



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE
EDİCİ (ÖYKÜLEYİCİ) METİNLERDE ANA
FİKİR BULMA BECERİLERİ ÜZERİNDE
HİKÂYE HARİTALARININ ETKİSİ

TUBA ALTINTAŞ

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

Antalya, 2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ
(ÖYKÜLEYİCİ) METİNLERDE ANA FİKİR BULMA
BECERİLERİ ÜZERİNDE HİKÂYE HARİTALARININ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuba ALTINTAŞ

Danışman:

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

29 / 08 / 2023
Tuba ALTINTAŞ
İmzası

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Tuba ALTINTAŞ'IN bu çalışması 29.08.2023 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Alper SİNAN

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye: Doç. Dr. Metin DEMİR

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

YÜKSEK LİSANS/ DOKTORA TEZİNİN/ DÖNEM PROJESİNİN ADI:

İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici (Öyküleyici) Metinlerde Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

İnsanı diğer canlılara göre daha eşsiz kılan özelliği düşünme yeteneğidir. İnsan bu özelliği sayesinde kendisini, duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve isteklerini başkalarına iletebilir. Kendisini daha iyi anlatabilmek ve karşısındakini daha iyi anlayabilmek için de iyi bir anlama yeteneğine sahip olması gerekmektedir.

Anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde Türkçe dersi önemli rol oynamaktadır. Çalışmamıza yön veren düşüncenin kaynağı da bu olmuştur. Ana fikir bulma becerisini geliştirmek, insanların hayat boyu empati kurma ve doğru bir şekilde anlayabilme imkânı sağlar. Bu beceriyi geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biri de hikâye haritası yöntemidir. Bu nedenle 4.sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerdeki ana fikri bulma becerisinin üzerinde etkisinin incelendiği hikâye haritası yöntemi araştırmamızın konusunu oluşturmuştur. Bu çalışmayla birlikte öğrencilerde anlama becerisinin öneminin kavraması, hikâye haritalarının da bu alanda katkı sağlaması düşünülmektedir.

Araştırmamın başlangıcından, sonuna kadar bana değerli fikirleri ile yol gösteren, ışık tutan, değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Yasin ÖZKARA' ya verdiği emeklerden dolayı çok teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca bana bilgi ve tecrübeleriyle destek olan, sevgisini her zaman hissettiğim değerli Sevde Gül ÇİFTÇİ' ye, bu süreçte iş yoğunluğumu kendisi üstlenerek fedakârlıkta bulunan okul müdürüm Sayın Özcan DEMİREL' e, uygulama sürecinde yardımlarını esirgemeyen Aksu İlkokulu öğretmenlerine teşekkür ederim. Ayrıca çalışmanın uygulama aşamasında ve verilerin analizinde her zaman yanımda olup ilgisini ve yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Deniz ARI ve Ayşe Gül DEMİREL' e de ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan ve hayatımın her alanında beni destekleyen, bana güvenen ve sahip olmaktan dolayı kendimi çok şanslı hissettiğim kıymetli anneme ve babama minnettarım. Yoğun çalışma tempomda her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen, çalışma süresince sabrı ile beni sürekli teşvik eden ve özverili yaklaşımı ile bana güç veren sevgili eşime de çok teşekkür ederim.

Tuba ALTINTAŞ

ÖZET

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ (ÖYKÜLEYİCİ) METİNLERDE ANA FİKİR BULMA BECERİLERİ ÜZERİNDE HİKÂYE HARİTALARININ ETKİSİ

Altıntaş, Tuba

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Ağustos 2023, 95 sayfa

Bu çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde hikâye haritası yönteminin ana fikir bulma becerisi üzerinde etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmamodeli olarak yarı deneysel modellerden eşleştirilmiş kontrol gruplu son test modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili Aksu ilçesi Aksu İlkokulu'nda 2021- 2022 yılı eğitim öğretim döneminde 4.sınıfta öğrenim gören 40'ı deney 40'ı kontrol grubu olan toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma boyunca deney grubunda hikâye haritası yöntemi anlatılmış ve işlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim metodu ile derslere devam edilmiştir. Grupların denkliliğinin sağlanması amacıyla öğrencilerin metinlerde ana fikir bulma konusunu işlemiş olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, I. Dönem II. Yazılı puanları ve II. Dönem I. Yazılı puanlarının ortalaması alınmış ve bu puanlar grupların belirlenmesinde kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Pilten (2007) tarafından geliştirilen ana fikir belirleme ölçeği kullanılmış ve kullanılan testten elde edilen puanların normalliğinin değerlendirilmesi amacıyla çarpıklık basıklık değerleri hesaplanmış; merkezi eğilim ölçülerinin benzerliğine bakılmış; Shapiro-Wilks testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında ana fikir bulmada ve hikâye haritasının içerdiği hikâye öğelerini bulmada anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılık düzeyi ana karakter bulmada en az olup, ana fikir bulmada ise en yüksek değerdedir. Araştırmada deney ve kontrol grupları arasında toplam puanlar açısından belirgin farklılıklar olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Hikâye haritası yöntemi, ana fikir, öyküleyici metinler*

ABSTRACT

THE EFFECT OF STORY MAPS ON THE SKIL OF IDENTIFYING MAIN IDEASIN STORY-TELLING TEXTS OF PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE STUDENTS

Altintas, Tuba

Master Thesis, Institute of Educational Sciences, Department of Basic EducationThesis

Advisor: Assoc. Dr. Yasin ÖZKARA

August 2023, 95 pages

In this study, it is aimed to reveal the effect of the story mapping method on the ability of finding the main idea in narrative texts of primary school 4th grade students. As the research model, the post-test model with a control group and paired from the quasi-experimental models was preferred. The study group of the research consists of a total of 80 students, 40 of whom were in the experimental group and 40 in the control group, studying in the 4th grade at Aksu Primary School in Aksu district of Antalya province in the 2021-2022 academic year. Throughout the study, the story map method was explained and practiced in the experimental group. In the control group, lessons were continued with the traditional teaching method. In order to ensure the equivalence of the groups, attention was paid to the fact that the students had been taught how to find the main idea in a text. In addition, the average of the I. Term II. Written scores and II. Term I. Written scores were taken and these scores were used to determine the groups. The main idea identification scale developed by Pilten (2007) was used to collect the research data and skewness kurtosis values were calculated to evaluate the normality of the scores obtained from the test used; the similarity of the central tendency measures was checked; and the Shapiro-Wilks test was performed. As a result of the analysis, it was seen that there was a significant difference between the

experimental and control groups in finding the main idea and finding the story elements contained in the story map. The level of significant difference is the lowest in finding the main character and the highest in finding the main idea. In the study, there are significant differences between the experimental and control groups in terms of total scores.

Keywords: Story map method, main idea, narrative texts



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER... ..	v
TABLOLAR LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi	4
1.4 Araştırmanın Varsayımları (Sayıltıları).....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6 Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Dil Kavramı	7
2.1.1 Dilin Özellikleri	8
2.1.2 Dil ve İletişim.	9
2.1.3 Dil ve Eğitim.....	10
2.2 Temel Dil Becerileri... ..	11
2.2.1 Konuşma	12
2.2.2 Yazma.	14
2.2.3 Dinleme	16
2.2.4 Okuma	19
2.2.4.1 Okuduğunu Anlama.....	21

2.3 Metinler ve Türleri.....	21
2.3.1 Bilgilendirici Metinler... ..	22
2.3.2 Hikâye Edici (Öyküleyici) Metinler.....	23
2.3.3 Şiir	24
2.4 Hikâye ve Hikâye Öğeleri	25
2.4.1 Hikâye.....	25
2.4.2 Hikâyeyi Oluşturan Öğeler.....	26
2.5 Hikâye Haritası Yöntemi	28
2.6 Ana Fikir.....	33
2.7 İlgili Araştırmalar	36
2.7.1 Hikâye Haritası İle İlgili Araştırmalar.....	36
2.7.2 Ana Fikir Bulma Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	38

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli.....	42
3.2 Çalışma Grubu	42
3.3 Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1 Ana Fikir Belirleme Ölçeği	42
3.4 Uygulama/Veri Toplama	43
3.5 Verilerin Analizi	43

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	47
---	----

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	47
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
4.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
4.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50
4.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	50

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma	51
5.2 Öneriler.....	54
KAYNAKLAR.....	56
EKLER	64
EK-1. Çalışmada Kullanılan Hikâyeler Listesi	64
EK- 2. Bizim Çakıl	65
EK-3. Deniz Masalı	67
EK-4. Elimde Değil	68
EK-5. Huysuz Çoban	70
EK-6. Kirpi Masalı	72
EK-7. Mezgıt Mehmet.....	73
EK-8. Sevgi Çuvalı.....	75
EK-9. Taş Çorbası	76

EK-10. Ana Fikir Belirleme Ölçeği.....	78
EK-11. Çalışmada Kullanılan Hikâye Haritası Örneği.....	79
EK-12. Ölçek Kullanım İzni.....	80
EK-13. Etik Kurul Kararı	81
EK-14. Araştırma İzin Onayı.....	82
EK-15. Bildirim Sayfası.....	83
ÖZGEÇMİŞ.....	84
İNTİHAL RAPORU.....	85

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 5. Ölçek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler Tablosu.....	45
Tablo 4. 1. Soru 1 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Tablosu	47
Tablo 4. 2. Soru 2 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Tablosu	47
Tablo 4. 3. Soru 3 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Tablosu	48
Tablo 4. 4. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Alt Problem 4 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Tablosu	48
Tablo 4. 5. Soru 5 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Tablosu	48
Tablo 4. 6. Soru 6 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Tablosu	49
Tablo 4. 7. Soru 7 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Tablosu ..	49
Tablo 4. 8. Soru 8 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Tablosu	50
Tablo 4. 9. Soru 9 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Tablosu	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. İletişim Süreci... ..	10
Şekil 2. 2. Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki.....	12
Şekil 2. 5. Hikâye Çözümlemesi Örneği.....	31



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmayla ilgili problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireylerin yaşamlarındaki en temel gereksinimlerinden biri anlamak ve anlaşılmasıdır. Dış dünya ile bağlantısını iletişim kurma yoluyla sağlamak da insanlara özgü bir özelliktir. İnsanları diğer varlıklardan ayıran düşünebilme yetisi de iletişim kurma sürecinin bir diğer yanını oluşturmaktadır. Kısacası “iletişim en genel ve yalın tanımıyla duygu, düşünce, bilgi, haber ve becerilerin paylaşılması; başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması sürecidir” (Sever, 1998, s.51).

İletişimin en temel ögesi dildir. Dil becerisi ve dili kullanma yeteneği sayesinde insanlar diğer becerilerini de geliştirmekte ve sosyalleşebilmektedir. “Çünkü dil olmadan ne dış dünya algılanıp kavramlara, simgelere ve sembollere dönüştürülebilir ne de bu kavram, simge ve semboller düşünce kalıbına sokularak başkalarına aktarılabilir” (Yalçın ve Şengül, 2007, s.751).

Ana dil öğretimi her toplumun vazgeçilemez bir unsurudur. Dilin ne kadar etkilikullanılabildiği ana dil öğretiminin başarısıyla doğru orantılıdır. Bu yüzden ana dil öğretimi temel dil becerileri açısından önemli bir temel teşkil etmektedir.

Türkçede var olan dört temel dil becerisi, anlayabilme ve anlatabilme becerilerinin gelişimini destekleyen alanlardır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak belirlenen bu beceriler hem birbirini hem de iletişimi geliştirir. Bu dört beceri alanından okuma ise çalışmamızda daha çok yer alan bir beceri alanıdır.

Okuma, göz ve beynin ortak çalışmasıyla yapılan görme, bakma ve anlama faaliyetidir. Okuma, günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir eylemidir. Gün içerisinde farkında olarak veya olmayarak farklı amaçlarla okumalar yaparız. Ancak okuma, okuyabilmekten yani sembolleri çözümleyebilmekten daha geniş bir anlam taşır (Şahin, 2011). Çünkü okuma aynı zamanda anlama sürecinin başlangıcıdır.

Günümüzdeki çalışmaların çoğu, okuma ile anlamının ayrılmaz bir bütün

olduğu görüşündedir. Farklı türlerde yazılmış metinlerdeki ana fikri ve konuyu bulmak, iyi bir okuma becerisinden geçer. Okuduğumuz her metnin veya yazının belli bir ana fikri olmayabilir. Ancak yine de okunan her metinden az ya da çok çıkarımlar yapmak gerekir. Ana fikirler, metnin okuyucunun aklında daha iyi kalmasını ve ders çıkarmasını sağlarken, konu ise yazılan metinlerin belli bir çerçevede kalmasını sağlar.

İlkokul döneminde öğrencilerin okuması, okuduğunu anlaması ve okuduklarından çıkarımlar yaparak ana fikir ve konuyu bulması çok önemlidir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da 1. sınıflarda okuduğunu anlama, 2. sınıflarda okuduklarının konusunu belirleme, 3. ve 4. sınıflarda ise bunlara ek olarak, okuduğu metnin ana fikrini bulma kazanımlarının her temada açık bir şekilde işlenmesi belirtilmiştir (MEB, 2019). Bu yüzden metinlerde ana fikir bulma becerisi, okuduğunu anlamının da önemli bir ölçütü olarak kabul edilebilir.

Ana fikrin belirlenebilmesi için, okuyucunun okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olması beklenir. Yılmaz'a (2018) göre okuduğunu anlama, ön bilgilerini kullanarak metinlerde iletilmek istenen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir (aktaran Coşkun ve Çetin, 2016). Okuyucu metni okuduktan sonra ön bilgileriyle yeni bilgilerkarşılaştırır ve yazarın iletmek istediği mesajı, metnin herhangi bir yerinden bulup çıkararak ifade eder ve bu şekilde ana fikre ulaşır.

Ana fikrin bulunmasında metin türü etkili bir faktördür. Hikâye edici metinler, okul öncesi dönemden başlayarak ilkokul yıllarında da devam eden okumada, yazmada ve anlamada en etkili metin türüdür. Eğlendirici ve öğretici yönüyle birlikte, çocukların hayal güçlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. İçerdikleri olay örgüsü, karakterler, yer ve zaman unsurlarıyla akılda kalmayı kolaylaştıran bu metinler, öğrenciler tarafından da en çok tercih edilen metinlerdir. Bu metinlerde ana fikir karakterlerde, mekânlarda veya hikâyenin konusunda bulunabilir (Güneş ve Kuşdemir, 2014). Hikâye edici metinlerde ana fikir, özellikle ilkokul 1. ve 2. sınıflarda açıkça belirtilebilir. Ancak Özkara'ya (2018) göre sınıf seviyesi yükseldikçe ana fikir, metnin sağlayacağı ipuçlarıyla daha kolay bulunabilir olmalıdır. Bu seviyelerde deyimler ve atasözleri, ana fikir cümlesi olarak verilebilir. Soyut anlam içeren bu ifadeleri de anlamak analiz, sentez gibi üst düzey bilişsel düşünme evrelerini kullanmayı gerektirir. Bu noktada öğretmen, uygun sorularla çocukları yönlendirmeli ve anlaşılır bir şekilde açıklamalarını yapmalıdır.

Hikâye edici metinlerde ana fikri bulma becerisini geliştiren ve sürecin daha iyi anlaşılmasını sağlayan teknik ve yöntemlerden yararlanmak hem öğrenme sürecini hızlandırmakta hem de kalıcılığını artırmaktadır. Bu yöntemlerden en etkili “hikâye haritası” yöntemidir. Üst bilişsel düşünme düzeyindeki ana fikir bulma becerisi, hikâye haritası gibi yöntemlerle desteklenerek öğrenme etkili hale getirilebilir. Hikâye haritalarının öğeleri okunan metnin yapısı seyreterek istenen sonuca daha kolay ve anlaşılır ulaşılabilmesine imkân verir. Hikâye haritaları önemli düşünceleri ortaya çıkaran görsel materyallerdir ve paragraf içerisindeki gerçekleri veya kavramlarla bağlantılarını yansıtarak öğrencilerin hikâyelerle ilgili soru üretmesine yardımcı olur (Gardill ve Jitendra 1999’dan aktaran Özkara ve Şahin, 2012). Okuduğu hikâyeyi hikâye haritasıyla destekleyen öğrenciler, basamak basamak hikâyeyi çözümler ve ana fikre ulaşır.

Yapılan alan yazın taramasında ana fikir ve hikâye haritasının birlikte kullanıldığı, uygulandığı yeterli çalışmanın olmayışı görülmektedir. Yapılacak olan bu çalışma, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerdeki ana fikri bulma becerilerinde, hikâye haritalarının etkisinin incelenmesini kapsamaktadır. Çalışma, Türkçe alanında önemli ve temel bir konuyu içerdığı ve bu alanda yapılmış yeterli çalışma olmayışı sebebiyle önem arz etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye edici (öyküleyici) metinlerde ana fikir bulma becerileri üzerinde Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye haritasının etkililiği araştırılmaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan araştırmanın alt problemlerine ait sorulara yanıtlar aranmaktadır. Hikâye haritası yönteminin;

1. Hikâyedeki ana karakterin belirlenmesinde etkisi var mıdır?
2. Hikâyedeki yardımcı karakterlerin belirlenmesinde etkisi var mıdır?
3. Hikâyedeki mekân (yer) belirlenmesinde etkisi var mıdır?
4. Hikâyedeki zamanın belirlenmesinde etkisi var mıdır?
5. Hikâyedeki olayın belirlenmesinde etkisi var mıdır?
6. Hikâyedeki karakterlerin olaya çözüm bulmasının belirlenmesinde etkisi var mıdır?

7. Hikâyedeki ana fikrin belirlenmesinde etkisi var mıdır?
8. Hikâyedeki ana karakterin özelliklerinin belirlenmesinde etkisi var mıdır?
9. Hikâyedeki toplam başarı puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son zamanlardaki teknolojik gelişmeler ve yazılı materyallerin çeşitliliği ve sayısının artmasıyla bilgiye ulaşmak daha da kolay bir hal almıştır (Ergen ve Batmaz, 2019). Öğrencilerin bu bilgilere ulaşip yaşadıkları problemlerin üstesinden gelebilmeleri ve hayatlarına uygulayabilmeleri için öncelikle bu problemleri belirleyebilmesi ve kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmesi önem taşımaktadır. Bunun için de dili her yönüyle güzel ve etkili kullanmak gerekmektedir. Çünkü dili kullanma becerisi gelişmiş bireyler, yazılı veya sözlü her türlü iletişimde başarılı olmakta, problemlerin çözümünde etkin rol oynamaktadırlar.

İlkokul kademesi öğrencilerin genel olarak dilin yapısı ve kurallarının temelini inşa edildiği bir dönemdir. Türkçe dersinin ana materyali olan metinlerin türü ve niteliğinin doğru seçilmesi de bu noktada önem arz etmektedir (Şahin, 2012). Bu kademedeki en çok karşılaştığımız metin türü olan hikâyeler, öğrencilerin dil ve düşünce gelişimini destekleyen yazılı eserlerdir.

Gerek derslerde gerekse günlük yaşamda karşılan sorunların çözümünde hikâyeler öğrencilere yol gösterici niteliktedir. Hikâyelerde yer alan ana fikir unsuru, öğrencilerde sorun çözme, çıkarım yapma ve verilmek istenen mesajı doğru anlamaya yöneliktir. Öğrenilmesi kolay olmayan bir beceri olan ana fikir bulma becerisi, kademeli bir şekilde hikâye öğelerinin öğretimi ile desteklenmekte ve doğru bir şekilde bulunması ise ancak 4.sınıf seviyesinde olmaktadır.

Ana fikir bulma becerisinin kazandırılmasında kullanılan en etkili öğretim yöntemlerinden biri hikâye haritasıdır. Hikâye haritaları metinlerde hikâye unsurlarının belirlenerek görsel bir şema haline getirilmesiyle oluşturulan, okuduğunu anlamayı kolaylaştıran ve bilgilerin organize edilmesini sağlayarak ana fikre ulaşmayı hedefleyen bir öğretim yöntemidir.

Ülkemizde olduğu kadar yurt dışında da hikâye haritası yönteminin uygulandığı çalışmalar, okuduğunu anlama ve ifade etme becerisindeki etkililiğini ortaya koymuştur. Geleneksel öğretimden farklı olarak geliştirilen bu yöntem, yakın zamanda tüm Türkçe öğretim programlarında da yer almıştır. Bütün bunlar göz önüne alındığında bu çalışmanın, hikâye haritasının hikâye edici metinlerde ana fikir bulmadaki etkilerinin araştırılması ve farklı değişkenler açısından değerlendirilmesiyle yazına katkı sağlaması düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırma yapılacak okul kırsal bir bölge olup sosyokültürel açıdan birbirine denk öğrencilerden oluşmaktadır. Pandemi dönemi nedeniyle çocukların eğitimleri iki yıl boyunca çevrimiçi olarak yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak oluşturulan sınıfların belirlenmesinde ise öğretmenlerin ortak sınav yapmaları nedeniyle, 2021- 2022 yılı 1.dönem sonu Türkçe başarı puanları temel alınmıştır. Ortak değerlendirmeye giren öğrencilerin bu bağlamda birbirine denk olduğu söylenebilir.
- Uygulama sürecindeki metinler 4.sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olarak seçilmiştir. Bu konuda seçilen metinler farklı okullarda görev yapan üç Türkçe öğretmenine gönderilerek incelemeleri sağlanmış ve olumsuz geribildirim alan metinler Türkçe dil, anlatım ve içerik yönünden değiştirilerek tekrar belirlenmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma bir ilkokulda 4.sınıf öğrencileriyle sınıflandırılmıştır.
2. Araştırma ana fikir bulma yöntemlerinden hikâye haritasının etkililiği ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma çoğunluğu Türkçe ders kitaplarından olmak üzere çeşitli kitaplardan ve çocuk dergilerinden alınmış 8 adet hikâye edici metinle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Hikâye Edici (Öyküleyici) Metin: Karakter, yer, zaman gibi öğelerle desteklenmiş, belirli bir olay örgüsünün var olduğu sürükleyici anlatıma sahip metin

türleridir.

