzden tüylerimi yoluyorum. Onlardan kurtulmaya çalışıyorum. Güzellik her zaman iyi bir şey değil. Çoğu kez başa bela oluyor.”

Adam, tavus kuşunun tüyelerine bakmış.

—”Kusura bakma kuş kardeş.” demiş. ”Ben bir şey anlamadım. Tüylerin neden başına bela oluyor. Bir karganın tüyleri güzel değil. Ama o senden daha mutlu. Sen ise çok mutsuz görünüyorsun.”

Tavus kuşu:

—”Keşke karga olsaydım.” demiş.

—”O zaman kimse benimle ilgilenmezdi. Ama şimdi öyle mi? Bu tüylerim için beni avlamaya çalışıyorlar. Tüylerime sahip olmak için beni öldürüyorlar. Keşke bu kadar güzel tüylerim olmasaydı. O zaman kimse beni öldürmeye çalışmazdı. Tüylerimi işte bu yüzden yoluyorum. Tüyler, benim canımdan daha değerli değil ya! Tüyleri olmayan bir kuşu kimse avlamaz. Yaşamak için, bu tüylerden kurtulmam gerekiyor.” Adam, tavus kuşuna hak vermiş. Ona acımış.

—”Haklısın kuş kardeş.” demiş. “Güzellik her zaman işe yaramaz. Bazen de böyle dertler açar.”

Akıl Yoksunu Dost
MEVLANA

Hazırlayan: Yasemin MEYVA
Parlak Yayıncılık

Hikâye 9 “Sır Tutamayan At Bakıcısı” hikâyesi

SIR TUTAMAYAN AT BAKICISI

Vaktiyle güzel bir memlekette bir padişah yaşırdı. Bu padişah ara sıra ava çıkmayı severdi. Yine av mevsimi gelip çatmıştı. Padişah, hizmetlilerini de yanına alıp avlanmak için yola koyuldu. Padişah, nişan aldığı bir hedefi çoğu zaman isabetli bir şekilde vururdu. Çok uzak mesafelerden dahi avına isabet ettirebiliyordu. Hedefi vururdu. Padişah vuruyor, hizmetlileri düşen avı getirmek için sağa sola koşuşuyordu. Bir ara padişahın etrafında sadece birkaç kişi kalmıştı. Bunlardan biri de padişahın atı ile ilgilenen hizmetlisiydi. Padişah, atıyla ilgilenen hizmetlisine:

— Haydi, seninle atlarımızı yarıştıralım. Bakalım hangimizin atı geçecek, dedi. Padişahın atlarına bakmakla görevli olan hizmetli derhâl hazırlandı. Her ikisi de atlarını aynı yöne doğru hızla sürdüler. Epeyce yol aldıktan sonra padişah sakın bir yerde durdu ve hizmetlisine de durmasını söyledi. Biraz dinlendiler. Ardından padişah hizmetlisine dönerek şöyle dedi:

— Buraya kadar atlarımızı koşturmamızın nedeni yarış değildi. Asıl düşüncem seninle bir sırrımı paylaşmak idi. Böylelikle senden tam bir sadakatle sırrımı tutmanı ve vereceğim hizmetleri yerine getirmeni istiyorum. At bakıcısı, padişahın kendisine sırrını açmasının büyük bir nimet olduğunu biliyordu.

Bu nimeti kendisine layık gördüğü için efendisine defalarca teşekkür etti. Efendisine, kendisine tam bir güven duyabileceğini söyledi. Sırrını söylemesi için efendisini bekledi. Bir süre sonra padişah söze başladı:

— Kardeşimin kıskançlığı beni korkutuyor. Saltanatıma göz dikmiş olmalı. Benim için kötü niyet besliyor. Onun hile ve tuzaklarından emin olmam lazım. Ancak senin gibi güvenilir dostların yardımıyla onun hilelerinden korunabilirim.

