
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA VE ANLATMA BECERİLERİNİN HİKÂYE ANLATICILIĞI YOLU İLE GELİŞTİRİLMESİ

Emine Çelebi Esmer

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emine

Soyadı : Çelebi Esmer

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : 05/09/2019

TEZİN

Türkçe Adı : İlkokul Öğrencilerinin Anlama ve Anlatma Becerilerinin Hikâye Anlatıcılığı Yolu ile Geliştirilmesi

İngilizce Adı : Improving Turkish Students' Narrative and Comprehension Skills Through Storytelling

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Emine Çelebi Esmer

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emine Çelebi Esmer tarafından hazırlanan "İlkokul Öğrencilerinin Anlama ve Anlatma Becerilerinin Hikâye Anlatıcılığı Yolu ile Geliştirilmesi" adlı tez araştırması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Seyit Ateş

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Kuşdemir

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 21/08/2019

Bu tezin Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

TEŞEKKÜR

Çalışma sürecinde bu tezin zenginleşmesinde değerli fikirleri, farklı bakış açıları ile önemli katkılarından dolayı değerli hocam Doç. Dr. Seyit Ateş'e teşekkürü borç bilirim.

Tez yazım sürecinde, tezin olgunlaşmasında önerdikleri çok değerli fikirlerle, farklı bilimsel bakış açılarıyla katkılar sunan değerli hocalarım, Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem ve Dr. Öğretim Üyesi Yasemin Kuşdemir'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans dönemimde, bende kalıcı izler bırakan Prof. Dr. Selma Yel, Prof. Dr. Naciye Aksoy, Prof. Dr. Neşe Işık Tertemiz, Doç. Dr. Mustafa Yıldız hocalarıma emeklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Kendileriyle birlikte çalışmaktan keyif aldığım ve tezin belli aşamalarında görüş ve fikirlerine başvurduğum Uzman öğretmen ve değerli müdürüm Ahmet Tolga Küçükahmet'e teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmanın her aşamasında manevi desteğini esirgemeyen kıymetli meslektaşlarım Zeynep Gök'e, Kübra Yiğittir'e, Emine Çöklü Özkan'a teşekkür ederim.

Beni yetiştirip bu günlere getiren maddi ve manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim çok değerli annem, babam ve kardeşlerime, bana her zaman her konuda destek olan, benden sevgi ve desteğini esirgemeyen ve beni daima gülümseyerek karşılayan sevgili eşim ve oğluma sonsuz teşekkürler…

Ankara, 2019

Emine Çelebi Esmer

Babama…

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ANLAMA VE ANLATMA BECERİLERİNİN HİKÂYE ANLATICILIĞI YOLU İLE GELİŞTİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Emine Çelebi Esmer
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2019

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin, hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesidir. Araştırmada anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri yazma ve konuşma öğrenme alanlarını içermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Pursaklar ilçesine bağlı bir devlet okulunda üçüncü sınıfta öğrenim gören dokuz öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Birinci dönem Türkçe dersi karne notları, sınıf öğretmeninin gözlem ve görüşleri esas alınarak öğrenciler iyi, orta, zayıf olarak gruplandırılmış ve her grupta üçer öğrenci olacak şekilde toplam dokuz öğrenciyle çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması benimsenmiştir. Veri toplama araçları olarak dinlediğini anlama testleri, hikâye elementleri değerlendirme ölçeği, hikâye anlatıcılığı rubriği, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin uygulama anındaki durumlarını betimleyebilmek amacıyla video kamera kayıtları kullanılmıştır. Hazırlanan eylem planı 48 saat uygulanmıştır. Öğrencilerin dinlediğini anlama, sözlü anlatım (hikâye anlatıcılığı) ve yazılı anlatım becerileri; eylem planı başında, öğretim devam ederken ve plan sonunda olmak üzere toplam üç defa ölçülmüştür. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği; nicel verilerin analizinde ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları

eylem planı devam ettikçe öğrencilerin dinlediğini anlama, sözlü anlatım (hikâye anlatıcılığı) ve yazılı anlatım (hikâye yazma) becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin uygulama sonunda, uygulama öncesi ve uygulama sırasına göre; dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım alanlarında daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Hikâye anlatıcılığı, hikâye anlatma, dinlediğini anlama, yazılı anlatım, hikâye elementleri, eylem araştırması

Sayfa Adedi : 220+ xix

Danışman : Doç. Dr. Seyit Ateş

IMPROVING TURKİSH STUDENTS' NARRATIVE AND COMPREHENSION SKILLS THROUGH STORYTELLING

(Master Thesis)

Emine Çelebi ESMER

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2019

ABSTRACT

The main purpose of this study is to improve third-grade students' comprehension and narrative skills through storytelling. In the present study, we used comprehension skills as listening and reading learning domain. Furthermore, narrative skills include writing and speaking learning areas. Nine Turkish third graders from in public schools in Ankara were selected by using the maximum diversity sampling, one of the purposeful sampling methods. Students diagnosed three groups (high - medium - low) by using Turkish course notes, opinions of the classroom teacher's observation and opinions and student volunteering. The study was conducted as action research. Listening comprehension and narrative texts, student writings and story elements assessment scale, storytelling rubric, researcher's diary, semi-structured interview, and video camera recordings were used to collect data. The action plan was implemented for 48 hours. Students' listening and reading comprehension, storytelling and writing skills were measured three times, in the beginning, middle and the end of the action plan. Analyzing qualitative data descriptive analysis technique were used. Wilcoxon signed rank test was used to analyze quantitative data. The results revealed that all students improved their listening comprehension, narrative and written expression skills as a result of a 48 hours action plan. The end of the action plan students' all three skills'

scores were higher in comparing with before and during scores. The difference which was in favor of the end of the plan proved to be statistically meaningful.

Key Words : Storytelling, narrative, listening comprehension, written expression, story elements, action research

Page Number : 220+ xix

Supervisor : Assoc. Prof. Seyit Ateş

İÇİNDEKİLER

ÖZ……vi

ABSTRACT viii

İÇİNDEKİLER.....x

TABLOLAR LİSTESİ.....xv

ŞEKİLLER LİSTESİ.....xvi

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....xix

BÖLÜM 1.....1

GİRİŞ.....1

1.1. Problem Durumu.....1

1.2. Araştırmanın Amacı 6

1.3. Önem 6

1.4. Sınırlılıklar.....7

1.5. Tanımlar 7

BÖLÜM 2.....9

KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9

2.1. Hikâye 9

2.2. Hikâye Anlatıcısı 10

2.3. Çocukların Hikâye Anlatıcısı Olmasında Öğretmenin Rolü 15

2.4. Hikâye Anlatıcılığı.....17

2.5. Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi.....19

2.6. Hikâye Anlatıcılığı Yönteminin Türkçe Dersinde Kullanılması.....20

2.6.1. Dinleme ve Dinlediğini Anlama 23

2.6.2. Sözlü Anlatım (Konuşma) 26
2.6.3. Yazılı Anlatım 28
2.7. Hikâye Yapısı 34
2.8. İlgili Araştırmalar 40
2.8.1. Hikâye Anlatıcılığı ile İlgili Araştırmalar 40
2.8.2. Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi Kullanılarak Dinleme ve Dinlediğini Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi ile İlgili Araştırmalar 43
2.8.3. Hikâye Anlatıcılığı ve Hikâye Yapısını Kullanılarak Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi ile İlgili Araştırmalar 45

BÖLÜM 3 49

YÖNTEM 49

3.1. Araştırmanın Modeli 49
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci 52
3.2. Çalışma Grubu 55
3.3. Veri Toplama Araçları 55
3.3.1. Dinlediğini Anlama Testleri 56
3.3.2. Hikâye Edici Metinler 57
3.3.3. Öğrenci Yazıları ve Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği 57
3.3.4. Araştırmacı Günlüğü 58
3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 58
3.3.6. Hikâye Anlatıcılığı Rubriği 58
3.4. Uygulama Süreci 59
3.4.1. Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar (Kasım-Aralık (2016); Ocak-Şubat (2017)) 60
3.4.2. Uygulama Sırası Yapılan Çalışmalar (Şubat-Mart-Nisan-Mayıs (2017)) 61
3.4.2.1. Eylem İzleme Komitesinin Oluşturulması (20/24.03.2017) 61
3.4.2.2. Eylem Basamakları 61
3.4.2.2.1. Eylem 1 (03/07.04.2017) 63
3.4.2.2.2. Eylem 2 (10/14.04.2017) 65

3.4.2.2.3. Eylem 3 (17/21.04.2017) 70
3.4.2.2.4. Eylem 4 (25/28.04.2017) 75
3.4.2.2.5. Eylem 5 (02/05.05.2017) 81
3.4.2.2.6. Eylem 6 (08/12.05.2017)....82
3.4.2.2.7. Eylem 7 (15/18.05.2017)....89
3.4.2.2.8. Eylem 8 (22/26.05.2017)....92
3.5. Çalışma Ortamı 93
3.6. Çalışmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları....94
3.6.1. Uzun Süreli Etkileşim 94
3.6.2. Çeşitleme (Triangulation)....95
3.6.3. Katılımcı Teyidi....96
3.6.4. Uzman İncelemesi 96
3.7. Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler ve Alınan Önlemler 97
3.8. Verilerin Analizi....98
BÖLÜM 4 99
BULGULAR VE YORUM 99
4.1. Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Dinlediğini Anlama Düzeyleri 99
4.1.1. Esma-Dinlediğini Anlama Düzeyi....101
4.1.2. Fatih-Dinlediğini Anlama Düzeyi 102
4.1.3. Nur-Dinlediğini Anlama Düzeyi 103
4.1.4. Zehra-Dinlediğini Anlama Düzeyi....104
4.1.5. Ayşe-Dinlediğini Anlama Düzeyi 105
4.1.6. Melek-Dinlediğini Anlama Düzeyi....106
4.1.7. Tayfun-Dinlediğini Anlama Düzeyi....107
4.1.8. Filiz-Dinlediğini Anlama Düzeyi....108
4.1.9. Emir-Dinlediğini Anlama Düzeyi 108
4.2. Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Hikâye Anlatıcılığı Düzeyleri 109
4.2.1. Melek-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi....111

4.2.2. Zehra-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi 113
4.2.3. Ayşe-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi 115
4.2.4. Tayfun-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi 119
4.2.5. Emir-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi 121
4.2.6. Esma-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi 123
4.2.7. Filiz-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi 125
4.2.8. Nur-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi 127
4.2.9. Fatih-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi 129
4.3. Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Yazılı Anlatımlarında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyleri 132
4.3.1. Melek-Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi 135
4.3.2. Zehra-Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi 138
4.3.3. Ayşe-Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi 142
4.3.4. Tayfun-Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi ... 145
4.3.5. Emir-Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi 148
4.3.6. Esma-Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi 151
4.3.7. Filiz-Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi 154
4.3.8. Nur-Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi 157
4.3.9. Fatih-Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi 160

BÖLÜM 5 165

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 165

5.1. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma 165
5.2. Öğrencilerin Hikâye Anlatıcılığı Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma 166
5.3. Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Hikâye Elementlerini Kullanma Becerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma 167
5.4. Öneriler 169

KAYNAKLAR 171

EKLER 186

EK 1. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği 187
EK 2. Hikâye Anlatıcılığı Rubriği 190
EK 3. Dinlediğini Anlama Testi 192
EK 4. Dinlediğini Anlama Testi Öğrenci Ürünleri 194
EK 5. Araştırmada Kullanılan Hikâye Edici Metinler 198
EK 6. Hikâye Anlatıcılığı Sürecinde Kullanılan Metinler 201
EK 7. Araştırma İzni 213
EK 8. Uygulama Sırasında Çekilen fotoğraflar 214
EK 9. Metinlerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Uzman Görüş Formu 217
EK 10. Rubriğin Oluşturulmasında Kullanılan Uzman Görüş Formu 218
EK 11. Öğrenci Görüşme Formu 219
EK 12. Öğretmen Görüşme Formu 220

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *On Adımda Hikâye Anlatıcılığı*……...……14

Tablo 2. *Dil Becerileri*…….……21

Tablo 3. *Yazma Sürecinin Temel Özellikleri*……..30

Tablo 4. *Eylem Araştırması ve Diğer Araştırmalar Arasındaki Farklılıklar*……51

Tablo 5. *Veri Toplama Sürecine Yönelik Yönerge*……..56

Tablo 6. *Eylem Basamakları*……62

Tablo 7. *Dinlediğini Anlama, Sözlü ve Yazılı Anlatım Değişkenlerine İlişkin Uyum Yüzdeleri*
……96

Tablo 8. *Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Dinlediğini Anlama Düzeyleri*……100

Tablo 9. *Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Hikâye Anlatıcılığı Düzeyleri*……110

Tablo 10. *Öğrencilerin Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Hikâye Anlatıcılığı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*……131

Tablo 11. *Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Yazılı Anlatımlarında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyleri*……133

Tablo 12. *Öğrencilerin Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Yazılı Anlatımda Hikâye Elementlerini Kullanma Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*……163

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Hikâye anlatıcısı olma sürecinde atılacak adımlar……..……..12

Şekil 2. Hikâye anlatıcısı olma süreci……..……14

Şekil 3. Öğrencilerin hikâye anlatıcısı olması sürecinde öğretmenin rolü…….……16

Şekil 4. Hikâye anlatıcılığı süreci……...…….……..…..…….…….18

Şekil 5. Hikâye anlatıcılığı modeli ……...…..……..……....20

Şekil 6. Hikâye anlatıcılığı yönteminin sınıflarda kullanımının faydaları …….……...….. 22

Şekil 7. Bir süreç olarak dinleme modeli ……..24

Şekil 8. Hurier' in dinleme modeli…….……... 25

Şekil 9. Geri bildirim uygulaması……31

*Şekil 10.*Mitcell ve Taylor'un 'Genel Yazma Modeli'…….….32

Şekil 11. Flower ve Hayes'ın Yazma Süreç Modeli ……...…….…..33

Şekil 12. Hikâyenin Söz Dizimsel ve Anlamsal Yapısı ……... 36

Şekil 13. Stein ve Glenn' İn hikâye yapısı…….…37

Şekil 14. Eylem araştırmasının özellikleri …….…….…..51

Şekil 15. Eylem araştırması döngüsü …….…….…....52

Şekil 16. Eylem araştırma süreci…….…….…….52

Şekil 17. Eylem araştırma süreci ……..…53

Şekil 18. Eylem planı akış şeması…….……54

Şekil 19. Hikâye anlatıcılığı yolu ile anlama ve anlatma becerileri uygulama süreci ……59

Şekil 20. Hikâye haritası etkinlik örneği……..……..……71

Şekil 21. Karakter oluşturma etkinlik örneği…….……..…..75

Şekil 22. Ana fikir ve konu bulma etkinlik örneği……..…….…….……76

Şekil 23. Karakter oluşturma ve mekân tasarlama etkinlik örneği…….……. 80

Şekil 24. Hikâye kartları oluşturma etkinlik örnekleri ……..83

Şekil 25. Dinlediğini anlama becerilerine yönelik etkinlik örneği.1……..……83

Şekil 26. Karakter tepkisi oluşturma etkinlik örneği…….….88

Şekil 27. Dinlediğini anlamaya yönelik etkinlik örneği. 2……..…….……..89

Şekil 28. Hikâye şeridi oluşturma etkinlik örnekleri…….91

Şekil 29. Hikâye küpleri kullanılarak oluşturulan yazı örnekleri……...92

Şekil 30. Çalışma ortamı ……..93

Şekil 31. Uygulama öncesi Melek'in yazısı……135

Şekil 32. Uygulama sırası Melek'in yazısı…….….135

Şekil 33. Uygulama sonrası Melek'in yazısı……..…….136

Şekil 34. Uygulama öncesi Zehra'nın yazısı…….……..138

Şekil 35. Uygulama sırası Zehra'nın yazısı…….……139

Şekil 36. Uygulama sonrası Zehra'nın yazısı…….……139

Şekil 37. Uygulama öncesi Ayşe'nin yazısı……142

Şekil 38. Uygulama sırası Ayşe'nin yazısı……..142

Şekil 39. Uygulama sonrası Ayşe'nin yazısı……..…….……143

Şekil 40. Uygulama öncesi Tayfun'un yazısı……..145

Şekil 41. Uygulama sırası Tayfun'un yazısı……145

Şekil 42. Uygulama sonrası Tayfun'un yazısı……146

Şekil 43. Uygulama öncesi Emir'in yazısı……..148

Şekil 44. Uygulama sırası Emir'in yazısı……148

Şekil 45. Uygulama sonrası Emir'in yazısı……..149

Şekil 46. Uygulama öncesi Esma'nın yazısı……151

Şekil 47. Uygulama sırası Esma'nın yazısı……..151

Şekil 48. Uygulama sonrası Esma'nın yazısı……..…152

Şekil 49. Uygulama öncesi Filiz'in yazısı……..……..…155

Şekil 50. Uygulama sırası Filiz' in yazısı……155

Şekil 51. Uygulama sonrası Filiz' in yazısı…….155

Şekil 52. Uygulama öncesi Nur'un yazısı……157

Şekil 53. Uygulama sırası Nur'un yazısı…….……158

Şekil 54. Uygulama sonrası Nur' un yazısı…….158

Şekil 55. Uygulama öncesi Fatih' in yazısı…….160

Şekil 56. Uygulama sırası Fatih' in yazısı……...161

Şekil 57. Uygulama sonrası Fatih' in yazısı…….161

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCTE	National Council of Teacher of English
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Hepimiz aslında bir hikâyeyiz.

Hikâyeler bizi biz yapar.

Geçmişimizi öğrenmemizi sağlar,

Yaşadığımız anda yardımcımızdır,

Ve geleceğimizi şekillendirir (Harris, 2007, s.111).

Bu bölümde; öncelikle yaşamımızda önemli yer tutan hikâye ve hikâyenin anlatılmasına yönelik problem durumu ele alınmıştır. Ardından araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar yaşamları boyunca birbirlerine bir şeyler anlatma ihtiyacı duymuşlardır. Anlatma, insanların günlük hayatlarında sıklıkla kullandıkları bir eylemdir. Dertleşmek, bir olayı açıklamak, bir konu hakkında bilgi vermek, eğlenmek, öğrenmek, duygularımızı, düşüncelerimizi ve deneyimlerimizi paylaşmak için anlatma eylemine ihtiyaç duymaktayız. Hikâye anlatıcılığı, bu ihtiyaçlara cevap veren çok eski bir sanat dalıdır (Lamb, 2008; Braynt, 2009; Haven, 2000; Smith, 1998). Hikâye anlatıcılığının ne zaman kullanılmaya başlandığı insanlar tarafından tam olarak bilinmemektedir; ancak insanların iletişim kurmaya başladığı anda ortaya çıktığı tahmin edilmektedir (Davies, 2007, s. 3; Haven, 2000, s. 216). Hikâye anlatıcılığı; yirmi birinci yüzyılda teknolojinin hızla ilerlemesiyle etkisini yitiriyor olarak görünse de toplumlar arasındaki kültürel aktarımın sağlanmasında önemini

korumaya devam etmektedir (Ellis ve Brewste, 2014, s. 2). Bir kültürün gelecek nesillere aktarılmasında, hikâyelerin önemli bir rolü bulunmaktadır (Hannam, 2015). Hikâyeler, geçmişte yaşanan toplumsal olayları ve geçmişte yaşayan insanların yaşam biçimlerini, aynı zamanda kültürel özelliklerini bilmemiz noktasında bizlere ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda Dede Korkut hikâyelerinin nesilden nesile anlatılarak günümüze kadar ulaşmış olduğu bilinmektedir. Bu aktarım sayesinde, Oğuzların yaşamları, geçim kaynakları, inançları ve yaşadıkları coğrafi koşullar hakkında bilgi sahibi olduğumuz söylenebilir.

Hikâye anlatıcılığı, okullarda önemli bir eğitim aracı olarak kullanılmaktadır. Sınıf ortamına hikâyelerin getirilmesi ve sınıf ortamında hikâye anlatıcılığı sürecine yer verilmesi, anlamın yapılandırmacı bakış açısı ile oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır. Hikâyelerin yapılandırma tarzları, bilginin hatırlanmasında ve öğrenmenin kolaylaştırılmasında son derece önemlidir (Glonek ve King, 2014, s. 34). Hikâyelerin anlamlandırılmasında kullanılan yapılandırmacı teori; metinlerin hikâyeleştirilerek sunulmasının, okuyucuların daha fazla çıkarım yapmalarına imkân verdiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte metinlerin daha kolay hatırlanması ve anlamanın daha iyi olacağına değinmektedir (Graesser, Singer ve Trabasso, 1994, s. 372). Anlamın yapılandırılmasını Paley (1990) hikâyelerin sınıf içinde anlatılma sürecinde oluşan sınıf kültürü (s. 20) kavramı ile açıklamaktadır. Çocukların hikâye anlatıcılığı sürecinde hikâye anlatıcıları, aktörleri, öğrenenleri rollerinde olduğunu ve bu şekilde hikâyeyi yeniden yapılandırdıklarını vurgulamaktadır (s. 34).

Hikâye anlatıcılığı, öğrencilerin eğitime aktif katılımını sağlayan bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Milord, 2007). Bu yöntemin etkili olmasında öğretmenlerin hikâyeleri nasıl kullanacaklarını planlamaları belirleyicidir (Kirsch, 2012, s. 15). Bu bağlamda öğretmenlerin, hikâye anlatıcılığı sürecini planlarken, öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamada önemli rolünün olduğu ön plana çıkmaktadır. Palmer, Harshbarger ve Koch (2001), öğrencilerin hikâye anlatıcılığı etkinliklerine aktif katılımının; hikâyede geçen olay örgüsünü anlamada ve hikâyelerde yer alan kahramanları tanımada etkili olduğunu belirtmektedir. Roney (1989), hikâye anlatıcılığının iyi bir öğretim stratejisi olduğunu belirterek, sınıflarda düzenli olarak hikâye anlatmanın, öğrencilerin sosyal ve dilsel yeterliliklerini geliştirmede etkili olacağını ifade etmektedir. Hikâye anlatıcılığı yöntemi, sınıf ortamında sürekli olarak kullanıldığında, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin düşünceyi düzenleme yeteneklerini artırmakta ve kelime bilgisi gelişimine de katkı sağlamaktadır (Speaker, Taylor ve Kaman, 2004).

Okullarda önemli bir öğrenme aracı olarak kullanılan hikâye anlatıcılığı, küçük çocuklarda dil edinimine katkı sağladığı gibi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini samimi bir şekilde ifade etmesine imkân vermektedir (Aiex, 1988, Speaker, Taylor ve Kaman, 2004). Böylece öğrencilerin günlük hayatta kolayca ifade edemedikleri birçok durumu, hikâyeler aracılığıyla rahatlıkla ifade ettikleri görülmektedir (National Council of Teacher of English [NCTE, 1992]). Bunlar düşünüldüğünde; öğretmenlerden, sınıf ortamında beden dili, jest, mimik, sesin kullanımı, zihinde canlandırma, özetleme, hikâye anlatıcılığı ya da rol oynama gibi dili zenginleştiren ve anlamlı hale getiren etkinlikleri kullanmaları beklenmektedir (Kirsch, 2012, s. 15).

Hikâye anlatıcılığı yöntemi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklemekle birlikte, duyuşsal gelişimlerine de önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Öğrencilere iyi-kötü, doğru-yanlış gibi bazı kavramları açıklamada; gelenek-görenekleri, örf-adetleri öğretmede; toplumsal ve ahlaki değerleri kazandırmada hikâyelerin etkili olduğu bilinmektedir. Tappan ve Brown (1989), Davies (2007, s. 5), çocuklara bir ders verilmek istendiğinde, özellikle konusu *ahlaki değerler* olan hikâyelerin iyi birer öğrenme aracı olduğunu ifade etmektedir. Zabel (1991) ve Lenox (2000), kendilerinden farklı olanı takdir etme ve farklı kültürlere saygı gösterme davranışlarının, çocuklara hikâyeler yoluyla erken yaşlarda kazandırılabileceğini belirtmektedir. Aynı şekilde Morris, Taylor ve Wilson (2000) ve Jafar ve Buzzelli (2004) sınıflarda öğrenciler arası hoşgörünün ve barışın sağlanmasında hikâyelerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeple çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklemede, okullarda hikâye anlatıcılığı yönteminin kullanılması önerilmektedir.

Hikâye anlatıcılığının sınıf ortamında kullanılması farklı kavramsallaştırmaları da beraberinde getirmiştir. Hikâye anlatımı ve hikâye anlatıcılığı benzer kavramlar gibi algılanmaktadır. Oysaki bu kavramlar içerik ve uygulama olarak birbirinden farklılık göstermektedir. Hikâye okuma-anlatma sürecinde okunan metne sıkı sıkıya bağlılık söz konusuyken, hikâye anlatıcılığında bir kitaba ya da metne bağlılık söz konusu değildir (Gallets, 2005; Peck, 1989). Hikâye anlatıcısı; dinleyiciyle göz teması kurarak, beden dilini, ses tonunu, jest ve mimiklerini etkin kullanarak, söz sanatlarını da sürece dâhil ederek hikâyeye hayat vermektedir (Groce, 2001, s. 1). Böylece, hikâye anlatma sırasında dinleyici, anlatıcı, ortam ve hikâye arasında bir bağ kurulmaktadır (Hernandez, 2014, s. 6). Bu bağ, dinleyicilerin hikâyeyi daha dikkatli ve ilgiyle dinlemesini, böylece anlatılan hikâyenin

onların zihninde canlanmasını sağlamaktadır. Hikâyeler, anlatıldığı ortamdaki herkesi etkisi altına alarak, dinleyicileri aynı olay, yer ve zaman etrafında toplamaktadır. Hikâye anlatıcısı, hikâyesini anlatırken dinleyiciyi anlattığı hikâyenin bir parçası haline getirip, dinleyicinin hikâyeyi içselleştirmesini hedeflemektedir (NCTE, 1992). Bu süreçte dinleyicilerin, anlatılan hikâyelerdeki karakterlerle empati kurması sağlanarak, onlarda karakterlerin duygularına yönelik içsel değişimler meydana gelmesi beklenmektedir. Anlatıcı ve dinleyici arasında gerçekleşen bu tür etkileşimler dikkate alındığında, sınıflarda hikâye anlatıcılığına yer verilmesinin öğrencilerin dil becerilerinin (anlama ve anlatma) gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil becerileri, anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri konuşma ve yazma olarak sınıflandırılmaktadır (Karatay, 2013, s. 21). Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programları (MEB, 2005, 2009, 2015, 2018) incelendiğinde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin bir bütün olarak ele alındığı ve bu becerilerin birbirini etkilediği görülmektedir. Dinleme; konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmede ön koşul bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda öğrencilerin bilgi edinmeleri ve başkalarıyla iletişime geçmeleri için dinleme etkinliklerine zaman ayırılması gerekmektedir (Wallace, Stariha ve Walberg, 2004, s. 13). Bireylerde dinleme becerisiyle birlikte gelişen bir diğer dil becerisi de konuşmadır. Konuşma, erken yaşlarda edinilen bir beceri olup, insanlar arasındaki iletişimin başlamasında ve sürdürülmesinde etkili olmaktadır. Okuma ise, ‘’öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgilerin zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir’’ (Güneş, 2007, s. 117). Yine Türkçe öğretim programlarında önemli bir beceri olarak ele alınan yazma; dinleme, konuşma, okuma becerilerinden sonra gerçekleşmekte (Coşkun, 2009, s. 49), bilgi ve becerinin aynı anda kullanımını gerektirmektedir. Bu nedenle yazma, diğer dil becerilerine göre daha fazla zihinsel çaba gerektiren bir eylem (Latham, 2002, s. 45) olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; ‘’öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır’’

(MEB, 2015, s. 7). Bu bağlamda, Türkçe öğretiminin temel amacının öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırma, temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili beceriler etrafında yapılandırılmış ve bu çalışmada hikâye anlatıcılığı yöntemi kullanılarak öğrencilerde bu becerilerin geliştirilmesine odaklanılmıştır.

Literatür incelendiğinde; hikâye anlatıcılığının okullarda uygulanmasının öğrencilerin akademik (Blank ve Frank, 1971; Brown, 1975; Gallets, 2005; Gambrell, Pfeiffer ve Wilson, 1985; George ve Schaer, 1986; Froyen, 1987; Palmer, Harshbarger ve Koch, 2001; Zimiles ve Kuhns, 1976), dinlediğini anlama (Doğan, 2008; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Garner ve Bochna, 2004; Morrow, 1984, 1985, 1986; Trostle ve Hicks, 1998), hikâye yazma becerilerinin gelişimi üzerine etkileri (Bowman ve Gambrell, 1981; Fitzgerald ve Spiegel, 1983; Fitzgerald ve Teasley 1986; Gerbracht, 1995; Spiegel ve Whaley,1980; Stevens, Meter, ve Warcholak, 2010) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalar değerlendirildiğinde birçok eğitsel becerinin hikâye anlatıcılığı yöntemi ile geliştirildiği anlaşılmaktadır. Ancak yapılan çalışmaların öğrencilerin bir ya da iki öğrenme alanındaki gelişimine odaklandığı, hikâye anlatıcılığı yolu ile dört temel öğrenme alanı etrafında öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi konusunda ise herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Aynı zamanda hikâye anlatıcılığı ile ilgili yapılan çalışmaların, tamamının ya da tamamına yakınının yurt dışında yapılan çalışmalar olduğu ve ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâye anlatıcılığı yoluyla farklı becerilerinin geliştirilebileceği araştırmacının zihninde merak uyandırmış cevaplanması gereken bazı sorular ortaya çıkmıştır. *"Hikâye anlatıcılığı nedir, hikâye anlatıcılığının tarihi gelişimi nasıldır*? *Hikâye anlatıcılığı ile öğrencilerin hangi becerileri geliştirilebilir? Katılımcılar bu becerilere ne oranda sahiptirler? İyi bir hikâye anlatıcısı hangi özelliklere/yeterliliklere sahip olmalıdır?''* gibi sorular bunlardan sadece birkaç tanesidir. Bu soruların cevabına literatürde ulaşılamaması nedeniyle araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada hikâye anlatıcılığı yöntemi kullanılarak, üçüncü sınıf öğrencilerinin anlama ve anlatma temel dil becerileri etrafında dinleme, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) Katılımcıların uygulama öncesi, sırası ve sonrası dinlediğini anlama becerileri ne düzeydedir?
2) Katılımcıların uygulama öncesi, sırası ve sonrası hikâye anlatıcılıkları ne düzeydedir?
3) Katılımcıların uygulama öncesi, sırası ve sonrası yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma becerileri ne düzeydedir?

1.3. Önem

İlkokullarda uygulanan Türkçe öğretim programı incelendiğinde, bu programların nihai amacının, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma, öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri üzerine temellendirilmiştir. Yapılan çalışma, müfredatta yer alan kazanımları desteklemesi açısından önem taşımaktadır.

Okullarda, dinleme metinlerinin işlenişinde öğretmen kılavuz kitabında yer alan metinler dikkate alınmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecine, öğretmenin kılavuz kitabında yer alan metni okuması ile başlanmakta, ardından yine kılavuz kitapta yer alan yönergelerin uygulanması ile devam edilmektedir (Karabay, 2014). Bu çalışmayla, dinleme metinlerinin işlenişinde öğretmenlere alternatif bir yol gösterilmektedir. Böylece ilkokul Türkçe kitabında yer alan dinleme metinlerinin işlenişinin, hikâye anlatıcılığı yöntemiyle daha etkili ve işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Yapılan uygulamalar, öncelikle bir hikâye anlatımının nasıl olması gerektiği hakkında öğretmen ve öğrencilere ipuçları sunmaktadır. Hikâye anlatıcılığı yöntemi, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine aktif katılımını gerektirmektedir. Bu çalışma, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan etkinliklerle ve yapılan uygulamalarla; öğretmenin model olduğu hikâye anlatıcılığından, öğrencinin hikâye anlatıcısı olmasına doğru bir süreci içermektedir. Böylece öğrencilerin topluluk karşısında kendini rahatça ifade

etme becerileri gelişmektedir. Bu bağlamda öğrenciler; ses tonunu, beden dili, jest ve mimiklerini hikâyedeki anlam akışına uygun şekilde kullanmayı öğrenmektedir. Öğrencilerin ilkokul yıllarında kendilerini rahatça ifade etmeleri, konuşmalarında beden dili, jest ve mimik kullanmaları onların gelecek yaşamlarında ve seçecekleri mesleklerde başarıya ulaşmalarında önem arz etmektedir.

Hikâyeler, insanlar tarafından geçmişten günümüze sözlü ve yazılı olarak aktarılan eserlerdir. Yapılan çalışma, öğrencilere sözlü-yazılı kültürün aktarılmasını ve bu konuda öğrencilerin bilgilendirilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda, hikâye anlama-anlatma etkinlikleri ile öğrencilerin dili etkin kullanma ve iletişim kurma becerileri gelişmektedir (Aiex, 1988).

Herhangi bir malzeme gerektirmeden de yürütülebilecek olan bu yöntem, öğretmeni kısa yoldan amaca ulaştırması açısından ekonomik bir yöntemdir. Bu yöntemin, her sınıf düzeyinde ve Türkçe dışındaki diğer derslerde de uygulanabilir olması çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarının, öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri ile hikâye anlatıcılığını konu edinen diğer çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Bu araştırmanın, hem kuramsal hem de uygulamaya dönük bilgiler sunması, bu konu ile ilgilenen araştırmacılara, öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlayacağı umulmaktadır. Literatür incelendiğinde, yapılan araştırmalarda dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarının ayrı ayrı ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmada, bu becerilerin birlikte ve boylamsal olarak ele alınmasının literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Ankara'da ilkokul 3. sınıfa devam eden, araştırma grubuna dâhil edilen dokuz öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma, geliştirilen ölçme araçlarıyla toplanan verilerle sınırlıdır.

3. Araştırma 48 saatlik uygulamayla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Hikâye: Bir ya da daha fazla kahramanın yaşadığı olayları ve bu olaylar sonucunda tepkilerini merkeze alan yapılandırılmış bir konuşma türüdür (Rumelhart, 1975, s. 222).

Hikâye Anlatıcılığı: Bir hikâyenin unsurlarını, dili etkili kullanarak, seslendirme yaparak, uygun beden dili, jest ve mimiklerle dinleyiciye sergileme sanatıdır (Haven, 2000, s. 216).

Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi: Öğrencilerin tüm alanlardaki yetkinliklerini artırmak için kullanılan, bir pedagojik strateji (Miller, 2000).

Anlatıcı: Beden dili, jest, mimik ve ses tonu öğelerini kullanarak, bir hikâyeyi hafızadan bir kişiye ya da gruba sözlü olarak sunan kişidir.

Anlama: Dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir (Güneş, 2009, s. 209).

Anlatma: Dertleşmek, bir olayı açıklamak, bir konu hakkında bilgi vermek, eğlenmek, öğrenmek, duygularımızı, düşüncelerimizi ve deneyimlerimizi paylaşmak için yapılan eylemdir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, hikâye anlatıcılığı yöntemi ile araştırmanın kapsamı içerisinde yer alan dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin yer aldığı çalışmalar kuramsal ve literatüre dayalı olarak açıklanmıştır.

2.1. Hikâye

Yazının icadından önceki dönemlerde; insanların kültürel inançlarının, geleneklerinin, göreneklerinin ve yaşadıkları tarihi olayların gelecek kuşaklara sözlü anlatım yolu ile aktarıldığı bilinmektedir. Bu aktarımda hikâyelerin önemli birer araç olduğu varsayılmaktadır. Literatür incelendiğinde hikâye kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir.

Eades (2006), hikâyeyi ‘’sözlü kültürün türettiği bir sanat türü’’ olarak tanımlamaktadır (s. 12). Tanımlamalara iletişim boyutunu ekleyen Haven (2007), hikâyenin ‘’herkes tarafından kullanılabilen, güçlü ve etkili bir iletişim aracı’’ olduğunu belirtmektedir (s. 123). Konuya, konuşma becerisi açısından yaklaşan Rumelhart (1975) ise hikâyeyi, ‘’bir ya da daha fazla kahramanın yaşadığı olayları ve bu olaylar sonucunda tepkilerini merkeze alan yapılandırılmış bir konuşma türü’’ olarak açıklamaktadır (s. 222). Graesser, Golding ve Long (1991) hikâyelerin bir noktaya işaret etmek, dinleyicileri eğlendirmek, bir tartışma ortamı oluşturmak ve insanlar arası iletişimi güçlendirmek için tasarlandıklarını ifade etmektedir (s. 171). Yapılan tanımlamalar hikâyelerin; iletişim kurma, aktarma, etkileşime girme ve eğlendirme gibi işlevlerinin olduğuna vurgu yapmaktadır.

Hikâyeler, günlük hayatta bireylerin deneyimlerinin anlamlandırılmasında önemli unsurlardan biridir (Panteleo, 2009, s. 191). Yaşantıların ya da hayallerin, kelimeler aracılığıyla başkalarına aktarımında hikâyeler kullanılmaktadır (Alterio ve McDrury, 2003, s. 31). Bu bağlamda başkalarının hayat hikâyelerini dinlerken, onların yaşamlarını tecrübe edip kendi içsel deneyimlerimizi değiştirmekte (Brown, 1977), onların yaşadığı olaylarla ilgili aynı duygu ve düşünceye sahip olduğumuzu fark etmekteyiz (Glazer ve Marcum, 2003). Böylece, hikâyeler aracılığıyla insanlar arasında güçlü bir bağ kurulmaktadır (Davies, 2007, s. 3). Bu durum, hikâyelerin, insanların yaşamında önemli bir yerinin olduğunu ve olmaya da devam edeceğini göstermektedir.

2.2. Hikâye Anlatıcısı

Hikâye anlatıcılığı, tarihte uzun bir geçmişe sahip, birçok kültürde kendine yer bulmuş sözlü sanat biçimidir (Smith, 1998, s. 2). Türk kültüründe bu sanatın kökleri çok eskiye dayanmaktadır. Eski Türklerde, *şölen, sığır (av merasimleri)* ve *yuğ* adı verilen törenler yapılmaktaydı (Artun, 2004). Yüzyıllar boyunca süregelen bu törenlerde, "anlatıcı/sanatkâr" merkezli bir gelenek yapısının hâkim olduğu bilinmektedir (Görkem, 2009). En eski Türk toplulukları olan Kamlarda (bir tür şaman) rastlanan bu gelenek; ozan-baksılarla sürmüş, âşık geleneğine dönüşmüş, son olarak da meddah geleneği adı altında bir sanat formu ortaya çıkmıştır (Sekmen, 2015, s. 3). Türkler İslamiyeti kabul etmeden önce, özellikle göçebe Türk topluluklarında, hikâye anlatma görevini ozanlar üstlenmiştir (Köprülü, 2004, s. 318). ''Zaman içerisinde sosyal, toplumsal, kültürel değişimlerle şaman, ozan-baksı, âşık, meddah isimlerini alan bu kişiler bir yandan toplumun dini ihtiyaçlarına cevap verirken; diğer yandan şiir, hikâye, müzik, raks gibi dönemlerinin sanat dallarının temsilcisi olmuştur'' (Bars, 2019). Bu bağlamda Türkler'de sözlü kültürün aktarılmasında, üç gelenek olduğu anlaşılmaktadır.

Bunlardan ilki olan ozan-baksı geleneğinin; Türkler'de şaman kültürünün hâkim olduğu devirlerde ortaya çıktığı görülmektedir (Kaya, 2003). Ozan, hece vezni ile düzenledikleri koşuklarını ''kopuz ve cöğürt'' denilen sazları ile okuyan halk şairi olarak tanımlanmaktadır (Makal, 1986, s. 10). Ozanların şairlik başta olmak üzere, anlatıcılık özellikleri de bulunmaktadır. ''Ozanlar; ellerinde kopuzlarıyla ilden ile gezmekte, çeşitli eğlencelere katılmakta, hem eski döneme ait hem de günlük olaylarla ilgili hikâyeler anlatmaktadır''

(Köprülü, 2004, s. 147). On altıncı yüzyılda yeni kültür birikimi, kabuller, ihtiyaçlar, talepler, zevk ve beklentilerin etkisiyle ozan-baksı edebiyat geleneğinin; gelişim ve degişime uğradığı, yerini âşık geleneğine bıraktığı görülmektedir (Günay, 1993).

Âşıklık, çağlar süren deneyimlerden geçerek biçimlenmiş, kendine özgü icra töresi, geleneğe dayalı yapısı, âşık olmak ve âşıklığı sürdürmek için uyulması gereken, kuralları olan bir gelenek olarak bilinmektedir (Artun, 2011). Âşık ise, ‘’dinleyicisine temizlik, doğruluk, mertlik, büyüklere saygı, küçüklere sevgi, yardımseverlik, misafirperverlik, örf, adet ve geleneklere saygı, yurt ve millet sevgisi aşılayan kişi’’ olarak tanımlanmaktadır (Kantarı, 1977, s. 13). Âşık, içinde yaşadığı toplumun; ekonomik, toplumsal, kültürel ve siyasal olaylar karşısındaki duygu ve düşüncelerine her çağda tercüman olmaktadır. Halkın çeşitli olaylar karsısındaki duygu, düşünce ve tepkilerini ifade ederken de onun öz, sade konuşma dilini ustalıkla kullanmaktadır (Heziyeva, 2010). Bu bağlamda âşıkların, yaşadığı dönemde toplumun ileri gelen insanları oldukları ve insanların eğitilmesinde aktif rol oynadıkları söylenebilir. Meddahlar da, on beşinci yüzyıldan sonra âşıkların yanında diğer önemli hikâyeci grubunu oluşturmaktadır (Bars, 2019).

Tilgen (1979) Türklerde meddahlık geleneğinin, aşağı yukarı 1550 yıllarında başladığını; Altunel (2002, s. 501) ise Türkler’in sosyal hayatında İslamiyet'in etkilerinin görülmeye başlamasıyla ortaya çıktığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Günay (2006, s. 31) da meddahlık geleneğinin, başlangıçta Araplardan Türklere dini hikâye anlatma geleneği olarak geçmiş olduğunu, önceleri Hz. Muhammed'in ve ailesinin övgüsü gibi dar bir işlev taşırken, Türk kültürü içinde giderek halifelerin, padişahların övgücüsü durumuna geçmiş, daha sonra bu işlevi tamamen terk edilerek bütünüyle günlük hayata dâir senaryoları canlandıran gerçekçi bir anlatım türü haline dönüştüğünü belirtmektedir. Ortaya çıktığında yalnızca dinsel konuları ve destanları anlatan kişi olarak bilinen meddah, on sekizinci yüzyıldan sonra halkın günlük yaşamından, çoğu kez eğlenceli konuları ele alıp, bunları güçlü bir gözlemle işleyerek ve gerektiğinde abartarak karikatürize etmeye başlamıştır (Nutku, 1975). Meddah, konularını hikâye kitaplarından ve sözlü halk masallarından alabildiği gibi, özellikle büyük şehirlerde yaşanan günlük hayatla ilgili çeşitli olaylardan da esinlenmektedir. Anlatılan kişiler, ideal kahramanlar değil, toplum icinde her gün rastlanan insanlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Boratav, 1969, s. 73).

‘’Meddah, gerçekçi bir hikâyecidir. O, şive taklitleri, canlı konuşmalar, dramatizasyonla günlük hayatı anlatan mizah ustasıdır’’ (Bars, 2019). ‘’Meddah, kendini tekrarlamayan ve

her gösteride kendini yenileyen sanatçıdır'' (Nutku, 1975). ''İçinde barındırdığı taklit, anlatı, mizah gibi ögelerden ötürü, anlatıcıdan çok oyuncu niteliğini kazana meddah ve meddahlık geleneği, çağdaş bir bakış açısı ile değerlendirildiğinde, tek oyunculu oyun olarak da adlandırabilir'' (Tekerek, 2004). Bu bağlamda meddahların, sıradan bir hikâye anlatımı yapmadıkları, anlatımlarına sanatsal ögeler kattıkları, anlattıklarını canlandırdıkları, dinleyicilerle etkileşim içinde oldukları ve onlarla özdeşleştikleri anlaşılmaktadır.

Sekmen (2010, s. 30) meddahların özelliklerini:

> *''Konuşma ve ses becerileri/ şarkı söyleme/ nükteli konuşma/ sesiyle nesnelerin çıkardığı sesleri, farklı kişilerin konuşma biçimlerini ve çeşitli canlıların seslerini taklit etme/ birçok hikâyeyi hafızasında tutma/ hareketleri ile canlıları, kişileri, eşyaları ve olayları taklit ederek canlandırma/ yere, duruma, seyirciye, zamana, kendi becerilerine ve kişisel kararlarına göre gösterinin sunumu ve hikâyenin akışında değişiklik yapabilme yani doğaçlama becerisi/ farklı oyunculuk ya da sanatsal ifade biçimlerini bir arda kullanma/ seyirci ile birlikte ve ilişki halinde tiyatro zamanı yaratma/ eşyaları ve mekânı tiyatral nitelikli dönüşümlerle kullanabilme/ güçlü bir gözlem yeteneği/ kültürel ve sanatsal yönden birikimli olma/ gösterisinde oyunculuk yanında, yazarlık, yönetmenlik, bestecilik gibi becerileri de kullanabilme/ gösteriyi tek başına gerçekleştirme''* şeklinde sıralamaktadır.

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle, sözlü edebiyatın aktarıcıları olan; ozanların, âşıkların ve meddahların toplum üzerindeki etkisinin azaldığı bilinmektedir. Köprülü (2004), asırlarca halk hikâyeciliğini temsil eden meddahlık geleneğinin yirminci yüzyılın ortalarına doğru son günlerini yaşadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Boratav (1969, s. 78) da, meddahlık geleneğinin tamamen bittiğini belirtmektedir. Yirmi birinci yüzyılda meddahlığın yerini hikâye anlatıcılığı, meddahların yerini ise hikâye anlatıcıları almıştır.

Hikâye anlatıcısı, beden dili, jest, mimik ve ses tonu ögelerini kullanarak, bir hikâyeyi hafızadan bir kişiye ya da gruba sözlü olarak sunan kişi olarak tanımlanabilir. Hikâye anlatıcıları; deneyimlerini, hikâyelerini paylaşmaya istekli ve insanlarla iletişim kurmayı seven kişiler olmalıdır (Smith, 1998, s. 5). Bu özelliklerinin yanı sıra hikâye anlatıcısının, küçük, büyük herkesi etkisi altına alabilen, anlatım boyunca beden dili, jest, mimik ve ses tonunu aktif olarak kullanabilen, sahne pozisyonunu sürekli değiştirebilen (atlama, zıplama, çömelme, tırmanma vb.), gerektiğinde anlatıma diyalog, açıklama, örnekleme ekleyebilen becerilere sahip olması gerekmektedir (Brand ve Donato, 2001, s. 26). Bir hikâye anlatıcısı olan Walsh (2014), profesyonel bir hikâye anlatıcısı olmak için izlenmesi gereken teknikleri 14 başlık altında toplamaktadır (Bkz, Şekil 1).



Şekil 1. Hikâye anlatıcısı olma sürecinde atılacak adımlar.

Hikâye anlatıcısı olmayı hikâye seçme ve hikâye oluşturma şeklinde iki başlık altında açıklayan Davies (2007), bu süreci şekil 2'de özetlemektedir:



Şekil 2. Hikâye anlatıcısı olma süreci.

Şekil 2 incelendiğinde; hikâye seçiminde anlatıcının sevdiği, bildiği, kendi tarzına ve dinleyici kitlesine uygun hikâyelerin tercih edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Hikâye seçiminden sonra, ikinci aşama olan hikâye oluşturma aşamasına geçilmektedir. Hikâye oluşturma aşaması; anlatıcının başka hikâyeleri kendi hikâyesine dâhil etme, hikâyesini görsellerle destekleme, hikâyede yer alan canlı-cansız nesnelerin gözünden olayları canlandırma etkinliklerini içermektedir. Hikâye anlatıcılığı sürecini on adımda açıklayan Parr ve Campbell (2012, s. 127) bu süreçte; sevilen bir hikâyenin seçilmesini, hikâyenin sesli ve sesiz bir şekilde okunmasını, hikâye elementlerinin belirlenmesini ön plana çıkarmaktadır. Araştırmacılar hikâye anlatıcılığını Tablo 1'de özetlemiştir.

Tablo 1

On Adımda Hikâye Anlatıcılığı

1) Sevilen bir hikâye seçilmesi. Doğru hikâyeyi bulmak için farklı hikâyeleri okumaya devam edilmesi.
2) Seçilen hikâyenin iki ya da üç defa sessizce okunması ve okuma sırasında hikâyenin zihinde canlandırılması
3) Hikâyenin arkadaşa sesli olarak okunması
4) Hikâyeyi tüm detayları ile birlikte arkadaş ile tartışılması
5) Hikâye haritası oluşturulması
6) Hikâye haritasını kullanarak hikâyenin bir arkadaşa anlatılması
7) Hikâyenin harita olmadan anlatılması. Söylenenlerin zihinde canlandırılması
8) Hatırlayamadığınız ya da yanlış olarak söylediğiniz şeylerin belirlenmesi için hikâyenin tekrar okunması
9) Tekrar tekrar hikâyenin anlatılması
10) Önce kendine, sonra seçilen hikâyeye güvenilmesi. Hikâyenin küçük gruplara anlatılması

Parr ve Campbell (2012, s. 127)'den uyarlanmıştır.

Bu çalışmada, araştırmacı hikâye anlatıcısı rolündedir. Araştırmacı, etkili bir hikâye anlatıcısı olma sürecinde, Stewig (1978)'in, ''öğretmenlerin, kabul edilebilir bir hikâye anlatıcısı olmaları için geliştirdiği teknikleri'' uygulamıştır. Bu teknikler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öncelikle birkaç hikâye okuyun. Sonra en az bir hafta bekleyin. Bu süreçte okuduğunuz hikâyeler hakkında düşünün. Sizi en çok etkileyen hikâye hangisiyse onu seçin.
- Seçtiğiniz hikâyedeki olay başlıklarını sıralayın.
- Hikâyenin sözlü olarak ezberlenmesi gereken bölümlerini belirleyin (Bu bir müzik, şiir, tekerleme vb. olabilir.).
- Sözlü olarak ezberlenmesi gereken bölümleri, olay dizisine dâhil ederek hikâyeyi birleştirin.
- Hikâyeyi, kendinizi rahat hissedeceğiniz bir yerde yüksek sesle anlatarak prova yapın.
- Anlatımın akıcı hale gelmesi için, hikâyenizi en az bir hafta, günde bir veya iki kere anlatın.
- İlerlemenizi izleyin. Bunun için kendinizden emin olduğunuz anda hikâyenizi anlatın ve süreci kaydedin. Ancak, kendiniz nesnel olarak değerlendirebilmeniz için yapılan kaydı hemen izlemeyin. Birkaç gün sonra çalışmanızı değerlendirmek ve aşağıdaki soruları cevaplamak için videoyu izleyin:
  - Anlatımda akıcılığı sağlamak için, hikâyenin hangi bölümleri daha fazla uygulama gerektiriyor? (Anlatımda sizi hala rahatsız eden yerler var mı? Öyleyse, gözlerinizi kapatın ve olay bölümünü daha ayrıntılı olarak zihninizde canlandırmaya çalışın.)
  - Anlatımda etkililiği artırmada hikâyenin hangi bölümlerinin değiştirilmesi gerekiyor? (Anlatıma bazı açıklamalar eklemeniz veya anlatımdan bazı açıklamaları silmeniz gerekir mi?)
  - Dinleyiciler tarafından anlaşılırlığı artırmada ve onlarla daha iyi iletişim kurmada, kullandığınız kelimeler arasından değiştirilmesi gerekenler hangileridir?
  - Anlatımda etkililiği artırmada, kullandığınız paralinguistik unsurları (duraklama, beden dili, ses tonu, jest ve mimik) değiştirmeniz gerekir mi? (s. 340).

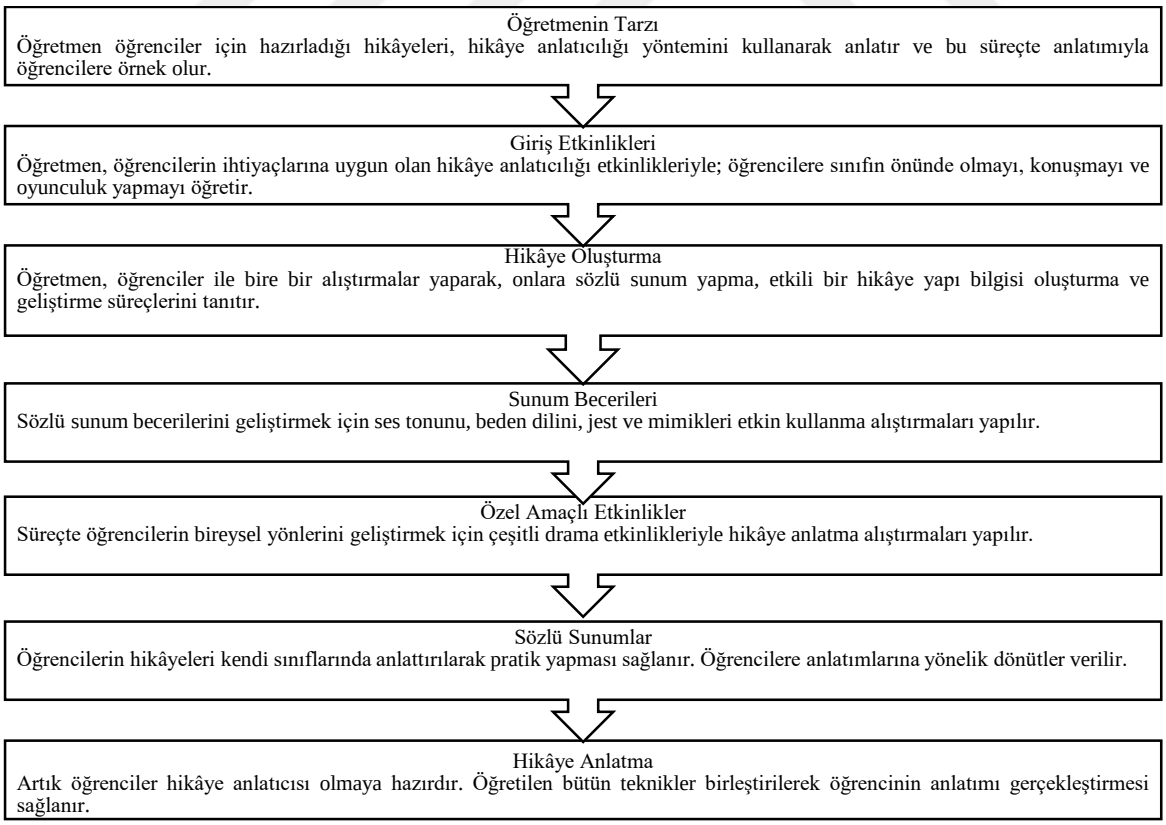
2.3. Çocukların Hikâye Anlatıcısı Olmasında Öğretmenin Rolü

Çocuklar, çevrelerindeki insanlardan ya da okullarındaki öğretmenlerinden hikâyeler dinleyerek büyümektedirler. Dolayısıyla ilkokula başladıklarında çocukların hikâye kavramına ilişkin ön bilgilerinin olduğu varsayılmaktadır. ''okuduğu hikâyeyi anlatma'' ilkokulda, öğrencilere kazandırılması gereken beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2015, s. 20). Bu beceriyi kazandırmayı düşünen birçok öğretmen; öğrencilerin hikâye anlatıcısı olmalarını desteklemenin en önemli yolunun, onlara hikâye anlatmak olduğunu düşünmektedir. Ancak, bu nihai hedef, uygulamanın en son aşamasıdır (Haven, 2000, s. 109). Bu amaca ulaşmada, en önemli faktör öğretmenin öğrencilere model olması ve bu konuda öğrencileri güdülemesidir. Hull, Haggart ve Crowder (2001), sınıflarda öğretmenlerin hikâye anlatıcılığı sürecini desteklemede yapacakları etkinlikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğrencilere sınıflarda farklı amaçlar için hikâye anlatma fırsatları sunma.
- Öğrencilerin hikâye anlatımlarında çeşitli materyaller kullanmalarını sağlama.

- Hikâye anlatımlarında beden dilini, jest ve mimiklerini kullanmalarını destekleme ve anlatımın bu yönlerine yönelik öğrencilerle tartışma ortamı oluşturma.
- Öğrencilerin bildikleri hikâyeleri değiştirerek anlatmalarını sağlama.
- Aynı hikâyelerin, farklı kültürlerde nasıl anlatıldığını karşılaştırma ve bu farklılıkları sınıflarda tartışma.
- Hikâye anlatımının ortasında durma ve dinleyicilerin sizi dinleyip dinlemediğini kontrol edecek sorular sorup, hikâyeyi anlatmaya devam etme.
- Öğrencilerin yaşadıkları aynı deneyimleri, farklı kişilerle paylaşmalarını sağlama.
- Çocukların, hikâyelerdeki karakterlerin duygularını ifade etmelerine yardımcı olmak için drama ve rol oynama yöntemlerini kullanma (s. 49).

Tüm öğretmenler birer hikâye anlatıcısıdır. Öğretmenler, yıllarca eğlendirerek eğiten, bilgi aktaran, duyguları harekete geçiren hikâye anlatıcılığının gücünü bilmekte (Smith, 1998); öğrencileri bir konu hakkında bilgilendirirken, onlara düşünme ve hayal etmeleri konusunda ilham verirken, hikâye anlatıcısı niteliklerinin çoğunu sergilemektedir (Brand ve Donato, 2001, s. 26). O halde öğrencilerin başarılı bir hikâye anlatıcısı olmasında, en önemli rolü öğretmenlerin üstlendiği söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin anlatıcılık becerilerini geliştirmede, öncelikle öğrencilerde bu konu ile ilgili farkındalık oluşturmalıdır. Ardından öğretmenler, öğrencilerin anlatacakları hikâyeleri kendilerinin seçmesine imkân vermeli ve hikâye seçimine rehberlik etmelidir (Eades, 2006, s. 58). Bu sürecin sonunda öğrencilerin hikâye anlatıcısı olmaları şekil 3'te sıralanan etkinliklerle desteklenebilir (Haven, 2000).



Şekil 3. Öğrencilerin hikâye anlatıcısı olması sürecinde öğretmenin rolü.

Stewig (1978), hikâye anlatıcısı olma sürecinde, öğrencilerin sıklıkla pratik yapmasını önermektedir. Bunun yanı sıra, hikâye anlatıcılığı uygulamalarının, analiz edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmen rolünü aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

- Öğretmen, öğrencilerin etkili birer hikâye anlatıcısı olmalarını sağlamada, öncelikle herkesin yüksek sesle pratik yapabileceği bir ortam oluşturmalıdır. Burası tüm anlatıcıların, hikâyelerini anlatmakla meşgul olduğu ve kendi seslerine alıştığı bir ortam olmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilere pratik yapmaları için yeterli zamanı vermelidir. Aynı zamanda, anlatımın detaylandırılmasında hangi kelimelerin kullanılacağına karar verilmesi süreçlerinde öğrencilere zaman tanımalıdır.
- Öğretmenin, bu süreçte öğrencilere geri bildirimde bulunması önemlidir. Bu sebeple, öğretmenin uygulamaları kamera ile kaydetmesi, öğrencilere geri bildirimde bulunmasını kolaylaştırır. Öğrenci kendini hazır hissettiğinde, anlatım kaydedilir; böylece öğrenci anlatımını izleyebilir ve sonuçları analiz edebilir.

Öğrenciler, hikâye anlatıcılığı uygulamalarını analiz etmede yardıma ihtiyaç duyabilirler. Öğretmen, hikâye anlatıcılarının, anlattıklarını kontrol edebilmeleri için, basit düzeyde değerlendirme soruları geliştirebilir. Sorular şunları içerebilir:

- Hikâyede yer alan tüm önemli olayları hatırladım mı?
- Dinleyicilerin, hikâyeyi zihinlerinde canlandırmaları için yeterince ayrıntıya yer verdim mi?
- Hikâyenin çeşitli bölümlerinde ses tonumu farklı kullandım mı?

- Öğretmen, öğrencilerin sınıflarında hikâye anlatmalarını düzenli olarak desteklemelidir (s. 344).

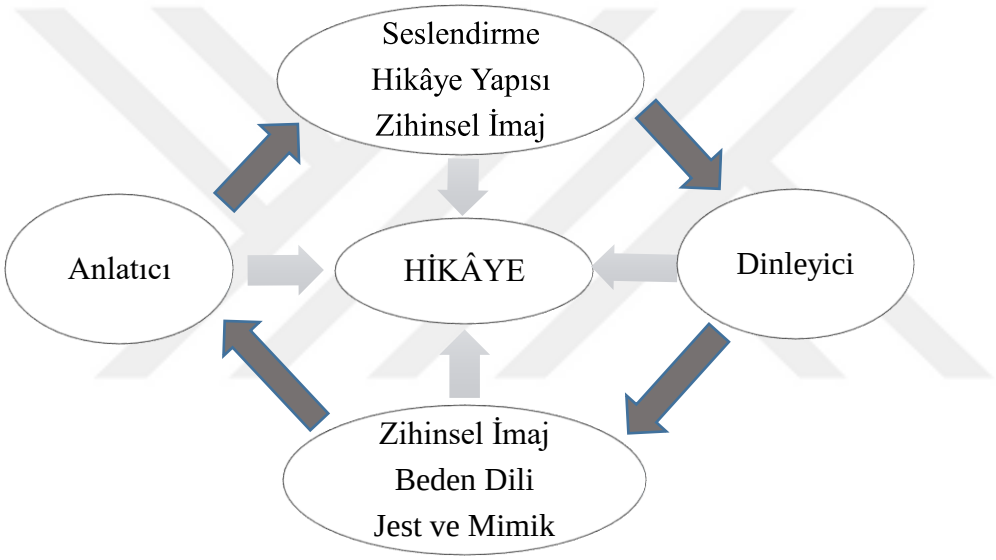
Bu araştırmada, uygulama süresi ve sınıf seviyesi dikkate alındığında, öğrencilerin iyi birer hikâye anlatıcısı olmasını sağlamada, aşağıdaki basamakların uygulanması uygun görülmüştür (Kingore, 1982, s. 29):

1. Sevdiğiniz bir hikâyeyi seçin.
2. Hikâyede yer alan olayların, içinizde bir ‘his’ oluşturması için hikâyeyi birkaç kere sessizce okuyun.
3. Anlatım için ilginç ifadeler, ikilemeler ve betimlemeler kullanmayı planlayın.
4. Dinleyicilerin ilgisini çekmek için basit malzemeler hazırlayın; hareket, jest ve mimik kullanacağınız yerleri belirleyin.
5. Hikâyenizle, dinleyicileri etkilemek için iyi bir giriş yapmayı planlayın.
6. Hikâyenizi ayna karşısında anlatmaya çalışın.

2.4. Hikâye Anlatıcılığı

Hikâye anlatıcılığı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Fisher (1985) hikâye anlatıcılığını, ‘’yüzyıllar boyunca kültürleri eğlendiren ve bilgilendiren yaratıcı bir sanat biçimi’’ olarak açıklamaktadır. NCTE (1992) ise, ‘’bir hikâyenin dinleyicilere ses ve hareketlerle aktarılması olayı’’ olarak ele almaktadır. Roney (1996), yaptığı tanımlamada hikâye anlatıcılığı sürecinde yer alan unsurları ön plana çıkarmaktadır. Hikâye anlatıcılığını, en temel şekliyle; ‘’seslendirme, hikâye yapısı ve zihinsel imaj kullanan anlatıcının, aynı anda zihinsel imaj, beden dili, jest ve mimik kullanan dinleyiciyle iletişime geçtiği, bir süreç’’

olarak tanımlamaktadır. Bu iletişim sürecinde, anlatıcı ve dinleyiciler yeniden bir hikâye oluşturmaktadır (Bkz, Şekil 4). Konuya eğitsel açıdan yaklaşan Miller (2000) ise hikâye anlatıcılığını, ‘’öğrencilerin tüm alanlardaki yetkinliklerini artırmak için kullanılan, bir pedagojik strateji’’ olarak görmektedir. Benzer şekilde Phillips (2000) hikâye anlatıcılığını, ‘’dilin kullanılmaya başlanmasından günümüze kadar, tüm kültürlerde kendine yer bulmuş, etkili bir eğitim aracı’’ şeklinde tanımlamaktadır. Palmer, Harshbarger ve Koch (2001) ise ‘’hayal gücünü geliştiren, yaratıcı düşünmeyi destekleyen, dil kullanma becerilerini geliştiren ve işbirlikçi öğrenmeyi kolaylaştıran etkileşimli bir süreç’’ olarak ele almaktadır. Literatürde hikâye anlatıcılığına ilişkin tanımlar, onun bir sanat dalından, bir eğitim yöntemine doğru gelişen ve öğretilebilen bir beceri olduğunu göstermektedir.



Şekil 4. Hikâye anlatıcılığı süreci. Roney (1996)’den uyarlanmıştır.

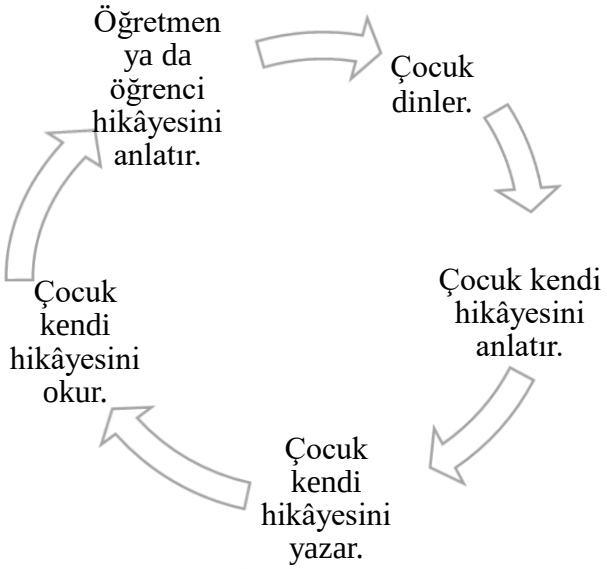
Hikâye anlatıcılığına yönelik tanımlar öğrencinin pek çok becerisini geliştirdiğini göstermekle birlikte hikâye anlatıcılığının ilgili literatürde hikâye anlatımı, hikâyeyi okuma ya da hikâyeyi tekrar anlatma gibi çeşitli kavramlar ile karıştırıldığı görülmektedir. Oysaki hikâyeyi okuma (anlatımı) ve hikâye anlatıcılığı içerik olarak benzerlik gösterse de kavramlar farklılıklar içermektedir. Hikâye anlatıcılığında; hikâye, anlatıcı ve dinleyici arasındaki ilişkinin önemli olduğu (Sobol, 1992), hikâyeye dinleyicilerin katılımının ön planda yer aldığı (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004), hikâyenin iş birliği ile yeniden yapılandırıldığı (Roney, 1996), dinleyicinin aktif olarak hikâyeyi dinlediği ve sürece katıldığı için dinleme becerilerinin gelişiminin daha fazla sağlandığı (Ellis, 1997), hikâye elementlerinin birbiri ile olan ilgisinin daha kolay anlaşıldığı (Eldridge, 2009), dinleyici ile

okuyucunun göz göze gelmesi ile deneyimin farklılaştığı (Malo ve Bullard, 2000), hikâyeyi daha etkili kılan beden dili, jest, mimik gibi dramatik öğeleri içerdiği (Adomat, 2009) bir süreci ifade etmektedir. Hikâye anlatımı ise; etkileşimin genellikle kitapta yer alan görsellere ile yapıldığı (Ellis, 1997), sayfada yer alan metne bağlı olarak gerçekleştirildiği (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004), göz hareketlerinin kitap ve görseller ile şekillendiği (Malo ve Bullard, 2000) bir süreci kapsamaktadır. Tüm bu farklılıklar, hikâye anlatıcılığının daha genel bir kavram olduğunu ve geniş bir süreci kapsadığını göstermektedir. Bu süreçte, anlatıcının hikâyeye kendinden bir şeyler katarak, hikâyeyi yeniden yapılandırdığı görülmektedir.

2.5. Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi

Hikâye anlatıcılığı üzerine yapılan tanımlamaların birçoğu, onun geçmişten günümüze gelen ve okullarda etkili olarak kullanılan, bir eğitim aracı olduğunu göstermektedir. Remeyni (2005) hikâye anlatıcılığını, ‘’insanlar arasındaki bilginin paylaşılmasında kullanılan en önemli eğitim yöntemidir’’ şeklinde tanımlamaktadır. Strickland ve Morrow (1989, s. 260)’a göre hikâye anlatıcılığı, çocukların kelime haznesini artırmada, dilbilgisi kurallarına uygun konuşma becerilerini geliştirmede ve anlamayı arttırmada mükemmel bir yöntemdir. Benzer şekilde Hamilton ve Weiss (2005) hikâye anlatıcılığının, dünyadaki en eski eğitim yöntemlerinden biri olduğunu belirtmektedir.

Hikâyeler, okullarda çocuklarının derslerdeki başarılarını arttırmada sıklıkla kullanılmakta (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004) ve müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Combs ve Beach, 1994). Örneğin, İngiltere’de ilköğretim okullarında hikâyeler; tartışma, araştırma ve problem çözme için bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem, ilkokul çağındaki çocukların, hikâyeler hakkında düşünmelerini sağlayarak akıl yürütme, okuryazarlık ve dil becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Fisher, 1996, Isbell, 2002). Bu bağlamda Cliatt ve Shaw (1998) hikâye anlatıcılığı yoluyla, çocuklarda okuryazarlık ve dil becerilerini geliştirmek için bir model oluşturmuştur:



Şekil 5. Cliatt ve Shaw (1998) hikâye anlatıcılığı modeli. Palmer, Harshbarger, Koch (2001)' den uyarlanmıştır.

Bu modele göre; hikâye anlatıcılığı, anlatıcının (öğretmen ya da öğrenci) hikâyeyi anlatmasıyla, çocukların da o hikâyeyi dinlemesiyle başlamaktadır. Daha sonra çocukların kendi oluşturdukları hikâyeleri anlatması, ardından hikâyeler yazması ve yazdıkları hikâyeleri okuması süreçleriyle devam etmektedir.

Hikâye anlatıcılığı yöntemi, çocuklar için oldukça yararlı olabilmektedir. Bu durumu Paley (1990, s. 40) ‘’hikâye anlatıcılığı sürecinde çocuklar; hayalleri ile hikâyeleri arasında farklı ilişkiler kurarak, hiçbir yerde olmayan farklı, çarpıcı davranışlar sergiler ve birbirlerinin fikirlerini ödünç alsalar bile parmak izleri kadar benzersiz bir stil ile hikâyelerini anlatır’’ sözleri ile özetlemektedir. Hikâye anlatıcılığının derslerde kullanımının, çocukların bireysel öğrenmelerine fırsat oluşturmada önemli bir yöntem olacağı anlaşılmaktadır.

2.6. Hikâye Anlatıcılığı Yönteminin Türkçe Dersinde Kullanılması

Dilin, çeşitli öğrenme etkinliklerine anlam katan önemli bir unsur olduğu farklı tanımlamalardan anlaşılmaktadır. Dil, ‘’insanların birbirlerini anlamalarını, birbirleriyle sosyalleşmelerini sağlayan ve öğrenmeyi geliştiren çoklu sembol sistemidir’’ (Honig 2007, s. 582). Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme, bilgi edinme, öğrenme, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde dil önemli bir unsurdur (MEB, 2009, s. 9).

Dil, hem sözel hem de sözel olmayan iletişimin yanı sıra, öğrenmeye anlam kazandırmak için kullanılan çok yönlü düşünme süreçlerini içermektedir. Bu nedenle dil becerilerini

kazanmada, çocukların aktif rol almaları gerekmektedir (Bochner ve Jones, 2003, s. 57). Dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Okuma ve dinleme anlama becerilerine; yazma ve konuşma ise anlatma becerilerine karşılık gelmektedir.