Ana Fikir: Metinde yazarın okura vermek istediği en genel mesajdır.

Hikâye Haritası Yöntemi: Hikâyeyi oluşturan öğeleri bulmayı sağlayan ve hikâyelerin daha kolay çözümlenmesine destek olan görsel şemalardır.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dil kavramı, dilin kültür ve eğitimle ilişkisi ile dört temel dil becerisi hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca hikâye ve öğeleri, ana fikir kavramı ve hikâye haritası yöntemi de bu bölümde açıklanmıştır.

2.1. Dil Kavramı

İnsanoğlu varoluşundan itibaren düşünebilme yetisiyle, diğer canlılardan ayrılmış ve evrene düşünce gücüyle hükmetmiştir. Bu düşünebilme yetisi beraberinde iletişim kurmayı, anlamayı, anlaşılmayı ve toplum halinde yaşayabilme becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. İnsan, sosyal bir varlık olması sebebiyle karşısındaki diğer kişilerle sürekli bir iletişim halindedir. Bu iletişimi sağlayan ve insanı insan olarak tamamlayan en önemli unsur dildir.

Günay'a (2004) göre dil, toplumsal bir olgudur ve iletişim amacıyla kullanılmaktadır. İnsanlar çıkardıkları sesleri zamanla sözcüklere dönüştürmüş ve sonrasında mantıksal bir dizimle dilleri oluşturmuşlardır. Oluştugu her toplumda farklılık gösteren dil, temelde düşüncelerin somutlaştırılmasını sağlar. Bu haliyle dil sadece iletişim aracı olmaktan öte, aynı zamanda bir düşünme aracıdır (Sever, 2000). Çünkü zihinde oluşturulan düşünceler dille ifade edildiğinde somut bir gerçeklik halini alır.

Düşünceyi taşıyan bir unsur olan dil, insanların en değerli varlığıdır (Yalçın ve Şengül 2007). Düşünce ve dil karşılıklı olarak birbirini besler ve birbirini yaratır. Zihinde oluşan düşünceler dille gerçeklik kazanırken, dil vasıtasıyla kişiden kişiye aktarılan düşünceler de farklı zihinlerde farklı düşünceleri meydana getirir. "Dil insanların düşüncelerinden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur" (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006, s.16).

Duygu, düşünce, davranış ve yaşantıların temelinde var olan dil, zamanla pek çok alana yayılmış ve gelişme göstermiştir. Sadece iletişim aracı olarak değil bilim, teknoloji, kültür alanlarında ve geçmişin geleceğe aktarımında, geleceğe yön verilmesinde dilin önemi ortaya çıkmaktadır. Tüm bu işlevselliği ile dilin pek çok tanımı yapılmış ve her tanımda bu farklılıklara değinilmiştir. Dil ile ilgili tanımlardan

bazıları şöyledir:

Aksan'a (1998) göre ise dil, düşünce ve duyguların toplumların ses ve anlam yönünden ortak olan öğeleri ve kuralları kullanarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir yapıdır. Dil, insanların zihninden geçen her türlü duygu ve düşüncesini dışa aktarmada, bir kimseyi veya bir topluluğu belli bir eyleme yönlendirmede, içinde bulunduğu çevreyi tanımlamada kullandığı en etkili araçtır (Şahin, 2013). Buradaki tanımlamalarla dilin duygu ve düşünce aktarmadaki etkisi ve insanların davranış yönetiminde de dilin önemli bir yer edindiği belirtilmiştir.

Ergin'e (2004) göre dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan canlı ve tabii bir varlıktır. Hornberger'e (2006) göre dil, insanların sosyal kimliğini yansıtan samimi bir parçasıdır. Bu açıdan dil, toplumsal çevre ile yakından ilgili olup çevremizdeki insanlarla etkileşim kurduğumuz sosyalleşme aracıdır (Günay, 2004). Dil toplumdan soyutlamaz bir varlıktır. Sosyalliği oluşturan dil, insanın toplum hayatında var olmasını sağlayan en temel öğedir. İnsanlar dil sayesinde toplum olabilmiş ve devamında kültürleri oluşturmuşlardır. "İnsanı diğer varlıklardan ayıran ve üstün kılan dil; kültürün aynası, taşıyıcısı, koruyucusu ve temelidir. Dil, kültürün aynasıdır, çünkü bir milletin kültüründe olan her şey o milletin dilinde de görülür. Bir dilin söz varlığı, o dilin kültürü hakkında en doğru bilgiyi veren kaynaklardandır. Dil, düşüncenin, dolayısıyla bir milletin kültürünün, bakış açısının yansımasıdır" (Güfta ve Kan, 2011, s.244-245). Güfta ve Kan, dilin tanımını yaparken kültürü oluşturan yapıtaşının dil olduğunu vurgulamıştır. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak Sever (2004) dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi şu şekilde özetlemiştir:

- Dil anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, bir iletişim aracıdır.
- Dil düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.
- Dil, ulusu meydana getiren en temel öğedir. Aynı dili konuşan insanlarda duygu ve düşünce birliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.
- Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimini aktaran en etkili araçtır.

2.1.1. Dilin Özellikleri

Dil, iletişimin en temel öğesidir. Bireylerin birbirlerine duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde aktarması, birbirlerini anlaması ve doğru iletişimi sağlamalarında

dilin önemi büyüktür. Bu önem dili sadece iletişim aracı olmaktan çıkararak, dili farklı özelliklere sahip yaşayan bir unsur olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Dil, canlı bir varlık olarak doğar, büyür ve gelişir. Kullanıldıkça eskiyen varlıkların aksine dil, kullanıldıkça gelişir, derinleşir ve zenginleşir. Bu zenginleşme ve gelişme medeniyetler var olduğu sürece devam eder. Dilin kaybolması ve yok olması ise kullanılmasından kaynaklanır.

Toplumsal ve millî bir kurum olan dil, aynı dili kullanan bireyler arasında millî duygunun gelişmesini sağlayan, insanlara ortak ülküler etrafında aitlik ve dayanışma duygusu veren bir değer olarak da tanımlanabilir.

Dil, en etkili kültür aktarıcısıdır (Göçer, 2012). Kültür, dil vasıtasıyla varlığını sürdürür ve diğer nesillere aktarılır. Gerek sözlü gerekse yazılı iletişimle aktarılan kültürel öğeler, bu uzun yaşamlarını ve yıllar içinde sürdürdükleri dinamikleri dillere borçludur. Bu yüzden dile gereken önemi vermek, kültürlerinin var olmasını isteyen toplumlar için vazgeçilmez bir durumdur.

Düşüncelerin yaratıcısı dildir. Zihinde oluşan düşünceler, açığa çıkmak için dilin aktarım gücünden yararlanır. Dil sayesinde yüzeye çıkan düşünceler, farklı düşüncelerle etkileşime girerek gelişirler. Bireylerdeki gelişmiş düşünme sisteminin oluşumunda, bu yönüyle dilin etkisi büyüktür.

Dilin özellikleri incelendiğinde en başta iletişim olmak üzere kültür aktarımı, eğitimle gelişip değişme ve toplum olabilmek adına ne kadar önemli bir etken olduğu görülmektedir. Dili güçlü toplumların her alanda güçlü olmalarının başarıları altında yatan en gerçekçi durumdur.

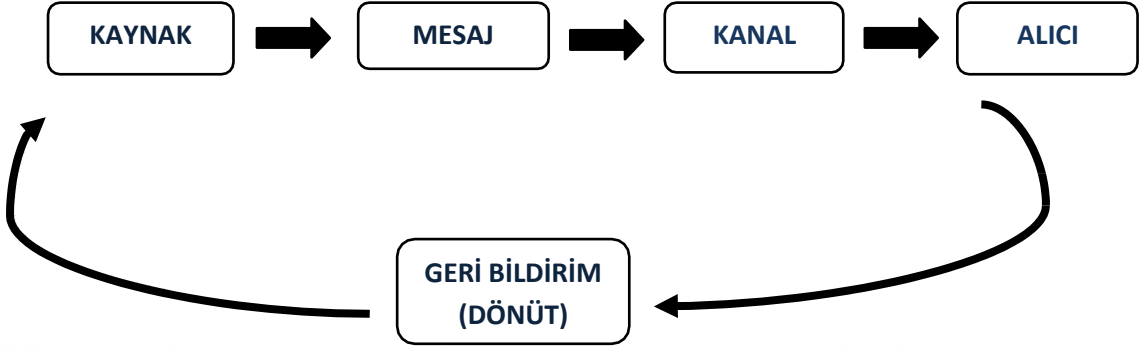
2.1.2. Dil ve İletişim

İletişim karşılıklı bir aktarım sürecidir. Kişilerin zihinlerinde oluşturduğu düşünceleri başka kişilerle paylaşma sürecinin tamamı iletişimi oluşturur. Dilin bu iletişim sürecindeki ana işlevi, iletilerin aktarılmasına yani karşı tarafa ulaşmasına yarayan bir araç olmasıdır (Yalçın ve Şengül, 2007).

İletişim sembol, renk, işaret, şekil ve vücut diliyle sağlansa da herhangi birinin yarattığı anlama ve anlatma yetisi dil kadar güçlü değildir. Zihinde oluşan düşünceler, sözcük dediğimiz göstergelere dönüşür. Böylelikle etkili ve kolay bir iletişim süreci oluşturur.

İnsanlar arası iletişimin daha çok yüz yüze olduğunu düşündüğümüzde, dilin iletişimdeki görevi daha ön plana çıkmaktadır. İletişimin tam olabilmesi için dilin,

görevini eksiksiz yerine getirmesi gerekmektedir. Aktaş ve Gündüz'e (2013) göre iletişim sürecinin sorunsuz tamamlanabilmesi için, konuşan ve dinleyende olduğu gibi, gönderen, alıcı, gönderge ve kanal adını verilen dört temel unsurun bir araya gelmesi gerekir.



Şekil 2.1. İletişim Süreci

Yukarıda belirtildiği üzere iletişimin meydana gelmesini sağlayan öğeleri şu şekilde açıklayabiliriz.

Kaynak: İletişim sürecinde mesajı gönderen ve iletişim sürecini başlatan öğedir. Algılama, seçme, düşünme, yorumlama süreçlerinde ürettiği anlamlı iletileri simgeler aracılığı ile gönderendir.

Mesaj: Bir kişinin diğer kişiye, varlığa ya da bir grup insana iletmek istediği fikir, düşünce yada duygunun sözlü ya da sözsüz biçimidir.

Kanal: Mesajın kaynaktan alıcıya aktarılma biçimi yöntemi ve tekniğidir.

Alıcı: Kaynaktan gelen mesajları alıp yorumlayan iletişim ögesidir.

Geri Bildirim: Alıcının kaynaktan gelen mesajı yorumladıktan sonra ona verdiği tepkilerdir.

2.1.3. Dil ve Eğitim

Dili bir toplumun aynası ve yansıması olarak görebiliriz. Bu bağlamda dil kullanıldığı toplumun düzeyini, gelişmişliğini ve düşünce yapısını gösterir (Çelebi, 2006). Eski Türk toplumlarının sosyal, kültürel, sanat ve eğitim alanında Türkçenin yanı sıra farklı dilleri de kullandıkları görülmektedir. Türkçe dışında kullanılan dillerin Türkçeden etkilenmesi, Türklerin yayıldıkları coğrafyalarda Türk dilini kullanmaları ve

diğer milletleri etkilemeleri, bir dilin uzun yıllar boyunca yaşayan canlı bir unsur olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Toplumların dillerini gerek sosyal hayatta gerekse eğitim öğretimde etkili, inceliklerine uygun ve iyi bir iletişim aracı olarak kullanabilme becerisi ne kadar yüksek ve başarılıysa, okul başarısı da o denli yüksek olup iyi bir akademik düzey sağlamaktadır. Anadilinin inceliklerine hâkim toplumlarda bu durum tüm alanları etkilemekte ve bireylerin kendini iyi ifade edebilmesini ve sağlıklı iletişim kurabilmelerini sağlamaktadır.

Sahip olduğumuz yıllar içinde değişikliğe uğrasa da özünü kaybetmeyen dillerin en önemli özelliği, zaman içinde gelişmeye ve geliştirilmeye açık olmasından kaynaklanmaktadır. Bu geliştirme çabasının en çok da eğitim ortamında sistematik olarak yapıldığı ve belli aşamalardan oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu aşamaları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Okuma ve yazmayı öğretmek,
2. Okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin seviyesine getirmek,
3. Kendi düşüncelerini sözlü ve yazılıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak,
4. Dilin kurallarını doğru bir şekilde öğretmek,
5. Edebi eserleri okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak (Göğüş, 1993).

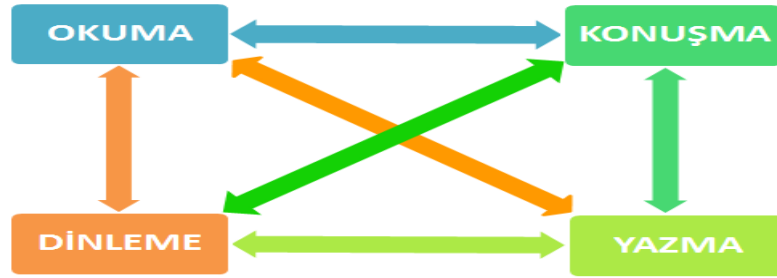
Bir ana dil olarak Türkçe, dünya üzerindeki en köklü ve en zengin dillerinden biridir. İnsanın duygu, düşünce ve hayal dünyasını tümüyle anlatma ve aktarma gücüne sahip olan Türkçe, bu yönüyle ayrı bir öneme sahiptir (İşcan, 2007). Anlatma ve aktarmadaki gücünden dolayı Türkçe, dil becerilerinin etkin kullanıldığı bir dil olmuştur. Bununla birlikte ana dilin yanı sıra yabancı dil öğretimlerinde de önemli bir rol oynayan temel dil becerileri dinleme, okuma, yazma ve konuşma olarak adlandırılır.

2.2. Temel Dil Becerileri

Dil, çok yönlü gelişmeyi sağlayan beceriler bütünüdür. “Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir” (Güneş, 2011,s.124).

Düşünsel, duygusal ve sosyal olarak gelişmenin temelinde, dili etkili ve doğru kullanmanın etkisi büyüktür. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinden

oluşan temel dil becerileri, dilin etkin kullanımında ve öğrenilmesindeki süreçleri kapsar.



Şekil 2. 2. Temel Dil Becerileri Arasındaki İlişki (Arıcı ve Taşkın, 2019)

2.2.1 Konuşma

Sosyal bir varlık olarak insanların dili en yoğun kullandıkları beceri alanlarından biri konuşmadır. Demirel (1999) konuşmayı düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığı ile aktarılması olarak tanımlar. Zihinde oluşan her türlü duygu ve düşünce, konuşmayla somut ve iletişim kurmaya uygun hale gelir. Buna dayanarak konuşmanın gündelik yaşamda olsun, eğitim ortamlarında olsun en yoğun kullanılan becerilerden biri olduğu söylenebilir.

Eğitsel açıdan baktığımızda Akyol'a (2011) göre konuşma, bütün öğrenme alanlarını kapsayan ve çocuğun kendisini ifade edebilmesini sağlayan önemli bir dil becerisi olarak tanımlanabilir. Kendisi dışında kalan diğer becerilerin temelini oluşturan konuşma becerisi, eğitim ortamlarındaki etkin iletişimi sağlar. Öğrenen-öğreten arasında bağ kurarak özellikle anlatma tekniklerinin etkililiğini en yüksek hale getirir.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarında da en önemli becerilerden sayılan konuşmada sosyal etkileşim oldukça yüksektir. Zihinde yapılandırılan düşüncelerin ses aracılığı ile aktarılması olan konuşma düşünme, analiz etme, sınıflandırma gibi zihinsel becerilerin gelişimine doğrudan bağlıdır (Güneş, 2007). Bu açılarından bakacak olursak konuşmanın dört niteliğinden bahsetmek mümkündür:

1. **Konuşmanın Fiziksel Niteliği:** Konuşma ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen süreçtir.

2. **Konuşmanın Fizyolojik Niteliği:** Konuşma, insan bedenine var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, büyük dil, küçük dil, damak ve dudaklar gibi organların dengeli bir şekilde gerçekleştiği süreçtir.
3. **Konuşmanın Psikolojik Niteliği:** Anlambilimine göre bizler kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin deneyimlerimiz üzerinde konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisini değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimizi konuşuruz.
4. **Konuşmanın Toplumsal Niteliği:** Konuşma toplumsal yaşamın bir ürünü olup insanoğlunun birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacından doğmuştur. Konuşma, dil kullanılarak iletişim kurma yolunun en genel yoludur (Demirel, 2002).

Konuşma eğitimi, öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışlarının ana hedeflerinden birini oluşturmaktadır (Kırkkılıç ve Akyol, 2007). Kendisini iyi ifade eden bireyler yetiştirebilmek planlı, programlı bir öğretime dayanır. Bu öğretimin gerçekleştirilebilmesi için de amaçların önceden belirlenmiş olması önemlidir. Bu bağlamda etkili bir konuşma eğitiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilere düşündüklerini, duydukları, gördüklerini, yaşadıklarını, öğrendiklerini, bildiklerini açık anlaşılır, doğru ve etkili bir biçimde sözle anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
- Konu, amaç ve bulunulan ortama göre konuşma ve konuşma türünü düzenleyebilmek, neyi, nerede, ne biçimde ve ne kadar söyleyeceğini öğretmek,
- Düzgün, doğru, güzel, etkili konuşmanın özellik ve niteliklerini tanıtmak ve öğrencilere bunları kazandırmak,
- Konuşurken konuyu dağıtmamak ve söyleyeceklerini sıraya koyabilmek,
- Konuşmayla birlikte çabuk düşünebilme yeteneğini kazandırmak,
- Topluluk önünde konuşabilme becerisini edindirmek,
- Topluluk içinde ve önünde konuşma ve tartışma yöntemlerini öğretmek,
- Konuşurken inandırıcı ve güven verici olma özelliklerini anlatmak,
- Kelimeleri açık, anlaşılır söyleyebilme, vurgu ve tonlamayı yerinde ve doğru yapabilme becerisini kazandırmak,
- Belli bir kültür diliyle konuşma alışkanlığı edindirmektir (Koç ve Müftüoğlu 1998'denaktaran Yıldız vd., 2006).

Konuşma becerisi çocukların doğuştan getirdiği, öğrenmeyle geliştirdiği bir beceridir. Eğitimle desteklenmiş etkili bir konuşma becerisi, bireylerin sadece kendini ifade etmesini değil aynı zamanda soru sorabilme, soruları cevaplayabilme, düşünebilme ve düşündürebilme yeteneklerini de üst düzeye taşımasına imkân tanır. Bu becerinin etkililiğini arttırmak için öğrenme ortamlarında aşağıdaki etkinliklere yer verilmelidir:

- Hikâye Anlatımı
- Sınıf İçi Konuşma Etkinlikleri
- Pantomim Çalışmaları
- Drama
- Sözel Raporlar Oluşturma (Akyol, 2011).

2.2.2. Yazma

Yazma becerisi, zihnimizde olgunlaşan düşüncelerin yazıya dönüştürülerek aktarılmasıyla oluşan bir beceridir. Bireylerin en çok ihtiyaç duyduğu duygu, düşünce ve deneyimlerini anlatma ve paylaşma durumu temelde yazma becerisinin ortaya çıkmasınazemin hazırlamıştır. Konuşma becerisinden farklı olarak yazma becerisi, dilin en detaylı kullanılmasını gerektiren ve o dile ait dilbilgisi yapılarının somut olarak bilinmesi ve işlenmesi özelliğini taşır.

Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden ayrı düşünülemez. Temel ve Katrancı'ya (2019) göre dört temel dil becerisinden biri olan yazma; insanların düşüncelerini, yaşantılarını, hayallerini kalıcı hale getirerek başkalarıyla paylaşmak ve gelecek kuşaklara aktarabilmek için kullandığı bir beceridir. Bu becerinin doğru bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesi ise eğitim ortamlarında mümkündür. Kırkkılıç ve Akyol'a (2007) göre kullanılacak farklı yöntem ve tekniklerle beraber yazma eğitiminde şu ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir:

- Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle ilişkili birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç bütünüdür.
- Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gereklibecerilere sahip olunmasını sağlamaktır.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır

olmasına yardımcı olunmalı ve bu konuda desteklenmelidir.

- Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli,metin oluşturmasında yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin yazmaya karşı var olan olumsuz tutum veya korkusu olduğunda ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.
- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içerik bilgisinin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
- Yazma konusuyla öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı,öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı tanınmalıdır.
- Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılarak çeşitlilik oluşturulmalıdır.
- Öğrencinin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtmaya teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirme yapmalıdır.
- Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalıdır.
- Öğrencinin okul dışında da yazma zevkine ulaşması ve yazma alışkanlığı kazanmaması sağlanmalıdır.

Yazma becerisinin öğretimi, eğitim ortamlarında, ilk olarak okuma becerisinin kazandırılmasıyla başlayan süreci takip etmektedir (Bulut ve Serin, 2018). Çocuğun yazma becerileri geliştikçe var olan bilgiyi transfer etmesi, düşüncelerini gözden geçirip düzenlemeyi daha doğru bir şekilde yapması beklenir (Akyol, 2011). Yazma becerisinin doğru ve iyi yapılandırılmış olduğu bir yazıda aşağıdaki maddelerin uygulanmış olması gerekmektedir.

1. **Buluş (İcat):** Düşüncelerin ya da olayların araştırılması ile duyguların

canlandırılması, buluş kısmını oluşturur.

2. **Plân (Düzenleme-Tertip):** Düşüncelerin ve elde edilen buluşların tutarlı ve değerlerine göre sınırlanması plânı meydana getirir.

3. **Anlatım (İfade):** Düşünceleri, olayları ve duyguları en doğru sözcüklerle anlatmak da anlatımı yaratır (Kantemir, 1995).