At bakıcısı, padişahı dikkatlice dinledi ve ona olan samimiyetini, sadakatini tam bir güvenceyle yineledi:

— Padişahım sizin için gereken neyse yaparım. Siz sadece bana yapmam gerekeni söyleyin yeter, dedi. Bunun üzerine padişah:

— Dinle öyleyse. Seni kardeşimin durumunu gözlemen için görevlendiriyorum. Senin bundan sonraki işin onun tüm hâl, hareket ve davranışlarını gözlemektir. Onunla ilgili her şeyi bana bildirmeni istiyorum. Bu süre içinde atlarla çok fazla ilgilenme. Senden sadece bu işte çalışmanı istiyorum. At bakıcısı, padişahın verdiği görevi sevinerek kabul etti. Av dönüşü, atları ahırlara koyan bakıcı derhâl padişahın kardeşi olan şehzadenin yanına gitti. Kendisini sevdirebilmek için padişahın sırrını ona açıkladı. Kardeşi sessiz kaldı, yorum yapmadı. Kader bu ya, padişah bir süre sonra aniden vefat etti. Kardeşi saltanat tahtına çıktı. Şehzadenin tahta çıkışına bizim at bakıcısı bir hayli sevindi. Çünkü kendisi, zamanında şehzade hazretlerine büyük bir hizmette bulunduğunu düşünüyordu. Bunun mükâfatını göreceğinden emindi.

At bakıcısı, kendi hâlinde sevinedursun, yeni padişahın ilk emri çok şaşırtıcıydı. Çünkü yeni padişah at bakıcısını cezalandırmaya karar vermişti. Yıllarca padişahın atlarına bakıcılık yapan bu adam ödüllendirilmeyi beklerken cezaya çarptırılmıştı. Nasıl olurdu da kendisine padişahın sırrını açıkladığı şehzade böyle bir kötülük yapardı?

— Aman efendim! Ben size sadık kaldım. Sizin iyiliğinizi düşündüğüm için olan biteni hemen size söyledim. Sizin tarafınızı seçtim. Yaptıklarımın karşılığı bu muydu, deyince çiçeği burnunda padişah şu cevabı verdi:

— Sen kardeşimin sana emanet ettiği sırları bana bildirdin. Aynen bunun gibi benim sırlarımı da başkalarına açıklamayacağını nereden bileceğim? Gün gelir benim sırlarımı da açıklayıverirsin. Senin gibilere güven mi olur? Bu yaptığın büyük bir hatadır. Cezası ağırdır, dedi ve adamlarına:

— Alın artık şu düşük ahlaklı adamı huzurumdan, diyerek emir verdi.

At bakıcısının başına gelenler herkese ibret oldu. Olaydan ders çıkaranlar sırları açıklamanın cezasının ne kadar kötü olabileceğini görmüş oldular.

Neslihan BEYHAN
(MEB Yayınları Türkçe Ders Kitabı)