Tablo 2

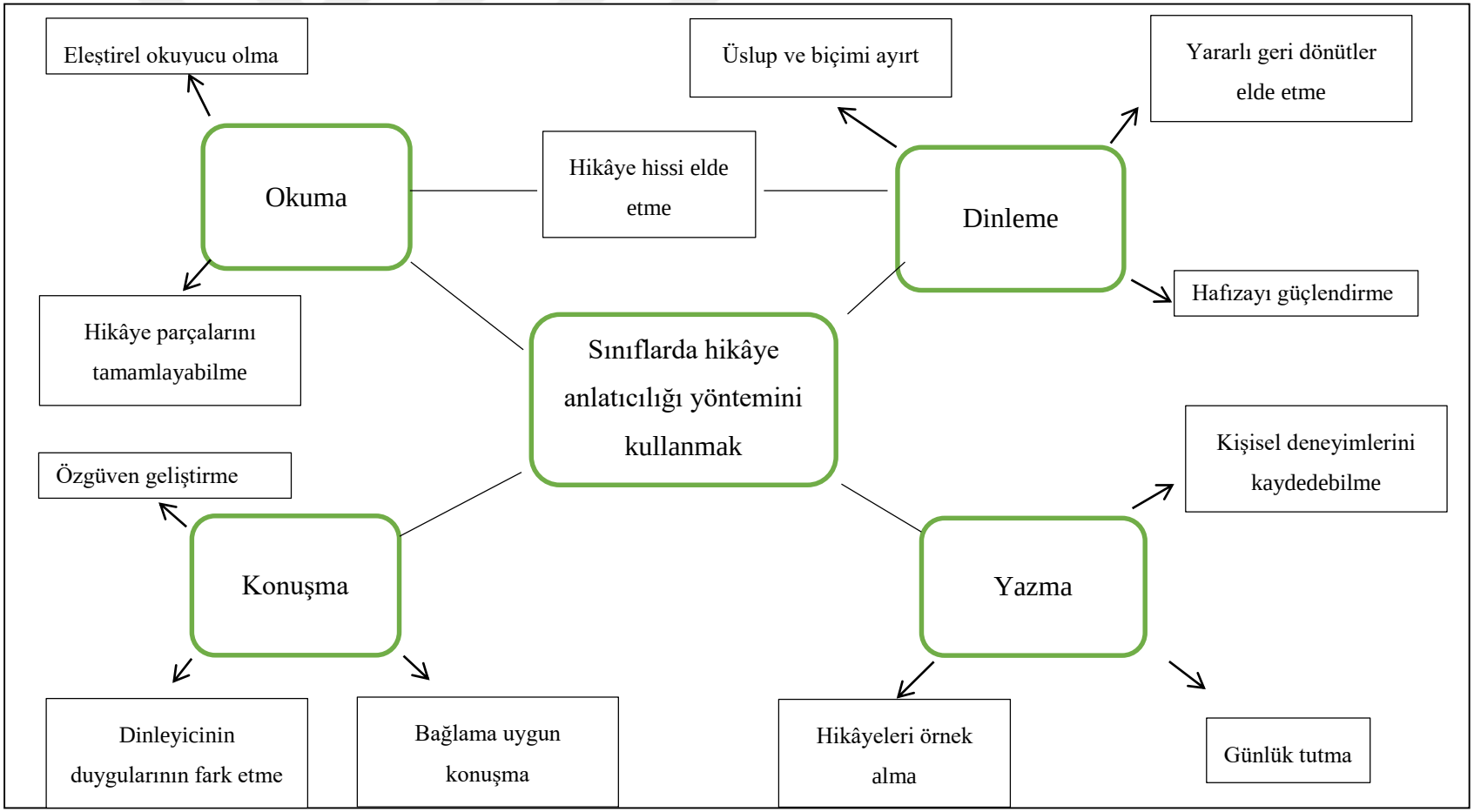
Dil Becerileri

	Yazılı	**Sözlü**
Anlama Becerileri	Okuma	Dinleme
Anlatma Becerileri	Yazma	Konuşma

Coşkun (2009, s. 49).

Türkçe programında dil bütüncül olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerileri karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Peck (1989), Hikâye anlatıcılığının, bu becerilerin tümünün gelişimine katkı sağlayan bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Bu yöntemin sınıflarda kullanımının faydalarını; okuma, konuşma, dinleme ve yazma dil becerileri etrafında şu şekilde ifade etmiştir (Bkz, Şekil 6).

Şekil 6 incelendiğinde; sınıflarda hikâye anlatıcılığı yöntemi kullanmanın, temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma öğrenme alanlarına katkı sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda, bu yöntem öğrencilerin hikâye hissi elde etmelerini, özgüven geliştirmelerini, bağlama uygun konuşmalarını, eleştirel okuyucu olmalarını, kişisel deneyimlerini kaydedebilmelerini ve hafızayı güçlendirmelerini desteklemektedir.



Şekil 6. Hikâye anlatıcılığı yönteminin sınıflarda kullanımının faydaları. Peck (1989)' den uyarlanmıştır.

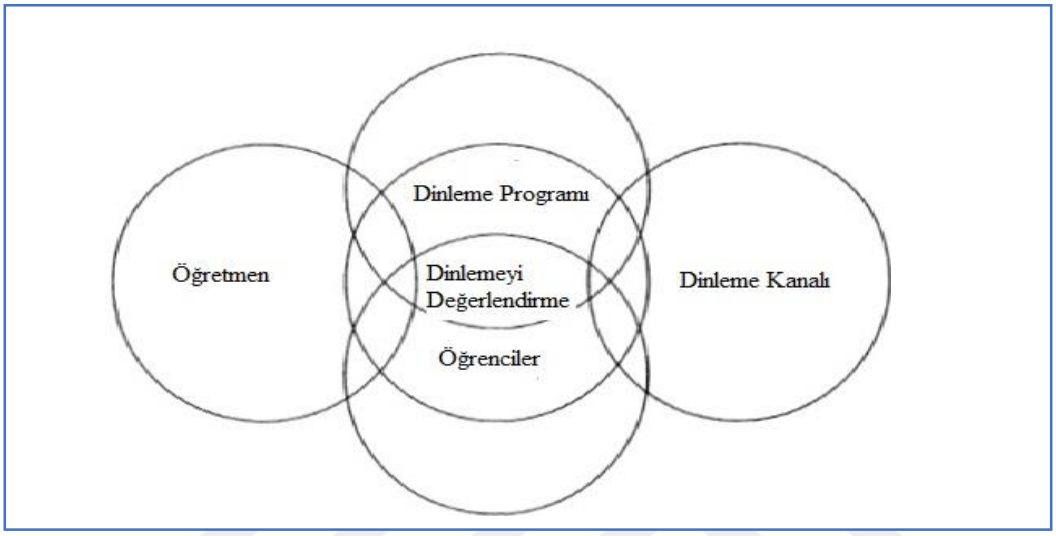
2.6.1. Dinleme ve Dinlediğini Anlama

Dinleme becerisi anne karnında başlayan temel dil becerilerindendir. Dinleme, diğer dil becerileri olan konuşma, okuma ve yazmanın temelini oluşturmaktadır. Bu yönüyle dinleme becerisi, diğer dil becerilerinin gelişiminde önkoşul niteliği taşımaktadır. Çocuklara erken yaşta dinleme becerisi kazandırmak, onların ilerleyen zamanlarda konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğrenebilmelerini kolaylaştırmaktadır (Hampleman, 1958). Dinleme, çocuk eğitiminin her seviyesinde en sık başvurulan iletişim biçimi olmasının yanında; bilgi edinme, hayatta kalma, sosyal ve entelektüel becerilerin gelişiminde de etkilidir (Wolvin ve Coakley, 2000).

Dinleme, ‘’ses, müzik, gürültü, konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreç’’ (Güneş, 2014, s. 79); ‘’işitilenleri ön bilgilerle karşılaştırarak zihinsel ve bilinçli bir çaba ile anlamlandırma işi’’ (Calp, 2010, s. 161); ‘’işitsel ve görsel uyaranlara anlam verme süreci’’ (Brownell 2010, s. 146) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlar incelendiğinde dinlemenin iletişim, bilgi aktarımı gibi işlevlerinin yanında, önemli işlevlerinden birinin de ‘’anlama’’ olduğu görülmektedir. MEB (2009) Türkçe Öğretim Programı’nda üçüncü sınıflarda, “dinleme kurallarını uygulama/ dinlediğini anlama/ tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme’’ amaçları altında toplam otuz sekiz kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımların otuz tanesi dinlediğini anlama başlığı altında ele alınmaktadır. MEB (2015) Türkçe Öğretim Programı’nda, öğrencilerin dinlediklerini iyi anlaması ve zihninde yapılandırmasının, dinleme sürecinin en önemli aşamalarından olduğu ifade edilmektedir (s. 6). MEB (2018) Türkçe Öğretim Programı’nda, dinleme ve izleme öğrenme alanı başlığı altında on üç kazanımdan, on tanesinin dinlediğini anlama ile ilgili olduğu görülmektedir (s. 27). Bu bağlamda, günümüze kadar gelen Türkçe öğretim programlarında da dinlemenin anlama işlevine önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın bir boyutu araştırmacının anlattığı hikâyeler kapsamında, öğrencilerin dinleme ve dinlediğini anlama becerilerini ölçmeye yönelik etkinlikleri içermektedir.

Dinleme, eğitimle geliştirilebilen bir beceri olmasına rağmen, okullarda ihmal edilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinlemenin doğuştan kazanılan bir beceri olduğu yönündeki düşüncelerin bunun en önemli sebeplerinden biri olduğu ifade edilmektedir (Calp, 2010, s. 180). Yapılan araştırmalara göre, öğrencinin bir ders süresi içinde dinleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için, üç katı bir zaman ayırması gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 247). Bu durum, dinleme eğitiminin öğrenme

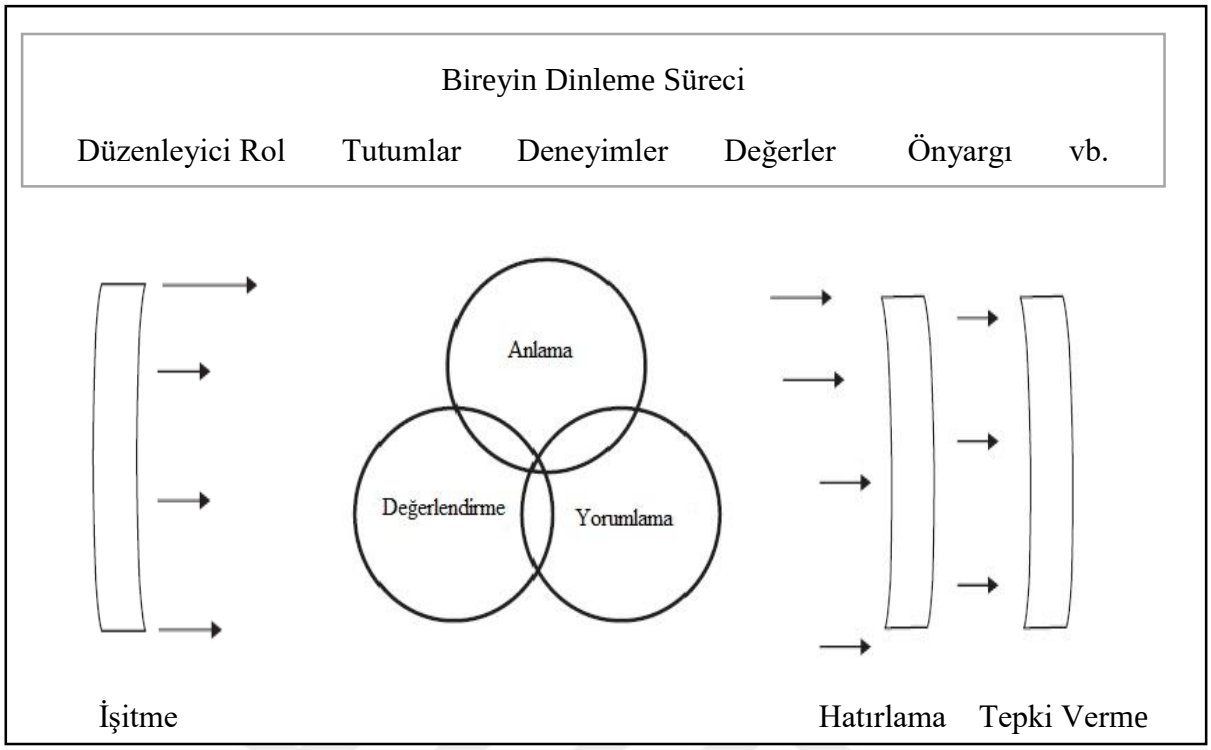
üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Wolvin ve Coakley (2000)'e göre dinleme eğitimi; öğretmen, dinleme programı, dinlemenin değerlendirmesi, öğrenciler ve dinleme kanalı arasında etkileşimli, dinamik bir modeldir. Bu model, dinleme işleminin herhangi bir boyutunda yapılan değişikliğin, aynı zamanda dinlemenin diğer tüm boyutlarını da etkilediğini vurgulamaktadır (Bkz, Şekil, 7).



Şekil 7. Bir süreç olarak dinleme modeli. Wolvin ve Coakley (2000)'den uyarlanmıştır.

Dinleme eylemini daha kapsamlı olarak açıklayan Brownell (2015), Hurrier dinleme modelini oluşturmuştur (Bkz, Şekil 8). Bu modele göre, dinleme süreci altı bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler:

1. İşitme: Bireyin kültürel yönelimini, geçmiş deneyimlerini, ilgi alanlarını, tutumlarını, inançlarını, bireysel ve kültürel farklılıklarını açıklayan kişisel değişkenleri,
2. Anlama: Uyarıcıdan alınan sözlü ya da sözlü olmayan bilginin zihinde işlenmesini,
3. Hatırlama: Uyarıcıdan alınan yararlı bilginin daha sonra kullanılmak üzere hafızada tutulmasını,
4. Yorumlama: İletilen mesajı anlamlandırmada, sözlü ve sözlü olmayan birçok değişkenin (ses tonu, hareket, yüz ifadesi vb.) dikkate alınmasını,
5. Değerlendirme: Bireyin alınan bilginin doğruluğu ve geçerliliği hakkında bir karar verme sürecini,
6. Tepki verme: Dinleme sonunda sözlü ya da sözsüz uygun cevap verme sürecini, ifade etmektedir.



Şekil 8. Hurier dinleme modeli. Brownell (2015, s. 145)'den uyarlanmıştır.

İlkokullarda çocuklara dinleme eğitiminin verilmesi sürecinde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri olan hikâye anlatıcılığı, çocukların dinleme becerilerini geliştirmektedir (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Gallets, 2005; Philips, 2000; Peck, 1989; Neuburger, 2012). Öğretmenin, çocukların yaş ve seviyesine uygun hikâyeleri yüksek sesle okuması, okunanlar üzerine konuşulması ve basit dramatizasyon faaliyetlerine yer verilmesi, çocukların çok erken yaşta dinleme becerisi kazanmasına yardımcı olmaktadır (Calp, 2010, s. 179). Bunun yanında öğretmenler, hikâye anlatıcılığı yoluyla öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede, aşağıdaki etkinlikleri uygulayabilmektedir:

1. Hikâyeyi anlatmak ve çocukların dikkatli dinlemelerine yardımcı olmak,
2. Çocukları hikâyenin bazı bölümlerine katılmasını ve hikâye hakkında konuşmalarını sağlamak,
3. Hikâyeyi anlatırken bir daire oluşturmak ve hikâyeyi kostümlerle desteklemek,
4. Hikâye kutusu kullanmak, hikâyede anlatılanları görsellerle desteklemek,
5. Çocukların bir sahne oluşturup, istedikleri hikâyeyi ikili, üçlü gruplar halinde yeniden anlatmalarına izin vermek (Eades, 2006, s. 111).

Hikâye anlatıcılığı, çocukların dinleme becerilerini geliştirmede en etkili yollardan biridir (Ellis, 1997). Çocuklar hikâyeleri dinlerken; anlatıcının hareketlerini gözlemlemeye, sesindeki ufak farklılıkları fark etmeye, gösterdikleriyle söylediklerini eşleştirmeye ve daha

sonra gelişecek olayları tahmin etmeye çalışmaktadır (Ellis ve Brewster, 2014, s. 34). Bu durum hikâye anlatıcılığı yöntemiyle, çocukların dinleme sürecinde aktif olduklarını göstermektedir. Çocuklar iyi anlatılan hikâyeleri dinlerken, hikâyede yer alan sahneyi hayal etme, hikâyede yer alan karakterlerin duyguları ile empati kurmaktadır. Bu şekilde çocukların düşünme ve akıl yürütme becerileri gelişmektedir (Eades, 2006, s. 71).

2.6.2. Sözlü Anlatım (Konuşma)

Dinlemeden sonra, çocuklarda gelişen önemli dil becerilerinden biri konuşma becerisidir. Çocuklardaki dil gelişim süreci dikkate alındığında, bir çocuğun ilk olarak anlamsız sesler çıkartarak, daha sonra beden dili ve göz temasıyla çevresindekilerle iletişim kurmaya çalıştığı bilinmektedir. Çocuklar, zamanla sesleri, sözcükleri ve dil kalıplarını taklit ederek konuşma becerisi kazanmaktadır. Çocuklar, çevrelerindeki insanlarla anlamlı etkileşim içine girdiklerinde, bu deneyim aracılığıyla yavaş yavaş kendi gelişim düzeylerine uygun konuşma değişimi göstermektedir (Bochner ve Jones, 2003, s. 41). Bu bağlamda Kellog (2008) beş yaşındaki çocukların, yaklaşık bin kelimeden oluşan bir kelime dağarcığına sahip olduğunu, aynı zamanda bu çocukların cümleleri anlama ve üretme yeteneklerinin oldukça gelişmiş olduğunu ifade etmektedir.

Çocukların dil edinme biçimleri bazı araştırmacılar tarafından tartışılmaktadır. Tartışmaların gelişim ve öğrenme kuramları ile birlikte ele alındığı görülmektedir. Davranışçı kuramın öncülerinden olan Skinner (1957), çocuklarda dil ediniminin yetişkinleri taklit ederek gerçekleştiğini öne sürmektedir (s. 120). Benzer şekilde Blank ve Frank (1971), taklit becerilerinin genellikle çocuğun dil ediniminde en uygun yöntem olarak kullanıldığını ifade etmektedir (s. 309). Yine Skinner (1957) okullarda sözlü anlatım becerilerini geliştirmede ödül ve cezanın etkili olduğunu savunmaktadır (s. 256). Tartışmalara katılan Lenneberg (1967, s. 1) ve Chomsky (1974, s. 51), Skinner' ın aksine her çocuğun dili öğrenme kapasitesine sahip olarak doğduğunu savunmaktadır. Lenneberg (1967) dilin öğrenilmesi güç bir beceri olmasına rağmen, insanların kendine özgü dil edinme yeteneğinin biyolojik olarak var olduğunu ifade etmektedir (s. 1). Dil ediniminde sosyal öğrenme yaklaşımlarının etkisi de görülmektedir. Sosyal öğrenmenin savunucularından olan Bandura (1977) çocukların, gözleme dayalı öğrenme yeteneklerinin, bilişsel ve psikomotor işlevlerinin yaş ilerledikçe büyük ölçüde arttığını (s. 175), asıl öğrenmenin doğrudan deneyim ve gözlem yoluyla gerçekleştiğini öne sürmekte (s. 16), dilsel becerilerini geliştirmede ise yetişkinleri

model almaları gerektiğini belirtmektedir (s. 12). Sosyal öğrenme kuramına göre, dil öğrenmede hem genetik hem de çevresel faktörler etkilidir. Ancak bu amacın gerçekleştirilmesini sağlayan, en önemli etkenin çevresel faktörler olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Vygotsky (1978)' ye göre dil, ilk olarak çocuk ile çevresindeki insanların iletişimi ile ortaya çıkmaktadır (s. 89).

Araştırma sürecinde ele alınan bir diğer dil becerisi olan konuşma; ''duygu ve düşüncelerin, dil aracılığıyla aktarılması'' (Güneş, 2014, s. 105); ''insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araç'' (Calp, 2010, s. 191); ''insanın, insani ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı dil etkinliği'' (Aktaş ve Gündüz 2004, s. 257); ''dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat vb. konularda bilgi vermek için yapılan söyleşi'' TDK, olarak, farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Konuşma ile ilgili yapılan tanımlar genellikle konuşmanın iletişim, anlatma, anlaşma ve bilgi verme özelliği üzerinde durmaktadır.

Konuşma becerisinin insanın başka insanlarla iletişim kurması, sosyalleşmesi, kendini ifade etmesi gibi yönlerini geliştirdiği gibi Türkçe öğretiminde de önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Magee ve Smith (1983) konuşmanın, okuma yazma becerilerinin ön koşulu olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Dawes (2010, s. 32) konuşmanın, okuma ve yazmayı desteklediğini, bu sebeple çocukların gelişmekte olan okuryazarlığını teşvik etmek için konuşma faaliyetleri üzerinde durulması gerektiğini ifade etmektedir. MEB (2015) Türkçe Öğretim Programı'nda, konuşmanın bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağladığı vurgulanmaktadır.

Çocukların konuşma becerilerini geliştirmenin en önemli yollarından biri hikâye anlatıcılığıdır (Morrow, 1985). Hikâye anlatıcılığı, çocukların güçlü yönlerini ortaya çıkarmada, iletişim ve konuşma becerilerini geliştirmede kullanılan bir öğrenme stratejisidir (Roney, 1996). Konuşma becerisinin gelişimiyle, çocuklar hikâyeleri paylaşarak samimi duygularını ve düşüncelerini açıkça ifade etme konusunda kendine güven duygusu kazanmaktadır. Aynı zamanda çocuklar hikâye anlatma etkinliklerine katılarak, hikâyede ifade edilmeyen ama ima edilen bilgileri organize edebildiklerini, yorum yapabildiklerini ve kendi deneyimleriyle ilişkilendirebildiklerini görmektedir (Irwin ve Mitchell, 1983). Öğretmenler, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını dikkate alarak ve bu ihtiyaçları çeşitli öğrenme stratejileriyle destekleyerek, konuşma (sözlü anlatım) becerilerini en etkili şekilde geliştirmelidir. Buna göre öğretmenler, öğrencilerin hikâye anlatıcılığı yoluyla konuşma

becerilerini aşağıda verilen adımları uygulayarak geliştirebilir (Stadler ve Ward, 2005, s. 80):

1. *Etiketleme:* Hikâyedeki kişilerin ve nesnelerin zihinde kodlanması aşamasıdır.
2. *Listeleme:* Bu aşamada hikâyede nesneleri mantıksal olarak bağlamak için karakterler ve karakter eylemleri listelenir.
3. *Bağlantı kurma:* Bu aşamada çocuklar hikâyelerdeki karakterlerle, kendi hikâyelerindeki karakterleri ve olayları ilişkilendirirler.
4. *Sıralama:* Bu aşamada hikâyedeki olayların zamansal sıralaması ve nedenleri belirlenmektedir.
5. *Anlatma:* Bu aşama, önceki dört aşamanın tüm bileşenlerini dikkate alarak hikâyenin sözlü olarak ifade edilmesidir.

Sonuç olarak öğretmenlerin çocukların erken yaşlarda konuşma (sözlü anlatım) becerilerini geliştirmede, hikâye anlatıcılığı yöntemini kullanmaları beklenmektedir. Böylece eğitimcilerin, çocukların konuşmalarında beden dili, jest ve mimik kullanma, kendini topluluk karşısında rahat ifade etme gibi birçok becerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.6.3. Yazılı Anlatım

İnsanların, kendilerini ifade etmelerini ve başkalarıyla iletişim kurmalarını sağlayan dil becerilerinden biri de yazmadır. Yazma, beynin hem sol hem sağ lobunun aktif olarak kullanımını gerektiren bütünleştirici faaliyetleri kapsamaktadır (Emig, 1977). Bu sebeple yazma, diğer dil becerilerine göre daha fazla zihinsel çaba gerektiren bir eylemdir (Latham, 2002, s. 45). Aynı zamanda yazma, birçok farklı beceriyi eşzamanlı olarak harekete geçiren son derece karmaşık bir süreçtir (Flynn ve Stainthorp, 2006, s. 54; Graham, Harris, Mason, 2005). Bu karmaşık süreç, çocukların gelişim sürecinin doruk noktasıdır (Vygotsky, 1978, s. 106).

Yazı, konuşulan dilin seslerini ve sözlerini belirleyen bir işaret sisteminden oluşmaktadır (Vygotsky, 1978, s. 105). Konuşma, yazının değerli, hatta gerekli bir biçimidir (Emig, 1977). Bu bağlamda konuşma becerileri ile yazılı dili etkin kullanma becerileri arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Kellog (2008), konuşma ediniminin insan gelişiminin doğal bir parçası olduğunu; okuma ve yazmanın ise konuşmaya bağlı olarak gelişen kültürel bir başarı olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde Vygotsky (1978, s. 105), çocukların kendi aralarında konuştuğu dilin öğreniminden farklı olarak, yazılı anlatımın eğitimle öğrenebileceğini ifade etmektedir. Böyle bir eğitimin, öğretmen ve öğrenci için çok büyük bir dikkat ve çaba gerektirdiğini vurgulamaktadır. Kim, Otaiba ve Wanzek (2015),

düşüncelerini ve fikirlerini yazılı olarak ifade etme yeteneğinin, okuldaki başarı ve modern toplumda yer almak için önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin Türkçe derslerinde yazılı anlatım çalışmalarına zaman ayırması gerektiği ifade edilebilir.

Yazılı anlatım; sözcüklerin yardımıyla zihnimizdeki duygu ve düşünceleri kâğıda aktarma eylemi şeklinde tanımlanabilir. Bir metni yazmak; kişide zamanla gelişme gösteren (Murray, 1972); bireylerin bilişsel gelişimini etkileyen, çaba gerektiren, önemli ve uzun bir süreçtir (Kellog, 1998). Bu süreçte öğrenciler, zamanla yazılarında tutarlılık sağlamakta, akranlarıyla iş birliği yaparak düşüncelerini paylaşmaktadır (Carroll ve Wilson, 1993, s. 13). Türkçe öğretim programında "yazma öğrenme alanında, süreç temelli yazma modeli esas alınmıştır'' (MEB, 2015, s. 7). Bu model, öğrencilerin düşünme sürecine yoğunlaşmalarını, bilgiyi aktarmalarını, yazma sürecini düzenlemelerini ve her aşamaya ilişkin bilişsel farkındalık oluşturmalarını önermektedir (Karatay, 2013, s. 37).

Araştırmacılara göre yazma süreçleri farklı başlıklar altında ele alınmaktadır. Graves (1975)'e göre yazma süreci; hazırlık, oluşturma ve yazma aşamalarından oluşmaktadır. Hazırlık aşaması; yazmaya başlamadan önce, yazı ile ilgili gözlemler, konu seçimi ve diğer çalışma gruplarıyla yapılan tartışmaların yazıya aktarılmasını içermektedir. Oluşturma aşaması; yazım kuralları, kaynak kullanımı, dil kullanımı, öğrenci öğretmen etkileşimleri, düzeltmeler ve yeniden okuma gibi etkinlikleri içermektedir. Yazma aşaması; mesajın yazılmasının tamamlanmasından sonra kaydedilen tüm davranışları ifade etmektedir. Benzer şekilde Rohman (1965)'a göre yazma süreci; taslak, yazma ve yeniden yazma süreçlerinden oluşmaktadır. Taslak, sözcüklerin kâğıt üzerinde aktarılmadan önceki aşamadır; yazma, bir ürünün üretildiği aşamadır; yeniden yazma, bu ürünün nihai bir şekilde yeniden işlenmesidir. Applebee (1984)'e göre yazma, birbirini tekrarlayan alt süreçleri (planlama, izleme, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme) içermekte, yazarların bu süreçleri kullanımları farklı olabilmekte ve süreçler yazının yapısına bağlı olarak değişmektedir (s. 582). Yazma süreci hazırlık, planlama, gözden geçirme, düzeltme ve yayınlama aşamalarından oluşmaktadır (Tompkins, 2000, s. 11 ve Sundem, 2006, s. 42). Bu süreç kendi içinde hiyerarşik bir düzene sahiptir (Flower ve Hayes, 1981). Her süreç kendi içinde ayrı etkinlikleri içermektedir (Bkz, Tablo 3).

Tablo 3

Yazma Sürecinin Temel Özellikleri

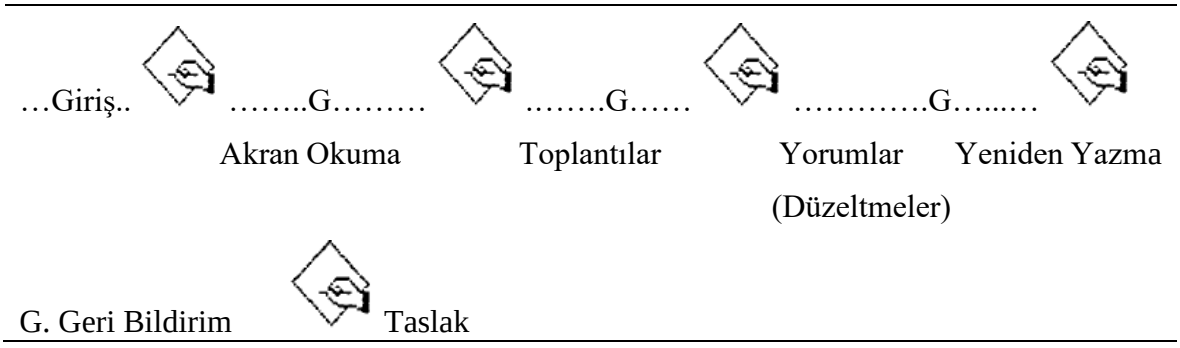
1. *Hazırlık*
Öğrenciler bir konu seçer.
Öğrenciler fikirlerini bir araya getirerek organize eder.
Öğrenciler hedef kitleyi belirler.
Öğrenciler yazma amacını belirler.
Öğrenciler, hedef kitleyi ve amaçlarını temel alan yazıları için uygun bir yöntem seçer.
2. *Planlama*
Öğrenciler kabataslak plan oluşturur.
Öğrenciler okuyucularının dikkatini çekmeye çalışır.
Öğrenciler biçimsel ögelerden ziyade içerik üzerinde durur.
3. *Gözden Geçirme*
Öğrenciler yazılarını paylaşır.
Öğrenciler sınıf arkadaşlarının yazıları hakkında tartışmaya katılır.
Öğrenciler hem öğretmen hem de sınıf arkadaşlarının tepkilerini ve yorumlarını yansıtacak şekilde yazılarında değişiklikler yapar.
Öğrenci ilk ve son taslaklar arasında küçük değişiklikler yapar.
4. *Düzeltme*
Öğrenciler kendi yazılarını düzeltir.
Öğrenciler yazılarını düzeltmede sınıf arkadaşlarına yardım eder.
Öğrenciler kendi biçimsel hatalarını giderek daha fazla tespit edip, düzeltir.
5. *Yayınlama*
Öğrenciler yazılarını uygun bir biçimde yayınlar.
Öğrenciler bitirdikleri yazıyı hedef kitle ile paylaşır.

Teaching writing: Balancingprocess, and product Tompkins (2000, s. 11) kaynağından uyarlanmıştır.

Genel olarak yazma süreci incelendiğinde; yazmaya başlamadan önce ön hazırlık ve yazı için bir taslak oluşturulması gerekmektedir. Murray (1972)' e göre, yazmaya ön hazırlık yapılması süreci, yazarın zamanının yaklaşık olarak %85' ini kapsamaktadır. İyi yazı yazabilmek için öncelikli olarak bir düşünme sürecinin olması ve yazarın yazı ile ilgili düşüncelerini zihninde düzenlemesi gerekmektedir (Rohman, 1965; Sundem, 2006, s. 43). Bu bağlamda yazı hakkında fikir üretmek, yazıyı planlamanın bir alt projesi olarak görülmektedir (Flower ve Hayes, 1981). Hazırlık aşamasında yapılacak olan çalışmalar; araştırma, hayal kurma, not alma, özetleme, başlık yazımı, örnek metin inceleme şeklinde sıralanmaktadır (Murray, 1972). Hazırlık aşamasında yazarın; yazacağı konuyu, paylaşımda bulunacağı hedef kitleyi, yazım amacını ve metnin türünü dikkate alması gerekmektedir. Ardından yazıda anlatılacak konunun ana ve yardımcı düşüncelerinin belirlenmesine yönelik bir taslak oluşturulmasının, yazım için önemli unsurlardan biri olduğu ifade edilebilir.

Gözden geçirme, yazının yeniden okumasını ve düzenlenmesini içeren etkinlikleri kapsamaktadır (Latham, 2002, s. 59). Aynı zamanda yazarın, yazının üzerinde yeniden düşünmesini gerektirmektedir (Applebee, 1984). Bu bağlamda gözden geçirme aşaması yazının gelişimini bir adım ileriye taşıması açısından, yazının önemli bir basamağı olarak görülmektedir (Fitzgerald, 1987). Gözden geçirme, hem metnin hem de kişinin kendi planlamasının (yazılı ve yazılı olmayan düşünceler) bir değerlendirmesidir (Flower ve Hayes, 1981).

Gözden geçirme ve düzenleme aşaması (yazı içeriğinde yapılacak olan değişiklikler), gereksiz görülen yerlerin silinmesi ya da gerekli yerlere eklemeler yapılması, imla ve yazım hatalarını, dilbilgisi yanlışlarını düzeltme etkinliklerini içermektedir. Bu aşamada, öğrencilerin önce kendi çalışmalarını sistematik olarak gözden geçirmeleri, akranlarından ve yetişkinlerden yazıları hakkında yorum almaları yazılarını düzenlemelerine ve yeniden oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Sundem, 2006, s. 55). Bu geri bildirimler yoluyla öğrencilerin; bildiklerinin ve bilmediklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmaları sağlanmaktadır (Ellis ve Brewster, 2014, s. 43). Şekil 9 incelendiğinde; yazma sürecinde gözden geçirme ve düzenleme aşamasında, öğrencilere üç tür geri-bildirim yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunlar; akran geribildirimi, toplantılar ve öğretmen geri bildirimidir.

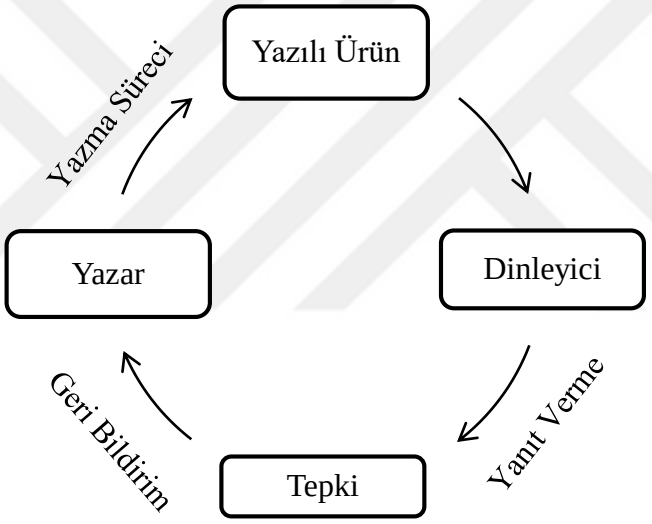


Şekil 9. Geri bildirim uygulaması. Keh (1990) uyarlanmıştır.

Yazının merkezinde yazar, metin ve okuyucu arasında güçlü bir ilişki olması gerekmektedir (Sperling, 1996). Yazma sürecinin son aşaması olan yayınlama aşamasının, yazının hedef kitle ile paylaşıldığı aşama olduğu söylenebilir. Bu süreçte çocuklar yazılarını, basılı kitap haline getirebilir ve sınıflarında ya da okul kütüphanesinde yayınlayabilir (Tompkins, 2000, s. 23). Öğrencilerin yazılarını yayınlaması, onların yazmaya motive olmasında güçlü bir araçtır (Lehr, 1995). Bunun yanında öğrencilerin yazılarını yayınlamalarının yararları (Karatay, 2013, s. 38):

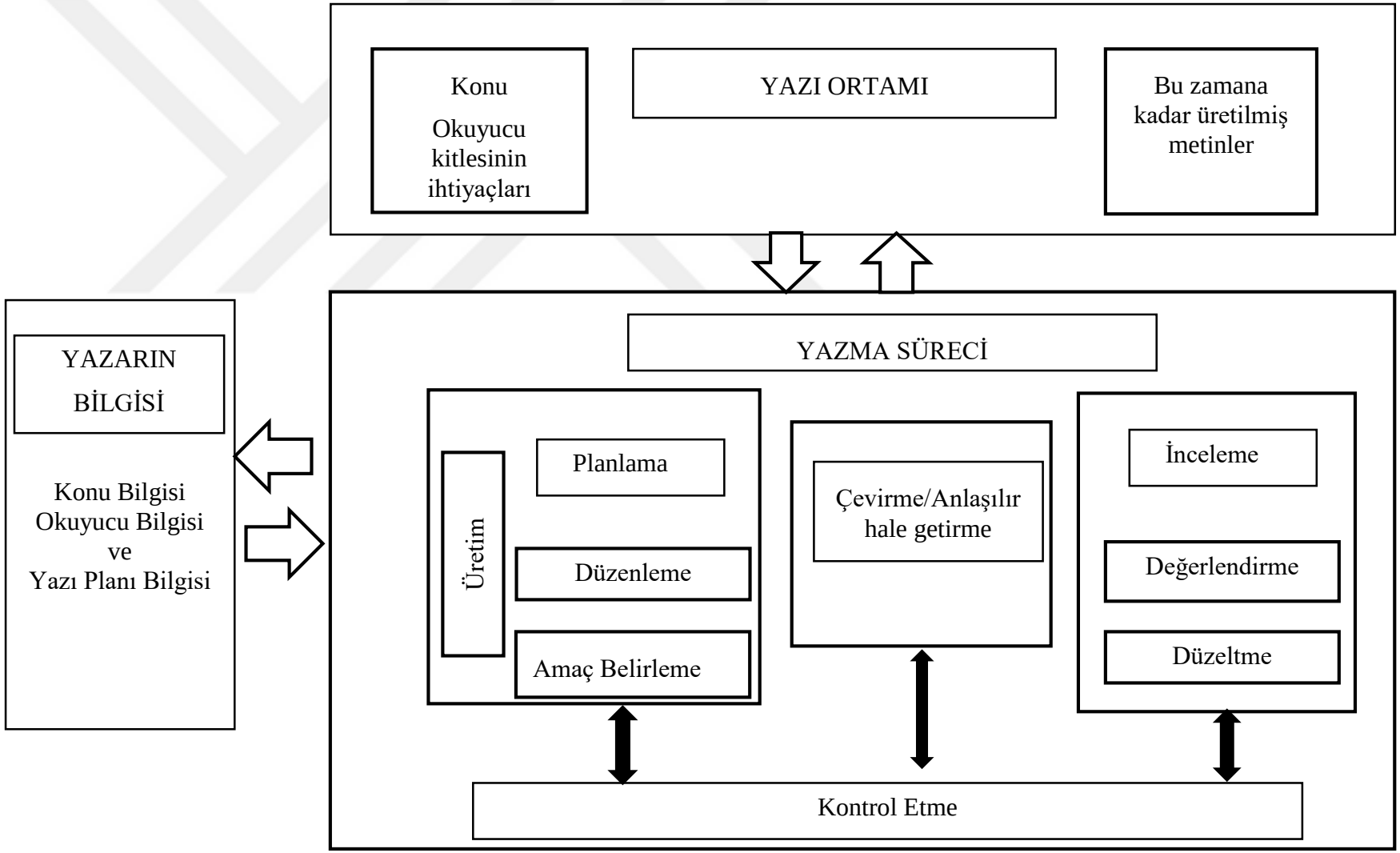
- Yazı yazmaya isteksiz olan öğrencileri güdüleme ve onları cesaretlendirme,
- Öğrencilerin özgüvenini arttırma,
- Öğrencilerde yazmaya, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirme,
- Öğrencilerin ödüllendirilmesini sağlama,
- Öğrencilerin noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etmelerini sağlama,
- Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan yararlanmalarını sağlama,
- Öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlama,
- Öğrencilere başarma duygusunu aşılama, şeklinde sıralanmaktadır.

Yazılı anlatımda, süreç temelli yazma modelini benzer başlıklar altında açıklayan araştırmacılar olduğu gibi, bu modelin farklı yönlerine değinen çalışmalar da olmuştur. Bu bağlamda Mitchell ve Taylor (1979, s. 250)'ın geliştirdiği yazma modeli dört bileşenden oluşmaktadır. Bu model ilk olarak yazar ile başlamaktadır. Yazma süreci sonunda, yazılı bir ürün ortaya çıkmakta ve bu ürün dinleyiciler tarafından incelenmektedir. Son olarak dinleyiciler tepkide bulunup yazara geri bildirimde bulunmaktadır.



Şekil 10. Mitcell ve Taylor'un ''genel yazma modeli''. Mitchell ve Taylor (1979, s. 250)'den uyarlanmıştır.

Yazma becerisine yönelik daha kapsamlı ve detaylı model Flower ve Hayes (1981) tarafından ''Yazma Süreç Modeli'' olarak geliştirilmiştir. Yazma modeli üç ana unsur içermektedir: Yazı ortamı, yazarın bilgisi ve yazma süreci. Yazmaya başlamadan önce yazılacak olan konunun belirlenmesinde okuyucu kitlesinin ihtiyaçları dikkate alınmalı ve yazılacak konu ile ilgili daha önce yazılan tüm metinler incelenmelidir. İkinci unsur olarak, yazarın yazacağı metin hakkında konu bilgisi, okuyucu bilgisi ve yazı planı bilgisinin olması gerekmektedir. Üçüncü unsur yazma işleminin bir denetleyici kontrolünde planlanması, incelenmesi ve değiştirilerek okuyucu kitlesine yönelik anlaşılır hale getirilmesini içermektedir.



Şekil 11. Flower ve Hayes (1981)'ın yazma süreç modeli. Flower ve Hayes (1981, s. 370)' den uyarlanmıştır.

Yazılı anlatım çalışmaları Türkçe programında önemli bir yeri kaplamaktadır. Öğrencilerde yazılı anlatımı geliştirmenin yollarından birinin de onların hikâye yazmalarını sağlamak olduğu bilinmektedir. Hikâye yazma çalışmaları; anlama, iletişim kurma ve hatırlama yollarını geliştirmektedir (Bolton, 2006). Hikâye anlatıcılığı, öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilir. Speaker (2000), çocuklara sunulan hikâyelerin sayısı arttıkça; çocukların ardışık, öngörülebilir ve akıcı bir şekilde yazma kapasitesinin de o kadar arttığını ifade etmektedir. Öğrencilerin hikâyeleri sözlü olarak paylaşması, onların yazma süreci öncesinde yazılarında anlatacaklarını prova etmesine (NCTE, 1992) imkân vermektedir. Prova yoluyla elde edilen bu deneyimin, öğrencilerin yazı kalitesini artırabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda hikâye yazmaya başlamadan önce hikâye anlatıcılığını kullanmak, öğrencilerin hikâyelerini yazmadan önce başkalarından geri bildirim almalarını sağlamaktadır (Houston, Goolrick ve Tate, 1991).

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi eğitimin temel hedefleri arasındadır. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede hikâyelerden faydalanmalıdır (Roney, 1989). Aynı zamanda öğrencilerin yazılarının gelişimi için, okullarda sık sık ve düzenli olarak yazı çalışmaları yapılmalıdır (Tompkins, 2000, s. 44). Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme daha etkili bir şekilde yapılmakta ve bu durum daha üst düzey yazılı ürünlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Akyol, 2012, s. 107). Bu konuda öğretmenlerin öğrencilerin yazma süreçlerini düzenleme ve yazılarını şekillendirme konusunda öğrencilere destek olması gerekmektedir. Böylece öğrencilerin, yazma yeteneklerinin gelişeceği öngörülmektedir.

2.7. Hikâye Yapısı

Hikâye grameri, hikâye dilbilgisi, hikâye şeması, hikâye elementleri olarak da ifade edilen hikâye yapısı; hikâyenin parçalarını ve bu parçalar arasındaki ilişkileri gösteren şema şeklinde tanımlanmaktadır (Mandler ve Johnson, 1977). Hikâyelerdeki kahramanların, olayların zihnimizde oluşturduğu imajlar sayesinde, çocuklarda bazı ortak beklentiler oluşmaktadır (Sadow, 1982). Hikâyeye; *''bir zamanlar''* diye bir girişle başlama, *''mutlu mutlu yaşamışlar''* diye bir sonla hikâyeyi bitirme, tahmin edilebilir karakter davranışları veya yaşanan olaylar bu beklentilere örnek olarak verilebilir. Bu öngörülebilir olay modeli

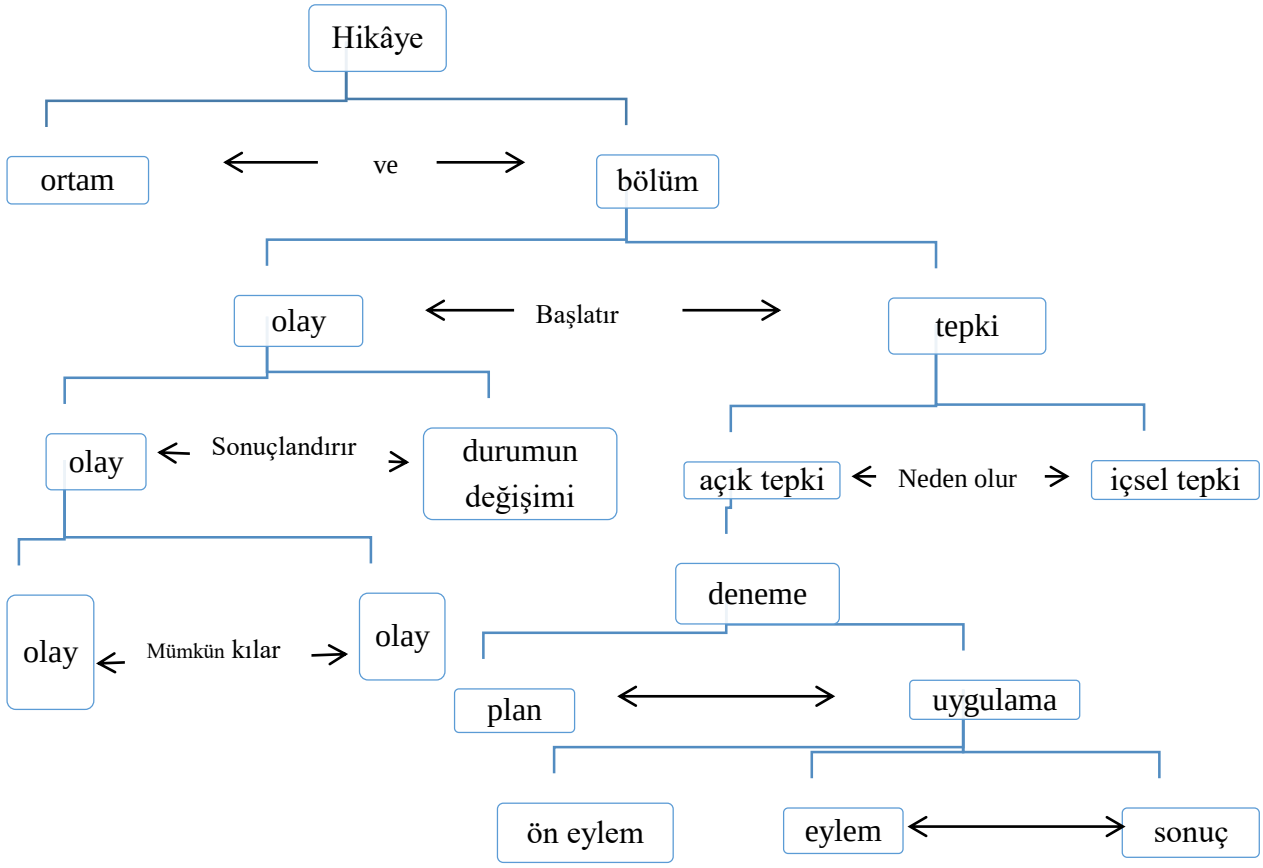
hikâye yapısı olarak adlandırılmaktadır (Tompkins ve McGee, 1989, s. 59). Hikâye yapısı, hikâyenin önemli unsurlarını mantıksal bir yapıya dönüştürülmesini sağlayan bir dizi kurallardır (Dymock, 2007). Bu tanımlamalar dikkate alındığında hikâye yapısının; hikâyelerde bulunan karakter, olay, yer, zaman, konu ve bölümler arasındaki zihinsel örgütlenmeyi ifade ettiği söylenebilir. Bununla birlikte iyi hikâyeler oluşturmak için, önceden oluşturulmuş bazı kurallara ihtiyacın olduğu anlaşılmaktadır.

Hikâyelerin daha kolay anlaşılması ve hatırlamasına yönelik ilk çalışmalara Bartlett (1932)' in *''hatırlama teorisi''* başlığı altında rastlanmaktadır. Bartlett insanların hikâyeleri hatırlamada ve yeniden yapılandırmada bir *''şema''* geliştirmesini önermektedir. McConaughy (1980)'e göre şema, hikâyelerin başından sonuna kadar nasıl düzenlendiğine yönelik insan görüşlerini temsil etmektedir. İnsanlar okudukları ya da dinledikleri hikâyeleri anlamada ve daha sonra bu hikâyeleri hatırlamada şema teorisini kullanmaktadır.

Hikâye yapısı birçok araştırmacı (Mandler ve Johnson, 1977; McConaughy, 1980; Rumelhart, 1975; Stein ve Glenn, 1979; Thorndyke, 1977) tarafından çalışılarak geliştirilmiştir. Rumelhart (1975)'ın ortaya koyduğu hikâye grameri, kendisinden sonra hikâyenin yapısını inceleyen birçok araştırmacı için temel oluşturmuştur. Rumelhart (1975, s. 213) hikâye yapısını iki başlık altında incelemiştir. Bunlar hikâyelerin içyapısını oluşturan *''söz dizimsel kurallar''* ve söz dizimsel kuralları birbirine bağlayan, hikâyelerin kendine özel temsilini belirleyen *''anlamsal yorumlama kuralları''* dır. Söz dizimi, bir dile uygun belirli cümlelerin oluşturulması için, düzenli dilbilgisi kurallarını ifade etmektedir (Honig, 2007, s. 585).

Rumelhart (1975)'ın hikâye yapısında hikâye; ortam ve bölümden oluşmaktadır. Kurallar incelendiğinde hikâye yapısının beş bileşenden oluştuğu görülmektedir:

1. Ortam: Ana karakterlerin tanıtılması, olayların gerçekleştiği yer, zaman ve ardından gelen olayların anlaşılmasını sağlayan bilgileri içermektedir.
2. Olay: Ana karakter, bir eylemde bulunarak olayın başlamasını sağlamaktadır. Bu olaylar birbirini takip eden başka olaylar meydana getirmekte ya da bu eylem daha farklı olaylara sebep olmaktadır.
3. Karşı Tepki: Karakterin olaylara verdiği içsel tepkiyi, bu tepkiyi gerçekleştirmek üzere harekete geçen açık tepkiyi ifade etmektedir. Yani bu bölümde içsel tepki, açık tepkiye dönüşmektedir.
4. Deneme: Karakter alt amaçlar oluşturarak bir plan yapmakta ve bu planı gerçekleştirmek üzere harekete geçmektedir.
5. Sonuç: Karakterin olaylar sonunda verdiği son tepkinin yer aldığı bölümdür.



Şekil 12. Hikâyenin söz dizimsel ve anlamsal yapısı. Rumelhart (1975, s. 217)'dan uyarlanmıştır.

Thorndyke, Rumelhart (1975)'ın önerdiği metin yapısında bazı değişiklikler yaparak benzer bir hikâye grameri oluşturmuştur. Thorndyke (1977)'e göre hikâye; ortam, tema, konu ve çözüm elementlerinden oluşmaktadır.

- Ortam = Karakterler+Yer+Zaman

Ortam, karakter yer ve zaman açıklamalarını içermektedir.

- Tema = Olay + Amaç

Tema, hikayede ana karakterin başarması gereken hedefleri ve bu hedefe ulaşma yolunda meydana gelen olayları içermektedir.

- Konu = Bölüm

Bölüm = Alt Amaç+ Deneme+ Sonuç

Konu, bir dizi bölümden oluşmaktadır. Bölüm, karakterin alt amacını, bir veya birden fazla olay teşebbüslerini ve bu teşebbüslerin sonuçlarını içermektedir.

- Çözüm= Olaylar+Durum

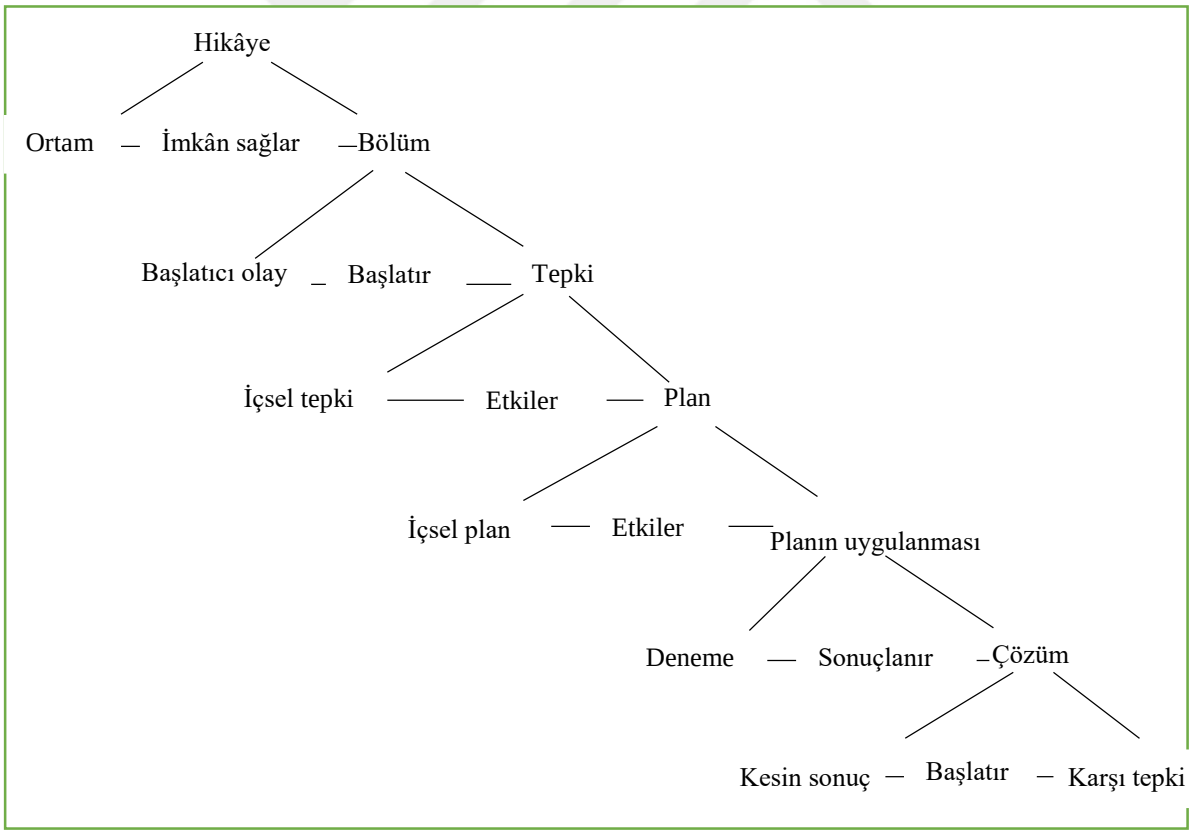
Çözüm, karakterin yaşadığı olaylar ve bu olaylar sonucunda yaşanan durumu içermektedir (s. 79).

McConaughy (1980) hikâye yapısını, bir hikâyeyi ana karakterin ya da karakterlerin önemli bir hedefe ulaşma çabalarını temel alan, bir dizi problem çözme teşebbüsü olarak tanımlamaktadır. Araştırmacıya göre; hikâye yapısı, aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- Ortam: Hikâyedeki karakterleri, zamanı ve yeri tanıtan bölümdür.
- Olay: Ana karakterin temel hedefine yönelik başlama olayının yer aldığı bölümdür.
- Hedef: Ana karakterin gerçekleştirmek istediği amacın açıklandığı bölümdür.
- Deneme: Karakterlerin hedeflerine ulaşmak için, gerçekleştirdiği eylemlerin belirtildiği bölümüdür.
- Sonuç: Karakterin eylemleri tarafından gerçekleşen bir dizi olaylar veya durumların son bulduğu bölümdür.
- İçsel Tepkiler: Karakterin eylemlerine yol açan duygu ve düşünceleri ifade edildiği bölümdür.
- Tepki: Karakterin olaylar sonrasındaki duygu ve düşüncelerinin ifade edildiği bölümdür (s. 158).

Madler ve Johnson (1977), bir hikâyeyi yapısal olarak önemli birimler haline getirmek için açık ve net bir ayrıştırma sisteminin oluşturulması gerektiğini savunmaktadırlar. Araştırmacılar, hikâye elementlerini altı başlık altında toplamıştır. Bunlar:

1. Ortam (ana karakterinin tanıtımı, başlangıç olayı, yer, zaman ya da sahne hakkında ifadeler)
2. Başlangıç (başlatıcı/tetikleyici bir olay)
3. Tepki (ana karakterin, hikâyeyi başlatan olaya içsel tepkisi ve bir hedefin oluşumu)
4. Deneme (karakterin koyduğu hedefe ulaşmak için gösterdiği çaba)
5. Sonuç (denemenin başarılı ya da başarısız sonuçlanması)
6. Bitiş (eylemin uzun mesafeli sonucu, bir karakterin son cevabı veya vurgulu bir ifade) (s. 117).



Şekil 13. Stein ve Glenn' in hikâye yapısı. Stein ve Glenn (1979, s. 59)'den uyarlanmıştır.

Graesser, Golding ve Long (1991) hikâye edici metinlerin elementlerini "karakterler, yer ve zaman, problem ve ana amaç, hikâye akışı-problemi çözme teşebbüsleri, duygusal ögeler, konu ve ana fikir, bakış açıları" (s. 175-176) olarak belirlemiştir. Tompkins ise (2000, s. 283) hikâyenin konusu, ortam, karakter, ana fikir ve yazarın amacı etrafında incelemiştir. Sınıflandırmaya katılan Akyol (2008) ise hikâyede yer alan elementleri "sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir, tepki" (s. 158) olarak sıralamaktadır. Bu çalışmada, hikâye yapısı içeriği kapsamının daha geniş tutulması ve sınıf düzeyine uygulanabilir olması sebebiyle, Stein ve Glenn (1979)'in hikâye yapısının kullanılması uygun bulunmuştur. Stein ve Glenn (1979), ilkokul öğrencilerinin hikâyeleri hatırlama düzeyini belirleme amacıyla yaptığı çalışmada, Rumelhart (1975)'ın hikâye yapısı modelini kullanmıştır. Araştırmacılar hikâyelerin analizinde birtakım zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Bu yapının, çocuk edebiyatında bulunan pek çok hikâye ve masalları analiz etmek için yeterli kategoriyi içermediğini fark etmiştir. Böylece kendileri yeni bir hikâye yapısı oluşturmuştur (Şekil 13).

Hikâye yapıları incelendiğinde, bu yapılarda ortak birtakım bileşenlerin olduğu görülmektedir. Bu bileşenler; ana karakter, başlangıç olayı, çözüm girişimleri ve bu girişimlerin sonucu oluşan tepki şeklinde açıklanabilir. Başlangıç olayı bölümünde, karakterler bir sorunla karşı karşıyadır ve bu sorunun çözülmesi hikâyenin hedefi haline gelmektedir. Çözüm girişimleri ve sonuç bölümünde, karakter başarısız girişimlere neden olan engeller ile karşılaşabilir, bu durumda karakter, başka bir alt hedefe ulaşma girişiminde bulunmaktadır. Hikâye yapılarındaki ortak bileşenler Marshall (1983) tarafından özetlenmiştir:

1. Hikâyeler bir temadan ve konudan oluşmaktadır.
2. Hikâyedeki konu, bir bölüm veya bölüm serisinden oluşmaktadır.
3. Bölüm, ortam ve bir olay serisinden oluşmaktadır.
4. Ortam; zaman, yer ve karakterlerden oluşmaktadır.
5. Olaylar serisi şunları içerir:
   a. Bir hedefi veya problemi oluşturan başlatıcı bir olay
   b. Hedefi elde etmeye veya problemi çözmeye yönelik girişimler
   c. Hedefe ulaşılması veya problemin çözülmesi
   d. Karakterlerin olaylara yönelik tepkileri (s. 616).

Hikâye yapısı temel olarak; karakterlerin hedefleri, alt hedefleri, hedeflere ulaşma yolundaki çeşitli girişimleri içermektedir (Rumelhart, 1980). Bu yapısının çözümlenebilmesinin çocukların çeşitli zihinsel becerilerin gelişimi üzerinde olumlu etkisi olduğuna yönelik araştırmalar giderek artmaktadır. Metinlerin, hikâye yapısına uygun bir biçimde düzenlenmesi, o metnin anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Thorndyke,

1977; McGee ve Tompkins, 1981). Bunun yanında çocukların hikâye şemalarını geliştirmeleri ve kullanmaları, onların bir hikâyeden beklentilerini öğrenmelerine yardımcı olmakta (McConaughy, 1980), çeşitli okuma yazma becerilerinin gelişimini artırmakta (Golden, 1984), bilgiyi hatırlama, yorumlama ve bütünleştirme yeteneğini geliştirmektedir (Morrow, 1986).

Hikâye yapısının, olumsuz ve eksik yönlerinin olduğu tartışılmaktadır. Black ve Wilensky (1979), çalışmasında çeşitli hikâye yapılarını değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, literatürde yer alan hikâye yapılarında birçok eksiklikler olduğunu, hikâye yapılarının söz dizimsel yapıdan ziyade hikâyenin içeriğine (semantik süreçlere) odaklanmasının daha yararlı olacağını ifade etmektedir. Aynı zamanda hikâye yapılarının, hikâyede yapay konulara odaklanırken, hikâyedeki önemli bilgilerin okuyucu tarafından kaçırıldığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Brewer (1980), sezgisel ve okuyucu tepkilerini ön plana çıkaran bir teori önererek, hikâye grameri literatürünün yeniden değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmektedir. Bruce (1978), karakter planlarının içyapısını ve dolayısıyla karakterlerin hedeflerine yönelik gerçekleştirdikleri eylemlerin sebeplerinin görmezden gelmesi nedeniyle hikâye grameri yöntemini sınırlı bulmaktadır. Marshall (1983), hikâye yapısını anlama öğretiminin bir parçası olarak kullanmanın, kavrama düzeyi zayıf olan öğrencilere fayda sağladığını; ancak kavrama düzeyi yüksek öğrenciler için gereksiz olduğunu ifade etmektedir.

Birçok çocuğun erken yaşta (dört ile altı) bir hikâye yapısı hissi geliştirdiğine dair önemli çalışmalar bulunmaktadır (Morrow, 1986; Fitzgerald ve Spiegel, 1983; Mandler ve Johnson, 1977). Çocuklar, okul öncesi dönemde kendilerine yüksek sesle okunan ya da anlatılan hikâyeler sayesinde, hikâye kavramlarına yönelik farkındalık geliştirmektedir. Böylece ilkokul öğrencileri, hikâyelerin nasıl düzenlendiği ve hikâyeler oluşturulurken hikâye yapısı öğelerinin nasıl kullanıldığı hakkında ön bilgiye sahip olmaktadır (Tompkins, 2000, s. 295). Bu bağlamda hikâye yapısı bilgisi, çocuklar büyüdükçe gelişmekte ve daha ayrıntılı bilgileri anlar hale gelmektedir (Stein ve Glenn, 1979). Birinci sınıf öğrencileri, hikâyelerdeki ortam, başlangıç olayı ve sonuç bölümlerini açıklayabilme eğilimindedir; ancak ana karakter tarafından belirlenen bir hedefe ulaşmak için birçok denemenin yapıldığı konu bölümlerini, bir problemi ve bu problemin çözüm yollarını belirleyebilmek gibi ayrıntıları anlamakta zorlanmaktadır (Morrow, 1986).

Hikâye anlatıcılığı yolu kullanılarak, öğretmen ve öğrencilerde birçok becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalarda, hikâye anlatıcılığı yolu ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yönden gelişiminin sağlandığı görülmektedir. Bilişsel olarak kelime bilgisi, dili kullanma, anlama, eleştirel okuma, bilgiyi hafızada tutma; duyuşsal olarak iletişim kurma konusunda duyarlılık, derse katılmada isteklilik ve başkalarını takdir etme becerilerinin geliştiği vurgulanmaktadır. Bu araştırma; öğrencilerin dinlediğinin anlama, okuduğunu anlatma ve yazılı olarak kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye yöneliktir ve bu yönüyle söz konusu çalışmaların tümünü kapsayıcı özelliğiyle farklılık göstermektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Hikâye Anlatıcılığı ile İlgili Araştırmalar

Blank ve Frank (1971), okul öncesi öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışmada, hikâyeyi hatırlamada sunum yönteminin etkisini araştırmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere verdiği eğitimde, hikâyenin her cümlesini okuduktan sonra okumayı duraklatmış ve her cümleyi öğrencinin anlatmasını sağlamıştır. Bu süreç tamamlandıktan sonra hikâye kesintisiz olarak öğrenciye bir kere okunmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere, hikâye iki kere kesintisiz olarak okunmuş, öğrencilerin yalnızca dinlemesi sağlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonunda, hikâyenin her cümlesini anlatan deney grubu öğrencileri, hikâyeyi hatırlamada kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuştur.

Brown (1975) çalışmasında, yaş ortalaması 5,6 olan anaokulu ve yaş ortalaması 7,7 olan ikinci sınıf öğrencilerinin; anlatılan hikâye ile ilgili olay sırası oluşturma, hikâyeyi tanıma ve hikâyeyi hatırlama becerilerini ölçmüştür. Araştırmacı, ilk olarak öğrencilere hikâye anlatmış ve öğrencilerinin önüne önceden koyduğu hikâye kartlarını, anlatılan hikâyedeki olay sırasına göre dizmelerini istemiştir. Sonrasında öğrencilerden hikâyeleri anlatmalarını istemiştir. Araştırma sonunda, hikâye anlatımında olay sırasını hatırlama noktasında anaokulu ve ikinci sınıf öğrencilerinde önemli bir gelişme olduğu, anaokulu öğrencilerinin hikâyeleri sözlü olarak anımsamadıkları, ikinci sınıf öğrencilerinin anlatılan hikâyeleri sözlü olarak hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Zimiles ve Kuhns (1976), altı ile sekiz yaş aralığındaki 576 öğrenci ile yaptığı çalışmada, öğrencilere hikâye okunduktan sonra belirli aralıklarla hikâyeyi anlatmalarını istemiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerde hikâye anlama becerisinin geliştiği ve hikâyeyi dinlendikten kısa bir süre sonra hikâyelerin yeniden anlatılmasının, hatırlamayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gambrell, Pfeiffer ve Wilson (1985) dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, hikâye anlatıcılığının, metni anlama ve hatırlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada rastgele seçilen 93 öğrenciye, okudukları hikâyeyi anlatmaları için küçük gruplar halinde eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda okudukları hikâyeyi anlatan grubun metni anlama ve hatırlamada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

George ve Schaer (1986), anaokuluna giden 210 öğrenci ile yaptığı çalışmada sunum yöntemlerinin (hikâye anlatıcılığı, dramatizasyon ve televizyon) hatırlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada ‘’Yaşlı Kara Cadı’’ hikâyesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan hatırlama testinde, dramatizasyon ve hikâye anlatıcılığının hatırlamayı kolaylaştırmada, televizyona göre daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Froyen (1987), ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine hikâye anlatıcılığı teknikleri ile ilgili öğretim yapmıştır. Altı ay boyunca haftada 35-40 dakika bu teknikleri uygulamaları için öğrencilere fırsat sunmuştur. Çalışmasında, her grupta 8-9 öğrenci olacak şekilde küçük gruplar oluşturmuştur. Altı ay sonunda çeşitli testlere tabi tutulan bu öğrencilerin, kelime dağarcığında beklenenin üzerinde bir artış olduğu gözlenmiştir. Aynı zamanda bu öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinde de başarılı oldukları görülmüştür.

Walker (2001), hikâyelerin üç farklı şekilde sunulmasının anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Hikâye anlatıcılığı, hikâyeyi okuma ve CD içinde sunulan metinler karşılaştırıldığında; hikâye anlatıcılığı etkinlikleri yapılan öğrencilerin anlama becerilerinin, diğer iki gruba göre daha fazla geliştiği görülmüştür.

Palmer, Harshbarger ve Koch (2001) hikâye anlatıcılığı yönteminin, çocukların dili etkin kullanma becerilerini geliştirmede etkili olup olmadığını gözleme dayalı bir araştırmayla ortaya koymayı amaçlamışlardır. Yapılan çalışmada 4-7 ve 8-9 yaş aralığında iki grup oluşturulmuştur. Sekiz haftalık uygulama boyunca çocuklara hikâye anlatıcılığı yöntemiyle hikâyeler anlatılarak, çocukların anlatılan hikâyeleri dinlemeleri ve anlatmaları sağlanmıştır. Araştırma sonunda, hikâye anlatıcılığı yönteminin çocuklar arası iş birliğini artırmada ve

dilin aktif kullanımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda hikâye anlatıcılığının; (a) öğrencilerin mevcut bilgilerinden yola çıkarak, yeni bilgiyi aktif olarak inşa etmeleri, (b) öğrencilerin, çevresindekilerle sosyal etkileşimlerini artırmaları (c) öğrencilerin, farklı dil ve kültürel geçmişe sahip çocuklara yönelik farkındalık kazanmaları ve onlara saygı duymaları için fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Gallets (2005) çalışmasında; anasınıfı, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine hikâye okuma ve hikâye anlatıcılığı etkinlikleri yapmıştır. Araştırmada sınıfın yarısına hikâyeler sesli bir şekilde okunmuş, diğer yarısına aynı hikâyeler anlatılmıştır. Araştırma sonunda, hikâye anlatıcılığı etkinliği yapılan grubun, hikâye okuma etkinliği yapılan gruba göre, anlatılan hikâyeyi hatırlamada daha başarılı olduğu görülmüştür.

Brown, Lile ve Burns (2011), 3-5 yaş aralığında öğrenim gören 59 öğrenci ile nedensel bağlantılar konusundaki bireysel farklılıklarda temel dil becerilerinin rolünü incelemiştir. Temel dil becerilerinin değerlendirilmesi; hikâye anlatıcılığı sürecinde nedensel bağlantıların oluşturulması ile iki farklı zaman diliminde incelenmiştir. Dil becerileri ise kelime hazinesi, fonolojik farkındalık ve alıcı dili anlama becerisi olarak ele alınmıştır. Çocukların hikâye anlatıcılığının sonlandığı 6. ay sonunda hikâyelere ilişkin nedensel bağlantılar oluşturma becerilerinin arttığı görülmüştür. İfade edici dil ile fonolojik farkındalık becerilerinin metne yönelik çıkarımda bulunma ve bağlantılar oluşturmayı yordadığı belirlenmiştir.

Mokhtar, Abdul Halim ve Kamarulzaman (2011) hikâye anlatıcılığının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirip geliştirmediğini eylem araştırması ile belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçları; hikâye anlatıcılığının öğrencilerin kelime hazineleri, anlama, aşamalandırma, hikâyenin hatırlama becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin bilgileri beden dili, jet ve mimik ile aktarmada gelişim gösterdikleri görülmüştür.

Malo ve Bullard (2000, s. 1) düzenli olarak hikâye anlatıcılığı ile çocuklar hikâye okumanın onların bazı becerilerinin gelişmesini sağladığını belirtmektedir. Bu becerileri hikâye kavramının gelişimi, olay örgüsünün farkındalığı, dinlemeye yönelik kelime hazinelerinin gelişimi, karakterin içselleştirilmesi, zihinsel imaj oluşturma, tekrarları ve örnekler ile konuşma dilinin zenginleşmesi, tahmin etme, dünyayı algılama biçiminin ve dinleme

becerilerinin gelişimi, ait olunan kültürün öğrenilmesi, sağlıklı öz benlik gelişimi olarak sıralamaktadır.

2.8.2. Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi Kullanılarak Dinleme ve Dinlediğini Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi ile İlgili Araştırmalar

Morrow (1984) okul öncesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada, hikâye okumanın, hikâye yapısını öğrenmeye ve dinlediklerini anlamaya yönelik etkisini araştırmıştır. Çalışmasında on beş anaokulundaki 154 okul öncesi öğrenciye ön test uygulayarak bu öğrencileri üç gruba ayırmıştır. Bu gruplar; hikâye yapısı geliştirme, anlama stratejileri geliştirme ve her ikisini de kapsayan hikâye yapısı + dinlediğini anlama stratejileri geliştirme grubudur. Araştırmacı dinlenilen hikâyeler hakkında sorular sorarak öğrencilerin hikâye yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarına ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Araştırma sonunda üç grupta yer alan öğrencilerin hikâye yapı bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği görülmüştür. Oluşturulan gruplar içerisinde her ikisini de kapsayan hikâye yapısı + dinlediğini anlama stratejileri geliştirme grubu diğer gruplara göre daha başarılı olmuştur.

Morrow (1986), anaokulu öğrencilerinin hikâye anlatımlarında yapısal unsurların kullanımını ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeyi içeren deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler dinledikleri hikâye ile ilgili resim çizmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerden ise dinleme sonrasında hikâyeleri anlatmaları istenmiştir. Araştırma sekiz hafta sürmüştür. Araştırma sonuçları; deney grubundaki öğrencilerin hikâye anlatımında yapısal unsurları kullandıklarını göstermektedir.

Trostle ve Hicks (1998), çocuklara hikâye anlatımı ve hikâye okuma etkinlikleri yaparak, bu etkinliklerin çocuklarda dinlediğini anlama ve kelime bilme becerilerine olan etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada çalışma grubunu 32 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubu ikiye ayrılarak, bir gruba hikâye anlatma etkinlikleri yapılmış, diğer gruba aynı hikâyeler sesli olarak öğretmen tarafından okunmuştur. Araştırma sonunda, hikâye anlatımını dinleyen öğrenciler, hikâye okuma etkinliklerine katılan öğrencilere göre dinlediğini anlama ve kelime bilgisi konularında daha başarılı oldukları görülmüştür.

Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance (2004) çalışmalarında, hikâye anlatıcılığı ve hikâye okuma etkinliklerinin üç ile beş yaş arasındaki çocukların, dil gelişimine ve dinlediğini

anlama becerilerine olan etkisini araştırmışlardır. Uygulamada iki grup oluşturularak, bir gruba yirmi dört hikâye okunmuş, diğer gruba aynı hikâyelerin anlatımı yapılmıştır. Araştırma sonunda hem hikâye anlatmanın hem de hikâye okumanın çocukların sözlü anlatımını geliştirdiği bulunmuştur. Bunun yanında, hikâye anlatımı yapılan grubun, dinlediğini anlamada diğer gruba göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Garner ve Bochna (2004), birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları deneysel çalışmada hikâyelerle dinlediğini anlama çalışmaları yaparak onların bu bilgiyi okumaya aktarma becerilerini incelemişlerdir. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin metin farkındalığı ve hikâye unsurlarını kavrama becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Doğan (2008), yedinci sınıflarda dinleme becerilerini geliştirmede hikâye haritalarından yararlanmış ve yaptığı deneysel çalışmada deney grubunun bu yöntemle dinleme eğitiminde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Stevens, Meter ve Warcholak (2010) araştırmasında, birinci sınıf öğrencilerine hikâye yapısı hakkında bilgi verilmiş, araştırma sonunda öğrenciler dinledikleri hikâyelerdeki karakter, yer, zaman gibi unsurlara daha iyi cevap verdikleri ve dinlediğini anlama becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Glonek ve King (2014) öğrencilerin bilgilendirici ve hikâye anlatımı şeklinde hazırlanan metinleri dinlemişlerdir. Araştırmada ayrıca metinlerin sunum hızları da normal ve normalden hızlı olacak şekilde öğrencilere sunulmuştur. Araştırma sonuçları normal hızda ve hikâye anlatımı şeklinde dinlenilen metinlerin daha kolay hatırlandığını ve öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları hikâye anlatıcılığına dayalı etkinliklerin günlük yaşamda ve öğretimsel ortamlarda kullanımının avantajlarını göstermektedir.