Yazma becerisinin geliştirilmesi uzun süreç ister. Ancak bu beceriyi kazandırabilmek öğrencide üst düzey düşünme becerilerinin de gelişimini desteklerken aynı zamanda yazma kaygısının da oluşmasına neden olabilir. Öğrencileri yazmaya istekli hale getirmek, kaygılarını azaltmak ve sınıfta yaratıcı yazma çalışmalarında daha aktif olmalarını sağlamak için şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Yazma, güç bir beceri olarak gösterilmemelidir.
- Öğrencilerin doğru yönde düşünmesine yardım edilmelidir.
- Yazmada karşılaşılan zorluklara yardım edilmelidir.
- Ödev hazırlamak için yeterli süre verilmelidir.
- Öğrenciye destek olacak nitelikte yardımcı kaynaklar sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin zihinsel kapasiteleri zenginleştirilmelidir.
- Yazılarda başarılı yönler aranmalı ve bu yönler desteklenmelidir.
- Ödev konularının öğrenciyi yazma isteği uyandıracak nitelikte olmasına önem verilmelidir.
- Sınıfta ve daha geniş olarak da okulda yaratılacak yazma havası, öğrencileri yazmaya yönelten en büyük etken olduğu dikkate alınmalıdır (Göğüş, 1978).

2.2.3. Dinleme

Dinleme, kişiler arasında karşılıklı iletişimi sağlamada en önemli faktördür. Amaçlı ya da amaçsız her türlü dinleme etkinliğinde karşıdan gelen mesajı yorumlama süreci olarak da tanımlanabilir. Bu süreç, temelde birçok zihinsel aktivitenin aynı anda gerçekleşmesiyle oluşur.

Dinleme, bireylerde ilk öğrenme alanı oluşturan beceridir (Güneş, 2007). Dinleme; anne karnında başlayan, aile içerisinde devam eden ve okul hayatıyla birlikte

eğitim alanı haline gelen bir öğrenme alanıdır. Dinlemek sadece iletişim kurmak amacıyla yapılmayıp, farklı zihinsel becerilerin geliştirilmesindeki ilk basamaktır.

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel, 2002). İletişimde gönderilen mesaj, dinleme aracılığı ile zihinsel olarak yorumlanır ve tepki süreci gerçekleşir.

Güneş'e (2007) göre dinleme iletişim, anlama öğrenme ve zihinsel becerileri geliştirme sürecinin önemli bir öğesidir. Özellikle öğrencilerin dinleme alanlarının gelişmiş olması okuma, anlama ve konuşma alanlarında da başarılı olmasına zemin hazırlamaktadır.

Dinleme, insanın kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin bütününe kapsar (Yıldız, 2006). Amaçlı yapılan dinleme etkinlikleri ile gerek duyulan bilgiler, gereksiz bilgilerden arındırılır. Bu sayede zihinseldaiğnıklığın önüne geçilir ve değerlendirilir.

Eğitimin her döneminde dinleme en başta gelir. Yapılan araştırmalar insanların dinleme oranlarının okuma, yazma ve konuşma sürelerinden belirgin şekilde daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

İşitme ve dinleme arasındaki en önemli fark, dinlemenin amaçlı işitmenin ise istek dışı gerçekleşmesidir. Amaçlı dinleme eğitimi ise öğrenilmesi gereken temel bir beceridir. Dinleme eğitiminin belirli amaçları vardır ve bu amaçlar dinlemenin etkililiğini arttırmaktadır. Bu amaçları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlamak için kavrayabilme
- Konuşulanı, okunanı anlamak için dinleyebilme,
- Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilme,
- Boş zamanlarında müzik dinlemeye müzik dinlemeye alışma, tiyatro ve sinemadan, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme,
- Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
- Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme,

- Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olabilmek,
- Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilmek,
- Dinlediklerini çabucak değerlendirebilmek,
- Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirebilmek (Demirel, 2002).

Amaçlı ve istekli bir eylem olan dinleme, sonradan öğrenilen ve öğretilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle eğitimde anlamının da ilk şartı etkili dinlemekten geçmektedir. Ancak dinleme becerisi her yaş grubunda farklı sürelerde gerçekleşmektedir. Demirel (2002) çocukların gelişimlerine göre dinleme sürelerini ve bu sürelerde ortaya koyabilecekleri performansları aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1. Birinci sınıfta 3–5 dakika; 2 ile 3. sınıflarda öğrenciler 5–10 dakika dinleyebilirler. Dinledikleri konunun en belirgin ve öne çıkan taraflarını seçebilirler.
2. 4–5. sınıf öğrencileri 15 ile 20 dakika dinleyebilirler, dinledikleri kuralları öğrenip içselleştirerek bunlarla ilgili soru soracak bir düzeye erişirler.
3. 6–8. sınıf öğrencileri 30–40 dakika dinleyebilirler. Neden sonuç ilişkisini anlayarak konunun önemini kavrarlar.

Öğrencilerin dinleyebilme süreleri eğitim ortamında içeriklerin düzenlenmesinde mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir husustur.

Öğrenmenin ilk koşulunun iyi bir dinleyici olmaktan geçtiğini düşündüğümüzde, çocuklara ilk yıllardan itibaren dinleme eğitiminin verilmesi büyük önem arz etmektedir. Okul öncesi çağında başlatılması gereken dinleme eğitiminin her kademede devam etmesi gerekmektedir. Dinlemenin amaçlı bir eylem olduğu ve işitmeden ayırt edilmesi gerektiği öğrencilere öğretilmelidir.

Etkili bir dinleme becerisi geliştirmek ve öğrencilerin iyi birer dinleyici olabilmesi için öğretmenlerin, dikkat çekici ipuçları kullanmaları ve dinleme anında, öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilecek etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Bununla ilgili olarak sınıfta etkili bir dinleme faaliyeti için öğretmenlere verilen tavsiyeler aşağıdaki gibidir:

- **Sınıfta gerekli olan dinleme miktarını analiz edin.** Sınıftaki dersle ilgili etkinlikleri videoya kayıt ederek öğretmenin ve öğrencilerin dinleme için ne kadar zaman harcadıkları belirlenmelidir.
- **Sınıftaki dinleme engellerini belirle.** Engellerin belirlenmesi ve ortadan

kaldırılması dinlemenin etkili bir şekilde gerçekleşmesine zemin hazırlayacaktır. Eğer dışarıdan gürültü geliyorsa ya da iç düzende sesle alakalı bir sorun varsa bunlar giderilmelidir.

- **Poster as.** Öğrencilerin dinleme ile ilgili stratejileri unutmalarına engel olmak için sınıfa niçin dinlemeli, nasıl dinlemeli sorularını içeren dinleme stratejileri ile ilgili bir poster as.
- **Model ol.** Öğrenciler, dikkat dağıtıcı unsurlarla nasıl başa çıkacaklarını bilmiyor, anlamadıkları yerleri öğretmenden tekrar anlatmasını isteme becerisinde değillerse, bunu modelleyerek öğrencilere örnek olmaya çalış.
- **Dinleme stratejilerini gözden geçir.** Dönem içinde kısa aralıklı zaman dilimlerinde ve tatil dönüşlerinde dinleme stratejilerini gözden geçirin ve bunların önemini vurgulayın.
- **Anne babaları bilgilendirin.** Böylece aileler dinleme stratejilerinden haberdar olur, bunları güçlendirmek için evde de uygulama imkânları olur.
- **Stratejileri esnek kullanın, değiştirin.** Bir kısım öğrenciler dinlemenin bazı alanında zayıf olabilirler. Bu da dinlemenin temelini oluşturmak için daha fazla zaman, kaynak ve de aktiviteler gerektirmektedir. Öğrencilere gerekli olan ek zamanı harcamaktan kaçınmayın (Swain, Friehe ve Harrington'dan aktaran Kırkılıç ve Akyol, 2007, s.159).

2.2.4.Okuma

“Okuma, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir” (Coşkun, 2002). Ünalın (2006) okumayı kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle, bir yazıyı bütün olarak görme, algılama ve kavrama süreci olarak tanımlar. Okuma en genel tanımıyla yazılı metinlerdeki duygu ve düşünceleri anlayıp zihinde anlamlandırma eylemidir.

Okuyucuların çevre ile edindiği etkileşimin sonucunda oluşturduğu anlam kurma süreci olan okuma, insan zihninin gelişimine en çok fayda sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sadece yazılı metinleri seslendirmekten ibaret olmayıp, edinilen bilgilerin yorumlanması ve anlamlandırılmasını gerektirir. Eğitimde de esas olan okuduğunu anlamaktır. Bu açıdan okuma, bilgi edinmeyle birlikte, eleştirel düşünme ve yorum yapma becerisini de geliştiren bireylemdir.

Okuma, başlangıcı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreçtir (Kaman, 2012). Bu yönüyle okumanın hem zihinde hem de öğrenme sürecinde planlı bir eylem olduğu söylenebilir. Okumanın zihinsel gelişim süreciyle ilgili çalışmalar yapan araştırmacılardan biri olan Hinshel Wood, okumanın zihinde üç aşamada oluştuğunu belirtmiştir:

- 1.aşamada, alfabedeki her harf hafızaya, kelimelerin yazımı da işitsel hafızaya alınır.
- 2.aşamada, kişi kelimeleri teker teker yazar ve okuyabilir.
- 3.aşamada, görsel hafızalarında harfleri ayrı ayrı değil kelime olarak bir bütün halde okuyabilir (Güneş, 1997).

Okuma becerisinin planlı ve programlı kısmı eğitim ortamlarında sürdürülmektedir. Belirli amaçlar doğrultusunda öğretimi yapılan okuma becerisinin, ilerleyen süreçlerde bireylere katkısı oldukça fazla olmaktadır. Okuduğunu anlamlandırabilmenin yolu, iyi bir okuma becerisine sahip olmaktan geçmektedir. Türkçe eğitim programında da geniş yer bulan okumanın amaçları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama, doğal ve anlamlı okuma alışkanlıklarını geliştirerek sesli ve sessiz okumalarını daha iyi hale getirmek,
2. Çeşitli konularda okuma ilgisini geliştirmek yoluyla öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek ve okuma zevkini arttırmak,
3. Çeşitli konularda okuma ilgisini geliştirmek ve bu yolla öğrencileri iyi bir karakter ve ülkü sahibi yapmak,
4. Öğrencilere güzel eserlerin güzelliğini duyurmak yoluyla onları estetik değerler üzerinde düşündürmek,
5. Öğrencilerde ilk gençlik devresinin duygululuğuna yararlı bir akım vermek ve bu duyguları değerli ve yararlı isteklere yöneltmek,
6. Öğrencilere çeşitli konularda bilgi kazandırarak, bilimsel ve incelemeye dayalı çalışmalarının gerektirdiği okumalarla edinilen becerileri geliştirmek,
7. Öğrencileri iyi eserlere istekli hale getirmek, onlara boş zamanlarını okuyarak geçirme alışkanlığını kazandırmak,
8. Çocuklarda kitap sevgisini oluşturmak ve kitap sahibi olma isteği yaratmak,
9. Türk dilini sevdirmek ve Türk Dil Devriminin hedeflerini gerçekleştirmek (MEB, 1995).

Okuma, bireylerin hayatı daha iyi anlaması ve yorumlayabilmesi, beraberinde de çıkarımlara ulaşabilmesini sağlayan en önemli eylemlerden biridir. İnsan kişiliğinin oluşumuna da katkı sunan okuma, hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştiren bir beceridir. Özellikle bilimsel bilgiye ulaşmada en önemli vasıta olan okuma, insanda kültürlenme sürecinin oluşumuna doğrudan katkı sağlar (Arıcı ve Taşkın, 2019).

2.2.4.1. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, zihinde var olan ön bilgilerin kullanılarak metinlerde verilmek istenilen düşüncelerin çözülmesi ve bunlara anlam yüklenmesidir (Yılmaz, 2008). Bir metni okuyan okuyucu önce kelimeleri seslendirir ardından yazılı metnin kodunu çözerek zihninde anlamlandırır. Zihinde anlamlandırma süreci karmaşık bir eylem olup bireylerin çok yönlü ve üst düzey düşünebilmesine olanak tanır.

Okunan metinlerin anlamlandırılmasında kelimelerin anlamlarının tek tek bilinmesi değil bu kelimeler arasında bağ kurmak ve analiz-sentez yapabilmek en önemli ölçütlerden biridir. Zihnimizde yer alan ön bilgilerin varlığı, okuduklarımızı anlamlandırmada temel oluşturur.

Okuduğunu anlama becerisi metin, okurun ön bilgileri (içerik bilgisi ve metin özellikleri gibi), okuma içeriği, motivasyon ve hedefler arasındaki etkileşim sürecinin bir sonucu olarak karşımıza çıkar (Kodan ve Akyol, 2008).

Okuma eyleminin amacı anlamayı gerçekleştirmektir. Sonucunda anlamının gerçekleşmediği okuma faaliyetleri bireye gerektirdiği faydayı sağlayamamaktadır. Verilen mesajı doğru okumak ve anlamak ise hedefine ulaşmış bir okumaya ulaşıldığını ve okuma sürecinin doğru değerlendirildiğini gösterir. Çünkü anlama metinde bize verilmek istenen mesajın algılanıp algılanmadığını ortaya koyan bir süreçtir.

Anlama, kişilerin yaş ve bilgi birikimleri ile doğrudan ilişkilidir. Her yaşa uygun metinler seçmek anlamayı kolaylaştırır. Kişilerin var olan bilgi birikimleri ve kullandıkları stratejiler de anlamayı hızlandıran unsurlardır. Çünkü anlama metnin anlamını bulma, metnin üzerinde detaylıca düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme işidir diyebiliriz (Kanmaz, 2012).

2.3. Metinler ve Türleri

Dil eğitimlerinin ana malzemesi olan metinler, temel dil becerilerinin ve anlamının üzerinde etkisi oldukça fazla olan bir unsurdur. Yazar ile okur arasındaki

bağlantıyı oluşturan metinler, okuma anlama sürecinin hedefine ulaşmış ulaşmadığını belirlemede önemli bir yere sahiptir.

Birbirini takip eden cümleler, sözler ve görsellerden oluşan bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği anlamlı örüntüler olarak tanımlayabileceğimiz metinler dil, zihinsel ve sosyal bağımsızlık becerilerini geliştirmek için önemli birer yapıdır (Güneş, 2007).

Okuma anlama başarısı üzerinden bakıldığında metinler sahip olduğu özellikler bakımından bu başarıyı destekler. Çünkü okuduğunu anlama bir metnin anlamını bulma, üzerinde düşünerek nedenlerini araştırma, okuduğu metinden sonuçlar çıkarma ve değerlendirip analiz etme biçimidir (Yılmaz, 2008). Bahsedilen özellikler açısından metinlerin, anlama üzerindeki etkisinin büyük olduğunu söyleyebiliriz.

Okuma becerisindeki en nihai hedef anlamadır. Okuyucu ile yazar arasında köprü olan metinler bu sürecin en güçlü araçlarıdır. “Okumayı, yazar okuyucu ve metin bağlamında bir anlam kurma süreci olarak ele aldığımızda, kendisine anlama ve ifade etme becerilerini temel alan Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları ve kitaplarda yer alan metinler, anlam kurma sürecinin niteliğini belirleyen faktörlerden biridir” (Delican ve Temizyürek, 2016, s.843).

2.3.1. Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinler belli bir konu hakkında bilgi vermeye, açıklama yapmaya, karşılaştırmaya ve sınıflandırmaya dayanan metinlerdir. Öğretici metin olarak da adlandırılan bilgilendirici metinlerin temel amacı en kısa şekliyle okuyucuya bilgi vermektir.

Bilgilendirici metinlerde bilgi vermek esas olduğu için farklı tekniklerle desteklenebilir. Bu tür metinlerde açıklama, karşılaştırma, tanık gösterme, somutlaştırma, örneklendirme ve alıntı yapma gibi daha nesnel yöntemler kullanılır. Kurgusallıktan uzak olan bilgilendirici metinler, bazı yönleriyle diğer türlerden net olarak ayrılabilir. Kolaç (2019)’a göre bilgilendirici metinlerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Bilgi verme amacıyla yazılırlar.
- Nesnel bilgilere yer verilir.
- Sözcükler ve cümleler gerçek anlamlarıyla yer alırlar.

- Tanımlar, yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler içerir.
- Sunulan somut, sayısal bilgiler grafiklere, çizelgelere, tablolara dönüştürülür.
- Anlatıcı nesnel bir söylem izler.
- Anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz.
- Anlatım sade olup cümleler kısadır.
- Terimler ve teknik kelimeler yoğun olarak görülür.
- Okuyucunun bilgi alması sağlanır.
- Metnin sonunda yazarın iletmek istediği mesaj ya da mesajlar açık ve net olarak verilir.
- Yazarın verdiği bilgiler gerçek yaşamdan alınmıştır.

Bilgilendirici metinler bilgi vermek amacıyla yazıldıkları için her türlü konuda yazılabilir. Tarih, bilim, fen, kültür, sanat, felsefe gibi alanlarda bilgilendirici metinler yoğun bir şekilde görülmektedir.

2.3.2. Hikâye Edici (Öyküleyici) Metinler

Binlerce yıllık geçmişe sahip olan hikâyeler, günümüzde de özellikle ilkököl döneminde en sık kullanılan metin türleridir. Bir olay örgüsünün varlığı, sürükleyici anlatımları ve merak duygusu uyandıran yanları ile dikkat çeken bu metin türü, öğrencilerin hayal gücünü arttıran ve destekleyen edebi türlerdir.

Dilidüzgün'e (2017) göre bu metinlerde bir olay, olgu ya da bir öykü olayın kahramanları, birbirleriyle ilişkili olayların belirli bir zaman ve mekân unsuruyla bir anlatım sırası içerisinde aktarılır. Yaşanması mümkün olan veya olmayan kurgulardan oluşan öyküleyici metinler, okuyucuya zevk veren anlatsal metinlerdir.

Özellikle çocuklarda düş gücünün artırılmasına katkı sağlayan hikâye edici metinler, okuma alışkanlığının kazandırılması ve anlama becerilerinin artırılması için önemli araçlardır. Çocukların dil gelişimini ve kişiliğini geliştiren bu tür metinler, metnin kahramanlarıyla kurulan empati ve ilişki açısından duygu kazanımı, kendini ve çevreyi değerlendirmek açısından da yorumlama imkânı sağlar (Aytan, Çalıcı ve Erdem, 2018).

Baştuğ ve Keskin'e (2013) göre hikâye edici metinleri okumak ve anlamak diğer metin türlerine göre daha kolay olsa da metin içindeki problemi belirlemek bir o kadar zor olabilir. Bu da çok yönlü düşünme ve çıkarım yapma becerisinin gelişmesinin

yolunu açarak hatırlama, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme gücünü de geliştirmektedir.

Yazıcı (2006) konu, karakter, mekân ve genelde de çözülecek bir problem içeren hikâye metinlerinin, birçok sınıf öğretimi aktiviteleri için uygun olduğunu belirtir. Ayrıca hikâye edici metinlerde kullanılabilir stratejilere de hikâye piramidi, hikâye haritası, hikâyenin yüzü stratejisi örnek olarak gösterir.

2.3.3. Şiir

“Şiirler duygularla sesleri satırlarda bir araya getiren etkileyici yazımlardır” (Akyol, 2011, s.139). Diğer metin türlerinden biçim ve anlatım yönüyle farklılıklar bulunan şiirler, çocuk olsun yetişkin olsun tüm bireylerin duyu dünyasının gelişiminde katkı sağlayan edebiyat ürünleridir.

Kaya’ya (2013) göre şiirler, duyu ve düşüncelerin kalbe ve zihne ulaştığı, yaratıcı bir dil ile yazılan duygulu eserlerdir. Her yaşta insanın kendisinden bir parça bulduğu ve okurken iç dünyasını geliştirdiği şiir türü, özellikler çocukların yaratıcı yönlerini de açığa çıkaran bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların ilgisini çekebilecek alanda yazılmış ve okurken keyif alacakları bir şiir onları şiir okumaya ve yazmaya sevk ederken, zihinlerinde oluşturamadıkları ve anlamlandıramadıkları bir şiiri okumak da onları şiirden uzaklaştırabilir.

İlkokul düzeyinde şiirlerin anlatılması, anlattırılması ve ifade edilmesi güç olabilmektedir. Ancak doğru teknik ve yöntemler şiir türünde de çocukların gelişimini sağlanmakta ve buna bağlı olarak okuduğunu anlama becerisinin arttırılmasına da katkı sunmaktadır.

Tüm yazlı metin türlerini okumadaki nihai sonuç okuduğunu anlamaktır. Stewig’e (1981) göre şiir okuma, çocukların okuma becerisini aşağıdaki dört unsura göre geliştirmektedir:

- **Tempo:** Dizelerin hızlı veya yavaş okunmasıdır. Her şiir aynı tempoda okunmayıp bazen yavaş bazen de hızlı okunmalıdır.
- **Ritim:** Kelimelerin hangisinin vurgulanıp hangisinin yüksek sesle okunacağı ile ilgilidir.
- **Tonlama:** Sesin yükselip alçalması ile ilgilidir. Her zaman aynı

tonlamada okunmayıp, içeriğine göre bazı şiirlerde yüksek bazılarında alçak sesle okunmasıdır.

- **Duruş:** Şiiri okurken nerede ne kadar durulacağı ile ilgilidir.

2.4. Hikâye ve Hikâye Öğeleri

2.4.1. Hikâye

Yaşanmış ya da yaşanabilir olayların anlatımıyla oluşan hikâyeler, ait olduğu dönemlere ve kültürlere göre değişiklik gösterse de yazılı edebiyatta en çok kullanılan türlerin başında gelir. Hareketli anlatım şekilleri ile çok çeşitli konularda yazılabilen hikâyelerin, Türkçe eğitim programında da sıklıkla yer aldığı bilinmektedir.