EK 5: Hikaye haritası uygulamasına ilişkin örnekler



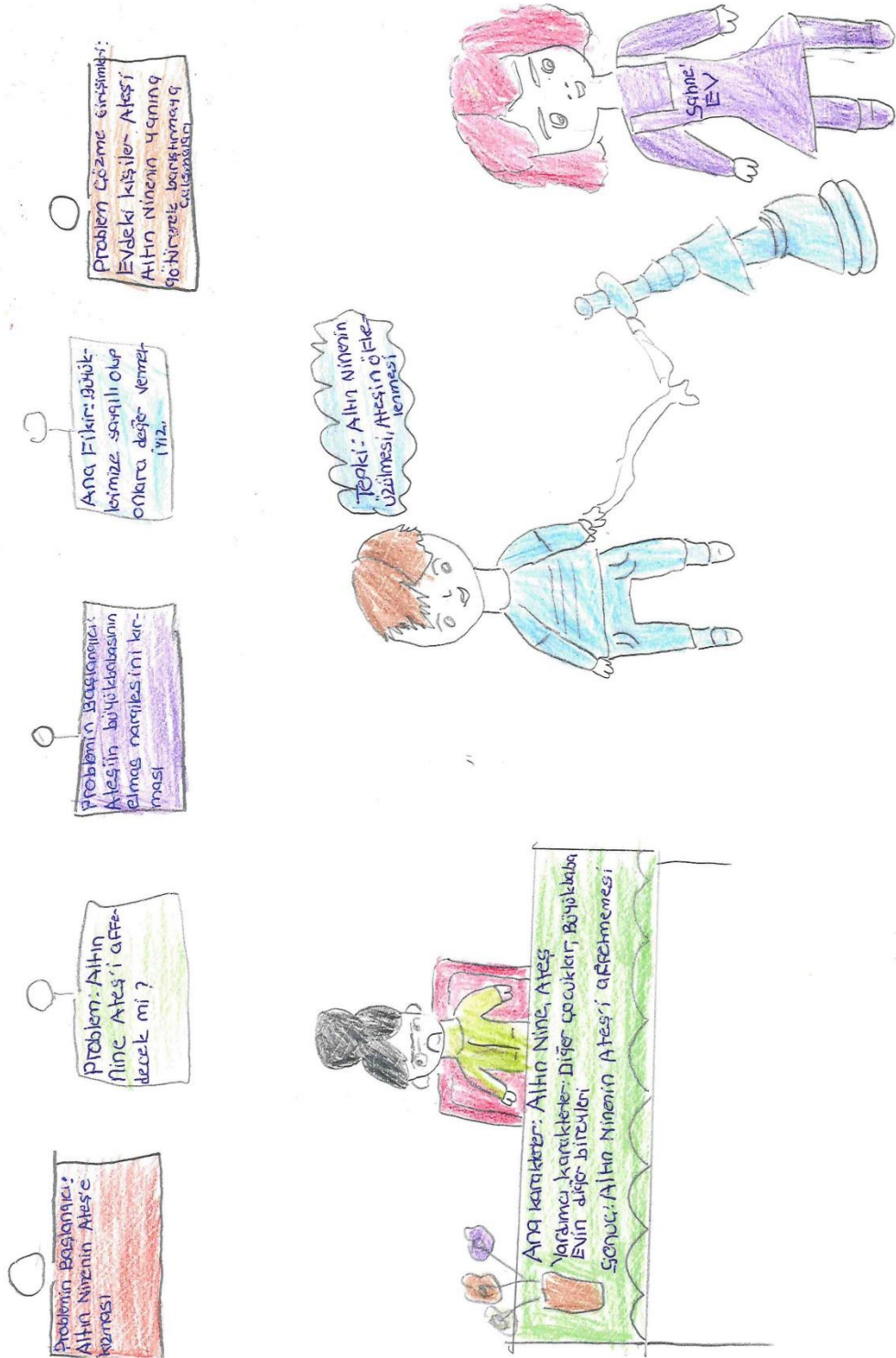
Hikâye haritası 1. “Yaşama Sevinci” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



Hikâye haritası 3. “Fare ile Kurbağa” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



Hikâye haritası 3. “Tavus Kuşu” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