Literatür genel olarak değerlendirildiğinde; hikâye anlatıcılığı yönteminin öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamada ve dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

2.8.3. Hikâye Anlatıcılığı ve Hikâye Yapısını Kullanılarak Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi ile İlgili Araştırmalar

Brown (1975), anasınıfı ve ikinci sınıf öğrencilerinin hikâyelerdeki olayları sıralama, yeniden yapılandırma ve hatırlama becerilerini incelemiştir. Araştırma sonunda, anasınıfı öğrencilerinin olayları sıralamada zorlandıkları ama hikâyeleri görsellerle yeniden yapılandırdıkları, ikinci sınıf öğrencilerinin olayları sıralama ve yeniden yapılandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Spiegel ve Whaley (1980), dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye kavramını geliştirmek üzere önceden tasarlanmış bir öğretim yoluyla okuduğunu anlama becerilerinin gelişip gelişmediğini araştırmıştır. Araştırma sonunda; hikâyelerin yapısal öğelerin tanımlanması yoluyla verilen eğitimin, çocukların anlama düzeyini belirgin olarak arttırdığı görülmüştür. Ayrıca kısa süreli yapılan eğitimle zayıf okuyucuların, hikâye kavram bilgisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bowman ve Gambrell (1981), altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, hikâye yapısı öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan ön test ile yüz öğrenci arasından iyi, orta, kötü okuyucular tespit edilmiştir. Bu öğrenciler rastgele iki gruba bölünmüştür. Öğretimde kullanılan materyaller her iki grupta da aynı tutulmuş; fakat gruplarda farklı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hikâye yapısı öğretilmesiyle hikâyede verilen bilgilerin, öğrencilerin hatırlama düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Fitzgerald ve Spiegel (1983) çalışmasında, hikâye yapı bilgisine sahip olmayan dördüncü sınıf öğrencilerinden yirmişer kişilik rastgele iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan birine hikâye yapısı eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda, hikâye yapı bilgisi eğitimi alan grubun hikâye unsurlarını belirledikleri görülmüş, bununla birlikte okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir artış meydana geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Fitzgerald ve Teasley (1986), dördüncü sınıf öğrencilerinde hikâye yapısının doğrudan öğretiminin çocukların yazıları üzerine olan etkisini araştırmıştır. Rastgele oluşturulan gruplardan bir grup hikâye yapısı eğitimi alırken, diğer grup kelime-sözlük çalışma konusunda eğitim almışlardır. Araştırma sonunda hikâye yapısı eğitimi alan grubun hikâye yazımında ve düzenlemesinde başarılı olduklarını görülmüştür. Ayrıca öğrencilerde yazım

hatalarının azaldığı; yazılarında dil kullanımının, yaratıcılığın ve tutarlılığın geliştiği görülmüştür.

Gerbracht (1995), hikâye anlatıcılığının üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisini nicel ve nitel bir bakış açısıyla incelemiştir. Buna ek olarak öğrencilerin dinlemeye, hikâye anlatımına ve hikâye yazmaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Tutum anketlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin hikâye anlatımı ve yazılması deneyiminden zevk aldıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada hikâye anlatıcılığının; çocuklar için hem eğitici hem de eğlenceli olan etkili bir öğrenme tekniği olduğu, bunun yanında sözlü ve yazılı dil becerilerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Coşkun (2005), beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılarında hikâye elementlerini kullanma becerilerinin ne düzeyde olduğunu araştırmıştır. Araştırmada, öğrencilerden kendilerine verilen 10 konudan birini seçerek bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerin değerlendirilmesinde hikâye elementleri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye elementlerindeki başarı ortalamaları sırasıyla *Ana karakter* (% 73,5), *başlatıcı olay* (% 73), *mekân* (% 59,5), *zaman* (% 58,5), *sonuç* (% 58,5), *girişim* (% 52), *amaç* (% 51), *tepki* (% 50,5) şeklindedir. Öğrencilerin hikâyede asıl olay örgüsüne hazırlık teşkil eden hikâye elementlerinde (ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay) diğer elementlere oranla daha başarılı oldukları görülmektedir.

Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle ve Morphy (2008), ikinci sınıf öğrencilerine, öz düzenleme strateji geliştirme modelini kullanarak bir hikâyeyi nasıl planlayıp hazırlayacaklarını öğretmişlerdir. Araştırma sonunda öğrencilerde, nitelikli hikâyeler oluşturmada ve hikâye bütünlüğü sağlamada kalıcı iyileşmeler meydana geldiği görülmüştür.

Kaynaş (2014) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerini değerlendirmiştir. Araştırma 663 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin öyküleyici metin unsurlarına istenilen düzeyde yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin öyküleyici unsurları kullanma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yasul (2014), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu araştırmıştır. Araştırma, ilkokullarda öğrenim gören 165, dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonunda, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü elementlerini kullanma becerisine istenilen düzeyde sahip olmadıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Özkan ve Karasakaloğlu (2018) çalışmasında, öykü (hikâye) elementlerini kullanarak, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında, Aydın ili Sultanhisar ilçesinde bir ilkokula devam eden 12 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada; uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere nitel ve nicel veriler; Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, öykü yazma programı doğrultusunda yapılan uygulamaların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği, öykülerinde öykü elementlerini kullanma düzeylerini ve yazma bilgilerinin arttığı görülmüştür.

İlgili araştırmalar, hikâye gramerlerinde yer alan yapısal ilişkilerin hikâyeleri anlamak ve hatırlamak için kullanıldığını göstermektedir. Bu çalışmalar hikâye yapısı bilgisinin; çocukların önemli olayları, basit olaylardan ayırt etmesine ve hikâyeyi hatırlamasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında, okuyucuların metindeki önemli bilgileri, önemsiz bilgilerden daha iyi ayırt etmelerini sağlamaktadır. Böylece, hikâyede geçen olayları sıralama (kronolojik sıralama), bilgiyi organize etme ve bilgileri zihinde depolama kolay olmaktadır. Zihinde depolanan bilgi, onu geriye çağırmada zaman kaybını önlemektedir. Bu sebeple, hikâye yapısı ile ilgili bilgi edinmek, hikâyelerin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Yapılan çalışmalar; hikâye anlatıcılığı yönteminin, çocukların eğitilmesinde güçlü bir öğrenme stratejisi olduğunu ispatlamaktadır. Araştırmalar, bu yöntemin sınıflarda kullanılmasının, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişimine olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, sınıflarda hikâye anlatıcılığı yönteminin özetle;

- Çocukların; hayal gücünü arttırdığı, yaratıcılık ve problem çözme becerilerine (Aiex, 1988; Hamilton ve Weiss, 2005; Kingore, 1982; Neuburger, 2012, s. 13), bilginin hafızada depolanmasına ve öğrencilerin kelime dağarcığının gelişimine (NCTE, 1992; Speaker, 2000; Phillips, 1999; Zabel, 1991), öznel ve nesnel bakış açısı

geliştirmelerine (Alterio, 2002), dil becerilerinin gelişimine (Brand ve Donato, 2001, s. 12; Colon-Vila, 1997; Haven, 2000, s. 107; Lipman, 1999, s. 21; Philips, 2000), ardışık, düzenli ve akıcı bir dille yazma kapasitesini artırmasına (Speaker, 2000) katkı sağladığı,

- Çocukların; eleştirel ve analitik düşünme becerilerini (Brand ve Donato, 2001, s. 21; Zabel, 1991), erken okuryazarlık becerilerini (Brand ve Donato, 2001, s. 13; Cooper, 2005; Eades, 2006, s. 11; Hull, Haggart ve Crowder, 2001; Golden, 1984; Magee ve Sutton-Smith 1983; Peck, 1989; Phillips, 1999; Whaley, 1981), empati (Roney, 1996; Amato, Emans ve Ziegler, 1973) ve özgüven duygusunu (Leicester ve Johnson, 2003; Peck, 1989), sözlü, yazılı dil gelişiminin yanı sıra okuma ve anlama becerilerini (Brown, 1977; Peck, 1989), hikâyelerdeki olayları anlamlı bir şekilde sıralama becerilerini (Palmer, Harshbarger, Koch, 2001) geliştirdiği,
- Farklı kültürleri tanımaya imkân verdiği (McCabe, 1997; Lenox, 2000; Zabel, 1991),
- İletişim kurmayı kolaylaştırdığı (Alterio, 2002; Haven, 2000, s. 107; Mello, 1997; Mokhtar, Halim ve Kamarulzaman, 2011; Neuburger, 2012, s. 15; Peck, 1989; Roney 1996),
- Topluluk önünde konuşma becerisi kazandırdığı (Eades, 2006, s. 58; McCabe, 1997;),
- Öğrencileri derse motive ederek, isteksiz öğrencilerin de derse katılımını sağladığı (Hamilton ve Weiss, 2005; Martalock, 2016, s. 47),
- Anadil gelişiminin tüm yönlerine önemli katkıda bulunurken, yabancı dil öğreniminde de etkili olduğu (Hull, Haggart ve Crowder, 2001; Wright, 1995, s. 8),
- Öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağladığı (Eades, 2006, s.14) ifade edilebilir.

Literatür genel olarak değerlendirildiğinde; hikâye anlatıcılığı yönteminin, okullarda öğretmenler tarafından işlevsel olarak kullanılmasıyla, öğrencilerin birçok becerisinin geliştiği görülmektedir. Çocukların; düşünce ve hayal gücünü arttırmak, işbirlikçi öğrenme faaliyetlerini desteklemek, farklı bakış açılarını ortaya çıkarmak, özgüvenlerini artırmak, yaşadıkları dünya ile ilgili bilgi edinmelerini sağlamak, onlara yaşadıkları ülkenin değerlerini tanıtmak (Leicester ve Johnson, 2003, s. 2) bunlardan bazılarıdır. Bu bakımdan hikâye anlatıcılığının, önemli bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır. Eğitimcilerin bu yöntemi sınıflarında kullanması tavsiye edilmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu çalışma, araştırmacının sınıf öğretmeni olarak görev yaparken sınıf içinde öğrencilerin yaşadığı zorluklara ilişkin gözlemleri ile şekillenmeye başlamıştır. Sınıf içinde öğrencilerin kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine yönelik; beden dili, jest ve mimik kullanmada, dinleyicilerle göz teması kurmada ve ses tonunu dinleyici kitlesine göre ayarlamada zorluk çektiklerini fark etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etmede; isteksiz olduklarını, yazım ve noktalama hataları yaptıklarını, çabuk sıkıldıklarını ve hikâye elementlerini hikâye yazma sürecine katmadıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı, "öğrencilerin problem yaşadıkları bu konuları çözmek amacıyla neler yapabilirim?'' sorusundan yola çıkarak; öğrencilerin hikâyeyi etkili anlatma, dinledikleri hikâye edici metinleri anlama ve hikâye yazma sürecinde hikâye elementlerini kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama çalışması yapmaya karar vermiştir. Bu konudaki ihtiyacın giderilmesine yönelik alan yazın taraması yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma, bir uygulamayı geliştirme ve var olan bir sorunu çözme amacı (Elliot, 1991) güttüğü için eylem araştırması şeklinde tasarlanmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, eylem basamakları, uygulama süreci, uygulama etkinlikleri, veri toplama süreci, çalışmaya ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, araştırma sürecinde yaşanan güçlükler alınan önlemler ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması benimsenmiştir. Eylem araştırmalarındaki eylem kavramı, etkinlik ve değişimi ifade etmektedir (Hatch, 2002, s. 31). Lewin (1946) eylem araştırmasını, ''çeşitli sosyal eylem biçimlerinin veya sosyal eyleme

yol açan araştırmaların koşulları ve etkileri üzerine yapılan karşılaştırmalı bir araştırma'' olarak tanımlamaktadır. Elliot (1991) eylem niteliğini iyileştirmek amacıyla, sosyal bir durumun incelendiği çalışmalar olarak ifade etmektedir.

> Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 295).

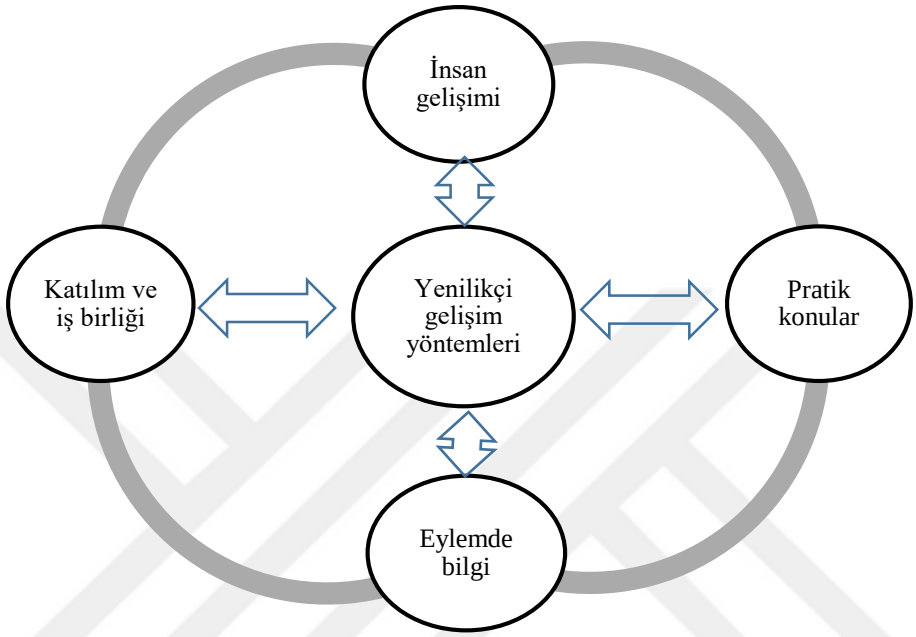
Tanımlarda eylemin kendi ortamında belirlenmesi ve iyileştirilmesinin üzerinde durulduğu görülmektedir.

Okullarda verilen eğitim ve öğretimde mevcut durumun iyileştirilmesinde eylem araştırması etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Armstrong ve Moore, 2004, s. 4). Eğitim alanında öğretim uygulamalarını geliştirmede, iyileştirmede, okullarda ve sınıflarda yaşanan problemleri çözmede, öğretmenlerin mesleki donanımını artırmada eylem araştırmasının çok sayıda yararı olduğu bilinmektedir. Son yıllarda eylem araştırması eğitim-öğretim sürecinde eğitimciler tarafından yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimde eylem araştırması, öğretmenlerin yaptığı eğitim uygulamaları hakkında bilgi edinmeyi içeren öğrenme-öğretme ortamında yer alan herkes tarafından (öğretmenler, yöneticiler, okul danışmanları ve diğer ilgililer) yürütülebilecek sistematik araştırmalardır (Mills ve Gay, 2016, s. 476).

Öğretmenlerin kendi sınıflarında ve okullarında eylem araştırması yürütmesi, meslektaşlarına bu konuda model olmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler açısından ise eylem araştırması, etkili öğrenme için gerekli olan becerileri kazanmalarını, aynı zamanda öğrenmeye güdülenmelerini ve yeni bilgi edinme konusunda heyecan duymalarını sağlamaktadır (Mills ve Gay, 2016, s. 476). Böylece okulda yapılan eylem araştırması uygulamaları öğretmenler tarafından yaygınlaştırılmaktadır. Öğretmenler kendi öğretim süreçlerine eleştirel bakabilme, bu süreçlerle ilgili araştırma sorularını belirleme, veri toplama, sonuçları analiz etme ve buna göre iyileştirmeye yönelik önlemler alma olanağı bulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 306). Eylem araştırmasının; öğretmenleri sınıflarında ve uygulamada sürekli öğrenenler olmaya teşvik etmesi açısından, eğitimde kullanılması gereken önemli yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

Eylem araştırmasının öncelikli amacı, insanların günlük yaşantılarında kullanacağı pratik bilgiyi üretmektir. Eylem araştırmasının nihai amacı ise, bu pratik bilgi sayesinde toplumun

ekonomik, politik, psikolojik ve manevi gelişimine katkı sağlamaktır (Reason ve Bradbury, 2008, s. 4). Eylem araştırmasının özelliklerini betimleyen Şekil 14 incelendiğinde eylem araştırmasında; (a) insanların bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, (b) kuram ve uygulamanın bir arada olması, (c) sorunların çözümünde bilimsel yöntemlerin kullanılması (d) araştırma boyunca katılımcılar arasındaki iş birliği, önem taşımaktadır.



Şekil 14. Eylem araştırmasının özellikleri. Reason ve Bradbury (2008, s. 5)' den uyarlanmıştır.

Eylem araştırmasının diğer araştırmalara göre farklılıkları bulunmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Huyn, 2011, s. 596). Bu farklılıklar aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo 4

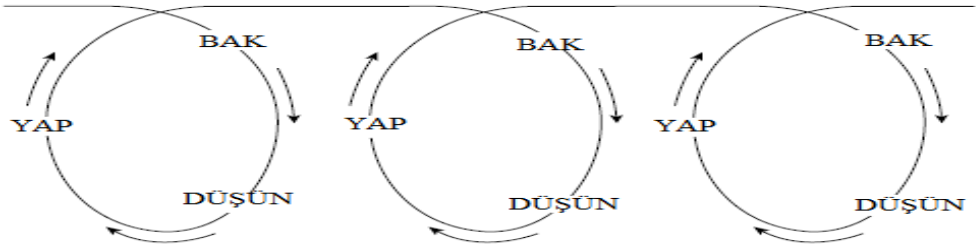
Eylem Araştırması ve Diğer Araştırmalar Arasındaki Farklılıklar

Eylem Araştırması	Diğer Araştırmalar
Amaç; bölgesel sorunları çözmektir.	Amaç; teori geliştirmek, test etmek ve genellenebilir bilgi üretmektir.
Bu tür çalışmaları yürütmek için küçük çaplı eğitim gereklidir.	Araştırmanın yürütülebilmesi için iyi düzeyde eğitim alınması gereklidir.
Genel olarak araştırmacı sürecin içinde yer alır.	Genel olarak araştırmacı sürecin içinde doğrudan yer almaz.
Araştırmada genel olarak araştırmacı/ öğretmen tarafından geliştirilen veri toplama araçları kullanılır.	Araştırmada genel olarak alanında uzman araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama araçları kullanılır.
Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri kullanılır.	Seçkisiz (Random) örnekleme yöntemleri tercih edilir.
Araştırmacının görüşleri genellikle veri olarak kabul edilir.	Araştırmacının görüşleri veri olarak kabul edilmez

Fraenkel, Wallen ve Huyn (2011, s. 596)'den uyarlanmıştır.

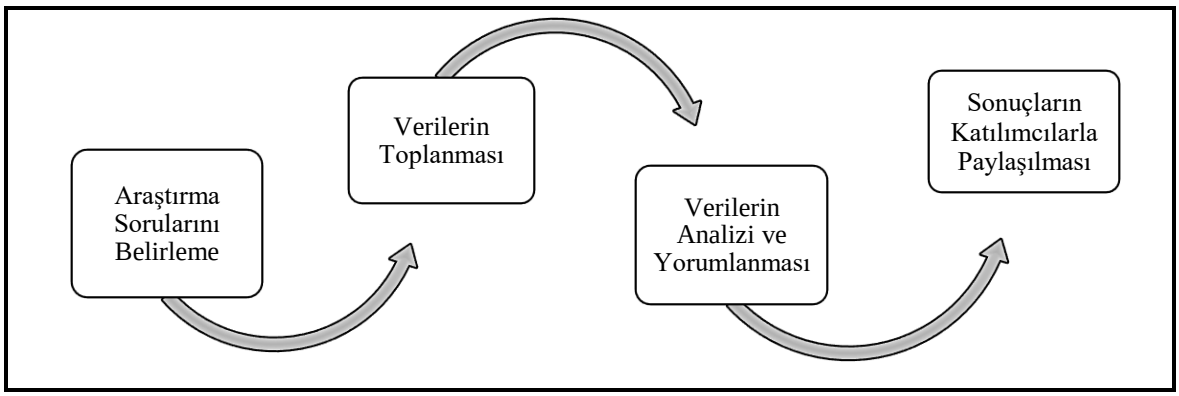
3.1.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması süreci birçok araştırmacı tarafından farklı kavramlarla aşamalandırılsa da uygulama süreci birbirine benzerlik göstermektedir. Naughton ve Hughes (2008)'e göre ''eylem araştırması, araştırma ve değişim üretmek için döngüsel bir "*düşün - yap - düşün*" sürecidir'' (s. 1). Stringer (2007) ise bu süreci *''bak, düşün ve harekete geç''* kavramlarıyla açıklamakta ve eylem araştırmasını katılımcıların sürecin sonuna kadar adım adım ilerlemesine izin veren düzenli bir etkinlik olmadığını vurgulamaktadır (Bkz, Şekil 15). Bu araştırmada araştırmacı; uygulama boyunca süreçleri tekrarlayarak, aşamaları gözden geçirerek, yorumları yeniden düşünerek, gerektiğinde de çalışmada değişiklikler yaparak süreci sürdürmektedir.



Şekil 15. Eylem araştırması döngüsü. Stringer (2007, s. 9)' den uyarlanmıştır.

Araştırmanın *bak aşaması* araştırma ile ilgili veri toplama ve mevcut durumu açıklama; *düşün aşaması* keşfetme, yorumlama ve analiz etme; *yap aşaması* plan yapma, uygulama ve değerlendirme uygulamalarını içermektedir. Berg ve Lune (2017)'in eylem araştırma süreci incelendiğinde problemin hissedilmesi, belirlenmesi ve buna yönelik açıklamaların yapılması eylem araştırmasının ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu süreci; verilerin toplanması, analiz edilmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve paylaşımı aşamaları takip etmektedir.



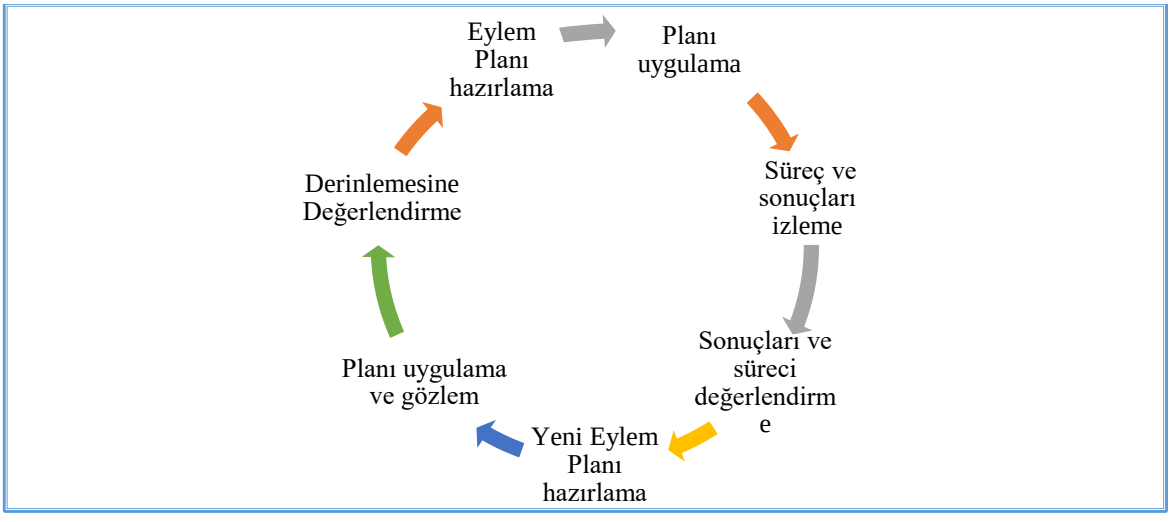
Şekil 16. Eylem araştırma süreci. Berg ve Lune (2017, s. 139)'den uyarlanmıştır.

Armstrong ve Moore (2004)'e göre eylem araştırması aşağıdaki görevleri içermelidir:

- Gerçekleştirilecek olan çalışma için gerekli izinlerin alınması.
- Araştırmayı yürütürken ortaya çıkabilecek olası problemlerin veya fırsatların belirlenmesi.
- Araştırmanın nasıl yapılacağının, izleneceğinin ve değerlendirileceğinin belirlenmesi.
- Araştırma sürecinde ve sonucunda kullanılacak olan etkinliklerin ve materyallerin hazırlanması.
- Bir zaman çizelgesi çizimi.
- Araştırmanın etkisini en üst düzeye çıkarmak için farklı stratejisinin planlanması (s. 8).

Eylem araştırmasının pek çok türü ve özelliği bulunmaktadır. Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014, s. 8) belirli ortamlarda yaşayan ve çalışan insanların kapasitesinin tanınması için, araştırma sürecinin her anına aktif olarak katılmanın ve eylem planı ile ilgili etkinlikleri katılımcı araştırmacı olarak yapmanın, eylem araştırmasının iki temel özelliği olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar, eylem araştırmasının endüstriyel eylem araştırması, eylem bilimi, eylem ile öğrenme, sınıf içi eylem araştırması, katılımcı araştırma, eleştirel katılımcı eylem araştırması ve esnek eylem araştırması olmak üzere 7 farklı türünü belirlemişlerdir. Sınıflarda kullanılan eylem araştırması, nitel ve yorumlayıcı araştırma sürecinin benimsendiği, öğretmenlerin kendi uygulamalarını iyileştirmek için karar alma ve uygulama süreçlerini belirlemek amacıyla verilerin çoğunlukla öğretmenler tarafından toplandığı (çoğunlukla akademik paydaşlardan yardım alarak) araştırma olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada, eylem araştırma sürecine yönelik şekil 17'de açıklanan aşamalar dikkate alınmıştır. Eylem araştırması süreci döngüsel olarak ilerlemektedir. Süreç; eylem planı hazırlama, planı uygulama, süreç ve sonuçları izleme, süreç ve sonuçları yansıtma ve değerlendirme, yeni eylem planı hazırlama, derinlemesine değerlendirme ve diğer aşamaların sarmal döngüsünü ifade etmektedir (Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014).



Şekil 17. Eylem araştırma süreci. Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014)'dan uyarlanmıştır.

Bu araştırmada eylem araştırmasına bağlı olarak bir eylem planı oluşturulmuş, bu plana göre atılacak adımlar, bunların süreleri ve zamanları açık olarak belirlenmiştir. Ardından eylem planının ne derece etkili olduğunu belirlemek için veriler toplanmış, verileri toplamada kullanılan araçlar belirlenmiş ve ardından bir izleme planıyla uygulamanın beklenen sonuçları gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. İzleme planı çerçevesinde elde edilen veriler ışığında uygulamaya yönelik yeni kararlar alınmıştır. Bunun için bir eylem planı şeması oluşturulmuştur.



Şekil 18. Eylem planı akış şeması.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Pursaklar ilçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulda yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, bu okulda üçüncü sınıfta öğrenim gören dokuz öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde; küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 108).

Bu çalışmayla ilgili ilk olarak okul idaresi, ardından çalışmanın yapılacağı sınıfın öğretmeni bilgilendirilmiştir. Sınıf öğretmeni çalışmayı değerli bulmuş ve öğrenciler hakkında bilgi alma ve velilerle iletişim kurma noktasında araştırmacıya katkı sağlamıştır. İkinci olarak, araştırmaya başlamadan önce çalışmanın yapıldığı tüm sınıf, araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük ilkesi benimsenmiştir. İlkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci, birinci dönem Türkçe dersi karne notları, öğretmen görüşleri doğrultusunda zayıf, orta, iyi ve çok iyi şeklinde gruplandırılmıştır. Her grupta bulunan dokuz öğrenci arasından zayıf, orta ve iyi gruplarından üçer öğrenci, katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmaya "çok iyi" grubundan katılımcı dâhil edilmemiştir. Aynı notlara sahip öğrencilerin seçiminde, öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Böylece araştırmaya her seviyeden üçer öğrencinin katılımı sağlamış olup, çalışma grubu toplamda dokuz öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrencilerin üçü erkek, altısı kızdır. Öğrencilerden elde edilen verilerin sunulmasında kişisel gizlilik ilkesine uygun olarak katılımcıların özel bilgileri, isimleri kullanılmamış, her bir öğrenciye cinsiyetlerine göre takma isimler verilmiştir. Nur, Esma, Fatih araştırmanın iyi; Ayşe, Melek, Zehra araştırmanın orta, Emir, Tayfun, Filiz araştırmanın zayıf grubunda yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamada araştırmacı tarafından geliştirilen Dinlediğini Anlama Testleri, Hikâye Anlatıcılığı Rubriği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Coşkun (2005) tarafından geliştirilen Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçları için aşağıda (Tablo 5) yazılan yönerge benimsenmiştir.

Tablo 5

Veri Toplama Sürecine Yönelik Yönerge

1. Uygulamada kullanılacak olan hikâye anlatma ve dinlediğini anlama metinleri seçerken aşağıdaki faktörlere dikkat edilmiştir.
    a. Hikâye edici metin olması
    b. Mantıklı ve sıralı bir olay örgüsüne sahip olması
    c. Hikâye elementlerinin tamamını içermesi
    d. Öğrenci seviyesine uygunluğu
    e. Metnin uzunluğu (Ders süresine uygunluğu)
2. Seçilen metinler alanında iki uzman araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.
3. Belirlenen metinlere göre dinlediğini anlama testlerinin hazırlanması.
4. Uzman görüşleri alınarak dinlediğini anlama testine son şeklinin verilmesi.
5. Uygulamaların yapılması.
6. Katılımcıların cevaplarının, hazırlanan cevap anahtarı doğrultusunda değerlendirilmesi ve analizinin yapılması.

3.3.1. Dinlediğini Anlama Testleri

Çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini belirlemede her hikâye ile ilgili ayrı ayrı soru-cevap, çoktan seçmeli test ve hikâye haritası tekniği kullanılmıştır. Sorular üç düzeyde ve toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Birinci düzey sorular, dinleme metninde yer alan bilgileri soran sorulardır.

Karakter(ler) bulma, 5puan

Zaman(lar) bulma, 5 puan

Mekân(lar) bulma, 5 puan

Çoktan seçmeli her soru 5 puan, toplam 15 puan

İkinci düzey sorular, dinleme metninde yer alan sebep-sonuç ilişkilerine ve bilgilerin sınıflandırılarak hatırlanmasına dayalı sorulardır.

Problem ve problem çözme teşebbüsleri, 25 puan

Karakter özellikleri, 10 puan

Üçüncü düzey sorular, metinde ima edilen ancak ifade edilmeyen, öğrencilerin dinledikleri metinden ya da kendi yaşamlarından çıkarımlarda ve tahminlerde bulunarak kendilerini ifade etmelerini sağlayan sorulardır.

Ana fikir bulma, 10 puan

Konu bulma, 10 puan

Hikâyeye alternatif son ya da başlık oluşturma, 7.5 puan

Tahmin ve çıkarım soruları, 7.5 puan

Hesaplama yapılırken; dinlediğini anlama testindeki sorulara verilen cevaplardan alınan puanlar toplanmış (Bkz, Ek-3) ve tablolaştırılmıştır.

3.3.2. Hikâye Edici Metinler

Metinlerin kullanımında, sınıf düzeylerine göre hikâye edici metin türlerinin dağılımına dikkat edilmiştir. İlkokul 1-3. sınıflar düzeyinde hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, anı türlerinden örneklere olabildiğince yer verilmiştir. Çalışmada dinlediğini anlamaya yönelik 6, okuduğunu anlama ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik 56 olmak üzere toplam 62 adet hikâye edici metin kullanılmıştır (Bkz. Ek-6). Çalışmada kullanılan hikâyelerin konu-ana fikir, dilbilgisi, olayların dizilişi, başlık- metin ilişkisi, anlam bütünlüğü, metnin uzunluk-kısalık bakımından öğrenci seviyesine uygunluğunu belirlemede Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen *''Metinlerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Uzman Görüş Formundan''* yararlanılmıştır. 11 maddeden oluşan form Türkçe öğretimi alanında uzman iki öğretim üyesine gönderilmiş ve metinleri ölçütlere göre değerlendirmeleri istenmiştir. Dönütler sonucunda metinler incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu kapsamda seçilen hikâyelerin kullanımında; kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru bir sıralama izlenmiştir.

3.3.3. Öğrenci Yazıları ve Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği

Öğrenci yazılarını değerlendirmede, Coşkun (2005) tarafından geliştirilen *Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği, Coşkun (2005, 282-283) tarafından geliştirilmiş olup formun geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırmacının kendisi tarafından yapılmış, ölçme aracının geçerli ve güvenilir

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ölçekte; bir hikâyeyi oluşturan 8 element belli puan aralıkları ile değerlendirilmiştir. Bu elementler ve puan aralıkları; Ana karakter: 0-2 puan, Mekân: 0-2 puan, Zaman: 0-2 puan, Başlatıcı Olay: 0-2 puan, Amaç: 0-3 puan, Girişim: 0-4 puan, Sonuç: 0-2 puan, Tepki: 0-2 puan şeklindedir.

3.3.4. Araştırmacı Günlüğü

Araştırma sürecinde, uygulama sırasında karşılaşılan sorunların ve bu sorunlara yönelik uygun çözüm önerilerinin belirlenmesinde; öğrencilerin çalışmaya yönelik düşüncelerinin ve görüşlerinin alınmasında araştırmacı günlüğünden faydalanılmıştır. Çalışmada katılımcılara verilen dönüt ve düzeltmeler günlüğe not edilmiştir.

3.3.5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

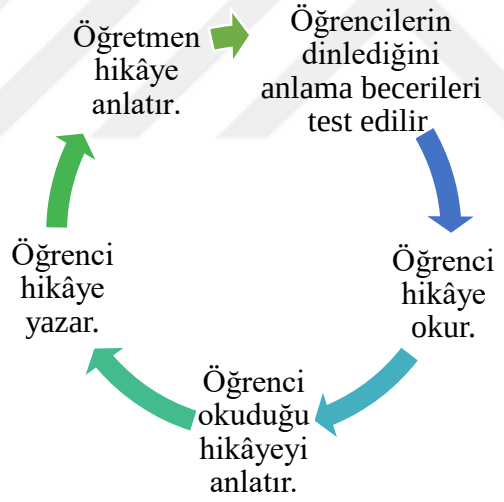
Bu araştırma sürecinde öğrenciler ile bireysel olarak yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ekiz (2009, s. 63)'e göre yarı yapılandırılmış görüşme, ''araştırmacının görüşme sorularını kendisinin hazırladığı; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayıp oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verildiği teknik'' olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin ve sınıf öğretmenlerin tepkilerini ve deneyimlerini öğrenme konusunda öğrenci ve sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşme formunun hazırlanmasında Ramsden ve Hollingsworth (2017)'un ''*Hikâye Anlatma Sanatı''* kaynağından yararlanılmıştır. Görüşmeler eylem araştırması planına göre uygulama sırası ve sonrasında yapılmıştır. Görüşme öncesi araştırmanın içeriği hakkında öğrencilere kısaca bilgi verilmiştir. Ardından ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların hikâye anlatıcılığına yönelik deneyimlerinin olmadığı belirlenmiştir.

3.3.6. Hikâye Anlatıcılığı Rubriği

Öğrencilerin okuduğu hikâyeyi anlatma becerilerini değerlendirme ölçeği daha önce yapılan bazı çalışmalardan (Haven, 2000; Higgins, 2008; Milord, 2007) yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Analitik rubrik olarak hazırlanan bu form 5 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ''hikâyeyi bilme, anlatım, beden dili- jest ve mimikler, ses tonu, dinleyici tepkisi'' şeklinde sıralanmaktadır. Hikâyeyi Bilme ve Anlatım aşamaları için 1'

den 4’ e kadar; Beden Dili- Jest ve Mimikler, Ses Tonu, Dinleyici Tepkisi için 1’den 3’e kadar puan aralığı belirlenmiştir. Rubrikten alınacak puan 5-17 arasında değişmektedir. Tuncel (2011), rubriklerde güvenirliği sağlamanın, değerlendirmeye tabi tutulan öğrenci performansının, her değerlendiren kişiden aynı puanı alması ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu bağlamda rubriğin güvenirliğinin belirlenmesinde öğrenci performansına yönelik yapılan değerlendirmede uzmanlar arası puan uyumuna bakılmıştır. Uyum yüzdesi .91,8 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kriterleri (%70 ve üzeri güvenilir) ile değerlendirildiğinde puanlayıcı güvenirliği sağlanmıştır (Bkz, s. 74). Geçerliliğin belirlenmesinde ilgili alan yazın taraması yapılmış ve yazılan maddelerin uzmanlar tarafından incelemesi yapılmıştır. Rubriğin geçerliliğini belirlemede; Moskal ve Leydens (2000)’ den uyarlanan uzman görüş formundan (Bkz, Ek-10) yararlanılmıştır. Rubrik iki alan uzmanına gönderilmiş ve görüşler doğrultusunda düzenlenip, rubriğe son şekli verilmiştir.

3.4. Uygulama Süreci



Şekil 19. Hikâye anlatıcılığı yolu ile anlama ve anlatma becerileri uygulama süreci.

Uygulama süreci öğretmenin hikâyeyi anlatmasıyla başlar. Öğrenci hikâyeyi dinler. Ardından dinlediği hikâyeyi anlama becerileri testi uygulanır ve öğrenciye dönüt verilir. Her öğrenciye seviyesine uygun hikâyeler verilip öğrenciden verilen hikâyeyi okuması ve anlatması istenir. Öğrenciler okudukları hikâyeyi anlatır. Eş zamanlı olarak öğrencilerin hikâyeleri anlatma becerileri ölçülür ve öğrenciye dönüt verilir. Öğrencilerden hikâye elementlerini, hikâye bölümlerini dikkate alarak bir hikâye yazmaları istenir ve yazılarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılır.

3.4.1. Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmalar (Kasım-Aralık (2016); Ocak-Şubat (2017))

Yapılan çalışmada, araştırmacı uygulamanın doğrudan katılımcısıdır. Hikâye anlatıcısı rolündedir. Araştırmacı, dört ay boyunca iyi bir hikâye anlatıcısı olma noktasında kendini geliştirmeye çalışmıştır. Bu bağlamda *''İyi bir hikâye anlatıcısı nasıl olabilirim?''* sorusunun cevabını bulabilmek için;

- Literatür taramıştır. Hikâye anlatıcılarının örnek videolarını izlemiştir. Hikâye anlatıcılarının, anlatıcılık konusunda yapmış olduğu röportajları okumuştur. Hikâye anlatıcılarına, e-mail yoluyla konu hakkında sorular sormuştur. Kaynak kitaplar edinmiştir. Araştırmaları sonucu elde ettiği bilgileri, araştırma günlüğüne not etmiştir.
- Farklı kaynaklarda yer alan 750 tane hikâye edici metin okumuştur. Kendisini en çok etkileyen hikâyeleri araştırmacı günlüğüne not etmiştir.
- Bu hikâyeler arasından kısa ama araştırmacı için anlam ifade eden bir hikâye seçilmiştir.
- Seçilen hikâye araştırmacı tarafından beş kere okunmuştur. Okuma esnasında metin kenarına hikâye ile ilgili notlar alınmıştır.
- Hikâye ayna karşısında prova edilmiştir. Yapılan provalar kamera ile kaydedilmiştir. Kayıtlar izlenerek, araştırmacının anlatım esnasında kendisinde gördüğü eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı bu eksiklikleri belirlemede, aşağıdaki soruları kendisine yönelterek, öz değerlendirme yapmıştır:
  1. Anlatımda akıcılığı sağlamak için, hikâyenin hangi bölümleri ile ilgili daha fazla uygulama yapmam gerekiyor?
  2. Anlatımda etkililiği artırmada, hikâyenin hangi bölümlerini değiştirmem gerekiyor?
  3. Anlatımda dinleyici dikkatini çekmede; hikâyenin hangi bölümlerinde duraklama, beden dili, ses tonu, jest ve mimik kullanmam ya da kullandığım yerleri değiştirmem gerekiyor?
- Araştırmacı hikâyeyi, çevresindeki öğretmen arkadaşlarına anlatmış ve anlatım konusunda kendisini değerlendirmelerini istemiştir. Yapılan değerlendirmeler ve öğretmen tepkileri araştırmacı günlüğünde şöyle yer almaktadır:
  Öğretmen N. *''Vay! Güzel hikâyeymiş. Sen de çok güzel anlattın''* .

Öğretmen B. *''Tiyatral bir yeteneğinin olduğunu düşünüyorum''.*

Öğretmen Ö. *''Emine masal terapiyi biliyor musun? Sen kesinlikle bununla ilgilenmelisin. Resmen içime anlattın hikâyeyi''.*

- Uygulama için seçilen hikâyeler ilk olarak araştırmacı tarafından öğrencilerine anlatılmıştır.
- Ardından aynı hikâye, öğretmen isteği üzerine araştırmacının okulunda yer alan diğer sınıflara anlatılmıştır.
- Araştırmacı okulunda kendine pratik yapabileceği bir ortam oluşturmuştur.

3.4.2. Uygulama Sırası Yapılan Çalışmalar (Şubat-Mart-Nisan-Mayıs (2017))

3.4.2.1. Eylem İzleme Komitesinin Oluşturulması (20/24.03.2017)

Eylem izleme komitesinin oluşturulmasında, katılımcıların sınıf öğretmenliği alanında uzman olmalarına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacının kendisi, alanda aktif olarak çalışan bir sınıf öğretmeni ve bir araştırma görevlisi komitenin gönüllü katılımcılarıdır.

Araştırmacı 2008-2009 eğitim öğretim yılı Karadeniz Teknik Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü mezunudur. Üç yıl sınıf öğretmenliği, dört yıl özel eğitim alanında aktif olarak çalışmıştır.

Hacettepe Üniversitesi sınıf öğretmenliği alanından mezun olan ve aynı alanda on ikinci yılını çalışan bir sınıf öğretmeni komitede yer almıştır. Sınıf öğretmeni, Gazi Üniversitesi drama ve eğitimi alanında yüksek lisans yapmıştır.

Lisans ve yüksek lisansını sınıf öğretmenliği alanında yapmış olan, doktorasını da aynı alanda yapmakta olan, Gazi Üniversitesi'nde çalışan bir araştırma görevlisi komitede aktif olarak görev almıştır.

3.4.2.2. Eylem Basamakları

Araştırmada izlenen eylem basamakları ve uygulama etkinliklerinin zamana yayılımı şu şekildedir:

Tablo 6

Eylem Basamakları

Eylem Numarası	Tarih	Etkinlikler
	27/31.03.2017	Eylem izleme komitesi toplantısı. İdareci ve öğretmenlerle görüşme, eylemler hakkında bilgilendirme. Uygulama yapılacak ortamın düzenlenmesi
1. Eylem	03/07.04.2017	Katılımcıların belirlenmesi. Katılımcılarla tanışma. Dinlediğini Anlama Testi 1 uygulaması ve uygulama öncesi sözlü anlatım, yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi
2. Eylem	10/14.04.2017	Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve hikâye yazma uygulamaları
3. Eylem	17/21.04.2017	Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve hikâye yazma uygulamaları
4. Eylem	25/28.04.2017	Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve hikâye yazma uygulamaları
5. Eylem	02/05.05.2017	Dinlediğini Anlama Testi 2 uygulanması, uygulama sırası sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi, öğretmen-öğrenci görüşmeleri ve geri bildirim verilmesi
6. Eylem	08/12.05.2017	Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve hikâye yazma uygulamaları
7. Eylem	15/18.05.2017	Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve hikâye yazma uygulamaları
8. Eylem	22/26.05.2017	Dinlediğini Anlama Testi 3 uygulanması, uygulama sırası sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi, öğretmen-öğrenci görüşmeleri ve geri bildirim verilmesi

Araştırmanın *birinci haftası;* eylem komitesinin oluşturulması, idarecilerle görüşme sonucunda bu çalışmaya gönüllü olacak sınıf öğretmeninin belirlenmesi, sınıf öğretmenine ve idarecilere yapılacak olan çalışmalar ile ilgili bilgi verilmesi, çalışmanın yapılacağı ortamın belirlenmesi, ortamın düzenlenmesi, gerekli malzemelerin temin edilmesi, çalışma yapılacak öğrenci grubunun belirlenmesi, belirlenen öğrencilerin velileriyle görüşülmesi ve öğrenciler hakkında genel bilgi alınması faaliyetlerini kapsamaktadır. *İkinci haftası*; araştırmaya katılan öğrencilerle tanışılması, öğrencilerin yapılacak olan çalışmalar hakkında bilgilendirilmesi, dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yönelik ön değerlendirmenin yapılması, yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve eylem planının oluşturulması çalışmalarını, *üçüncü, dördüncü, beşinci haftası;* dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları, *altıncı haftası;* dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yönelik

ara değerlendirmenin yapılması, yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve yeni eylem planının oluşturulması çalışmalarını, *yedinci ve sekizinci haftası*; dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamaları, *dokuzuncu haftası*; yapılan çalışmalara yönelik dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yönelik son değerlendirmelerin yapılması faaliyetlerini içermektedir. Bu çalışma; pazartesi, çarşamba ve cuma günlerinde; günde iki ders saati olmak üzere, toplam 48 saatlik bir çalışmayla yürütülmüş ve tamamlanmıştır.

3.4.2.2.1. Eylem 1 (03/07.04.2017)

Eylem 1; araştırmaya katılan öğrencilerle tanışılması, öğrencilerin yapılacak olan çalışmalar hakkında bilgilendirilmesi, dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yönelik ön değerlendirmenin yapılması, yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve eylem planının oluşturulması çalışmalarını içermektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri ölçülmüştür. Sözlü anlatım beceri, öğrencilerin bir hikâye anlatma sürecini içeren kamera kayıtları üzerinden değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede öğrencilerin hikâye elementlerine yönelik yazıları; dinlediğini anlama becerilerinde ise dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ve birinci ölçüm sonuçları eylem izleme komitesi tarafından incelenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri ile ilgili tespit edilen sorunlar ve bu sorunlara yönelik eylem izleme komitesince alınan kararlar aşağıda açıklanmıştır:

Uygulama Öncesi Dinlediğini Anlama Becerisine Yönelik Tespit Edilen Sorunlar

1. Hikâye haritasında yer alan problem durumunun bulunamaması (Tüm öğrenciler).
2. Hikâye haritasında yer alan problem çözme teşebbüslerinin yanıtlanamaması (Tüm öğrenciler).
3. Hikâyenin ana fikrinin bulunamaması (Tüm öğrenciler).
4. Hikâyenin konusunun bulunamaması (Tüm öğrenciler).
5. Karakter özelliklerinin (fiziksel ve kişisel) karıştırılması (Emir, Tayfun, Filiz, Melek).

Uygulama Öncesi Sözlü Anlatım Becerisine Yönelik Tespit Edilen Sorunlar

1. Hikâyeyi unutma, olay sırasını karıştırma (Emir, Fatih, Filiz, Tayfun).

2. Beden dili, jest ve mimik kullanmama (Tüm öğrenciler).
3. Anlatımın başından sonunda kadar aynı ses tonunu kullanma (Tüm öğrenciler).
4. Dinleyicilerle göz teması kurmama (Tüm öğrenciler).
5. Anlatıma uzun süreli (15-25 sn.) ara verme, "eee, ımmm" ifadelerini sıklıkla kullanma (Tüm öğrenciler).
6. Anlatımda gereksiz tekrarlar yapma, "sonra da, ondan sonra, sonra" ifadelerine sıklıkla yer verme (Tüm öğrenciler).

Uygulama Öncesi Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Tespit Edilen Sorunlar

1. Ana karakterin belirtilmemesi veya karakter ile ilgili yeterli detaylandırmanın yapılmaması (Melek, Ayşe, Tayfun, Emir, Nur).
2. Mekân bilgisinin verilmemesi veya mekân ile ilgili yeterince ayrıntı verilmemesi (Tüm öğrenciler).
3. Geleneksel zaman kalıplarının (bir zamanlar, evvel zaman içinde vb.) dışına çıkılmaması, anlatımda zamanın çok hızlı ilerlemesi (Esma, Nur).
4. Hikâyede başlatıcı bir olayın yer almaması (Tayfun, Nur, Ayşe, Emir).
5. Ana karakterin amacının açıkça ortaya konmaması (Tüm öğrenciler).
6. Hikâyede sonuç bölümünün yer alamaması (Ayşe, Tayfun, Emir, Nur).
7. Karakter tepkilerinin belirtilmemesi (Tüm öğrenciler).

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine yönelik alınan kararlar:

- Doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak, hikâye haritasının tanıtılması,
- Hikâye anlatıcılığı yöntemi kullanılarak her hafta bir hikâye sunumunun yapılması,
- Sunuma yönelik çalışma kâğıdı hazırlanması,
- Dönüt ve düzeltmelerin bireysel olarak çalışma kâğıdı üzerinde yapılması, kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine yönelik alınan kararlar:

- İyi bir hikâye anlatıcısının nasıl olacağına yönelik bilgi verilmesi,
- Her hafta hikâye anlatımı etkinliklerine yer verilmesi,
- Anlatım esnasında dikkat etmeleri gereken noktalarda öğrencilere bireysel olarak yardım edilmesi,
- Anlatımlarının ayna karşısında prova edilmesi,
- Dönütlerin sözlü olarak verilmesi, kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik alınan kararlar:

- Doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak, hikâye elementlerinin tanıtılması,
- Hikâye elementlerinin başlıklar halinde sunulduğu bir çalışma kâğıdı hazırlanması,
- Yazılı anlatım çalışmalarının hemen sonrasında öğrencilere dönüt ve düzeltmelerin verilmesi,
- Süreçte başarılı olan öğrencilerin çalışma kâğıdına yıldız yapıştırılması, kararlaştırılmıştır.

3.4.2.2.2. Eylem 2 (10/14.04.2017)

Dinlediğini Anlama Uygulama Süreci (10.04.2017)

Kazanım: 1. Dinlediği/izlediği bir okuma metni, sözel sunum veya medya içeriği hakkında sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verir (MEB, 2015, s. 20).

2. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler (MEB, 2015, s. 20).

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Çalışma kâğıdı

Yöntem ve Teknikler: Doğrudan ÖğretimYöntemi-Hikâye Anlatıcılığı

Öğrenme-Öğretme Süreci: Hikâyede yer alan karakterler, yer, zaman, problem durumu, problem çözme teşebbüsleri, konu, ana fikir, karakter özellikleri hakkında genel bilgi verişmiştir. ‘‘Köstebek Kuki’’ hikâyesi anlatılmıştır. Anlatım sonunda öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilerin (Ayşe ve Tayfun), çalışma kâğıdında yer alan sorulara verdikleri cevaplar şöyledir:

Tayfun: Hikâyede yer alan karakter(ler)in kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*kuki, fare, kurbağa’’*, nerede geçtiği sorusuna ‘’*ormanda, göl kenarında’’,* hikâyenin geçtiği zaman sorusuna ‘’*gece, sabah’’*, siz olsanız bu hikâyeye nasıl bir son yazardınız sorusuna ‘’*kuki’ ye ceza verirdim.’’* yanıtını vermiştir. Hikâyenin konusunun, ana fikrinin, problem ve problem çözme teşebbüslerinin neler olduğu sorularını yanıtsız bırakmıştır.

Ayşe: Hikâyede yer alan karakter(ler)in kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*kuki, tarla faresi, kaplumbağa, kurbiş,’’*, nerede geçtiği sorusuna ‘’*gölün yanında, evde’’;* hikâyenin geçtiği zaman sorusuna ‘’*gece, sabah’’* yanıtını vermiş; problem durumunun ne olduğu sorusuna *‘’Köstebek kuki kaplumbağaya tekme attı. Tavşan Kukinin ayağına takıldı pastası yüzünü kirletti. Tarka faresini de üzdü’’,* siz olsanız bu hikâyeye nasıl bir son yazardınız sorusuna

‘*‘kuki yaramaz olduğu için onu affetmezdim’’* yanıtını vermiştir. Konu, ana fikir, problem çözme teşebbüsleri ile ilgili soruları yanıtsız bırakmıştır.

Uygulama sonrası her öğrencinin cevapları kontrol edilmiş, değerlendirilmiş, eksik görülen bölümlere ilişkin dönüt ve düzeltmeler, öğrencinin kâğıdında kırmızı kalem ile belirtilmiştir.

Değerlendirme: Öğrencilerin dinlediği hikâyede geçen karakter ve yer bulmada başarılı oldukları; ancak zaman, ana fikir, konu, problem, problem çözme teşebbüslerini bulmada eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Bu sebeple sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede, bu konularla ilgili öğrenci kitaplarında yer alan çalışmalar dışında herhangi bir çalışmanın yapılmadığı araştırmacıya belirtilmiştir. Buna yönelik eylem planında değişikliğe gidilmiştir.

- Araştırmanın üçüncü haftası ‘’En Güçlü Kim?’’ metninin anlatılması ve anlatıma ilişkin soruların yanıtlanması planlanmışken; o hafta doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak, metin üzerinden hikâye haritası ile ilgili öğrencilerin bilgilendirilmesi uygun görülmüştür.

Sözlü Anlatım Uygulama Süreci (12.04.2017)

Kazanım: Okuduğu fabl, masal veya hikâyeyi anlatır (MEB, 2015, s. 20).
Süre: 40 + 40 dk.
Materyaller: ‘’Kırmızı Kanatlı Baykuş’’ kitabı, hoparlör
Yöntem ve Teknikler: Doğrudan ÖğretimYöntemi, Hikâye Anlatıcılığı-Sinema
Öğrenme-Öğretme Süreci: Sinema etkinliği ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin hikâye anlatımlarında beden dili, jest ve mimiklerini etkin kullanmaları için tasarlanmıştır. Etkinlik için ilk olarak sınıfta sıralar sinema salonu şeklinde düzenlenerek, olabildiğince karanlık bir ortam oluşturulmuştur. Öğrencilere çeşitli ses efektleri verilerek, sanki bir filmdeymiş gibi verilen sese göre jest ve mimiklerini değiştirmeleri istenmiştir (örneğin; komedi efekti ise kahkaha atmaları, dram ise yüzlerine o acıyı yansıtmaları, aksiyon ise yüzlerinde heyecan dolu bir ifade olması vb.). öğrencilerin etkinlik sırasında çok eğlendikleri, beden dili, jest ve mimiklerini etkili kullandıkları gözlenmiştir.

Etkinlik sonrası fotokopi ile çoğaltılan ‘’Kırmızı Kanatlı Baykuş’’ isimli hikâye kitabının sayfaları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin istedikleri sayfayı seçmesi sağlanmıştır. Öğrencilerden, hikâyeyi anlayana kadar sessiz okumaları, okumasını bitiren öğrencilerin ayna karşısında çalışmaları, anlatımda beden dili, jest, mimik kullanmaya dikkat etmeleri,

ses tonunu değiştirmeleri, dinleyicilerin tamamıyla göz teması kurmaları, anlatım esnasında gereksiz bağlaç kullanmamaları, anlatıma betimlemeler ve ikilemeler kullanmaları istenmiştir. Tüm öğrenciler anlatıma hazır olduklarını belirttiklerinde, hikâyedeki olay sırasına göre dizilmeleri sağlanmıştır. Uygulama süreci kamera kayıtları analiz edilerek aşağıda açıklanmıştır.

Fatih: *''evet arkadaşlar bugün size anlatacağım hikâyenin adı Kırmızı Kanatlı Baykuş. Evet, başlıyoruz*''(anlatımda duraklama görülmüştür). Öğretmen*: ''rüzgârlı bir gecede…''*. Fatih: *''rüzgârlı bir gecede küçük baykuş kabuğundan çıkmıştı''*. Öğretmen: *''kovuğundan ya da yuvasından''*. Fatih: *''rüzgâr öyle sert esiyordu ki''*. Öğretmen: *''hadi rüzgârın esişini canlandıralım ve beden dilini kullanarak cümleyi tekrar edelim''*. Fatih: ‘*’rüzgâr öyle sert esiyordu ki az kalsın ağaçtan düşecekti. Şey kanatları öyle güçsüz güçsüz ve kırmızı değildi, kırmızı değildi, kırmızı değildi''*. Öğretmen*: ''çok uzaklarda bir baykuş çocuklarına yemek aramaya gitmişti''*. Esma: *''keşke bir arkadaşı olsaydı, olsaydı onla ne çok oyun oynardı. Bir çıtırtı duydu''*. Öğretmen: *''hadi o çıtırtıyı biz de duyalım''* (Esma öne eğilerek, parmaklarıyla yeri tıklattı. Ardından Melek, Fatih ve Zehra da aynı şekilde öne eğilerek yeri tıklattı). Esma: *''bir de ne görsün küçük bir fareydi o. Fare şöyle dedi. Seni korkuttuysam özür dilerim''*. Öğretmen: *''şimdi bize farenin ses tonuyla aynı konuşmayı yapmanı istiyorum''*. (Esma ses tonunu incelterek, ellerini göğüs hizasında birleştirip, parmaklarını öne doğru sallayarak aynı konuşmayı gerçekleştirmiştir). Öğretmen:*''evet harikasın Esma''*. Esma: *''sonra…''*, Fatih:*''öğretmene bakmıyorsun''*. Esma: *''sonra baykuşa dedi ki neden bu kadar üzgünsün. Baksana hiç arkadaşım yok çok yalnızım. Üstelik kanatlarım kırmızı ve güçsüz. Hiç güçlü değil dedi''*. Öğretmen: ‘’*bu konuşmayı biraz daha içten yapmanı istiyorum. Şimdi dudaklarını bük, gözlerin dolu dolu olsun ve ağlamaklı bir ses tonuyla* (öğretmen model olarak aynı konuşmayı yapar) *baykuşun üzüntüsünü bize yaşat lütfen*''. Melek: *''arkadaşı olduğu için çok mutluydu. Bir yandan da baykuşları uçurmaya çalışacağı için biraz zorlanacağını düşünüyordu. Çiftliğin yanına gitti ve biraz bir şeyler topladı*''. (Elini pantolonunun paçasının içine sokarak ileri geri sallandığı görülmüştür). Öğretmen: *''rahat olalım, ben yardımcı olacağım. Şimdi derin nefes alalım, sallanmayalım, ellerimizi serbest bırakalım. Güzel. Tamam, şöyle yapalım sen hazır olduğunda tekrar ederiz. Şimdi Zehra'dayız''*. Zehra: ’’*fare de sepetteki yeni toplanmış elmaları aldı, kemirdi, kabuklarından da uzun bir kurdalye yaptı. Ondan sonra da o kurdalyeyi baykuşun kanatlarına doladı''*. Öğretmen: *''hadi elmayı sepetten al ve kemir de görelim bakalım.*

Tabi ki aynı ifadeleri kullanarak bunu yapmanı istiyorum'' (Zehra beden dilini etkili kullandığı görülmüştür. Sergilediği hareketleri yanında oturan arkadaşları Melek ve Tayfun taklit etmiştir). Tayfun: *''baykuş, kanatlarını hızla çırptı* (ellerini öne doğru hızlı bir şekilde sallamıştır.) *ama kanatlarını hızlı çırparken elma kabukları yere dağılıverdi. Hiç üzülme dedi fare aklıma daha iyi fikir geldi (ses tonunu değiştirmiştir.) hemen ağaçtan indi ve çiftliğe doğru koşmaya başladı''.* Filiz: *''çiftlikte üç yaramaz kedi uyuyormuş. Kediler mışıl mışıl uyurken eeee ımmm sessizce fare yumak uyudukları yerin tam ortasındaymış ımm küçük fare sessizce yumağı almak için ımm yumağı hızlı bir şekilde eline dolamış ve oradan hızla ayrılmış''.* Emir: *''küçük baykuş çırpındıkça güçlendi ve kolları kızardı. Ama bir türlü ipten kurtulamadı. Fare ipi kemirdi (dişlerini dudaklarının önüne getirmiştir) ve sevinçten uçtu eee ve artık o kırmızı kanatlı baykuş olmuştu''.* Ayşe: ''*baykuş artık çok mutluydu uçabiliyordu. Uçtu uçtu uçtu (kollarını açarak sağa sola hareket ettirmiştir) sonra geri döndü. Fareye teşekkür etti. Bir daha hiç ayrılmadılar''.*

Dönüt ve düzeltmeler süreç içerisinde sözlü olarak yapılmıştır. Uygulama sonrası öğrencilere; anlatım boyunca dinleyicilerle göz teması kurmaları, beden dilini etkin kullanmaları, ses tonunu değiştirmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Değerlendirme: Kamera kayıtları incelendiğinde, öğrencilerin dinleyicilerle göz teması kurmada, hikâyeyi hatırlamada, beden dili, jest, mimik kullanmada, ses tonunu değiştirmede eksikliklerinin devam ettiği görülmüştür. Buna yönelik eylem planında değişikliğe gidilmiştir.

- Uygulamanın kullanılacak olan metinlerde değişikliğe gidilerek (Fil yavrusu, tembel tavşan, cimri adamın altınları, çobanın arkadaşları, tuzağa düşen tilki, göldeki leylek, oduncunun baltası, tilki ile sincap, bülbül ile papağan) yerine öğrencilerin bildikleri hikâye edici metinlerin (Rapunzel, Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Pinokyo, Fareli Köyün Kavalcısı, Hansel ile Gretel, Külkedisi, Uyuyan Güzel, Kibritçi Kız) seçilmesi,
- Anlatım esnasında dikkat etmeleri gereken noktalarda, öğrencilere bireysel olarak yardım edilmesi ve gösterip yaptırma yönteminin kullanılması planlanmıştır.

Yazılı Anlatım Uygulama Süreci (14.04.2017)

Kazanım: Anlamlı ve kurallı cümlelerle hikâye edici metin yazar.

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Çalışma kâğıdı

Yöntem ve Teknikler: Doğrudan ÖğretimYöntemi

Öğrenme-Öğretme Süreci: Hikâye elementleri öğrencilere tanıtılmıştır. Sekiz element tahtaya yazılarak, öğrencilere elementlerle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerden hikâye elementlerini tekrar etmeleri istenmiştir. Bundan sonraki süreçte yazılarında bu hikâye elementlerini kullanacakları belirtilmiş ve çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Bazı öğrencilerin yazılı anlatımları şöyledir:

Fatih: *(Ortam-Karakter, yer, zaman) bir zamanlar bir kaplumbağa yaşarmış.*

(Başlatıcı Olay) bir gün arkadaşı onu oynamaya çağırmış. Oynarken bir Tavşan Aralarına girip oda oyuna katılmış ve oynarken kaplumbağanın gözü onu hiç tutmamış. birgün tavşan onları yeni bir yere götürmek için çabalamış. Çok uzaklara bir yere. Orası bir lunaparkmış.

(Karakterin Amacı) Orada eğlenmişler.

(Girişim) ordan giderken bir dilenci penguen onlara demiş ki gelin şurda bir şey var. Onlarda gitmiş. Çıkmaz yolmuş. Dilenci penguen kaçmış ve çıkamamışlar. Dinozor gelip onu kurtarmış.

(Sonuç) Eve gelip annesine kavuşmuş ve bir daha bilmediği yere gitmemiş.

Zehra: *(Ortam-Karakter, yer, zaman)bir varmış, bir yokmuş. Bir prenses ve kardeşi varmış.*

(Başlatıcı Olay) bir gün prenses Peniyle prenses Lili bahçeye çıkıp bir çikolata adam görmüşler. Çikolata adam:

-beni banyo yaptırın! Demiş. Prensesler:

-tamam. Prenseslerde çikolata adamı yalamışlar.

(Karakterin Amacı) yaladıktan sonra bir zaman makinesini merak edip içine girmişler. Haddini bilmez çikolata adam onlara tuzak kurmuş aslında. Bundan dolayı zaman makinesinin içinde kaybolmuşlar.

(Girişim) prensesler uzun zamandır sakladığı anahtarı yerleştirip bakmışlar.

(Sonuç) kurtulup mutlu mutlu yaşamışlar.

Tayfun: *(Ortam-Karakter, yer, zaman) bir gün çölde devesiyle giden bir adam varmış. Bu adam çok susamış. Bir süre dinlendikten sonra bir göl görmüş. Tam sudan içerken kum suyu içine çekiyormuş. Oradan uzaklaşırken su tekrar çıkıyormuş. Sonra adam devesiyle oradan uzaklaşmış.*

(Başlatıcı Olay) bir tane daha göl görmüş ama o gölün içinde timsahlar varmış. Adam gölün içinde timsahlar olduğunu bilmiyormuş.

(Karakterin Amacı) Adam içmeden devesi içince timsahlar deveyi yemiş.

(Girişim)

(Sonuç) can çekişe çekişe ölmüş.

Uygulama sonrası her öğrencinin yazıları kontrol edilmiş, değerlendirilmiş, eksik görülen bölümlere ilişkin dönüt ve düzeltmeler, öğrencinin kâğıdında kırmızı kalem ile belirtilmiştir.

Değerlendirme: Öğrenci yazıları incelendiğinde; yazılarında bir karakter belirttikleri ancak karakter ile ilgili detaylandırma yapmadıkları, benzer şekilde mekân ayrıntısına yer vermedikleri, geleneksel zaman kalıplarını kullandıkları, karakterin amacını ve tepkisini açıkça belirtmedikleri görülmüştür. Bunun yanında başlık içerik ilişkisinin uyumsuz olduğu veya eksik yazıldığı tespit edilmiştir. Bu değerlendirme sonunda;

- Hikâye elementlerine yönelik tekrarın yapılması,
- Yazılı anlatım için, karakter oluşturma etkinliklerini içeren bir çalışma kâğıdı hazırlanması,
- Süreçte zorluk yaşayan öğrencilerle bireysel çalışılması, planlanmıştır.

3.4.2.2.3. Eylem 3 (17/21.04.2017)

Dinlediğini Anlama Uygulama Süreci (17.04.2017)

Kazanım: 1. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına cevap arar (MEB, 2015, s. 20).

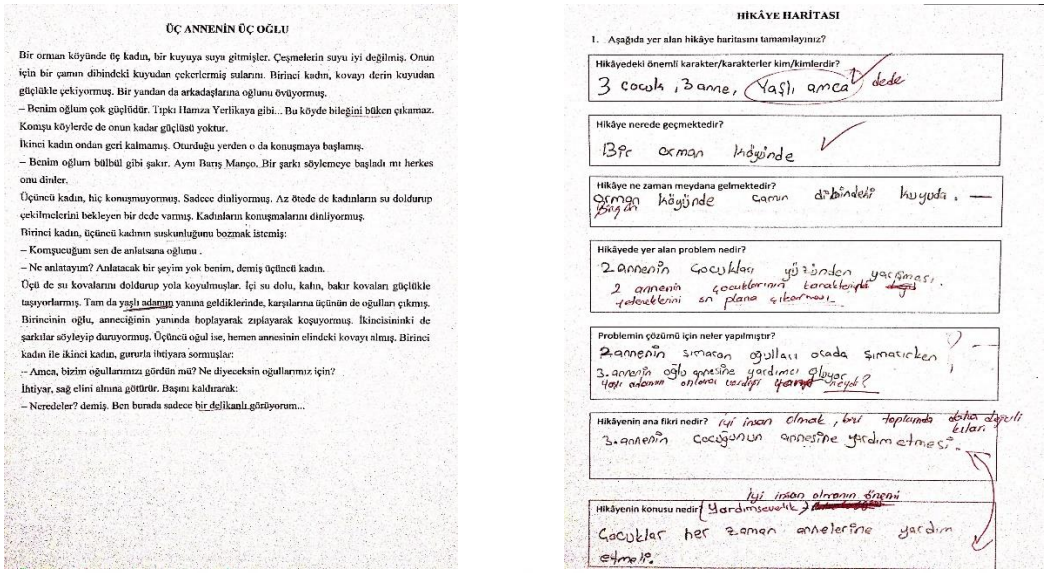
2. Okuduklarının konusunu, ana fikrini belirler (MEB, 2015, s. 20).

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Çalışma kâğıdı

Yöntem ve Teknikler: Doğrudan ÖğretimYöntemi

Öğrenme-Öğretme Süreci: Hikâyede yer alan karakter, yer, zaman, problem durumu, problem çözme teşebbüsleri, konu, ana fikir hakkında bilgi verilmiştir. Hikâye edici bir metin, öğrencilere dağıtılarak öğrencilerden metni anlayana kadar sessiz okumaları, ardından çalışma kâğıdında yer alan soruları yanıtlamaları istenmiştir.



ÜÇ ANNENİN ÜÇ OĞLU

Bir orman köyünde üç kadın, bir kuyuya suya gitmişler. Çeşmelerin suyu iyi değilmiş. Onun için bir çamın dibindeki kuyudan çekerlermiş sularını. Birinci kadın, kovayı derin kuyudan güçlükle çekiyormuş. Bir yandan da arkadaşlarına oğlunu övüyormuş.
– Benim oğlum çok güçlüdür. Tıpkı Hamza Yerlikaya gibi... Bu köyde bileğini büken çıkamaz. Komşu köylerde de onun kadar güçlüsü yoktur.
İkinci kadın ondan geri kalmamış. Oturduğu yerden o da konuşmaya başlamış.
– Benim oğlum bülbül gibi şakır. Aynı Barış Manço. Bir şarkı söylemeye başladı mı herkes onu dinler.
Üçüncü kadın, hiç konuşmuyormuş. Sadece dinliyormuş. Az ötede de kadınların su doldurup çekilmelerini bekleyen bir dede varmış. Kadınların konuşmalarını dinliyormuş.
Birinci kadın, üçüncü kadının suskunluğunu bozmak istemiş:
– Komşucuğum sen de anlatsana oğlunu .
– Ne anlatayım? Anlatacak bir yeyim yok benim, demiş üçüncü kadın.
Üçü de su kovalarını doldurup yola koyulmuşlar. İçi su dolu, kalın, bakır kovaları güçlükle taşıyorlarmış. Tam da yaşlı adamın yanına geldiklerinde, karşılarına üçünün de oğulları çıkmış. Birincinin oğlu, annesinin yanında hoplayarak zıplayarak koşuyormuş. İkincisininki de şarkılar söyleyip duruyormuş. Üçüncü oğul ise, hemen annesinin elindeki kovayı almış. Birinci kadın ile ikinci kadın, gururla ihtiyara sormuşlar:
-- Amca, bizim oğullarımızı gördün mü? Ne diyeceksin oğullarımız için?
İhtiyar, sağ elini alnına götürür. Başını kaldırarak:
– Neredeler? demiş. Ben burada sadece bir delikanlı görüyorum...

HİKÂYE HARİTASI

1. Aşağıda yer alan hikâye haritasını tamamlayınız?

Hikâyedeki önemli karakter/karakterler kim/kimlerdir?
3 çocuk, 3 anne, Yaşlı amca dede

Hikâye nerede geçmektedir?
Bir orman köyünde

Hikâye ne zaman meydana gelmektedir?
Orman köyünde çamın dibindeki kuyuda.

Hikâyede yer alan problem nedir?
2 annenin çocukları yüzünden yarışması.
2 annenin çocuklarının karakterleri değerlerini ön plana çıkarması.

Problemin çözümü için neler yapılmıştır?
2 annenin şımarık oğulları orada şımarırken
3. annenin oğlu annesine yardımcı oluyor
Yaşlı adamın önlemi verdiği yarışmayı geçmek?

Hikâyenin ana fikri nedir? İyi insan olmak, bir toplumda destek olacak kişi olmak.
3. annenin çocuğunun annesine yardım etmesi.

İyi insan olmanın önemi

Hikâyenin konusu nedir? Yardımseverlik?
Çocuklar her zaman annelerine yardım etmeli.

Şekil 20. Hikâye haritası etkinlik örneği.

Sorulara ilişkin öğrenci (Filiz, Esma, Zehra) cevapları aşağıdaki gibidir:

Filiz: Hikâyede yer alan karakter(ler)in kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*3 anne, 3 çocuk, Yaşlı amca*’’, nerede geçtiği sorusuna *‘’bir orman köyünde’’,* hikâyenin geçtiği zaman sorusuna ‘’*orman köyünde camın dibindeki kuyuda’’,* hikâyede yer alan problem sorusuna *‘’iki annenin çocukları yüzünden yarışması’’,* problemin çözümü için neler yapılmıştır sorusuna ‘*’2 annenin şımaran oğulları orada şımarırken 3. Annenin oğlu annesine yardımcı oluyor’’*, hikâyenin ana fikri nedir sorusuna *‘’üçüncü annenin çocuğunun annesine yardım etmesi’’*, hikâyenin konusu nedir sorusuna *‘’çocuklar her zaman annelerine yardım etmeli’’* yanıtını vermiştir.

Esma: Hikâyede yer alan karakter(ler)in kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*3 anne, 3 çocuk, dede’’*, nerede geçtiği sorusuna *‘’bir orman köyünde’’*, hikâyenin geçtiği zaman sorusuna ‘’*bir gün’’,* hikâyede yer alan problem sorusuna *‘’çocuklarını övüp durmaları’’,* problemin çözümü için neler yapılmıştır sorusuna *‘’yaşlı dedeye sormuşlar’’*, hikâyenin ana fikri nedir sorusuna *‘’çocuklarımızı övmememiz lazım’’*, hikâyenin konusu nedir sorusuna *‘’çocukları övmeleri’’* yanıtını vermiştir.