“Hikâyeler yeni kavramların kazanımında ve içinde yaşanan toplumun kültürünü, sosyal değerlerini aktarmada da en önemli araçlardır” (Akyol, 2011). Nitekim küçük yaşlardan itibaren hikâye okuma ve anlatma geleneği çocukların kazanması gereken değerlerle tanıştığı ilk yer olmaktadır. Gönen (2014) konuyla ilgili olarak çocuklarda hikâyeokumanın ve anlatmanın üç amaca hizmet ettiğini şu şekilde belirtir;

1. İçinde buldukları kültürün merkezini oluşturan edebiyatı çocuklara tanıtmak
2. Bilgilerini pekiştirmek, bilgi hazinelerini genişleterek daha fazla bilgi arayışına yöneltmek
3. Bellek, sıra takibi ve çözümlene gibi dille bağlantılı becerileri çocukta geliştirmek Toplumların tümünde ve farklı kültürlerde hikâye ve masallar, çocukların en çok ilgi duyduğu türleri oluşturmakta ve ilk dil edinimlerinde önemli bir yere sahiptir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007). Düzgün bir dil ve anlatımla oluşturulmuş hikâyeler, kelime hazinesinin zenginleşmesine katkı sağlar ve güçlü bir dil yapısı oluşturmaya imkân tanır.

Hikâyeler yapısal olarak insan zihninde yer etmeye en uygun edebi eserlerden biridir. Karakter, yer, zaman gibi farklı bileşenler bir olay örgüsü içinde işlendiğinde hatırdaki kalıcılığı ve anlamlandırılması daha kolay olmaktadır.

Hikâyelerin anlaşılmasında zihinsel şemalarını kullanan ve bu konuyla ilgili ilk araştırmaları yapan araştırmacılardan biri Barlett'tir. “Barlett, yaptığı deneysel çalışmalarda insanların öğrendikleri bir hikâyeyi yeniden üretimleri sırasında hikâyenin

bütününe ilişkin edindikleri izlenime dayalı olarak hikâyenin ayrıntılarını kendi tahminlerine göre yeniden inşa ettiklerini göstermiştir.” (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s.167). Ortaya çıkan bu bulgular, hikâyelerin insan zihnini aktif bir şekilde kullanmaya yönelttiğini ve tahmin yürütme, çıkarımda bulunma gibi işlevleri de geliştirdiğini göstermektedir.

Yasul (2014) genellikle sürükleyici anlatımlarıyla dikkat çeken hikâyeleri olay hikâyesi ve durum hikâyesi olarak ikiye ayırır:

- “Olay hikâyesi; olayın merkeze alındığı, kişi, zaman ve yer öğelerine bağlı kalınarak yazılmış hikâyelerdir. Bu tür hikâyelerde problem ve gerilim bulunur. Hikâyenin sonunda ise problem ve gerilim çözüme ulaştırılır” (Özcan, 2014, s.31). Hikâye öğelerinin açıkça yer aldığı olay hikâyesinin temsilcisi Ömer Seyfettin’dir. Hayali ya da gerçek yaşantılardan esinlenerek oluşturulan olay hikâyeleri sıra dışı ve çarpıcı anlatımlarıyla ilkokul çağındaki çocukların ilgisini daha çok çekmektedir.
- Belirli bir olayın bulunmadığı, gerilim ve heyecan yaratmayan, sadece bir duruma veya ana bağlı olarak oluşturulmuş hikâyelere durum hikâyesi denilmektedir. Olay hikâyelerinden farklı olarak durum hikâyelerinde, hikâyenin temel öğeleri hakkında ayrıntılı bilgi bulunmaz (Yasul, 2014). Bu türün edebiyatımızdaki temsilcisi ise Sait Faik Abasıyanık’tır.

2.4.2. Hikâyeyi Oluşturan Öğeler

Hikâyeler, belirli bir olay örgüsü içinde oluşturulmuş elementlerden meydana gelen metinlerdir. Çocuklar okudukları hikâyeleri, hikâyeyi oluşturan unsurların birbirleriyle oluşturdukları bağlantı ve ilişkiyi kullanarak anlarlar. “Batı toplumunda geçmişten günümüze kadar anlatılan masallar ve halk hikâyelerini inceleyen araştırmacılar, bellekte hikâyeye ilişkin bir şema olduğunu varsayarak bu şemaya uygun hikâye yapılarını belirlemişlerdir” (Stein ve Glenn, 1979; Gersten ve Dimino, 1990 aktaran Özmen, 1999).

Özcan (2014) yaptığı çalışmada hikâyelerin, kimi araştırmacılara göre başlangıç, gelişme ve sonuç; kimileri tarafından serim, düğüm, çözüm; en yaygın şekli ile de giriş, gelişme ve sonuç olarak bölümlere ayrıldığını ortaya koymuştur. Her ne kadar farklı adlandırılmış olsa da tüm bölümler içerik olarak aynı özellikleri

taşımaktadır.

Giriş bölümü, problemin hissettirilip karakterlerin ve sahnenin tanımlandığı ve tamamen okuyucunun merak duygusuyla güdülenmesinin sağlandığı kısımdır. Gelişme bölümü, karakterlerin daha detaylı ele alındığı, problemin çözülmesi esnasında ortaya çıkan sorunlarla baş edildiği ve okuyucunun karakteri daha çok içselleştirdiği bölümdür. Problemin derinleştiği ve karakterin karmaşık hale geldiği gelişme bölümü hikâyelerin en uzun bölümünü oluşturmaktadır (Özcan, 2014). Sonuç bölümü ise problemin çözülüp olayların sonuca bağlandığı, okuyucunun bir ders çıkardığı bölüm olarak karşımıza çıkar. Yine sonuç bölümü için hikâyenin sona erdiği ve okuyucunun merakının giderildiği bölümdür de diyebiliriz.

Hikâyeyi düzende tutmak için oluşturulan yapılar, hikâyenin daha kolay anlaşılmasını sağlamakta ve gerektiğinde hikâyeye çözümlenmelerinde de büyük yarar sağlamaktadır. Hikâyeyi oluşturan bölümler haricinde, onu oluşturan asıl öğeleri bilmek anlam kurmak açısından önemlidir. Küçük farklılıklara rağmen araştırmacıların ortak noktada bulunduğu hikâyenin öğeleri şu şekilde belirtmektedir:

- 1. Sahne:** Olayın nerede ve ne zaman gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özelliklerinin neler olduğu vb. hakkında bilgiler verilir. Ana karakterler genel özellikleriyle tanıtılır.
- 2. Ana ve yardımcı karakterler:** Hikâyenin en önemli kahramanı ana karakterdir. Hikâyenin uzunluğuna ve olayların sayısına ve karmaşıklığına göre birde fazla ana karakter olabilir. Hikâyedeki problemin oluşmasında veya çözümünde en önemli görev ana karakterdir. Ana karakter kadar etkin olmayan diğer kişiler ve unsurlar yardımcı karakterlerdir.
- 3. Başlangıç olayı:** Problemi başlatan olay ve olaylardır.
- 4. Problem:** Hikâyedeki temel sorundur. Çözülmesi gereken bilinmezliktir.
- 5. Problem çözme teşebbüsleri:** Problemi çözmek için başvuru olan etkinliklerdir. Düşünüş şekilleri ve uygulamalar teşebbüs olarak kabul edilebilir.
- 6. Sonuç:** Probleme doğrudan ilişkilidir. Olumlu veya olumsuz olabilir. Başvuru olan çözüm teşebbüslerinin ortaya ne koyduğunu bildirir. Sonuç, hikâyede anlatılanlarla (olay, sahne, karakterler vb.) tutarlı ve inandırıcı olmalıdır. Aynı zamanda duygusal açıdan da tatmin edici bir nitelik taşımalıdır.
- 7. Ana fikir:** Nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Ana

fikir genelde üst düzey düşünme süreçlerinin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanılmasıyla elde edilir. Bazı metinlerde ana fikir açıkça verilmektedir. Bu durum belki 1. sınıflarda normal olabilir ancak sınıf seviyesi yükseldikçe ana fikir metnin sağlayacağı ipuçlarının kullanılmasıyla bulunabilir olmalıdır. Ana fikirler mümkün olduğunca deyimler ve atasözleriyle verilmemelidir. Çünkü verilen deyim ve atasözlerinin de açıklanması gerekmektedir. Bunlar, çocukların anlama düzeylerine uygun olmayabilir.

8. Tepki: Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır. Hikâyede tepki iki boyutlu düşünölmelidir. Birincisi hikâyedeki ana karakterin tepkisidir. Hikâyedeki olaylar kahraman açısından (genelde) mutlu veya mutsuz şekilde sona ermektedir. Olayın çözüm şekline göre tepki olumlu veya olumsuz olabilmektedir. Bazen metinde ana karakterin tepkisi açıkça belirtilir. Okuyucuya sadece bunu ifade eden cümleleri bulmak kalır. Bazen de tepki açıkça verilmez ve okuyucu genel sonuçtan hareketle tahminde bulunur (Akyol, 2011, s.173-174).

Hikâyelerin yapısını bilmek öğrencilerin ön bilgilerini kullanabilmesini ve hikâyeleri daha kolay çözümleyebilmesini sağlar. Özellikle öğretmenlerin sınıf ortamlarında yaptıracağı bazı çalışmalar ve etkinlikler bu yapıyı çözmeye etkili olacaktır:

- “Hikâye dramatize ettirebilir.
- Anlattırabilir.
- Çeşitli resimler ve grafikler çizdirebilir.
- Hikâyeyi çocukların kendi cümleleriyle yeniden yazdırabilir.
- Öğretmen, çocuklarla birlikte yapılan bütün çalışmalarını gözden geçirebilir”(Akyol, 2011, s.172).

Hikâye yapısı ve unsurları ile ilgili olarak yapılan araştırmalar sonucunda, bu yapıların öğrenilmesinin ve öğretilmesinin, metinler üzerinde uygulanmasının ve daha doğru analiz yapılabilmesi için bazı yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Hikâyeleri oluşturan unsurların görsel şema ile gösterilmesine dayanan hikâye haritası yöntemi bunlardan biridir.

2.5. Hikâye Haritası Yöntemi

Gökçe ve Sis (2011) hikâye haritasını; metnin dekor, ana ve yardımcı

karakterler, başlatıcı olay, problem, problemi çözüm girişimleri, sonuç, ana fikir ve tepki olmak üzere sekiz öge yardımıyla daha iyi anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayan zihinsel bir şema ya da yapı olarak tanımlamaktadır. Görsel olarak bir grafik veya şema türevi olan hikâye haritaları, hikâyenin öğelerini görselleştirerek daha doğru okumayı ve anlamayı sağlar.

Hikâye haritasının öğretiminde öncelikle hikâyenin bölümlerine ve unsurlarına dikkat çekilir. Ardından hikâyeyi oluşturan unsurların belirlenen şemaya yazılması istenir. Buradaki amaç (özellikle ilkökul düzeyinde) öğrencilerin, görsel harita olmadan tamamen zihinsel bir harita geliştirmelerini desteklemek ve metinleri okurken onları anlamayı sağlayan düşünceler geliştirmesini sağlamaktır (Işıkdoğan, 2009).

Hikâye haritalarının en önemli özelliklerinden biri, yukarıda belirtildiği gibi metinleri okurken anlamayı geliştiren düşüncelerin ortaya çıkmasına yardımcı olmasıdır. Bu yönüyle okuduğunu anlama becerisine de katkı sağlayan hikâye haritası yöntemi dört aşamada öğretilmektedir:

1-Model olma aşaması: Bu aşamada hikâye öğretmen tarafından okunduktan sonra yine hikâye haritasının öğretmen tarafından uygun şekilde doldurulduğu ve öğrencinin de öğretmenin verdiği doğru tepkileri gözlemlediği ilk aşamadır.

2-Rehberlik Aşaması: Bu aşamada öğretmen hikâye haritasını kullanmak için model olmaz. Öğrenciler hikâyeyi okuduktan sonra hikâye haritasını bağımsız olarak doldururlar. Daha sonra öğretmen uygun cevapları açıklayarak öğrencilerin gerekli düzeltmeleri yapmalarını ve anlama sorularını cevaplamalarını ister. Yani öğretmen gerektiğinde öğrenciye yardım ve yönlendirme yaptığı aşama olarak da bilinir.

3-Test Aşaması: Öğrencilerin öğretmen yardımı olmaksızın bağımsız olarak kendi hikâye haritalarını doldurdıkları ve anlama sorularını yine bağımsız şekilde cevapladıkları ve sonuçlarını öğretmenle birlikte değerlendirdikleri aşamadır.

4-Süreklilik Aşaması: Yöntemin esas amacı sürekliliği sağlamaktır. Öğrencilerin bağımsız olarak hikâyeyi okuyup soruları hikâye haritası kullanmadan cevaplamaya çalıştığı bölümdür. Öğrenciler hikâyeyi sessizce okurlar, anlama sorularını hikâye haritası olarak verilen görsel materyal olmadan cevaplarlar. Öğrencilerden artarda gelen günlerde ortalama %80 oranında anlama sorularına doğru

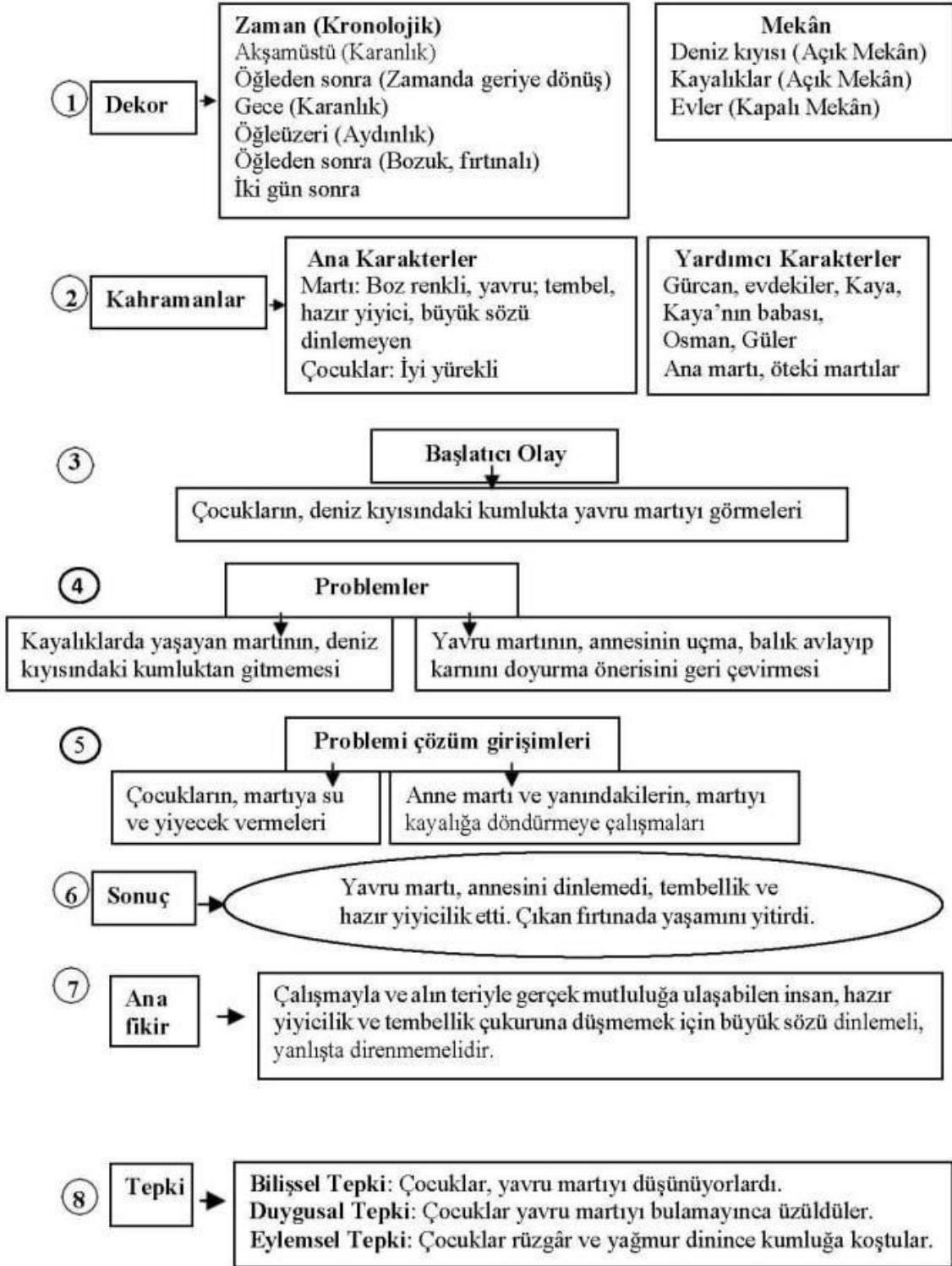
cevap vermeleri beklenir (Sorrell 1990'dan aktaran Işıkdogan, 2009).

Hikâye haritası tekniği, okuduğunu anlama dışında öğrencilerin dışunceleri organize etme, analiz, sentez gibi üst düzey dışünme becerilerinin gelişmesini sağlayarak ana fikir gibi anlaşılması güç olan unsurları bulmaya yardımcı olur. Ayrıca bilgilerin depolanıp uzun süreli bellekte saklanması ve ileriye dönük çıkarımlarda bulunmak da bu tekniğin sağladığı yararlarıdır.

İlkokul döneminde somut işlemler döneminde bulunan öğrencilerin okuyacağı hikâyelerin belli özellikleri mutlaka taşıması ve hikâyeye unsurlarının belirgin bir şekilde metin içinde yer alması, hikâyenin daha anlaşılabilir olmasını sağlamaktadır. Hikâyeye unsurlarının bilinmesi öğrencilerin gerekli olan veya olmayan bilgileri ayrıştırmasında önem taşır. Hikâyeye haritaları da bu noktada öğrencilere belirtilen ayrıştırma yapma ve bilgileri somutlaştırarak görsel şemaya yerleştirmelerinde kolaylık sağlamaktadır. Hikâyeye edici metinlerde, metinlerin hikâyeye haritalarının bütün öğelerini sağlaması, çocuğun okuyacağı ya da dinleyeceği metnin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Doyumgaç, 2016). Aksi takdirde öğrencilerin metni anlaması güçleşecektir.

Bir hikâyenin hikâyeye haritası yöntemi kullanılarak çözümlenmesi ile ilgili örnek bir çalışma aşağıda verilmiştir.

KUMLUKTAKİ YAVRU MARTI



Şekil 2. 5. Hikâye Çözümlemesi Örneği (Gökçe ve Sis, 2011)

Her yaştan insan için önemli olan hikâyeler, özellikle çocuklara Türkçe öğretiminde gerek dil gerekse düşünce gelişimi açısından çok yönlü gelişimlerini sağlayan anlatımlardır. Öğrencilerin dikkatini hikâyenin önemli noktalarına çekmeye çalışan hikâye haritası yöntemi de bu çok yönlü gelişimi desteklemek amacıyla oluşturulmuştur bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin hikâye okunduktan sonra öğretmenin bilgi ve becerisine dayalı olarak uygulanması gerektiğine dikkat çeken Akyol (2011), hikâye haritasının faydalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Hikâye haritası;

- Hikâye öğelerinin kavranması ve açıklanması açısından çocuklara yardımcı olmaktadır.
- Çocuğun hatırlama yetisini geliştirerek, olayları daha detaylı hatırlamasını sağlar.
- Çocukları aktif olarak derse katma açısından iyi bir seçenektir.
- Harita yarım bırakılıp, çocuklara tamamlatılabilir. Böylece yaratıcı yazma becerisine önemli katkı sunulur.
- Çocuk soru sorarak cevaplamayı öğrenir ve kim, ne, ne zaman, nasıl soruları sorulup cevaplanır.
- Grup olarak yapılan çalışmalarla etkililiği artırılabilir. Farklı fikirlerin oluşması farklı düşünme becerilerini gelişiminde önemli rol oynar.
- Hikâye yazmak veya taslak oluşturmak için kullanılabilir.
- Çocuk, oluşturulan düzenli bilgileri kullanarak daha kolay bir şekilde hikâyenin elementlerini belirler.
- Okuduklarını özetlemede büyük katkı sağlayarak önemli ve önemsiz bilgileri daha kolay ayrıştırabilir.
- Okunanların ve dinlenenlerin görselleştirilmesine destek olur.

Türkçe öğretim yöntemleri içinde temel dil becerilerinden okumanın nihai amacı olan Anlama becerisinin gelişimine olumlu destek sunan hikâye haritaları, Türkçe ders kitaplarında sıklıkla kullanılmaktadır. Ayrıca 1.sınıflar haricinde diğer tüm sınıf seviyelerinde hikâye unsurlarını belirleme, metinle ilgili soruları cevaplama, metnin ana fikrini belirleme gibi kazanımlara açıkça yer verilmiştir (MEB, 2019). Belirtilen kazanımların öğretilmesinde etkili rol oynayan hikâye haritalarının daha iyi zihinsel yapılandırma oluşturması, öğretimdeki etkililiği ve metinler arası okumayı güçlendirme gibi özelliklerinden dolayı öğrencilere öğretilmesi

ve hikâye edici metinlerde uygulanması önem taşımaktadır.

2.6. Ana Fikir

Ana fikir, en basit tanımıyla metinlerde verilmek istenen mesajdır. Metinler genellikle amaçlı yazılardır ve her metin içinde bir öz bulundurur. Okumayı anlamlı hale getiren ve okuduğunu anlamayı gerçekleştiren en önemli sonuç ana düşünceye ulaşabilmektir. Nitekim Aktaş ve Gündüz (2013) ana fikri, yazarın metinde ulaşmak istediği en kısa ifadesi olarak tanımlamış ve bir metinde anlatılanların bir yargı oluşturabilecek şekilde somut halde dile getirilmesi olarak belirtmiştir.

Okumanın başından sonuna kadar zihinde birçok düşünce belirir. Bu düşüncelerden en doğrusunu bulmak okuduğunu anlama düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Okuduğunu anlama, ön bilgileri kullanarak metinlerde verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemektir (Yılmaz, 2008).

Güneş'e (2007) göre ana fikir bulma, bir metni ya da paragrafı iyi anlamak, bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştırarak, yazma esnasında düşünceleri iyi organize etmek, metnin iç düzenini kolaylaştırmak için gereklidir.