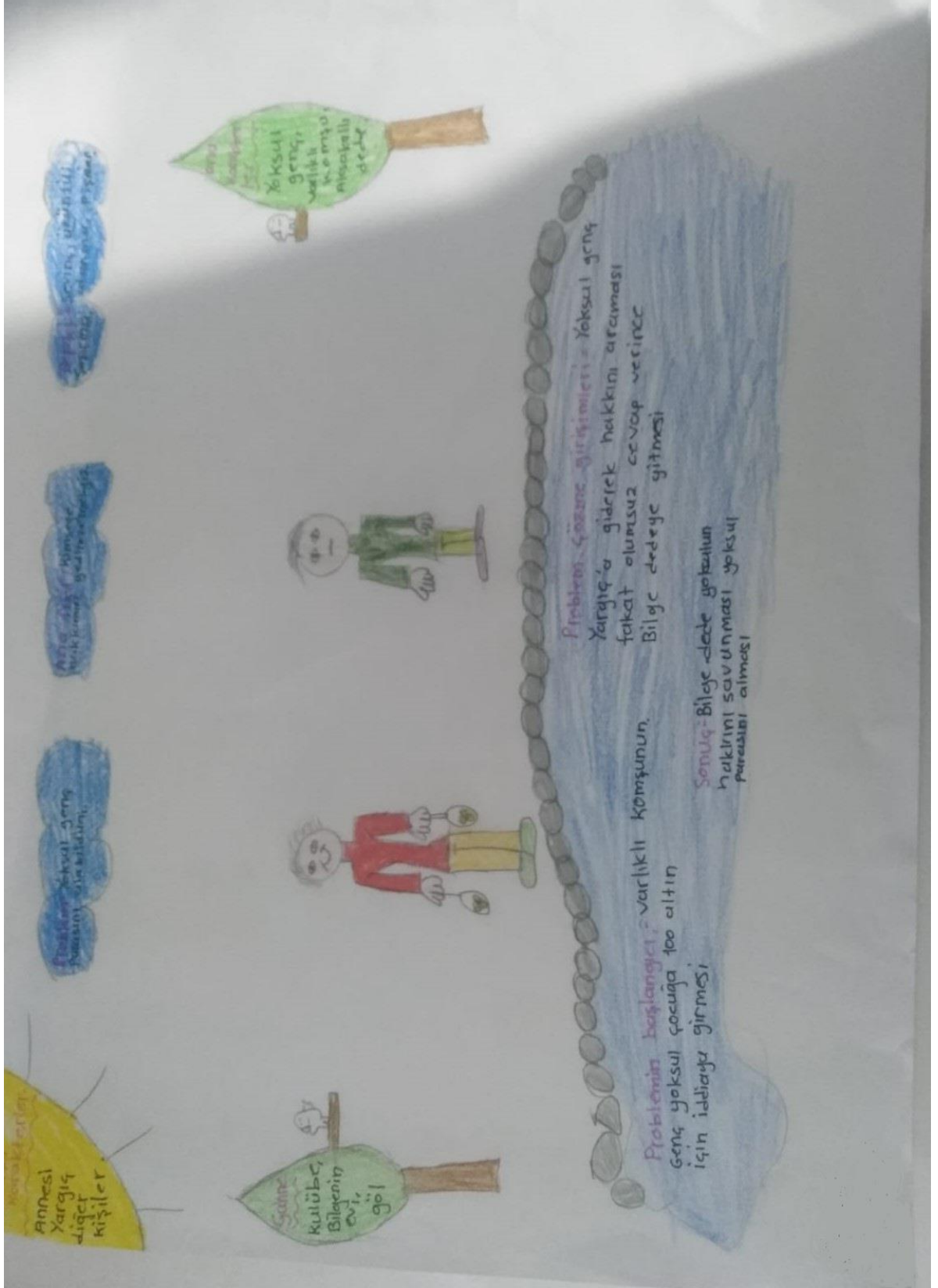
Hikâye haritası 4. "Altın Nine" isimli hikâyeyle ilişkin hikâye haritası



Hikâye haritası 5. “Bir Bardak Sütün Hatırı” isimli hikâyeye ilişkin hikâyeye haritası



Hikâye haritası 6. “Beceriksiz” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



Hikâye haritası 7. “Ak Sakallı Bilge Dede” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası

EK 6: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.06.2021-E.10388



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-10388
Konu : Etik Kurul Kararı

09.06.2021

Sayın Doç. Dr. Yasin KILIÇ

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 20.05.2021 tarih ve E.9667 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Doç. Dr. Yasin KILIÇ'ın danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Lokman KARADUTLU'nun "**Hikâye Haritası Yönteminin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama düzeylerine Etkisi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup, 26.05.2021 tarih ve 160 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir. Kurul kararının bir sureti yazımız ekindedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Güray OKYAR
Etik Kurulu Başkanı

Ek:1 adet kurul kararı

Mevcut Elektronik İmzalar

GÜRAY OKYAR (Etik Kurul - Başkan) 09.06.2021 15:45

Bu belge, güvendi elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : "85V10FR007" Pin Kodu : 64152

Belge Takip Adresi : https://ehys.agri.edu.tr/en/Verim/Validasi_Doc.aspx?

Adres : Erzurum yolu üzeri 4. km Rektörlük Kampüsü Merkez/AĞRI

İlgi için : Yılmaz SABİNCİ

Tel/Fax : 04722159863 Faks:04722151182

Ünvanı : Şube Müdürü

e-Posta : guseok@agri.edu.tr Web : guseok@agri.edu.tr

Tel No : 1317

Kap Adresi : agri@ehs.com.tr