Zehra: Hikâyede yer alan karakter(ler)in kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*üç kadın, ,üç oğul, ihtiyar dede’’*, nerede geçtiği sorusuna *‘’orman köyünde geçmiştir’’,* hikâyenin geçtiği zaman sorusuna *‘’her hangi bir gün’’,* hikâyede yer alan problem sorusuna *‘’oğullarını hep övmeleri’’,* problemin çözümü için neler yapılmıştır sorusuna *‘’bir ihtiyara sorup onun verdiği cevapla’’*, hikâyenin ana fikri nedir sorusuna *‘’2 çocuğun yeteneğinin olup obürünün*

olmaması'', hikâyenin konusu nedir sorusuna *''su doldurmaya giden üç kadının oğullarının yetenekleri''* yanıtını vermiştir.

Değerlendirme: Öğrencilerin hikâyede geçen karakter, yer, zaman sorularını cevaplamada başarılı olduğu; problem ve problem çözme teşebbüslerine yönelik soruları yanıtlamada ilerleme gösterdikleri; ancak ana fikir ve konu bulmada eksikliklerinin devam ettiği görülmüştür. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmede, ana fikir ve konu ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmadığı araştırmacıya belirtilmiştir. Buna yönelik eylem planında değişikliğe gidilerek; ana fikir ve konu öğretimin metin üzerinden işlenmesi planlanmıştır.

Sözlü Anlatım Uygulama Süreci (19.04.2017)

Kazanım: Okuduğu fabl, masal veya hikâyeyi anlatır (MEB, 2015, s. 20).

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Hikâye edici metin örnekleri, fotoğraf makinesi

Yöntem ve Teknikler: Gösterip Yaptırma, Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi-Yönetmen ve Kameraman (Haven, 2000, s. 175)

Öğrenme-Öğretme Süreci: Yönetmen ve kameraman etkinliği ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin hikâye anlatıcılığı sürecini yönetmelerini ve süreçte aktif rol almalarını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Etkinlik için iki öğrenci seçilmiştir. Öğrencilerden biri kameraman, biri de yönetmen görevini üstlenmiştir. Yönetmen olan öğrenci, herkesin bildiği bir hikâyeyi (Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler) anlatmaya başlamıştır. Hikâyede geçen karakterleri, arkadaşları arasından seçerek onların rollerini belirlemiş, onları sahne içinde konumlandırmış ve onlardan hikâyenin anlatılan bölümlerini dramatize etmelerini istemiştir. Yönetmen, beğenmediği sahnelerde hikâyeyi durdurarak kameramana: *''kestik''* komutunu vermiştir. Bu süreçte arkadaşlarını yönlendirmiş ve gerekli düzeltmeleri yapmıştır. Sonrasında kameramana: *''kayıt''* komutunu vermesiyle, arkadaşlarından anlatımı tekrar canlandırmalarını istemiştir. Öğrencilerin etkinliğe katılmaya istekli oldukları, eğlendikleri, birbirlerini yönlendirdikleri, birbirlerine dönüt ve düzeltme verdikleri gözlenmiştir.

Etkinlik sonrasında öğrencilere önceden hazırlanmış hikâye edici metinler (Rapunzel, Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler, Pinokyo, Fareli Köyün Kavalcısı, Hansel ile Gretel, Külkedisi, Uyuyan Güzel, Kibritçi Kız) sunularak, öğrencilerden metinler arasından iyi bildikleri ve sevdiklerini seçmeleri, metinleri anlayana kadar sessiz okumaları,

okumasını bitiren öğrencilerin ayna karşısında çalışmaları istenmiştir. Tüm öğrenciler anlatıma hazır olduklarını belirttiklerinde, gönüllülük esas alınarak anlatım yapmaları sağlanmıştır. Uygulama süreci araştırmacı günlüğü kullanılarak açıklanmıştır.

‘’ (12.04.2017. Bugün yaptığım uygulamaya tüm öğrencilerin katılımı sağlanmıştır. Samimi bir ortam oluşturduğumu düşünüyorum. Eğlenip öğreniyoruz. Uygulama ekibimin sınıf arkadaşları kapımızı çalarak, sürece dâhil olmak istiyor. Sayımız dokuzken on ikiye yükselebiliyor. Bu durum beni çok mutlu ediyor (…). Uygulama anına ilişkin, Zehra (öğretmene bakarak anlatıyor, ellerini birbirine vuruyor, heyecanını yenebilmiş değil, iki cümlede bir ‘’ondan sonra da’’ bağlacını kullanıyor, ses tonu kısık, Emir uyumak üzere). Melek (ses tonu kısık, ileri-geri sallanmalar devam ediyor. Beden dili, jest, mimik kullanmıyor. Heyecanlı). Emir (eller cepte, anlatımda bir noktada elini cebinden çıkartarak parmaklarını hareket ettirdi (flüt çalma), yere bakarak anlatıyor, hikâyeyi hatırlamakta zorlanıyor). Tayfun (eller arkada, hikâyeyi yardım alarak anlatıyor, göz teması benle, sağa sola sallanıyor, ses tonunu bir kere değiştirdi). Ayşe (anlatımın bir noktasında ayağa kalkarak yürüdü, ses tonunu değiştirdi, ilerleme gözlendi). Filiz (çok heyecanlı, hikâyeyi hatırlamakta zorlanıyor). Fatih (hikâyeyi hatırlamakta zorlanıyor, anlatım esnasında duraklamalar sıkça görülüyor)’’.

Dönüt ve düzeltmeler süreç içerisinde sözlü olarak yapılmıştır. Uygulama sonrası öğrencilere; anlatım boyunca dinleyicilerle göz teması kurmaları, beden dilini etkin kullanmaları, ses tonunu değiştirmeleri gerektiği belirtilmiştir.

Değerlendirme: Gözlemler sonucunda; öğrencilerin dinleyicilerle göz teması kurmada, hikâyeyi hatırlamada, beden dili, jest, mimik kullanmada, ses tonunu değiştirmede eksikliklerinin devam ettiği görülmüştür. Metinlerde değişikliğe gidilerek, hikâyeyi hatırlamakta zorluk çeken Emir, Tayfun, Fatih ve Filiz için kısa metinler seçilmesi planlanmıştır.

Yazılı Anlatım Uygulama Süreci (21.04.2017)

Kazanım: Anlamlı ve kurallı cümlelerle hikâye edici metin yazar.

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Çalışma kâğıdı

Yöntem ve Teknikler: Doğrudan Öğretim Yöntemi, Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi-Karakter Oyunu (Haven, 2000, s. 180)

Öğrenme-Öğretme Süreci: Hikâye elementlerinin neler olduğu öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerden elementlerin içeriğine yönelik bilgi vermeleri istenmiştir. Cevaplara yönelik dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır. Karakter oyunu etkinliği ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin yazılarında karakter ayrıntısına yer vermelerini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Etkinlik için; ilk olarak öğrenciler daire şeklinde oturtulmuş, sonrasında aralarından bir gönüllü seçilmiştir. Seçilen öğrenciye, dairenin ortasına oturması gerektiği söylenmiştir. Bu öğrenciden, dinleyicilere bir dakika boyunca oluşturduğu ana karakteri anlatması istenmiştir. Sonrasında dinleyiciler, ona oluşturduğu karakter hakkında aşağıdaki soruları sormuştur:

- Karakterinin adı nedir?
- Karakterinin fiziksel özellikleri nelerdir?
- Karakterinin kişisel özellikleri nelerdir?
- Ne yapmaktan hoşlanır? Ne yapmaktan hoşlanmaz?
- Karakterinin amacı nedir?

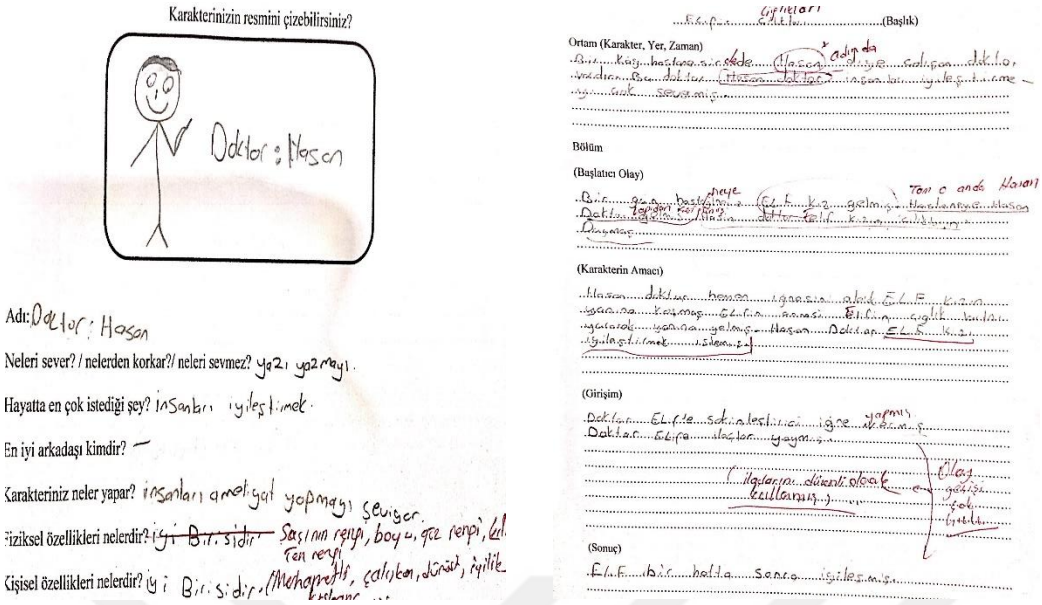
Öğrencilerin (Zehra, Nur, Melek) bu sorulara yönelik verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır:

Zehra: *''karakterimin adı Zeynep. Bisiklet sürmeyi seviyor, resim yapmayı seviyor, saçları da gözleri de kahverengi, cana yakın arkadaşlarını çok sever. Karakterim arkadaşları ile kavga etmemeyi ister''.*

Nur: *''karakterimin adı Emel öğretmen. En çok ders anlatmayı ve yazı yazmayı sever. Uzun boylu, siyah saçlı, yardımseverdir. Amacı ders yaptırmaktır''.*

Melek: *''karakterim Hırsız Ali. Saçları siyah, gözleri mavidir. Yalan söyler, insanları kandırmayı sever''.*

Etkinliğin ikinci aşamasında; seçilen öğrenci ayağa kalkarak bir dakika süreyle hikâye karakterini canlandırmıştır. Bu etkinlik benzer şekilde dokuz öğrenci ile tekrarlanmıştır. Ardından çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerden çalışma kâğıdını incelemeleri, adı-soyadı bölümlerini doldurmaları, anlattıkları karakterlerin resimlerini çizmeleri, alt kısmındaki soruları yanıtlamaları ve oluşturdukları karakteri yazılarına aktarmaları istenmiştir.



Şekil 21. Karakter oluşturma etkinlik örneği.

Uygulama sonrası her öğrencinin yazıları kontrol edilmiş, değerlendirilmiş, eksik görülen bölümlere ilişkin dönüt ve düzeltmeler, öğrencinin kâğıdında kırmızı kalem ile belirtilmiştir.

Değerlendirme: Uygulama sonunda Melike, Esma, Nur, Filiz, Fatih, Zehra isimli öğrencilerin ana karakteri oluşturmada ve oluşturdukları karakteri yazılarına aktarmada başarılı oldukları; Tayfun, Emir ve Ayşe isimli öğrencilerin uygulama sonunda yazılarında ana karakteri betimlemedikleri, çizdikleri görsellerle yazdıkları hikâye içeriğinin uyuşmadığı görülmüştür. Bu sebeple uygulanacak olan eylem planında değişikliğe gidilmiş, yeniden eylem planı oluşturulmuştur. 3. eylem planı için önceden hazırlanmış olan ‘’mekân tasarlamaya’’ yönelik çalışma kâğıdının değiştirilerek; iki etkinliğin bir arada olduğu (karakter oluşturma ve mekân tasarlama) çalışma kâğıtları hazırlanması, süreçte zorluk yaşayan Ayşe, Emir ve Tayfun ile bireysel çalışılması, hikâyede zamanın kullanımı ile ilgili hatırlatma yapılması, öğrenci yazılarının sembolik olarak pekiştirilmesi planlanmıştır.

3.4.2.2.4. Eylem 4 (25/28.04.2017)

Dinlediğini Anlama Uygulama Süreci (25.04.2017)

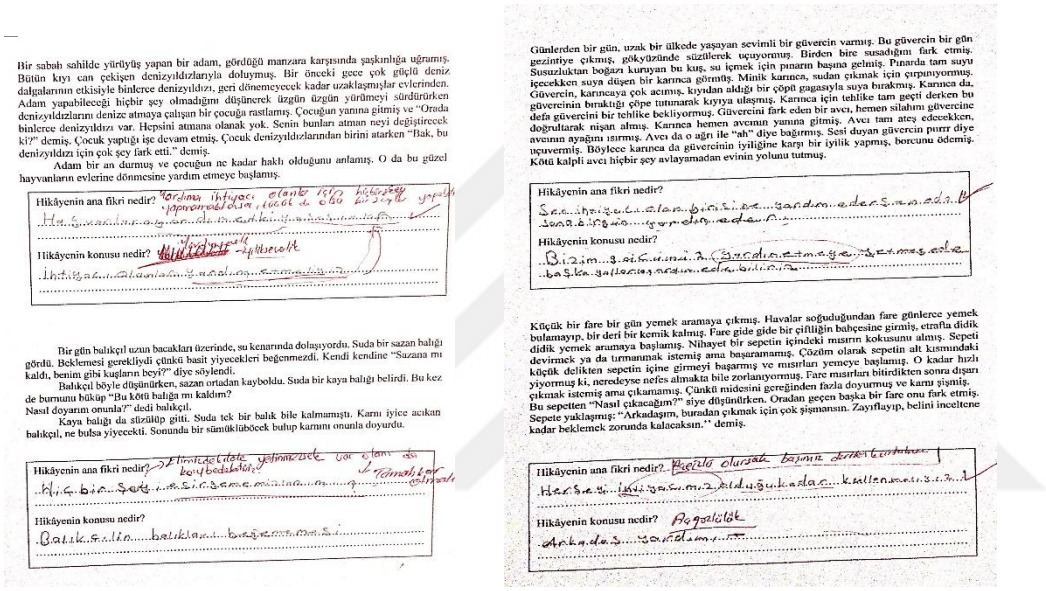
Kazanım: Okuduklarının konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler (MEB, 2015, s.20).

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Çalışma kâğıdı

Yöntem ve Teknikler: Doğrudan ÖğretimYöntemi

Öğrenme-Öğretme Süreci: Konu ve ana fikir konusunda katılımcılara bilgi verilmiştir. (Ana fikir; yazarın metnin tamamından biz okuyuculara ya da dinleyicilere vermek istediği mesajı ifade eder. Ana fikri bulurken; ‘’yazar bu yazıyı neden yazmış olabilir?’’ sorusuna cevap ararız. Konuyu bulurken ‘’metinde bize ne anlatılıyor?’’ sorusuna cevap ararız. Sizlerde metni okurken bu soruların cevabını düşünürseniz ana fikri ve konuyu bulabilirsiniz). Örnekler üzerinden açıklamalar yapılmıştır. Çalışma kâğıtları dağıtılmıştır. Çalışma kâğıtlarında dört tane hikâye edici metin yer almaktadır. Bu hikâye edici metinlerden yola çıkarak, öğrencilerden ana fikir ve konu unsurlarını bulmaları istenmiştir.



Bir sabah sahilde yürüyüş yapan bir adam, gördüğü manzara karşısında şaşkınlığa uğramış. Bütün kıyı can çekişen denizyıldızlarıyla doluymuş. Bir önceki gece çok güçlü deniz dalgalarının etkisiyle binlerce denizyıldızı, geri dönemeyecek kadar uzaklaşmışlar evlerinden. Adam yapabileceği hiçbir şey olmadığını düşünerek üzgün üzgün yürümeyi sürdürürken denizyıldızlarını denize atmaya çalışan bir çocuğa rastlamış. Çocuğun yanına gitmiş ve "Orada binlerce denizyıldızı var. Hepsini atmana olanak yok. Senin bunları atman neyi değiştirecek ki?" demiş. Çocuk yaptığı işe devam etmiş. Çocuk denizyıldızlarından birini atarken "Bak, bu denizyıldızı için çok şey fark etti." demiş.

Adam bir an durmuş ve çocuğun ne kadar haklı olduğunu anlamış. O da bu güzel hayvanların evlerine dönmesine yardım etmeye başlamış.

Hikâyenin ana fikri nedir? Yardıma ihtiyacı olanlara elimizden geldiğince yardımcı olmalıyız.

Hikâyenin konusu nedir? Yardımseverlik - Hoşgörülü

Bir gün balıkçıl uzun bacakları üzerinde, su kenarında dolaşıyordu. Suda bir sazan balığı gördü. Beklemesi gerekliydi çünkü basit yiyecekleri beğenmezdi. Kendi kendine "Sazana mı kaldı, benim gibi kuşların beyi?" diye söylendi.

Balıkçıl böyle düşünürken, sazan ortadan kayboldu. Suda bir kaya balığı belirdi. Bu kez de burnunu büküp "Bu kötü balığa mı kaldım? Nasıl doyarım onunla?" dedi balıkçıl.

Kaya balığı da süzülüp gitti. Suda tek bir balık bile kalmamıştı. Karnı iyice acıkan balıkçıl, ne bulsa yiyecekti. Sonunda bir sümüklüböcek bulup karnını onunla doyurdu.

Hikâyenin ana fikri nedir? Etrafımızdaki herşeyi yetmezsede bir ölçüde kaybedebiliriz. Tamahkar olmamalıyız.

Hikâyenin konusu nedir? Balıkçılın balıkları beğenmemesi

Günlerden bir gün, uzak bir ülkede yaşayan sevimli bir güvercin varmış. Bu güvercin bir gün gezintiye çıkmış, gökyüzünde süzülerek uçuyormuş. Birden bire susadığını fark etmiş. Susuzluktan boğazı kuruyan bu kuş, su içmek için pınarın başına gelmiş. Pınarda tam suyu içecekken suya düşen bir karınca görmüş. Minik karınca, sudan çıkmak için çırpınıyormuş. Güvercin, karıncaya çok acımış, kıyıdan aldığı bir çöpü gagasıyla suya bırakmış. Karınca da, güvercinin bıraktığı çöpe tutunarak kıyıya ulaşmış. Karınca için tehlike tam geçti derken bu defa güvercini bir tehlike bekliyormuş. Güvercini fark eden bir avcı, hemen silahını güvercine doğrultarak nişan almış. Karınca hemen avcının yanına gitmiş. Avcı tam ateş edecekken, avcının ayağını ısırmış. Avcı da o ağrı ile "ah" diye bağırmış. Sesi duyan güvercin pırrr diye uçuvermiş. Böylece karınca da güvercinin iyiliğine karşı bir iyilik yapmış, borcunu ödemiş. Kötü kalpli avcı hiçbir şey avlayamadan evinin yolunu tutmuş.

Hikâyenin ana fikri nedir? Sana ihtiyacı olan birisine yardım edersen sana bir gün o da yardım eder.

Hikâyenin konusu nedir? Bizim gücümüz yardım etmeye yetmese bile başka yollarla yardım edebiliriz.

Küçük bir fare bir gün yemek aramaya çıkmış. Havalar soğuduğundan fare günlerce yemek bulamayıp, bir deri bir kemik kalmış. Fare gide gide bir çiftliğin bahçesine girmiş, etrafta didik didik yemek aramaya başlamış. Nihayet bir sepetin içindeki mısırın kokusunu almış. Sepeti devirmek ya da tırmanmak istemiş ama başaramamış. Çözüm olarak sepetin alt kısmındaki küçük delikten sepetin içine girmeyi başarmış ve mısırları yemeye başlamış. O kadar hızlı yiyormuş ki, neredeyse nefes almakta bile zorlanıyormuş. Fare mısırları bitirdikten sonra dışarı çıkmak istemiş ama çıkamamış. Çünkü midesini gereğinden fazla doyurmuş ve karnı şişmiş. Bu sepetten "Nasıl çıkacağım?" diye düşünürken. Oradan geçen başka bir fare onu fark etmiş. Sepete yaklaşmış: "Arkadaşım, buradan çıkmak için çok şişmansın. Zayıflayıp, belini inceltene kadar beklemek zorunda kalacaksın." demiş.

Hikâyenin ana fikri nedir? Hersey ihtiyacımız oldukça kullanmalıyız.

Hikâyenin konusu nedir? Arkadaş yardımı

Şekil 22. Ana fikir ve konu bulma etkinlik örneği.

Öğrencilerin yazıları incelendiğinde;

Nur: 1. Ana fikir: Hayvanlara yardım etki yaşasınlar. Konu: İhtiyacı olanlara yardım etmeliyiz

2. Ana fikir: Hiçbir şeyi esirgememiz lazım. Konu: Balıkçılın balıkları beğenmemesi

3. Ana fikir: Sen ihitiyacı olan birisine yardım edersen o da sana bir gün yardım eder. Konu: Bizim gücümüz yardım etmemeye yetemese bile başka yollarla yardım edebiliriz.

4. Ana fikir: Her şeyi ihtiyacımız olduğu kadar kullanmalıyız. Konu: Arkadaş yardımı

Filiz: 1. Ana fikir: Birisi bir iş yaparken zorlanıyorsa ona yardım etmeliyiz. Konu: Deniz dalgaları yüzünden evlerinden ayrılan deniz yıldızları

2. Ana fikir: Balıkçıl bulduğu balıkları beğenmeyip yemedi ama istediğini de bulamadı Konu: Balıkçılın balıkları beğenmemesi

3. Ana fikir: Güvercin karıncaya iyilik yapmış karınca da güvericine iyilik yapar onu kurtarmış. Konu: Herkes birbirine yardım etmeli

4. Ana fikir: Yediğimiz yemekleri gereğinden fazla yememeliyiz. Konu: Fare gereğinden fazla yemeseydi sepetin içinden çıkabilirdi.

Uygulama sonunda dönüt ve düzeltmeler öğrenci kağıdı üzerinde verilmiştir. Öğrencilere soruları yanıtlarken zorlanıp zorlanmadıkları sorulduğunda; Tayfun: *''zordu öğretmenim. Zaten çoğunu bulamadım''*. Esma: '*'ben birazcık zorlandım''*. Fatih*: ''bana göre kolaydı. Hepsini yaptım''*. Melek: *''güvercinli bir de fareli olan kolaydı diğerleri zordu''* cevabını vermiştir.

Değerlendirme: Uygulama sonunda Fatih, Nur, Esma, Zehra isimli öğrencilerin ana fikir ve konu bulmada başarılı olduğu, Tayfun ve Emir'in ise bazı soruları boş bıraktığı görülmüştür.

Sözlü Anlatım Uygulama Süreci (26.04.2017)

Kazanım: Okuduğu fabl, masal veya hikâyeyi anlatır (MEB, 2015, s. 20).

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Hikâye edici metin örnekleri

Yöntem ve Teknikler: Gösterip Yaptırma, Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi-Eski Minder (Lipman (1995)'dan uyarlanmıştır)

Öğrenme-Öğretme Süreci: Eski minder etkinliği ile ilgili öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bu etkinlik öğrencilerin hikâye anlatım sürecinde beden dili, jest ve mimiklerini etkili kullanabilmeleri için tasarlanmıştır. Etkinlik için, öğrenciler el ele tutuşturulup çember olmaları sağlanmıştır. Öğretmen ortalarına geçerek, hep birlikte eski minder şarkısı (Eski minder yüzünü göster. Göstermezsen bir poz ver.) söylenmiştir. Sözler bittiğinde öğretmen bir konu (korkan kedi, güçlü adam, sinirli kadın, heyecanlı aslan…) belirtmiş ve konu ile ilgili taklit yapmıştır. Öğrencilerden öğretmeni taklit etmeleri istenmiştir (öğretmen süreçte model olmuştur). Oyunun ikinci aşamasında, öğretmen tarafından konu söylendiğinde, her öğrencinin kendi sağındaki arkadaşını taklit etmesi istenmiştir. Süreç içinde, öğrencilere beden dilini etkin kullanıp model olunarak ve yapılan hareketler betimlenerek dönüt verilmiştir. Etkinliğin ardından her öğrenciye hikâye edici metinler dağıtılmıştır. Öğrencilerin hikâye anlatıcılığı sürecine ilişkin kamera kayıtları incelenerek aşağıda açıklanmıştır:

Ayşe: ‘*’arkadaşlar bugün size anlatacağım hikâyenin adı Börek Cadı. Bir zamanlar Börek adında bir cadı varmış. Bu cadı çok şişmanmış (elini iki yana açarak söylemiştir). Bu cadı akşam yemeklerinde börek olmazsa sofraya oturmazmış. Bir gün cadının yardımcısı Yasemin varmış. Bu Yasemin’in saçları kıvırcık, ee sarışınmış’’*. Öğretmen: *‘’hadi burada beden dili kullanabilirsin’’*. (aynı sözleri tekrar ederek; ellerini saçına getirmiş, işaret parmağını saçına dolayıp, yukardan aşağı döndürerek indirmiştir). Ayşe: *‘’Yasemin şöyle hayaller kuruyormuş. Keşke benim de nişanlım olsa’’*. Öğretmen: *‘’Sen hayallerini başkasına anlatırken yüzünde nasıl bir ifade olur? Ses tonun nasıl olur? Bunu görmek istiyorum’’*. (ses tonunu değiştirerek, kaşlarını kaldırarak, başını hafifçe iki yana sallayarak aynı sözleri tekrar etmiştir)...

Filiz: *‘’arkadaşlar hikâyemin adı Doktorlar Ülkesi. Bir zamanlar bilmiş bir kral varmış. Ondan sonra da bu bilmiş kral evlere kütüphane açtırmış’’*. Öğretmen: ‘*’Filizcim ondan sonra, sonra da gibi ifadeler kullanmamaya çalışırsak anlatımımız daha etkili olur’’*. Filiz: *‘’bu kütüphanedeki kitapların kimi ımmm kimi ımmm az sayfalıymış, kimi çok sayfalıymış. İnsanlar da bu kitapları okuyup* (avuçlarını birleştirerek, gözlerini avuç içinde gezdirmiştir)*. Kapı kapatma doktoru* (elini yumruk yaparak öne geriye hareket ettirmiştir), *peçete katlama doktoru* (sol elinin üstüne sağ elini koymuştur) *bile varmış’’*…

Tayfun: *‘’size anlatacağım hikâyenin adı Kız Kedi. Eee* (ellerini birbirine çırpmıştır ve kollarını kaşımaya başladı). *Bir zamanlar çok akıllı bir kedi varmış. Sahibini oğluna âşık olmuş. Ağlamış sızlamış* (ellerini gözlerine getirerek ses tonunu değiştirmiştir). *Küçük kedi küçük bir kulübede yaşıyormuş. İki genç buluşmuş.*’’ Öğretmen: *‘’olay sırasını hatırlamaya çalışalım mı? Ağladığını gören peri onu çok güzel bir kıza dönüştürmüş’’.* Tayfun: *‘’o kadar ağlamış ki peri onu kıza çevirmiş* (elinde sopa varmış gibi tutup sallamıştır)*’’.* Bunun üzerine Fatih*: ‘’ya beni niye kıza çeviriyorsun. Uzak tut değneğini’’* söyleyerek tepkisini göstermiştir. Aynı hareketi Zehra ve Melek de yapmıştır. Tayfun: *‘’kız, kendini yeni komşu olarak göstermiş. Sahibinin oğlu ile görüşmeye başlamışlar. Ama peri kediyi denemek istemiş. Sahibinin oğluyla buluştuğu bir gün peri ortaya bir fare atmış. Kız onu yemek için dört ayaküstüne düşmüş* (bedeniyle öne doğru hamle yaparak dinleyicilerin ortasına atlamıştır). *Böyle olunca peri onu eski haline dönüştürmüş*’’.

Dönüt ve düzeltmeler uygulama sırasında sözlü olarak yapılmıştır.

Değerlendirme: Uygulama sonrası, öğrencilerin tümünün dinleyici tepkisini çekmede, beden dili, jest ve mimiklerini kullanmada başarılı oldukları gözlenmiştir. Emir, Filiz ve Fatih isimli öğrencilerin kısa hikâyeleri anlatmada daha başarılı oldukları görülmüştür (Eylem planında değişiklik yapılmamıştır).

Yazılı Anlatım Uygulama Süreci (28.04.2017)

Kazanım: Anlamlı ve kurallı cümlelerle hikâye edici metin yazar.

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Çalışma kâğıdı

Yöntem ve Teknikler: Hikâye Anlatıcılığı-Mekânı Tasarla (Haven, 2000, s. 144)

Öğrenme-Öğretme Süreci: Öğrencilerden hikâye elementlerinin içeriğinin ve aşamalarının ne olduğuna yönelik bilgi vermeleri istenmiştir. Öğrencilere, mekân tanımlama ve tasarlama ile ilgili bir etkinlik yapılacağı söylenmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin yazılarında mekân ayrıntısına yer vermeleri için tasarlanmıştır. Etkinlik için iki gönüllü öğrenci seçilmiştir. Seçilen öğrencilerden biri hırsız (Fatih) rolünde olup, gözleri kapatılarak, kapının önüne getirilmiştir. Diğer öğrenciden (Emir), sınıfta yer alan malzemeleri (masa, sıra, kitap, minder) kullanarak, evindeki oturma odasında yer alan eşyalara göre düzenlemesi istenmiştir. Öğretmen; Emir'e: ''*evindeki oturma odasını o kadar güzel betimlemeni istiyorum ki, hırsız gece boyunca ses çıkarmadan, ışığa ihtiyaç duymadan odanızdaki tüm değerli eşyaları toplayabilsin*'', Fatih'e: *''hırsız olduğunu hepimize hissettirmeni istiyorum. Örneğin; vücudunu öne eğerek, parmak ucunda yürüyebilirsin''* söylenmiştir. Bunun üzerine Fatih gözünü açıp dolaba yönelerek, eline bir poşet almış *''bu benim çuvalım''* diye söylemiş ve tekrar gözlerini kapatmıştır. (Emir, iki sırayı karşılıklı yerleştirerek altına kâğıtlar (oyuncak), öğretmen masasının üstüne minder (televizyon), minderin yanına kalemlik (vazo), camın önüne kitap (saksı) yerleştirmiştir). Öğrencilerin sağ ve sol yön tarif etmede zorluk yaşadıkları gözlenmiştir. Etkinlik sonrasında, herkesin zihninden bir oda tutması (sinema salonu, düğün salonu, bir iş yeri ya da kendinizin kurguladığı bir oda), bu odada neler olduğunu beden dilini de kullanarak, ayrıntılı anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıda açıklanmıştır:

Nur: *''Benim odam telefon dükkânı. Odamda bir masa var. Her yerde telefon kapları var. Telefonlar var. Samsung, Iphone''.*

Filiz: *''Benim odamda salıncak var. Çok büyük oda''* .

Esma: *''Ben köpek kulübesi tuttum. İçinde köpek var. Önünde yemlik var''.*

Zeynep: *''Benim odamın içinde çok büyük bir ağaç büyüyor. Üst kattaki odanın tavanı delik ordan çıkıyor. Yani kocaman bir ağaç bu ağaç. Rengi yeşil bir ağaç''* .

Tayfun: *''Benim oda burası. Sınıf yani. Sıralar, masalar, defterler, kitaplar, öğrenciler var''.*

Melek: *''Benim odamda oyuncak bebekler var, üç tane, boya kalemleri var, sulu boya var''.*

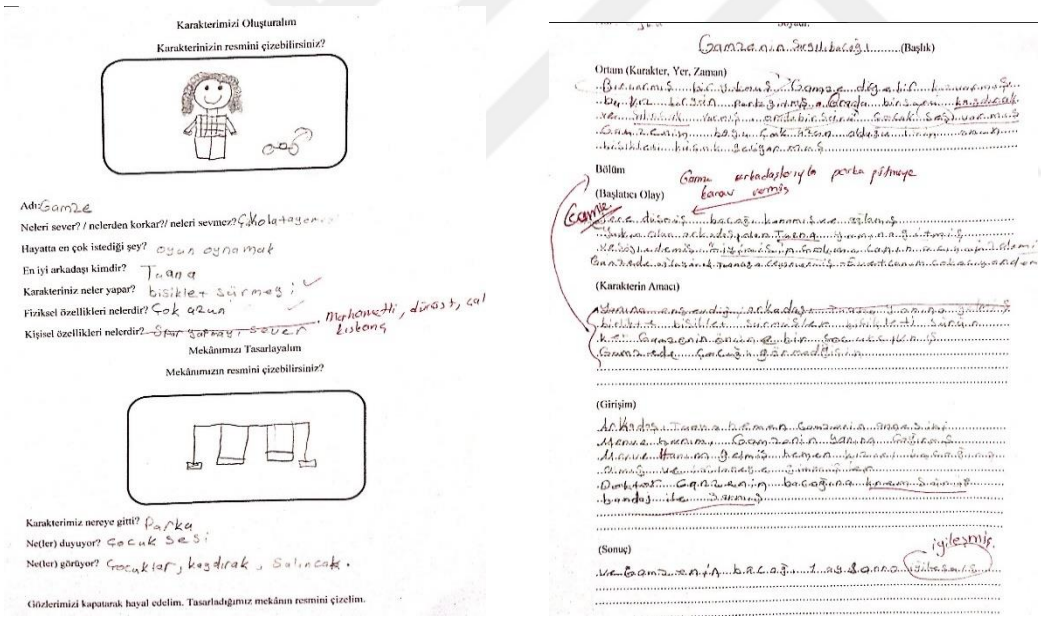
Fatih: *''Ben döner dükkânı tuttum. Masalar var dükkânda, sandalyeler, tabaklar, bardaklar, biberlik, tuzluk ha şeker var bir de''.*

Ayşe: *''Benim odam da çiçekçi dükkânı. Odamda rengârenk çiçekler var. Mor, sarı, kırmızı, papatya, lale böyle rengârenk''.*

Öğrencilere tanınan sürede bir şey bulamayan Emir'e ek süre verilmiştir. Süre sonunda:

Emir: *''Garajı tuttum. bmw var, porşe var, toyota var, honda var, her araba var''.*

Etkinlik sonrasında çalışma kâğıtları dağıtılarak, ilgili yerleri doldurmaları istenir. Dönüt ve düzeltmeler bireysel olarak öğrenci kâğıdı üzerinde kırmızı kalem ile yapılmıştır.



Şekil 23. Karakter oluşturma ve mekân tasarlama etkinlik örneği.

Değerlendirme: Uygulama sonunda tüm öğrencilerin ana karakteri oluşturmada, mekânı tasarlamada, oluşturdukları karakter ve mekânı yazılarına aktarmada başarılı oldukları; ancak yazılarında amaç ve tepki unsurlarına yer vermede eksikliklerinin devam ettiği görülmüştür.

3.4.2.2.5. Eylem 5 (02/05.05.2017)

Eylem 5; dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerine yönelik ara değerlendirmenin yapılması, yapılan değerlendirme sonucunda öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve yeni eylem planının oluşturulmasını faaliyetlerini içermektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri ölçülmüştür. Sözlü anlatım beceri, öğrencilerin bir hikâye anlatma sürecini içeren kamera kayıtları üzerinden değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede öğrencilerin hikâye elementlerine yönelik yazıları; dinlediğini anlama becerilerinde ise dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ve ikinci ölçüm sonuçları eylem izleme komitesi tarafından incelenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, dinlediğini anlama, sözlü anlatım, yazılı anlatım becerileri ile ilgili tespit edilen sorunlar ve bu sorunlara ilişkin eylem izleme komitesince alınan kararlar aşağıda açıklanmıştır:

Uygulama Sırası Dinlediğini Anlama Becerisine Yönelik Tespit Edilen Sorunlar

1. Hikâye haritasında yer alan problem durumunun bulunamaması (Nur, Zehra, Melek).
2. Hikâye haritasında yer alan problem çözme teşebbüslerinin yanıtlanamaması (Esma, Zehra, Ayşe, Melek, Tayfun, Filiz, Emir).
3. Hikâyenin ana fikrinin bulunamaması (Esma, Nur, Ayşe, Melek, Tayfun, Emir).
4. Hikâyenin konusunun bulunamaması (Esma, Zehra, Melek).

Uygulama Sırası Sözlü Anlatım Becerilerine Yönelik Tespit Edilen Sorunlar

1. Hikâyeyi unutma, olay sırasını karıştırma (Emir, Filiz, Tayfun, Fatih).
2. Beden dili, jest ve mimik kullanmama (Emir, Filiz, Nur).
3. Anlatımın başından sonunda kadar aynı ses tonunu kullanma (Zehra, Emir, Nur, Fatih, Filiz).
4. Dinleyicilerle göz teması kurmama (Emir, Filiz, Nur, Fatih).
5. Anlatıma uzun süreli (15-25 sn.) ara verme. "eee, ımmm" ifadelerini sıklıkla kullanma (Melek, Ayşe, Esma, Zehra, Emir, Filiz).
6. Anlatımda gereksiz tekrarlar yapma. "sonra da, ondan sonra, sonra" ifadelerine sıklıkla yer verme (Zehra, Emir, Filiz).

Uygulama Sırası Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Tespit Sorunlar

1. Mekân ile ilgili yeterince ayrıntı verilmemesi (Zehra, Filiz).
2. Ana karakterin amacının açıkça ortaya konmaması (Melek, Emir, Esma, Fatih, Filiz).

3. Karakter tepkilerinin belirtilmemesi (Ayşe, Fatih, Filiz, Nur, Tayfun).

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine yönelik alınan kararlar:

- Hikâye anlatıcılığı yöntemi kullanılarak her hafta bir hikâye sunumunun yapılması,
- Sunuma yönelik çalışma kâğıdı hazırlanması,
- Dönüt ve düzeltmelerin bireysel olarak çalışma kâğıdı üzerinde yapılması, kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine yönelik alınan kararlar:

- Her hafta hikâye anlatımı etkinliklerine yer verilmesi,
- Anlatım esnasında dikkat etmeleri gereken noktalarda öğrencilere bireysel olarak yardım edilmesi,
- Anlatımlarının ayna karşısında prova edilmesi,
- Dönütlerin sözlü olarak verilmesi, kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik alınan kararlar:

- Çalışma kâğıdının değiştirilerek, öğrenciler için ipucu oluşturan hikâye elementleri başlıklarının silinmesi,
- Yazılı anlatım çalışmalarının hemen sonrasında öğrencilere dönüt ve düzeltmelerin verilmesi,
- Süreçte başarılı olan öğrencilerin çalışma kâğıdına yıldız yapıştırılması,
- Süreçte zorluk yaşayan öğrenciler ile bireysel çalışma yapılması, kararlaştırılmıştır.

3.4.2.2.6. Eylem 6 (08/12.05.2017)

Dinlediğini Anlama Uygulama Süreci (08.04.2017)

Kazanım: 1. Bir hikâyeyi, olayı ve durumları ana hatlarıyla görsellerle anlatır (MEB, 2015, s. 20).

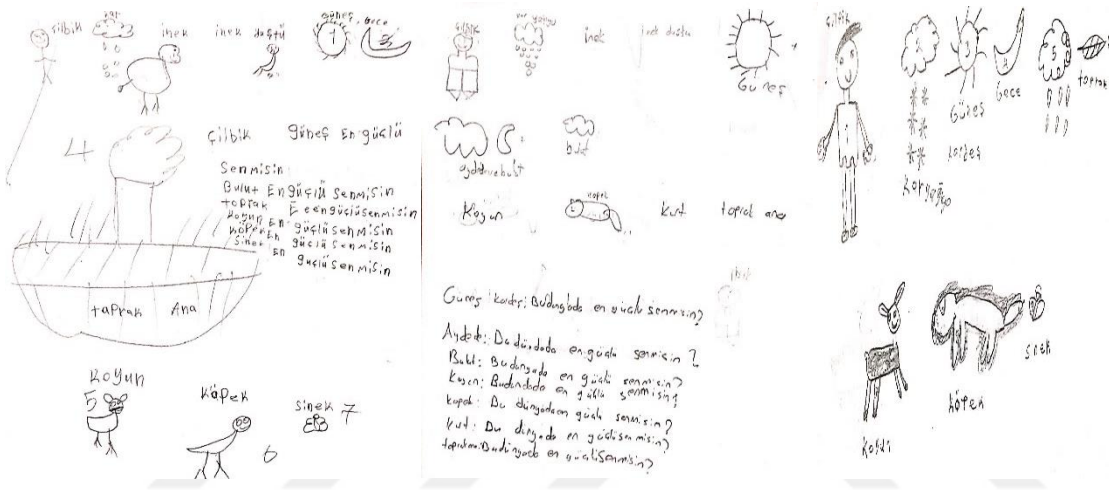
2. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar (MEB, 2015, s. 20).
3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler (MEB, 2015, s. 20).

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Çalışma kâğıdı

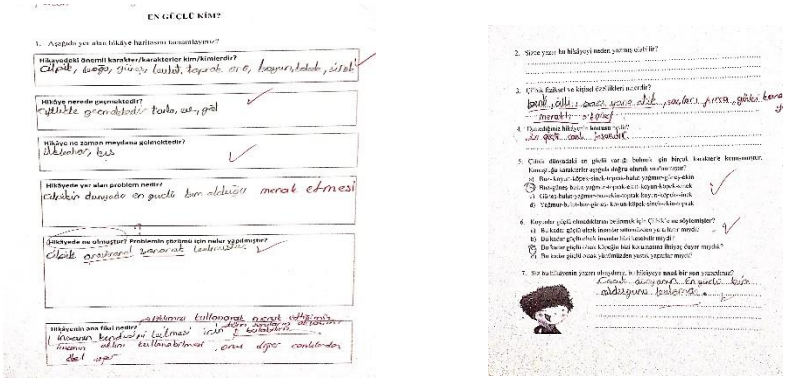
Yöntem ve Teknikler: Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi

Öğrenme-Öğretme Süreci: ‘’En Güçlü Kim?’’ hikâyesi anlatılmıştır. Anlatım sonunda ‘’hikâye kartları oluşturma’’ etkinliği yapılmıştır. Bu etkinliğin tasarlanmasında öğrencilerin, problem çözme teşebbüslerini bulmaları amaçlanmıştır (Seçilen hikâyedeki problem durumu; Çilbik’in dünyadaki en güçlü varlığın kim olduğunu merak etmesidir. Merakını gidermeye yönelik yaptığı girişimler sırasıyla; güneşe, buluta, yağmura, toprağa, ekinlere, koyunlara, köpeğe ve sineğe sorarak en güçlünün kim olduğunu bulmaya çalışmasıdır). Öğrencilerden anlatılan hikâyede geçen olay akışına uygun görseller çizmeleri ve bu görselleri olay sırasına göre numaralandırmaları istenmiştir.



Şekil 24. Hikâye kartları oluşturma etkinlik örnekleri.

Etkinlik sonrasında öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Çalışma sonunda kırmızı kalem ile her öğrenciye çalışma kâğıdı üzerinde dönüt ve düzeltme verilmiştir.



Şekil 25. Dinlediğini anlama becerilerine yönelik etkinlik örneği.1.

Aşağıda bazı öğrencilerin, çalışma kâğıdında yer alan sorulara verdikleri cevaplar şöyledir: Fatih: Hikâyede yer alan karakter(ler)in kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*Çilpik, boğa, güneş, bulut, toprak ana, koyun, köpek, sinek’’*, nerede geçtiği sorusuna *‘’çiftlikte geçmektedir.*

Tarla, ev, göl'', hikâyenin geçtiği zaman sorusuna ‘*'ilkbahar, kış'',* hikâyede yer alan problem sorusuna *''çilpikin dünyadaki en güçlü kim olduğu,* problemin çözümü için neler yapılmıştır sorusuna ‘*'çilpik araştırarak sorarak bulmuştur"*, hikâyenin ana fikri nedir sorusuna ‘*'insanın kendini bilmesi için''* yanıtını vermiştir. Hikâyenin konusu nedir sorusunu yanıtlayamamıştır.

Melek: Hikâyede yer alan karakter(ler)in kim(ler) olduğu sorusuna ‘'*Çilbik''*, nerede geçtiği sorusuna *''çiftlikte'',* hikâyenin geçtiği zaman sorusuna ‘*'?'',* hikâyede yer alan problem sorusuna *''çilbiğin çiftlikte bulunan buza, toprağa, ekine, güneşe, buluta, yağmura, köpeğe, sineğe en güçlü sen misin diye sorması'',* problemin çözümü için neler yapılmıştır sorusuna ‘*'her şey Çilbiğe cevap vermiştir"*, hikâyenin ana fikri nedir sorusuna ‘*'Çilbiğin herkese soru sorması ve onların Çilbiğe cevap vermesi''*, hikâyenin konusu nedir sorusuna *''Çilbiğin her canlıya en güçlü sen misin''*, bu hikâyeye nasıl bir son yazardınız sorusuna *'' Çilbik artık temiz bir çocuk olup, güzelce okul okumuştur''* yanıtını vermiştir.

Emir: Hikâyede yer alan karakter(ler)in kim(ler) olduğu sorusuna ‘'*Çilbik, güneş, bulut, ekin, köpek, sinek''*, nerede geçtiği sorusuna *''evde geçmektedir'',* hikâyenin geçtiği zaman sorusuna ‘*'kış ve ilkbahar'',* hikâyede yer alan problem sorusuna *''çilbiğin en büyük kim olduğunu merak etmesi'',* problemin çözümü için neler yapılmıştır sorusuna ‘*'önüne gelen herkese güçlü kim diye sorması''*, hikâyenin ana fikri nedir sorusuna ‘*'her şeyi sorması''*, hikâyenin konusu nedir sorusuna *'' herkese en güçlü sen misin'',* bu hikâyeye nasıl bir son yazardınız sorusuna *'' kendisi olduğu için sevinirmiş''* yanıtını vermiştir.

Değerlendirme: Yapılan etkinlik sonrasında öğrencilerin, problem durumu ve problem çözme teşebbüslerini doğru cevapladıkları görülmüştür.

Sözlü Anlatım Uygulama Süreci (10.05.2017)

Kazanım: Okuduğu fabl, masal veya hikâyeyi anlatır (MEB, 2015, s. 20).

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Hikâye edici metin örnekleri

Yöntem ve Teknikler: Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi

Öğrenme-Öğretme Süreci: Öğrencilere bir torba içinde karşılıklı konuşma içeren cümleler verilmiştir. Beş dakika süre içinde verilen cümleleri, farklı ses tonları kullanarak gruba aktarmaları istenmiştir. Uygulamaya yönelik öğrenci (Tayfun, Zehra, Nur, Melek) sunumları aşağıdaki gibidir:

Tayfun: *''seni yaptığım sihirle maymuna çevireceğim* (ses tonunu kalınlaştırarak, elinde bir sopa varmış gibi tutmuş ve elini çevirmiştir). *Lütfen lütfen efendim ne isterseniz yaparım bunu yapmayın* (ses tonunu incelterek, avuç içleri birbirine değecek şekilde ellerini birleştirmiş ve ileri geri sallamıştır)''.

Zehra: ''*eyvah yolumuzu kaybettik. Şimdi ne yapacağız? Bu gece burada soğuktan donarak öleceğiz''* (sen tonunu incelterek, sağ elini sol omuzuna sol elini sağ omuzuna getirerek ellerini aşağı yukarı hareket ettirmiştir). *''aklıma harika bir fikir geldi''* (ses tonunu incelterek, işaret parmağıyla şakağını göstermiştir). Öğretmen: *''iki karakterin ses tonu da aynı oldu. Bir daha deneyelim''*. (İkinci uygulamada ses tonunu değiştirmiştir).

Nur: *''ne oldu ki böyle ağlıyorsun?''* (ses tonunu değiştirmeden, kafasını sağa sola sallamıştır). *''daha ne olsun altınlarım yok olmuş. Hepsi çalınmış''*. (aynı ses tonunu kullanmıştır). Öğretmen: *''ne oldu ki böyle ağlıyorsun?''* (ses tonunu kalınlaştırarak, ellerini (avuç içi yukarı bakacak şekilde) iki yana açarak, kafasını sağa sola sallamıştır. *''sorma komşum sorma daha ne olsun altınlarım yok olmuş. Hepsi çalınmış''* (ses tonunu incelterek, tüm vücudunu sağa sola sallamıştır). Süreçte öğretmen model olarak Nur'un aynı uygulamayı yeniden denemesini istemiştir. İkinci uygulamada Nur'un ses tonunu değiştirdiği görülmüştür.

Melek: *''lütfen lütfen bana güzel şarkı söylemeyi öğretir misin?''* (ses tonunu incelterek, konuşma hızını yavaşlatarak, bedeniyle öne eğilmiştir). *''senin öğrenebileceğini hiç sanmıyorum''*. (ses tonunu değiştirerek, dudaklarını bükerek kafasını sallamıştır). Öğretmen: *''harikasın Melek. Ses tonunu karakterin duygularını yansıtacak şekilde değiştirdin. Beden dilini de etkili kullandın''*.

Etkinlik sonrasında öğrencilere hikâye edici metinler verilmiştir. Tüm öğrencilerin hikâyeyi anlayana kadar sessiz okumaları, okumasını bitiren öğrencilerin ayna karşısında çalışması, anlatımda beden dili, jest, mimik kullanmaya dikkat etmeleri, ses tonunu değiştirmeleri, dinleyicilerin tamamıyla göz teması kurmaları, anlatım esnasında gereksiz bağlaç kullanmamaları, anlatıma betimlemeler ve ikilemeler kullanmaları istenmiştir. Hikâyeyi hatırlamakta güçlük çeken Emir, Filiz, Tayfun, Fatih ile bireysel çalışma yapılmıştır. Kamera kayıtları incelendiğinde Fatih' in anlatımına ilişkin öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri aşağıda belirtilmiştir:

Fatih: *''arkadaşlar bugün size anlatacağım hikâyenin adı Köpek, Tilki ve Horoz. Bir zaman yaşlı bir horoz sahibi tarafından kesileceğini anlar, sessizce çiftlikten kaçar* (kollarını ileri

geri hareket ettirmiştir) *ve bir köpekle karşılaşır''*. Öğretmen: *''olayın sessizce gerçekleştiğini ses tonunu değiştirerek bize yansıtabilirsin''*. Fatih: *''* (kısık bir ses tonuyla) *sessizce çiftlikten kaçar. Yolda bir köpekle karşılaşır. Köpekle aynı kaderi paylaşırlar ve arkadaş olur ve yola çıkarlar. Akşam olunca bir ağaç görürler orada uyurlar. Köpek kovukta, horoz hocam neydi o?*'' Öğretmen: *''dalında''*. Fatih: *''dalında uyuyormuş. Sabah olunca üüüürüüü* (ses tonunu yükseltmiştir) *diye bağırdı horoz bunu duyan tilki hemen koşmuş ve demiş ki eeee sana bir miras vereceğim*''. Öğretmen: *''ses değiştirelim''*. Fatih:*''*(ses tonunu kalınlaştırarak) *sana bir miras vereceğim. Aşağı inde onu sana vereyim. Seni çok özledim dayıcığım. (Ses tonunu yükselterek) Aptal seni! Beni kandırabileceğini mi sandın hem altta bir köpek var altta bir köpek var. O da benim arkadaşım ve tilkinin avı birken iki olur. Köpeğin yanına yaklaşır. Tam ısıracakken köpek uyanır ve onu kapar ve horoz da arkasından kıs kıs güler''*.

Süreç sonunda öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri sağlanmıştır. Sorulara ilişkin Fatih'in yanıtları:

Anlatıcı olarak hikâyenin ne kadarını hatırladınız? Açıklayınız.

''bazı yerleri unuttum öğretmenim''.

Dinleyicilerinizin anlattığınız şeyle ilgilendiklerini hissettiniz mi? Açıklayınız. Neden? *''dinleyicileri çok etkiledim öğretmenim. Esma, Ayşe, Emir, Nur beni çok iyi dinledi bir de siz dinlediniz. Anlatırken bana güldüler''*.

Anlatımda beden dili, jest ve mimiklerinizi yeterince kullandığınızı düşünüyor musunuz? Hangi hareketleri tam olarak somutlaştırdınız? Hangilerinin eksik kaldığını düşünüyorsunuz? Neden?

''horozun kaçışını yaptım. Uyuma hareketini yapmadım. Sizle çalıştık ama anlatırken unuttum''.

Uygulama sürecinde yapılan etkinlikleri değerlendiriniz.

''güzel anlatmaya başladım değil mi?''. Öğretmen: *''etkinlikleri nasıl buldun. Zorlandığın yerler oldu mu? En çok hangi etkinlik hoşuna gitti?*''. Fatih:*''hepsi güzel bence. Zorlanmadım''*.

Değerlendirme: Uygulama sürecinde tüm öğrencilerin beden dili, jest ve mimiklerini etkili olarak kullandıkları, ses tonlarını karakter konuşmalarına ve gelişen olaylara göre değiştirdikleri, dinleyicilerin tümüyle göz teması kurdukları; ancak hikâyeyi hatırlayamamaktan kaynaklanan, anlatımda ''eee, ımmm'' ifadelerinin kullanıldığı

görülmüştür. 7. Eylem planında ‘’hikâyeye etkili giriş yapma’’ ile ilgili etkinliklerin yapılması planlanmıştır; ancak yapılan değerlendirme sonucunda eylem planında değişikliğe gidilerek; bir sonraki hafta hikâyeyi hatırlama etkinliklerinin düzenlenmesi uygun görülmüştür.

Yazılı Anlatım Uygulama Süreci (12.05.2017)

Kazanım: Anlamlı ve kurallı cümlelerle hikâye edici metin yazar.

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Çalışma kâğıdı

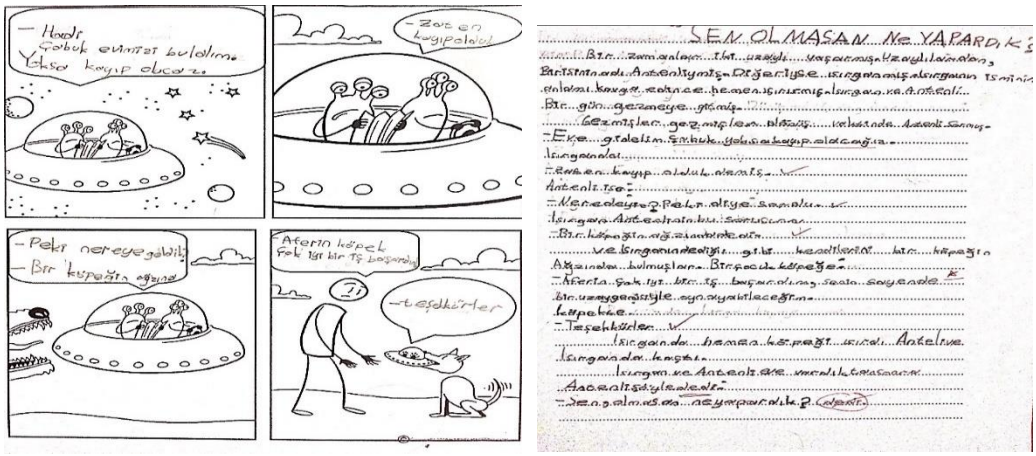
Yöntem ve Teknikler: Hikâye Anlatıcılığı-Üç Cümle Ekle (Davies, 2007, s. 45)

Öğrenme-Öğretme Süreci: Üç cümle ekle etkinliğinin içeriği ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. Bu etkinliğin tasarlanmasında öğrencilerin oluşturacakları hikâyelerde karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki unsurlarına yer vermeleri amaçlanmıştır. Etkinliğin uygulanması sürecinde; ilk olarak öğrencilerin daire şeklinde oturmaları sağlanmıştır. Ardından her öğrenciden bir hikâye elementi seçmesi istenmiştir. Seçilen hikâye elementine göre (karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki) daire tekrar oluşturulmuştur. Öğrencilere hikâye elementlerine göre hikâyelerini oluşturmaları, aynı zamanda anlatımlarında beden dili, jest ve mimik kullanmaları, ses tonlarını karakter konuşmaları ve gelişen durumlara göre değiştirmeleri istenmiştir. Öğretmen (karakter) üç cümle kurarak hikâye anlatıma başlamıştır, bir sağındaki öğrenci (mekân) hikâyeye üç cümle eklemesiyle etkinlik devam etmiş, bu şekilde hikâye elementlerinin tümünün kullanılmasıyla süreç tamamlanmıştır. Uygulamaya yönelik kamera kayıtları incelendiğinde, öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu hikâye aşağıdaki gibidir:

Öğretmen (karakter): ‘*’uzak diyarların birinde, saçları yeşil, gözleri siyah tembel mi tembel bir penguen yaşarmış. Bu penguen o kadar tembelmiş ki sabah saat on ikiden önce uyanamazmış. Arkadaşları onu oyunlarına çağırdıklarında zahmet edip oyunlarına bile katılmak istemezmiş’’*. Esma (mekân): ‘*’Çünkü penguenin yatağı o kadar rahatmış ki, kalkmak yerine kuş tüyü yastığında uyumak istermiş. Yatağı kumandalıymış. İstediğinde kendini havaya kaldırırmış’’*. Öğretmen ‘*’hadi o yatakta yattığını düşün. Beden dilini kullanarak aynı cümleleri tekrar alalım’’*. Esma: *‘’penguenin yatağı o kadar rahat o kadar rahattı ki kuş tüyü yastığından kafasını kaldıramazmış* (kafasını sağa eğerek birleştirdiği ellerine dayamış ve gözlerini kapatmıştır*). Yatağı da kumandalıymış. Kendini isterse havaya*

kaldırırmış''. Filiz (zaman): *''bir gün yine onu arkadaşları ee onu çağırmış. Ama o arkadaşlarına bağırmış ve çağırmış. Gidin başımdan* (ses tonunu yükseltmiştir) *demiş''*. (Anlatımda duraklama meydana gelmiş. Fatih hikâyeye ekleme yapmakta zorlanmıştır. Öğretmen önceki cümleleri tekrarlayarak, karakterin özelliğinden yola çıkmasını söyleyerek ipuçları sunmuştur). Fatih (başlatıcı olay): *''annesi odasına gelmiş. Ona çok tembelsin uyuma ve git oyna* (işaret parmağıyla dışarıyı göstermiştir) *demiş''*. Nur (olay): *''çocuk da demiş ki anne ben oynamak istemiyorum. Uyumak istiyorum. Uyumayı seviyorum demiş''*. Zehra (amaç): *''annesi ve arkadaşları birlik olup onu dışarıya çıkarmaya karar vermişler. Bir plan yapmışlar. Bu planı kimseye söylememişler''*. Öğretmen: *'' gizli bir iş sen de ses tonunu kısarak anlatabilirsin''*. Ayşe (girişim): *''herkes uyurken annesi arkadaşlarını eve almış* (ses tonunu kısarak ifade etmiştir). *Penguen uyurken üstüne çiçekler atmışlar. Balonlar atmışlar''*. Melek (tepki): *''Penguen uyanmış ve sevinmiş. Arkadaşları sürpriz yapmış aslında. Sevinmiş de sevinmiş''*. Emir (sonuç): *''çok sevinmiş. Arkadaşlarına teşekkür etmiş. Onları üzdüğü için pişman olmuş''*. Tayfun (sonuç): *''hep arkadaşlarıyla oynamış. Tembellik yapmamış, mutlu mutlu yaşamışlar''*.

Etkinlik sonunda öğrencilere bir olayın konu edildiği, karşılıklı boş konuşma balonlarının olduğu çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Öğrencilere görselleri incelemeleri ve görsellerde anlatılmak istenen konuya yönelik konuşma balonlarını doldurmaları; ardından hikâye elementlerini kullanarak, konuşmaları da içeren bir hikâye yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik, öğrencilerin yazılarında tepki unsuruna yer vermeleri için tasarlanmıştır.



Şekil 26. Karakter tepkisi oluşturma etkinlik örneği.

Değerlendirme: Yapılan çalışma sonunda tüm öğrencilerin yazılarında tepki unsuruna yer verdiği görülmüştür.

3.4.2.2.7. Eylem 7 (15/18.05.2017)

Dinlediğini Anlama Uygulama Süreci (15.05.2017)

Kazanım: 1. Dinlediği/izlediği bir okuma metni, sözel sunum veya medya içeriği hakkında sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verir (MEB, 2015, s. 20).

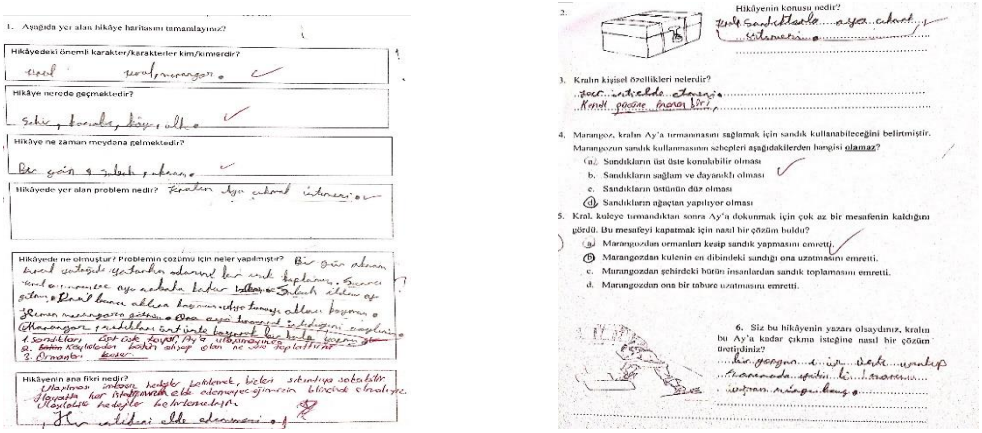
2. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler (MEB, 2015, s. 20).

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Çalışma kâğıdı

Yöntem ve Teknikler: Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi

Öğrenme-Öğretme Süreci: ‘’Ay’a Çıkmak İsteyen Kral’’ hikâyesi anlatılmıştır. Öğrencilerden hikâyeyi canlandırmaları istenmiştir. Buna yönelik hikâyemizdeki karakterlerin kimler olduğu, olayın nerede ve ne zaman geçtiği, hikâyede neler olduğu sorulmuştur. (Emir: ‘*’kral, marang*oz’’, Fatih: ‘*’öğretmenim köylüler de vardı’’.* Nur: *’’sarayda, ülkede’’,* Fatih: *’’marangozun iş yeri, kasaba oralarda geçiyor’’.* Ayşe: *’’gece ve sabah’’. Melek: ‘’ bir gece kral uyurken odasını bembeyaz bir ışık kaplamış, kral hemen camın kenarına geçip bu ışığın dolunaydan geldiğini anlamış ve hemen marangoza gidip beni aya çıkar yoksa kafanı uçururum demiş. Oda sandık yapmış, çıkmış ama yetişememiş Ay’a. yine sandık eklemiş. Kral düşmüş ve ölmüş’’).* Etkinlik sonrası çalışma kâğıdı dağıtılmış ve hikâyeye yönelik hazırlanan soruları yanıtlamaları sağlanmıştır. Öğrencilerin (Ayşe, Tayfun) verdikleri cevaplar şöyledir:



Şekil 27. Dinlediğini anlamaya yönelik etkinlik örneği. 2

Ayşe: Hikâyede yer alan karakter(ler)in kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*kral, marangoz’’* nerede geçtiği sorusuna *’’şehir, kasaba, köy, ülke’’,* hikâyenin geçtiği zaman sorusuna ‘*’bir gün, sabah, akşam’’*, hikâyede yer alan problem sorusuna *’’kralın Aya çıkmak istemesi’’*,

problemin çözümü için neler yapılmıştır sorusuna ‘’*kral aya tırmanmayı aklına koymuş, hemen marangoza gitmiş. Ona aya tırmanmak istediğini söylemiş. Marangoz sandıkları üst üste koyarak bir kule yapmış’’*, hikâyenin ana fikri nedir sorusuna ‘’*her istediğini elde edememesi’’*, hikâyenin konusu nedir sorusuna ‘’*kralın sandıklarla Ay’a çıkmak istemesi’’* yanıtını vermiştir.

Tayfun: Hikâyede yer alan karakter(ler)in kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*kral, marangoz’’* nerede geçtiği sorusuna *‘’bir ülkede, kasabada, sarayda’’,* hikâyenin geçtiği zaman sorusuna *‘’sabah, akşam’’,* hikâyede yer alan problem sorusuna *‘’kralın dolunayı tutmak istemesi’’*, problemin çözümü için neler yapılmıştır sorusuna ‘’*marangozu çağırmış, bütün kasabadaki odunları toplatıp sandık yaptırıp üst üste koymuş. Kule yapmış.’’*, hikâyenin ana fikri nedir sorusuna ‘’*her istediğimizi yapmamalıyız’’*, hikâyenin konusu nedir sorusuna *‘’kralın dolunayı tutamaması ve sandıktan kule yapmak istemesi’’* yanıtını vermiştir.

Değerlendirme: Öğrencilerden; Ayşe, Tayfun, Nur, Fatih, Zehra, Esma ana fikir bulamada, Ayşe, Nur, Fatih, Esma konu bulmada başarılı olduğu; Emir, Tayfun ve Filiz ana fikir ve konu bulmada eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

Sözlü Anlatım Uygulama Süreci (17.05.2017)

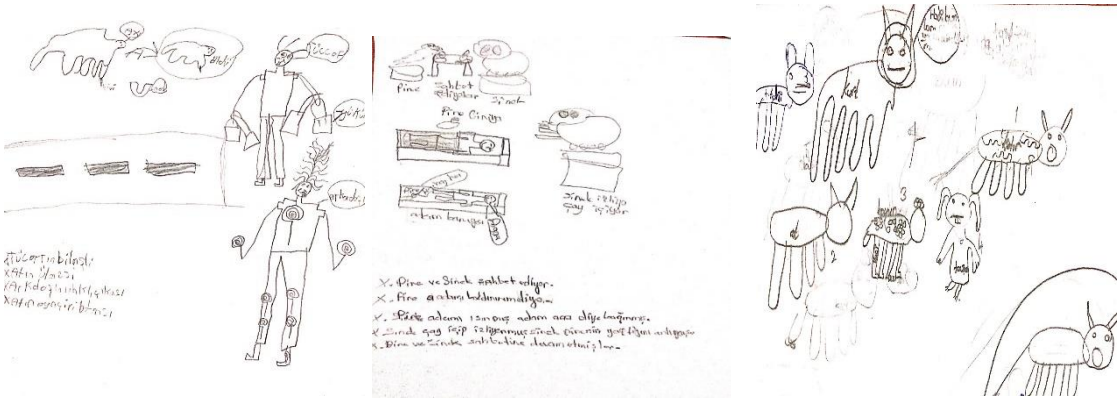
Kazanım: Okuduğu fabl, masal veya hikâyeyi anlatır (MEB, 2015, s. 20).

Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Hikâye edici metin örnekleri, çalışma kâğıdı

Yöntem ve Teknikler: Hikâye Anlatıcılığı Yöntemi-Hikâye Şeridi

Öğrenme-Öğretme Süreci: Her öğrenciye farklı hikâye metinleri verilerek, bu hikâyeleri görselleştirmeleri, olay sırasına göre numaralandırmaları ve görseller üzerinden hikâyelerini anlatmaları istenmiştir. Bu etkinlik hikâyeyi hatırlamada zorluk çeken ve olay sırasını karıştıran öğrenciler için tasarlanmıştır. Aynı zamanda bu çalışma ile tüm öğrencilerin, hikâye anlatıcılığı sürecinde zihinsel imaj kullanarak hikâyelerine yeni karakterler, betimlemeler, olaylar ekleyecekleri düşünülmüştür. Öğrencilere; *‘’Resimdekiler kim? Ne yapıyorlar? Neden bu durumdalar? Nasıl hissediyorlar? Onların isimleri ne? Onlar nerede yaşıyor? Onlar ne hissediyor? Mutlu mu, üzgün mü, kızgın mı, heyecanlı mı? Bundan sonra ne olacak? Başka bir resim çizseniz, bu ne olabilir? Olaylar nasıl değişecek?*’’ soruları sorulmuştur.



Şekil 28. Hikâye şeridi oluşturma etkinlik örnekleri.

Sorulara ilişkin Filiz'in cevapları şu şekildedir:

Filiz:*''bu katır, bu at, bu koyun bu da kurt. Konuşuyorlar. Katır, at, koyun kurtu kandırıyorlar. Ormanda yaşıyorlar. İsimleri yazmıyor öğretmenim''*. Öğretmen: *''sen isim koyabilirsin onlar senin karakterin''*. Filiz: *''o zaman kurdun adı paşa, katırın adı pamuk, atın adı fındık, koyunun adı kıvırcık olsun. Kurt üzgündür, katır, at ve koyun mutludur. Çünkü yenmediler. Tavşan çizerim. Tavşan da kurdu kandırsın. Kurt hiçbir şey bulamasın ve ölsün''*. Öğretmen: *''şimdi tavşanı da resmimize ekleyelim ve hikâyemizi resim üzerinden anlatalım''.* Tüm öğrencilerle aynı çalışmalar bireysel olarak yapılmış, ardından hikâye anlatımına geçilmiştir. Dönüt ve düzeltmeler süreç içesinde verilmiştir.

Değerlendirme: Uygulama sonunda Esma, Ayşe, Melek, Zehra isimli öğrencilerin hikâye anlatımına yeni karakterler veya olaylar kattıkları görülmüştür. Hikâyeyi hatırlamakta zorlanan öğrencilerin anlatımlarında başarı gösterdiği gözlenmiştir.

Yazılı Anlatım Uygulama Süreci (18.05.2017)

Kazanım: Anlamlı ve kurallı cümlelerle hikâye edici metin yazar.

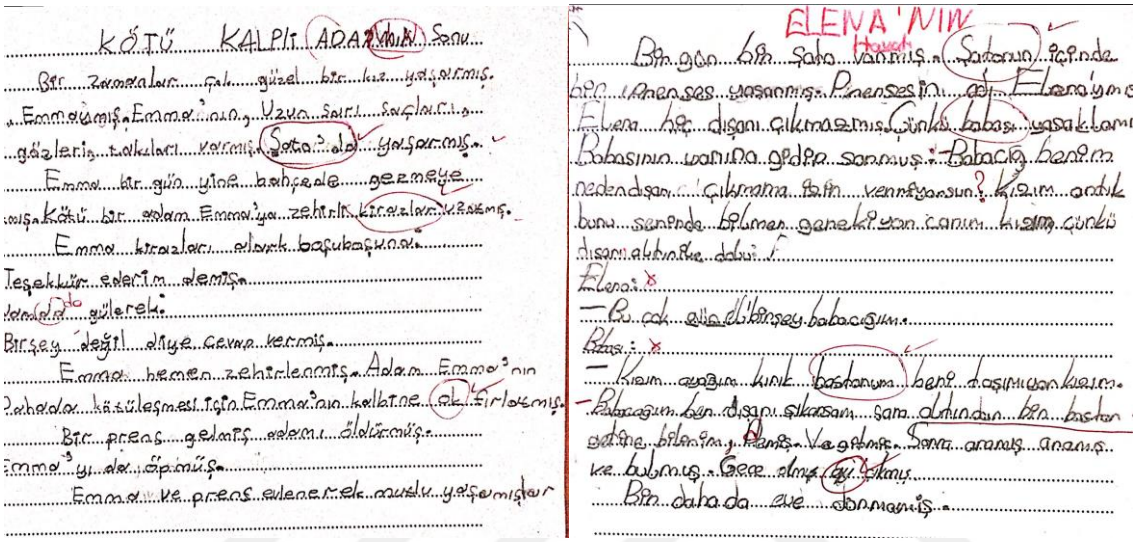
Süre: 40 + 40 dk.

Materyaller: Çalışma kâğıdı, hikâye küpleri (8 adet)

Yöntem ve Teknikler: Hikâye Anlatıcılığı-Hikâye Küpleri

Öğrenme-Öğretme Süreci: Hikâye küpleri etkinliği uygulama süreci ile ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. Bu etkinliğin tasarlanmasında öğrencilerin, oluşturacakları hikâyelerde karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki unsurlarına yer vermeleri amaçlanmıştır. Etkinliğin uygulanması sürecinde; ilk olarak öğrencilerin daire şeklinde oturmaları sağlanmıştır. Hikâye küplerini incelemeleri için süre verilmiştir. Öncelikle dört hikâye küpü havaya atılmış, öğrencilerden küpün ön yüzünde çıkan görsellere

göre hikâye elementlerini kullanarak bir hikâye oluşturmaları istenmiştir. Anlatımlarında beden dili, jest ve mimik kullanmaları, ses tonlarını karakter konuşmaları ve gelişen durumlara göre değiştirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Uygulama sürecini tamamladıkça hikâye küplerinin sayısı arttırılarak etkinliğe devam edilmiştir. Uygulama sonunda tüm hikâye küpleri havaya atılarak, küpün ön yüzüne çıkan görsellerin en az üçünü kullanmak şartıyla bir hikâye yazmaları istenmiştir.



Şekil 29. Hikâye küpleri kullanılarak oluşturulan yazı örnekleri.

Değerlendirme: Tüm öğrenciler yazılarında karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, girişim, tepki, sonuç unsurlarına yer vermişlerdir. Filiz, Zehra, Tayfun yazılarında karakterin amacını açıkça ortaya koymadıkları görülmektedir.

3.4.2.2.8. Eylem 8 (22/26.05.2017)

Eylem 8; dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerine yönelik, uygulama sonrası değerlendirmenin yapılması faaliyetlerini içermektedir. Uygulama sonrası öğrencilerin dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri ölçülmüştür. Sözlü anlatım beceri, öğrencilerin bir hikâye anlatma sürecini içeren kamera kayıtları üzerinden değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede öğrencilerin hikâye elementlerine yönelik yazıları; dinlediğini anlama becerilerinde ise dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ve üçüncü ölçüm sonuçları eylem izleme komitesi tarafından incelenmiştir. Uygulama sonrası ölçüm sonuçları eylem izleme komitesi

tarafından kontrol edilmesinden sonra, dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerine yönelik devam eden sorunlar aşağıda açıklanmıştır:

Uygulama Sonrası Dinlediğini Anlama Becerisine Yönelik Tespit Edilen Sorunlar

1. Hikâyenin ana fikrinin bulunamaması (Esma, Ayşe, Melek, Tayfun, Emir).
2. Hikâyenin konusunun bulunamaması (Esma, Zehra, Melek, Ayşe, Tayfun, Filiz, Emir).