Ana fikir, her metinde farklı şekillerde bulunabilir. O yüzden metnin tamamı okunup değerlendirilmeden ana fikri bulmaya çalışmak doğru olmayacaktır. Akyol'a (2013) göre bir metinde ana fikir şu şekillerde karşımıza çıkabilir:

- Ana fikir metnin başında ve ilk paragrafta olabilir.
- Ana fikir metnin başlangıcında fakat birden çok paragraf içerisinde olabilir.
- Ana fikir metnin sonunda ve bir paragraf içerisinde yer alabilir.
- Ana fikir metnin sonunda bulunup birden fazla paragraf içerisinde olabilir.
- Ana fikir ilk ve son paragrafta dağılmış olarak bulunabilir.
- Ana fikir metnin ortasında bir paragrafta olabilir.
- Ana fikir metnin orta kısmında ancak birden çok paragraf içerisinde olabilir.
- Ana fikir okuyucuya bırakılmış olabilir.
- Ana fikir metnin başlangıcında ve sonunda fakat birden çok paragraf içerisinde olabilir.

Ana fikir belirleme ve ifade etme becerisi okuduğunu anlamının en önemli göstergesidir. İlk başlarda ana fikri direkt bulabilmek pek mümkün olmamakta ve bu

nedenle öncelikle yardımcı düşünceler geliştirilmektedir. Yardımcı düşünceler, ana düşüncenin bulunmasında ipucu niteliğindeki unsurlardır.

“Yardımcı fikirler, ana fikri destekleyen, tamamlayan ana düşüncenin açıklanmasını sağlayan, konuyu geliştiren düşüncelerdir” (Kırnık, 2017, s.67). Ana fikre ulaşmak için ihtiyaç duyulan yardımcı düşünceler, ana fikri besleyen ancak ana fikri domine etmeyen düşüncelerdir. Yardımcı fikirler, metinlerin farklı paragraflarında bulunarak oluşturdukları anlamlı bütünlüklerle ana fikre ulaşmada kolaylık sağlayan öğelerdir (Baki, 2022). Yardımcı fikirler de tıpkı ana fikir gibi metin içerisinde direkt verilebilir, örneklerin içinde ifade edilebilir veya neden-sonuç, karşılaştırma, açıklama ve tanımlama gibi değişik şekillerde okurun karşısına çıkabilir.

Ana fikrin bulunmasında yaşanan sorunlardan biri de ana fikir ile konu kavramını karıştırmaktan kaynaklanmaktadır. Ana fikir okunan metindeki verilmek istenen mesajken, konu ise metnin genelinde hâkim olan bir iki kelime ya da basit bir cümle ile ifade edilmesi gereken bir öğedir. Bu kavram kargaşasının önüne geçmek için ve konunun bulunması için sorulması gerek soru “Metin ne hakkındadır?” olmalıdır.

Metinlerde ana fikrin bulunması için sorulması gereken soru farklı olmalıdır. Konu ya da yardımcı fikirlerin bulunmasını sağlayan sorular farklı, ana fikrin bulunmasını sağlayan soru farklı olmalıdır. Ayrıca ana fikrin ifade ediliş şekli de diğer unsurlardan ayrılmaktadır. Ana fikrin nasıl olacağı ile ilgili öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Açık ve özlü bir cümle olmalıdır.
- Tartışmaya ve açıklama yapmaya, örnek vermeye, ispata, sebep sonuç bağlantıları kurmaya, geliştirilip genişletmeye uygun olmalıdır.
- Anlaşılır olmalı, farklı yorumlamalara yol açmamalıdır.
- Ana fikir cümlesi konu değildir. O konu hakkındaki düşüncemizdir. Ana fikir cümlesi yazarın iletmek istediği mesaj olmalıdır (Yıldız, 2006).

Metnin tam anlamıyla okunup anlaşılması ana fikri bulmak için önemli bir adımdır. Bu aşamada kullanılacak bazı strateji ve yöntemler ana fikri bulmayı kolaylaştırdığı gibi metnin bütünüyle kavranmasını sağlamaktadır. Metnin ana hatlarının çıkarılması bu noktada kullanılan yöntemlerden biridir. Erdem ve Kırnık (2017), ana fikri belirlemede metnin ana hatlarının çıkarılmasının basamaklarını şu şekilde belirtmiştir:

- Metni okur.
- Metnin olay akışını belirler.
- Metnin ana düşüncesini ifade eden cümleleri oluşturur.
- Metnin hikâye öğelerini belirler.
- Metnin ana fikri ile önemli düşünceleri arasında bağlantıları gösterir.
- Metnin konusu üzerine ana ve alt başlıkları arasında ilişki kurar.
- Metnin ana çizgilerini gösterir.
- Metnin ana fikrini bulur.

Ana fikri ararken yazarın metinde hangi konu üzerinde durduğu ve konuyu nasıl anlattığı, anlatırken sıklıkla vurguladığı düşüncelere yoğunlaşmak ana fikri bulmada kolaylık sağlayacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2013). Bu yüzden okuduğunu anlama seviyesi ne kadar yüksek olursa, metnin yapısı ne kadar iyi bilinirse ve yardımcı düşünceler arasındaki bağlantılar ne kadar doğru kurulursa ana düşüncenin doğru bir şekilde ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Ana fikri bulmak kadar bu beceriyi geliştirerek sürdürmek önemli bir durumdur. Bu becerinin ilk adımını ana fikrin bulunması diğer adımını ise bulunan en doğru ana fikrin her metin türünde aynı şekilde devamının sağlanmasıdır. Çünkü öğrencilerin bir kısmı hikâye edici metinlerde ana fikre daha kolay ulaşabilirken diğer kısmı da bilgilendirici metinlerde daha kolay ulaşabilmektedir. Bu yüzden ana fikri bulmayı geliştirmek için bazı öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. İstatistiklerden yararlanılabilir.
2. Gözlemler yapılarak sonuçları not edilebilir.
3. Deneyler yapılabilir. Sonuçları dikkate alınabilir.
4. Kaynaklar belirtilerek alıntılar yapılabilir.
5. Tümdengelim ve tümevarım metotları kullanılarak farklı yollarla ana fikir bulunabilir (Yıldız, 2006).

Ana fikri bulmak kolay bir beceri değildir. O yüzden ilköğretim seviyesinde ana fikri tam anlamıyla bulmak ancak 4.sınıf düzeyinde mümkün olmaktadır. Öğrencilerin tek başına kazanabileceği bir beceri olmayan ana fikir becerisinin öğretiminde öğretmenin rehberlik rolü oldukça önemlidir (Kuşdemir ve Güneş, 2014). Ana fikri öğrencilerine doğru bir şekilde buldurmak isteyen öğretmen, öğrencinin bilişsel düzeyine uygun olarak metinler seçmelidir. Öğretmenler hatırlama ve anlama

düzeyindeki öğrencilerin ana fikri bulabilmesi için genellikle çoktan seçmeli soru maddeleri tercih etmeliyken, üst düzey düşünme becerisini aktif etmek isteyen öğretmenler ise açık uçlu ve gerekçeleri ile açıklama yapmalarını gerektiren soru maddeleri tercih etmelidir (Uysal ve Özumutlu, 2022).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında hikâye haritası yöntemi ve ana fikir bulma becerisi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1 Hikâye Haritası İle İlgili Araştırmalar

Idol (1987) yaptığı çalışmada hikâye haritalarının okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. 3. ve 4.sınıflardan seçilen 5 öğrenciye toplamda 21 tane hikâye edici metin okutulmuştur. Çalışmada deney grubuna her okumadan sonra hikâye haritası yöntemi kullanılmıştır. Çalışma tamamlandığında deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinde %75 oranında ilerleme olduğu görülmüştür.

Dimino, Gersten, Carnine ve Blake (1990), yürüttükleri araştırmada 9.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada hikâye haritasının etkililiğini incelemiştir. 32 öğrencili çalışmada kontrol grubuna geleneksel öğretim yapılırken, deney grubuna ise hikâye haritası yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu ve anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Akça (2002), yapmış olduğu çalışmada hikâye haritalarının okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Çalışmada 4.sınıf düzeyinde 44 öğrenci ile yürütülmüştür. Son test ölçümlü desen kullanılan çalışmada deney grubu ile kontrol grubu arasında hikâyenin öğelerini bulmada harita hikâyesinin etkisi olumlu olarak gözlenmiştir. Ana fikir bulmada ise hikâye haritasının etkililiği daha zayıf kalmıştır.

Bozkurt (2005) çalışmasında hikâye haritasının okuduğunu anlamaya etkisini araştırmıştır. Deneysel olarak yürütülen araştırmada 17'si deney 17'si kontrol olmak üzere 34 kişiden oluşan çalışma grubundan deney grubunun derslerinde hikâye haritası yöntemi kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir. Çalışma sonucunda hikâye haritasının okuduğunu anlama düzeyi ve hikâye öğelerinin bulunması becerisinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Duman ve Tekinarslan (2007) birlikte yürüttükleri çalışmada hikâye haritası yönteminin, hafif zihinsel öğrencilerdeki okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Hafif düzey zihinsel engele sahip 3 ilkokul öğrencisinin çalışma grubunu oluşturan çalışmada, denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma öncesi ve sonrası ölçümleri yapabilmek için toplam 15 hikâye hazırlanmış ve hikâye haritası yöntemi on oturumda ayrı ayrı öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda hikâye haritası yönteminin hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gökçe ve Sis (2008) yapmış oldukları çalışmada Gülten Dayıoğlu'nun çocuklar için yazdığı 12 öykü kitabında geçen 67 öyküyü değerlendirmiş ve 12 öyküyü hikâye haritası yöntemine göre çözümlenmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, hikâye haritası yönteminin dört dil becerisinin gelişiminde önemli katkılar sağladığı yönünde olmuştur.

Yılmaz (2008) okuduğunu anlama güçlüğü olan bir öğrencinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikâye haritası yönteminin etkisini araştırmıştır. Araştırma 7.sınıf düzeyinden seçilen 1 öğrenci ile yürütülmüştür. Türkçe ders kitabından öğrencinin düzeyine uygun seçilen metinler öğrenciye okutulmuş ve 6 tane okuduğunu anlama sorusu sorulmuştur. Hikâye haritasının süreç içinde kullanılarak devam ettirildiği 2,5 aylık çalışma sonucunda, öğrencide belirgin bir gelişme olduğu görülmüştür.

Kargin ve Işıkdoğan (2010) hafif düzey zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkililiğini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarını, hafif düzey zihinsel engeli bulunan 14 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Öğrencilerin belirlenmesinde ön koşul becerileri yerine getirebilen, birbirine denk öğrenciler seçilmesine dikkat edilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu modelin kullanıldığı çalışmada, veri toplama aracı olarak sesli okuma testi ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hikâye haritası yönteminin deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı görülmüştür.

Şahin (2012), hikâye haritalarının ana fikir belirlemedeki ve özetleme becerisini ölçmedeki etkililiğini araştırmış ve 5.sınıfa giden 55 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. YarıdeneySEL ve ön test son test kontrol gruplu desene sahip çalışmasında,

hikâye haritasının alt problemlere ilişkin çoğunlukla deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.

Arslan (2017) 3.sınıfta eğitim gören 46 öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin dinlediklerini özetlemesinde hikâye haritalarının etkisini incelemiştir. 6 hafta süren uygulama süreci ardından öğrencilerin dinlediklerini özetlemesinde hikâye haritasının olumlu yönde etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Işıkdoğan (2019), çalışmasında kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören hafif derecede zihin engelli öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hikâye haritası tekniği ile sunulan öğretimin etkililiğini saptamaya çalışmıştır. Çalışmada 2. ve 3.sınıfa devam eden hafif zihinsel engelli öğrencilerden 7'si deney 7'si kontrol grubunu oluşturmuş, ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma sonucunda hikâye haritası kullanımının deney grubunda anlamlı bir artış sağladığı, kontrol grubunda ise bir değişme olmadığı gözlenmiştir.

Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda hikâye haritasının dört temel dil becerisine ve okuduğunu anlamaya etkisinin olumlu bir artış sağladığı görülmektedir.

2.7.2 Ana Fikir Bulma Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Afflerbach (1990) “Usta Okuyucuların Daha Önceden Sahip Oldukları Bilgilerin Ana Fikir Bulma Stratejileri Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasında farklı alanlarda alanında uzman usta okuyucuları çalışma grubu olarak belirlemiş ve önceki bilgilerinin ana fikir belirlemede nasıl etkiye sahip olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Bu okuyuculara kendialanlarıyla ilgili olan ve olmayan metinler okutulmuş ve ana fikri nasıl bulduklarını sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda daha önce konusunu ve içeriğini bildikleri metinlerde ana fikir belirleme stratejisini kullandıkları, bilgilerinin olmadığı konularda ise gözden geçirme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Carriedo ve Tapia (1996), birlikte yürüttükleri çalışmada iki amaç belirlemişlerdir. Birinci amaçları ana fikir öğretim sürecinde öğretmenlerin yürüttükleri programın etkisini ölçmek, ikincisi ise ana fikir bulma süreci ve devamında ortaya çıkan sonucu belirlemektir. İlk amaç için öğretmenlere ana fikir öğretimi ile ilgili eğitim verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümü için ise öğretmenler deney ve kontrol grupları olarak ayrılmış ve deney grubu öğretmenlerine ana fikir konusunu işlemeleri istenmiştir. Çalışma sonucunda iki gruba da

test uygulanmış ve deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek performans ortaya koyduğu belirlenmiştir.

Pilten (2007) “Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi” adlı araştırmasını 5.sınıf öğrencileriyle yürütmüş ve ön test – son test kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır. Kontrol grubuna geleneksel öğretim kullanılmış, deney grubuna ise ana fikir bulma stratejisi anlatılmıştır. Çalışmanın tamamında her iki gruba da aynı metinler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda etkisi incelenen stratejinin ana fikir bulmada deney grubu lehine farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Kırnık (2007) çalışmasında örgütlenme stratejilerinin ana fikir ve yardımcı fikir bulmadaki etkisini incelemiştir. 4.sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada, ana fikir bulmanın hikâye edici metinlerde oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca yapılan ölçümler sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ana fikir bulma becerisinde manidar farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Çelik ve Bulut (2010) yürüttükleri çalışmada sınıf öğretmenlerinin ana fikir ve konuyu bulmadaki becerilerini ölçmeye çalışmışlardır. Çalışmada Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde eğitim görmekte olan 100 öğrenciye, ana fikir ve konuyu bulmayı hedefleyen uzmanların görüşleriyle oluşturulmuş ölçek uygulanmıştır. Araştırmasonucunda öğretmen adaylarının ana fikir ve konuyu bulmada ve birbirinden ayırmada yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım (2013) araştırmalarında 5.sınıf öğrencilerinin ana fikir bulma becerisini incelemiştir. Çalışma gruplarında uygulanan çalışmalar sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun ana fikir ve konu, ana fikir ve yardımcı fikir gibi kavramları birbirleriyle karıştırdıkları ve ana fikri bulamamalarındaki diğer hususun da metnin anlaşılmasından kaynaklandığını belirtilmiştir.

Katrancı ve Kuşdemir (2016) ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri ile okuma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında 211 öğrenci ile çalışmışlardır. Yürütülen bu çalışmada normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testler (bağımsız gruplar için t-Testi); normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde non-parametrik testler (Kruskal Wallis, Mann-Whitney U, Spearman korelasyon analizi) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde ana fikri bulmada oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun ana fikri hiç bulamadıkları ya

da yanlış cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

Kırnık ve Erdem (2017) yürüttükleri araştırmada metnin ana hatlarını çıkarma stratejisinin ana fikri bulmadaki etkisini incelemişlerdir. 3.sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmanın her aşamasında hikâye edici metin kullanılmış olup, eylem araştırması modeline göre de sürdürülmüştür. Çalışma sonucunda metnin ana hatlarını çıkarma stratejisinin ana fikri bulmaya olumlu katkısı olduğu görülmüştür.

Eser (2017) Türkçe öğretmen adaylarının farklı metin türlerinde ana fikir ve konu bulma yeterliliklerini araştırmış ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde Türkçe Öğretmenliği 3.sınıfta öğrenim gören 61 öğrenci ile çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğrencilere üç ayrı metin verilmiş, ana fikir ve konunun bulunması istenmiş, devamında ise öğrencilere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin konu ve ana fikri bulmada zorlandıkları tespit edilmiştir.

İlter (2018) yapmış olduğu çalışmada ana fikir öğretimi üzerinde doğrudan öğretim yönteminin etkilerini araştırmıştır. Okuduğunu anlamada sorun yaşayan 3 öğrenciden oluşan çalışma grubu ile yürütülen araştırmada, öğrenci performansı okuduğunu anlama performansı öyküleyici metinlerden oluşan kısa cevaplı sorular aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda doğrudan öğretim yönteminin ana fikir öğretiminde ve bilgilerin kalıcılığında olumlu katkısı olduğu ortaya koymuştur.

Kaya (2021) yapmış olduğu çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme, okuma gibi becerilerin konu, ana fikir ve özetleme ile ilgili bağlantılarla uygunluğu incelenmiştir. Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 1-8. sınıf düzeylerinde kullanılan 14 Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Kitaplar doküman analizi ile incelenerek veriler betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma grubunu 15 sınıf öğretmeni ile 15 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve cevaplar içerik analizi ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ana fikir, konu ve özetleme gibi alt becerilerin bulunmasına yönelik zayıf kaldığı ve öğretmenlerin de bu konudaki bilgilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir.

Uysal ve Pala (2022), yapmış oldukları çalışmada ortaokul öğrencilerinin ana fikir bulma becerilerini ve öğretmenlerin deneyimlerini araştırmışlardır. Nitel olarak yürüttükleri çalışmada öğrenci gözlem formu, öğretmen görüşme ve gözlem formu gibi veri araçları kullanmışlardır. Araştırma sonucunda ana fikir becerisini bulmada öğrencilerin oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler de bu becerinin

öğretimi noktasında kendilerini yetersiz hissettiklerini ve öğrencilerin bu konuda kavram yanılgısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Baki (2022) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının ana fikir, yardımcı fikir ve konu kavramlarına ilişkin görüşlerinden betimlenmesini amaçlamıştır. Çalışmasını 43 öğretmen adayı sürdürmüş ve verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Araştırma sonucunda ana fikir öğretim becerisinde öğretmenlerin önemli bir rolesahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda öğretmen adaylarının ana fikir ve konu kavramlarını ayırt etmekte zorlandıkları ancak yardımcı fikirleri bulmakta daha az zorlandıkları tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmaya ait araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ana fikri bulma becerisi üzerinde hikâye haritalarının etkisini ölçme amacıyla yapılmıştır. Çalışma yarı deneysel olarak yürütülmüştür. Yarı deneysel desen bağımlı değişkenlerin ölçümü, yapılan işlemler ve deneysel birimler açısından benzemekle beraber, deney ve kontrol grubunun seçkisiz olarak atanması açısından gerçek deneysel desenden farklılık gösterir (Bulduk, 2008).

Çalışmada yarı deneysel desenlerde “Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Son Test Modeli” kullanılmıştır. Türkçe ders başarı ortalamaları birbirine denk olan dört şubeden ikisi deney grubu, ikisi kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Tüm gruplardan deney öncesi ve sonrası gerekli ölçümler elde edilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ili Aksu İlçesi Aksu İlkokulu’nda yürütülmüştür. Gerekli resmi izinlerin alınmasıyla birlikte 40’ı deney 40’ı kontrol grubu olmak üzere 80 öğrenci uygulama kapsamına alınmıştır. Her grupta 22 kız ve 18 erkek öğrenci bulunmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

“Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği” bu çalışmada öğrencilerin hikâye edici metinlerde ana fikir bulma becerisini ölçmek amacıyla kullanılan veri toplama aracıdır. Araştırmada kullanılan ölçekle ilgili gerekli izinler alınmıştır.

3.3.1 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Belirleme Ölçeği

Çalışmada kullanılan “Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği” Piltten (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında Türkçe öğretmeni, ölçme değerlendirme uzmanı ve araştırmacının kendisi birlikte çalışmışlardır.

Ölçeğin birinci kısmı çalışmanın veri toplama aracını oluşturmaktadır. Hikâye edici metinlerde okuduğunu anlamayı ölçen açık uçlu sorulardan oluşan ölçeğin hazırlanma aşamasında G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda görev yapmakta olan iki öğretim üyesinin görüşleri de alınmıştır.

Ölçme aracının oluşturulmasında en önemli ölçütlerden biri güvenilirliktir. Güvenirlik, ölçüm aracının tekrarlayan süreçlerde aynı sonucu vermesi olarak da tanımlanabilir (Yağar ve Dökme, 2018).

Ölçek deney ve kontrol gruplarından oluşan 67 kişilik bir grup üzerinde uygulanmıştır. Değerlendirmeler araştırmacı, bir Türkçe öğretmeni ve bir sınıf öğretmeni tarafından yapılmıştır. Üçünün vermiş olduğu puanlar üzerinden korelasyon katsayısı hazırlanarak güvenilirliği ölçülmüştür. Bir ölçeğin güvenilirlik katsayısının en az 0,70 olması yapılan çalışmada belirtilmiş ve puanlama güvenilirlik çalışmaları sonucu puanlayıcı notlarının 0,91 ve 0,98 arasında olduğu ölçülmüştür. Yapılan ölçme sonucunda güvenilirliği sağlayan bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

3.4 Uygulama / Veri Toplama

Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılı 2.dönemde Aksu İlkokulu 4-A, 4-B, 4-C ve 4- D sınıflarından toplam 80 öğrenci ile yürütülmüştür. Sınıflar deney ve kontrol grubu olarak belirlendikten sonra deney grubu sınıf öğretmenlerine süreçle ilgili bilgiler verilmiş ve hikâye haritası yönteminin uygulanışı hakkında eğitim verilmiştir. Hikâye haritasının daha iyi anlaşılması adına araştırmacı, deney grubu sınıflarında 2 ders boyunca uygulanacak yöntemi işlemiş ve daha iyi kavranmasını sağlamıştır.

Uygulama 8 hafta devam etmiş ve uygulama boyunca gerek Türkçe ders kitaplarından gerekse çocuk dergilerinden alınan 4.sınıf düzeyine uygun 8 adet hikâye edici metin kullanılmıştır. Deney grubunda derslerde hikâye haritası yöntemi işlenirken kontrol grubunda ise geleneksel öğretim devam etmiştir. Her haftanın hikâyesi eşzamanlı olarak gruplarda kendi yöntemlerine göre işlenmiştir. Uygulama boyunca öğrencilerde ve öğretmenlerde değişiklik yaşanmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

DeneySEL desenlerde çalışmadan elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir

olmasını sağlayan en önemli etmenlerden birisi grupların seçilme şeklidir. Yarı deneysel desenlerde grupların yansız atanması mümkün değildir. Buna bağlı olarak grupların eşleştirilmiş olması istenir. Bu çalışmada ön test kullanılmadığı için gruplar belirlenirken öğrencilerin Türkçe yazılı puanlarından faydalanılmıştır. Öğrencilerin ana fikir konusunu görmüş olmasına dikkat edilmiş; I. Dönem II. Yazılı puanları ve II. Dönem I. Yazılı puanlarının ortalaması alınarak grupların belirlenmesinde kullanılmıştır. Ortalama yazılı puanlarının deney ve kontrol grupları için normallliğini değerlendirmek amacıyla çarpıklık basıklık değerleri hesaplanmış; merkezi eğilim ölçülerinin benzerliğine bakılmış; Shapiro-Wilks testi yapılmıştır. Deney grubunun merkezi eğilim ölçüleri incelendiğinde mod değerinin 100 medyan değerinin 94 ortalamasının ise 91.213 olduğu görülmektedir. Buna göre merkezi eğilim ölçülerinin görece birbirine yakın olduğu söylenebilir. Çarpıklık değeri -1.325 ve basıklık değeri ise 1.822 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2020). Buna bağlı olarak dağılımının normal dağılım özelliği göstermediği söylenebilir. Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Shapiro-Wilks testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda normalliğin sağlanmadığı görülmüştür, $p=0.000$. Deney grubu için normalliğin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda normallik varsayımının karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun merkezi eğilim ölçüleri incelendiğinde mod değerinin 97.500 medyan değerinin 93.250 ortalamasının ise 90.963 olduğu görülmektedir. Buna göre merkezi eğilim ölçülerinin görece birbirine yakın olduğu söylenebilir. Çarpıklık değeri -0.770 ve basıklık değeri ise -0.084 olarak hesaplanmıştır. Ek olarak puanların normal dağılım sergileyip sergilemediklerini incelemek amacıyla Shapiro-Wilks testi yapılmış ve normallik incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda normalliğin sağlanmadığı görülmüştür, $p=0.015$. Kontrol grubu için normalliğin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda normal dağılım özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak deney gruplarının ortalama farklarının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testinin nonparametrik alternatifi olan Mann-Whitney U testi ile analiz süreci yürütülmüştür.

Deney ve kontrol grubunun ortalama yazılı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarına ait ortalama yazılı puanları arasında

anlamli bir fark olmadığı belirlenmiştir, $U=717.000$, $p= 0.424$. Bir başka deyişle deney ve kontrol gruplarının eř gruplar olduğu söylenebilir.

Kullanılan testten elde edilen puanların normalliğinin değerlendirilmesi amacıyla arpıklık basıklık değerleri hesaplanmış; merkezi eğilim ölçülerinin benzerliğine bakılmış; Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3. 5. de verilmiştir.

Tablo 3. 5. lek Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

lek Puanı		\bar{X}	Medyan	Mod	arpıklık	Basıklık	Shapiro Wilks p değerı
Alt	Deney	4.698	4.750	4.630	-0.585	-0.267	0.075
Problem-1	Kontrol	4.237	4.271	4.630	-0.656	-0.336	0.025
Alt	Deney	4.289	4.417	4.630	-1.623	3.088	0.000
Problem-2	Kontrol	3.452	3.563	3.630	0.087	0.105	0.678
Alt	Deney	4.437	4.480	4.630	-0.575	-0.696	0.019
Problem-3	Kontrol	3.655	3.729	3.630	-0.456	-0.572	0.177.
Alt	Deney	4.126	4.208	4.130	-1.242	2.572	0.004
Problem-4	Kontrol	3.152	3.313	3.750	-0.983	1.843	0.060
Alt	Deney	3.996	4.021	3.880	-0.434	-0.041	0.525.
Problem-5	Kontrol	2.758	2.729	3.380	0.251	-0.252	0.728
Alt	Deney	4.172	4.208	3.880	-0.380	0.077	0.727.
Problem-6	Kontrol	3.263	3.229	3.380	0.441	0.353	0.715.
Alt	Deney	3.806	3.813	4.250	-0.593	0.169	0.288
Problem-7	Kontrol	2.371	2.250	2.170	0.141	-0.520	0.591
Alt	Deney	3.975	4.042	3.750	-0.737	-0.199	0.015
Problem-8	Kontrol	2.75	2.813	2.500	-0.433	-0.426	0.194
Toplam	Deney	41.668	42.542	42.960	-0.674	-0.525	0.012
Puan	Kontrol	32.199	31.833	31.170	-0.079	0.172	0.765

Tablo incelendiğinde alt problem 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 ve toplam puanlarda tüm alt gruplar için verilerin normal dağılım özelliği gösterdiği söylenebilir. Veriler normallik varsayımını karşıladığı için deney ve kontrol arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Alt

problem 4 için verilerin normal dağılım özelliği göstermediği gözlemlenmiştir. Bu nedenler deney ve kontrol arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testinin nonparametrik alternatifi olan Mann-Whitney U testi ile analiz süreci yürütülmüştür.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere dair bulgular tablolaştırılarak verilmiştir.

4.1. 1. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4.1. Soru 1 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi

	n	X_{ort}	S_x	Ortalama Farkı	t	sd	p	η^2
Deney	40	4.698	0.209	0.461	6.013	55.884	0.001	0.32
Kontrol	40	4.237	0.438					

Tablo incelediğinde deney ve kontrol gruplarının soru 1 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t=6.013$, $p=0.000$, $\eta^2=0.32$. Buna göre deney grubunun soru 1 puan ortalaması (4.698) kontrol grubunun puan ortalamasından (4.237) yüksek olduğu görülmektedir. Söz konusu farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

4.2. 2. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4.2. Soru 2 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi

	n	X_{ort}	S_x	Ortalama Farkı	t	sd	p	η^2
Deney	40	4.289	0.437	0.836	7.544	78	0.001	0.42
Kontrol	40	3.452	0.549					

Tablo incelediğinde deney ve kontrol gruplarının soru 2 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t=0.836$, $p=0.000$, $\eta^2=0.42$. Buna göre deney grubunun soru 2 puan ortalaması (4.289) kontrol grubunun puan ortalamasından (3.452) yüksektir. Oluşan farkla ilgili eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

4.3. 3. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4.3. Soru 3 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi

	n	X_{ort}	S_x	Ortalama Farkı	t	sd	p	η^2
Deney	40	4.437	0.323	0.781	8.187	65.923	0.001	0.46
Kontrol	40	3.655	0.510					

Tablo incelediğinde deney ve kontrol gruplarının soru 3 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t=8.187$, $p=0.000$, $\eta^2=0.46$. Bu sonuca göre deney grubunun soru 3 puan ortalaması (4.437) kontrol grubunun puan ortalamasından (3.655) yüksektir. Söz konusu farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

4.4. 4. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Alt Problem 4 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi

Alt Problem 4	n	Sıra Ortalaması	U	p
Deney	40	56.21	171.000	0.001
Kontrol	40	24.79		

Tablo incelendiğinde yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarının alt problem 4 sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, $U=171.000$, $p=.000$. Buna göre deney grubu alt problem 4 sıra ortalamasının (56.21), kontrol grubunun sıra ortalamasından (24.79) yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.5. 5. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4.5. Soru 5 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi

	n	X_{ort}	S_x	Ortalama Farkı	t	sd	p	η^2
Deney	40	3.996	0.435	1.238	10.938	78	0.001	0.61
Kontrol	40	2.758	0.568					

Tablo incelediğinde deney ve kontrol gruplarının soru 5 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t=10.938$, $p=0.000$, $\eta^2=0.61$. Buna göre deney grubunun soru 5 puan ortalaması (3.996) kontrol grubunun puan ortalamasından (2.758) yüksektir. Söz konusu farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

4.6. 6. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4.6. Soru 6 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi

	n	X_{ort}	S_x	Ortalama Farkı	t	sd	p	η^2
Deney	40	4.172	0.410	.909	8.221	78	0.001	0.46
Kontrol	40	3.263	0.567					

Tablo incelediğinde deney ve kontrol gruplarının soru 6 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t=8.221$, $p=0.000$, $\eta^2=0.46$. Bu sonuca göre deney grubunun soru 6 puan ortalaması (4.172) kontrol grubunun puan ortalamasından (3.263) yüksektir. Ortaya çıkan farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

4.7. 7. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4.7. Soru 7 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi

	n	X_{ort}	S_x	Ortalama Farkı	t	sd	p	η^2
Deney	40	3.806	0.653	1.435	9.003	78	0.001	0.51
Kontrol	40	2.371	0.768					

Tablo incelediğinde deney ve kontrol gruplarının soru 7 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t=9.003$, $p=0.000$, $\eta^2=0.51$. Buna göre deney grubunun soru 7 puan ortalaması (3.806) kontrol grubunun puan ortalamasından (2.371) yüksektir. Söz konusu farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

4.8. 8. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4.8. Soru 8 Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi

	n	X_{ort}	S_x	Ortalama Farkı	t	sd	p	η^2
Deney	40	3.975	0.472	1.210	10.837	78	0.001	0.60
Kontrol	40	2.765	0.526					

Tablo incelediğinde deney ve kontrol gruplarının soru 8 puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t=10.837$, $p=0.000$, $\eta^2 =0.60$. Buna göre deney grubunun soru 8 puan ortalaması (3.975) kontrol grubunun puan ortalamasından (2.765) yüksektir. Ortaya çıkan farkla ilgili eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

4.9. 9. Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 4.9. Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi

	n	X_{ort}	S_x	Ortalama Farkı	t	sd	p	η^2
Deney	40	41.668	2.656	9.469	13.142	78	0.001	0.69
Kontrol	40	32.199	3.703					

Tablo incelediğinde deney ve kontrol gruplarının test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $t=13.142$, $p=0.000$, $\eta^2= 0.69$. Buna göre deney grubunun test toplam puan ortalaması (41.668) kontrol grubunun puan ortalamasından (32.199) yüksektir. Söz konusu farka ilişkin eta-kare değerlendirildiğinde, etki büyüklüğünün geniş olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlar yorumlanmış ve literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırma yapılarak tartışılmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada hikâye haritalarının 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerin hikâye edici metinlerde ana fikir bulma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmış ve bu beceri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları literatürde yer alan ilgili çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Akça, 2002; Pilten, 2007; Şahin, 2012; Işıkdoğan, 2019; Gökçe ve Sis, 2008; Idol, 1987; Dimino, Gersten, Carnine ve Blake, 1990). Çalışma sonucu elde edilen bulgular aşağıda değerlendirilmiştir;

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında, metindeki ana karakteri bulma becerisi birbirine yakın bulunmuştur. Öğrencilerin genelinde hikâye edici metinlerde ana fikri bulma becerisinde zorlanmadıkları ve ana karakteri kolaylıkla buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Akça (2002), Şahin (2012), Bozkurt (2005) yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına göre hikâyenin zamanını belirlemede deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Şahin (2012) ve Işıkdoğan'ın (2019) yürüttükleri çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Hikâye edici metinlerde zaman ögesi hikâyenin diğer unsurlarına göre daha kolay bulunabilmektedir. Çalışmamızın sonucu da bu yargıyı destekler niteliktedir.

Araştırmanın bulgularına göre hikâyenin yer ögesinin bulunmasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar oluşmuştur. Hikâye haritasının kullanılmasının hikâyenin yer ögesini belirlemede etkisi olduğu söylenebilir. Bu bulgu Idol ve Croll (1987), Bozkurt (2005) ve Şahin'in (2012) yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre hikâyenin ana karakterinin/karakterlerinin özelliklerini belirleyebilme düzeyi açısından hikâye haritasının olumlu etkisi deney ve

kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya koyulmuştur. Literatürdeki çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Akça, 2002).

Araştırmanın bulgularına göre hikâyenin yardımcı karakterlerini bulma becerisinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin yardımcı karakterleri büyük ölçüde ana karakter ile karıştırdığı gözlenmiştir. Hikâye haritasının uygulandığı deney grubunda ise öğrencilerin yardımcı karakteri daha kolay buldukları ve ana karakter ile ayırttığı görülmüştür. Ancak Şahin'in (2012) yapmış olduğu çalışmada ise yardımcı karakteri belirlemede deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma bulgularına göre hikâyedeki olayı (problemi) belirleyebilme açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrenci kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuştur. Akça'nın (2002) yaptığı çalışmada da hikâyenin problemini bulmada hikâye haritasının olumlu etkileri olduğu görülmüş, Baştuğ ve Keskin'in (2013) yaptıkları çalışmada ise araştırma grubu öğrencilerinin problemi bulmada yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Yine Şahin'in (2012) yapmış olduğu çalışmada da hikâyedeki problemi belirlemede hikâye haritasının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubu arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre karakterin/karakterlerin problem için ürettikleri çözüm önerilerini belirleyebilme düzeyi açısından deney ve kontrol gruplarının sonuçları arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur. Çalışmamızda hikâye haritasının kullanıldığı deney grubu öğrencileri bu probleme verdikleri yanıtlar açısından, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuştur. Şahin'in (2012) yapmış olduğu çalışmada ise deney grubu lehine bu probleme yönelik anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre hikâyenin ana fikrini bulma becerisinde deney ve kontrol grubu arasındaki farklılığın yüksek olduğu görülmüştür. Ana fikri bulma becerisi kolay elde edilen bir beceri olmadığından, çalışmanın bulguları hikâye haritasının bu beceri üzerinde oldukça başarılı olduğunu ortaya koymuştur diyebiliriz. Şahin'in (2012) çalışmasında da deney grubunun ön test ve son test sonuçlarında hikâye haritasının ana fikir bulma becerisinde olumlu etkisi olduğu ortaya koyulmuştur.

Akça'nın (2002) yapmış olduğu çalışmanın sonucunda ise çalışmamızın aksine hikâye haritasının deney ve kontrol gruplarında farklılığa yol açmadığı ve her iki grubun da başarısız olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre deney ve kontrol grupları değerlendirildiğinde deney grubunun kontrol grubuna göre toplam başarı puanında daha yüksek sonuç elde ettiği görülmüştür. Çalışmada tüm alt problemler ve toplam başarı puanı üzerinden bakıldığında hikâye haritasının çalışma grubu olan deney grubu üzerinde olumlu etki sağladığı söylenebilir.

Hikâye haritası yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu, yapılan analizler sonucu ortaya koyulmuştur. Hikâye haritası yönteminin etkililiğinin araştırıldığı çalışmamıza ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir:

- Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki ana karakteri belirleme üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Hem deney hem de kontrol grubu açısından en yüksek puanlar ana karakteri belirleme sorusunun cevabında elde edilmiş ve her iki grubun sonuçları arasındaki farklılığın en az olduğu görülmüştür.
- Hikâye haritasının hikâyenin nerede geçtiği sorusu ile ilgili deney grubu lehine olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucu hikâye haritasının, hikâyenin yer ögesinin bulunmasında geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.
- Hikâye haritasının hikâyenin zamanını belirlemede olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Hikâyenin zamanını tespit etmede deney ve kontrol grubu sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Buna dayanarak hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha başarılı sonuç ortaya koyduğu söylenebilir.
- Yardımcı karakterlerin bulunması probleminde çalışmanın sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında olumlu bir fark gözlenmiştir. Buna göre hikâye haritalarının hikâyelerdeki yardımcı karakteri/karakterleri belirlemede etkisi vardır denilebilir.
- Hikâyedeki ana fikri belirleyebilme açısından deney ve kontrol grupları

arasındaki sonuçlar, deney grubu lehine anlamlı farklılık ortaya koymuştur.

- Hikâyede ana karakterin hikâyedeki probleme nasıl çözüm bulduğu maddesinde her iki grup arasında manidar bir fark gözlenmiştir. Deney grubu lehine anlamlı farklılığın oluştuğu bu maddede, kontrol grubu öğrencileri daha başarısız olmuştur.
- Hikâyedeki olayın ne olduğunu belirleyebilme açısından deney ve kontrol grupları sonuçları arasında belirgin bir fark gözlenmiş ve geleneksel yöntemle göre hikâye haritalarının daha etkili olduğu tespit edilmiştir.
- Hikâyedeki ana karakter/karakterlerin özelliklerini açıklama maddesinde deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. Deney grubu, ana karakterin özelliklerini belirleyebilme açısından kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır.
- Araştırmanın sonucunda gruplar arasındaki toplam puanlar karşılaştırılmış ve toplam puan üzerinden deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Toplam puanlar dâhil olmak üzere tüm sonuçlar değerlendirildiğinde deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuştur.

Araştırma sonucu elde edilen sonuçlar, hikâye haritası yönteminin hikâye edici metinlerdeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Gerek hikâyenin kavranıp öğelerinin doğru tespit edilmesinde gerekse ana fikrin bulunmasında hikâye haritası yöntemi geleneksel öğretim yöntemine göre anlamlı derecede bir fark yaratmıştır. Bu nedenle Türkçe ders programlarında hikâye haritası yönteminin kullanımı, metinlerin işlenmesi ve doğru anlaşılmasında fayda sağlayacaktır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak hem uygulamaya hem de gelecekte yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- Türkçe dersleri okuma kazanımlarının işlenişinde hikâye haritası yöntemi tercih edilebilir.
- Öğretmenlerin hikâye haritası yöntemini derslerin işlenişinde daha

etkin kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Hikâye haritasına benzerlik gösteren şemalar içeren haritalar ve görsellerden yararlanılabilir.
- Araştırma 4.sınıf düzeyinde olduğundan etkisini ölçmek için 2. veya 3.sınıf düzeyinde de benzer çalışmalar denenebilir.
- Hikâye haritasının hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi farklı derslerdeki anlamaya etkisi araştırılabilir.
- Bu çalışmada hikâye haritasının ana fikir bulma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Hikâye haritasının metnin konusunu bulma, başlık oluşturma gibi farklı değişkenler üzerinde etkisi olup olmadığı incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Afflerbach P. (1990). The Influence Of Prior Knowledge On Expert Readers' Main IdeaConstruction Strategies. *Reading Research Quarterly*, 25, 31–46.
- Akça, G. (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin OkuduğunuAnlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aksan, Y. (1998, Mayıs, 14-16). *Söylem İlkelerinin Oluşumunda Türkçe Sözdiziminin Yönelimleri* (Poster Sunumu). XII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri, Mersin, Türkiye.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (18.baskı). Akçağ Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (4.Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194.
- Arslan, Ş. (2017). *Dinlediklerini Özetlemede Hikâye Haritası Yönteminin Etkisi*. (Yükseklisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aytan, T. , Çalıcı, M. A. ve Erdem, A. (2018). Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metin Kahramanlarının Rol Model Olma Durumları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3 (2), 634-652. DOI: [10.21733/ibad.435151](https://doi.org/10.21733/ibad.435151)
- Baki, Y. (2022). Metni Anlamlandırma Sürecinin Unsurları: Ana Fikir, Yardımcı Fikir,Konu. *Asya Çalışmaları Dergisi*, 6(21), 11-34.

- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici veya Hikâye Edici Olmasının Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerdeki Problemi Belirleme Becerilerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1),284-290.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bulduk, S. (2008). Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri. Çantay Kitabevi.
- Bulut, F. ve Serin, M. K. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerileri İle Problem Kurma Becerileri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Teknoloji*, 2(1), 16-28.
- Carriedo N. & Tapia J. A. (1996). Main idea comprehension: Training teachers and effects on students. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 128-153.
- Coşkun, E (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11).
- Coşkun, M. V. ve Çetin, D. (2016). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde özü bulma ve ilişkilendirme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 153-171.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, Y. ve Bulut, B. (2010, Mayıs, 20-22). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinde Ana Fikri Bulma ve Konuyu Bulma Becerileri Üzerinde Bir Değerlendirme* (Poster Sunumu). 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elâzığ, Türkiye.

- Çetinkaya, Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2013). Anlam Kurmanın Zor Ve Önemli Bir Becerisi: Ana fikir. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 188-210.
- Delican, B. ve Temizyürek, F. (2016). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 842-856.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. MEB Yayınları
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi* (4.baskı). Pegema Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi* (1.baskı). Anı Yayıncılık.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D. & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The elementary school journal*, 91(1), 19-32.
- Doyumgaç, İ. (2016). Ömer Seyfettin Hikâyelerinin Hikâye Haritası Yöntemine, Metin Elementlerine ve Çocuk Edebiyatına Göre İncelenmesi. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 4(8), 211-234.
- Duman, N. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 33-59.
- Erdem, İ. ve Kırnık, D. (2017). Metnin Ana Hatlarını Çıkarma Stratejisini Kullanmanın Metnin Ana Fikrini Bulmaya Etkisi. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, 5(2).
- Ergen, Y. ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 130-147.
- Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Yayıncılık.
- Eser, E. (2017). Türkçe Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerinde Konu ve Ana Fikri Belirleme Yeterlilikleri. *Elektronik Türkçe Dergisi*, 12 (4).