Uygulama Sonrası Sözlü Anlatım Becerilerine Yönelik Tespit Edilen Sorunlar

1. Olay sırasını değiştirerek anlatma (Filiz).
2. Anlatım boyunca ses tonunu bir kere değiştirme (Fatih, Nur, Filiz).

Uygulama Sonrası Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Tespit Sorunlar

1. Ana karakterin amacının açıkça ortaya konmaması (Zehra, Tayfun).

3.5. Çalışma Ortamı

Araştırma 2016-2017 Eğitim Öğretim yılının bahar döneminde 27.03.2017 ile 26.05.2017 tarihleri arasında Ankara/Pursaklar'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okulun destek eğitim odasında gerçekleştirilmiştir.



Şekil 30. Çalışma ortamı.

Araştırma, çalışma grubu öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfın dışında, kendilerini rahat hissedebilecekleri ayrı bir sınıfta sürdürülmüştür. Bu sınıfın güneş alabilmesi ve karanlık ortamın oluşturulabilmesi için bir perdesi bulunmaktadır. Öğrencilerin hikâyeleri ayna

karşısında prova etmelerinin sağlanması açısından çalışmanın yapılacağı ortama boy aynası konulmuştur. Dokuz adet tekli sıra U düzeninde yerleştirilmiştir. Hikâye anlatma etkinlikleri için sınıfta ayrı bir köşe belirlenmiştir. Bu köşede bir halı ve halı üzerinde anlatıcı için bir minder bulunmaktadır. Bunların yanında, sınıfta bir adet malzeme dolabı, kürsü, tahta ve pano yer almaktadır.

3.6. Çalışmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

İnsan; davranışları, düşünceleri ve duyguları sürekli değişen bir varlıktır. Bu bağlamda insan davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını temel alan nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamada, araştırmanın tekrar yapılması sonucunda aynı sonuçlara ulaşılacağı kesin değildir. Bu sebeple nitel araştırmalarda asıl sorun bulguların tekrar edilip edilemeyeceği değil, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır (Merriam, 2015, s. 212).

Nitel araştırma türlerinden olan eylem araştırmasında Şencan (2005, s. 529) geçerlilik ve güvenirlik kaygılarının her zaman ikinci planda olduğunu, çünkü eylem araştırmalarında bulguların özel bir çerçeve için geçerli olduğunu belirtmektedir. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012, s. 260) eylem araştırmasının güvenirliğini arttırma ile ilgili bir değerlendirme yapmadan önce iki önemli konuya dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi eylem araştırması sürecinin yapılan işle doğrudan ilgili olması ve bir takvime bağlı olması nedeniyle, üretilen çözümün içerdiği uygulamaların ve araçların geçerliğini sınamak için yeterli zaman olmamasıdır. İkincisi ise işin içindeki kişinin belirlediği sorun durumunun bağlama bağımlı ve anlık olmasıdır. Bu bağlamda eylem araştırmalarında araştırmanın bulunduğu ortama ve koşullara göre elde edilen verilerde sürekli bir değişiklik söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle eylem araştırmalarında güvenirliği ve geçerliği arttırmada birçok teknik bir arada kullanılmalıdır. Bu araştırmada güvenirliği sağlamada uzun süreli etkileşim, çeşitleme, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi teknikleri kullanılmıştır.

3.6.1. Uzun Süreli Etkileşim

Araştırma verileri 48 saatlik bir çalışma sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada gözlem sayısının fazla olması ve gözlem yapılan ortamda kalma süresinin uzun olması sebebiyle katılımcılar üzerindeki başlangıç etkisi azaltılmış, böylece katılımcıların doğal ortamına geri dönmeleri sağlanmıştır. Katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanarak, yapılan gözlem ve görüşmelerin geçici ya da dönemsel olması engellenmeye çalışılmıştır. Görüşme süresi

ilerledikçe geçen zaman içinde bir güven ortamı oluşturulmuş ve katılımcıların araştırmacıya daha samimi yanıt vermeleri sağlanmıştır. Katılımcılarla birden fazla görüşme yapılmış ve bu şekilde toplanan veriler, gerçekliği yansıtma bakımından araştırmanın geçerliliğine katkı sağlamıştır.

3.6.2. Çeşitleme (Triangulation)

Araştırma verilerinin toplaması sürecinde hem nicel hem nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Dinlediğini anlama testi, hikâye anlatma rubriği ve hikâye elementleri değerlendirme ölçeği gibi nicel araçların yanında nitel veri toplama araçları olan görüşme ve gözlem teknikleri eş zamanlı olarak kullanılmıştır. Bu şekilde veri çeşitlemesi sağlanıp araştırmanın geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sırasında ve araştırma sonucunda alanında uzman iki araştırmacı tarafından araştırmanın verileri incelenmiştir. Araştırma sürecinin uzun olması sebebiyle eş gözlemci araştırmaya dâhil edilememiştir; ancak yapılan çalışmalar kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kamera kayıtları iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve aralarındaki uyum yüzdesi karşılaştırılmıştır. Böylece araştırmacı çeşitlemesi yapılarak güvenirlik arttırılmaya çalışılmıştır. Uyum yüzdesini hesaplamada Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarafından önerilen; Uyum yüzdesi % = (uzlaşılan madde / uzlaşılan madde + uzlaşılmayan madde x 100) formülü kullanılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin dinlediğini anlama (%91), sözlü anlatım (%91,8) ve yazılı anlatım (%87,5) becerilerini ölçmede puanlayıcılar arası uyum yüzdesinin yeterli olduğu görülmektedir. Uzlaşılamayan maddelerde eş puanlayıcı ile veriler tekrar incelenmiş ve farklılıkların kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır. Yazılı anlatım değerlendirme rubriklerinde puanlayıcı ile araştırmacının *"amaç-tepki"* başlıklarında puanlarının farklılaştığı anlaşılmıştır. Puanlamalar arasında yer alan farklılıklara ilişkin puanlayıcı ile birlikte değerlendirmeler yapılmış ve araştırmacının puanlamalarının daha uygun olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 7

Dinlediğini Anlama, Sözlü ve Yazılı Anlatım Değişkenlerine İlişkin Uyum Yüzdeleri

	Uyum Yüzdesi			
Değişkenler	Uzlaşılan madde	Uzlaşılmayan madde	Uyum %	Değerlendirme Kriteri
Dinlediğini Anlama (A-P)	295	29	%91	%70'in üstünde kabul edilebilir (Miles ve Huberman, 1994)
Sözlü Anlatım (A-P)	124	11	%91,8	
Yazılı Anlatım (A-P)	189	27	%87,5	

A: Araştırmacı, P: Puanlayıcı

3.6.3. Katılımcı Teyidi

Veri toplama sonunda, araştırmacı topladığı verileri katılımcılara özetlemiştir ve katılımcılardan, verilerin doğruluğuna ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini istemiştir. Her oturum sonrasında katılımcıların dinlediğini anlama testlerine verdikleri cevaplar ve yazdıkları hikâye metinleri katılımcılarla bire bir değerlendirilmiştir. Özellikle araştırmacının okumakta zorluk çektiği yazılar hakkında, yazının sahibi olan katılımcıya ‘’burada ne yazdığı’’ sorulmuş ve alınan cevap okunaklı olmayan yazının kenarına kırmızı kalemle not edilmiştir.

Hikâye anlatma çalışmalarında katılımcıların her oturum sonunda sürece ilişkin kendilerini değerlendirmeleri sağlanarak, bu değerlendirmeler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar katılımcılara izletilerek doğruluğunun teyit edilmesi sağlanmıştır.

3.6.4. Uzman İncelemesi

Araştırma başında, sırasında ve sonunda uzman ile araştırmacı arasında değerlendirme toplantıları yapılmıştır. Bu toplantıda araştırmanın tüm süreçleri sözel olarak uzmana aktarılmıştır. Uzman, sürecin uygunluğuna ilişkin araştırmacıya sorular sormuş, süreci gözden geçirerek yapılacak olan çalışmayla ilgili geri bildirimlerde bulunmuştur.

Araştırmada yazılı anlatım becerilerini geliştirme amacıyla yapılan çalışmada konuların belirlenmesinde hikâye kartları kullanılarak veri toplanması planlanmıştır; ancak alanında uzman kişi: *‘’hikâye kartlarının, öğrencilerin yazacakları hikâye ile ilgili konu, karakter, olay, yer ve zaman belirlemede yaratıcılıklarını sınırlandırdığını’’* ifade etmiştir. Bu sebeple

öğrencilerin hikâyelerini oluşturma sürecinde herhangi bir konu, karakter, yer, zaman ve olay sınırlandırılması yapılmamıştır. Yazılı anlatım becerilerini ölçmede, hikâye kartları kullanımından vazgeçilmiştir.

Hikâye anlatıcılığı uygulamalarına yönelik metinlerin seçiminde uzman görüşü alınmıştır. Metinlerin anlatım sürecinde planlanan ders saatini aştığı, zayıf ve orta seviyedeki öğrencilerin okudukları hikâyeyi hatırlamada güçlük çektikleri gözlemlenmiştir. Bu durumda uzman görüşü de alınarak daha kısa hikâyeler seçilmiştir. Hikâye anlatımında görselleştirme (zihinsel imaj) yaptırılarak, oluşturdukları görseller üzerinden anlatım çalışmaları yapılmıştır. Anlatımı aşamalı olarak yapmada sorunu olan öğrenciler ile oluşturdukları görselleri numaralandırma çalışması yapılmıştır.

3.7. Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler ve Alınan Önlemler

1) Bu çalışma öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflar dışında ayrı bir derslikte yapılması planlanmıştır. Bu ortamın sağlanmasında ve çalışma yapılacak okulun belirlenmesinde okul yöneticileri tarafından istenilen çalışma ortamının ayarlanamayacağı, tüm dersliklerin çalışmanın yapılacağı saatlerde dolu olduğu araştırmacıya belirtilmiştir. Çalışmanın uygun olduğunu belirten okul yöneticileri çalışma için destek eğitim odasını ayarlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Destek eğitim odası araştırmacının kendi imkânlarıyla düzenlenmiştir. Yere halı serilmiş, duvara boy aynası asılmış, okul öncesi öğretmenlerinden yer minderleri istenmiştir ancak okul öncesi öğretmenleri çalışma için istenilen materyal kullanımına izin vermemişlerdir. Araştırmacı kendi imkânlarıyla hikâye anlatıcısı için bir minder temin etmiştir.

2) Araştırma başında öğrencilerin belirlenmesinde, veliler çocuklarının derslerden geri kalacağını düşünmüşlerdir. Öğrenciler çalışmaya katılmada istekli olsalar bile velilerden izin alma sürecinde zorluk yaşanmıştır. Sınıf öğretmeninin desteğiyle velilerden izin alınmış ve çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Araştırma sürecinde, öğrencilerin sınıf dışında bir ortamda oldukları için zaman zaman arkadaşlarından ödevlerini öğrenememeleri durumu oluşmuştur. Bu durumda velilerle tekrar görüşme sağlanmış ve ödevlerin öğretmen tarafından öğrencilere bildirilmesi sağlanmıştır.

3) Zaman zaman öğrencilerin hastalık ya da başka sebeplerle okula gelmediği durumlar meydana gelmiştir. Bu durumda yaklaşık on dakika bir önceki dersin tekrarı yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı tarihler; 1 Mayıs İşçi ve Emekçiler Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü

Anma Gençlik ve Spor Bayramı'na denk gelmiştir. Bu durumda katılımcılara telafi dersleri yapılmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerinin analizinde nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Analiz sürecinde betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) aşamaları takip edilmiştir. Çerçeve oluşturma aşamasında veri toplama araçlarından yararlanılarak temalar oluşturulmuştur. Verilerin işlenmesi aşamasında belirlenen temalara göre ulaşılan veriler düzenlenmiştir. Bulguların tanımlanmasında sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiş, tekrarlardan kaçınılmış ve açık anlaşılır bir şekilde yazılmaya çalışılmıştır. Bulguların yorumlanmasına ise tartışma bölümünde literatürle karşılaştırmalar yapılmış ve veriler anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Nicel verilerin analizinde ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Büyüköztürk (2011) parametrik olmayan testlerin normallik varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda kullanıldığına ve fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate aldığına değinmektedir. Bu araştırmada örneklem sayısının 9 olmasından dolayı öğrencilerin uygulama öncesi, sırası ve sonrası yazılı anlatımda hikâye elementlerini kullanma becerilerinin belirlenmesinde ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada; sözlü anlatım beceri, öğrencilerin hikâye anlatma sürecini içeren kamera kayıtları üzerinden değerlendirilmiştir. Yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede öğrencilerin hikâye elementlerine yönelik yazıları; dinlediğini anlama becerilerini değerlendirmede ise dinlediğini anlama testi kullanılmıştır. Bu bölümde; dinlediğini anlama testleri, öğrenci yazıları ve kamera kayıtları yoluyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın amacı ve alt amaçları temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

4.1. Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Dinlediğini Anlama Düzeyleri

Katılımcılara uygulama öncesi ‘’Değnek Adam’’, uygulama sırası ‘’Kütüphanedeki Aslan’’, uygulama sonrası ‘’Yaşlılar’’ isimli hikâyeler araştırmacı tarafından bir defa anlatılmıştır. Dinlediğini anlama becerilerini ölçmek amacıyla katılımcılara ’’Değnek Adam’’ isimli hikâye için Dinlediğini Anlama Testi (1); ‘’Kütüphanedeki Aslan’’ hikâyesi için Dinlediğini Anlama Testi (2); ‘’Yaşlılar’’ isimli hikâye için Dinlediğini Anlama Testi (3) uygulanmıştır. Cevaplar iki alan uzmanı tarafından değerlendirilerek, katılımcıların uygulama öncesi, sırası ve sonrası dinlediğini anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan *‘’katılımcıların uygulama öncesi, sırası ve sonrası dinlediğini anlama becerileri ne düzeydedir?‘’* sorusuna ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Dinlediğini Anlama Düzeyleri

Katılımcı	Ölçümler		
	1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm
	Uygulama Öncesi	Uygulama Sırası	Uygulama Sonrası
Esma	52,5	70	80
Fatih	71	85	85
Nur	60	85	90
Zehra	41	60	75
Ayşe	46,5	70	82,5
Melek	42	55	72,5
Tayfun	32	70	72,5
Filiz	46,5	60	77,5
Emir	40	55	65

Tablo 8 değerlendirildiğinde; öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin uygulama devam ettikçe arttığı görülmektedir. Dinlediğini anlamaya yönelik ölçüm sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde;

Uygulama öncesi öğrenciler; hikâyede yer alan karakter/karakterler, yer, zaman sorularına ve çoktan seçmeli sorulara doğru cevap verdikleri; ancak hikâyede yer alan problemi, problem çözme teşebbüslerini bulmaya yönelik soruları cevaplayamadıkları görülmektedir. Öğrenciler bu sorulara cevap olarak hikâyede yaşanan olayları anlatmışlardır. Hikâyenin ana fikri ve konusu hakkında yöneltilen soruları boş bırakmış ya da yanlış cevaplamışlardır. Dinleyici tepkisini ölçmeye yönelik; *''siz bu hikâyenin yazarı olsaydınız, bu hikâyeye nasıl bir son yazardınız'',* sorularını genel olarak (geleneksel bir son) ‘‘*mutlu mutlu yaşamışlar*’’ , ‘‘*çok mutlu olmuşlar*”, ‘’*ailesi ile mutlu mutlu yaşamışlar*’’ şeklinde yanıtlamışlardır.

Uygulama sırası öğrenciler; hikâyede yer alan karakter/karakterler, yer, zaman, problem durumu sorularına ve çoktan seçmeli sorulara doğru cevap verdikleri; ancak problem çözme teşebbüslerini bulmaya yönelik soruları cevaplayamadıkları görülmektedir, hikâyenin ana fikrine ve konusuna yönelik sorularda yetersizliklerinin devam ettiği görülmektedir.

Uygulama sonunda öğrenciler; hikâyede yer alan karakter/karakterler, yer, zaman, problem, problem çözme teşebbüsleri sorularına ve çoktan seçmeli sorulara doğru cevap verdikleri

tespit edilmiştir. *''siz bu hikâyenin yazarı olsaydınız, hikâyeye nasıl bir son yazardınız?''* sorusuna geleneksel olarak yazılan sonlardan ziyade dinleyici tepkisine yönelik cevaplar verdikleri görülmektedir.

Örneğin; *''yaşlıları uçurumdan attığım için özür diler saçma sapan fikir kurmadan önce düşünürdüm''*.

''herkes birlik olup Raul'un babası çöktüğü için yardım etmesini isterdim''.

''kralın acı çekerek kendisini öldürmesiyle hikâyeyi sonlandırırım''.

Uygulama sonunda öğrenciler dinlediğini hikâyenin ana fikrini ve konusunu bulma noktasında eksikliklerinin devam ettiği gözlenmektedir. Bu eksiklikler;

- Hikâyede yer alan yardımcı fikirleri ana fikir olarak yazma,
- Konu ile ana fikri karıştırma,
- Kelimenin anlamını bilmeme (bencillik-nankörlük, açgözlülük-nankörlük, deneyim, tamahkâr vb.),
- Konu ve ana fikir bölümlerine hikâyede ne olduğuna dair kısa özet yazma, şeklindedir.

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri bireysel olarak aşağıda değerlendirilmektedir:

4.1.1. Esma-Dinlediğini Anlama Düzeyi

Esma uygulama öncesinde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna yalnızca hikâyenin ana kahramanı olan *''değnek adam''*, nerede geçtiği sorusuna *''park, nehir, kumsal"* , ne zaman geçtiği sorusuna *''?''*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna *''kız nehre atınca nehirde kurtulur. Kuğunun yuvasından bir ailenin küreği değnek adama deyerek değnek adamı oradan çıkarır. Aile yaptığı kardan adam eriyince kardan adamın kolu olmaktan kurtulur''* yanıtını vermiştir. Hikâyenin, konusunun ve ana fikrinin ne olduğu sorularını yanıtsız bırakmıştır. Hikâyenin yazarı siz olsaydınız, bu hikâyeye nasıl bir son yazardınız sorusuna *''ailesine kavuşup mutlu mesut yaşamışlar''* şeklinde geleneksel bir son yazmıştır. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama devam ederken yapılan ikinci ölçümde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *''bayan tatlıhava, aslan, hikayeci teyze, bay vız vız, çocuklar''*, nerede geçtiği sorusuna *''kütüphanede''*, ne zaman geçtiği sorusuna ''*sonbahar''*, problem durumunun ne olduğu sorusuna ''*aslanın soğuk bir sonbahar günü kütüphaneye girmesi''*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna *''aslanın kütüphaneye gidip olayları başlatması*'',

konusunun ne olduğu sorusuna *''aslanın kütüphaneye gidip olaylar olması ve aslanın kütüphaneden gitmesi''*, hikâyenin yazarı siz olsaydınız metne nasıl bir başlık yazardınız sorusuna ''A*slanın Başına Gelenler diye bir başlık veririm''* yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama sonrasında; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *''raul, yaşlı adam, kral''*, nerede geçtiği sorusuna *'' bir ülkede, ev, orman, mağara''*, ne zaman geçtiği sorusuna *''herhangi bir gün''*, problem durumunun ne olduğu sorusuna *''fırtınada hayvanların hasta olması, ekinlerin yok olması, ağaçların meyve vermemesi''*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna *''çobanlardan özel tohum alınıp dikilmesi, bir yere gidip hayvanların çoğalması, tohum dikilerek buğdayların büyümesi''*, ana fikri nedir sorusuna *''yaşlı deyip geçmemeliyiz, onlara iyi davranmalıyız.''*, konusu nedir sorusuna ''*Raul'un babasına yapılan haksızlık olduğunu düşünüp maraya koyarak olup biteni anlatıp en son herkesi, kralı getirip özür diletmiş''* yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların üç tanesi doğru cevaplanmıştır.

4.1.2. Fatih- Dinlediğini Anlama Düzeyi

Fatih uygulama öncesinde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *''deynek adam, köpek, kız, aile, noel baba''*, nerede geçtiği sorusuna ''*deynek adamın evi, deniz, ev, park''*, ne zaman geçtiği sorusuna *''kış, yaz, sonbahar''*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna *''ilk olay köpek değnek adamı yakalıyor zabıtalar köpeği götürüyor, kız onu denize fırlatıyor değnek adam kurtuluyor''* , konusunun ne olduğu sorusuna ''*birinlen bilmediğin yerlere gitmemek*", hikâyenin yazarı siz olsaydınız, bu hikâyeye nasıl bir son yazardınız sorusuna ''*deynek adam ailesine kavuşamaz''* yanıtını vermiştir. Hikâyenin ana fikri nedir sorusu boş bırakılmıştır. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama devam ederken yapılan ikinci ölçümde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *''bayan tatlıhava, aslan, masalcı teyze, bay vız vız, çocuklar, küçük kız''*, nerede geçtiği sorusuna ''*kütüphane"*, ne zaman geçtiği sorusuna ''*sonbahar günü''*, problem durumunun ne olduğu sorusuna ''*aslanın ev bulamaması aslanın kütüphanede olayların başlaması"*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna ''*aslan kütüphane kurallarına uyarak ev bulmuş ama orda kurallara uymaması''*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna *''herkes her yerin kuralına uymalı ama bazen zor durumlarda kuralları bozarız''*

konusunun ne olduğu sorusuna ‘’*kütüphaneye aslan girdiğinde olaylar başlamış’’* yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama sonrasında; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘‘*raul, yaşlı adam, kral, çiftçiler’’*, nerede geçtiği sorusuna ‘’ *ev, orman, bahçe, ülke*’’, ne zaman geçtiği sorusuna ‘‘*bir zamanlar’’*, problem durumunun ne olduğu sorusuna ‘‘*kralın yaşlıları uçurumdan aşağı atın demesi, çiftçilerin ekinlerinin sıcaktan kuruması meyve vermemesi, mikroplar havada dolaşır ve hayvanları öldürmesi’’*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna *’’Raul babasını bir mağaraya saklar, ona bir yatak yapar ve her gün çaktırmadan oraya gelir ona yemek getirir; babası Raul’a derki sana bir yer söyleyeceğim oraya git orada 2 tane ağaç var o ağaçtaki meyveleri çiftçilere dağıt; sana bir yer söyleyeceğim orada hayvanları sok hayvanlar hamile olur artık her yer hayvanla dolar’’*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna ‘’y*aşlıları asla incitmemeliyiz’;* hikâyenin konusunun ne olduğu sorusuna ‘’*yaşlı adamın Raul’a problemlerinin çözümünü söyleyip onun yapması’’* yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların üç tanesi doğru cevaplanmıştır.

4.1.3. Nur- Dinlediğini Anlama Düzeyi

Nur uygulama öncesinde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *‘‘değnek adam, karısı, çocukları, köpek, kızlar, noel baba’’*, nerede geçtiği sorusuna *‘‘ağaç kovuğunda, deynek adamın evinde, göl kenarında, parkta’’,* ne zaman geçtiği sorusuna *‘‘?’’,* problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna *’’bir küçük kız yarış için deynek adamı nehre fırlatmış sonra deynek adam özgürüm diye sevinmiş. Kumla oynayanlar deynek adamı bayrak olarak kullandı sonra rüzgâr kumları uçurdu deynek adam kurtuldu’’,* ana fikrinin ne olduğu sorusuna *’’çocukların öğrenmeleri herşeyi bilmeleri’’,* konusunun ne olduğu sorusuna ‘’d*eğnek adam’’* yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların üç tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama devam ederken yapılan ikinci ölçümde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *“bay vızvız, aslan, bayan tatlıhava ve çocuklar’’*, nerede geçtiği sorusuna *’’kütüphanede’’*, ne zaman geçtiği sorusuna ‘‘so*nbahar’ da yağmurlu bir gün’’*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna ‘’*ilk önce bay vızvız aslanın çok kükrediği için onu kovması ama bay vızvız hatasını anladığı için aslana kütüphanede kükreyebilirsin demiş’’*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna *’’Bay vız vız aslanı dinlemediği için bayan tatlıhava’nın canı yanmış”*, konusunun ne olduğu sorusuna ‘’a*slanın kütüphaneye*

girmesiyle olay başlar'' yanıtını vermiştir. Hikâyenin yazarı siz olsaydınız metne nasıl bir başlık yazardınız sorusunu '*Aslanın Kütüphaneye Dönmesi'* şeklinde cevaplamıştır. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama sonrasında; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ''*raul, bilge adam, kral, komşular'',* nerede geçtiği sorusuna ''*ev, orman, mağara*'', ne zaman geçtiği sorusuna ''*bir zamanlar, herhangi bir gün''*, problem durumunun ne olduğu sorusuna ''*bütün ağaçların meyvelerinin gitmesi, buğdayların yok olması, mikroplu havanın gelmesi ve herkesin hasta olması'',* problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna *''Raul hemen babasının yanına gidip her şeyi anlatır. Babası 2 ağaç var orada oradaki tohumları al herkese dağıt demesi, raul tekrar babasının yanına gider hiçkimsenin bilmediği çiftçilerden buğday tohumu istemesi, bilge adam çocuğuna bir sürü dişi al dedi. Dişileri dağıtıp yavrularının kuzuları olması'' ,* ana fikrinin ne olduğu sorusuna ''*yaşlıları incitmemeliyiz*'', konusunun ne olduğu sorusuna *''kral ile yaşlı bilge adamın mücadelesi*'' yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların üç tanesi doğru cevaplanmıştır.

4.1.4. Zehra-Dinlediğini Anlama Düzeyi

Zehra uygulama öncesinde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *''değnek adam, noel baba, zabıta, köpek, kızlar''*, nerede geçtiği sorusuna ''*ev, gölde, deniz kıyısında*'', ne zaman geçtiği sorusuna ''*kış, yaz mevsiminde''*, problem çözme teşebbüslerinin neler olduğu sorusuna ''*noel baba ile deynek adam evleri gezmişler. Noel baba kıza erkeğe herkese hediye vermiş. Hediye verilmeyen bir ev kalmış oda deynek adamın eviymiş. Noel baba o evdekilere de verdikten sonra çocukları ve karısı ve çocukları görmüş''*, konusunun ne olduğu sorusuna *''kendimize dikkat edelim diye''*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna *''işi gücü koşmak olmasın diye''* yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların bir tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama devam ederken yapılan ikinci ölçümde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *''aslan, bayan tatlıhava, bay vızvız''*, nerede geçtiği sorusuna *''kütüphanede''*, ne zaman geçtiği sorusuna ''so*nbahar mevsiminde''*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna, ana fikrinin ne olduğuna sorusuna ''k*ütüphanede sessiz olup ses çıkarmamalıyız'',* konusunun ne olduğu sorusuna *''aslanın kütüphaneye gelmesi ve yaşadığı olaylar''* yanıtını vermiştir. Hikâyenin yazarı siz olsaydınız metne nasıl bir başlık

yazardınız sorusunu ‘’*kütüphane kurallarını öğrenen aslan”* şeklinde cevaplandırmıştır. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama sonrasında; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*raul, yaşlı adam, kral, halk”*, nerede geçtiği sorusuna *‘’ev, orman, mağara”*, ne zaman geçtiği sorusuna ‘’*bir gün’’*, problem durumunun ne olduğu sorusuna ‘’*rüzgâr gelip hayvanları bitkileri hasta etmiş, buğdaylar yok olmuş, güneş ağaçları kurutmuş’’*, problem çözme teşebbüslerinin neler olduğu sorusuna *‘’bilge oğluna çitçilerden tohum al demiş o da almış ve ekmişler buğdaylar büyümüş, bilge git çobanların koyunları ile bir gece kalsınlar sonra hayvanlar çoğalmış’’*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna ‘’y*aşlı deyip geçmemeliyiz, onlara iyi davranmalıyız*’’, konusunun ne olduğu sorusuna ‘’*Raul’un babasın*ı yaşatmaya çalışması’’ yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

4.1.5. Ayşe- Dinlediğini Anlama Düzeyi

Ayşe uygulama öncesinde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna yalnızca hikâyenin ana kahramanı olan ‘’*değnek adam”*, nerede geçtiği sorusuna ‘’*ev, orman, bahçe, karda’’*, ne zaman sorusuna ‘’*yılbaşı gecesi’’*, problem çözme teşebbüslerinin neler olduğu sorusuna ‘’*köpeği jandarma alır. Kız onu atar ve kurtulur’’,* ana fikrinin ne olduğu sorusuna *‘’herkesin elinde bir çubuk nerelere gelmiş’’*, konusu ne olduğu sorusuna ‘’*elden ele çubuk bir yerlere gider’’* yanıtını vermiştir. Hikâyenin sonuç bölümüne *‘’mutlu mutlu yaşar’’* yazmıştır. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama devam ederken yapılan ikinci ölçümde hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna “*aslan, bayan tatlıhava, bay vızvız, hikâyeci teyze, çocuklar*’’; nerede geçtiği sorusuna ‘’*kütüphanede geçmiştir olay’’*, ne zaman geçmiştir sorusuna ‘’*sonbaharda yapmurlu bir gün’’*, problem durumunun ne olduğu sorusuna *‘’kütüphaneye aslanlar giremezken kükreyen aslan girmiştir’’*, konusunun ne olduğu sorusuna *‘’aslanın kütüphanede yaşadığı olaylar’’* yanıtını vermiştir. Ayşe problem çözme teşebbüslerinin ve hikâyenin ana fikrinin ne olduğu sorularını yanıtlamamıştır. Bu hikâyenin yazarı siz olsaydınız metne nasıl bir başlık yazardınız sorusuna ‘’*yardımsever aslan’’* yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama sonrasında; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*Raul, babası, kral, komşular”*, nerede geçtiği sorusuna ‘’*tarlada, marada, orman, ev, ova*’’, ne zaman

geçtiği sorusuna ‘’*bir gün, günlerden bir gün’’*, problem durumunun ne olduğu sorusuna ‘’*güneşin ve rüzgarın gelip ağaçlarda meyve bırakmaması, mikroplu bir rüzgar gelip herkesi hasta etmesi, kara bir bulut gelip buğdayları yok etmesi’’,* problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna ‘’*bir tane ağacın yanına gidip ondan tohum alıp çiftçilere dağıtması. Koyunları bir ovaya götürüp 1 gün kaldıktan sonra onların hamile kalması, çiftçilerden buğday alıp ekmesi’’,* ana fikrinin ne olduğu sorusuna ‘’*babalarımıza saygı ve sevgi duymalıyız”*, konusunun ne olduğu sorusuna ‘’*babalarımıza saygısızlık etmemeliyiz’’*. Çoktan seçmeli soruların üç tanesi doğru cevaplanmıştır.

4.1.6. Melek- Dinlediğini Anlama Düzeyi

Melek uygulama öncesinde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*değnek adam, köpek, küçük kız, çocukları, ailesi’’*, nerede geçtiği sorusuna ‘’*ağaç kovuğunda, bir nehirde, kumdan kalede, parkta’’*, ne zaman geçtiği sorusuna *‘‘sabah’’*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna *’’küçük bir kız onu alıp nehre attı. Önce bir köpeğe rastladı. Köpek ona sürekli fırlatıyordu. Bir tane adam onu alıp kumdan kalesine bayrak yaptı. Bir kardan adamın kolu oldu. Bir aile onu pişirecekti’’,* konusunun ne olduğu sorusuna ‘’*değnek adam sürekli macera yaşadı’’* yanıtını vermiştir. Hikâyenin ana fikrinin ne olduğu sorusunu cevaplamamıştır. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama devam ederken yapılan ikinci ölçümde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *’’aslan, bayan tatlıhava, bay vızvız, hikayeci teyze’’*, nerede geçtiği sorusuna *’’kütüphanede’’* ne zaman geçtiği sorusuna ‘’*sonbaharda aslan kütüphaneye geldiğinde’’* problem durumunun ne olduğu sorusuna *’’aslanın kütüphaneye gelmesi ve kuralları bozması’’*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna ‘’*bayan tatlıhava düşüp kolunu kırdı ve aslan bay vızvız a gidip kükredi ve kütüphaneden kovuldu’’*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna *’’çocukların zekâsı gelişsin diye”*, konusunun ne olduğu sorusuna *’’aslanın iyi kalpli olması’’*, hikâyenin yazarı siz olsaydınız metne nasıl bir başlık yazardınız sorusuna ‘’*kütüphane kuralları’’* yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama sonrasında; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*kral, raul, raulun babası, ülkedekiler’’*, nerede geçtiği sorusuna *’’ülke, köy, mağara’’*, ne zaman geçtiği sorusuna ‘’*bir gün’’*, problem durumunun ne olduğu sorusuna *’’her tarafa zehir yayıldı ve*

hayvanlar öldü. Çok sıcak oldu ve ağaçlarda meyve kalmadı, kralın yaşlıları öldürmesi' , problem çözme teşebbüsleri *' ormanda bir yer var oraya hayvanları götür bir gece orda kalsınlar ve doğurmuş hayvanlar; ormanın derinliklerinde iki ağaç var onlara hiçbir şey olmaz herkese tohumunu ver vermiş ağaçlar yine büyümüş; krala o yaşlı dedeyi götürmüşler kral ayaklarına kapanmış ve bir daha yaşlıları atmaktan vazgeçmiş''*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna ''a*sla yaşlıları küçümsememeliyiz, onlara kötü davranmamalıyız*'', hikâyenin konusunun ne olduğu sorusuna *''küçümsememek''* yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların üç tanesi doğru cevaplanmıştır.

4.1.7. Tayfun- Dinlediğini Anlama Düzeyi

Tayfun uygulama öncesinde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ''*değnek adam''* nerede geçtiği sorusuna ''*sahil''* ne zaman geçtiği sorusuna ''*öğle, sabah, akşam''*, konusunun ne olduğu sorusuna ''*deynek adam''*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna ''*çocuklar bilgi kazansın''* yanıtını vermiştir. Problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusunu cevaplamamıştır. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama devam ederken yapılan ikinci ölçümde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *''aslan, tatlıhava, vızvız''*, nerede geçtiği sorusuna *''kütüphanede''* ne zaman geçtiği sorusuna ''*sonbaharda gelince''* problem durumunun ne olduğu sorusuna *''aslanın bağırması ve kovulması'',* problem çözme teşebbüslerini ne olduğu sorusuna *''bayan tatlıhava düştü aslan kuralı bozdu ve kovuldu''* , konusunun ne olduğu sorusuna *''aslanın kütüphaneye girmesi'',* hikâyenin yazarı siz olsaydınız metne nasıl bir başlık yazardınız sorusuna ''*aslan''* yanıtını vermiştir. Hikayenin ana fikrinin ne olduğu sorusu cevaplanmamıştır. Çoktan seçmeli soruların bir tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama sonrasında; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna *"kral, raul, bilge adam, ülkede yaşayan insanlar"*, nerede geçtiği sorusuna *''ülke, köy, mağara, ev''*, ne zaman geçtiği sorusuna ''*bir gün''*, problem durumunun ne olduğu sorusuna *''kara bir bulut geldi ve her tarafı zehirledi ve hayvanlar öldü. Çok sıcak oldu ve ağaçlarda meyve kalmadı, buğdaylar yok oldu''*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna *''dişi hayvanları ormanda söylediğim yere götür bir gece orda kalsınlar ve hamile kalsın hayvanlar; çiftçilerden tohum al ek buğday olsun'',* ana fikrinin ne olduğu sorusuna *''Raulun babasını çok sevmesi onu korumak istemesi'',* konusunun ne olduğu sorusuna ''*babalarımıza sevmeliyiz''* yanıtını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

4.1.8. Filiz- Dinlediğini Anlama Düzeyi

Filiz uygulama öncesinde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*değnek adam’’*, nerede geçtiği sorusuna ‘’*ağaç kovuğu, ev, göl, yuva’’,* ne zaman geçtiği sorusuna ‘’*yaz, kış, yılbaşı akşamı’’*, problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna *‘’zabıta gelip sahipsiz köpeği almış. Bir adamın küreği çarpmış yuvadan ayrılmış’’* yanıtını vermiştir. Hikâyenin konusunun ve ana fikrinin ne olduğu sorusunu cevaplamamıştır. Hikâyenin sonuç bölümüne *‘’mutlu bir son’’* yazmıştır. Çoktan seçmeli soruların bir tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama devam ederken yapılan ikinci ölçümde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*aslan, bayan tatlıhava, bay vızvız, hikayeci teyze, çocuklar”*, nerede geçtiği sorusuna ‘’*kütüphanede geçmiştir olay’’*, ne zaman geçtiği sorusuna ‘’*sonbaharda’’,* problem durumunun ne olduğu sorusuna ‘’*aslanın kütüphaneye girmesiyle kurallara uymamış ve kükremiş”*, konusunun ne olduğu sorusuna *‘’kütüphaneye gittiğimizde biz de sesli olmayalım’’*, hikâyenin yazarı siz olsaydınız metne nasıl bir başlık yazardınız sorusuna ‘’*kütüphaneye giren aslan’’* yanıtını vermiştir. Problem çözme teşebbüslerini nelerdir Hikâyenin ana fikrinin ve problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusunu cevaplamamıştır. Çoktan seçmeli soruların bir tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama sonrasında; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*bilge adam, kral, raul’’*, nerede geçtiği sorusuna *‘’köy, orman, mağara’’*, ne zaman geçtiği sorusuna *‘’herhangi bir gün’’*, problem durumunun ne olduğu sorusuna *‘’yaz rüzgarının ağaçları kurutması, buğdayların olmaması ve aç kalmaları, hayvanların ölmesi’’,* problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorusuna ‘’*bahçede iki ağaç alıp tohumlarını çiftçilere dağıt, çiftçilerden tohumluk alıp dikmişler, bütün hayvanların dişilerini topla çiftçilere ver’’*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna *‘’bilge gibi bilgimizi paylaşmalıyız*’’ yanıtını vermiştir. Hikâyenin konusunun ne olduğu sorusu cevaplanmamıştır. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

4.1.9. Emir- Dinlediğini Anlama Düzeyi

Emir uygulama öncesinde; hikâyenin karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘’*değnek adam, kuş yuvasının dalı, kumsalda bayrak yapmak’’*, nerede geçtiği sorusuna ’‘*göl, dallarda’’,* ne zaman geçtiği sorusuna ‘’*kışta’’*, bu hikâyenin yazarı olsaydınız, hikâyeye

nasıl bir son yazardınız sorusuna *''değnek adam ailesine kavuştuğu için çok mutlu olmuş''* yanıtını vermiştir. Hikâyenin konusunun, ana fikrinin, problem durumunun ve problem çözme teşebbüslerinin ne olduğu sorularını cevaplamamıştır. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama devam ederken yapılan ikinci ölçümde; karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘‘*aslan, bayvızvız, bayan tatlıhava, çocuk, teyze”*, nerede geçtiği sorusuna ‘‘*kütüphane*’’ ne zaman geçtiği sorusuna ‘‘*sonbaharda'',* problem durumunun ne olduğu sorusuna ‘‘*aslanın kütüphanede bağırması ve kovulması'',* ana fikrinin ne olduğu sorusuna ‘’*kurallar''*, konusunun ne olduğu sorusuna ‘’*aslan ve kütüphanedeki olaylar''* yanıtını vermiştir. Hikâyenin yazarı siz olsaydınız metne nasıl bir başlık yazardınız sorusunu cevaplamamıştır. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

Uygulama sonrasında; karakter(ler)inin kim(ler) olduğu sorusuna ‘‘*çocuk, babası, kral''*, nerede geçtiği sorusuna ‘‘*tarlada, marada, ormanda*’’, ne zaman geçtiği sorusuna ‘‘*bir gün''*, problem durumunun ne olduğu sorusuna ‘‘*güneş gelmiş ağaçlar kurumuş yapraklar dökülmüş, bitkiler kurumuş hayvanlar ölmeye başlamış, insanlar hastalanmış, buğdaylar yok olmuş”* doğru yanıtlarken; problem çözme teşebbüsleri bölümünü ‘’*git bir yere onlar sana tohum verir. Ekmiş ağaçlar çıkmış. Oğul bak sana ne diyeceğim bu yere git ordan buğdayı al ek demiş, buğdayı ekmiş ve artık ekmek yapabilmiş''*, ana fikrinin ne olduğu sorusuna ‘‘*yalan söylememeliyiz''*, konusunun ne olduğu sorusuna ‘‘*adamlar hep çocuktan yardım istiyormuş''* yanıtlarını vermiştir. Çoktan seçmeli soruların iki tanesi doğru cevaplanmıştır.

4.2. Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Hikâye Anlatıcılığı Düzeyleri

Öğrencilerin sözlü anlatım düzeylerini belirlemek amacıyla; uygulama öncesinde, sırası ve sonrasında öğrencilere hikâye edici bir metin verilmiştir. Öğrencilerden hikâyeyi yirmi dakika boyunca sessiz okumaları ve süre sonunda anlatmaları istenmiştir. Sözlü anlatım becerilerini ölçmek amacıyla ‘’Hikâye Anlatıcılığı Rubriği’’ kullanılmıştır. Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini ölçmeye yönelik hikâye anlatımı sunumları kamera ile kayıt altına alınmıştır. Ölçüm sonuçları iki alan uzmanı tarafından, öğrencilerin hikâye anlatma sürecini içeren kamera kayıtları üzerinden değerlendirilerek uygulama öncesi, sırası ve sonrası öğrencilerin hikâye anlatıcılığı düzeyleri belirlenmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Hikâye Anlatıcılığı Düzeyleri

Katılımcı		Hikâyeyi Bilme	Anlatım	Beden Dili	Ses tonu	Dinleyici	Toplam
Melek	*UÖ*	3	2	1	1	1	8
	USI	2	2	3	3	3	13
	USO	4	3	3	3	3	16
Zehra	*UÖ*	2	2	1	1	1	6
	USI	2	2	3	2	2	11
	USO	4	3	3	3	3	16
Ayşe	*UÖ*	2	1	1	1	1	6
	USI	4	2	3	3	3	15
	USO	4	4	3	3	3	17
Tayfun	*UÖ*	1	2	1	1	1	6
	USI	3	3	3	3	3	15
	USO	3	4	3	2	3	15
Emir	*UÖ*	1	2	1	1	1	6
	USI	1	1	2	2	2	8
	USO	3	4	3	3	3	16
Esma	*UÖ*	2	2	1	1	1	7
	USI	2	3	3	3	3	14
	USO	3	4	3	3	3	16
Filiz	*UÖ*	2	1	1	1	1	6
	USI	2	1	2	2	2	9
	USO	2	3	3	2	3	13
Nur	*UÖ*	3	2	1	1	1	7
	USI	3	3	2	1	1	10
	USO	4	4	3	2	3	16
Fatih	*UÖ*	1	1	1	1	1	5
	USI	3	3	2	1	1	10
	USO	4	3	3	2	2	14

UÖ: Uygulama Öncesi; USI: Uygulama Sırası; USO: Uygulama Sonrası

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi hikâye anlatıcılığı sürecinde tüm ögeleri etkili şekilde kullanmadıkları görülmektedir. Hikâyedeki olay akışını bilme hikâye anlatımında en fazla kullanılan ögedir. Ses tonu, dinleyici tepkisi, benden dili, jest ve mimik

kullanma ögelerinin hikâye anlatımında kullanılmadığı gözlenmiştir. Diğer öğrencilerden daha iyi olan Melek'in, hikâye anlatımında hikâyeyi bilme ve anlatım ögelerine yer verdiği görülmektedir.

Uygulama sırası öğrencilerin hikâye anlatma sürecinde tüm ögeleri etkili şekilde kullanmaya başladıkları görülmektedir. Diğer öğrencilerden daha iyi olan Ayşe hikâyeyi bilme, ses tonu, beden dili, jest ve mimik ögelerinden tam puan aldığı görülmektedir.

Uygulama sonrasında öğrencilerin hikâye anlatıcılığı düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hikâye anlatma sürecinde tüm ögeleri etkili şekilde kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların tümünün tam puan (3) aldıkları ve en etkili kullandıkları öge beden dili, jest ve mimiktir. Ayşe'nin hikâyeyi bilme, anlatım, beden dili, jest ve mimik, ses tonu, dinleyici tepkisi ögelerinden tam puan aldığı, uygulama öncesi ve sonrasında 11 puanlık artışla en büyük puan artışının Ayşe'de olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Emir, Zehra, Fatih, Nur, Tayfun, Esma, Melek ve Filiz takip etmektedir.

Öğrencilere uygulanan eylem planının tüm öğrencilerin hikâye anlatıcılığı düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

Öğrencilerin farklı metinlere yönelik uygulama öncesi, sırası ve sonrasında hikâye anlatıcılığı düzeyleri aşağıda sunulmuştur:

4.2.1. Melek- Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi

Melek, uygulama öncesinde Salyangozun Evi; uygulama sırasında, Bülbül ile Atmaca; uygulama sonrasında, Çivi metnini anlatmıştır.

Hikâyeyi Bilme

Uygulama Öncesi: Anlatıcının okuduğu hikâyedeki karakter, yer, zaman, olay, karakter tepkileri unsurlarını hatırladığı ve olay sırasını bozmadan hikâyeyi anlattığı görülmektedir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı hikâyenin sonuç kısmını hatırlayamayıp *''sonra birden pençesinden düşmüş ve kurtulmuş bülbül''* ifadesiyle hikâyeyi sonlandırdığı görülmektedir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı hikâyede yer alan karakterler, olay, zaman unsurlarını yardım almadan anlatmıştır. Anlatıcı anlatımda atın fiziksel özelliklerini tanıtırken (''*bu tüccarın beyaz, gözleri kocaman bir de atı varmış''*) ve atın ayağına giren çiviyi betimlerken (*''tüccar atıyla ilerlerken büsbüyük ve sipsivri bir çivi atın ayağına batmış''*) zihinsel imaj kullanmıştır.

Anlatım

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâyeyi dinleyicilerin anlayacağı şekilde basit cümlelerle anlatmıştır; ancak anlatımın sonunda devrik cümle kullanılmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatımda mırıldanmalar (eee, ımmm) görülmüştür.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı anlatımda açık, net, anlaşılır ifadeler kullanmıştır. Anlatımını metindeki ifadelere bağlı kalarak tamamlamıştır.

Beden Dili, Jest ve Mimik

Uygulama Öncesi: Anlatıcının, anlatım boyunca heyecanlı olduğu ve ileri geri hareket ederek hikâyeyi anlattığı gözlenmiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, beden dili jest ve mimiklerini karakter duygularını yansıtacak şekilde kullanmıştır. Örneğin; ‘’e*n yüksek ağacın tepesine çıkmış yine çıkmış çıkmış çıkmış’’* derken iki eliyle yukarıya doğru tırmanma hareketi, ‘’ö*tmeye başlamış gak gak gak’’* derken ellerini ağzına götürerek seslenme hareketi, ‘’o*radan geçen atmacanın biri onu pençesine geçirmiş çak’’* derken sağ elini kol hizasında geriye doğru açarak kuş yakalama hareketi Yine sağ elini yumruk yaparak *‘’(...) ve onu yakalamış*’’ ifadesini kullanmıştır. *‘’bülbül de demiş ki lütfen beni yeme lütfen lütfen!*’’ ellerini omuz hizasında ileri geri sallamış ve yüzündeki ifadeyi değiştirmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcının, anlatım boyunca karakterlerin düşüncelerini ve duygularını dinleyiciye yansıtacak biçimde beden dili, jest ve mimik kullandığı görülmektedir. Örneğin; *‘’bu tüccarın beyaz, gözleri kocaman bir de atı varmış’’* derken iki el baş ve işaret parmaklarını birleştirip daire yaparak göz çevresine getirmiştir. ‘’*bacağı kırılmış ve ölmüş”* derken bacağını tutmuş ve gözlerini kısmıştır. *‘’tüccar da yükleri sırtına alıp, yürüyüp gitmiş’’* derken öne eğilerek iki elini yumruk şeklinde yapıp omuzlarına getirmiştir. ‘’a*h ah benim aptal kafam!’* derken sol elinin ayası üstüne sağ elinin ayası bakacak şekilde üç kere vurmuştur.

Ses Tonu

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâyenin başından sonuna kadar kısık bir ses tonuyla anlatımı sürdürmüştür.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, ses tonunu karakter duygularını yansıtacak biçimde alçaltmış ve yükseltmiştir. Örneğin; bülbülün *‘’lütfen beni yeme lütfen lütfen!’’* konuşmasındaki yalvarma duygusunu sesini incelterek ifade etmiştir. Kuşun ötüşünü seslendirmede ise ses tonunu yükseltmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, dinleyici sayısını dikkate alarak, herkesin duyabileceği ses tonunda hikâyesini anlatmıştır. Çivinin atın ayağına batma olayını hüzünlü bir ses tonuyla, ses hızını da yavaşlatarak ifade etmiştir. Tüccarın sesini inceltmiş, onu uyaran kişinin sesini de kalınlaştırmıştır.

Dinleyici Tepkisi

Uygulama Öncesi: Göz teması yalnızca araştırmacıyla kurulmuştur. Dinleyicilerin anlatım esnasında kendi aralarında konuştukları, kitap karıştırdıkları ve resim yaptıkları görülmüştür.

Uygulama Sırası: Hikâye anlatımı boyunca anlatıcının çok rahat olduğu ve dinleyicilerin dikkatini çekmeyi başardığı gözlenmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcının hikâye anlatımı boyunca dinleyicilerin tümüyle göz teması kurduğu görülmüştür. Dinleyicilerin, anlatıcının anlatım esnasındaki jest, mimik, hareket ve seslendirmelere gülümsedikleri gözlenmiştir.

4.2.2. Zehra-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi

Zehra, uygulama öncesinde Salyangozun Evi; uygulama sırasında, Açgözlü Sivrisinek; uygulama sonrasında, Tarla Faresi ile Şehir Faresi metnini anlatmıştır.

Hikâyeyi Bilme

Uygulama Öncesi: Anlatıcı hikâyede yer alan yardımcı karakterleri anlatmayı unutmuştur. Karakterler arasında geçen konuşmalara da anlatımda yer vermemiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede ana karakter olan Küçük Sivrisinek' in tanıtılması anlatıcı tarafından hatırlanamamıştır. Anlatıcı hikâyenin sonuç bölümünü de hatırlayamayınca, bu bölüme ''s*ivrisinek de cezasını çekmiş ve bir daha da kimseyi ısıramamış''* ifadesini eklemiştir. Hikâyede ana karakter olan Küçük Sivrisinek'in çocuklar tarafından öldürülememesi ve bu durumla böbürlenmesi bölümleri anlatılmamıştır. Hikâyede yer alan diğer olaylar anlatcı tarafından, olay sırasına uygun olarak anlatılmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, hikâyede yer alan karakter(ler), zaman unsurlarını yardım almadan ve olay akışını bozmayacak şekilde anlatmıştır. Anlatıma zihinsel imaj katmıştır. Örneğin; *''(...) Tarla faresi sofraya gelince çok şaşırmış. Çünkü sofrada ne isterlerse varmış: Pastalar, börekler, çörekler, sütler, dondurmalar her şey varmış, bir tek kuş sütü eksikmiş''*.

Anlatım

Uygulama Öncesi: Anlatımda mırıldanmaların (eee, ımmm) ve gereksiz bağlaç kullanımının (ondan sonra da, ve, sonra) olması anlatım akışını bozmuştur.

Uygulama Sırası: Anlatıcının, anlatım esnasında cümle sonlarını gereksiz uzatıldığı görülmüştür. Hikâyede geçen *''göbeği balon gibi şişmiş''* ifadesi yerine *''karnı çok şişmanlamış, ağırlık olmuş''* ifadesi kullanılmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı; anlatımda açık, net, anlaşılır ifadeler kullanmıştır. Ancak anlatıcının anlatım esnasında gereksiz bağlaç kullanımı (ondan sonra da) sayısının azalmasına rağmen, kullanmaya devam ettiği gözlenmiştir.

Beden Dili, Jest ve Mimik

Uygulama Öncesi: Anlatıcının, anlatım boyunca rahat olmadığı, sürekli parmaklarını çıtlattığı, sallandığı gözlenmiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, anlatım esnasında beden dili, jest ve mimik kullanmıştır. Örneğin; *''kolundan ısırırmış ve kanlarını emermiş''* derken kolunu açıp ısırma hareketi yapmıştır. *''çocukların ciltleri kızarır ve kaşınırmış''* derken kolunu hızlıca kaşımıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, anlatım boyunca karakterlerin düşüncelerini ve duygularını dinleyiciye yansıtacak biçimde beden dili, jest ve mimik kullandığı görülmektedir. Örneğin; ''*Tarla faresi yola koyulmuş''* derken ellerini yumruk yaparak ileri geri hareket ettirmiştir. *''aman Allah'ım bu ne zenginlik böyle!''* derken yüzüne şaşkın bir ifade vererek gözlerini büyütmüş, bakışlarını yere yönelterek iki elini yanlara doğru açmıştır. *''bu sırada 'miyav' diye bir ses duymuş''* derken kollarını havaya kaldırarak yerinden sıçramıştır. *''Tarla faresi ile şehir faresi saklanmış''* derken üzerinde giydiği yeleği başına geçirmiştir. *''evin kedisi gidince tarla faresi ile şehir faresi yerlerinden çıkmışlar''* derken ellerini de ayak yapıp öne doğru atılmıştır.

Ses Tonu

Uygulama Öncesi: Hikâye anlatımı boyunca anlatıcının sesi dinleyiciler ve araştırmacı tarafından zor duyulmuştur. Anlatıcı, bu konuda öğretmen tarafından üç kere uyarılmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, tüm dinleyicilerin duyabileceği bir tonda anlatımını yapmıştır. Sivrisineğin ısırdığı çocuğun annesine seslenişini (*''anne sivrisinekler beni ısırdı''*) karakter duygusunu yansıtır biçimde ses tonunu yükselterek ifade etmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, dinleyici sayısını dikkate alarak, herkesin duyabileceği ses tonunda hikâyesini anlatmıştır. Anlatımda karakter tepkilerini yansıtır biçimse ses tonunu

dört kere değiştirmiştir. Örneğin; tarla faresinin şehir faresinin evine gittiğinde verdiği ilk tepkiyi (''*aman Allah'ım bu ne zenginlik böyle!*'') sesini yükselterek boğuk bir ses tonuyla, (*''burada zenginlik ve korku içinde yaşamaktansa kendi evimde özgürce yaşamayı tercih ederim''*) normal ses tonuyla, kedinin *''miyav''* diye seslenişini yüksek ses tonuyla ifade etmiştir.

Dinleyici Tepkisi

Uygulama Öncesi: Anlatıcı hikâyeyi sadece öğretmene bakarak anlatmış, dinleyici dikkatini hikâye üzerinde toplama konusunda yetersiz kalmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, hikâyeyi öğretmene ve çoğunlukla iki dinleyiciye bakarak anlatmıştır. Zaman zaman dinleyicilerin hikâyeden koptuğu gözlenmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcının, hikâye anlatımının başında heyecanlı olduğu; ancak devamında hikâyeye kendini daha çok vererek anlatımını gerçekleştirdiği ve böylece dinleyicilerin dikkatini çekmeyi başardığı gözlenmiştir. Anlatım boyunca dinleyicilerin tümüyle göz teması kurduğu, anlatım sonunda da dinleyicilerin anlatıcıyı alkışladığı görülmüştür.

4.2.3. Ayşe-Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi

Ayşe, uygulama öncesinde Salyangozun Evi; uygulama sırasında, Tilki ile Leylek; uygulama sonrasında, Prenses ve Dört Kardeş metnini anlatmıştır.

Hikâyeyi Bilme

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâyede sonuç bölümünü anlatımayı unutmuştur ve bu durumu *''öğretmenim hatırlayamadım''* şeklinde ifade etmiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı hikâyenin her bölümünü yardım almadan anlatmıştır. Hikâyede bütün olaylar, olay akışını bozmadan anlatılmıştır. Hikâyedeki karakterler arasında geçen konuşmalar, çatışmalar olay akışını bozmayacak bir biçimde detaylandırılarak anlatılmıştır.

''leylek tilkiye telefon etmiş:

-Alo tilkiciğim yarın seni yemeğe davet ediyorum. Gelebilir misin?

Tilki:

-Tabi ki de memnuniyetle'' örneğindeki konuşma, metinde yer almamaktadır. Ancak anlatımın daha etkili olabilmesi adına anlatıcı tarafından karakter konuşmaları ayrıntılı anlatılmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, hikâyenin her bölümünde anlatımı zenginleştirecek şekilde anlam akışını bozmadan zihinsel imaj kullanmıştır. Örneğin; *''birinci kardeş bir hırsızla tanışmış. O hırsızın üstündeki elbise çok pis kokuyormuş. Simsiyah bir elbiseymiş. İkinci kardeş ise bir bilge ile tanışmış. Saçları beyaz, çok bilgili, o kadar her şeyi biliyormuş ki bulutlarla ilgileniyormuş. Üçüncü kardeş bir okçuyla tanışmış. Elbisesi buraya kadar* (diz kısmını göstererek) *ve tek kolluymuş. Son kardeş ise bir terziyle tanışmış. Bu terzi çok akıllıymış ve çocuk elbisesi, kız elbisesi, erkek elbisesi hatta abiye bile dikebiliyormuş''* .

Benzer şekilde hikâyede yer almayan prensesin fotoğrafı hakkında anlatımda detaylandırma yapmıştır. *''prensesin saçları sarı, üzerinde güzel bir abiyesi var abiyesinin üzerinde boncukları var. Bu abiye özel dikimmiş''.*

Anlatıcı, hikâyedeki karakter konuşmalarını kendi cümleleriyle detaylandırarak olay akışını bozmadan hikâyeye yeni olaylar ekleyerek anlatım yapmıştır.

Örneğin; Hikâyenin gelişme bölümünde yer alan olayları ve konuşmaları aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

''(…) *İkinci kardeş bilgenin verdiği dürbünü alıp şöyle etrafı kontrol ediyormuş. Bir de ne görsün karşıda, dev ile prenses ordaymış. Hemen bağırmış:*

-Kardeşlerim kardeşlerim prenses karşıda!

-Tamam, kardeşim geliyoruz. Tamam, kardeşim geliyoruz.

Karşıya geçtiklerinde horul horul uyuyan devi görmüşler. Pişş pişşş. Tabi hemen prensesi almayı düşünmüşler. Prenses ağlıyormuş. O sırada dört kardeş yanına gelmişler:

- *Hadi dev uyanmadan buradan kaçalım, demişler. Prenses:*
- *Siz de kimsiniz? Nereye gidiyoruz?*

Tabi bu sırada dev uyanmış:

- *Kim var orda? Kim var? Diye bağırmış. Hemen dört kardeş saklanmış. Dev tabi dört kardeşi görmemiş. Geri uykuya dalmış ve prensese de demiş ki:*
- *Prenses prenses sakın buradan ayrılma ayrılırsan ne olacağını biliyorsun.*

Tabi hemen o dört kardeş çıkmış. Prensesi kolundan tutmuş. Gemiye götürmüşler. Dev onları gizli gizli izliyormuş. Hemen ayağa kalkmış. O sırada okçu hemen bir ateş etmiş. Devi tam kalbinden vurmuş''.

Anlatım

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, aynı cümleyi sık sık (2-3 kere) tekrar etmiştir. Anlatımda 5 kere *''eee''*, şeklinde mırıldanmalar görülmüştür. Hikâye anlatımında hatırlamakta zorlandığı

kelimelerin yerine, yanlış anlam ifade eden kelimeler kullanmıştır. Örneğin; ‘’*tombulmuş’’* yerine *‘’toprakmış’’, ‘’liste’’* yerine *‘’rapor’’*. Aynı anlama gelecek ifadelerin ikisini de aynı cümlede kullanmıştır. Örneğin; ‘’*çirkinmiş, birazcık güzel değilmiş’’*.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, hikâye anlatımına ses tonunu dinleyici dikkatini üzerine çekecek şekilde, etkileyici bir giriş yaparak başlamıştır. Ancak anlatıcının anlatımında sekiz kere *‘’sonra’’* bağlacını kullanması anlatım akışını bozmuştur.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı anlatımda açık, net, anlaşılır ifadeler kullanmıştır. Anlatıcı metnin dışında aynı anlama gelecek sözcükler ve cümleler kullanmıştır. Örneğin: Metinde geçen *‘’bir yol kavşağına geldiklerinde (...)*’’ yerine *‘’az gitmişler, uz gitmişler dere tepe düz gitmişler ve bir yol ayrımına gelmişler’’* ifadesi kullanılmıştır. Metinde kralın tellalının konuşma cümlesi *‘’duyduk duymadık demeyin sevgili prensesimizi bir dev kaçırmıştır. Onu devin elinden kim kurtarırsa prensesle evlenecektir’’. ‘’ey ahali duyduk duymadık demeyin kralımızın güzeller güzeli kızı prenses kayboldu. Onu bulan prensesle evlendirilecektir’’* şeklinde ifade edilmiştir.

Beden Dili, Jest ve Mimik

Uygulama Öncesi: Donuk bir anlatım söz konusudur. Anlatımda, hikâyeyi destekleyecek herhangi bir hareket, jest ve mimik kullanılmamıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcı beden dili, jest ve mimiklerini anlatım boyunca ustaca kullandığı gözlenmiştir. Örneğin; *‘’sonra tilki ona küçücük dümdüz bir tabakta sadece bir çorba yapmış’’* derken yüzünü ekşitmiş, burun kıvırmış, (dümdüz) sol elini tam açarak sağ elini de sol elinin tersi yönünde yavaşça hareket ettirmiştir. *‘’o çorba yağsız, tuzsuz bir çorbaymış’’* derken tekrar yüzünü ekşiterek omuzundan aşağı doğru iki elini geriye doğru kıvırmıştır. *‘’tilki leyleğin geldiğini görünce: Buyur sofraya geç’’* derken sağ kolunu göğüs hizasından dışa doğru açarak yeri göstermiştir. *‘’bir de ne görsün! O küçücük tabağa ağzını sokmaya çalışmış’’* derken iki eliyle yerden destek alarak ağzını yere doğru eğmiştir. *‘’leylek buna çok üzülmüş, hemen yüzünü asmış’’* derken boynunu bükmüş ve ellerini yanağına koymuştur. *‘’sonra tilki hapur hupur yemiş. Immm ne güzel de yapmışım çorbayı’’* derken sağ elini midesinin üstünde gezdirmiş, aynı zamanda ‘’*ımm”* ifadesinde sağ el parmaklarını uç uça birleştirerek sallamıştır. *‘’yakında ben de sana gösteririm’’* derken kafasını sağa sola, sağ el işaret parmağını ileri geri sallamıştır. *‘’sonra yemekleri küçücük bir kavanozun içine atmış’’* derken sol el baş ve işaret parmaklarını uç uça birleştirerek bir çember yapmış, sağ

el parmaklarını da yaptığı çemberin içine sokmuştur. *''ımmm ne güzel etler kokuyor''* derken dudaklarını yalamıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, anlatımın her anında olay anı yaşanan durumları, karakterlerin düşüncelerini ve duygularını dinleyiciye yansıtacak biçimde beden dili, jest ve mimik kullandığı görülmektedir. Örneğin; *''aynı elbiseyi giydikleri için ikisi de çok çok çok pis kokuyormuş''* derken sol elini burnuna doğru getirerek sallamış ve yüzünü ekşitmiştir. Kralın tellalının duyurusunu yaparken kollarını iki yana açmıştır. İkinci kardeşin dürbünle bakma eylemini, anlatıcının önceden hazırladığı ve anlatım esnasında yanında bulundurduğu rulo şeklindeki kâğıdı eline alarak ardından tek gözüne dayayıp etrafa göz gezdirerek gerçekleştirmiştir. Devin uyuma eylemini ''*pişş pişşş!''* iki elini birbirine bakacak şekilde birleştirip sol yanağına koyarak ve kafasını ellerine doğru eğerek yapmıştır. *''okçu deve hemen bir ateş etmiş''* derken yanında bulunan kalemi eline alarak karşıya doğrultmuş ve ileri doğru bir hamle yapmıştır.

Ses tonu

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, anlatım boyunca tüm dinleyicilerin duyabileceği bir ses tonuyla hikâyesini anlatmıştır; ancak karakter konuşmalarında ses tonunu değiştirmemiştir.

Uygulama Sırası: Tüm dinleyicilerin duyabileceği bir ses tonunda anlatım yapılmıştır. Anlatıcı, hikâyede yaşanan olaylara dikkat çekmek için zaman zaman konuşma hızını yavaşlattığı görülmüştür. Anlatımda tilki kalın, leylek ise ince ses tonu kullanılarak seslendirilmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı; dinleyici sayısını dikkate alarak, herkesin duyabileceği ses tonunda ve karakterler konuşmalarında ses tonunu değiştirerek hikâyesini anlatmıştır. Örneğin; tellal bağırırken anlatıcı da sesini yükseltmiş, devin sesini kalın, prensesin sesini ince tonda seslendirmiştir. Anlatıcı: *''geçimsizlik yüzünden dört kardeş ayrılmışlar''* derken yüzünde ve sesinde hüzünlü bir ifade yer almıştır.

Dinleyici tepkisi

Uygulama Öncesi: Anlatıcının, anlatım boyunca dinleyicilere, havaya, bazen de öğretmene baktığı gözlenmiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcının, hikâye anlatımı boyunca tüm dinleyicilerle göz teması kurduğu ve bütün dinleyicilerin dikkatini çekmeyi başardığı gözlenmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcının, hikâye anlatımı boyunca dinleyicilerin tümüyle göz teması kurduğu, dinleyicilerin dikkatinin çekmeyi başardığı, anlatım sonunda tüm dinleyicilerin anlatıcıyı alkışladığı görülmüştür.

4.2.4. Tayfun- Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi

Tayfun, uygulama öncesinde Salyangozun Evi; uygulama sırasında, Aslan ile Fare; uygulama sonrasında, Sütçü Kız ve Süt Güğümü metnini anlatmıştır.

Hikâyeyi Bilme

Uygulama Öncesi: Anlatıcı; hikâyeyi hatırlamakta zorlanmıştır ve unuttuğu kısımları metne bakarak anlatmıştır. Anlatımın ortasında *''öğretmenim yeniden anlatayım''* şeklinde isteklerde bulunmuştur.

Uygulama Sırası: Hikâyede yer alan bütün bölümler anlatıcı tarafından yardım alınmadan anlatılmıştır. Hikâyede bütün olaylar, olay akışını bozmayacak şekilde sırasıyla anlatılmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede yer alan karakterler, olay, zaman unsurları yardım alınmadan anlatılmıştır.

Anlatım

Uygulama Öncesi: Anlatımda mırıldanmalar (eee, ımmm), gereksiz bağlaç kullanımı (sonra da) anlam akışını olumsuz etkilemiştir.

Uygulama Sırası: Anlatımda akıcılık sağlanmış, anlatıcının tüm ifadeleri herkesin anlayabileceği, açık ve net bir biçimde ifade ettiği görülmüştür.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı anlatımda açık, net, anlaşılır ifadeler kullanmıştır. Aynı anlama gelecek farklı cümleler ve deyim kullanarak anlatım zenginleştirmiştir.

Örneğin; *''boşalan sütle birlikte hayalleri yitip tükenmiş''* yerine *''süt dökülünce tüm hayalleri suya düşmüş'', ''danayı da iyi beslersem inek olur''* yerine *''danayı büyütürüm o büyüyünce de inek olur''* ifadelerini kullanmıştır.

Beden Dili, Jest ve Mimik

Uygulama Öncesi: Anlatıcının anlatım boyunca rahat olmadığı, sürekli hırkasının içine ellerini soktuğu, zaman zaman da hırkasını iki yana çektiği gözlenmiştir.

Uygulama Sırası: Anlatımda beden dili, jest ve mimik kullanılmıştır. Örneğin; anlatıcı *''fare kaçarken aslanın burnuna çarpmış*'' derken sağ elini burnuna çarpmıştır. *''aslan da uyanmış''* derken iki eliyle gözlerini ovuşturma ve geriye doğru gerinme hareketi yapmıştır.

''yıldırım hızıyla fareyi yakalamış'' derken sağ elini yumruk yaparak hızlıca yere doğru bir hamle yapmıştır. *''koşarak tırmanmış''* ifadesinde de önce sağ sonra sol eliyle yukarıya doğru hamle yapmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, anlatım boyunca karakterlerin düşüncelerini ve duygularını dinleyiciye yansıtacak biçimde beden dili, jest ve mimik kullandığı görülmektedir. Örneğin; *''bir köylü kızı süt güğümüne sütü doldurur ve süt güğümünü sırtına alır''* derken öne eğilmiş, iki elini omzuna getirmiş ve omzunu yukarı aşağı hareket ettirmiştir. *''inekten yeni dana doğar''* derken sağ elini havaya kaldırıp dıştan içe doğru koymuştur. *''süt güğümü de sırtından fırlar''* derken ani hareketle iki elini omzuna getirerek kendini geri çekmiştir. *''aşağı doğru yuvarlanır''* derken hızlıca iki elini göğüs hizasına getirerek sol yanına doğru hareket ettirmiştir ve bakışlarını gösterdiği yöne yöneltmiştir. *''tüm hayalleri suya düşmüş''* derken sağ ve sol elini üç kere yukarı-aşağı, aşağı-yukarı birbirine değdirmiştir.

Ses Tonu

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, tüm dinleyicilerin duyabileceği bir ses tonu kullanarak anlatımını yapmıştır; ancak karakter konuşmalarını ifade ederken ses tonunu değiştirmemiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, tüm dinleyicilerin duyabileceği bir ses tonu kullanarak anlatımını yapmıştır. Anlatıcı, *''yalvarırım majesteleri beni yemeyin. Siz zor duruma düştüğünüzde ben de sizi kurtarırım''* derken ana karakterlerden biri olan farenin ses tonunu canlandırabilmek için sesini kalınlaştırmıştır. Yine hikâyenin sonuç kısmında farenin aslan ile olan konuşması *''gördünüz mü majesteleri bir farenin bile yardımı oluyormuş''* aynı tonda ifade edilmiştir. *''ama aslan ha hah hah hah böyle gülmüş*'' derken kahkaha atarak ses tonunu değiştirmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı dinleyici sayısını dikkate alarak, herkesin duyabileceği ses tonunda hikâyesini anlatmıştır. Anlatımda köylü kızının yaptığı konuşmayı boğuk bir ses tonuyla ifade etmiştir.

Dinleyici Tepkisi

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâye anlatımı boyunca yalnızca araştırmacı ile göz teması kurmuştur.

Uygulama Sırası: Anlatıcının, dinleyicilerin dikkatini hikâye ve anlatım üzerine çekmeyi başardığı gözlenmiştir. Dinleyicilerden Fatih hikâyenin sonuna doğru anlatıcıya ''o*nun neresini kemirmiş? Aslanı mı kemirmiş?*'' sorusunu yöneltmiştir. Anlatıcı da ''a*ğı kemirmiş"* şeklinde yanıt vermiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcının, anlatım boyunca dinleyicilerin tümüyle göz teması kurduğu ve onların dikkatini çekmeyi başardığı görülmüştür. Dinleyicilerin hikâye anlatımı esnasında *''bu kız da her şeyi satıyor''* şeklinde tepkide bulundukları gözlenmiştir.

4.2.5. Emir- Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi

Emir, uygulama öncesinde Salyangozun Evi; uygulama sırasında, İki Dişi Köpek; uygulama sonrasında, Aslanın Sarayı metnini anlatmıştır.

Hikâyeyi Bilme

Uygulama Öncesi: Anlatıcı hikâyeyi hatırlayamamış; havaya bakarak *''neydi?*'' diye kendi kendine sormuş ardından metne bakma ihtiyacı duymuştur.

Uygulama Sırası: Anlatıcı hikâyeyi hatırlamakta zorlanmıştır. Anlatımda beşer saniyelik, üç kere duraksama olmuştur. Hikâyenin sonuç bölümü, hikâyedeki ana karakter ve yardımcı karakter ifade edilmemiştir. Hikâyenin başında anlatılması gereken olay hikâyenin ortalarında ifade edilmiştir. Örneğin; *''sonra da şey doğurmuş. Şey karnı şişmiş ve yumuşak huylu bir köpekmiş ve hırlayan bir köpekmiş''.*

Uygulama Sonrası: Anlatıcı hikâyede yer alan karakterler, olay, zaman unsurlarını yardım almadan anlatmıştır.

Anlatım

Uygulama Öncesi: Anlatımda mırıldanmalar (eee, ımmm), gereksiz bağlaç kullanımı (sonra da) görülmüş bu durum anlam akışını olumsuz etkilemiştir. Anlatıcının hikâye anlatımında dört kez cümlenin sonunu getiremediği görülmüştür.

Uygulama Sırası: Anlatımda 14 kere ''*şey, ondan sonra, sonra da, ve''* ifadeleri kullanarak ve gereksiz tekrarlar yaparak anlatım akışı bozulmuştur. Bazı kelimeler yanlış telaffuz edilmiştir. Örneğin; *''iki dişi köpek''* yerine *''iki dişli köpek''* ifadesi kullanılmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı; anlatımda açık, net, anlaşılır ifadeler ve metnin dışında aynı anlamı ifade edecek cümleler kullanmıştır. Örneğin: *''sarayını kötüleyen ayıyı bir pençede yere serip öldürmüş''* yerine *''aslan ayıya bir pençe indirmiş o da orada ölmüş''*, *''ben bugünlerde nezle olmuşum. Bu nedenle burnum koku almıyor''* yerine *''ben fazla nefes alamıyorum, burnum tıkalı da çok hastayım. Grip olmuşum''* ifadeleri kullanılmıştır.

Beden Dili, Jest ve Mimik

Uygulama Öncesi: Anlatıcının, anlatım boyunca isteksiz olduğu ve ellerini cebinden çıkarmadığı gözlenmiştir.

Uygulama Sırası: Anlatımda beden dili kullanılmıştır; ancak bu durum anlatıcının bir anda aklına gelip yaptığı bir eylem şeklindedir. Örneğin;*''karnı şişmiş''* derken karnını tutmuştur. *''yumuşak huylu bir köpekmiş''* derken yine karnını tutmaya devam etmiştir. *''hırıldayan köpek dişlerini çıkarmış hırrr diye''* derken vücuduyla öne doğru hamle yaparak üst dişlerini göstermiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, anlatımın karakterlerin düşüncelerini ve duygularını dinleyiciye yansıtacak biçimde beden dili, jest ve mimik kullandığı görülmektedir. Örneğin; *''öf! Bu koku da ne?''* derken parmaklarıyla burnunu sıkmış ve yüzünü ekşitmiştir. *''aslan ayıya bir pençe indirmiş''* ifadesinde sol elini havaya kaldırarak parmaklarını aralayıp öne doğru bir hamle yapmıştır. ''o*h! Mis gibi tertemiz kokuyor*'' derken gözlerini kapatmış, kafasını geriye atıp burnuyla havayı koklamıştır.

Ses Tonu

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, sesini tüm dinleyicilerin duyabileceği şekilde yükseltmemiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, anlatım esnasında ses tonunu değiştirmiştir. Örneğin; evin sahibi olan köpeğin ses tonunu sesini kalınlaştırarak *''hadi evimi versene artık''* cümlesiyle ifade etmiştir. Bunun yanında diğer dişi köpeğin konuşmasını canlandırmada ses tonunda herhangi bir değişiklik yapmamıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, dinleyici sayısını dikkate alarak, herkesin duyabileceği ses tonuyla hikâyesini anlatmıştır. Hikâyedeki karakterlerden biri olan ayının konuşmasını nefesini tutarak boğuk, tilkinin sesini ince, aslanın sesini kalın bir ses tonuyla seslendirmiştir.

Dinleyici Tepkisi

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, anlatım boyunca çoğunlukla yere bakarak hikâyesini anlatmış, zaman zaman (iki kere) bir ya da iki kişiye bakıp tekrar yere bakmaya devam etmiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı anlatım boyunca zaman zaman dinleyicilere, yere ve öğretmene bakmıştır. Dinleyicilerin anlatıma odaklanamadıkları, anlatım devam ederken su içme, ayağa kalkma ve etrafla ilgilenme davranışları gösterdikleri gözlenmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı hikâye anlatımı boyunca dinleyicilerin tümüyle göz teması kurduğu görülmüştür. Dinleyicilerin anlatıcının yaptığı hareketleri ve konuşmaları sessiz bir biçimde taklit ettikleri gözlenmiştir.

4.2.6. Esma- Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi

Esma, uygulama öncesinde Salyangozun Evi; uygulama sırasında, Hareketli Bir Yaş Günü; uygulama sonrasında, Pire ile Sinek metnini anlatmıştır.

Hikâyeyi Bilme

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, anlatım esnasında karakterlerin karşılıklı konuşmalarını hatırlayamamış ve bu konuda dinleyicilerin yardımını almıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcının hikâyede Prenses Selena'ya gelen hediyeleri hatırlamakta zorlandığı gözlenmiştir. Bu bölümün anlatımı esnasında anlatımda kısa süreli duraksama meydana gelmiştir. Hikâyede yer alan diğer olaylar, sırasıyla anlatılmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı hikâyede yer alan karakter(ler), olay, zaman unsurlarını yardım almadan anlatmıştır. Anlatıma hikâyede geçmeyen anlam akışını bozmayacak şekilde karakter konuşmaları eklemiştir.

Örneğin; ''*mesela kafana bir sinek konduğunu düşünsene… Onu vurduğun zaman ki sesi düşünebiliyor musun? Ben bunu düşünürken bile gülüyorum.*

Pire:

-Bence bu hiç komik değil.

(…) Sinek pirenin ne yapacağını anladığı için elinde çay, bir sehpada oturuyormuş. Gizlice yorganın altına girmiş ve adamı bacağından ısırmış adam da 'aaa' demiş.

(…) Pire:

-Neden bu kadar gülüyorsun? Diye sormuş.

Sinek:

-Senin yaptığını anladım da ondan gülüyorum demiş''.

Anlatım

Uygulama Öncesi: Anlatımda mırıldanmalar (eee, ımmm), gereksiz bağlaç kullanımı (sonra da) ve devrik cümleler görülmüştür.

Uygulama Sırası: Hikâye açık ve herkes tarafından anlaşılır bir biçimde anlatılmıştır. Hikâyenin yardımcı karakterlerinden olan ''*sarayın sihirbazı''* yerine ''*büyücü*'' ifadesi kullanılmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı; anlatımda açık, net, anlaşılır ifadeler kullanmış, aynı anlama gelecek farklı cümleler kurarak anlatımı zenginleştirmiştir.

Örneğin: ''g*özlerin neden bu kadar dışarı fırlamış?''* yerine ''a*ma tek anlayamadığım şey gözlerinin neden bu kadar büyük olduğu*'', *''gözlerimin dışarı fırlama sebebi çok gülmem''*

yerine ‘*’e neden olacak gözlerimin bu kadar büyük olduğu, bütün gün boyunca gülüyorum. Güldüğümden tabi ki…’’*, ‘*’bu sıkıntılı dünyada gülecek ne var?’’* yerine ‘*’bu ölümcül dünyada gülecek ne var ki?’’* ifadeleri kullanılmıştır.

Beden Dili, Jest ve Mimik

Uygulama Öncesi: Anlatıcının, anlatım boyunca ileri, geri, yerinde sallandığı ve saçlarıyla oynadığı gözlenmiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı; hikâyede gelişen olayları, hikâyedeki karakterlerin duygu ve düşüncelerini yansıtacak biçimde beden dili, jest ve mimiklerini kullanmıştır. Örneğin; *’’bir prensesin aklına ne gelirse onlar varmış. Elbiseler, takılar, yüzükler, kolyeler varmış*’’ derken iki eliyle boynunu tutmuştur. *’’küpeler de varmış*’’ derken kulağını göstermiştir. *’’sonra Prenses Selena biraz düşünmüş*’’ derken işaret parmağını şakağına dik gelecek şekilde koymuştur. *’’demiş ki upuzun saçlarım olsa, sarı olsun, ama çooook uzun olsun*’’ derken sağ elinin tersiyle saçlarından başlayarak, sağ omuzuna ardından beline doğru kıvrılan bir hareket yapmıştır. ‘’s*onra bir anda ne görsün, durmaksızın uzuyormuş’’* derken yüzünde şaşırma ifadesiyle, çenesini avuçlarının ortasına koymuştur. *’’prenses Selena hala saçlarını kesmeye devam ediyormuş*’’ derken kendi saçlarını işaret ve orta parmağının arasına alarak (makas şeklinde) açma kapama hareketi yapmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, anlatım boyunca karakterlerin düşüncelerini ve duygularını dinleyiciye yansıtacak biçimde beden dili, jest ve mimik kullandığı görülmektedir. Örneğin; ‘’a*rkadaşım seni çok seviyorum. Tüylerin kabarık kabarık, kanatların da çok ince’’* derken sağ elini sırtından aşağı doğru indirmiştir. *’’tek anlayamadığım şey gözlerinin neden bu kadar büyük olduğu’’* derken iki elinin baş ve işaret parmaklarını uç uça birleştirerek iki daire şeklinde gözüne getirmiştir. *’’mesela kafana bir sinek konduğunu düşünsene. Onu vurduğun zaman ki sesi düşünebiliyor musun?*’’ derken sağ elini kafasına koymuş ve gülümsemiştir. *’’ama aslında ben şurada duran adamı hemen kaldırabilirim’’* derken sağ işaret parmağıyla uzakta bir yeri göstermiş ve bakışlarını da o yöne çevirmiştir.

Ses Tonu

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâyenin başından sonuna kadar ses tonunda değişiklik yapmadan, dinleyici sayısını dikkate almadan ve alçak bir ses tonunda hikâyesini anlatmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, ses tonunu karakter duygularını yansıtacak biçimde değiştirmiştir. Örneğin; sarayın büyücüsünü seslendirirken *(’’benden ne dilersen dile sana istediğini vereyim sonuçta bu senin yaş günün’’)* ses tonunu inceltmiştir. Prensesin sesini ise

(''olamaz olamaz saçlarım çok uzamış. Bana bir makas verin'') çocuksu bir tonda seslendirmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı dinleyici sayısını dikkate alarak, herkesin duyabileceği ses tonuyla hikâyesini anlatmıştır. Anlatımda pirenin sesini ince, sineğin sesini kalın, hikâyede pirenin ayağını ısırdığı adamın sesini yüksek (bağırarak) tonda seslendirmiştir.

Dinleyici Tepkisi

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâye anlatımı boyunca öğretmen ile göz teması kurmuştur (sınıfta yalnızca öğretmen varmış gibi, tek kişiye yönelik bir anlatım söz konusudur)**.** Dinleyicilerin anlatım esnasında başka şeylerle ilgilendiği, kendi aralarında konuştuğu ve ortamdan izin alarak uzaklaşma eğiliminde oldukları görülmüştür.

Uygulama Sırası: Hikâye anlatımı başında anlatıcının rahat olmadığı ancak anlatımın ortalarında doğru daha rahat hareketler sergilediği gözlenmiştir. Anlatım boyunca öğretmen ve tüm dinleyicilerle göz teması kurduğu, dinleyicilerden bazılarının hikâyede geçen olaylara yönelik hareketleri yerinde canlandırarak anlatıma katılım gösterdiği gözlenmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, hikâye anlatımı boyunca dinleyicilerin tümüyle göz teması kurmuştur. Dinleyicilerin hikâye anlatımı esnasında gülümsedikleri ve anlatım sonunda anlatıcıyı alkışladıkları gözlenmiştir.

4.2.7. Filiz- Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi

Filiz, uygulama öncesinde Salyangozun Evi; uygulama sırasında, Kurt ve Turna Kuşu; uygulama sonrasında, Adil Paylaştırma metnini anlatmıştır.

Hikâyeyi Bilme

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâyedeki olay sırasını değiştirerek, bu sebeple sıklıkla dinleyici desteği alarak hikâyeyi anlatmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcı hikâyenin sonuç bölümünü hatırlayamamıştır. Hikâyenin sonuç kısmında anlatıma ara vererek yardımcı olması için öğretmene bakmış ve *''sonunu hatırlayamadım öğretmenim''* diyerek öğretmenden yardım istemiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâye anlatımının sonunda metinde geçen tilkinin kral için yaptığı paylaştırma anlatıcı tarafından karıştırılarak *''öküz sabah kahvaltınız olsun, keçi öğlen yemeğiniz olsun, tavşan akşam yemeğiniz olsun''* şeklinde ifade edilmiştir.

Anlatım

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, anlatım esnasında her cümlesinin sonuna *''ondan sonra''* ifadesini eklemiştir. Anlatıcının, zaman zaman cümlenin sonunu getiremediği, devrik cümleler kullandığı ve gereksiz duraklamalar yaptığı görülmüştür.

Uygulama Sırası: Anlatıcı hikâyeyi anlatırken yanlış kelimeler kullanmıştır. Örneğin; *''kurt avladığı omurgayı yerken boğazına bir kurt takılmış*''. Bu durum dinleyiciler tarafından ''*kemik*'' şeklinde düzeltilmiştir. Aynı cümlede yer alan ''*omurga''* kelimesi değil ''*oburca''* kelimesidir. Aynı zamanda hikâyede yer alan yardımcı karakteri ''*tuna kuşu''* olarak belirtmiştir. Bu durum yine dinleyiciler tarafından *''turna kuşudur o''* denilerek düzeltilmiştir. Anlatıcı, anlatımda ''*ondan sonra''* bağlacını dört kere gereksiz kullanmış ve ''*ımm, eee*'' şeklinde uzatmalar yapmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı; anlatım boyunca açık ve net ifadeler kullanmış, metne bağlı kalarak hikâyeyi anlatmıştır.

Beden Dili, Jest ve Mimik

Uygulama Öncesi: Anlatıcının, anlatım esnasında sol ayağını öne geriye hareket ettirdiği, aynı zamanda parmaklarını iç içe soktuğu gözlenmiştir.

Uygulama Sırası: Beden dili, jest ve mimik kullanımının anlatım boyunca yetersiz olduğu gözlenmiştir. Anlatıcı, yalnızca *''tükürse öksürse bir türlü çıkmıyormuş''* derken öksürmüş ve iki eliyle boğazını tutmuştur.

Uygulama Sonrası: Anlatıcının anlatımda beden dili, jest ve mimik kullandığı görülmektedir. Örneğin; anlatıcının *''bunların biri aslan, biri tilki, diğeri de kurtmuş''* derken sol eliyle sağ elinin parmaklarını saymıştır. *''bu arkadaşlar yolda giderlerken''* derken sağ ve sol el parmaklarının hepsini yere koymuş ve parmaklarını yerde öne doğru ilerletmiştir. *''üç av yakalamış. Bunların biri tavşanmış, diğeri keçi, diğeri de öküzmüş''* derken sol eliyle üç parmağını göstererek sağ eliyle parmaklarını saymıştır. *''hepsini almışlar ve mağaraya götürmüşler''* derken iki eliyle yere hamle yaparak avuçlarını sıkarak havaya kaldırmış, avuçladıklarını sol tarafına doğru vücudunu da döndürerek yere koymuştur. Bu hareketleri yaparken bakışlarını da hareketleri gerçekleştirdiği noktalara doğru yöneltmiştir.

Ses Tonu

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâyenin başından sonuna kadar ses tonunda değişiklik yapmadan, grup sayısını dikkate almadan ve alçak bir ses tonuyla hikâyesini anlatmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, anlatım esnasında ses tonunu değiştirmiştir; ancak bu durum bir anda aklına gelip yaptığı bir eylem şeklindedir. Örneğin; anlatımda kurdun sesini normal ses tonuyla ifade ederken bir anda *''ay aman!''* diyerek ses tonunu değiştirmiş ve kendisini *''benim boğazımdaki kemiği çıkarana bir ödül vereceğim''* cümlesiyle ifade etmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, dinleyici sayısını dikkate alarak, herkesin duyabileceği ses tonunda hikâyesini anlatmıştır. Anlatımda aslanın ses tonunu kalınlaştırarak, kurdun ve tilkinin ses tonunu incelterek seslendirmiştir.

Dinleyici Tepkisi

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâyeyi çoğunlukla etrafa bakarak ya da destek aldığı dinleyicilere bakışlarını yönelterek anlatmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcının hikâye anlatımı boyunca dinleyicilere ve yere baktığı, öksürme hareketini yaparken dinleyicilerin anlatıcıya bakarak gülümsediği gözlenmiştir. Bu durumda dinleyicilerin dikkatini kısa süreli çekebildiği söylenebilir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı hikâye anlatımı boyunca dinleyicilerin hepsiyle göz teması kurmuştur. Anlatım esnasında dinleyicilerin kendi anlatıyormuşçasına, hikâyede geçen olayları canlandırma eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Örneğin; dinleyicilerden Melek, anlatıcının *''bu keçi sabah kahvaltınız olsun''* cümlesini ifade ettiği sırada iki elini açarak ileri doğru hamle yapmıştır.

4.2.8. Nur- Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi

Nur, uygulama öncesinde Salyangozun Evi; uygulama sırasında, Tembel Eşek; uygulama sonrasında, Köle ve Aslan metnini anlatmıştır.

Hikâyeyi Bilme

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâyedeki olay sırasını bozmadan hikâyeyi anlatmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, hikâyede yer alan bütün bölümleri tekrara yer vermeden ve hikâyede yer alan olayları sırasıyla, akıcı bir biçimde anlatmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, hikâyenin bazı bölümlerinde anlam akışını bozmayacak şekilde zihinsel imaj kullanmıştır. Örneğin; *''bu orman içinde hayvanların olduğu, çimenliklerle dolu bir ormanmış''*, *''kölenin üstü beyaz ama dallardan dolayı yırtıkmış. Hep böyle delik delikmiş. Deliklerden karnı görünüyormuş''*, *''aslanın pençesine uzun ve sipsivri bir diken batmış''*, *''ona her gün avladığı yemekleri getirirmiş. Avladığı yemekleri, ormandaki bütün hayvanlardan ve başka başka evlerden getirirmiş''*, *''bu kare şeklinde demir bir kafesmiş''*.

Anlatıcı hikâyedeki olay akışını bozmadan hikâyeye karakter tepkisi *(''o dikeni yavaşça çıkarmış. Aslan ''ıhh'' yapmış. Canı çok yanmış'')* ve olay *(''kral kendi güzel elbiselerini giydirip ona iş bulmuş ve onu işine göndermiş''*) eklemiştir.

Anlatım

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, anlatım akışını bozacak biçimde her iki cümleden sonra *''sonra da''* ifadesi kullanmıştır. Anlatım esnasında hatırlamakta zorluk yaşadığı bölümlerde gereksiz duraklamalar yaparak *''eee''* şeklinde uzatmalar yapmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcı hikâyeyi metinde yer alan ifadelerin aynısını kullanarak (ezberleyerek), herkesin anlayacağı bir biçimde anlatmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı anlatımda açık, net, anlaşılır ifadeler, metnin dışında aynı anlamı ifade edecek cümleler kullanmıştır.

Örneğin; ''*kralın hazır bulunduğu bir gün (...)"* yerine *''kralın müsait olduğu bir zaman (...)'', ''aslanın da salıverilmesini emretmiş''* yerine *''aslanı da sağ bırakmış ormanına geri göndermiş'', ''köleyi yanına çağırıp hikâyesini dinlemiş''* yerine *''kral köleden yaşadıklarını anlatmasını istemiş''* ifadeleri kullanılmıştır.

Beden Dili, Jest ve Mimik

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, karakterlerin duygularını yansıtacak herhangi bir harekette bulunmamış, anlatım esnasında sürekli parmaklarıyla oynamıştır. Anlatıcının, anlatım boyunca kaygılı olduğu gözlenmiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcının, iki kere beden dili, jest ve mimik kullandığı gözlenmiştir. Örneğin; *''eşeğin ayağı kayıp bütün tuzlar dereye dökülüp erimiş''* derken sağ elini yukardan aşağıya doğru getirmiştir. *''sünger suyu çekmiş ve iyice ağırlaşmış ve eşek batmaya başlamış. Eğildikçe eğilmiş ve ölmüş''* derken iki elini yan yana getirerek, parmaklarını da birleştirerek yere doğru iki kere aşağı yukarı hareket etmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, anlatımın her anında olay anı yaşanan durumları, karakterlerin düşüncelerini ve duygularını dinleyiciye yansıtacak biçimde beden dili, jest ve mimik kullandığı görülmektedir. Örneğin; kölenin üstündekileri betimlerken, elleriyle kendi kıyafetlerini göstermiştir. *''kendine sığınacak bir yer bulmak için yürümüş yürümüş*'' derken bir sağ bir sol eliyle öne doğru hareket etmiştir. *''aslan ona yaralı pençesini böyle böyle sallıyormuş*'' derken ellerini başının hizasında havaya kaldırarak ileri geri sallamıştır. *''bu dikeni yavaşça çıkarmış''* derken eliyle bacağına doğru yönelerek parmaklarıyla çekme hareketi yapmış ve o anda yüz ifadesini değiştirmiştir.

Ses Tonu

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, hikâyenin başından sonuna kadar ses tonunda değişiklik yapmadan, grup sayısını dikkate almadan ve kısık ses tonuyla hikâyesini anlatmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, hikâyenin başından sonuna kadar aynı ses tonunu kullanarak hikâyesini anlatmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, dinleyici sayısını dikkate alarak, herkesin duyabileceği ses tonuyla hikâyesini anlatmıştır. Anlatıcının, yalnızca aslanın canının acıdığı kısımda ses tonunu değiştirdiği gözlenmiştir.

Dinleyici Tepkisi

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, anlatım boyunca yere bakarak hikâyeyi anlatmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcının, anlatım boyunca yere bakarak hikâyesini anlattığı, dinleyicilerin hareket halinde oldukları ve ileri geri sallandıkları gözlenmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, anlatım boyunca dinleyicilerin tümüyle göz teması kurduğu görülmüştür. Dinleyicilerden Ayşe, anlatım sonunda *''öğretmenim çok güzel bir hikâyeydi. Bana bakarak anlattı''* şeklinde yorumda bulunmuştur.

4.2.9. Fatih- Hikâye Anlatıcılığı Düzeyi

Fatih, uygulama öncesinde Salyangozun Evi; uygulama sırasında, Kurnaz Kaplumbağa; uygulama sonrasında, Ay Avcısı Çocuklar metnini anlatmıştır.

Hikâyeyi Bilme

Uygulama Öncesi: Fatih hikâyeyi hatırlamakta zorluk yaşamıştır. Zaman zaman duraksayıp kendi kendine *''nerde kaldım şimdi?''* şeklinde soru sormuştur. Anlatım boyunca beş farklı cümlede, bir kelimeyi üçer kere tekrarlamış, bu durumda cümle sonunu dinleyiciler tamamlamıştır. Dinleyiciler hikâyeyi dinlemekten çok, anlatıcının hikâye anlatımı esnasındaki yanlışlarını ve cümle bozukluklarını düzeltme yoluna gitmiştir. Anlatımda dinleyiciler tarafından yapılan yardımlara, anlatıcı:*''evet öyle oldu''* şeklinde cevap vermiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, anlatımın başında hikâyedeki kaplumbağa ile kurbağa karakterlerini birbirine karıştırmış; ancak bu durumu yardım almadan (kendi kendine) düzeltmiş ve olay akışını bozmadan anlatımını gerçekleştirmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, hikâye anlatımında zihinsel imaj kullanmıştır. Örneğin; hikâyede yer alan *''eskiden elektrik olmadığı için evler ve sokaklar aydınlık değilmiş.*

Çocuklar alacakaranlıkta sokağa çıkıp oynamanın tadına doyamıyorlarmış'' cümlesi *''bir zamanlar elektriğin olmadığı bir yerde çocuklar futbol, voleybol, basketbol oynarlarmış"* şeklinde ifade edilmiştir.

Anlatım

Uygulama Öncesi: Anlatıcı, anlatımda sürekli olarak *''ondan sonra, eee, şeyy''* ifadelerini kullanmış, bu durum anlatımı olumsuz etkilemiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, hikâyeyi metinde yer alan ifadelerin aynısını kullanarak (ezberleyerek) herkesin anlayacağı bir biçimde anlatmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, anlatım boyunca açık ve net ifadeler kullanmıştır. Anlatımda, akışı bozacak duraksamalar, mırıldanmalar gözlenmemiştir.

Beden Dili, Jest ve Mimik

Uygulama Öncesi: Anlatıcının heyecanlı olduğu, anlatım boyunca eliyle yeleğinin fermuarını açıp kapattığı gözlenmiştir.

Uygulama Sırası: Anlatıcı, anlatımın bir yerinde beden dili, jest ve mimik kullanmıştır. Anlatıcı, yalnızca *''o zaman seni havaya fırlatırım''* derken sağ elini başının üstünden yukarıya doğru kaldırmış, gösterdiği noktaya kendi bakışını yöneltmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcının anlatımda beden dili, jest ve mimik kullandığı görülmektedir. Örneğin; anlatıcı *''çıkmışlar çıkmışlar"* derken bir sağ bir sol kolluyla göğüs hizasından başlayarak başına doğru üç kere tırmanma hareketi yapmıştır. *''bir bakmışlar ay diğer tepeye geçmiş''* derken sol el işaret parmağıyla sağ tarafını göstermiştir. *''ama ay daha çok geri gitmiş*'' derken sağ elini baş hizasında kaldırarak uzak bir yeri işaret etmiştir.

Ses Tonu

Uygulama Öncesi: Anlatıcı hikâyenin başından sonuna kadar aynı ses tonunu kullanarak hikâyesini anlatmıştır.

Uygulama Sırası: Anlatıcı hikâyenin başından sonuna kadar aynı ses tonunu kullanarak hikâyesini anlatmıştır.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı dinleyici sayısını dikkate alarak, herkesin duyabileceği ses tonunda hikâyesini anlatmıştır. Anlatım boyunca bir kere ses tonunu değiştirdiği görülmüştür. Örneğin; *''sana biz ıspanaklı çörekler, patatesli börekler vereceğiz sana biz*'' cümlelerini şarkıya çevirerek söylemiştir.

Dinleyici Tepkisi

Uygulama Öncesi: Anlatıcının, hikâye anlatımı boyunca öğretmene baktığı görülmüştür.

Uygulama Sırası: Anlatıcının, hikâye anlatımı boyunca yere zaman zaman da öğretmene baktığı, dinleyicilerin dikkatini çekmede başarılı olamadığı gözlenmiştir.

Uygulama Sonrası: Anlatıcı, hikâye anlatımı boyunca çoğunlukla bir dinleyiciye bakarak hikâyesini anlatmıştır. Anlatıcı şarkı söylerken, dinleyicilerin hepsinin bakışlarını anlatıcıya yönelttikleri görülmüştür. Anlatıcının kısa süreli olarak dinleyici dikkatini çekmeyi başardığı söylenebilir.

Tablo 10

Öğrencilerin Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Hikâye Anlatıcılığı Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	*p*
Uygulama Sırası Uygulama Öncesi	Negatif Sıra	0[a]	,00	,00	-2,252[b]	,024
	Pozitif Sıra	9[b]	5,00	45,00		
	Eşit	0[c]				
	Toplam	9				
Uygulama Sonrası Uygulama Öncesi	Negatif Sıra	0[d]	,00	,00	-2,521[b]	,012
	Pozitif Sıra	9[e]	5,00	45,00		
	Eşit	0[f]				
	Toplam	9				
Uygulama Sonrası Uygulama Sırası	Negatif Sıra	0[g]	,00	,00	-1,997[b]	,046
	Pozitif Sıra	8[h]	4,50	36,00		
	Eşit	1[i]				
	Toplam	9				

a. uygulama sırası < uygulama öncesi ; b. uygulama sırası > uygulama öncesi; c. uygulama sırası = uygulama öncesi; d. uygulama sonrası < uygulama öncesi; e. uygulama sonrası > uygulama öncesi; f. uygulama sonrası = uygulama öncesi; g. uygulama sonrası < uygulama sırası; h. uygulama sonrası > uygulama sırası; i. uygulama sonrası = uygulama sırası.

Katılımcıların hikâye anlatım becerilerinde uygulama öncesi, sırası ve sonrası aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların uygulama öncesi-uygulama sırası, uygulama sırası- uygulama sonrası, uygulama öncesi- uygulama sonrası belirlenen hikâye anlatım düzeyleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (p <

.05). Puanlar arası farkın sıra ortalaması ve sıra toplamı incelendiğinde, bu farkın son ölçüm lehine sonuçlandığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre uygulama sonunda katılımcıların hikâye anlatıcılığı düzeylerinde anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

4.3. Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Yazılı Anlatımlarında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyleri

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede, öğrencilerin hikâye elementlerine yönelik yazıları kullanılmıştır. Katılımcıların yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeylerini belirlemek üzere katılımcılara çalışma kâğıdı dağıtılmış ve *''sizlere verdiğim bu çalışma kâğıdını öncelikle incelemenizi, adı soyadı bölümüne isim ve soy isimlerinizi yazmanızı, ardından bir hikâye yazmanızı istiyorum. Hikâyenizi yazarken daha önceden okuduğunuz herhangi bir hikâyeyle aynı olmamasına dikkat etmenizi istiyorum. Süreniz bir ders saatidir''* yönergesi sunulmuştur. Öğrencilere bir ders saati (40 dakika) süre tanınmış ve ardından kâğıtlar toplanmıştır. Elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 11

Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Yazılı Anlatımlarında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyleri

Katılımcı	Uygulama	Hikâye Elementleri								
		Ana Karakter	Mekân	Zaman	Olay	Amaç	Girişim	Sonuç	Tepki	Toplam
Melek	*UÖ*	1	1	0	1	1	1	2	0	7
	USI	1	1	2	1	0	1	1	1	9
	USO	2	1	2	2	2	2	1	2	14
Zehra	*UÖ*	2	1	1	1	1	1	1	2	10
	USI	1	0	2	1	1	3	1	2	11
	USO	2	2	2	2	0	3	2	2	15
Ayşe	*UÖ*	1	0	1	0	0	0	0	0	2
	USI	2	1	2	2	2	2	1	0	12
	USO	2	1	1	2	2	2	1	2	13
Tayfun	*UÖ*	0	1	2	0	0	0	0	1	4
	USI	2	1	2	1	2	1	1	0	10
	USO	2	1	1	2	0	3	1	2	12
Emir	*UÖ*	0	0	1	1	0	0	0	0	2
	USI	2	1	1	1	0	4	1	0	10
	USO	2	2	2	2	2	1	1	1	13
Esma	*UÖ*	2	0	2	1	2	0	1	2	9
	USI	2	1	2	2	0	4	1	2	14
	USO	2	1	2	2	2	2	1	2	14
Filiz	*UÖ*	2	1	1	1	0	1	1	1	8
	USI	1	0	2	2	0	2	2	0	10
	USO	2	1	1	2	2	4	1	2	15
Nur	*UÖ*	1	1	2	0	0	0	0	1	5
	USI	2	1	1	1	2	3	2	0	12
	USO	2	2	2	2	2	3	2	1	17
Fatih	*UÖ*	2	0	1	1	1	1	1	1	8
	USI	2	1	1	2	0	2	2	1	11
	USO	2	1	2	2	2	2	1	2	14

UÖ: Uygulama Öncesi; USI: Uygulama Sırası; USO: Uygulama Sonrası

Öğrencilerin uygulama öncesi yazılı anlatım becerilerine ilişkin tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini istenilen düzeyde kullanmadıkları görülmektedir. Katılımcıların yazılarında ‘’ana karakter (11 puan)’’ ve ‘’zaman (11 puan)’’ hikâye elementlerini, diğer elementlere göre daha çok kullandığı görülmektedir. Diğer hikâye elementlerini kullanma durumları sırasıyla şu şekildedir: tepki (8 puan), başlatıcı olay (6 puan), sonuç (6 puan), amaç (5 puan), mekân (5 puan), girişim (4 puan). Öğrencilerin yazılı anlatımlarında başlatıcı olay, sonuç ve tepki ögelerine yer verdikleri; ancak olayın geçtiği mekân, girişim ve amaç unsurlarına ilişkin bulgulara istenilen düzeyde yer vermedikleri gözlenmektedir. Zehra (10)’nın yazılı anlatımda hikâye elementlerini kullanma düzeyi, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulama öncesi, öğrencilerin yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeyleri sırasıyla: Zehra, Esma, Fatih, Filiz, Melek, Nur, Tayfun, Emir ve Ayşe şeklindedir.

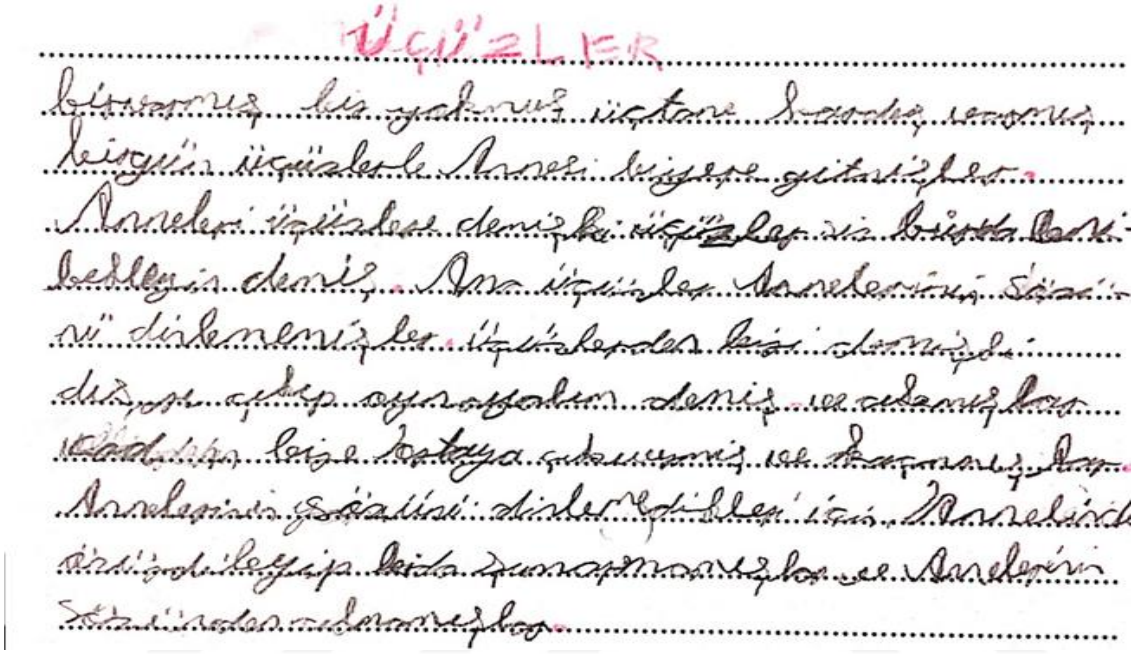
Öğrencilerin uygulama sırası yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeyleri, uygulama öncesine göre geliştiği gözlenmektedir. Esma (14 puan)’nın uygulama sırası yazılı anlatımında hikâye elementlerini kullanma düzeyi, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulama sırası, öğrencilerin yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeyleri sırasıyla: Esma, Nur, Ayşe, Zehra, Fatih, Tayfun, Emir, Filiz ve Melek şeklindedir.

Öğrencilerin uygulama sırasında hikâye elementlerini kullanma düzeylerinde dikkat çekici en önemli artışın, öğrencilerin yazılarında girişim unsurunu kullanmaları olmuştur. Uygulama öncesi öğrencilerin girişim unsurunu kullanma düzeyi en düşükken (4 puan), uygulama sırasında en yüksektir (22 puan). Bir diğer dikkat çeken element ise tepkidir. Öğrencilerin uygulama öncesi yazılarında tepki (8 puan) unsurunu kullanma düzeyi, uygulama sonrasında (6 puan) gerilemiştir. Öğrencilerin yazılarında amaç ve tepki unsurunu kullanmaya yönelik yetersizliklerinin devam ettiği görülmektedir.

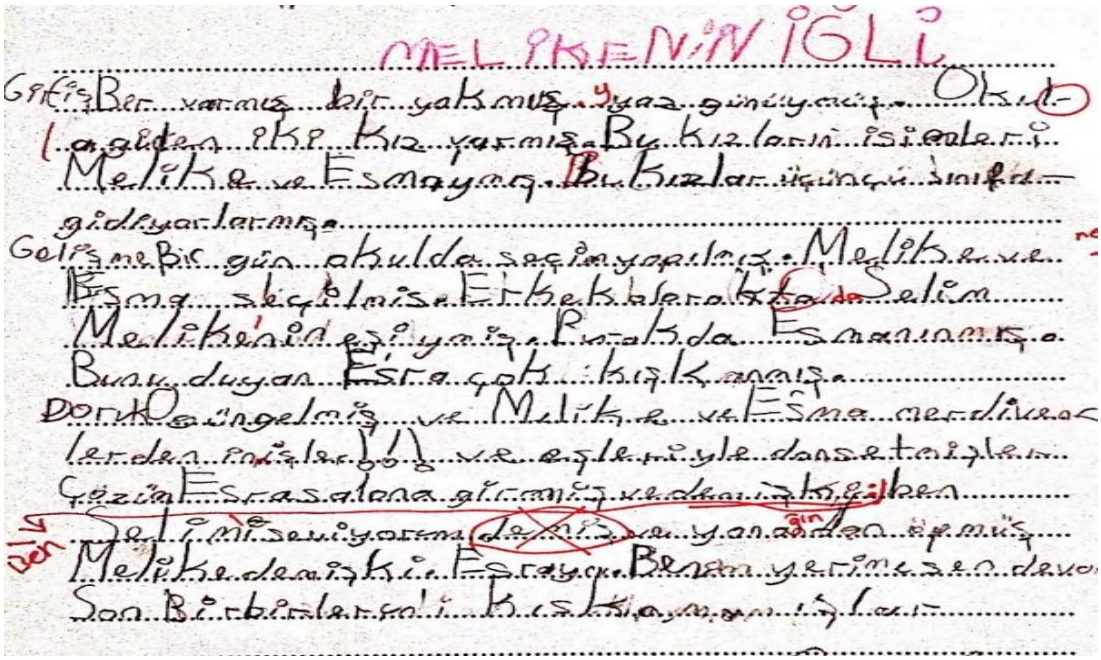
Öğrencilerin uygulama sonrası yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeyleri, uygulama öncesine ve sırasına göre geliştiği görülmektedir. Uygulama sonrasında katılımcıların ana karakter (18 puan) ve başlatıcı olay (18 puan) elementlerinden tam puan aldıkları, girişim (22 puan), tepki (16 puan) ve zaman (15 puan) hikâye elementlerini yazılarında kullanmada başarılı oldukları görülmektedir. Uygulama sonrası Nur (17)’un yazılı anlatımda hikâye elementlerini kullanma düzeyi diğer öğrencilere göre daha yüksektir.

Hikâye elementlerini kullanma başarıları sırasıyla: Nur, Filiz, Zehra, Melek, Esma, Fatih, Ayşe, Emir, Tayfun şeklindedir. Öğrencilerin yazı örnekleri ve yazılarında hikâye elementlerini kullanımına ilişkin yapılan değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur:

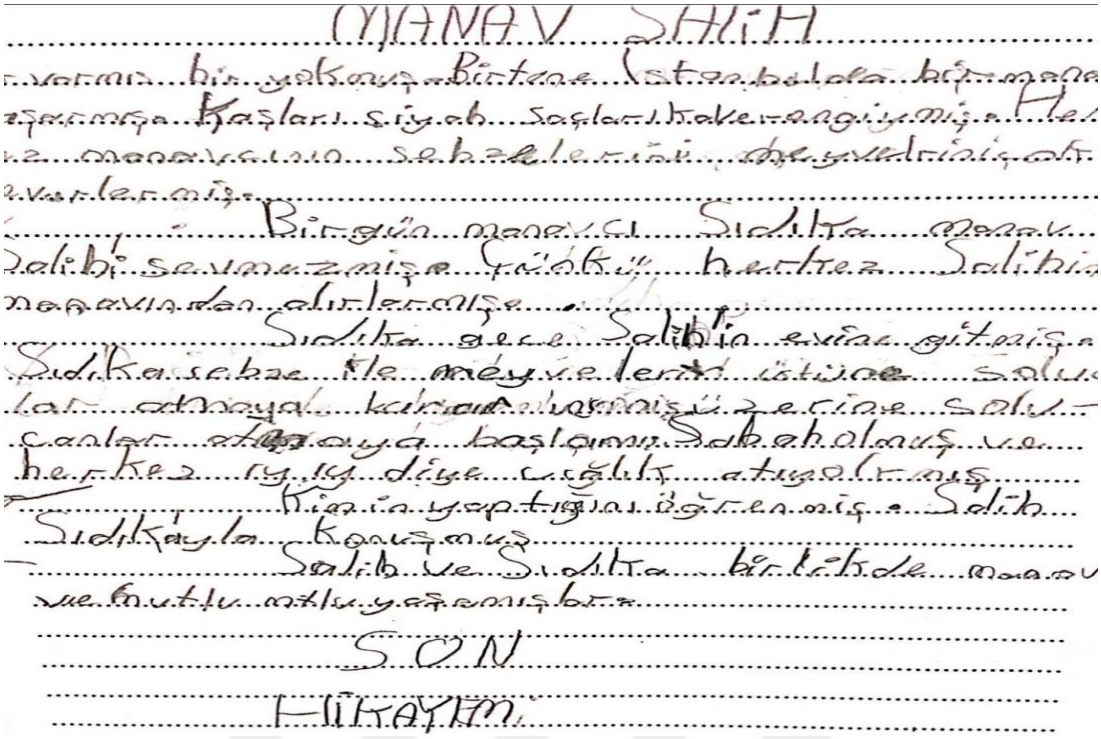
4.3.1. Melek- Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi



Şekil 31. Uygulama öncesi Melek'in yazısı.



Şekil 32. Uygulama sırası Melek'in yazısı.



Şekil 33. Uygulama sonrası Melek'in yazısı.

Ana Karakter

Uygulama Öncesi: Hikâyede ana karakterler verilmiş ancak karakterlerin üçüz olması dışında herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede ana karakterlerin isimleri belirtilerek, üçüncü sınıf öğrencisi olduklarına yönelik bilgi verilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ana karakterlerin isimleri, yaşadığı yer, kişisel ve fiziksel özellikleri hakkında ayrıntı verilmiştir.

Mekân

Uygulama Öncesi: Mekân unsuru olarak sadece *dışarı* ifadesi kullanılmıştır. Mekân hakkında herhangi bir detaylandırma yapılmamıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olayın okulda geçtiği belirtilmektedir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olayın İstanbul'da geçtiği belirtilmiş; ancak bunun dışında bir ayrıntı verilmemiştir.

Zaman

Uygulama Öncesi: Hikâyede zaman unsuru kullanılmamıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olayın yaz gününde geçtiği belirtilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede zaman unsuru olarak *gece, bir gün ve sabah* ifadelerine yer verilmiştir.

Başlatıcı Olay

Uygulama Öncesi: Annelerinin sözünü dinlemeyip dışarı çıkmaları ve dışarıda cadıyla karşılaşmaları hikâyedeki başlatıcı olaydır.

Uygulama Sırası: Hikâyede başlatıcı olay okulda bir seçimin olması ve seçim sonuçlarının Esra tarafından kıskanılmasıdır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ‘‘*manav olan Sıdıka'nın, herkesin Manav Salih'in dükkânından alış veriş yapmasını çekememesi ve bu sebeple Manav Salih'i hiç sevmemesi''* başlatıcı olay unsuru olarak ifade edilmiştir.

Amaç

Uygulama Öncesi: Bu hikâyede amaç üçüzlerin annelerinin sözünün aksine dışarıya çıkma isteğidir. Dışarıya çıkmak istemelerini nedeninin ‘‘*oyun oynamak''* olduğu metinde belirtilmiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede amaç unsuru açıkça ortaya konmamıştır. Ancak Esra'nın Selim ile eş olmak istemesi karakter tepkilerinden çıkarımda bulunarak anlaşılmaktadır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ‘‘*Sıdıka'nın sebzelerin ve meyvelerin üzerine solucanları atmaya karar vermesi*'' amaç unsuru olarak belirtilmiştir.

Girişim

Uygulama Öncesi: Üçüzlerin dışarıya çıkmaları, amaçlarına yönelik girişimde bulunduklarını göstermektedir.

Uygulama Sırası: Hikâyede Esra'nın Selim'i sevdiğini söylemesi ve onu öpmesi girişim unsuru olarak belirtilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede Sıdıka'nın gece vakti Salih'in evine giderek meyve ve sebzelere solucan atması karakterin amacına yönelik yaptığı girişim olarak ifade edilmiştir.

Sonuç

Uygulama Öncesi: Hikâyedeki sonuç (‘‘*annelerinin sözünü dinlemedikleri için annelerinden özür dileyip bir daha şımarmamışlar ve annelerinin sözünden çıkmamışlar'')* günlük hayatta çocukların dikkat etmesi gereken durumlardan *(''büyüklerimizin uyarılarını dikkate almalıyız.*'') birini ifade eder niteliktedir.

Uygulama Sırası: Hikâyede Melike'nin Selim ile dans etmeyi bırakması, Esra'nın Selim ile dans etmeye devam etmesi ve artık birbirlerini kıskanmamaları sonuç unsuru olarak ifade edilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede Manav Salih'in Sıdıka ile konuşması ve aralarındaki sorunu çözüme kavuşturmaları. Birlikte mutlu yaşamaları sonuç unsuru olarak belirtilmiştir.

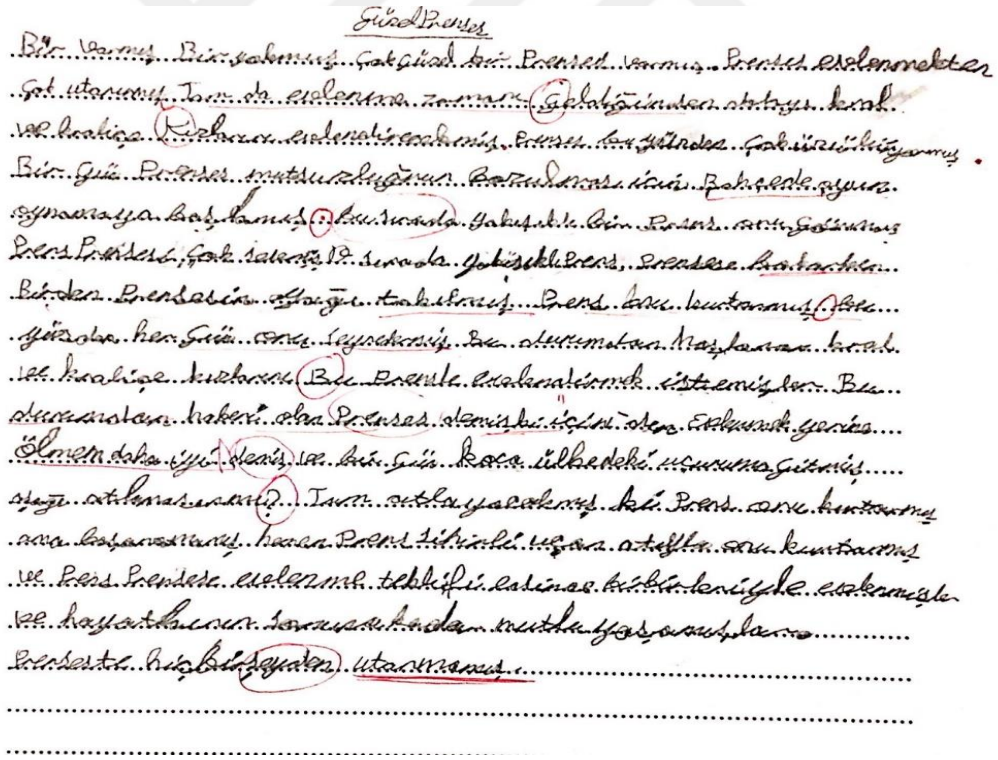
Tepki

Uygulama Öncesi: Hikâyede tepki unsuruna rastlanılmamıştır. Karakterlerin tepkileri hikâyenin sonuç kısmından çıkarımda bulunarak (*''üçüzler annelerinin sözünü dinlemedikleri için çok pişman olmuşlardır*'') anlaşılmaktadır.

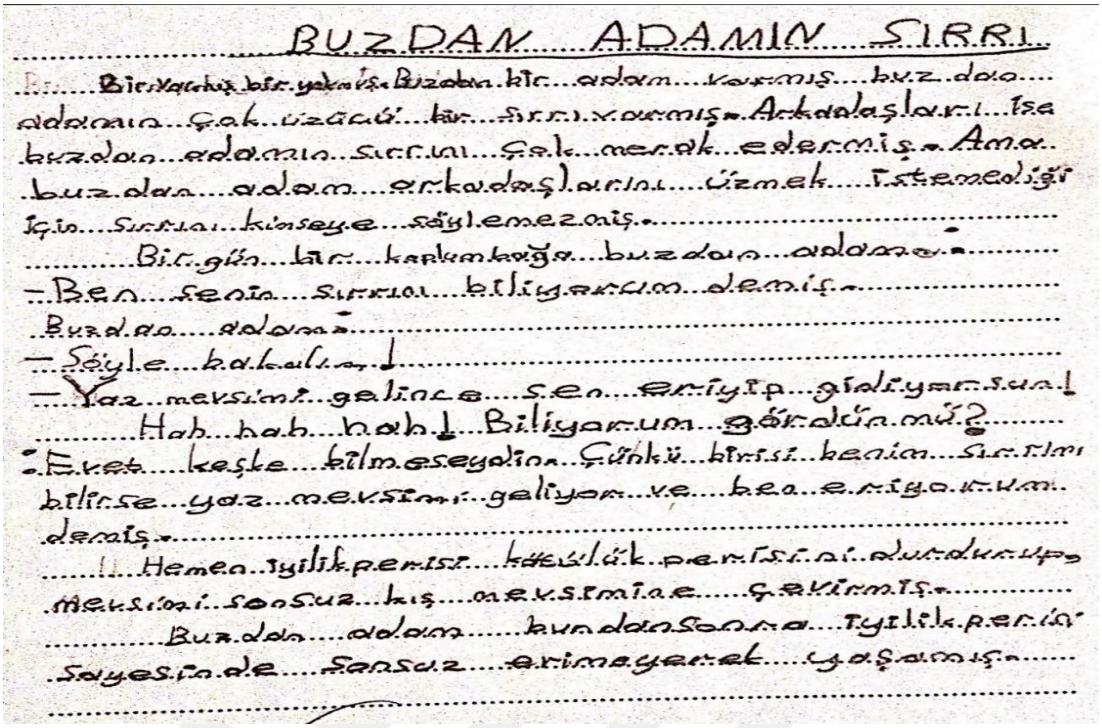
Uygulama Sırası: Hikâyede karakter tepkisi ''*bunu duyan Esra çok kıskanmış''* şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulama Sonrası: ''Sıdıka Manav Salih'i hiç sevmezmiş. Çünkü herkes Salihin manavından alırmış'' ve *''herkes ıy ıy diye çığlık atmaya başlamış''* cümlelerinde karakter tepkilerine yer verilmiştir.

4.3.2. Zehra- Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi



Şekil 34. Uygulama öncesi Zehra'nın yazısı.



BUZDAN ADAMIN SIRRI

Bir... Bir varmış bir yokmuş. Buzdan bir... adam... varmış... buz... dan... adamın... çok... üzücü... bir... sırrı... varmış. Arkadaşları... ise buzdan... adamın... sırrını... çok... merak... edermiş. Ama... buzdan... adam... arkadaşlarının... üzmek... istemediği için... sırrını... kimseye... söylemezmiş.

Bir gün... bir... karlımbağa... buzdan... adama...

— Ben... senin... sırrını... biliyorum... demiş.

Buzdan... adam...

— Söyle... bakalım!

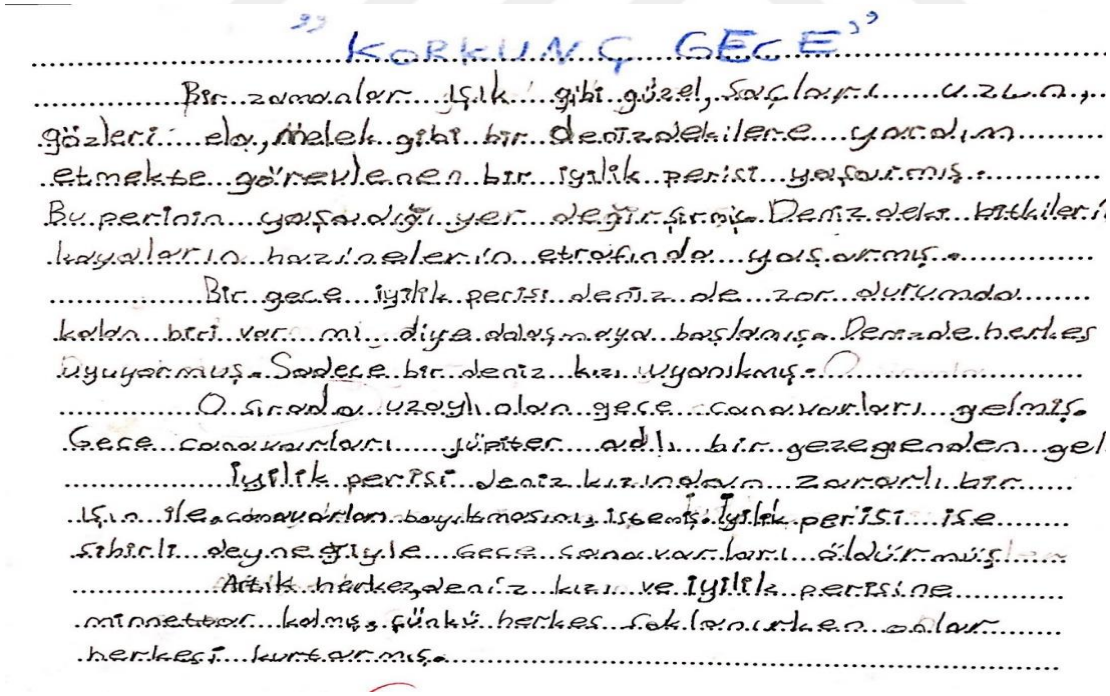
— Yaz... mevsimi... gelince... sen... eriyip... gidiyorsun!

Hah... hah... hah! Biliyorum... görüldün mü?

— Evet... keşke... bilmeseydin... Çünkü... birisi... benim... sırrımı... bilirse... yaz... mevsimi... geliyor... ve... bende... eriyorum... demiş.

Hemen... iyilik... perisi... hemen... dünden... duyduklarını... mevsimi... sonsuz... kış... mevsimine... çevirmiş.

Buzdan... adam... bundan sonra... iyilik... perisi... sayesinde... sonsuz... erimayarak... yaşamış.



"KORKUNÇ GECE"

Bir... zamanlar... ışık... gibi... güzel, saçları... uzun... güzleri... ela, melek... gibi... bir... denizkızı... yaratım... etmekte... görevlenen... bir... iyilik... perisi... yaşarmış.

Bu... perinin... yaşadığı... yer... değişmiş. Deniz... dibi... bitkileri... hayvanları... hazinelerinin... etrafında... yaş... varmış.

Bir... gece... iyilik... perisi... deniz... de... zor... durumda... kalan... biri... var... mı... diye... dolaşmaya... başlamış. Denizde... herkes... uyuyormuş. Sadece... bir... deniz... kızı... uyanıkmış.

O... sırada... uzaylı... olan... gece... canavarları... gelmiş. Gece... canavarları... yürüyen... adli... bir... gezegenden... gel...

İyilik... perisi... deniz... kızına... zarar... bir... şey... yapmadıklarını... söylemiş... ama... gece... canavarları... bayılmasını... istemiş. İyilik... perisi... ise... sihirli... değneğiyle... gece... canavarlarını... öldürmüş.

Artık... herkes... deniz... kızı... ve... iyilik... perisine... minnettar... kalmış. Çünkü... herkes... çok... sevdiği... kişiler... hayatta... kalmış.

Şekil 35. Uygulama sırası Zehra'nın yazısı.

Şekil 36. Uygulama sonrası Zehra'nın yazısı.

Ana Karakter

Uygulama Öncesi: Ana karakterler bir prenses olarak verilmiş ancak prensesin adı belirtilmemiştir. Prensesin fiziksel (çok güzel olduğu) ve kişisel (utangaç) özellikleri detaylandırılmıştır.

Uygulama Sırası: Ana karakter buzdan adam olarak belirtilmiş ve bir sırrı olduğu ayrıntısına yer verilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyenin birinci paragrafında ana karakter iyilik perisi olarak belirtilmiş, fiziksel ve kişisel özellikleri hakkında ayrıntı verilmiştir.

Mekân

Uygulama Öncesi: *''bahçe ve koca ülkedeki uçurum''* mekân unsuru olarak belirtilmiştir. Mekân hakkında herhangi bir ayrıntı verilmemiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede mekân unsuruna rastlanmamıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede karakterin yaşadığı yer hakkında (''*denizdeki bitkilerin, kayaların, hazinelerin etrafında yaşarmış'')* detaylandırma yapılmıştır.

Zaman

Uygulama Öncesi: Hikâyede ''*bir gün ve her gün''* ifadeleri zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede zaman unsuru olarak ''*yaz mevsimi, kış mevsimi''* ifadelerine yer verilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede zaman unsuru olarak ''*bir gece ve bir zamanlar''* ifadeleri kullanılmıştır.

Başlatıcı Olay

Uygulama Öncesi: Hikâyede *''prensesin evlenmek istememesine rağmen, kral ve kraliçenin kızlarını seven bir prensle evlendirmek istemeleri''* başlatıcı olay unsuru olarak belirtilmiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede olay kaplumbağanın buzdan adamın sırrını öğrenmesi ve sırrının ne olduğunu ona açıklamasıyla başlamıştır.

-Ben senin sırrını biliyorum.

-Söyle bakalım!

-Yaz mevsimi gelince sen eriyip gidiyorsun!

Uygulama Sonrası: Hikâyede başlatıcı olay, uzaylı olan gece canavarlarının Jüpiter adlı gezegenden gelmesiyle başladığı belirtilmiştir.

Amaç

Uygulama Öncesi: Hikâyenin ana karakteri olan prensesin amacı hiç kimseyle evlenmek istememesidir.

Uygulama Sırası: Hikâyede karakterin amacı sırrının birileri tarafından öğrenilmesine engel olmaktır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede karakterin amacı açıkça belirtilmemiştir. Karakterin amacının denizde yaşayan ve zor durumda kalan canlıları korumak olduğu, hikâyede ana karaktere verilen görev tanımından çıkarımda bulunarak anlaşılmaktadır.

Girişim

Uygulama Öncesi: Hikâyede prensesin evlenmemek için kendini uçurumdan atması, girişim unsuru olarak açıklanmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede Buzdan Adamın sırrı kaplumbağa tarafından öğrenildiği için kış mevsiminin yaz mevsimine dönüşmesine iyilik perisinin engel olması ve mevsimi sonsuz kış mevsimine çevirmesidir. Hikâyedeki problem durumu özgün bir biçimde çözülmüştür.

Uygulama Sonrası: Hikâyede durumlar özgün bir biçimde (*''iyilik perisi denizkızından zararlı bir ışın ile canavarları bayıltmasını istemiş. İyilik perisi ise gece canavarlarını sihirli değneğiyle öldürmüş'')* çözüme kavuşmuştur.

Sonuç

Uygulama Öncesi: Hikâyedeki sonuç *''prens sihirli uçan atıyla onu kurtarmış ve prens prensese evlenme teklifi edince birbirleriyle evlenmişler ve hayatlarının sonuna kadar mutlu yaşamışlar ve prenseste hiçbirşeyden utanmamış''* cümlesiyle ifade edilmiştir.

Uygulama Sırası: Sonuç unsuru Buzdan Adamanın iyilik perisi sayesinde erimemesi ve sonsuza kadar yaşamasıdır.

Uygulama Sonrası: Sonuç unsuru hikâyenin son paragrafında (*''artık herkes denizkızı ve iyilik perisine minnettar kalmışlar. Çünkü herkes saklanırken onlar herkesi kurtarmış'')* yer almıştır.

Tepki

Uygulama Öncesi: *''bir varmış bir yokmuş. Çok güzel bir prenses varmış. Prenses evlenmekten çok utanırmış. Tam da evlenme zamanı geldiğinden dolayı kral ve kraliçe kızlarını evlendirecekmiş. Prenses bu yüzden çok üzülüyormuş.*

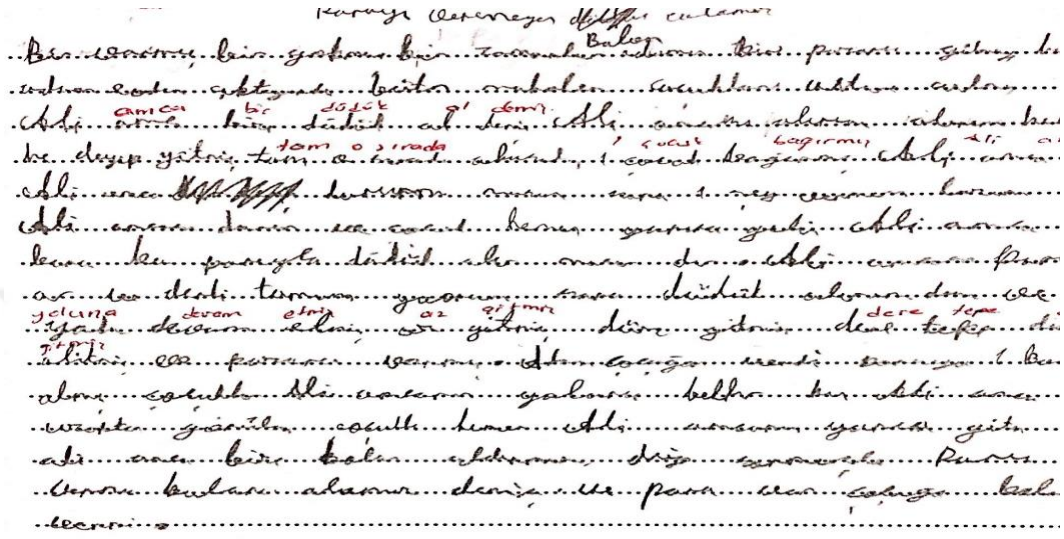
(...) Bu durumdan hoşlanan kral ve kraliçe kızlarını bu prensle evlendirmek istemişler. Bu durumdan haberi olan prenses demişki içinden '' evlenmek yerine ölmem daha iyi'' demiş ve koca ülkedeki uçurumun kenarına gitmiş''.

Hikâyede karakterlerin duyguları sebepleriyle birlikte başarılı bir biçimde anlatılmıştır.

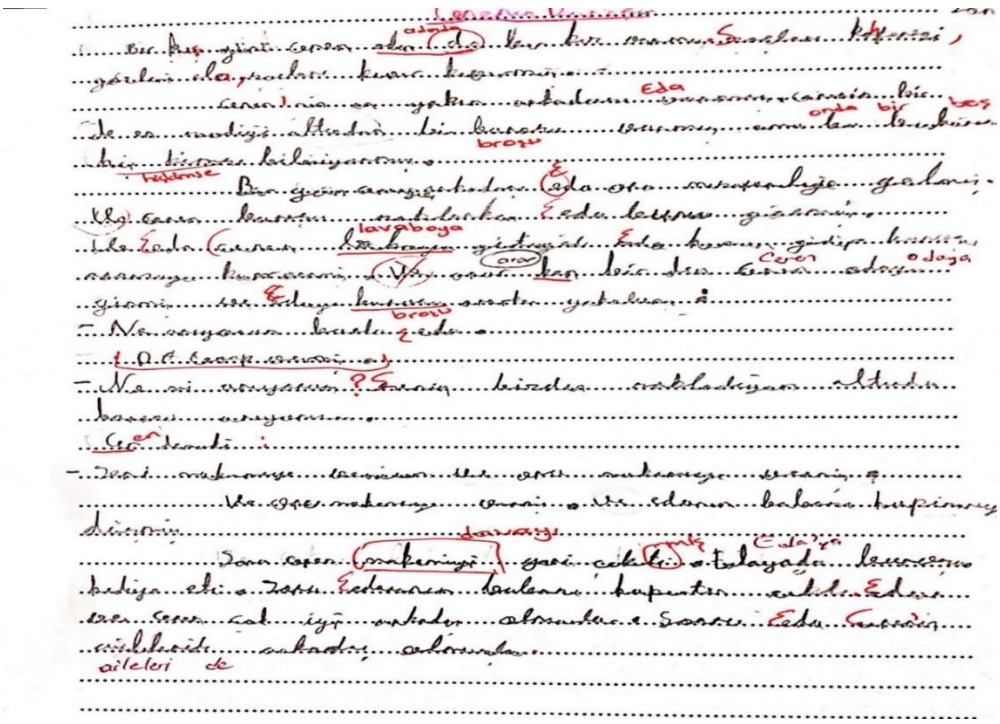
Uygulama Sırası: Hikâyede *''buzdan adam arkadaşlarını üzmek istemediği için sırrını kimseye söylemek istemiyordu''* ifadeleriyle karakter tepkisi sunulmuştur.

Uygulama Sonrası: ''artık herkes denizkızı ve iyilik perisine minnettar kalmışlar'' cümlesinde karakter duyguları açıkça ortaya konmuştur.

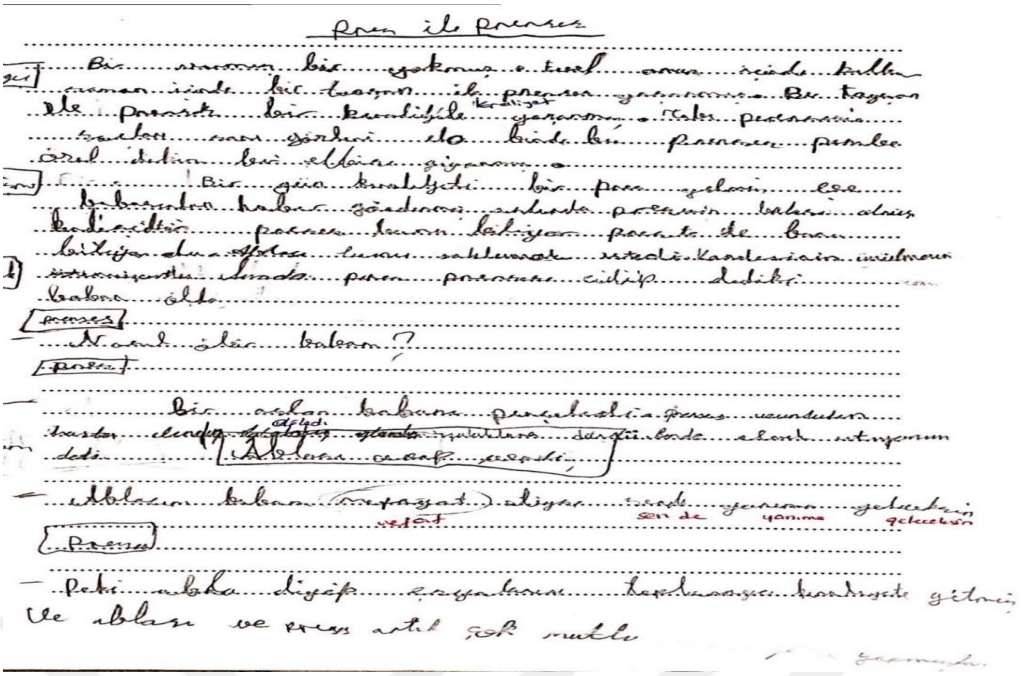
4.3.3. Ayşe- Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi



Şekil 37. Uygulama öncesi Ayşe'nin yazısı.



Şekil 38. Uygulama sırası Ayşe'nin yazısı.



Şekil 39. Uygulama sonrası Ayşe'nin yazısı.

Ana Karakter

Uygulama Öncesi: Ana karakter Ali amca olarak belirtilmiştir. Ali amcanın kişisel ya da fiziksel özellikleri hakkında detay verilmemiştir.

Uygulama Sırası: Ana karakterin ismi Ceren olarak belirtilmiş ve Ceren'in fiziki özellikleri (gözleri ela, saçları kahverengi ve kıvır kıvırmış) ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyenin birinci paragrafında ana karakter bir prenses olarak belirtilmiş ve prensesin yaşadığı yer ve fiziksel özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Mekân

Uygulama Öncesi: Hikâyede mekân *''pazar''* olarak belirtilmiş, pazarın uzakta olduğu (az gitmiş uz gitmiş dere tepe düz gitmiş) metinden çıkarımda bulunarak anlaşılmaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olayın Ceren'in evinde geçtiği belirtilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olayın bir kraliyette geçtiği ifade edilmiştir.

Zaman

Uygulama Öncesi: Hikâyede zaman unsuru olarak ''*bir zamanlar''* ifadesi kullanılmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olayın kış gününde geçtiği belirtilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ''*evvel zaman içinde kalbur saman içinde ve bir gün''* ifadeleri zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Başlatıcı Olay

Uygulama Öncesi: Hikâyede olay çocukların pazara gitmeye karar veren Ali amcadan düdük istemesiyle başlamıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede başlatıcı olay Ceren'in arkadaşı olan Eda'nın onun evine misafirliğe gelmesi ve Ceren'in altın broşunu saklarken onu görmesidir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olay, prensesin babasının ölmesi ve bu durumun bir prens tarafından ona iletilmesi ile başlamıştır.

Amaç

Uygulama Öncesi: Hikâyede Ali amcanın pazara neden gitmek istediğine (meyve sebze almak için, evdeki eksiklikleri karşılamak için, kıyafet almak için vb.) yönelik bir bilgi verilmemiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede amaç *''Eda broşu odada arayıp bulmaya karar vermiş''* şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede prensesin ablasının, babasının ölüm haberini prensesten saklamak istemesi çünkü onun üzülmesini istememesi, karakterin amacını sebepleriyle belirttiğini göstermektedir.

Girişim

Uygulama Öncesi: Hikâyede Ali amca parayı veren çocuğa balon alma girişiminde bulunmuştur.

Uygulama Sırası: Hikâyede Eda, Ceren lavaboya gittiğinde gizlice odaya girip altın broşu araması amacı gerçekleştirmeye yönelik girişim unsuru olarak belirtilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ablasının değil de prensin prensese babasının bir aslan tarafından öldürüldüğünü açıklaması girişim unsuru olarak açıklanmıştır.

Sonuç

Uygulama Öncesi: Ali amcanın parayı veren çocuğa balonu vermesiyle hikâye sonlandırılmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede Ceren'in Eda'yı affedip şikâyet davasını geri çekmesi, altın broşu Eda'ya hediye etmesi ve arkadaşlıklarına devam etmeleri sonuç olarak ifade edilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâye, prensesin kraliyetteki eşyalarını toplayıp ablasının yanına yerleşmesi ve mutlu yaşaması ile sonlandırılmıştır.

Tepki

Uygulama Öncesi: Hikâyede karakter tepkileri sunulmamıştır.

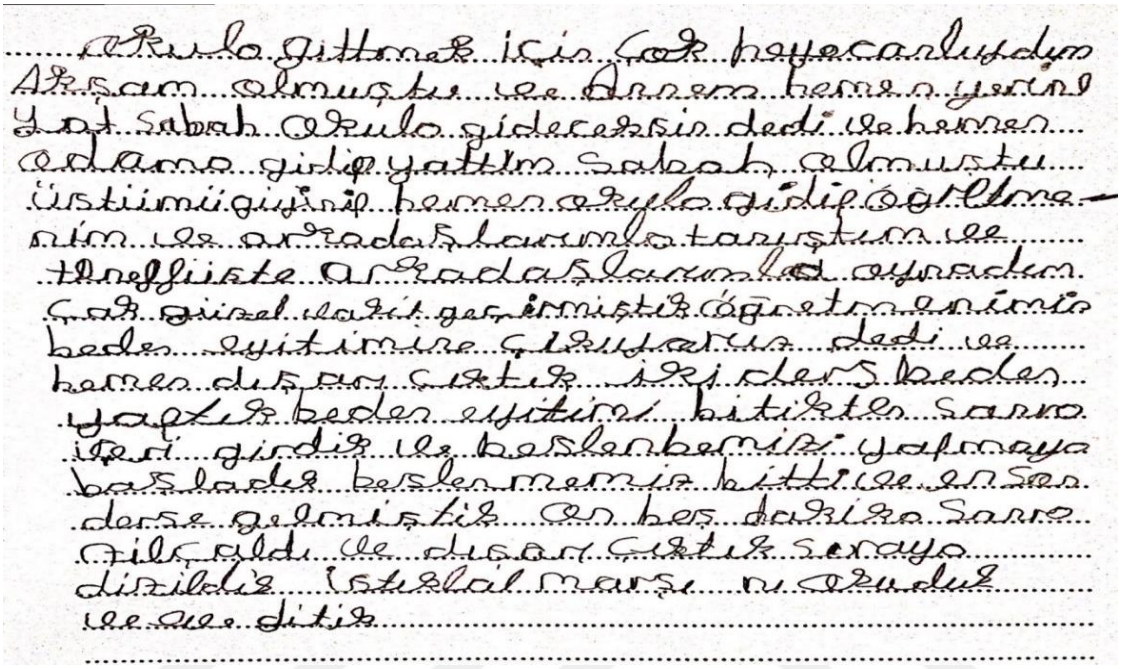
Uygulama Sırası: Hikâyede karakter tepkileri belirtilmemiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede *''prenses üzüntüden hasta oldu. Ağladı ağladı. Yataklara düştü. Bende ölmek istiyorum dedi''* ifadelerinde karakter tepkisi ustaca betimlenmiştir.

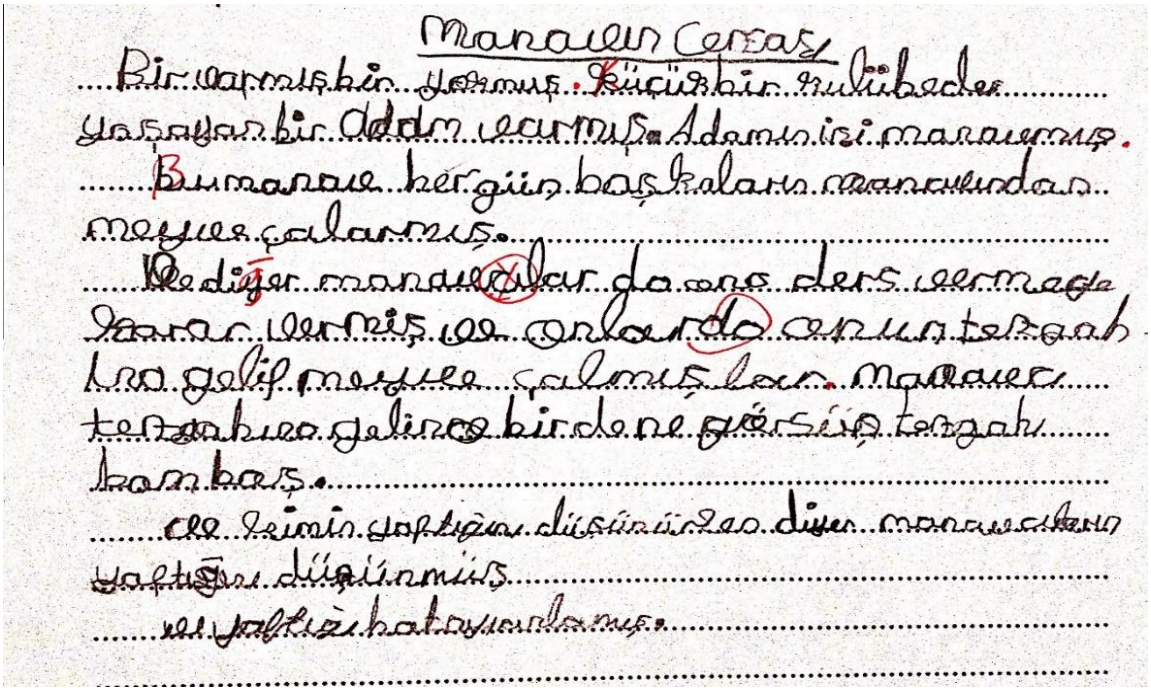
Uygulama öncesi yazılan hikâye Nasrettin Hoca hikâyelerinden olan ''Parayı Veren Düdüğü Çalar'' hikâyesinden esinlenerek yazılmıştır. Bu sebeple hikâyede öğrencinin kendi ifadelerinin

yer almadığı bölümler olan mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç unsurlarına 0 puan verilmiştir.