- George, D. & Mallery, P. (2020). Descriptive Statistics. In *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (Sixteenth ed., pp. 112-120). New York: Routledge.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1993, Mayıs, 13-14). *Ana Dil Gelişiminin Düşünce ve Davranış Üzerine Etkisi*. VII. Dilbilim Kurultayı, Ankara, Türkiye
- Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun "Çocuk Öykülerinin" Hikâye Haritası"Yöntemine Göre İncelenmesi Ve Genel Bir Değerlendirme. *Elektronik Türkçe Dergisi*, 6(3).
- Gönen, M. (2014). Alanın Bileşenleri Bağlamında Çocuk Edebiyatı Öğretiminin Amacı ve İşlevi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. S.277-278
- Güfta, H. ve Kan, M. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Dil ile İlgili Kültür Öğeleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 239-256.
- Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Nobel Yayınları
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. ve Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modelinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(32),86-113.
- Güneş, M. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. *An introduction to language policy: Theory and method*, 24, 41.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of learning disabilities*, 20(4), 196-205.
- Işıkdoğan, N. (2009). *Hikâye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmalarındaki Etkililiği*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Işıkdoğan, N. ve Kargın, T. (2010). Hikâye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmalarındaki Etkililiği. *Eğitim Bilimleri Dergisi: Teori & Pratik*, 10(3).
- Erdem, İ. ve Kırnık, D. (2017). Metnin Ana Hatlarını Çıkarma Stratejisini Kullanmanın Metnin Ana Fikrini Bulmaya Etkisi. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*. 5 (2). 193- 210.
- İlter, İ. (2018). Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Ana Fikir Belirleme Becerisinin Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 303-334.
doi: 10.21565/özelegitimdergisi.315887
- İşcan, A. (2007). Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kanık Uysal, P. ve Gültekin Pala, S. (2022). Ana Fikri Bulma: Öğretmen ve Öğrenciler Neler Yapıyor? Neden Zorlanıyor?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10 (1), 44-66.
DOI: 10.35233/oyea.1112647
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Engin Yayınları.

Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2016). Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).

Kaya, K. (2021). *Anlama Eğitiminde Konu Ana Fikir Özetleme Öğretiminin Programı Ders Kitabı ve Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Kaya, M. (2013). Okuma Yazma Öğretiminde Şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.

Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (1.Baskı). Pegem A Yayıncılık.

Kırnık, D. (2017). *Örgütlenme Stratejilerinin Ana Fikir ve Yardımcı Fikir Bulmaya Etkisi*.(Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin ZayıfOkuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193).

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(1).

MEB, (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Basımevi.

MEB, (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Basımevi.

Özcan, S. T. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.

Özkara, Y. (2010). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5),109-119.

Özkara, Y. (2018). *İlkokullar İçin Analitik Yazma* (1.Basım). İksad Yayınevi.

- Özkara, Y. ve Şahin, İ. (2013). Hikâye Haritalarının Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 33, 178.
- Özmen, R.G. (1999). Öykü yapısı ve öykü yapısının okuduğunu anlama öğretiminde kullanılması. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 11.
- Pilten, G. (2007). *Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi EğitimBilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 31(1).
- Sever, S. (2000, Ocak, 20-21). *Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlık*. I. Ulusal ÇocukKitapları Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (5.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Stewig, J. W. (1981). Choral Speaking Who Has the Time? Why Take the Time?. *Childhood Education*, 58(1), 25-29.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi*. (Yüksek lisans tezi).Akdeniz Üniversitesi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi* (1.Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Şahin, Y. (Ed.). (2013). *Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi* (1.Baskı). Eğitim Kitabevi.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Uysal, P. K. ve Özumutlu, E. B. (2022). Türkçe Eğitiminde Ana Fikir Öğretimine İlişkin Bir İnceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1336-1367.

- Ünalın, Ő. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3.Baskı). Nobel Yayınları.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (3) , 1-9.
- Yalçın, S. K. ve Őengöl, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri. *Elektronik Türkçe Çalışmaları*, 2 (2).
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Muş İli Merkez İlçesi Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19),499-522.
- Yıldız, C. (Ed.). (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (1.Baskı). Pegema Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 212-225.

EKLER

EK-1. Çalışmada Kullanılan Hikâyeler Listesi

- **Bizim Çakıl (EK-2)**
- **Deniz Masalı (EK-3)**
- **Elimde Değil (EK-4)**
- **Huysuz Çoban (EK-5)**
- **Kirpi Masalı (EK-6)**
- **Mezgit Mehmet (EK-7)**
- **Sevgi Çuvalı (EK-8)**
- **Taş Çorbası (EK-9)**

EK - 2. BİZİM ÇAKIL

Görseniz, siz de çok seversiniz. Simsiyah tüyleri, kıvrık uzun kuyruğu, ıslık ıslık gözleriyle ilk görüşte sevdirebilir kendini. Bakışlarıyla konuşur âdeta. Masum, bir o kadar da neşeli... Bir evi yoktur. Ancak mahalledeki tüm evler onun evidir. O da bütün ailelerin bir üyesi. Dört yolun köşesindeki pembe boyalı yüksek duvarın tepesinde oturmaya bayılır. Mahallenin bekçisi edasıyla etrafı gözetler. Bir kedi gibi duvara tırmanabilen dünyanın en çevik köpeğidir bizim Çakıl. Sabahları pencerenin perdesini açarken bir gözüm Çakıl'ı arar. O da bilir gibi başını döndürüp bakar. Merhabalaşırız.

Yılbaşı gecesinin sabahı ise perdeyi açtığımda Çakıl yoktu. Yerinde kocaman bir boşluk vardı. Ne yapacağımı bilemedim. En son, gece havai fişekler atılırken gördüm onu. Büro yana bir bu yana dörtnala koşuyordu. O da eğleniyor sandım. Sonra hangi yöne kaçacağını şaşırıldığını fark ettim. Korkuyordu hem de çok. Balkondan “Korkma Çakıl, sakın ol!” diye bağırdım. Duymadı, duyması da imkânsızdı. Sabah kalktığımızda ise yoktu. Birkaç saat sonra komşularla birbirimize sormaya başladık.

“Çakıl yok ortalarda. Gören Oldu mu?”

Yok! Çakıl da yok, onu gören de.

Ne düşüneceğimizi, ne yapacağımızı bilemedik.

“Bizim Çakıl bırakmaz bizi.” dedi annem.

“Eyvah, hayvancağızın başına bir şey gelmiş olmasın?” dedi karşı binadaki Bakkal

Amca. “Gece seslerden ürkmüştü. Korkup kaçmış olabilir!” dedi bizim üst kattaki

Zehra Teyze. “Yoksa hızla koşarken önüne bir araba falan mı çıktı?” dedi bizim

sütçü.

“Yok, canım o gitmez bir yere, çıkar gelir birazdan!” dedi Pamuk ninem. “Sahi mi, gelir mi?” diye sordum nineme. Çakıl için endişeleniyordum. Aklımda türlü türlü ihtimaller canlanıyordu. Bir yandan da kötü bir şey olmasın diye dualar ediyordum.

Pamuk ninem ellerimden tutup gülümseyerek: “Haklısın. Ben de endişelendim. Ama gel seninle umudumuzu kaybetmeyelim. İyi düşünelim iyi olsun. Ne dersin?”

dedi. “Peki, nineciğim, öyle olsun!” diye cevap verdim.

Çakıl’ı bulmak için âdeta seferberlik başlattık. Herkes pencerelerden, balkonlardan seslendi. Mahalleyi karış karış aradık.

İlk gün ses çıkmadı. İkinci gün de... Üçüncü gün moralim bir hayli bozulmaya başladı. Bizim mahalle Çakılsız, burnunda havuç olmayan kardan adam gibi pudra şekeri dökülmemiş elmalı turta gibiydi. Eksik ve tatsız...

Pamuk ninem ise hiç kaybetmedi umudunu. Zaten o hep böyledir. “Hep İyimser KalanNine” koyacağım yakında adını. Sağlığı için uzun süredir evden pek çıkamıyor. İnanır mısınız? Hep iyimserdi. Benim ninem öyle şeker ki “Gün doğmadan neler doğar!” der daima.

Beşinci günün akşamıydı. Akşamları güneş batar ama “bizim mahalle için gün doğdu” âdeta. İşten dönen Resul Amca, belki Çakıl’ı bulurum diye yolunu uzatıp aşağı mahalleyi dolaşmıştı. Ne iyi etmişti. Çakıl, keyifli keyifli dolaşıyormuş. Yanında kocaman bir kangal köpeği varmış. Belli ki çok iyi arkadaş olmuşlar.

Haber çabuk yayıldı. Hepimiz rahat bir nefes aldık.

Ertesi sabah Çakıl her zamanki köşesinde yerini almıştı. İşin güzel yanı, artık mahallemizin bir esas köpeği daha oldu. Çakıl’ın en iyi arkadaşı. Adını ne koysak dersiniz?

Mavi Kırılantı, Yeşilay Çocuk Dergisi, Şubat
2021

EK-3. DENİZ MASALI

Kocaman gövdeli anne kaplumbağa günlerce yüzdü. Doğduğu kıyılara vardığındayorgundu. Kumsala çıktı. Ağır ağır ilerledi. Yumurtlamak için uygun bir yer aradı. Yüzgeçleriyle kumu kazdı. Açtığı çukurun içine yumurtalarını bıraktı. Belki iki yüz, belki üç yüz tane. Sonra yumurtalarının üstlerini kumlarla örttü. “Yaz gelince yumurtalarım olgunlaşacak. Pek çok bebek kaplumbağam dünyaya gelecek.” diye düşündü. Bitkindi ama sevinçliydi. Denize döndü. Diğer kaplumbağalarla buluştu. Yüzdüler. Haftalar geçti. Sıcak arttı. İnsanlar sahile gelip denize girmeye başladılar. Kumsal taşıtlarla doldu. Çadırlar kuruldu. Renkli plaj şemsiyeleri altında yemekler yendi. Çocuklar kumdan kaleler yaptılar. Köpeklerle top oynadılar. Gözden kaçan naylon torbalar denizde yüzmeye başladı. (...) Deniz kaplumbağaları hüznle sahili gözlediler. Kalabalık onları rahatsız ediyordu. Anne kaplumbağa, kumun altında sakladığı pek çok yumurtanın kırılmış olabileceğini düşündü. “Geriye kalan yavrularım denize ulaşabilecekler mi?” diye sordu. “Sanmam.” dedi yaşlı kaplumbağa başını iki tarafa sallayarak. “Sabaha karşı yumurtalardan çıkan minik kaplumbağalar, denizin ışıltısına doğru yol alacaklar. Denizdeki parıltıları seçebilmeleri için çevrenin karanlık olması gerekir. Çadırlarda gece boyu yanan kamp ışıkları yavruların yollarını şaşırmasına neden olacak. Aralarından bir veya iki tanesi belki denize ulaşır.”

Anne kaplumbağa bütün yavrularını kurtarmaya karar verdi. Denizin derinliklerine doğru yüzdü. Balıklarla konuştu: “Yavrularımı kurtarmak için bana yardım edin.” dedi. Balıklar onun peşinden yüzdüler. Birlikte yüzeye yükseldiler. Anne kaplumbağa Ay Dede’ye seslendi: “Bana yardım etmelisin. Yavrularımı kurtarmalıyız.” Ay dede ve balıklar yavru kaplumbağaların yaşaması için iş birliği yaptılar. Ay dede, gece boyunca ışınlarını denizin üzerine gönderdi. Su yüzüne toplanan balıkların gümüş pulları, Ay Dede’nin ışığını yakalayarak ışıldaklar gibi yandı. O sırada sahildeki yumurtalar kırılmaya, çatlamaya başlamıştı. Kabuklardan sıyrılan yavrular ışığa, denize doğru koşmaya başladılar. Kısa zamanda dalgalara kavuştular. Anne kaplumbağa, yavrularını sevinçle karşıladı. Kocaman bir aile oldular. Birlikte denize açıldılar.

Can GÖKNİL
Deniz Masalı
Özgün Yayıncılık 4.Sınıf Ders Kitabı

EK-4. ELİMDE DEĞİL!

“Bana göz kırpmayı kes artık!” dedi Kağan sabah kahvaltısında. “İyi de bana göz kırpan sensin.” diye cevap verdi kız kardeşi. “Kağan, bir haftadır aynı şeyi yapıyorsun.” dedi babası sabrının taşıdığını belirten bir ses tonuyla. Kağan gözlerini kısıp kapadı ama göz kapakları kanat çırpın kelebekler gibi açıldı. Annesi ile babası birbirlerine baktı. Annesi, Kağan’a “Seni bir göz doktoruna gösterelim. Sorun neymiş o zaman anlarız.” dedi. Kağan, göz doktoruna gidene kadar göz kırpmayı bırakmış, bu sefer de burnunu çeker olmuştu. Doktor bunun alerjik bir durum olabileceğini düşündü. (...) Birkaç hafta içinde Kağan burun çekmeyi de bıraktı. Mutluydu.

Bir gün okulun kantininde en yakın arkadaşı Mehmet’le oturmuş bir şeyler yiyorlardı. Mehmet, Kağan’a bakıp “Başınla ne yapıyorsun öyle?” diye sordu. Kağan birkaç çocuğun kendisine bakıp güldüğünü gördü. O sırada kulağını omzuna değdirmek istermiş gibi başını yana eğip durduğunu fark etti. Engel olamıyordu buna. Başını öbür tarafa eğerek yaptığı şeyi gizlemeye çalıştı. Sonra da, “Hiç! Biraz boynumu esnetiyorum.” diye cevap verdi Mehmet’e. (...) Okul çıkışında Kağan’ın annesi onları yüzme yarışına götürdü. “Sence bugün yarış kazanabilecek miyiz?” diye sordu Kağan. Mehmet’e. Mehmet, “Sen kafanı böyle sallayıp dururken nasıl kazanabiliriz sence?” dedi. “Durdurabilmeyi ben de istiyorum.” dedi Kağan elbiselerini koyup dolabın kapağını öfkeyle kapatarak. “Ama başaramıyorum işte!” Yarış boyunca Kağan sadece yüzmeyi düşündü. Baş, tıpkı olması gerektiği gibi sadece nefes almak istediğinde hareket ediyordu. Sonuçta yarış Kağan’ın takımı kazandı. (...) Kağan’ın annesiyle babası onu bir uzman doktora götürdü. Doktora Kağan’ın bir ara sürekli gözünü kırptığını, sonra burnunu çektiğini ve son olarak da kafasını istem dışı hareket ettirdiğini anlattılar. “Bu anlattığınız hareketlere tik deriz.” dedi doktor. “Bazen onları yapmak zorundaymışsınız gibi tekrar edersiniz, bazen de yaptığınızın farkında bile olmazsınız.” Kağan’a bakarak gülümsedi ve “Merak etme, bu durum pek çok çocukta var. (...) “Peki. Kağan’a nasıl yardımcı olabiliriz?” diye sordu annesi. Doktor “Öncelikle tikler bir yıl boyunca devam edecek mi, bir görelim. Kağan’ı çok rahatsız etmeye başlarsa ilaç tedavisini düşünebiliriz.” dedi. (...) Tikleri kontrol altında tutmak çok kolay olmayacaktı. (...) Ama hem Kağan hem anne babası tiklerle başa çıkmanın yollarını arayacaklardı. Tikleri takip edebilmek için bir tablo yaptılar. Bu tablo sayesinde gördüler ki Kağan ne zaman yorgun, sinirli ya da canı sıkkın olsa tikler

artıyordu. Kağan zamanla tikten önce gelen huzursuzluk duygusunu fark etmeyi öğrendi. Bu sayede tiki engellemenin bir yolunu bulabiliyordu. (...) Bir gece aynada hareket eden koluna bakarak “Belki de,” dedi Kağan. “Koluma bir tikin yaklaştığını hissettiğimde elimi hemen cebime sokabilirim.” “Bu güzel bir fikir.” dedi annesi ve bunu not etti. (...) Bir cumartesi günü Kağan ve Mehmet kütüphaneye gitmişti. (...) Kağan, Mehmet’e o gün her şeyi açıkladı. “Bunu bana niye öğrenir öğrenmez söylemedin? Ben senin en iyi arkadaşın değil miyim?” dedi Mehmet. Kağan şimdi kendini daha iyi hissediyordu. “Evet, öylesin, hem de en iyi arkadaşım.” diye cevap verdi Mehmet’e. (...) Mehmet’e rahatsızlığını anlattıktan sonra annesiyle birlikte bunu sınıftaki arkadaşlarına da söylemeye karar verdiler. Çocuklar bu konuda ona çok fazla soru sordu. (...) Kağan kendini rahatlamış hissediyordu. En azından ailesi ve arkadaşları bu tikleri isteyerek yapmadığını biliyordu. Tiklerini kontrol edebilmek için çabalıyordu ama evde ve okulda da insanların, bu durumu idare etmek için bir şeyler yapması gerekiyordu. (...) Kalemini sıraya vurma tiki başladığında gürültü çıkmasını diye öğretmeni, sıranın üstüne bir sünger koymuştu. (...)

Bu arada Kağan her gün yüzmeye çalışıyordu. Enerjisini yüzmeye harcadığında tiklere yer kalmıyordu. Yüzerken bütün düşüncesi serin suyun içinde ileri doğru hareket etmek oluyordu.(...)

Bir gün futbol sahasına giderken Kağan ve Mehmet, kendilerine bakan birkaç çocuğunfısıldaşıp güldüğünü gördü. Mehmet bu duruma çok sinirlendi.

“Şunu kesseler iyi olur!” dedi. Kağan gülererek “Ama bu sahiden de komik bir tik! Ben bu tike tavuk tiki adını verdim.” dedi. Mehmet gülümsedi. “Yaptıkların tavuğun hareketlerine benziyor sahiden de. Yine de seninle alay etmemeleri gerekir.” dedi. “Bana gülmeleri keyfimi kaçırmıyor.” dedi Kağan. “Hele de yanımda senin gibi bir arkadaşım varken!” Maçta Kağan bir atış yaptı ve topun ağlara doğru uçuşunu seyretti. Çocuklar tezahürat yaparken o da gülüyordu. Tiklerin onun bir parçası olduğunu biliyordu ama her zaman onların istediği olmayacaktı! “Hey tikler, ayağınızı denk alın!” dedi kendi kendine. “Yapabileceğim tekhareket siz değilsiniz, anlaşıldı mı?”

Holly L. NINER (Hali El. NAYNIR)

Elimde Değil

çev. Mine ÖZYURT KILIÇ

EK-5. HUYSUZ ÇOBAN

Çok uzak diyarlarda bir köy varmış. Köyün bir de Ali adında huysuz mu huysuz asık suratlı bir çobanı varmış. Köylüler, Ali oban'ı çok severlermiş ama huysuzluğu yüzünden ona çok kızarlarmış. Herkesin huysuz oban dediği Ali, insanlarla iletişim kurmak istemezmiş.

Ali oban, köylünün koyunlarını otlatmak için her sabah ormana gidermiş. Köylüler her gün istemese de yemek getirir, hep birlikte afiyetle yerlermiş. Ali oban, kimseylekonuşmadan yemeğini yer, sonra da kafasını sallar ve sofradan kalkarmış.

Bu köyde bir de Bilge Tosun dede varmış. Tosun dedenin ismi aslında Osman'mış ama biraz şişman olduğu için ona Tosun Dede dermiş. Tosun Dede çok bilgili biriymiş. Kim neyi merak etse, gidip ona sorarmış. Yaşlı olduğu için çalışamayan Tosun Dede, evinin önündeki bahçede yetiştirdiği sebzelerle geçimini sağlarmış.

Huysuz oban Ali, köyde bir tek Tosun Dede'nin lafını dinler ve yine bir tek ona cevap verirmiş. Tosun Dede her fırsatta Ali'ye "Kymz çok güzel, insanlarımız da çok iyi. Sen de köylülerin arasına katıl. Unutma ki birlikten kuvvet doğar. obanlıktan arta kalan zamanlarında tarlada alış. Ekmek paranı çıkar." Diyerek ğt veriyormuş.

Bir sabah erkenden oban Ali, yine almış koyunlarını otlatmaya götürmüş. Fakat o da ne? Birden bire çok şiddetli bir yağmur yağmaya başlamış. Koyunlar bir o tarafa bir bu tarafa dağılıyor, oban Ali de yakalayabildiklerini tek tek ahıra taşıyormuş. Sonra ne görsün? İki tane koyunun kaybolduğunu fark etmiş.

zgn bir şekilde evine geri dönen oban Ali, köylüyle hiç konuşmadığı için derdini de kimseye anlatmamış. Aklına Tosun Dede gelmiş ve onun yanına gitmiş. Tosun Dede "Huysuzluk etme ve derdini köylülere anlat. Böyle durumlarda komşuluk önemlidir." demiş.

Tosun Dede'nin sözünü dinleyen oban Ali, başlamış köydeki tüm evleri gezmeye. Kapısını çaldığı herkes, Ali oban'ın peşine takılıp onunla birlikte koyunları aramaya başlamış. Her yeri aramalarına rağmen koyunları bir türlü bulamamışlar. Fakat oban Ali, herkesin ona yardım etmesine ve onun üzüntüsünü paylaşmasına çok

sevinmiş. O günden sonra Çoban Ali; kimi görse selam vermeye, herkesle sohbet etmeye başlamış. Günler geçmiş ama Çoban Ali'nin koyunlarından hiçbir haber yokmuş. Bir gün yine koyunlarını otlattıktan sonra ahıra götüren Ali bir de ne görsün? Komşu köyün çobanı iki tanekoyunu önüne katmış, ona doğru geliyor.

“Bu koyunlar senin mi?” diye sormuş komşu köyün çobanı. Şaşkınlığı bir anda sevince dönüşen Çoban Ali “Evet, benim koyunlarım. Her yeri aradım hatta köydeki herkes bana yardım etti bulamadık.” demiş.

Yaptığı bu iyilik nedeniyle çoban Ali, komşu köyün çobanını davet etmiş. Çoban Ali hemen evinin kapısını açmış ve çayını demleyip misafirine ikram etmiş. Komşu köyün çobanı “Ben senin çok huysuz biri olduğunu, kimseyle konuşmadığını duymuştum” demiş. Ali ise “Evet, Huysuz Çoban derlerdi bana ama artık herkesle çok iyi anlaşıyorum.” diye yanıt vermiş.

Komşu köyün çobanı; “O zaman senin lakabını değiştirsinler. Sana bundan sonra Çalışkan Çoban desinler.” demiş. Kayıp koyunlarına kavuşan ve huysuz lakabından kurtulan Ali, artık çok mutluymuş. Tosun Dede'nin verdiği öğütler aklına gelen çoban Ali, gitmiş kapısını çalmış “Ben artık huysuz olarak anılmak istemiyorum. Çalışkan çoban olmak istiyorum.” demiş. Tosun Dede” Eğer çalışkan olmak istiyorsan bunu tüm köylülere ispat etmelisin.” demiş.

Çoban Ali, o günden sonra çobanlık yapmadığı günlerde tarlalara gitmiş ve köylülerle çalışmaya başlamış. Ali'nin azmini gören köylüler de artık ona “huysuz” demekten vazgeçip “Çalışkan Çoban” demeye başlamışlar. Çoban Ali böylece, köyün en sevilen insanlarındanbiri haline gelmiş.

Yasemin YÜKSELOĞLU

Altınçocuk Dergisi

Ocak 2018

EK-6. KİRPİ MASALI

Güneşin kızgın, yağmurun az olduğu uzak ülkelerin birinde yaşıyormuş mor kirpi. Eşi dostu hiç yokmuş. Ormanda dolaşmaya çıkmış, “Belki bir arkadaş bulurum.” diye. Ama kimse kirpiyi yanında istemiyormuş, çünkü mor kirpi dikenliymiş. “Eyvah işte geliyor!” demiş onu gören zürafa. Suaygırı da ağaçların arkasına gizlenmiş. Leopar, tilkiler ve yılan yakındaki çalılığa saklanmış. Kaplumbağa kabuğuna çekilmiş. Baykuş, “Beni rahatsız etmeyin lütfen, uykum var.” demiş. İyiden iyiye tek başına kalan kirpi, yuvasına dönmüş. Öyle üzgünmüş ki... “Çok yalnızım.” diye düşünmekten bütün gece uyuyamamış. Gün ışıyınca yiyecek ve su bulmak üzere dışarı çıkmış. O yaz çok kurak geçtiği için ördekler yüzemiyor, hüznle kuruyan göle bakıyormuş. Sıcaktan bunalan filler ise serinlemek için geldikleri gölde yeterli su bulamayınca ormanın gölgesine dönmek istemiş. Geride kalan kaygılı bir kurbağa, fillere seslenmiş: “Durun, gitmeyin abiler! Çare bulmalıyız bu kuraklığa. Hiç suyumuz kalmadı! ”Tam o sırada kirpinin aklına çok güzel bir fikir gelmiş! “Ben buldum çareyi.” demiş sevinçle. Hemen yola koyulmuş. Düşe kalka en yüksek dağa tırmanmaya başlamış. Kirpi tepeye varınca dikenlerini sivirtmiş. Var gücüyle bir hoplamış, beş zıplamış, gökyüzündeki bulutları delik deşik etmiş. Ve açtığı bu deliklerden kocaman yağmur damlaları düşmeye başlamış. Kirpinin yardımıyla başlayan yağmur hızlanmış, günlerce devam etmiş.

Can GÖKNİL

Kirpi Masalı

Özgün Yayıncılık 4.Sınıf Ders Kitabı

EK-7. MEZGİT MEHMET

Yüzme kursu, her zaman olduğu gibi, havuzda yüzme antrenmanı yapan çocukların eğlence çığlıklarıyla doluydu. Çocuklar yüzme tahtalarına tutunmuş, “git gel” alıştırmalarını yapıyorlardı. Mehmet, havuzun kenarında mayosu üzerinde sandalyesine oturmuş bilgisayar oyunu oynuyordu. Mehmet’in engelli sandalyesinin yanında oturan annesi ise gazete okuyarak yüzme sırasının Mehmet’e gelmesini bekliyordu. Diğer çocukların yüzme antrenmanı bitince Mehmet girecekti havuza. Mehmet’i, geçirdiği trafik kazası sandalyeye bağlamıştı. Bacaklarını oynatamıyordu ama suda yüzmeyi gayet güzel öğrenmişti. Çocukların antrenmanı bitmişti ki hocaları: “On beş gün sonraki yarış için takım kurma zamanımız geldi. Bayrak yarışı için her kategoride sizi kendi aranızda yarıştıracam. En iyi yüzenlerinizi takıma alacağım. Önce sırtüstü yarışacakları seçelim. Hadi bakalım erkek takımından başlayalım.” dedi. Sırtüstü yüzmede Levent bütün arkadaşlarını geçti. Kelebeklemede ise Bülent her zamanki gibi en önde gitti. Kurbağalamada iyi yüzebilenler daha çoktu. Sonunda Melih seçildi takıma. Sıra serbest yüzmeye gelmişti. Aralarında yapacakları yarış için çocuklar yerlerini aldılar. Mehmet serbest yüzmeyi iyi becerdiğinden bu yarışa daha çok ilgi duydu. Bilgisayarını annesine verdi. Yarışı izlemek üzere sandalyesini havuza doğru sürdü. Bu yarıştan sonra sıra kız takımını seçmeye gelecekti. Mehmet kız kardeşi Ayşe’nin de takımda yer almasını gönülden istiyordu. Dördük çaldığında yüzücüler hep birlikte suya atladılar. O sırada heyecanla yerinde zıplayan Ayşe’nin ayağı kaydı ve Mehmet’in sandalyesine çarptı. Sandalye havuza doğru gitmeye başladı. Mehmet’in annesi yerinden fırladığı gibi sandalyeyi yakaladı. Mehmet o hızla sandalyeden fırladı ve şap diye havuza düştü. Can havliyle yüzmeye başlayan Mehmet yarışa katılanlarla birlikte havuzdan çıktı. Semavi Hoca Mehmet’in yüzüş stilini görünce şaşırdı. “Mehmet, ben senin bu kadar iyi yüzdüğünü bilmiyordum. Bundan sonra antrenmanlara sen de katıl. Kendini geliştirebilirsen takıma seni almayı düşünebilirim. O zaman serbest stilde seni yüzdürürüm.” dedi. Mehmet sevinçle daha iyi yüzebilmek için neler yapması gerektiğini sordu: “Antrenmanları kaçırmamalısın. Uykuna ve yiyeceklerine dikkat etmelisin. Neler yemen gerektiğini sana yazar veririm.” dedi hocası.

Mehmet artık her gün annesiyle erkenden havuza gidip önce kendi kendine yüzüyordu. Sonra da arkadaşları geldiğinde, hocanın gözetiminde çalışıyordu. Takıma

girmeyi öyle çok istiyordu ki! Yüzücülerin hayatlarına dair kitaplar okuyor, internetten araştırma yapıyor, bu konuda bilgisi olanlara ulaşmaya çalışıyordu. Balıkların nasıl hızlı yüzebildiklerini inceliyordu. Semavi Hoca'nın bir gün "İstavrit gibi yüzmeyi bırak yunus gibi yüzmeye bak artık." dediğini duydu. "İstavrit nasıl yüzüyor, yunus nasıl yüzüyor bilmiyorum ki. "Hayır, Mehmet onu sana söylemedim. İstavritler de yunuslar da kuyruklarını vurarak hız alırlar. Yani bacaklarını güzel kullan, dedim arkadaşına. (...) "Mehmet sen bacaklarını kullanamıyorsun ama kollarını son zamanlarda çok güçlendirdin. Farkındaysan takımın en iyi serbest yüzücüsü oldun. Bu büyük bir başarı..."

"Yani hocam beni takıma alıyor musunuz?"

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

Nuran TURAN

4.sınıf MEB Türkçe Ders Kitabı

(Kısaltılmıştır.)

EK-8. SEVGİ ÇUVALI

Sevgi, bütün dünyanın ortak dili. Eğer bu dili biliyorsanız herkesle anlaşabilirsiniz.

Barış Manço'nun dediği gibi “İnsanların öğrenmesi gereken ilk dil tatlı dildir.” İşte bu “tatlı dil” aslında sevgi dilidir. Aşağıda okuyacağınız öykü de bu anlamda kaleme alınmıştır:

İki kardeş babalarının ölümüyle daha da yakınlaştılar. Büyük küçüğü kollamaya; küçük de büyüğe saygıda kusur etmemeye dikkat ediyordu.

Baba vefat etmeden önce iki oğluna mahsulü ikiye bölmüş ve adaletli olmalarını sıkı sıkıya tembih etmişti. İki kardeş gerçekten birbirlerini çok seviyordu.

Âdet olduğu üzere her hasat sonunda ürünü ve kârı ikiye bölüyorlardı. Bu âdet kardeşlerden büyüğü evlenene kadar devam etti.

Büyük kardeş zamanla evlenmiş ve çocuğu olmuştu. Sorumlulukları artmıştı.

Hasat zamanı yine ürün ve kâr ikiye bölünüyordu. Aralarında en küçük bir problem yaşanmamıştı. Ta ki o güne kadar...

Bekâr olan kardeş böyle bir bölüşümün adaletli olmayacağını düşünüyordu.

Kendisi bekârdı ama abisinin bakmak zorunda olduğu eşi ve çocukları vardı.

Ama bunu ona belli etmek istemiyordu. Bu yüzden geceleri kendi ambarındaki mahsullerden çuval çuval alıp abisinin ambarına götürüyordu. Bu arada büyük kardeş de kendi kendine “Mahsulü ve kârı iki eşit parçaya bölüşmemiz hiç adaletli değil. O evlenmek üzere olan bir genç. Onun şu anda daha fazla paraya ihtiyacı var.” diye düşünüyordu. O da geceleri kendi ambarından çuval çuval mahsulleri küçük kardeşinin ambarına götürüyordu. Bu karşılıklı gidiş gelişler yıllarca devam etti. Ama hiçbirinin diğerinden haberi yoktu. Onlar da bir anlam veremiyordu bu duruma. Çünkü ürünlerinde bir eksilme olmuyordu. Aksine artıyordu.

Ama bir gece... İki kardeş sırtında buğday çuvalı birbirlerinin ambarına götürüyorlardı.

İki ambarın orta yerinde karşılaştılar. İkisinin de sırtlarında kocaman çuvalar vardı. Olanbiten anlaşılmıştı. Gözyaşları içerisinde birbirlerine sarıldılar.

Mutluluğu ve sevgiyi bundan daha iyi anlatacak öykü olabilir mi? Mutluluk, adım atmaktır. İlk tebessümü etmektir. İlk taşı koymaktır. Mutluluk, buğday çuvalını sırtlanmaktadır.

Turgay YALANIZ
4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı MEB 2021

EK-9. TAŞ ÇORBASI

Köy var, köy var. Bazı köylerde her evin kapısı açık olur, pişen her ekmek komşularla bölüşülür, ağacın alt dallarındaki kirazlar insanların, üsttekiler ise kuşların olur. Ama bizim masalımızın köyünde işler pek de öyle yürümüyordu. Yok, o köyde her kapıda üç kilit vardı, bahçelerin etrafında duvarlar yükseliyordu ve dallarda kuşlar ötüşmüyordu.(...) Bir gün köye bir gezgin geldi. Omuzlarında eski bir hırka, ince bir heybe; elinde daldan yonttuğu bir sopa...Gezgin, köyün ilk kapısını çaldı. Fazilet teyze kapıyı birazcık araladı, bizim gezgini baştan ayağa süzüp ona ne istediğini sordu. “Merhaba. Bu gezgin için bir tas çorba ve bir geceliğine yatacak bir köşeniz var mı acaba? Çok minnettar olurum.” Fazilet teyzenin yüzü asıldı.“Aman oğlum, keşke sana yardım edebilsem, ama evde ancak bana yetecek kadar yemek var. İnan paylaşacak bir lokma bile yok.”(...)

Köyün geniş evlerini çevreleyen uzun duvarlar, kalın kapılar, sessiz sokaklar gezginin dikkatini çekmişti.(...) Bu köy, paylaşmayan köylerdendi. Dönüp Fazilet teyzenin kapısını tekrar çaldı. “Teyzeciğim, madem ekmeğiniz az ve beni misafir edemiyorsunuz, ben sizi soframa davet edeyim.”(...) “Canım bir taş çorbası çekti. Gezginlere özgü bu yemeği sizinle paylaşmak istiyorum.”

“Taştan çorba mı olur?” Fazilet teyze iyice meraklanmıştı. (...) “Peki ama nasıl yapılır ki bu çorba?” diye sordu. “En önemlisi çok ama çok lezzet veren bir çorba taşı bulmaktır. (...) Böyle bir taş ancak çok yürüyenlerin karşısına çıkar. Neyse ki cebimde uzaklardan getirdiğim harika bir çorba taşı var. Bize bir de ateş lazım, onu hemen şuradaki meydanda yakabilirim. Çorbanın suyunu çeşmeden doldururum. Ah! Bir de kazan lazım, onu acaba sizden ödünç alabilir miyim?” Fazilet teyze hemen kabul etti.

Derken kazanın ateşi öteki evlerden fark edildi. Köylüler meydanda neler olduğunu merak edip geldiler. Fazilet teyze soranlara gururla anlattı. (...) Komşular şaşırıldı. “Taştan çorba mı olurmuş? Peki, başka hiçbir şey katılmıyor mu çorbaya?” Gezgin, “Katılabilir tabii. Herkes farklı yapar, patateslisini de yapanları gördüm ama bana göre sadesi gayet güzel,” diye açıkladı. “Dur.” dedi biri. “Dün taze patates çıkardım topraktan, onlardan ekleyelim!” Başka biri, “Bende sarımsak var!” dedi. Başka biri, “Bende soğan var!” diye atıldı.

(...) Gezgin, komşuların getirdiklerini çorbaya ekledi. Çorba tekrar

kaynayınca(...) kazandan nefis kokular yükselmeye başladı. Gezgin kepçeyle tadına bakıp, “Oooh, leziz. Taşımız biraz daha pişince çorbamız hazır. (...) Gezgin, önünde sıralanan herkesin tasını doldurdu. (...) Meydan sessizleşti. Herkes çorbanın lezzetine o kadar kapılmıştı ki sadece kaşıkların sesi duyuluyordu.(...) Ertesi sabah(...) kalktıkları gibi Fazilet teyzenin evine, gezgine teşekkür etmeye geldiler. Ama gezginin odasında bir not duruyordu. (...) “Dostlar, taşımı size bırakıyorum. Tarifini öğrendiniz: Kazana herkes gönlünden kopan bir şey eklesin. Asla unutmayın, taş çorbası da hayat gibidir, paylaştıkça lezzetlenir.”

Judith Malika LİBERMAN (Cudıt Malika LİBERMAN)

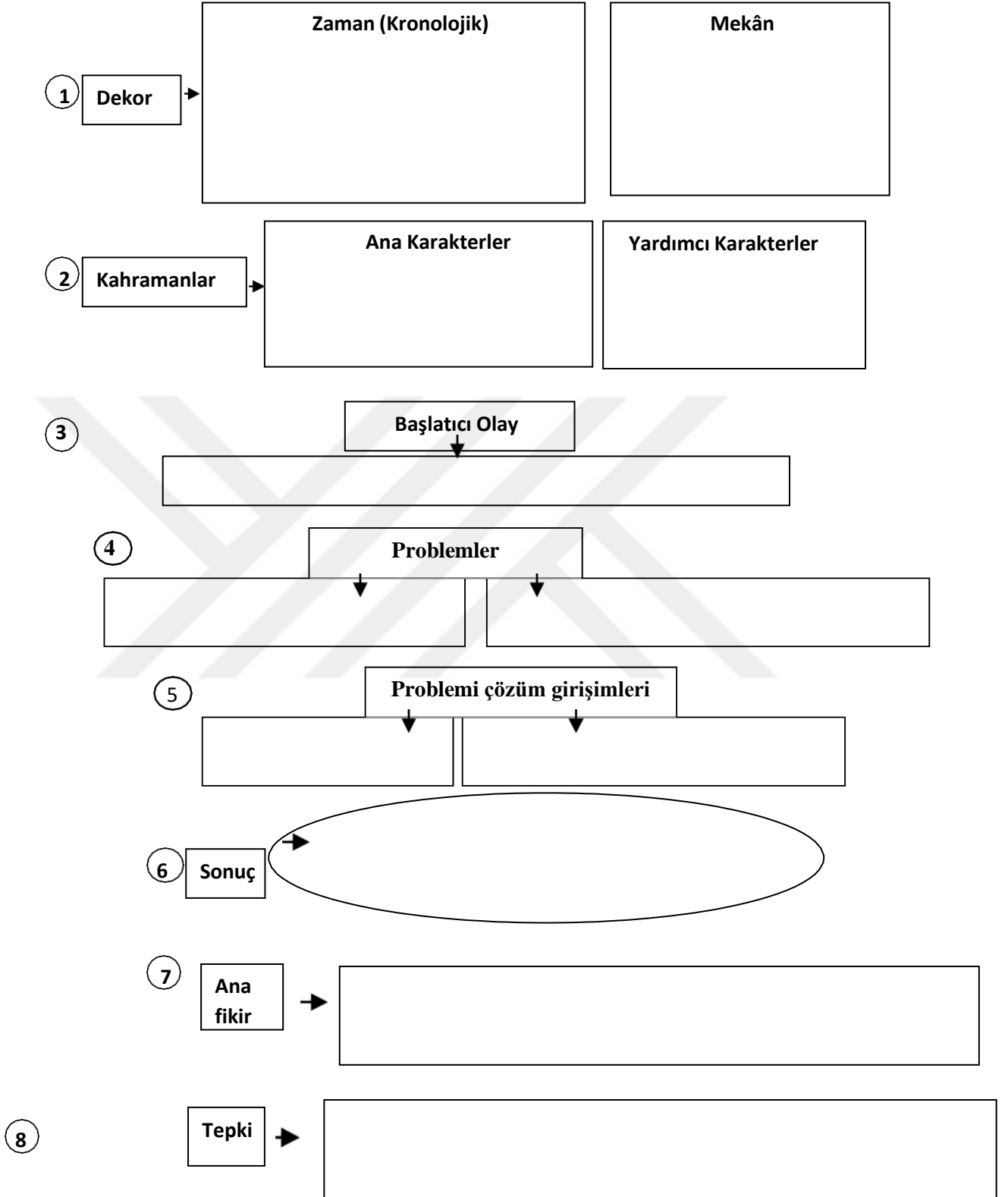
Özgün Yayıncılık 4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı

EK-10. OKUDUĞUNU ANLAMA VE ANA FİKİR BELİRLEME ÖLÇEĞİ

ANA FİKİR BELİRLEME ÖLÇEĞİ*

- 1- Hikâyenin ana karakteri kimdir?
- 2- Hikâyede yardımcı karakterler kimlerdir?
- 3- Hikâye nerede geçiyor?
- 4- Hikâye ne zaman gerçekleşiyor?
- 5- Hikâyede anlatılan olay nedir?
- 6- Ana karakterler olaya nasıl bir çözüm bulmuşlardır?
- 7- Hikâyenin ana fikri nedir?
- 8- Ana karakterlerin en temel özellikleri nelerdir?

EK-11. ÇALIŞMADA KULLANILAN HİKÂYE HARİTASI ÖRNEĞİ



EK-12. ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ

Araştırmada kullanılan ana fikir belirleme ölçeğine ait gerekli izinler, 15.03.2022 tarihinde Doç.Dr. Gülhiz Pilten'den mail yoluyla alınmıştır.

Tuba ALTINTAŞ



EK-13. ETİK KURUL KARARI



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 20.04.2022
TOPLANTI SAYISI : 08
KARAR SAYISI : 161

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Yasin ÖZKARA**'nın danışmanlığını, **Tuba ALTINTAŞ**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici (Oyküyletici) Metinlerde Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikaye Haritalarının Etkisi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçüğüne ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje stüresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(Görevli/İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

EK-14. ARASTIRMA IZIN ONAYI



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-605.01-49614260
Konu : Anket Uygulaması
(Tuba ALTINTAŞ)

13.05.2022

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 06/05/2022 tarih ve 350732 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Yasin ÖZKARA danışmanlığındaki 20195421003 numaralı öğrencisi **Tuba ALTINTAŞ**' ın, "**İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici (Öyküleyici) Metinlerde Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikaye Haritalarının Etkisi**" adlı araştırmasını, İlimiz Aksu İlçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili yazınız Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş; "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama 2020/2 Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 12/05/2022 tarih ve 49464483 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

İlgili genelgenin 28. Maddesi gereğince, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1- Onay ve ekleri (15 sayfa)
- 2- Dilekçe Örneği (1 sayfa)

Bu belge güvenli, elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Seğmen Mah. Harırtıya Cam. No:59 Meriçpaşa/Antalya

Bölge Değerlendirme Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-elye>

Telefon No : 0 (242) 238 60 00

E-Posta: proje07@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@koll.kap.tr

Bilgi İçin: Endal EL

Linak : Teknoloji

Faks:2422386111

İnternet Adresi: <http://antalya.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli, elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.turkiye.gov.tr> adresinden c40f-c440-3e60-93c6-04be koda ile teyit edilebilir.

EK-15. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

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

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

29.08.2023

Tuba ALTINTAŞ

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Tuba ALTINTAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,
Sınıf Öğretmenliği, 2012

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans, 2023

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar : Ömerli İlkokulu (Kdz. Ereğli/ Zonguldak)

Projeler : E twinning Projesi (ulusal ve uluslararası)

Çalıştığı Kurumlar : Yücebağ İlkokulu (Sason / Batman)

Yunus Emre İlkokulu (Sason / Batman)

Celal Sönmez İlkokulu (Aksu/ Antalya)

Banu Cömertoğlu İlkokulu (Aksu/Antalya)

Aksu İlkokulu (Aksu/ Antalya)

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih:

İNTİHAL RAPORU

İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ (ÖYKÜLEYİCİ) METİNLERDE ANA FİKİR BULMA BECERİLERİ ÜZERİNDE HİKÂYE HARİTALARININ ETKİSİ

ORJİNALLİK RAPORU

% **17** BENZERLİK ENDEKSİ % **17** İNTERNET KAYNAKLARI % **3** YAYINLAR % **0** ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%4
2	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	%3
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%2
4	www.eren.com.tr İnternet Kaynağı	%2
5	acikerisim.erbakan.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
6	dspace.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
7	ebe.marmara.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
8	2019.fmgtegitimikongresi.com İnternet Kaynağı	%1
	www.anadiliegitimi.com İnternet Kaynağı	%1
9	İnternet Kaynağı	%1
10	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
11	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1

Alındıları çıkart üzerinde Eşleşmeleri çıkar <%1
Bibliyografyayı Çıkart üzerinde

Gönderim Tarihi: 07-Ağu-2023 02:01AM (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 2142231405
Dosya adı: Tuba_al_ma_Sayfas.docx (241.25K)
Kelime sayısı: 14249
Karakter sayısı: 104597