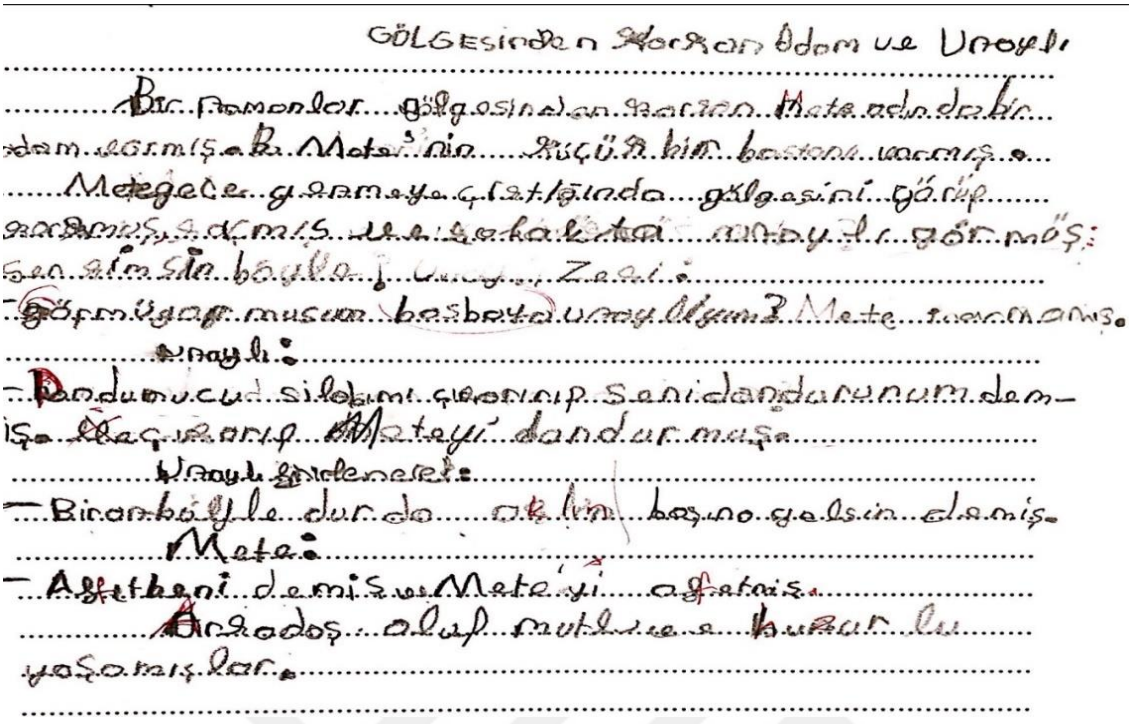
4.3.4. Tayfun- Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi



Şekil 40. Uygulama öncesi Tayfun'un yazısı.



Şekil 41. Uygulama sırası Tayfun'un yazısı.


GÖLGESİNDEN KORKAN ADAM VE UNAYLI

Bir zamanlar gölgesinden korkan Mete adında bir adam varmış. Bu Mete'nin küçük bir bastonu varmış. Meteçe gezmeye çıktığında gölgesini görüp korkmuş, kaçmış ve hareketsiz kalmaya çalışmış.

Sen ömrün boyunca... Zaaf.

Göçmüşsün musun basbaya unaylığım? Mete kızmış.

Unaylı:

Pandomucu sihrimi çevirip seni dondurunumdan-

İşte kaçamıp Meteyi dondurmuş.

Unaylı gülmeye:

Bir anbaşla durdu aklın başına gelsin demiş.

Mete:

Affetbeni demiş ve Meteyi affetmiş.

Arkadaş olup mutlu ve huzurlu yaşamışlar.

Şekil 42. Uygulama sonrası Tayfun'un yazısı.

Ana Karakter

Uygulama Öncesi: Hikâyedeki ana karakter hikâye yazarının kendisidir. Hikâyede yazarın kendisiyle ilgili herhangi bir ayrıntı verilmemiştir.

Uygulama Sırası: Ana karakter *''küçük bir kulübede yaşayan bir adam varmış. Adamın işi manavmış. Bu manav her gün başkalarının manavlarından meyve çalarmış''* ifadeleriyle manavın nerede yaşadığı, kişisel özelliğinin (hırsız) ve mesleğinin ne olduğu detayına yer verilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyenin birinci paragrafında ana karakterin Mete adında bir adam olduğu, küçük bir bastonunun olduğu ve kendi gölgesinden bile korktuğu belirtilmiştir.

Mekân

Uygulama Öncesi: Metinde *''oda, dışarı, içeri, okul''* mekân unsuru olarak kullanılmıştır. Mekân hakkında herhangi bir ayrıntı verilmemiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede mekân olarak *''küçük kulübe ve manav''* belirtilmiştir; fakat kulübenin küçük olması dışında mekân ayrıntısına yer verilmemiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olayın sokakta geçtiği ifade edilmiştir.

Zaman

Uygulama Öncesi: Hikâyede zaman unsurları (akşam, sabah, teneffüste, dersten sonra, son ders, on beş dakika sonra) olay akışına uygun şekilde kullanılmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede zaman unsuru olarak ‘’*her gün’’* ifadesi belli bir vakti işaret edecek şekilde yerinde kullanılmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede zaman unsuru olarak ‘’*bir gece ve bir zamanlar’’* ifadeleri kullanılmıştır.

Başlatıcı Olay

Uygulama Öncesi: Hikâyede başlatıcı olay unsuruna rastlanılmamaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olay, küçük kulübede yaşayan manavın diğer manavlardan meyve çalmasıyla başlamıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olayın Mete’nin kendi gölgesinden korkup kaçarken sokakta bir uzaylıya rastlamasıyla başladığı ifade edilmiştir.

Amaç

Uygulama Öncesi: Hikâyede amaç unsuruna rastlanılmamaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede amaç meyvesi çalınan manavların, hırsız manava ders vermek istemeleridir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede amaç unsuru belirtilmemiştir.

Girişim

Uygulama Öncesi: Hikâyede girişim unsuruna rastlanılmamaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede meyvesi çalınan manavlar hırsız manavın tezgâhında olan tüm meyveleri çalması amaca yönelik yapılan girişimdir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede Mete’nin uzaylıya inanmaması sonucu uzaylının Mete’yi dondurucu silahıyla dondurması, Mete’yi inandırmadaki girişim unsurudur.

Sonuç

Uygulama Öncesi: Hikâyede sonuç unsuruna rastlanılmamaktadır.

Uygulama Sırası: Sonuç unsuru hikâyenin son paragrafında yer alan *‘’yaptığı hatayı anlamış’’* şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâye, Mete’nin sokakta karşılaştığı uzaylı ile arkadaş olup mutlu yaşamasıyla sonlandırılmıştır.

Tepki

Uygulama Öncesi: Hikâyede tepki unsuru hikâyenin başlangıç kısmında *(‘’okula gitmek için çok heyecanlıydım’’*) yer almaktadır.

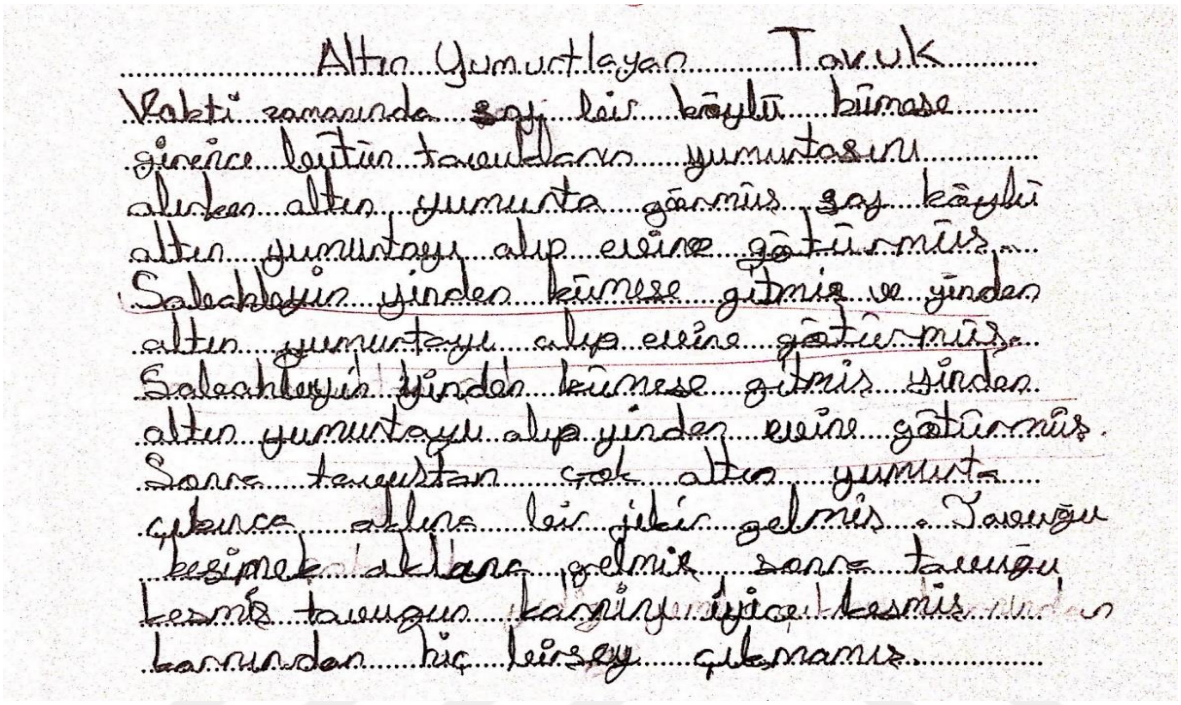
Uygulama Sırası: Hikâyede karakter tepkileri açıkça ortaya konmamıştır. Karakterin yaptığı hatayı anlaması ve pişman olması metinden çıkarımda bulunarak anlaşılmaktadır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede *‘’Mete gezmeye çıktığında kendi gölgesini görüp korkup, kaçmış.*

(...)Uzaylı sinirlenerek:

-Biraz böyle dur da aklın başına gelsin'' ifadelerinde karakter duyguları açık bir şekilde belirtilmiştir.

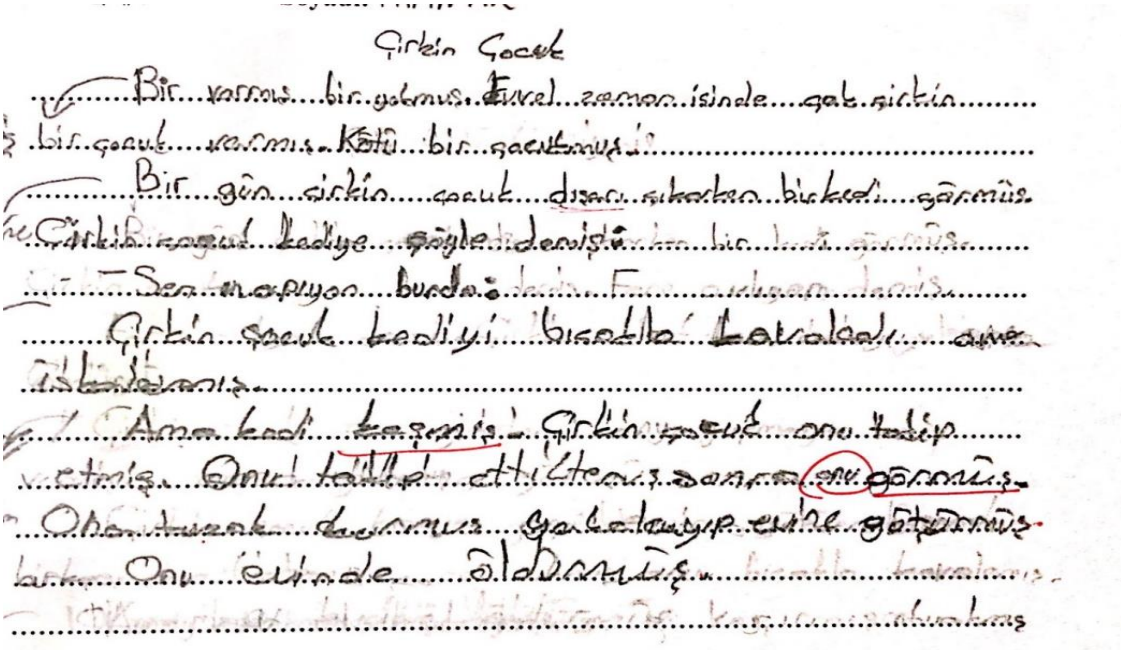
4.3.5. Emir- Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi



Altın Yumurtlayan Tavuk

Vakti zamanında şaşı bir köylü bir sabah gidince bütün tavuklarının yumurtasını aldıkları altın yumurta görmüş şaşı köylü altın yumurtayı alıp evine götürmüş. Sabahleyin yinden bir sabah gitmiş ve yinden altın yumurtayı alıp evine götürmüş. Sabahleyin yinden bir sabah gitmiş yinden altın yumurtayı alıp yinden evine götürmüş. Sonra tavuktan çok altın yumurta çıkarınca aklına bir şey gelmiş. Tavuğu kesmek aklına gelmiş sonra tavuğu kesmiş tavuğun karnını açınca hiç bir şey çıkmamış.

Şekil 43. Uygulama öncesi Emir'in yazısı.



Çirkin Çocuk

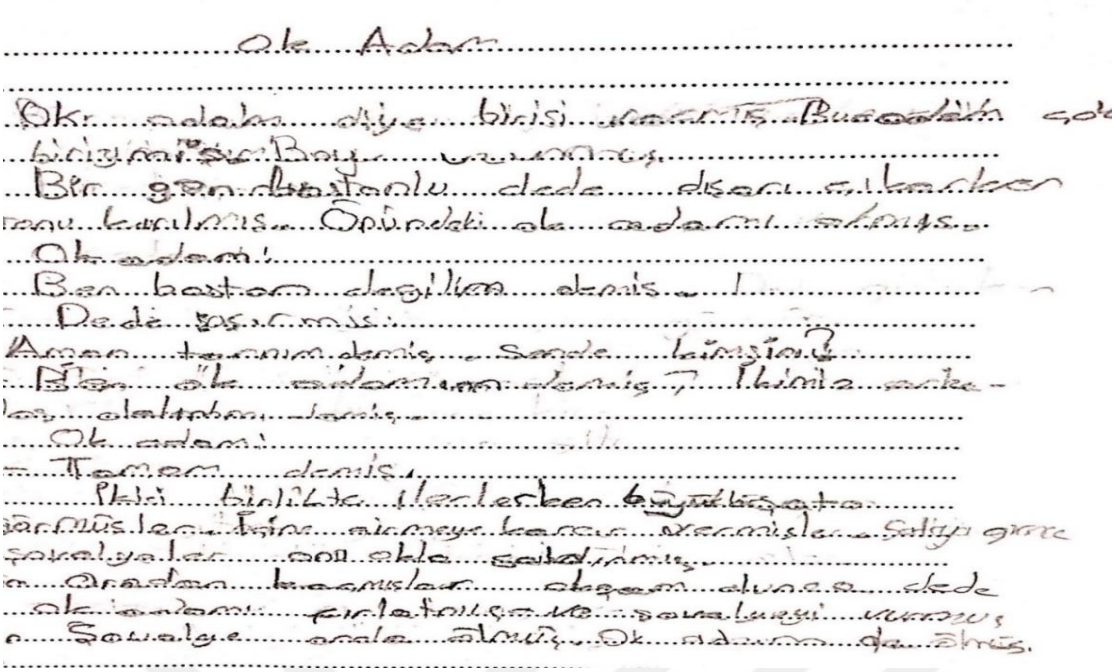
Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde çok çirkin bir çocuk varmış. Kötü bir çocukmuş.

Bir gün çirkin çocuk dışarı çıkarken bir kedi görmüş. Çirkin çocuk kediye güzel davranmış.

Sen mayon burda: Çirkin çocuk kediyi bırakıp kovalamış ama yakalamamış.

Ama kedi kaçmış. Çirkin çocuk onu takip etmiş. Onu tutup dövmüş sonra onu görmüş. Onu tutmak istemiş yakalayıp evine götürmüş. Onu evinde öldürmüş.

Şekil 44. Uygulama sırası Emir'in yazısı.



Şekil 45. Uygulama sonrası Emir'in yazısı.

Ana Karakter

Uygulama Öncesi: Ana karakter köylü olarak belirtilmiş, ancak detaylandırma yapılmamıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede ana karakter kötü ve çirkin bir çocuk olarak belirtilmiştir.

Uygulama Sonrası: Ana karakter Ok Adam olarak belirtilmiş, kişisel (iyi biriymiş) ve fiziksel (boyu uzunmuş) özelliklerinde değinilmiştir.

Mekân

Uygulama Öncesi: Hikâyede olay kümeste geçmektedir. Mekân hakkında herhangi bir detaylandırma yapılmamıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olayın evde ve dışarıda geçtiği belirtilmektedir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olayın büyük bir şatoda geçtiği ifade edilmiştir.

Zaman

Uygulama Öncesi: Hikâyede zaman unsuru olarak ‘’*vakti zamanında’’* ve ‘’*sabahleyin’’* ifadelerine yer verilmiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede ‘’*evvel zaman içinde ve bir gün’’* ifadeleri zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ‘’*bir gün, akşam olunca’’* ifadeleri zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Başlatıcı Olay

Uygulama Öncesi: Hikâyede olay kümesteki bütün tavukların yumurtasını alırken altın yumurta görmesiyle başlamıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olay ana karakterin dışarıda bir kedi görmesiyle başlamıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olay, bastonlu bir dedenin bastonunun kırılması, ok adamı baston olarak kullanmaya çalışması ve ardından arkadaş olmaları ile başlamıştır.

Amaç

Uygulama Öncesi: Hikâyede karakterin amacı açıkça ortaya konmamıştır. Karakterin zengin olma isteği hikâyedeki olay örgüsünden çıkarım yapılarak anlaşılmaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede amaç unsuru açıkça ortaya konmamıştır ancak çocuğun amacının kediyi öldürmek olduğu hikâyenin sonuç kısmından çıkarımda bulunarak anlaşılmaktadır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede amaç *''ikisi birlikte ilerlerken büyük bir şato görmüşler. İçine girmeye karar vermişler"* ifadeleriyle belirtilmiştir.

Girişim

Uygulama Öncesi: Hikâyede köylünün tavuğun karnını kesmesi girişim unsuru olarak ifade edilmiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede ana karakterin kediyi öldürmek için ilk girişimi kediye bıçak fırlatması, ikinci girişimi kediyi takip edip ona tuzak kurmasıdır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede dedenin ve Ok Adamın şatoya girmesi amaca yönelik girişim unsuru olarak ifade edilmiştir.

Sonuç

Uygulama Öncesi: Sonuç unsuru *''karnından hiçbir şey çıkmamış*'' şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulama Sırası: Sonuç unsuru hikâyenin son paragrafında yer alan *''onu evinde öldürmüş''* şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulama Sonrası: Sonuç unsuru hikâyenin son paragrafında karakterlerin bir anda ölümüyle sonlandırılmıştır.

Tepki

Uygulama Öncesi: Hikâyede karakter tepkileri sunulmamıştır.

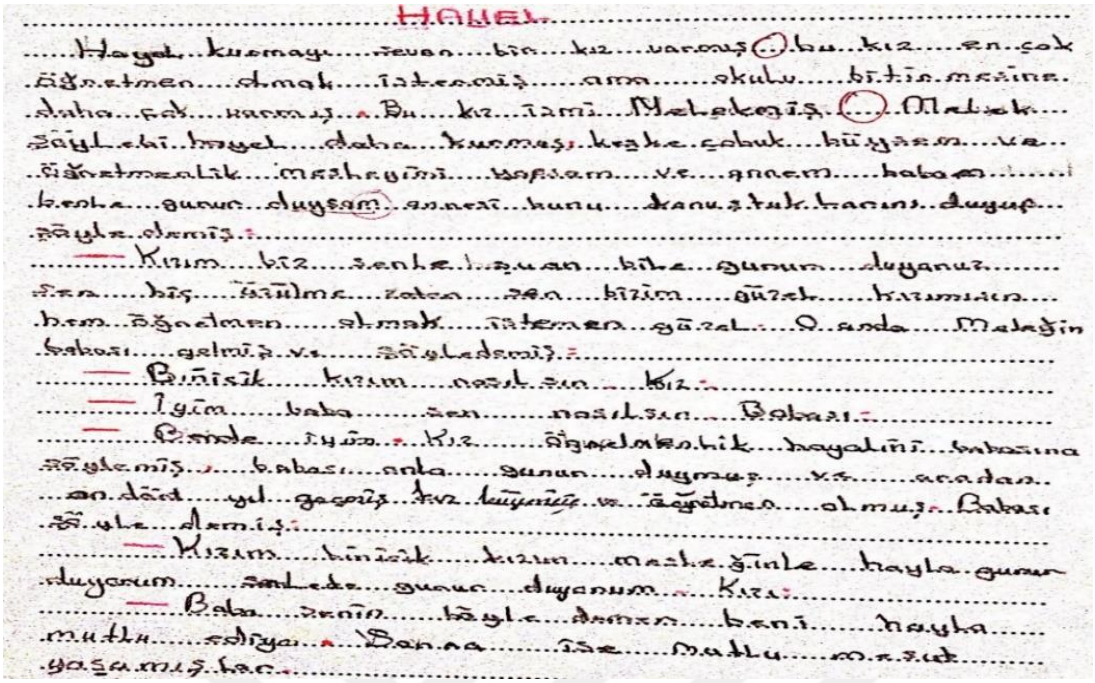
Uygulama Sırası: Hikâyede karakter tepkileri belirtilmemiştir.

Uygulama Sonrası: ''(...) Dede şaşırmış:

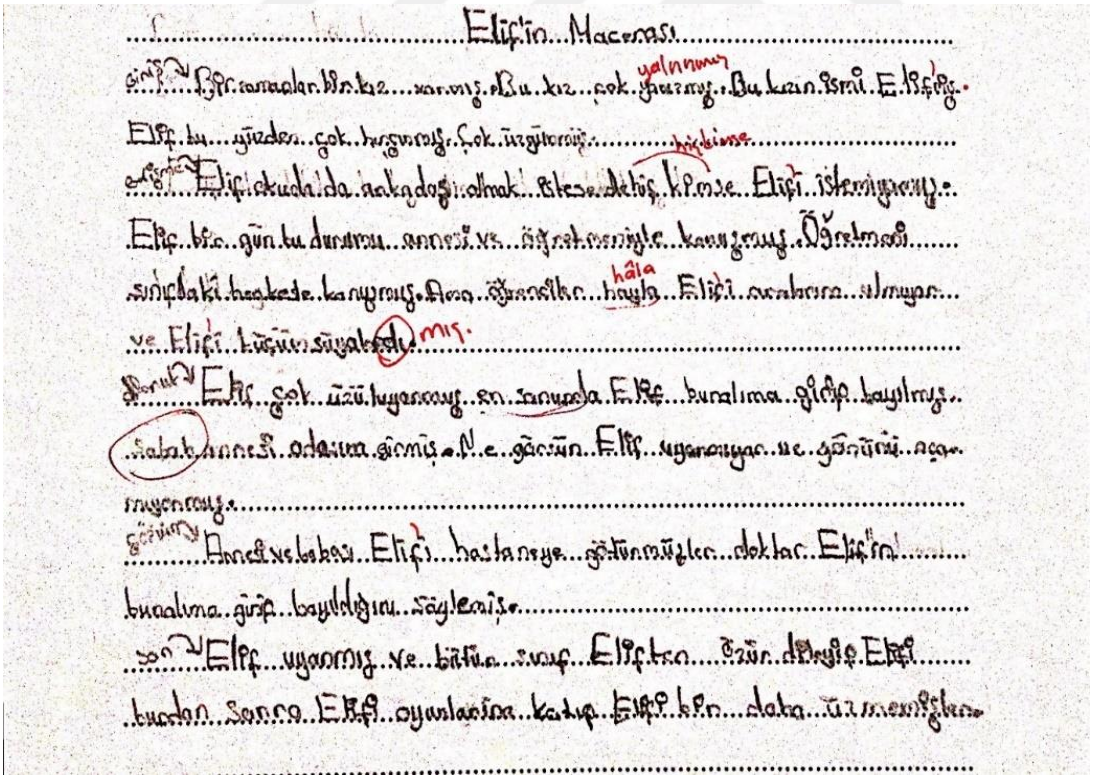
-Aman tanrım demiş. Sen de kimsin?'' ifadelerinde karakter tepkisine yer verilmiştir.

Uygulama öncesi yazılan hikâye öğrencinin daha önceden bildiği ''Altın Yumurtlayan Tavuk'' hikâyesinin özeti şeklinde yazılmıştır. Bu sebeple hikâyede öğrencinin kendi ifadelerinin yer almadığı bölümler olan karakter, mekân, amaç, girişim, tepki ve sonuç unsurlarına 0 puan verilmiştir.

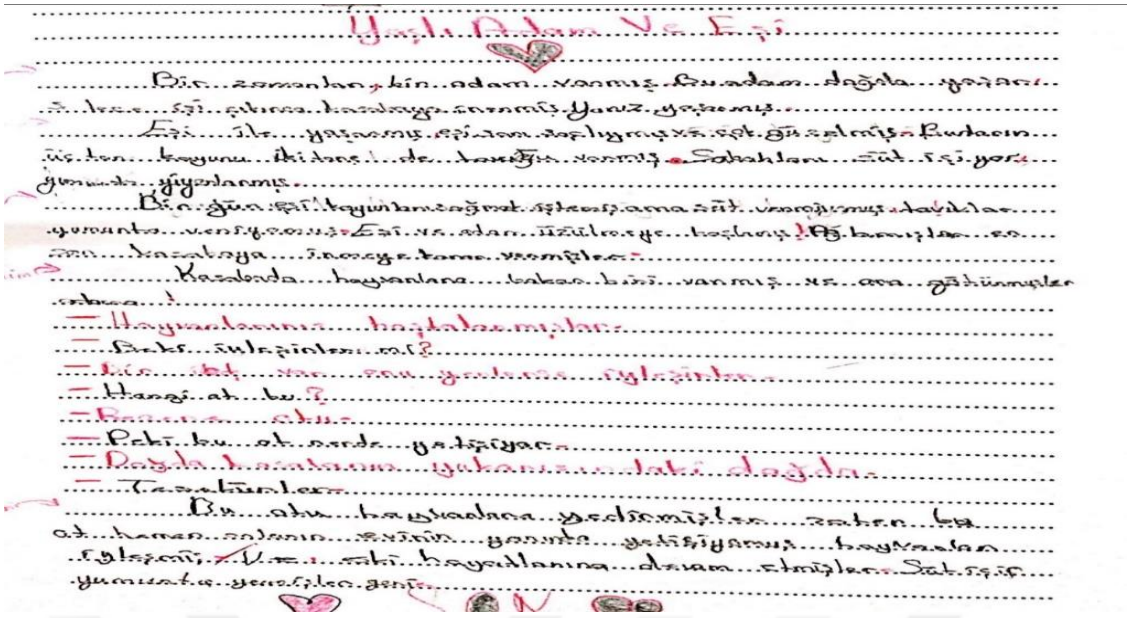
4.3.6. Esma- Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi



Şekil 46. Uygulama öncesi Esma'nın yazısı.



Şekil 47. Uygulama sırası Esma'nın yazısı.



Şekil 48. Uygulama sonrası Esma'nın yazısı.

Ana Karakter

Uygulama Öncesi: Ana karakterin adının Melek olduğu belirtilmiştir. Ana karakter hakkında ayrıntılı bilgi (hayal kurmayı seven ve en büyük hayalinin ileride öğretmen olmak olduğu) verilmiştir.

Uygulama Sırası: Ana karakterin ismi verilerek karakter ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyenin birinci ve ikinci paragrafında ana karakter hakkında derinlemesine bilgi verilmiştir.

Mekân

Uygulama Öncesi: Hikâyede mekân unsuru kullanılmamıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olayın sınıfta, odada ve hastanede geçtiği belirtilmektedir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olayın kasabada ve dağda geçtiği belirtilmiştir.

Zaman

Uygulama Öncesi: Hikâyede zaman çok hızlı ilerlemiştir. Öyle ki metinde ana karakter olan Melek'in babasıyla konuşması sonrasında bir anda on dört yıl geçtiği belirtilmiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede *''bir gün, sabah''* ifadeleri zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede zaman unsuru olarak *''sabah ve bir zamanlar''* ifadeleri kullanılmıştır.

Başlatıcı Olay

Uygulama Öncesi: Hikâyede ana karakterin hayalinin öğretmen olmak olduğu, böylece ailesinin kendisiyle gurur duyacağı düşüncesini sesli olarak düşünürken annesinin onu duyması başlatıcı olaydır.

Uygulama Sırası: Hikâyede sınıf arkadaşlarının Elif'i dışlamaları ve Elif'in yalnız kalması başlatıcı olay unsuru olarak belirtilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede başlatıcı olay bir gün koyunların süt, tavukların yumurta vermez oluşuyla başlamıştır.

Amaç

Uygulama Öncesi: Melek'in ileride öğretmen olup ailesinin onunla gurur duymasını istemesi hikâyedeki amaç unsurunu oluşturmaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede amaç Elif'in arkadaşları tarafından dışlanmasının önüne geçmek ve yalnızlıktan kurtulmak istemesidir. Ancak bu hikâyede açıkça ortaya konmamıştır. Karakterin girişimlerinden çıkarımda bulunarak anlaşılmaktadır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede amaç unsuru ‘’en son kasabaya inmeye karar vermişler’’ şeklinde ifade edilmiştir.

Girişim

Uygulama Öncesi: Hayalini gerçekleştirmek için ana karakterin neler yaptığı hakkında bir bilgi verilmemiştir. Yani hikâyede ana karakterin öğretmen olmak için herhangi bir girişimi söz konusu değildir. Bu durum karakterin amacından çıkarımda bulunarak anlaşılmaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede birden fazla problem çözme girişimi bulunmaktadır. Birincisi ‘Elif'in arkadaşlarının onu dışlanmasından duyduğu üzüntüyü öğretmenleri ve annesiyle paylaşması, ardından öğretmenin arkadaşlarını uyarmasıdır. *‘’ama hala arkadaşları Elif'i aralarına almıyorlardı’’* cümlesi, karakterin problemin çözümüne yönelik girişiminin başarısız olduğunu ifade etmektedir. İkinci girişim Elif'in bunalıma girmesi ve hastaneye kaldırılması olarak açıklanmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede problem çözme teşebbüsü olarak; karı koca kasabaya inip hayvanlara bakan bir adamın yanına gitmeleri, ardından adamın tavsiyelerine uymaları olay akışına uygun şekilde yazılmıştır.

Sonuç

Uygulama Öncesi: Hikâyede Melek'in öğretmen olması ve ailesinin onunla gurur duyması sonuç olarak verilmiştir.

Uygulama Sırası: Sonuç unsuru hikâyenin son paragrafında, hikâyede gelişen olayı bir sonuca bağlar nitelikte (*‘’Elif uyanmış bütün arkadaşları Elif'ten özür dilemiş bundan sonra Elif'i oyunlarına katıp Elif'i bir daha üzmemişler’’*) açıklanmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyenin son paragrafında *''bu otu hayvanlarına yedirmişler zaten bu ot evlerinin yanında yetişiyormuş. Hayvanlar iyileşmiş. Eski hayatlarına devam etmişler süt içip yumurta yemişler''* şeklinde ifade edilmiştir.

Tepki

Uygulama Öncesi: *''(...) kız büyümüş ve öğretmen olmuş. Babası şöyle demiş:*

-Kızım biricik kızım <u>seninle gurur duyuyorum</u>. Kızı:

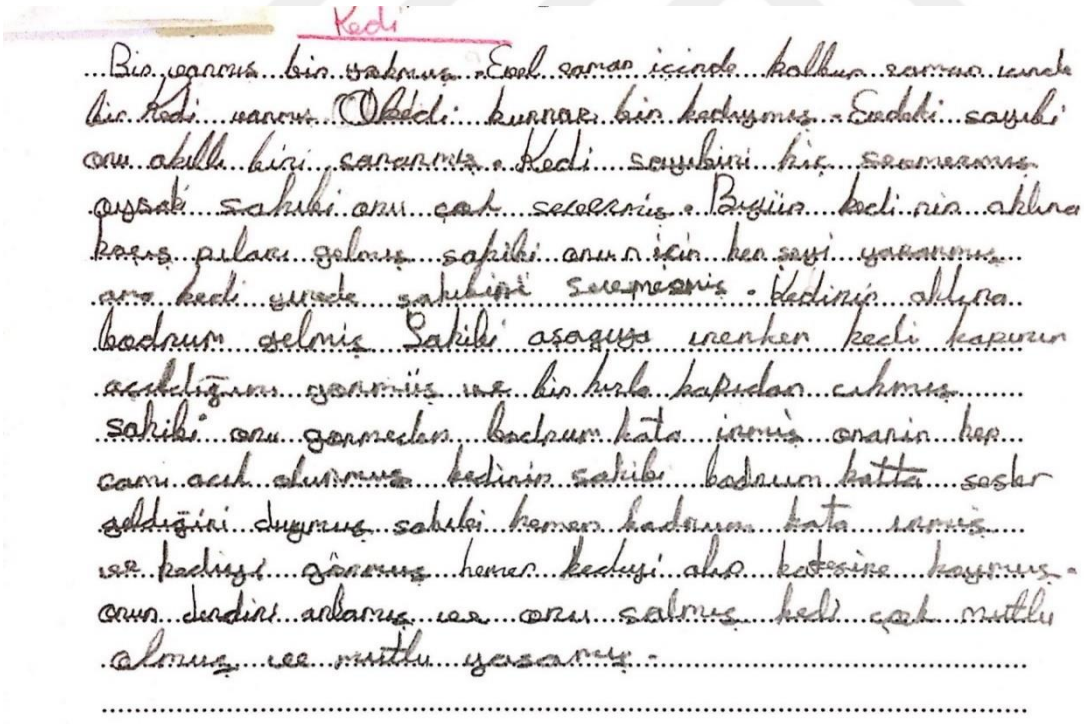
-Baba senin böyle demen <u>beni çok mutlu ediyor</u>''.

Hikâyede karakterlerin duyguları sebepleriyle birlikte başarılı bir biçimde anlatılmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede karakter tepkileri ''*Elif'i aralarında almıyorlar ve küçümsüyorlardı. Elif çok üzülüyordu en sonunda bunalıma girip bayıldı''* şeklinde ifade edilmiştir. Karakterin duyguları sebepleriyle başarılı bir biçimde açıklanmıştır.

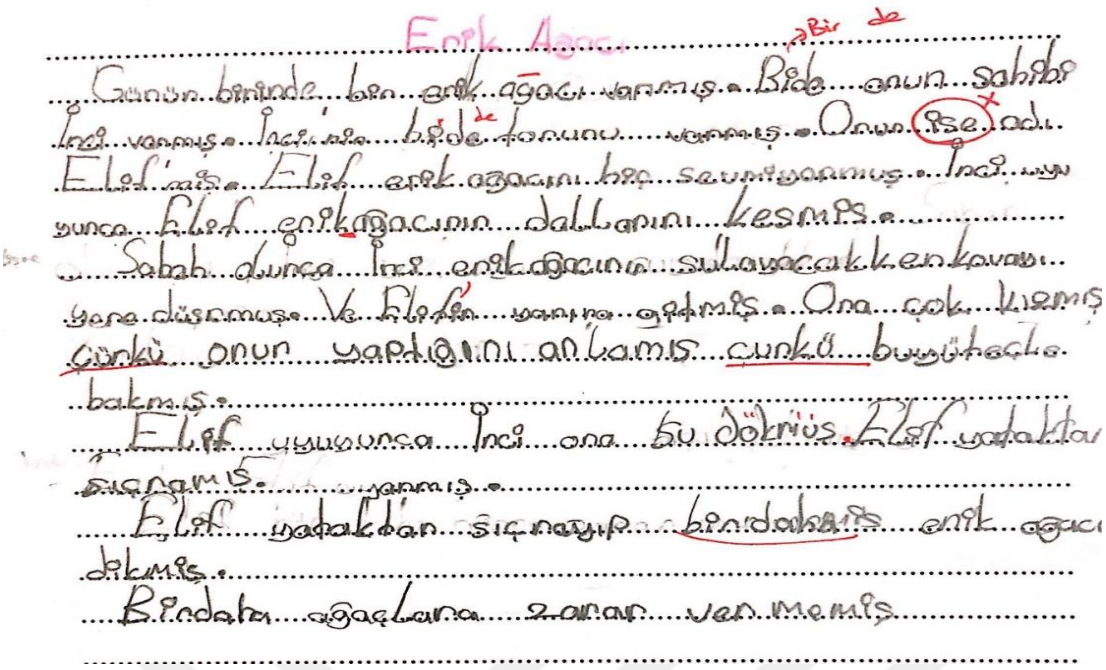
Uygulama Sonrası: Hikâyede karakter tepkileri *(''eşi ve adam üzülmeye başlamışlar. Ağlamışlar ve kasabaya gitmeye karar vermişler'')* karakterlerin duygularını açıkça ortaya koyacak nitelikte açıklanmıştır.

4.3.7. Filiz- Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi

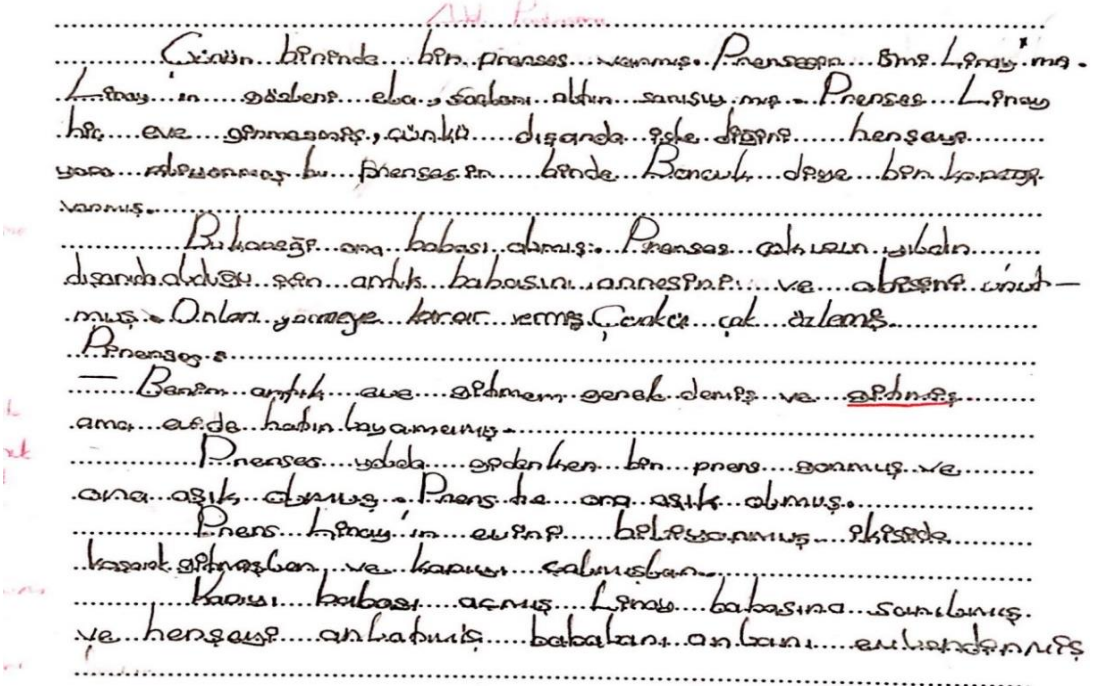

Kedi

Bir varmış bir yokmuş. Evet varmış içinde kalbur varmış varmış ünde bir kedi varmış. Obedi kurnaz bir kadınmış. Endahi sayıbi onu akıllı biri sanarmış. Kedi sayıbini hiç sevmezmiş. Aşşaki sahibi onu çok severmiş. Bugün kedi nin aklına kaş pilav gelmiş sahibi onun için kaş sayi yapmamış. ama kedi yinede sahibini sevmezmiş. Kedinin aklına bodrum gelmiş Sahibi aşağıya inerken kedi kapının arkalığını yapmış ve bir hızla kapıdan çıkmış. sahibi onu görmeden bodrum kata inmiş onların hepsi canı acıkmış kedinin sahibi bodrum katta sesler olduğini duymuş sahibi hemen bodrum kata inmiş ve kediyi görmüş hemen kediyi alıp kafesine koymuş onun dudini ardamış ve onu salmış kedi çok mutlu olmuş ve mutlu yaşamış.

Şekil 49. Uygulama öncesi Filiz'in yazısı.



Şekil 50. Uygulama sırası Filiz' in yazısı.



Şekil 51. Uygulama sonrası Filiz' in yazısı.

Ana Karakter

Uygulama Öncesi: Ana karakterler kedi olarak belirtilmiş, kedinin kurnaz olduğu ve sahibini sevmediğine yönelik karakter hakkında ayrıntı verilmiştir.

Uygulama Sırası: Ana karakterin ismi verilerek karakter, karakter hakkında bazı ayrıntılara (''*İnci'nin torununun adı Elif'miş. Elif erik ağacını hiç sevmiyormuş''*) yer verilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyenin birinci paragrafında ana karakterin kim olduğu, özelliklerinin neler olduğu, karakterin ismi de belirtilerek açıklanmıştır.

Mekân

Uygulama Öncesi: Hikâyede mekân hakkında ayrıntı verilmemiş sadece bodrum, bodrum kat şeklinde belirtilmiştir. Hikâyenin nerede geçtiği bilinmekte ancak hikâyenin geçtiği yerin nasıl bir yer olduğu hakkında bilgiye rastlanılmamaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olayın tam olarak nerede gerçekleştiği hakkında bir bilgi yoktur. Ancak *''İnci ona su dökmüş. Elif yataktan sıçramış''* ifadelerinden olayın Elif'in odasında geçtiği anlaşılmaktadır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olayın yolda, dışarda, evinde geçtiği ifade edilmiştir.

Zaman

Uygulama Öncesi: Hikâyede geleneksel anlatım içinde belirsiz bir zamanı ifade eden *''evvel zaman içinde kalbur saman içinde ve bir gün''* zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede ''*günün birinde, sabah olunca''* ifadeleri zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ''*günün birinde''* ifadesi zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Başlatıcı Olay

Uygulama Öncesi: *''kedinin kapıyı aralık görmesi ve kaçması''* hikâyedeki başlatıcı olaydır.

Uygulama Sırası: Hikâyede Elif'in erik ağacının dallarını kesmesiyle olay başlamıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olay, ''*prenses Lina çok uzun yıllar dışarda olduğu için artık babasını, annesini, abisini unutmuş''* cümlesi ile başlamıştır.

Amaç

Uygulama Öncesi: Hikâyede amaç kedinin sahibinden kurtulma ve özgür kalma isteğidir. Bu durum hikâyede açıkça ortaya konulmamaktadır. Hikâyenin ana karakteri olan kedinin kaçma girişiminde bulunmasından yola çıkarak anlaşılmaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede amaç unsuru yer almamaktadır. Ancak İnci'nin torunun olan Elif'e erik ağacının dallarını kestiği için bedel ödetmek istediği belirtilmektedir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede *''onları görmeye karar vermiş. Prenses: Benim artık eve gitmem gerek demiş''* ifadeleriyle karakterin amacı açıkça ortaya koyulmuştur.

Girişim

Uygulama Öncesi: Kedinin sahibinden kurtulup özgür kalmak için kapıyı aralık görünce hemen bodrum kata kaçması girişim unsurunu belirtmektedir.

Uygulama Sırası: Hikâyede İnci'nin Elif uyurken onu ıslatması girişim unsuru olarak belirtilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede birinci girişim; Lina'nın ailesine olan özlemini gidermek için eve gitmesi ancak evini hatırlayamadığı için ailesine kavuşamaması ''g*itmiş ama evi de hatırlayamıyormuş'',* ikinci girişim Lina'nın evini bilen bir prensten yardım alması *''prens Lina'nın evini biliyormuş. Koşarak gitmişler ve kapıyı çalmışlar''* cümleleriyle ifade edilmiştir.

Sonuç

Uygulama Öncesi: Hikâyedeki sonuç kedinin özgür bırakılmasıdır.

Uygulama Sırası: Sonuç unsuru hikâyenin son paragrafında yer alan *''bir daha ağaçlara zarar vermemiş''* şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâye Lina'nın ailesine kavuşması ve prensle evlenmesiyle sonlandırılmıştır.

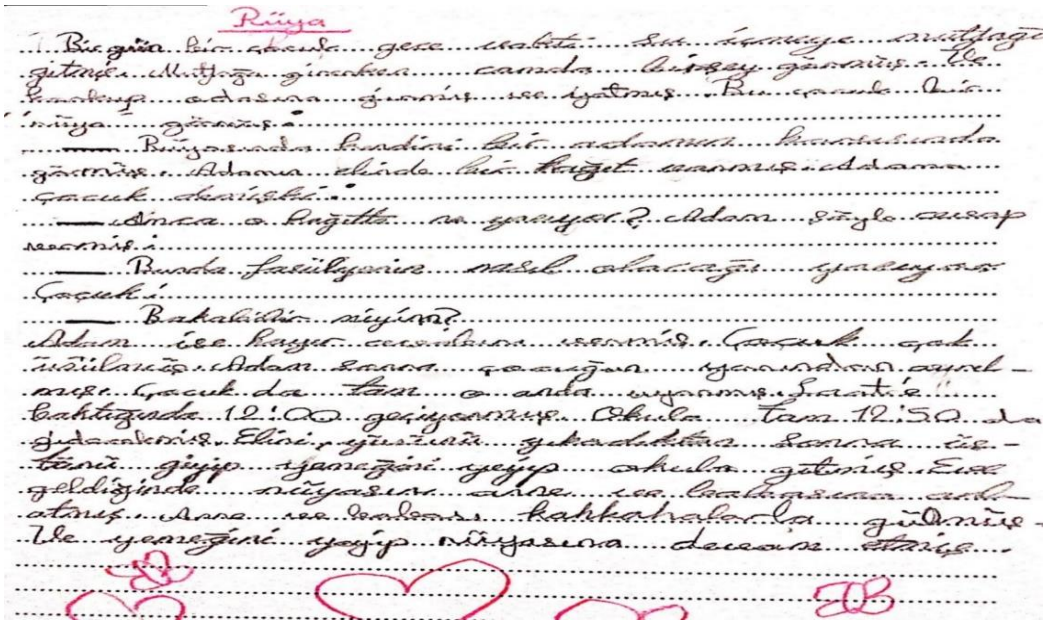
Tepki

Uygulama Öncesi: Hikâyede tepki unsuru sonuç kısmında *''kedi çok mutlu olmuş''* yer almaktadır.

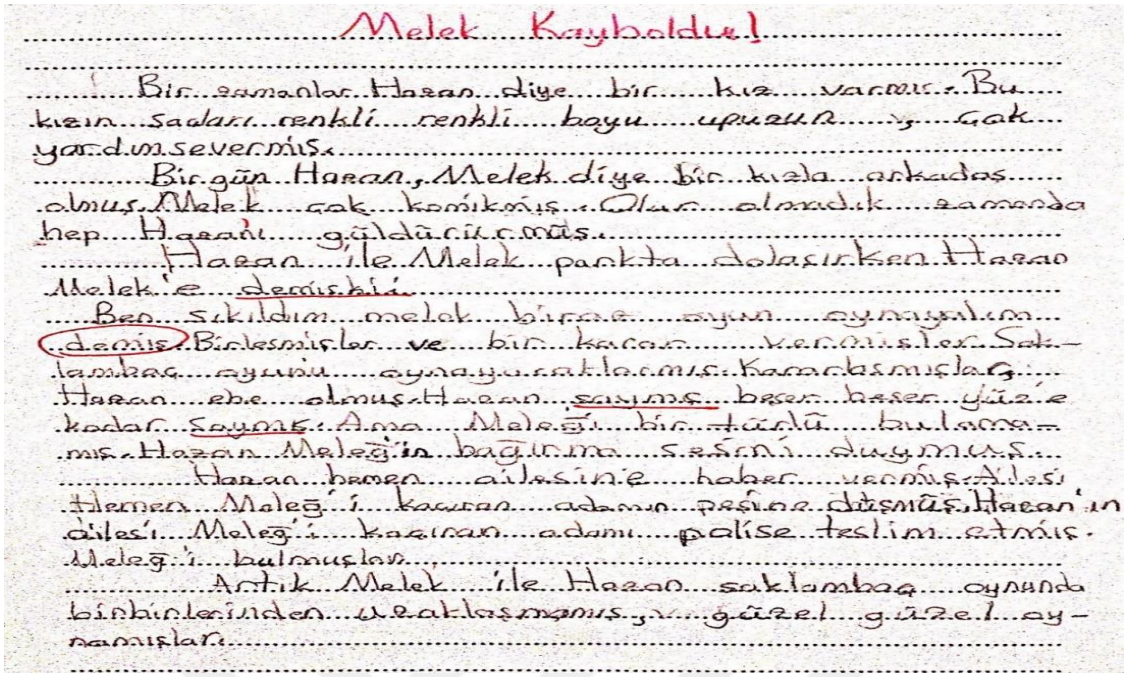
Uygulama Sırası: Hikâyede karakter tepkileri belirtilmemiştir. Elif'in erik ağacının dallarını kestiği için duyduğu pişmanlık tekrar erik ağacı dikmesi eyleminden anlaşılmaktadır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede *''onları görmeye karar vermiş. Çünkü çok özlemiş''* ifadelerinde karakter tepkisi sebebiyle birlikte açıklanmıştır.

4.3.8. Nur- Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi


Rüya

Şekil 52. Uygulama öncesi Nur'un yazısı.



Melek Kayboldu!

Bir zamanlar Hasan diye bir kız varmış. Bu kızın sadarı renkli renkli bayu upuzun yak yarım severmiş.

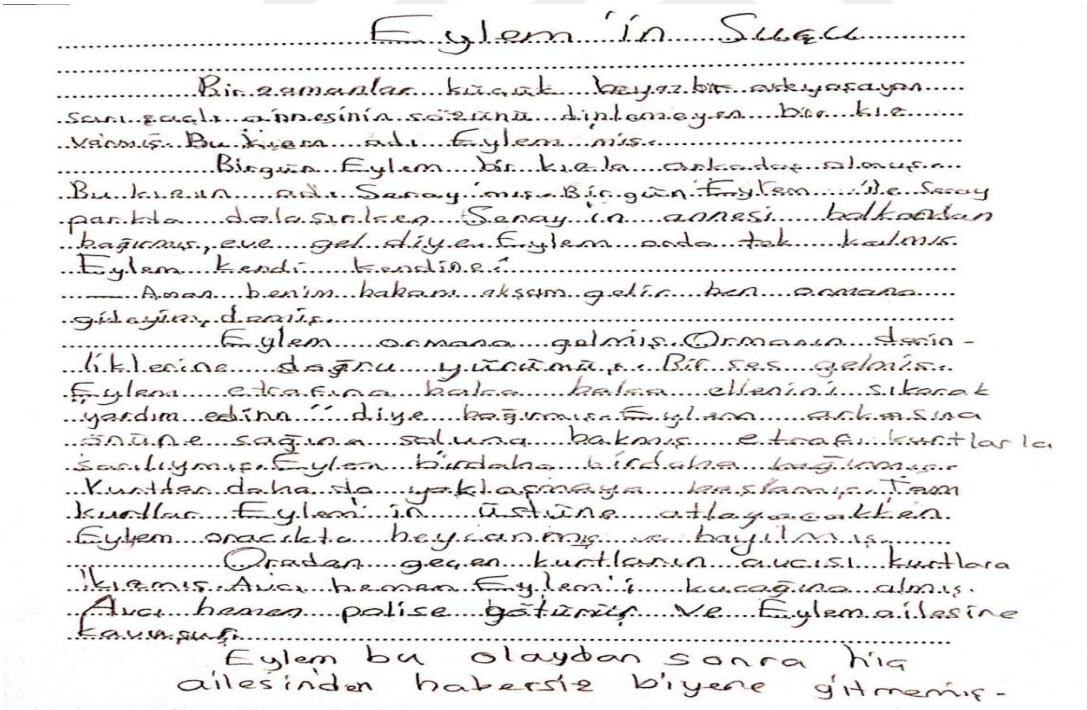
Bir gün Hasan, Melek diye bir kızla arkadaş olmuş. Melek çak komikmiş. Olun almadık zamanda hep Hasanı güldürürmüş.

Hasan ile Melek parkta dolaşırken Hasan Melek'e demiş ki

Ben sıkıldım melek bir yere oyun oynayalım demiş. Birleşmişler ve bir karar vermişler. Saklambaç oyunu oynayacaklarmış. Hasan ebe olmuş. Hasan sayıyormuş. Beşe beşe yüze kadar sayıyormuş. Ama Meleği bir türlü bulamamış. Hasan Meleği'in bağırma sesini duymuş. Hasan hemen ailesine haber vermiş. Ailesi hemen Meleği kaçıran adamın peşine düşmüş. Hasan'ın ailesi Meleği kaçıran adamı polise teslim etmiş. Meleği bulmuşlar.

Artık Melek ile Hasan saklambaç oynarda birbirlerinden ayrılmamış. Güzel güzel oynamışlar.

Şekil 53. Uygulama sırası Nur' un yazısı.



Eylem'in Sırrı

Bir zamanlar kızak bayır bir arkeyaşayan sarı saçlı annesini çalışmaya diplomeye bir kız varmış. Bu kızın adı Eylem'miş.

Bir gün Eylem bir kızla arkadaş olmuş. Bu kızın adı Sanay'mış. Bir gün Eylem Sanay'ı parkta dolaşırken Sanay'ın annesi bakkaldan bağırmış, eve gel diyeunca Eylem oda tak kalmış. Eylem kendi kendine

Anan benim bakam akşam gelir ben anama gidayım, dermiş.

Eylem anama gelmiş. Ormana doğru ilk adımına dağın yürümüş. Bir ses gelmiş. Eylem etrafına bakınca bakınca ellerini sıkarak yardım edin diye bağırmış. Eylem arkasına sağına sola bakmış. etrafın kurtlar ile sarılıymış. Eylem bir daha bir daha bağırmış. Kurtlar daha da yaklaşmaya başlamışlar. Tam kurtlar Eylem'in üstüne atlayacaklar. Eylem anacıkta bayılmış.

Oradan geçen kurtların avcısı kurtlara kızmış. Avcı hemen Eylem'i kucağına almış. Avcı hemen polise gitmiş ve Eylem ailesine kavuşmuş.

Eylem bu olaydan sonra kız ailesinden habersiz bi yere gitmemiş.

Şekil 54. Uygulama sonrası Nur' un yazısı.

Ana Karakter

Uygulama Öncesi: Ana karakter bir çocuk olarak belirtilmiştir bunun dışında karakter hakkında bir bilgi verilmemiştir.

Uygulama Sırası: Ana karakterin adı Hazan olarak belirtilmiş, kişisel *(''çok yardımsevermiş'')* ve fiziksel (''*saçları renkli, boyu upuzun''*) özellikleri ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ana karakter Eylem olarak belirtilmiş, kişisel ve fiziksel özellikleri ‘*'sarı saçlı annesinin sözünü dinlemeyen''* ifadeleriyle belirtilmiştir.

Mekân

Uygulama Öncesi: Hikâyede ‘*mutfak, okul, ev'* mekân olarak kullanılmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olayın parkta geçtiği belirtilmektedir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede Eylem' in yaşadığı ev betimlenmiş (‘*'küçük, beyaz bir ev''*), olay ev, park ve ormanda geçtiği belirtilmiştir.

Zaman

Uygulama Öncesi: *''çocuk gece vakti su içmeye mutfağa gitmiş''*

''çocuk çok üzülmüş. Adam sonra çocuğun yanından ayrılmış. Çocuk da tam o anda uyanmış. Saate baktığında 12:00 geçiyormuş. Okula tam 12:50 de *gitmesi gerekiyormuş''.*

Hikâyede zaman unsurunu belli bir vakti ifade edecek şekilde kullanmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede ''*bir gün, olur olmadık zamanlarda''* ifadeleri zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ''*bir zamanlar, bir gün, akşam''* ifadeleri zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Başlatıcı Olay

Uygulama Öncesi: Hikâyede olay unsuruna rastlanılmamıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olay Hazan'ın Melek' e sıkıldığını ve bir oyun oynamak istediğini söylemesiyle başlamıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede Eylem'in arkadaşı olan Seray'ı annesinin çağırması, böylece Eylem' in parkta yalnız kalması başlatıcı olay unsuru olarak ifade edilmiştir.

Amaç

Uygulama Öncesi: Hikâyede karakterin gerçekleştirmek istediği herhangi bir amaç unsuru yer almamaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede amaç *''birleşmişler ve bir karar vermişler. Saklambaç oyunu oynayacaklarmış''* ifadeleriyle belirtilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede *''Eylem'in tek başına ormana gitmeye karar vermesi''* amaç unsuru olarak belirtilmiştir.

Girişim

Uygulama Öncesi: Hikâyede amacı gerçekleştirmeye yönelik herhangi bir girişim unsuru belirtilmemiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede ana karakter olan Hazan'ın arkadaşı Melek'in kurtarılması için ne gibi teşebbüslerde bulunduğu detaylandırılarak aktarılmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olaylar akışına uygun şekilde sıralanmıştır.

Sonuç

Uygulama Öncesi: Hikâyede sonuç eksik kalmış, hikâye tamamlanmamış görünmektedir.

Uygulama Sırası: Sonuç unsuru hikâyenin son paragrafında *''artık Melek ve Hazan saklambaç oyununda birbirinden uzaklaşmamış, güzel güzel oynamışlardır''* şeklinde ifade edilmiştir. Sonuç hikâyede verilmek istenen mesajı açıklar niteliktedir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede *''Eylem bu olaydan sonra ailesinden habersiz hiçbir yere gitmemiş''* cümlesi sonuç unsuru olarak belirtilmiştir.

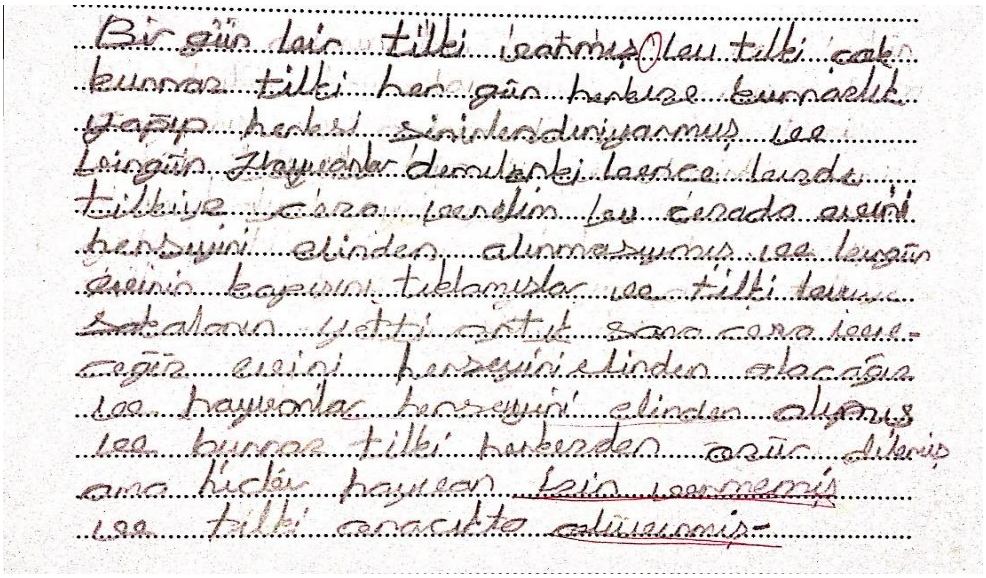
Tepki

Uygulama Öncesi: *''camda bir şey görmüş korkup odasına girmiş ve yatmış''*, *''anne ve babası kahkahalarla gülmüş''* ifadelerinde karakter tepkileri belirtilmiştir.

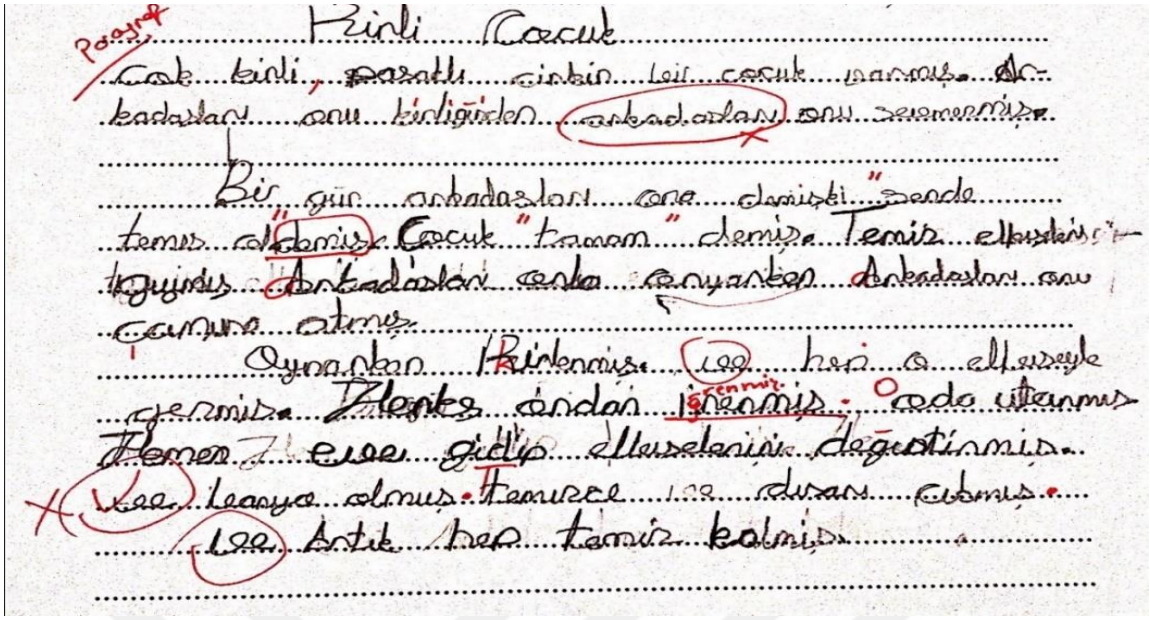
Uygulama Sırası: Hikâyede karakter tepkileri açıkça ortaya konmamıştır.

Uygulama Sonrası: ''tam kurtlar Eylem' in üstüne atlayacakken Eylem oracıkta heyecanlanmış ve bayılmış'' cümlesinde karakter duygularına yer verilmiştir.

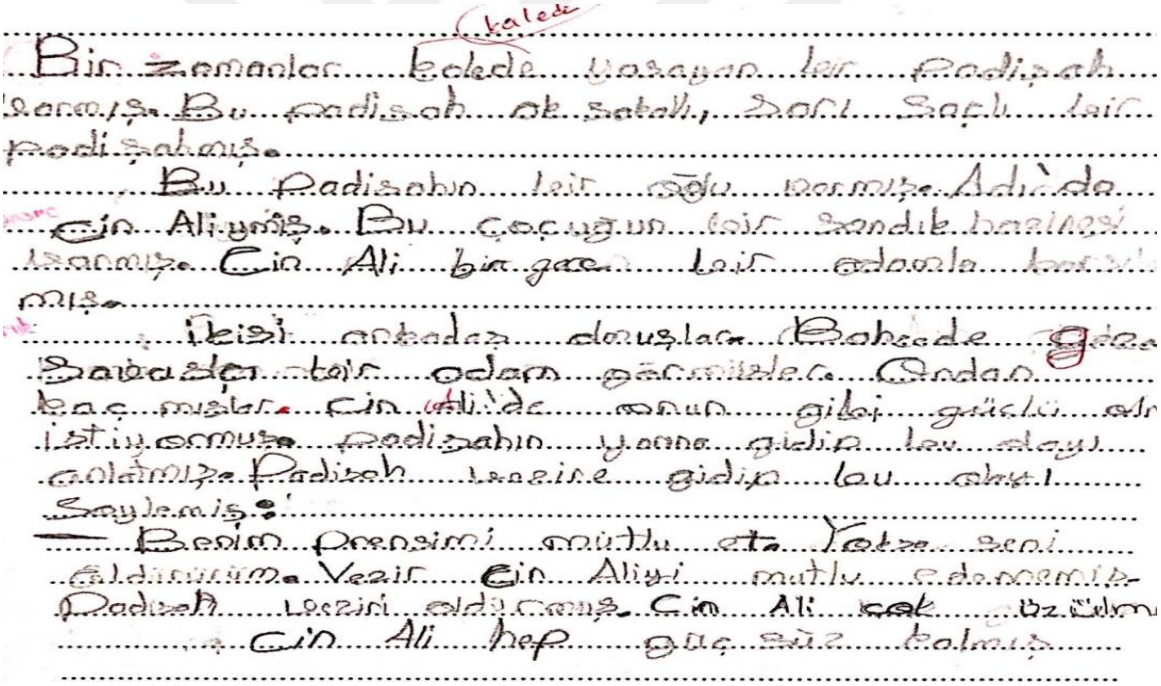
4.3.9. Fatih- Yazılı Anlatımında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyi



Şekil 55. Uygulama öncesi Fatih' in yazısı.



Şekil 56. Uygulama sırası Fatih' in yazısı.



Şekil 57. Uygulama sonrası Fatih' in yazısı.

Ana Karakter

Uygulama Öncesi: Ana karakterler tilki olarak belirtilmiş, bu tilkinin kurnaz olduğu ve bu sebeple çevresindekileri sinirlendirdiği yönünde karakter hakkında bilgi verilmiştir.

Uygulama Sırası: Ana karakter *''çok kirli, çirkin, pasaklı bir çocuk varmış. Arkadaşları onu kirliliğinden hiç sevmezmiş''* ifadeleriyle ana karakter olan çocuğun fiziksel özellikleri hakkında detaylandırma yapılmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ana karakterler padişah ve oğlu Cin Ali'dir. Karakterlerin birbiriyle olan bağı ve fiziksel özellikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Mekân

Uygulama Öncesi: Hikâyede mekân unsuru kullanılmamıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olayın evde ve dışarıda geçtiği belirtilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyenin kale ve bahçede geçtiği belirtilmiştir. Bunun dışında mekân ile ilgili herhangi bir ayrıntı verilmemiştir.

Zaman

Uygulama Öncesi: Hikâyede ''*bir gün''* ve ''*her gün''* ifadeleri zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede zaman unsuru olarak ''*bir gün''* ifadesi kullanılmıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede *''bir gece''* ifadesi zaman unsuru olarak kullanılmıştır.

Başlatıcı Olay

Uygulama Öncesi: Hayvanların tilkinin kurnazlıklarından bıkmaları ve ona ceza vermek istemeleri başlatıcı olaydır.

Uygulama Sırası: Hikâyede olay çocukların kirli çocuğu pis buldukları için sevmemesiyle başlamıştır. Ardından çocuklar, kirli olan çocuğa *''sen de temiz ol''* demesiyle olay devam etmiştir. İkinci olay kirli çocuk temizlendikten sonra arkadaşlarının onu çamura atmalarıdır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede olay Cin Ali'nin bir gece bahçede gezerken savaşçı bir adam ile karşılaşması ile başlamıştır.

Amaç

Uygulama Öncesi: Metinde hayvanların tilkiye ceza vermek istemeleri amaç unsuru olarak belirtilmiştir.

Uygulama Sırası: Hikâyede amaç kirli olan çocuğun temizlenip diğer çocuklar tarafından kabullenilmesinin ve oyunlara alınmasının sağlanmasıdır. Ancak bu durum hikâyede açıkça ortaya konulmamıştır.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ana karakter olan Cin Ali'nin amacı bahçede gördüğü savaşçı adam gibi güçlü olmaktır. Bu isteği hikâyede açıkça ifade edilmiştir.

Girişim

Uygulama Öncesi: Hayvanların kurnaz tilkinin her şeyini elinden almak için onun evine gitmesi girişim unsurunu açıklamaktadır.

Uygulama Sırası: Hikâyede çocuğun banyo yapıp temiz elbiseler giymesi amaca yönelik yapılan girişimdir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede Cin Ali'nin amacını gerçekleştirmek için isteğini padişah olan babasına bildirmesi, babasının da bu konuyu halletmesi için vezirini görevlendirmesi hikâyedeki girişim unsurlarıdır.

Sonuç

Uygulama Öncesi: Hikâyede ana karakterin bir anda ölümüyle sonlandırılmıştır.

Uygulama Sırası: Sonuç unsuru hikâyenin son paragrafında yer alan *''artık hep temiz kalmış''* şeklinde ifade edilmiştir.

Uygulama Sonrası: Hikâyede ''p*adişah veziri öldürmüş. Cin Ali çok üzülmüş. Cin Ali hep güçsüz kalmış''* cümlesi sonuç unsuru olarak belirtilmiştir.

Tepki

Uygulama Öncesi: Hikâyenin başlangıç kısmında ana karakter olan tilkinin diğer hayvanları sinirlendirdiği belirtilmiştir. Bu durum ''*tilki bu şakaların yetti artık sana ceza vereceğiz evini her şeyini elinden alacağız''* ifadesiyle açıklanmıştır.

Uygulama Sırası: Hikâyede ana karakterin, kirli olduğu için arkadaşlarından utanması karakter tepkisini açıklar niteliktedir.

Uygulama Sonrası: ''padişah veziri öldürmüş. Cin Ali çok üzülmüş'' cümlesinde karakter duygularına yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Yazılı Anlatımda Hikâye Elementlerini Kullanma Becerileri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	*p*
Uygulama Sırası Uygulama Öncesi	Negatif Sıra	0[a]	,00	,00	-2,670[b]	,008
	Pozitif Sıra	9[b]	5,00	45,00		
	Eşit	0[c]				
	Toplam	9				
Uygulama Sonrası Uygulama Öncesi	Negatif Sıra	0[d]	,00	,00	-2,680[b]	,007
	Pozitif Sıra	9[e]	5,00	45,00		
	Eşit	0[f]				
	Toplam	9				
Uygulama Sonrası Uygulama Sırası	Negatif Sıra	0[g]	,00	,00	-2,680[b]	,007
	Pozitif Sıra	9[h]	5,00	45,00		
	Eşit	0[i]				
	Toplam	9				

a.uygulama sırası < uygulama öncesi; b. uygulama sırası > uygulama öncesi; c. uygulama sırası = uygulama öncesi; d. uygulama sonrası < uygulama öncesi; e. uygulama sonrası > uygulama öncesi; f. uygulama sonrası = uygulama öncesi; g. uygulama sonrası < uygulama sırası; h. uygulama sonrası > uygulama sırası; i. uygulama sonrası = uygulama sırası

Katılımcıların uygulama öncesi, sırası ve sonrası aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların uygulama öncesi-uygulama sırası, uygulama sırası-uygulama sonrası, uygulama öncesi-uygulama sonrası yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeyleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Puanlar arası farkın sıra ortalaması ve sıra toplamı incelendiğinde, bu farkın son ölçüm lehine sonuçlandığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre; uygulama sonunda katılımcıların yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; ilk olarak araştırmanın bulgularından yola çıkarak elde edilen sonuçlar, ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış, ardından araştırmanın alt bulgularına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları; uygulama sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin, uygulama öncesi ve sırasına göre arttığını göstermektedir. Uygulama öncesi, sırası ve sonrası öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri ile ilgili dikkat çeken sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Uygulama öncesi, sırası ve sonrası öğrencilerin genel olarak; karakter, mekân, zaman sorularına ve çoktan seçmeli sorulara doğru cevap verdikleri,
- Uygulama öncesi öğrencilerin; karakter özelliklerini cevaplayamadıkları, uygulama sırası karakterlerin fiziksel ve kişisel özelliklerini birbirine karıştırdıkları, uygulama sonrası karakterlerin fiziksel ve kişisel özelliklerini doğru yanıtladıkları,
- Uygulama öncesi öğrencilerin; hikâyede yer alan problem durumunu ve problem çözme teşebbüslerini bulmaya yönelik soruları cevaplayamadıkları, uygulama sırası problem durumunu cevapladıkları; ancak problem çözme teşebbüslerini eksik ya da yanlış cevapladıkları, uygulama sonrası tüm öğrencilerin problem durumu ve problem çözme teşebbüslerini doğru cevapladıkları,
- Uygulama sırası öğrencilerin; hikâyenin ana fikri ve konusu hakkında yöneltilen soruları cevaplayamadıkları ya da yanlış cevapladıkları, uygulama sırası ve sonrasında bu eksikliklerinin devam ettiği, görülmektedir.

Literatür incelendiğinde; Doğan (2008), derslerde hikâye haritalarından yararlanmanın dinleme eğitiminde etkili olduğunu; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance (2004), Gallets (2005), Trostle ve Hicks (1998), Philips (2000), Peck (1989) hikâye anlatıcılığının çocukların dinleme becerilerini geliştirdiğini; Garner ve Bochna (2004) hikâye anlatıcılığının; öğrencilerin dinlediğini anlama ve anladıkları bilgiyi okumaya aktarmada etkili olduğunu; Stevens, Meter, ve Warcholak (2010) hikaye yapısı bilgisinin öğrencilerin dinledikleri hikâyelerdeki karakter, yer, zaman gibi unsurlarla birlikte dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede önemli katkısının olduğunu belirtmiştir.

5.2. Öğrencilerin Hikâye Anlatıcılığı Becerilerinin Ölçülmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları; uygulama sonunda öğrencilerin sözlü anlatımlarında hikâye anlatıcılığı unsurlarını kullanma düzeylerinin, uygulama öncesi ve sırasına göre arttığını göstermektedir. Yapılan eylem planı sonrasında, öğrencilerin anlatımlarında hikâye anlatıcılığı unsurlarının tümünü kullandıkları görülmektedir. Uygulama öncesi, sırası ve sonrası öğrencilerin anlatımlarında hikâye anlatıcılığı unsurları kullanma düzeyleri ile ilgili dikkat çeken sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Uygulama öncesi öğrencilerin, anlatımlarında beden dili, jest ve mimik kullanmadıkları, uygulama sırası ve sonrasında tüm öğrencilerin anlatımlarında gelişen olaylara ve durumlara göre beden dili, jest ve mimik kullandıkları,
- Uygulama öncesi öğrencilerin, anlatımın başından sonuna kadar aynı ses tonunu kullandıkları, uygulama sırası ve sonrası anlatımlarında ses tonunu hikâyede yer alan karakterlerin konuşmaları ve duygularını yansıtacak şekilde en az iki kere değiştirdikleri,
- Uygulama öncesi ve sırası öğrencilerin, göz temasını yanlızca öğretmen ya da bir dinleyici ile kurdukları ve dinleyicinin dikkatini çekmeyi başaramadıkları, uygulama sonrası anlatımlarında göz temasını tüm dinleyicilerle kurdukları ve dinleyici dikkatini çekmeyi başardıkları,
- Uygulama öncesi öğrencilerin, anlatımlarında duraklamalar, mırıldanmalar, gereksiz bağlaç kullanımları, uygulama sırası metnin dışına çıkmadan (ezber anlatım) anlatım yaptıkları, uygulama sonrası aynı anlama gelecek farklı sözcüklerle anlatımı zenginleştirdikleri,

- Uygulama öncesi ve sırası öğrencilerin, hikâyeyi hatırlamakta zorlandıkları, olay sırasını karıştırdıkları, uygulama sonrası olay sırasını bozmadan anlatım yaptıkları ve öğrencilerin anlatıma zihinsel imaj kattıkları, görülmektedir.

Literatür incelendiğinde; hikâye anlatıcılığı ile ilgili yapılan çalışmaların, daha çok okuduğunu anlama ve hikâyeyi hatırlama ögeleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Trostle ve Hicks (1998), hikâyelerin öğrenciler tarafından canlandırılmasının, öğrencilerin hikâyeyle bütünleşmesine, hikâyeyi hafızada tutmasına ve kavramasına; Blank and Frank (1971), Gambrell, Pfeiffer ve Wilson (1985), Froyen (1987) ve Zimiles ve Kuhns (1976), hikâyenin anlatıcılığının, hikâyeyi hatırlamada ve çocukların dili etkin kullanma becerileri üzerinde önemli katkısının olduğunu belirtmektedir. Brown (1975), hikâye anlatıcılığının olay sırası öğretiminde etkili olduğu ifade etmektedir. Morrow (1984, 1985, 1986), hikâye anlatıcılığının öğretimsel faydalarını belirlemek için anaokulu çocukları ile üç farklı çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda hikâye anlatıcılığının, çocukların kendini sözel olarak ifade etmesine ve hikâyeleri kavranmasına katkı sağladığını belirtmektedir.

5.3. Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Hikâye Elementlerini Kullanma Becerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları; uygulama sonunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeylerinin, uygulama öncesi ve sırasına göre arttığını göstermektedir. Yapılan eylem planı sonrasında, öğrencilerin yazılarında hikâye elementlerinin tümünü kullandıkları görülmektedir. Uygulama öncesi, sırası ve sonrası öğrencilerin yazılarında hikâye elementleri kullanma düzeyleri ile ilgili dikkat çeken sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır:

- Uygulama öncesi öğrencilerin, yazılarında ana karakter ile ilgili detaylandırma yapmadıkları, uygulama sırası ve sonrasında tüm öğrencilerin yazılarında karakter ayrıntısına yer verdikleri,
- Uygulama öncesi öğrencilerin, yazılarında belli bir vakti ifade etmeyen zaman kalıpları kullandıkları, uygulama sırası ve sonrası yazılarında kullandıkları vaktin, gün-ay-yıl içerisinde belli bir zamanı ifade ettiği,
- Uygulama öncesi öğrencilerin, yazılarında başlatıcı olay unsuruna yer vermedikleri, uygulama sırası ve sonrası tüm öğrencilerin yazılarını başlatıcı bir olay etrafında şekillendirmeye başladıkları,

- Uygulama öncesi ve sırası öğrencilerin, yazılarında karakterin amacını açıkça belirtmedikleri, uygulama sonrası yazılarında karakterin amacını ifade etmeye başladıkları,
- Uygulama öncesi öğrencilerin, yazılarında girişim unsura yer vermedikleri, uygulama sırası ve sonrası öğrencilerin hikâyelerinde olayları mantıklı bir biçimde sıraladıkları, bazı öğrencilerin beklenmedik bir durumla sorunu çözmeye çabaladıkları, bazı öğrencilerin de amacın gerçeklememesiyle ana karakterin farklı çözüm yollarını ortaya koymalarını destekleyecek yazılar yazdıkları,
- Uygulama öncesi öğrencilerin, yazılarında sonuç unsuruna yer vermedikleri, uygulama sırası ve sonrası öğrencilerin yazılarını geleneksel bir son ile bitirdikleri,
- Uygulama öncesi ve sırası öğrencilerin, yazılarında karakter tepkilerini sunmadıkları ya da basit düzeyde bir tepki sundukları, uygulama sonrası öğrencilerin karakter tepkileri sebepleriyle birlikte derinlemesine ifade ettikleri, görülmektedir.

Uygulama öncesi yapılan ölçümde, öğrencilerin yazılarında hikâye elementlerini kullanmada eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde; Coşkun (2005)'un, Yasul, (2014)'un ve Kaynaş (2014)'ın benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Yasul (2014) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini incelediğinde, hikâyelerinde "ana karakter" unsura yer verenlerin oranını % 8,5, "zaman" unsuruna yer verenlerin oranını % 4,8, ''başlatıcı olay'' unsura yer verenlerin oranını % 10,9, "amaç" unsura yer verenlerin oranını % 17,0, "girişim" unsura yer verenlerin oranını % 10,3, "sonuç" unsura yer verenlerin oranını % 7,9, "tepki" unsura yer verenlerin oranını % 3,0 olduğunu; "mekân" unsuruna ise hiçbir öğrencinin istenilen düzeyde yer vermediğini belirtmiştir (s. 92). Coşkun (2005), beşinci sınıf öğrencilerinin yazılarında hikâye elementlerini kullanma becerilerinin ne düzeyde olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin yazılarında hikâye elementlerini kullanmada başarı ortalamaları sırasıyla şu şekildedir: *Ana karakter* (% 73,5), *başlatıcı olay* (% 73), *mekân* (% 59,5), *zaman* (% 58,5), *sonuç* (% 58,5), *girişim* (% 52), *amaç* (% 51), *tepki* (% 50,5). Tüm metin elementlerindeki başarı ortalaması ise % 58,3'tür (s. 1). Kaynaş (2014), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılarında hikâye elementlerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; öğrencilerin "ana karakter unsurunu kullanma düzeyleri (%8,1), "zaman" unsurunu kullanma düzeyleri (%3,5), "yer" unsurunu kullanma düzeyleri (%5,1), "başlatıcı olay" unsurunu kullanma düzeyleri (%14,8), "hedef" unsurunu kullanma düzeyleri (%0,0), "girişim" unsurunu kullanma düzeyleri (%0,0),

‘’sonuç’’ unsurunu kullanma düzeyleri (%6,5) ve ‘’tepki’’ unsurunu kullanma düzeyleri (%7,8) olarak belirlenmiştir (s. 142).

Literatür incelendiğinde; Brown (1975), Spiegel ve Whaley (1980), Bowman ve Gambrell (1981), Fitzgerald ve Spiegel (1983), Gambrell ve Chasen (1991), Özkan ve Karasakaloğlu (2018), Fitzgerald ve Teasley (1986) hikâye yapısı öğretiminin çocukların hikâye yazma, hikâyedeki olayları sıralama ve anlama düzeyini arttırdığını belirtmiştir.

Gerbracht (1995) ve Yanwey (2008), hikâye anlatıcılığının; sözlü ve yazılı dil becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Hanson (2004) ise dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin hikâye anlatıcılığı yöntemi ile yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda hikâye anlatıcılığı etkinliklerine katılan öğrencilerle, katılmayan öğrencilerin yazılı anlatım puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmada, hikâye anlatıcılığının öğrencilerinin hikâye yazma sürecine olumlu etksinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Öneriler

5.4.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1) Bu araştırma farklı sınıf seviyelerinde farklı örneklemlerle, ya da aynı örneklemle farklı sınıf seviyelerinde boylamsal olarak uygulanabilir.

2) Bu araştırma bir sınıf ortamından oluşturulan dokuz kişilik bir örneklemi kapsamaktadır. Çalışmada örneklem genişletilerek tüm sınıfa uygulanabilir.

3) Bu çalışmaya öğrencilerin yazmış oldukları hikâyeleri anlatmalarına yönelik bir boyut da eklenerek çalışma derinleştirilebilir.

5.4.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1) Hikâye edici metinlerin işlenişinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini artırmada, öğretmenlerin sınıf ortamında birer hikâye anlatıcısı rolünü üstlenmeleri ve bu süreçte öğrencilere model olmaları, öğrenme-öğretme sürecini etkileşimli işlemelerine katkı sağlayabilir.

2) Dinlediğini anlama becerilerine yönelik elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin hikâyenin ana fikrini ve konusunu bulmalarında eksikliklerinin devam ettiği görülmektedir. Yapılan çalışmada bu durumun en önemli sebebinin, öğrencilerin dinledikleri hikâyelerde imâ edilen

kelimenin anlamını bilmemeleri ya da karıştırmaları olduğu tespit edilmiştir. Buna yönelik, öğretmenlerin metinde olmayan ancak, imâ edilen kelimeler üzerinde de çalışmalar yapması önerilmektedir. Öğrencilerin anlamını bilmediği ya da karıştırdığı kelimelere yönelik, aynı konu ve ana fikre sahip, farklı hikâye edici metin örnekleri işlenebilir.

3) İlkokul kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin, hikâye anlatıcılığı yolu ile işlenmesi durumunda öğrencilerin derse olan ilgisinin ve katılımının arttırılması sağlanabilir.

4) Hikâye yazma etkinliği iki aşamalı olarak düşünülebilir. Birinci aşama; hikâyede yer alacak tüm unsurların zihinde yapılandırılması ve geliştirilmesidir. İkinci aşama; zihinde tasarladıklarının kâğıda aktarılmasıdır. Bu çalışmada birinci aşama hikâye anlatıcılığı yöntemi kullanılmış, ikinci aşamada hikâye yapı bilgisi verilerek öğrencilerin hikâye yazmaları sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin oluşturdukları hikâyelerde başarılı oldukları görülmüştür. Yazma sürecinde öğrencilerin eğitimde öğretmenlerin benzer yolu izlemesi önerilebilir.

5) Öğretmenlerin öğrencileri iyi birer hikâye anlatıcısı olarak geliştirerek onların, beden dili, jest, mimiklerini ve ses tonunu etkin kullanan bireyler olarak yetiştirmelerine katkı sağlayabilir.

5.4.3. Öğretmen Adaylarına Yönelik Öneriler

1) Öğretmenlerin anlatıcılık becerilerini en çok kullanan meslek grubu olduğu bilinmektedir. Bu sebeple, bir öğretmenin anlatıcılık becerisinin üst seviyede olması; öğrencileri derse motive etmede, grup lideri olabilmede, dikkati kendi üzerinde toplayabilmede etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının, anlatıcılık becerilerini geliştirmede hikâye anlatıcılığı yöntemini bilmeleri ve bu konuda kendilerini geliştirmeleri; onların mesleki yaşamlarında daha etkili, farklı, işlevsel bir sınıf lideri olmalarını sağlayacağı umulmaktadır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının hikâye anlatıcılığı yöntemini öğrenmeleri ve bu yöntemi ileride sınıflarında kullanmaları önerilebilir.

KAYNAKLAR

Adomat, D. S. (2009). Actively engaging with stories through drama: Portraits of two young readers. *The Reading Teacher, 62*(8), 628–636.

Aiex, N. K. (1988). *Storytelling: Its wide ranging impact in the classroom.* Paper presented at the ERIC Clearinghouse.

Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı*. Akçağ.

Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök.

Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem A.

Al-Jafar, A., & Buzzelli, C. A. (2004). The art of storytelling for cross cultural understanding. *International Journal of Early Childhood, 36*(1), 35-48.

Alterio, M. (2002). Using storytelling to enhance student learning. *Higher Education Academy, 5*.

Altunel, İ. (2002). Kıssahan. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (c.25, s. 501-502). Ankara.

Amato, A., Emans, R., & Ziegler, E. (1973). The effectiveness of creative dramatics and storytelling in a library setting. *The Journal of Educational Research, 67*(4), 161-162.

Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research, 54*(4), 577-596.

Armstrong, F., & Moore, M. (Eds.). (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge.

Artun, E. (2004). Osmaniye'de ağıt söyleme geleneği ve Osmaniye ağıtları. *Karacaoğlan'dan Bela Bartok'a Dadaloğlu'ndan Âşık Feymani'ye Osmaniye Kültür Sanat ve Folklor Sempozyumu*, 8-34.

Artun, E. (Ekim, 2011). *Günümüzde yaşayan âşıklık geleneği üzerine düşünceler*. Türkoloji Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84(2), 191-215.*

Bars, M. E. (2019). Türk anlatı geleneğinde anlatıcı merkezli değişim/dönüşüm: Geleneksel hikâyecilerden medyatik hikâyecilere. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, *12*(25), 1-20.

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University.

Black, J. B., & Wilensky, R. (1979). An evaluation of story grammars. *Cognitive Science, 3*(3), 213-229.

Blank, M., & Frank, S. M. (1971). Story recall in kindergarten children: Effect of method of presentation on psycholinguistic performance. *Child Development*, 299-312.

Bochner, S., Jones, J., & Price, P. (2003). *Child language development: Learning to talk*. London: Whurr.

Bolton, G. (2006). Narrative writing: Reflective enquiry into professional practice. *Educational Action Research*, *14*(2), 203-218.

Boratav, P. N. (1969). *100 soruda Türk halk edebiyatı*. İstanbul: Gerçek.

Bowman, M., & Gambrell, L. (1981). *The effects of story structure questioning upon reading comprehension.* LosAngeles: American educational research association.

Brewer, D. (1980). *Symbolic Stories: Traditional narratives of the family drama in English literatüre.* New Jersey: Rowman & Littlefield.

Brown, A. L. (1975). Recognition, reconstruction, and recall of narrative sequences by preoperational children. *Child Development*, 156-166.

Brown, D. D., Lile, J., & Burns, B. M. (2011). Basic language skills and young children's understanding of causal connections during storytelling. *Reading Psychology*, *32*(4), 372-394.

Brown, G. H. (1977). Development of story in children's reading and writing. *Theory into Practice*, *16*(5), 357-362.

Brownell, J. (2010). The skills of listening-centered communication. *Listening and Human Communication in the 21st Century*, 141-157.

Brownell, J. (2015). *Listening: Attitudes, Principles, and Skills (Subscription)*. New York: Routledge.

Bruce, B. (1978). What makes a good story?. *Language Arts*, *55*(4), 460-466.

Bryant, S. C. (2009). *How to tell stories to children: And some stories to tell*. The Floating.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem A.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12. Basım).* Ankara: Pegem A.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.

Carroll, J., & Wilson, E. (1993). *Acts of teaching: How to teach writing–A text, A reader. A narrative* (2nd edt.). Colorado: Teacher Ideas.

Chomsky, N. (1974). *Aspect of the theory of syntax.* Cambridge: MIT.

Cliatt, M. J. P., & Shaw, J. M. (1988). The storytime exchange: Ways to enhance it. *Childhood Education*, *64*(5), 293–298.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Observation. *Research methods in education*, *6*, 396-412.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). *Research methods in education* (6th edt.). New York: Routledge.

Colon-Vila, L. (1997). Storytelling in an ESL classroom. *Teaching Pre K-8*, *27*(5), 58-59.

Combs, M., & Beach, J. D. (1994). Stories and storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher*, *47*(6), 464-471.

Cooper, P. M. (2005). Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley's 'storytelling curriculum'. *Journal of Early Childhood Literacy*, *5*(3), 229-251.

Coşkun, E. (2005*). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. Kırkkılıç, A., ve Akyol, H. (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s.49-91). Ankara: Pegem A.

Craig, S., Hull, K., Haggart, A. G., & Crowder, E. (2001). Storytelling addressing the literacy needs of diverse learners. *Teaching Exceptional Children*, *33*(5), 46-51.

Davies, A. (2007). *Storytelling in the classroom: Enhancing traditional oral skills for teachers and pupils*. California: Sage.

Dawes, L. (2010). *Creating a speaking and listening classroom: Integrating talk for learning at key stage 2.* London: Routledge.

Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: Teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, *61*(2), 161-167.

Eades, J. (2006). *Classroom tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum*. London: Jessica Kingsley.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill.

Ellis, B. F. (1997). Why tell stories? *Storytelling Magazine*, 9(1), 21-23.

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again!: The storytelling handbook for primary english language teachers.* London: Brithish Council.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, *28*(2), 122-128.

Fisher, R. (1996). *Stories for thinking*. England: Nash Pollock.

Fisher, W. R. (1985). The narrative paradigm: An elaboration. *Communications Monographs*, *52*(4), 347-367.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, *57*(4), 481-506.

Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, *4*(1), 3-24.

Fitzgerald, J., & Spiegel, D. L. (1983). Enhancing children's reading comprehension through instruction in narrative structure. *Journal of Reading Behavior*, *15*(2), 1-17.

Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology*, *78*(6), 424-464.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387.

Flynn, N., & Stainthorp, R. (2006). *The learning and teaching of reading and writing*. NJ: John Wiley & Sons.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Froyen, G. (1987). *The effects of storytelling experiences on vocabulary skills of second grade students*. Master's Thesis, University of Northern Iowa, Iowa.

Gallets, M. P. (2005). *Storytelling and story reading: A comparison of effects on children's memory and story comprehension*. Master's Thesis, East Tennessee State University Insitute of Department of Curriculum and Instruction, Tennessee.

Gambrell, L. B., & Chasen, S. P. (1991). Explicit story structure instruction and the narrative writing of fourth-and fifth-grade below-average readers. *Literacy Research and Instruction*, *31*(1), 54-62.

Garner, J. K., & Bochna, C. R. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early Childhood Education Journal*, *32*(2), 69-74.

George, Y., & Schaer, B. (1986). An investigation of imposed-induced imagery methods on kindergarten children's recall of prose content. https://eric.ed.gov/?id=ED278974 sayfasından erişilmiştir.

Gerbracht, G. (1995). The effect of storytelling on the narrative writing of third-grade students. *DAI-A*, *55*(12), 3741-3741.

Glazer, H. R., & Marcum, D. (2003). Expressing grief through storytelling. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, *42*(2), 131-138.

Glonek, K. L., & King, P. E. (2014). Listening to narratives: An experimental examination of storytelling in the classroom. *International journal of listening*, *28*(1), 32-46.

Golden, J. M. (1984). Children's concept of story in reading and writing. *The Reading Teacher*, *37*(7), 578-584.

Görkem, İ. (2009). Dünden bugüne ‘’Türk sözel edebiyatı’’: Değişim ve dönüşüm. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *15*(39), 411-422.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, *101*(3), 371-395.

Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson *Handbook of reading research 2* (pp. 171-205). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, *30*(2), 207-241.

Graves, D. H. (1975). An examination of the writing processes of seven year old children. *Research in the Teaching of English*, *9*(3), 227-241.

Graves, D. H. (1975). An examination of the writing processes of seven year old children. *Research in the Teaching of English*, *9*(3), 227-241.

Groce, R. D. (2001). *An experiential study of elementary teachers with the storytelling process*. Doctoral dissertation, Texas A & M University. Texas.

Günay, U. (1993). Aşık Veysel ve aşık tarzı şiir geleneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 21-42.

Günay, U. (2006). Türk halk hikâyelerindeki örnek insan tiplerinden, meddah hikâyelerindeki kusurlu insan tiplerine geçiş. *Mitten Meddaha Türk Halk Anlatıları Uluslararası sempozyum bildirileri*, 29-35.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A.

Hamilton, M., & Weiss, M. (2005). *Children tell stories: Teaching and using storytelling in the classroom*. Katonah, NY: Richard C. Owen.

Hampleman, R. S. (1958). Comparison of listening and reading comprehension ability of fourth and sixth grade pupils. *Elementary English*, *35*(1), 49-53.

Hannam, F. D. (2015). Teaching through narrative. *Forum on Public Policy Online*, 2. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091524.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hanson, T. L. (2004). An oral storytelling approach to teaching writing in the primary grades. *Storytelling, Self, Society*, *1*(1), 74-91.

Harris, J. (2007). *Pompeii awakened: A story of rediscovery*. London: Tauris.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University.

Haven, K. F. (2000). *Super simple storytelling: A can-do guide for every classroom, every day*. Libraries Unlimited.

Haven, K. F. (2007). *Story proof: The science behind the startling power of story*. Colorado: Teacher Ideas.

Hernandez, A. (2014). *A story's tale: The rise, fall, and popularitzarion of storytelling's rhetorical crediblity*. Master's Thesis, Tarleton State University, Texas.

Heziyeva, Ş. (2010). Tarihi süreç içinde Türkiye'de âşıklık ve âşıklık geleneği. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, *10*(1), 81-89.

Higgins, C. (2008). Gather'round the campfire: Engaging students and creating storytellers. *Knowledge Quest*, *36*(5) 28-34.

Honig, A. S. (2007). Oral language development. *Early Child Development and Care*, *177*(6-7), 581-613.

Houston, G., Goolrick, F., & Tate, R. (1991). Storytelling as a stage in process writing: A whole language model. *Teaching Exceptional Children*, 22(2), 40-43.

Irwin, P. A., & Mitchell, J. N. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of Reading*, *26*(5), 391-396.

Isbell, R. T. (2002). Telling and retelling stories: Learning language and literacy. Supporting language learning. *Young Children*, *57*(2), 26-30.

Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, *32*(3), 157-163.

Johnson, G., & Leicester, M. (2003). *Stories for inclusive schools: Developing young pupils' skills*. London: Routledge.

Kantarı, H. (1977). *Doğu Anadolu'da âşık edebiyatının esasları*. Ankara: Demet.

Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(3), 81-94.

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-40). Ankara: Pegem.

Kaya, D. (2003). *Başlangıçtan günümüze âşık edebiyatı.* Bişkek: Türkiye Manas Üniversitesi.

Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Keh, C. L. (1990). Feedback in the writing process: A model and methods for implementation. *Oxford University*, *4*(44), 294-304.

Kellog, R. T. (2008). *Training writing skills: A cognitive developmental perspective journal of writing research.* Department of Psychology, Saint Louis University, USA.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer Science & Business.

Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Wanzek, J., & Gatlin, B. (2015). Toward an understanding of dimensions, predictors, and the gender gap in written composition. *Journal of Educational Psychology*, *107*(1), 79.

Kingore, B. W. (1982). Storytelling: A bridge from the university to the elementary school to the home. *Language Arts*, *59*(1), 28-32.

Kirsch, C. (2012): Using storytelling to teach vocabulary in language lessons: Does it work? *The Language Learning Journal,* 1-19.

Köprülü, M. F. (2004). *Edebiyat araştırmaları-1*. Ankara: Akçağ.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lamb, N. (2008). *The art and craft of storytelling: A comprehensive guide to classic writing techniques*. New York: F+ W Media.

Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education, 41*(4), 234-253.

Latham, D. (2002). *How children learn to write: Supporting and developing children's writing in school*. Sage.

Lehr, F. (1995). *Revision in the writing process.* ERIC Digest. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379664.pdf sayfasından erişilmiştir.

Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Pratice, 2*(12), 59-67.

Lenox, M. F. (2000). Storytelling for young children in a multicultural world. *Early Childhood Education Journal, 28*(2), 97-103.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social İssues, 2*(4).

Lipman, D. (1995). *Storytelling games: Creative activities for language, communication, and composition across the curriculum*. Oryx.

Lipman, D. (1999). *Improving your storytelling: Beyond the basics for all who tell stories in work or play*. Atlanta: August House.

Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th, Global Edt.). Essex: Pearson.

Mac Naughton, G., & Hughes, P. (2008). *Doing action research ın early childhood studies: A step by step guide.* Berkshire: McGraw-Hill.

Magee, M. A., & Sutton-Smith, B. (1983). The art of storytelling: How do children learn it?. *Young Children, 38*(4), 4-12.

Makal, T. K. (1986). *Türk halk şiiri.* İstanbul: Toker.

Malo, E., & Bullard, J. (2000). *Storytelling and the emergent reader* (Report No. CS 217 352). Auckland, New Zealand: The 18th International Reading Association World Congress on Reading (ERIC Document Reproduction Service No. ED448464).

Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology, 9*(1), 111-151.

Marshall, N. (1983). Using story grammar to assess reading comprehension. *The Reading Teacher, 36*(7), 616-620.

Martalock, P. L. (2016). *Young children positioned as storytellers in the classroom: An examination of teacher-child interactions and the storytelling event.* Massachusetts: University of Massachusetts Armhest.

McCabe, A. (1997). Cultural background and storytelling: A review and implications for schooling. *The Elementary School Journal*, *97*(5), 453-473.

McConaughy, S. H. (1980). Using story structure in the classroom. *Language Arts*, *57*(2), 157-165.

McGee, L. M., & Tompkins, G. E. (1981). The videotape answer to independent reading comprehension activities. *The Reading Teacher*, *34*(4), 427-433.

Mello, R. (1997). " Creating pictures in my mind": A qualitative study of children's responses to storytelling in the classroom. *Primer: The Journal of the Massachusetts Reading Association*, *26*(1), 4-10.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.

Miles, M. B.,& Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.

Miller, T. (2000). Losing the plot: Narrative construction and longitudinal childbirth research. *Qualitative Health Research, 10*(3), 309-323.

Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5) öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *Türkçe dersi (1-5) öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi (1-8) öğretim programı.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. NJ: Pearson.

Milord, M. (2007). *The effects of using storytelling on reading comprehension through drama and theater*. Master's Thesis, The College at Brockport, New York.

Mitchell, R., & Taylor, M. (1979). The integrating perspective: An audience-response model for writing. *College English*, *41*(3), 247-271.

Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A., & Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 18,* 163-169.

Morris, V. G., Taylor, S. I. & Wilson, J. T. (2000). Using children's stories to promode peace in classrooms. *Early Chilhood Education Journal, 28*(1), 41-50.

Morrow, L. M. (1984). Effects of story retelling on young children's comprehension and sense of story structure. *Changing Perspectives on Research in Reading/Language Processing and Instruction*, *16*(4), 95-100.

Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, *85*(5), 647-661.

Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, *18*(2), 135-152.

Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7*(10), 71-81.

Murray, D. (1972). Teach writing as a process not product. *The Leaflet, 71*(3), 11-14.

National Council of Teachers of English (NCTE, 1992). *Position Statement from the Committee on Storytelling*. http://www.ncte.org/positions/statements teachingstory telling sayfasından erişilmiştir.

Neuburger, E. K. (2012). *Show me a story: 40 craft projects and activities to spark children's storytelling*. MA: Storey.

Nutku, Ö. (1975). Gerçek halk tiyatrosu olan meddahlık, günümüzde de önem kazanmalıdır. *Milliyet Sanat Dergisi*, 5-7.

Özkan, Ö. & Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 220-247.

Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Boston, MA: Harvard University.

Palmer, B. C., Harshbarger, S. J., & Koch, C. A. (2001). Storytelling as a constructivist model for developing language and literacy. *Journal of Poetry Therapy*, *14*(4), 199-212.

Pantaleo, S. (2009). The influence of postmodern picturebooks on three boys' narrative competence. *Australian Journal of Language and Literacy, The, 32*(3), 191.

Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher, 43*(2), 138.

Phillips, L. (1999). *The role of storytelling in early literacy development.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED444147). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444147.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ramsden, M. & S., Hollingsworth. (2004). *Hikâye anlatma sanatı.* (A. Bucak, Çev.). İstanbul: İletişim.

Reason, P. Bradbury, H. (2008). *Handbook of action research. Participartive inquiry & practice.* London: Sage.

Remeyni, D. (2005). Tell me a story-a way to knowlenge. *The Electronic Journal of Business Research Methodology, 3*(2), 133-140.

Rohman, D. G. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, *16*(2), 106-112.

Roney, R. C. (1989). Back to the basics with storytelling. *The Reading Teacher*, *42*(7), 520-523.

Roney, R. C. (1996). Storytelling in the classroom: Some theoretical thoughts. *Storytelling World*, *9* (Winter/Spring), 7-9.

Rumelhart, D. E. (1980). On evaluating story grammars. *Cognitive Science*, *4*(3), 313-316.

Rumelhart, D.E. (1975). Notes on schema for stories in representation and understanding, A*cademic, 1975,* 211-236.

Sadow, M. W. (1982). The use of story grammar in the design of questions. *The Reading Teacher, 35*(5), 518-522.

Sekmen, M. (2010). Oyuncu Meddah ya da "kendi ve diğerleri" mekanizmasi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, *30*(30), 27-45.

Sekmen, M. (2015). *Yaratıcı drama ve oyunculuk etkinliği olarak hikâye anlatımı.* Ankara: Pegem A.

Skiner, B. F. (1957). *Verbal behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Smith, P. L. (1998). *A qualitative investigation into the educational benefits of storytelling: teaching through storytelling*. Doctoral Dissertation, Washington State University College of Education, Washington.

Sobol, J. D. (1992) Innervision and innertext: Oral traditional and oral interpretive modes of story performance. *Oral Tradition 7*(1), 66–86.

Speaker, K. (2000). The art of storytelling: A collegiate connection to professional development schools. *Education*, *121*(1), 184-188.

Speaker, K. M., Taylor, D., & Kamen, R. (2004). Storytelling: Enhancing language acquisition in young children. *Education*, *125*(1), 3-15.

Sperling, M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research*, *66*(1), 53-86.

Spiegel, D. & Whaley, J. (1980). *Elevating comprehension skills by sensitizing students to structural aspects of narratives.* Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, San Diego, CA.

Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, *33*(2), 73-80.

Stein, N. I., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), New directions in discourse processing (Vol. 2, pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.

Stevens, R. J., Meter, P. V., & Warcholak, N. D. (2010). The effects of explicitly teaching story structure to primary grade children. *Journal of Literacy Research*, *42*(2), 159-198.

Stewig, J. W. (1978). Storyteller: Endangered species?. *Language Arts*, *55*(3), 339-345.

Strickland, D. S., &Morrow, L. M. (1989). *Emerging literacy: Young children learn to read and write.* Newark: İnternational Reading Assocation.

Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3rd edt.). Newbury Park, CA: Sage.

Sundem, G. (2006). *Improving student writing skills: All grades*. Huntington: Shell Education.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik.* Ankara: Seçkin

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Tappan, M., & Brown, L. M. (1989). Stories told and lessons learned: Toward a narrative approach to moral development and moral education. *Harvard Educational Review*, *59*(2), 182-206.

Tekerek, N. (2004). Geleneksel Meddah'tan Modern Meddah'a Yansımalar:" Zilli Şıh" ve" Kadın Olmak.". *Journal of Academic Studies*, *6*(22).

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, *9*(1), 77-110.

Tilgen, N. K (1979). Kaybolan bir sanat dalı: Meddahlık. *Tarih ve Edebiyat Mecmuası.* http://earsiv.sehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11498/12280/001583387010.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.

Tompkins, G. E., McGee, L. M. (1989). Teaching repetition as a story structure. In Muth, K. D. (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (pp. 59–78). Newark, DE: International Reading Association.

Tompkins, Gail E. (2000). *Teaching writing: Balanchingprocess andproduct.* Upper Saddle.

Trostle Brand, S., & Donato, J. M. (2001). Storytelling in emergent literacy: Fostering multiple intelligences. Albany, NY: Delmar, Thomson Learning.

Trostle, S., & Hicks, S. J. (1998). The effects of storytelling versus story reading on comprehension and vocabulary knowledge of British primary school children. *Reading Improvement*, *35*(3), 127.

Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi, 23,* 213-233.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük.* Ankara: TDK.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University.

Walker, V. L. (2001). Traditional versus new media: Storytelling as pedagogy for African-American children. *Dissertation Abstracts International, 62,* 820.

Walsh, J. D. (2014). *The art of storytelling: Easy steps to presenting an unforgettable story*. Chicago: Moody.

Watts, J. E. (2006). *Benefits of storytelling methodologies in 4th and 5th grade historical instruction.* Master's Thesis, *East Tennessee State University*, Johnson City.

Whaley, J. F. (1981). Readers' expectations for story structures. *Reading Research Quarterly*, 90-114.

Wilson, R. M., Gambrell, L. B., & Pfeiffer, W. R. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, *78*(4), 216-220.

Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, *14*(1), 143-152.

Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University.

Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği).* Yükseklisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Yawney, J. (2008). Storytelling as a springboard for teaching information literacy. In *Proceedings of the Annual Conference of CAIS/Actes du congrès annuel de l'ACSI*.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.basım).* Ankara: Seçkin.

Zabel, M. K. (1991). Storytelling, myths, and folk tales: Strategies for multicultural inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *36*(1), 32-34.

Zimiles, H., Kuhns, M. (1976, July). *A developmental study of the retention of narrative material, final report.* New York: Bank Street College of Education. (Research report 134, National Institute of Education), Washington.

EKLER

EK 1. Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği

Yönerge: Hikâyeyi önce genel bir izlenim edinmek için okuyunuz, sonra her bir hikâye elementini puanlamak için tekrar okuyunuz. Her bir element için, uygun puanı belirleyiniz. Daha sonra hikâye elementlerinin puanlarının toplamını hesaplayınız.

1. Ana Karakter

0 Puan: Öyküde bir ana karakter belirtilmemiştir.

1 Puan: Ana karakter sunulmuş, fakat sadece ismi verilmiştir. Ana karakter hakkında çok az bilgi ve ayrıntı verilmiştir.

2 Puan: Ana karakter ayrıntılarıyla betimlenmiş ve oldukça inandırıcı biçimde sunulmuştur.

2. Mekân

0 Puan: Öyküde bir mekân belirtilmemiştir.

1 Puan: Mekân belirtilmiş fakat mekân hakkında çok az ayrıntı verilmiştir.

Örneğin, *"Atlanta Kasabası"* .

2 Puan: Mekân belirtilmiştir. Bunun yanı sıra betimlenmiş veya sıradan bir mekân olmadığı belirtilmiştir. Örneğin, *"iki nehir arasında 5 km2'lik bir alana sahip Atlanta Kasabası"* veya "*yeni gezegen Andromea"*.

3. Zaman

0 Puan: Öyküde bir zaman belirtilmemiştir.

1 Puan: Zaman belirtilmiştir, fakat geleneksel anlatım içinde belirsiz bir zaman olarak ifade edilmiştir. Örneğin, *"Bir zamanlar …"* veya *"Uzun zaman önce …"*

2 Puan: Zaman, geleneksel olmayan bir anlatım içinde, belli bir vakti ifade edecek şekilde veya tamamlayıcı bilgilerle birlikte belirtilmiştir. Örneğin, "*30 Mart günü öğleden sonra"* veya *"Çok uzun zaman önce, henüz insanoğlu yaratılmamışken…"*

4. Başlatıcı Olay

0 Puan: Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmemiştir.

1 Puan: Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmasını sağlayan başlatıcı bir olay verilmiştir. Başlatıcı olay, doğal bir olay *(heyelan)*, bir içsel tepki *(yalnızlık)* veya dışa dönük bir davranış hareket *(Yaşlı kadın mücevheri çaldı.)* olabilir.

2 Puan: Başlatıcı olay karmaşık (iç içe olaylar halinde), şaşırtıcı veya iyi betimlenmiş bir şekilde sunulmuş ise bir puan ekle. Örneğin, *"Bir meteor, dağa çarptı. Bu çarpma köyün, heyelan altında kalmasına yol açtı. Bu yüzden köylüler sahip olduğu her şeyi kaybetti."* Veya *"Annesi onu günler boyunca evde bırakmıştı. Bu yüzden Can günlerdir kendini yalnız hissediyordu."*.

5. Amaç

0 Puan: Ana karakterin amacı belirtilmemiştir.

1 Puan: Ana karakterin amacı belirtilmiş, fakat yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmamıştır. Örneğin, *"Bülent, bir şey yapmaya karar verdi."*

2 Puan: Ana karakterin amacı açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya konulmuştur. Örneğin, *"Bülent arkadaşını kurtarmaya karar verdi."*

3. Puan: Öyküde açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş 2 veya daha fazla amaç varsa bir puan ekleyiniz.

6. Girişim

0 Puan: Öyküde ana karakterin, amacını gerçekleştirmek için yaptığı girişim hiç belirtilmemiştir.

1 Puan: Ana karakterin amacını gerçekleştirmek için girişiminin ne olduğu belirtilmiştir.

2-4 Puan: Aşağıdaki durumların her biri için bir puan ekleyiniz.

A) Girişimler ve olaylar mantıksal bir sıra ile gerçekleşmiştir.

(Örneğin olaylar arasında çelişki yoktur.)

B) Durumlar ve çıkmazlar ustalıkla ve özgün bir biçimde çözülmüştür. Örneğin, *"Bill, düşmanlarını yakalamak için bir lazer yansıtıcı icat etti."*

C) İyi düzenlenmiş birden fazla olay örgüsü (episode) var. Örneğin, ana karakterin denediği bir girişim başarısız oluyor ve sonra bir başka girişimde bulunuyor (Ana karakter kaleye hücum ediyor, fakat dökülen kızgın yağ yüzünden geri çekilmek zorunda kalıyor; sonra gizlice bir tünelden geçmeyi deniyor). Benzer şekilde ana karakter, seyahati sırasında bir yere gidiyor, sonra başka bir yere gidiyorsa bir puan ekleyiniz.

7. Sonuç

0 Puan: Öyküde belirli bir son yok, sonuç eksik kalmış veya öykü tamamlanmamış görünüyor. Bir başka deyişle, ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmamıştır.

1 Puan: Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır. Fakat sonuç, oldukça sıradan bir tarzdadır. Örneğin, *"Ondan sonra hep mutlu yaşadılar."* veya *"Bülent, ejderhayı öldürdü ve prensesi kurtardı."*

2 Puan: Ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmıştır.

Bunun yanı sıra sonuç şaşırtıcıdır veya bir ahlâkî değer içerir.

Örneğin, *"Kartal, 'Ok' ismini işte böylece aldı.", "Bunun sonucunda yalan söylemenin sorunları çözemeyeceğini anladı."*

8. Tepki (Öykünün herhangi bir yerinde ifade edilebilir.)

0 Puan: Ana karakterin tepkileri sunulmamıştır.

1 Puan: Ana karakterin bazı tepkileri ifade edilmiştir. Örneğin, *"Çocuk yaptığı işten dolayı mutluydu."*

2 Puan: Ana karakterin tepkileri derinlemesine ifade edilir. Örneğin, *"Bu kötü günümde herkesten nefret ediyorum. Çok kızgınım. Beni neden küçük düşürdüler."*

EK 2. Hikâye Anlatıcılığı Rubriği

Adı Soyadı:

Hikâyenin Adı:

Yönerge: Hikâye anlatımı yapılmadan önce öğrenciye verilen hikâyeyi, sonrasında anlatım ölçeğinde yer alan puanlamayı okuyunuz. Öğrencilerin hikâye anlatma sürecini içeren kamera kayıtlarını izleyip, her anlatım için uygun puanlamayı yapınız.

1. **Hikâyeyi Bilme**

   1 puan: Hikâyeyi hatırlayamaz, metne bakarak anlatır. Anlatımda uzun aralar (en az 10 saniye) ve birden fazla deneme görülür.

   2 puan: Hikâyede geçen önemli detayları (karakterler, zaman, mekân, girişim unsurları) unutur. Olay sırasını değiştirerek (bir baştan, bir sondan, ortadan atlamalar yaparak) anlatır. Anlatımda yardıma ihtiyaç duyar.

   3 puan: Hikâyedeki giriş, gelişme, sonuç bölümlerini ve olay sırasını bozmadan anlatır.

   4 puan: Hikâyeyi ayrıntı vererek ve zihinsel imaj (anlatımda yaratıcı unsurlar) kullanarak anlatır (‘*’Güneş o kadar parlıyordu ki gözleri kamaşıyordu, etraf yemyeşildi, gece yarısı saat üçte evinin yanındaki mis kokulu güllerin, papatyaların, lalelerin olduğu bahçede bekliyordu, saçları sırma gözleri elaydı’’*).

2. **Anlatım**

   1 puan: Kelimeleri yanlış telaffuz eder. Dinleyici anlatımda yanlış ifadelerin kullanımı sebebiyle hikâyeyi anlamakta zorluk çeker. Anlatımda devrik cümleler görülür.

   2 puan: Anlatıcı anlatımda gereksiz tekrarlamalar yapar. Cümlenin sonunu getiremediği, aynı cümleyi en az iki kere tekrarladığı, gereksiz bağlaç kullandığı (‘’*sonra, ondan sonra, ve, sonra da’’)* ve mırıldanmaların (‘’*eee, ımmm’’*) olduğu görülür.

   3 puan: Anlatıcı hikâyenin tamamında dinleyicinin anlayacağı şekilde açık, net, anlaşılır ifadeler kullanır. Anlatımda metindeki ifadelere bağlılık (ezber anlatım) söz konusudur.

   4 puan: Anlatıcı anlatımda açık, net, anlaşılır ifadeler kullanır. Anlatıcı metnin dışında aynı anlama gelecek sözcükler ve cümleler kullanarak anlatımı zenginleştirir (Türkçe dilbilgisi kurallarına uygun farklı cümle yapıları, deyim, atasözü vb.).

3. **Beden Dili, Jest ve Mimikler**

   1 puan: Anlatıcı anlatımda beden dili, jest ve mimik kullanmaz.

2 puan: Anlatıcı anlatımda beden dili, jest ve mimik bir kere kullanır ve ya kullandığı jest, mimik ve hareketler karakterin tepkilerini, duygularını, gelişen olay ve durumları açıklar nitelikte değildir.

3 puan: Anlatıcı anlatımda kullandığı jest, mimik ve hareketler karakterin tepkilerini, duygularını, gelişen olay ve durumları açıklar niteliktedir. Anlatımda birden fazla jest, mimik ve hareket görülür (Anlatıcı rol değiştirmiştir. Her anı canlandırma ve beden diliyle hikâyeyi görselleştirme eğilimindedir).

4. **Ses Tonu**

1 puan: Anlatıcının ses tonu ya çok yüksek ya da çok alçaktır. Anlatıcı hikâyenin başından sonunda kadar aynı ses tonunu kullanır.

2 puan: Anlatıcı dinleyici sayısını dikkate alarak ve dinleyicilerin dikkatini çekecek biçimde ses tonunu ayarlar, ses tonunu anlatım boyunca bir kere değiştirir ya da değiştirdiği ses tonu karakter duygularını, hikâyede gelişen olayları ve durumları yansıtmaz (karakterin içine girememiştir).

3 puan: Anlatıcı dinleyici sayısını dikkate alarak ve dinleyicilerin dikkatini çekecek biçimde ses tonunu ayarlar, karakterin duygularına/tepkilerine, olay durumuna göre ses tonunu birden çok kez değiştirir.

5. **Dinleyici Tepkisi**

1 puan: Anlatıcı dinleyicilerle göz teması kurmaz. Dinleyicilerin anlatım boyunca başka şeylerle ilgilendiği görülür.

2 puan: Anlatıcı dinleyicilerle bir ve ya iki kere göz teması kurar. Sadece öğretmene ya da bir kişiye bakarak anlatım yapar. Kısa süreli de olsa dinleyici dikkatini çekmeyi başarır.

3 puan: Anlatıcı hikâyenin başından sonuna kadar dinleyicilerin tümüyle göz teması kurar. Dinleyicinin dikkatini anlatım üzerinde yoğunlaştırır. (Dinleyici tepkide bulunur. Örneğin; soru sorar, karakteri yerinde canlandırır, hikâyede gelişen durumları kafa sallayarak onaylar ya da onaylamaz, anlatıcıyı alkışlar, anlatıcıya gülümser, anlatımı değerlendirebilir).

EK 3. Dinlediğini Anlama Testi

Adı: Soyadı:

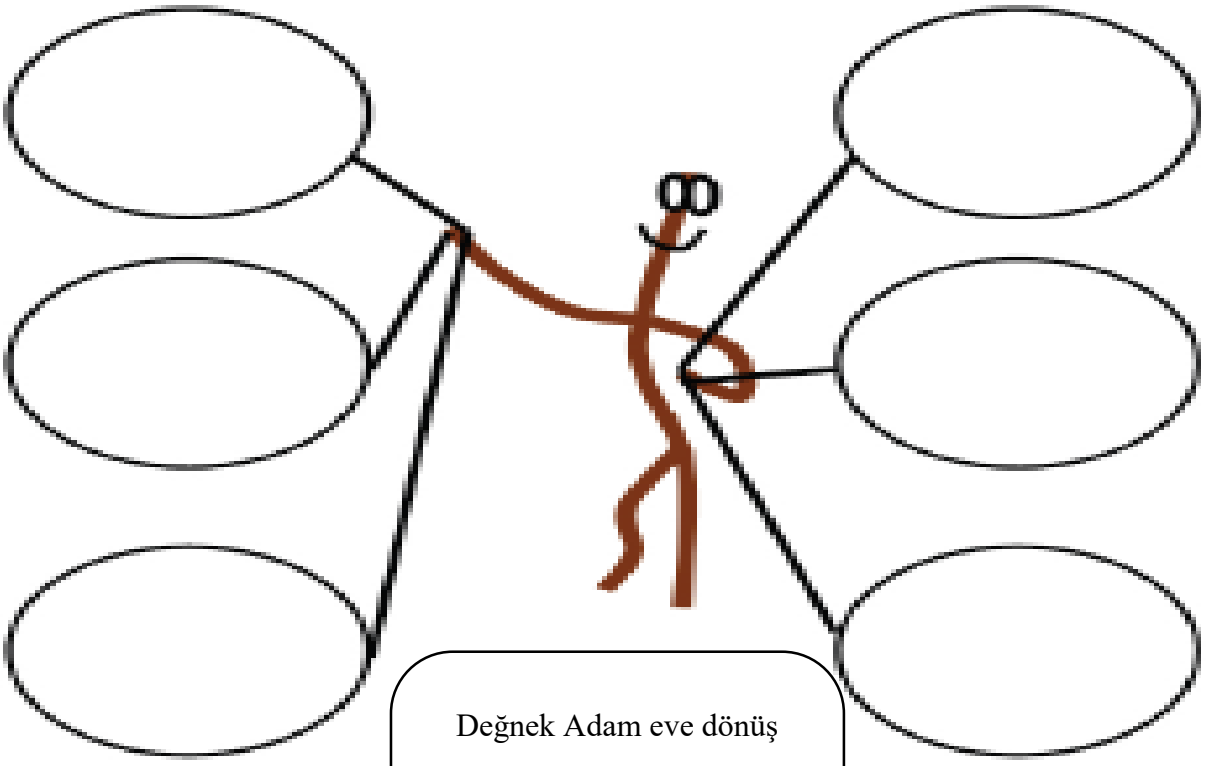
Değnek Adam

1. Aşağıda yer alan hikâye haritasını tamamlayınız?

Hikâyedeki önemli karakter/karakterler kim/kimlerdir? (5 puan)

Hikâye nerede/nerelerde geçmektedir? (5 puan)

Hikâyenin geçtiği zaman/zamanları yazınız? (5 puan)



Değnek Adam eve dönüş yolunda birçok problemle karşılaşmıştır. Bu problemlerin çözümü için neler yapmıştır? (25 puan)

2. Sizce yazar bu hikâyeyi **neden** yazmış olabilir? (10 puan)

   ……

   ……

3. Dinlediğiniz hikâyenin **konusu** nedir? (10 puan)

   ……

   ……

4. Aşağıdaki resmi inceleyiniz. Bu resmin geçtiği bölümde neler oldu? Birkaç cümle ile açıklayınız? (10 puan)

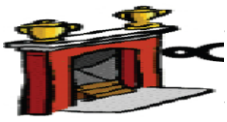


……...

……

……

5. Değnek Adam Noel Babaya **neden** yardım etmiştir? (5 puan)
   a. Noel Babayı sevdiği için
   b. Noel Baba da ona yardım ettiği için
   c. Yardımsever olduğu için
   d. Mutlu olmasını istediği için
6. Nehir Değnek Adamı denize doğru sürüklerken değnek adam ne hissetmiş olabilir? (5 puan)
   a. Sonunun ne olacağını bilmediği için endişelenmiştir.
   b. Yuvanın bozulmasına sebep olduğu için üzülmüştür.
   c. Kurtulduğu için şaşkındır.
   d. Özgür kaldığı için mutlu olmuştur.
7. Değnek Adam, hikâyedeki diğer karakterler tarafından farklı şekillerde kullanılmıştır. Değnek adamı alanların onu dönüştürdükleri şeyler aşağıda **doğru olarak** sıralanmıştır? (5 puan)
   a. Çubuk, yarış için malzeme, bahar dalı, bayrak direği, kol, odun
   b. Kol, yarış için malzeme, bayrak direği, bahar dalı, odun, çubuk
   c. Çubuk, yarış için malzeme, bahar dalı, bayrak direği, odun, kol
   d. Odun, bahar dalı, yarış için malzeme, bayrak direği, kol, çubuk
8. Değnek Adam şömineden kurtulamasaydı başına neler gelebilirdi? Tahmin ediniz? (7.5 puan)



……

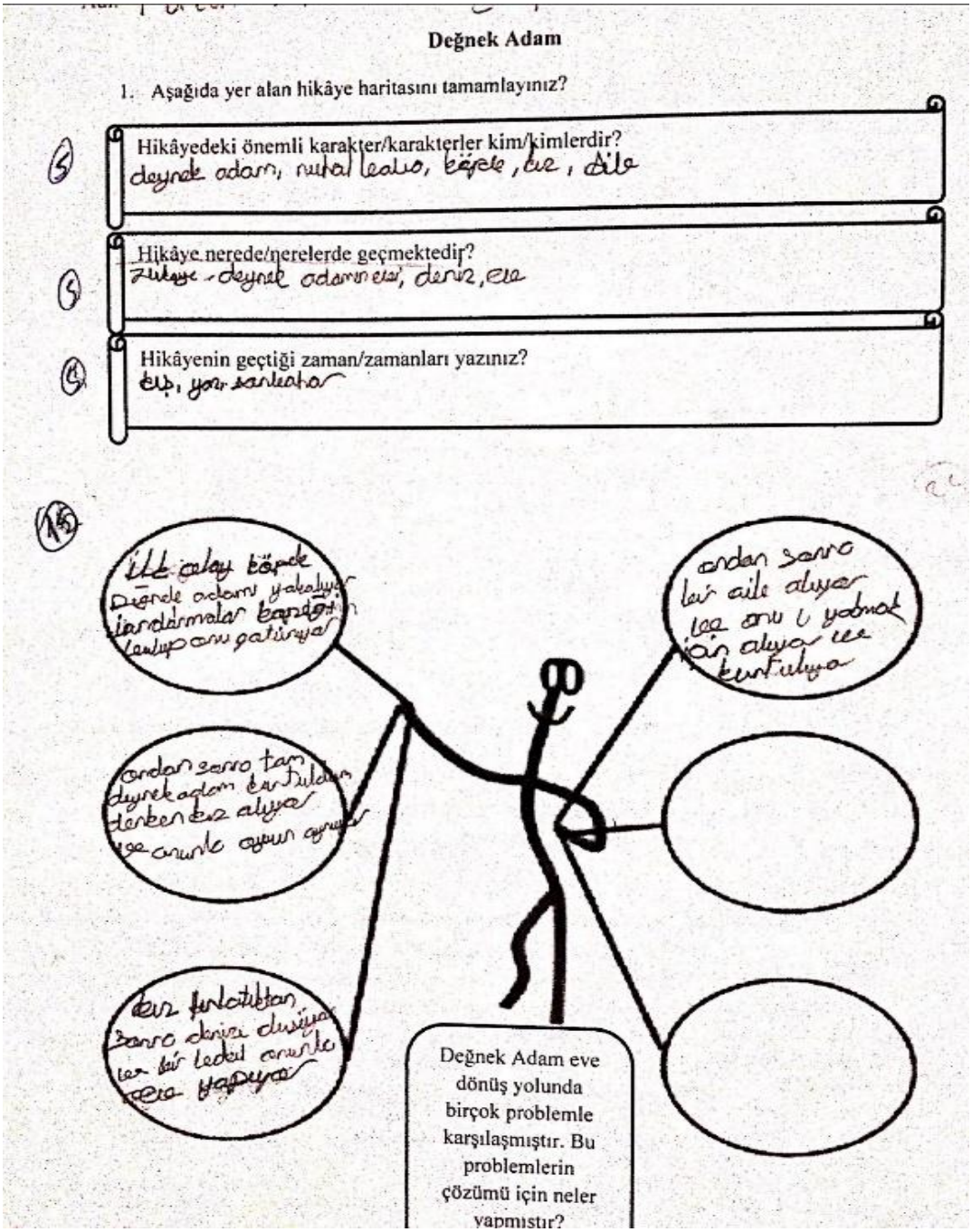
……

9. Siz bu hikâyenin yazarı olsaydınız, bu hikâyeye **nasıl bir son** yazardınız? (7.5 puan)



……

EK 4. Dinlediğini Anlama Testi Öğrenci Ürünleri



2. Sizce yazar bu hikâyeyi **neden** yazmış olabilir?

.....

.....

.....

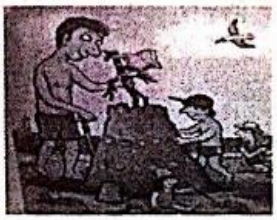
3. Dinlediğiniz hikâyenin **konusu** nedir?

Bunuda... bilmediğin... yerden... bitmeye...

.....

4. Aşağıdaki resmi inceleyiniz. Bu resmin geçtiği bölümde neler oldu? Birkaç cümle ile açıklayınız?

(10)



Bir leşe... değnek... adamı... yakalayıp... onu... bir... ateşin... üstüne... koyarak... olarak... bitmiştir...

.....

5. Değnek Adam Noel Babaya **neden** yardım etmiştir?

(5)

a. Noel Babayı sevdiği için
b. Noel Baba da ona yardım ettiği için
c. Yardımsever olduğu için
d. Mutlu olmasını istediği için

6. Nehir Değnek Adamı denize doğru sürüklerken değnek adam ne hissetmiş olabilir?

a. Sonunun ne olacağını bilmediği için endişelenmiştir.
b. Yuvanın bozulmasına sebep olduğu için üzülmüştür.
c. Kurtulduğu için şaşkındır.
d. Özgür kaldığı için mutlu olmuştur.

7. Değnek Adam, hikâyedeki diğer karakterler tarafından farklı şekillerde kullanılmıştır. Değnek adamı alanların onu dönüştürdükleri şeyler aşağıda **doğru olarak** sıralanmıştır?

(5)

a. Çubuk, yarış için malzeme, bahar dalı, bayrak direği, kol, odun
b. Kol, yarış için malzeme, bayrak direği, bahar dalı, odun, çubuk
c. Çubuk, yarış için malzeme, bahar dalı, bayrak direği, odun, kol
d. Odun, bahar dalı, yarış için malzeme, bayrak direği, kol, çubuk

(10)

8. Değnek Adam şömineden kurtulamasaydı başına neler gelebilirdi? Tahmin ediniz?



Yanabilir ve ailesine kavuşamazdı...

.....

.....

9. Siz bu hikâyenin yazarı olsaydınız, bu hikâyeye **nasıl bir son** yazardınız?

(10)



değnek... adam... ailesine... kavuşamaz...

.....

.....

1. Aşağıda yer alan hikâye haritasını tamamlayınız?

(5) Hikâyedeki önemli karakter/karakterler kim/kimlerdir?
Kral, Bilge adam, raul, komşular

(5) Hikâye nerede geçmektedir?
Orman, ev, mağara

(5) Hikâye ne zaman meydana gelmektedir?
Bir zamanlar, herhangi bir gün sabah, ...

(10) Hikâyede yer alan problemler nedir?
1) Bütün ağaçların meyveleri gitmesi
2) Buğdayların yok olması
3) Mikroplu hava geliyordu herkes hasta oluyordu

(12) Problemlerin çözümü için neler yapılmıştır?



Raul hemen babasının yanına gidip herşeyi anlatır ve 2 ağaç var ordaki tohumları al herkese dağıt demesi

Raul hemen gene babasının yanına gider ve babası hakimenin bilmediği bir şeyi söyleyip onu kandırmasını istemesi

Bilge adam çocuğuna bir sürü dişi al dedi, ve çobanlara dişileri dağıtıp yavruları kuzuları olması

Hikayede ne olmuştur?

(10) 1) Baştan sona kralın yaşlı Bilge adamı uçurumdan at denesiyle dağlar. Raul
2) babasını uçurumdan atmak istemez.
3) Komşuların başına birsürü şeyler gelm
4) Raul babasına anlatır
5) Babası çözüme söyler
6) Herkes Raul a teşekkür eder
7) Raul bu çözümlerin babam göğdü der.
8) Kral yaşlı Bilge adama teşekkür e

Hikâyenin ana fikri nedir?

(5) Yaşlıları önemsemeliyiz.

2. Dinlediğiniz hikâyenin konusu nedir?

(10) ...Kralla yaşlı bilge adamın Mücadelesi...

3. Hikayede yer alan yaşlı adam karakterinin kişisel ve fiziksel özellikleri nelerdir?

(10) ...Ak sakallı, ak saçlı, yardımsever, yaşlı...

4. Raul, babasını uçurumdan aşağı atmak için ormanda ilerlerken babasının ormandaki dalları kırdığını görür. Yaşlı adamın dalları kırmasının sebebi aşağıdakilerden hangisinde **doğru** olarak açıklanmıştır?

(5) (a.) Dönüş yolunda oğlunun yolu bulmasında kolaylık sağlaması için
b. Oğlunun geleneksel yaşlı taşıma sepeti yapması için
c. Ormandaki tohum alacağı ağacı kolay bulması için
d. Oğlunun, topladığı dalları köylülere dağıtması için

5. Kralın, yaşlıların uçurumdan aşağı atılmasını istemesindeki sebepleri aşağıdakilerden hangisinde **yanlış** olarak verilmiştir?

(a.) Kralın, yaşlıların işe yaramadığını düşünmesi
b. Kralın, tarlada iş yapamayanların yaşamasının gereksiz olduğunu düşünmesi
c. Kralın, yaşlıların cahil olduğunu düşünmesi
d. Kralın, yaşlı kişilerin ülke ekonomisine katkı sağlayamadıkları düşüncesi

6. Kral, yaşlı adamın yanına gidip onun yaşadığını gördüğünde ne yapmıştır?

(a.) Hatasını kabullenip yaşlı adamdan özür dilemiştir.
(5) b. Yaşlı adamı uçurumdan aşağı atmıştır.
c. Raul'un kafasını gövdesinden ayırmıştır.
d. Kuralları değiştirmiştir.

7. Siz bu hikayenin yazarı olsaydınız, bu hikayeye **nasıl bir son** yazardınız?

(10) Herkes birlik olup Raul'un babası...

EK 5. Araştırmada Kullanılan Hikâye Edici Metinler

Katılımcıların Dinlediğini Anlama Becerilerini Ölçmede Kullanılan Hikâye Metinleri			
Sıra No	Metnin Adı	Yazarı	Bulunduğu Kitap
1.	Değnek Adam	Julia Donaldson	******
2.	En Güçlü Kim?	Yücel Feyzioğlu	******
3.	Kütüphanedeki Aslan	Michelle Knudsen	******
4.	Köstebek Kuki	Betül Sayın	******
5.	Ay'a Çıkmak İsteyen Kral	Judith Liberman	******
6.	Yaşlılar	Judith Liberman	Masallarla Yola Çık
Katılımcıların Sözlü Anlatım (Hikâye anlatıcılığı) Becerilerini Ölçmede Kullanılan Okuma Metinleri			
7.	Salyangoz ve Evi	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
8.	Fareli Köyün Kavalcısı	Aisopos (Ezop)	Ezop Masalları
9.	Hansel ve Gretel	Grimm Kardeşler	******
10.	Kibritçi Kız	Hans Christian Andersen	Andersen Masalları
11.	Kırmızı Başlıklı Kız	Grimm Kardeşler	******
12.	Külkedisi	Kollektif	******
13.	Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler	Kollektif	******
14.	Pinokyo	Carlo Collodi	******
15.	Rapunzel	Grimm Kardeşler	******
16.	Uyuyan Güzel	Grimm Kardeşler	******
17.	Kırmızı Kanatlı Baykuş	Feridun Oral	******
18.	Tembel Eşek	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
19.	Kurnaz Kaplumbağa	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
20.	Bülbül ve Atmaca	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
21.	Hareketli Bir Yaş Günü	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün

22.	Açgözlü Sivrisinek	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
23.	Aslan ve Fare	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
24.	Geyik ve Yavrusu	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
25.	İki Dişi Köpek	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
26.	Kurt ve Turna Kuşu	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
27.	Kız Kedi	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
28.	Pis Kokan Hayalet	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
29.	Güvercin ve Karınca	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
30.	Börek Cadı	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
31.	Doktorlar Ülkesi	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
32.	Yaramaz Peri Karamela	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
33.	Kibirli Zürafa	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
34.	Tilki ve Böğürtlen	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
35.	Bülbül	İvon Cerrahoğlu	Güzel ve Kısa Öykülerle Dolu 365 Gün
36.	Akıllı Çiftçi	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
37.	Köpek, Horoz ve Tilki	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
38.	Sihirli Pasta	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
39.	Şakacı Fil	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
40.	Akılsız Kurt	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
41.	Duvar	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
42.	Eşek ile Küçük Köpek	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
43. .	Aslan ile Sivrisinek	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
44.	Tarla Faresi ile Şehir Faresi	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi

45.	Pire ile Sinek	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
46.	Ay Avcısı Çocuklar	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
47.	Tilki ile Leylek	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
48.	Aslanın Sarayı	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
49.	Çivi	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
50.	Köle ve Aslan	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
51.	Adil Paylaştırma	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
52.	Prenses ve Dört kardeş	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
53.	Sütçü Kız ve Süt Güğümü	Mehmet Vural	Ev ve Sınıf Etkinlileri Antolojisi
54.	Alakarga	Nazlı Hilal Kızılkaya	Karakter Geliştiren Cici Masallar
55.	Cimri Adamın Altınları	Nazlı Hilal Kızılkaya	Karakter Geliştiren Cici Masallar
56.	Çiftçinin Öğüdü	Nazlı Hilal Kızılkaya	Karakter Geliştiren Cici Masallar
57.	Fil Yavrusu	Nazlı Hilal Kızılkaya	Karakter Geliştiren Cici Masallar
58.	İyilik	Nazlı Hilal Kızılkaya	Karakter Geliştiren Cici Masallar
59.	Kaybolan Para Kesesi	Nazlı Hilal Kızılkaya	Karakter Geliştiren Cici Masallar
60.	Tembel Tavşan	Nazlı Hilal Kızılkaya	Karakter Geliştiren Cici Masallar
61.	Üç Ok	Nazlı Hilal Kızılkaya	Karakter Geliştiren Cici Masallar
62.	Yoksul Köylünün Un Çuvalı	Nazlı Hilal Kızılkaya	Karakter Geliştiren Cici Masallar

EK 6. Hikâye Anlatıcılığı Sürecinde Kullanılan Metinler

TEMBEL EŞEK

Tüccarın tembel bir eşeği varmış. Buna rağmen ona kötü davranmayıp onu her zaman iyi samanla besliyormuş. Bir gün adam eşekle birlikte pazara birkaç çuval tuz almaya gitmiş. Oldukça değerli bir yük olduğu için tüccar eşeği dereden geçirip bir an önce eve götürmek istemiş. Fakat eşeğin ayağı takılınca doğrulamamış tuzlar suda erimiş. Tüccar üzgün bir şekilde eve dönmüş zira tüm kazancını yitirmiş. Oysa eşek halinden çok memnunmuş, çünkü tuz dağılınca sırtındaki yük hafiflemiş.

Ertesi gün eşek suda ayağını kasıtlı olarak kaydırmaya karar vermiş. Fakat o gün tüccar sünger almış. Süngerler suyu emince öyle ağırlaşmışlar ki eşek yükün altından kalkamamış ve boğulup ölmüş. Doğru yoldan ayrılıp da başkasını kandırmaya çalışanlar her zaman zarar görürler.

SÜTÇÜ KIZ VE SÜT GÜĞÜMÜ

Bir köylü kızı, sütle doldurduğu güğümünü sırtına alarak kent pazarının yolunu tutmuş. Yemyeşil ve kekik kokulu kırlarda hem gidiyor hem de hayal kuruyormuş. ‘’ Bu sütü iyi bir paraya satarsam, seksen yumurta alabilirim.’’ Diye düşünmüş hemen. Birden gözleri ışıldamış. Daha bir dalmış bu tatlı hayale. Keyifle söylenmeye başlamış: ‘’ Yumurtaları alıp eve getiririm. Bazılarını kuluçkaya yatırıp civcivler çıkarırım. Yirmi otuz tane civciv satsam güzle bir kuzu alırım. Kuzuyu beslersem, şişman bir koyun olduğunda pazarda satarım. Koyunun parasıyla bir dana alırım. Danayı da iyi beslersem bir inek olur. O inek yeni bir dana doğurur. O dana da büyüyüp inek olur. Derken, bir sürü ineğim olur.’’

Kızcağız bu düşüncelerle keyifleniyor, keyiflendikçe de hoplayıp zıplıyormuş. Hayal de olsa bir sürü ineğe sahip olmanın verdiği gurur, adeta uçarak gitmesine sebep oluyormuş. Mutluluğun zirvesinde iken, kızcağızın ayağı birden bir taşa takılmış. Güğüm bir tarafa yuvarlanmış, kendisi diğer tarafa. Boşalan sütle birlikte hayalleri de yitip tükenmiş.

PRENSES VE DÖRT KARDEŞ

Geçim sıkıntısına düşen dört kardeş, büyük kente gitmeye karar verip yola koyulmuşlar. Bir yol kavşağına geldiklerinde, birbirlerinden ayrılıp öylece devam etmişler yollarına.

Birinci kardeş yolda bir hırsızla karşılaşmış. Hırsız bütün bildiklerini ona öğretmiş. O da çok becerikli bir hırsız olmuş.

İkinci kardeş gökyüzü ilimlerini bilen bir bilginle karşılaşmış. Bu bilgenin bütün bildiklerini öğrenmiş. Ayrılırken bilgin ona, uzakları yakın gösteren bir teleskop hediye etmiş.

Üçüncü kardeş bir okçu ile tanışmış. Okçu da ona bütün bildiklerini öğretmiş. Çok iyi bir okçu olarak ayrılmış ordan.

Dördüncü kardeşin ise bir terzi çıkmış karşısına. Hem erkek hem de kadın elbisesi dikmeyi öğrenmiş.

Dört kardeş beş yıl sonra evlerine dönmüş. Onları gören babaları çok sevinmiş.

Bir gün kralın tellalı, hem davul çalıyor hem de şu bildiriyi okuyormuş: ‘’Duyduk duymadık demeyin! Sevgili prensesimizi bir dev kaçırdı. Onu devin elinden kim kurtarırsa prensesle evlenecektir.’’

Prensesi kurtarmaya karar veren dört kardeş hemen yola koyulmuşlar. İkinci kardeş teleskobu ile uzakları incelemeye başlamış. Birden: ‘’ Gördüm, gördüm!’’ diye bağırmaya başlamış. ‘’Prenses denizin karşı kıyısında, yanında ise kocaman bir dev var.’’

Dört kardeş bir gemiye binerek denizin karşı kıyısına gitmişler. Birinci kardeş, devin öğle uykusundan yararlanarak prensesi kaçırmış. Teleskobu ile bakan ikinci kardeş, devin uyandığını ve saldırıya hazırlandığını görmüş. Üçüncü kardeş okunu ve yayını hazırlayıp devi nişan almış. Kalbinden vurduğu dev, geminin yakınında olduğu için gemiye düşmüş. Terzi olan dördüncü kardeş hemen yelkenler dikmiş. Küçük bir yelkenli gemi yapan kardeşler yanlarına prensesi de alarak geriye dönmüşler. Ülke halkı onları şenliklerle karşılamış. Kral bütün kardeşlere sarayda iş vermiş. Kardeşlerin en büyüğü ile de prensesi evlendirmiş. Böylece herkes çok mutlu olmuş.

KURNAZ KAPLUMBAĞA

Bir tilki göletin etrafında dolaşıp kurbağa yemek için fırsat kolluyormuş. Kurbağanın arkadaşı su kaplumbağası da kıyıda yürürken tilkinin arkasında geçip kuyruğunu ısırmış. Fakat tilki kaçacağı yerde kaplumbağaya kızmış. Önce onu ısırmaya çalışmış ama dişlerini acıtmış. ‘’Şimdi seni ateşe atarım!’’ diye tehdit etmiş onu. Kaplumbağa da ‘’Evet, teşekkür ederim, ısınırım! Burada üşüyorum!’’ demiş. Tilki de ona: ‘’ Seni havaya fırlatırım, yere düşünce kabuğun kırılır ve ölürsün!’’ demiş. ‘’Ne güzel!’’ demiş kaplumbağa ‘’ sonunda bulutlarla oynayabilirim!’’ Bunun üzerine tilki: ‘’ Seni suya atarım, boğulursun!’’ deyince ‘’Yok, yok!’’ demiş kaplumbağa ‘’yapma lütfen!’’

Ama tilki onu öldüreceğini düşünerek suya atmış. Kaplumbağa da çok iyi yüzücü olduğu için arkadaşı kurbağanın yanına gitmiş ve ikisi birlikte kıyıda öfkeli bir şekilde onlara bakan tilkiyle alay etmişler.

BÜLBÜL İLE ATMACA

Bir bülbül varmış ve bu bülbül her zamanki gibi ağacın tepesinde şakıyormuş. Atmacanın biri gelip onu yakalamış. Pek lezzetli olmasa da çok acıktığı için, bir deri bir kemik olan bu kuşa razı olmuş. Atmacanın pençelerinde sıkışıp kalan bülbül ona yalvarmış: ‘’ Lütfen, yeme beni; benim gibi bir kuşu ne yapacaksın? Eminim birazdan daha büyük ve etli bir av bulursun!’’ Atmaca da ona şöyle cevap vermiş: ‘’ Seni tam ele geçirmişken bırakırsam aptallık etmiş olurum, şimdiye kadar avlayacak bir şey bulamadım! Hep daha iyisini bulacağımı sanarak ellerindeki fırsatı kaçıramam.’’ demiş.

HAREKETLİ BİR YAŞ GÜNÜ

Prenses Serena on yaşına giriyormuş. Çok şanslı bir çocukmuş ama bazen bunun farkına varamaz olur olmaz şeylerden şikâyet edermiş. Yaş gününde, her yıl olduğu gibi, misafir salonunda büyük bir parti düzenlenmiş ve kraliyet ailesinin tüm soylu kişileri, civardaki bazı prensler kutlamaya gelip çok güzel armağanlar getirmişler ona. Evcil maymunlar, konuşan bebekler, midilli atının çektiği minyatür bir fayton, giysiler mücevherler, ayakkabılar… Kısacası her kız çocuğunun arzu ettiği şeyler, hatta daha da fazlası… Sarayın sihirbazı da gelmiş ve ona: ‘’ Bugün senin onuncu yaş günün, dile benden ne dilersen!’’ demiş.

Prenses Serena biraz düşünüp ‘’ Öncelikle saçlarım sarı ve upuzun olsun!’’ demiş. Der demez kumral ve gür saçları altın rengine dönüşmüş, uzamış da uzamış, durmak bilmemiş! Öyle trajik bir durum olmuş ki Serena bağırmış: ‘’Makas istiyorum!’’. Der demez elinde altın bir makas belirmiş ve Serena saçlarını kesmiş ama hâlâ uzamaya devam ediyormuş. Kestikçe daha da uzuyormuş. Kısacası misafir salonu saç yumaklarıyla dolmuş taşmış. Sonunda Serena: ‘’Saçlarım eski haline dönsün!’’ demiş ve der demez her zamanki kumral saçları geri dönmüş. Serena çocuk olmasına çocukmuş ama mantıklı düşünen bir çocukmuş ve sihirbaza şöyle demiş:’’ Anladım, kendi durumumdan şikâyet etmeyeceğim, hele daha fazlasını hiç istemeyeceğim’’

ASLANIN SARAYI

Aslan, ormandaki hayvanları sarayına davet etmiş. Hem onlarla tanışmak, hem de ormanın sorunlarını konuşmak istiyormuş.

İçeri ilk olarak giren ayı, saraydaki kokuyu beğenmemiş. Eliyle burnunu tutup, yüzünü buruşturmuş. Ağzından da: ‘’Ööf! Çok pis kokuyor!’’ sözleri dökülmüş. Aslan bu sözlere çok kızmış. Sarayını kötüleyen ayıyı bir pençede yere serip öldürmüş.

İkinci olarak saraya gelen maymun, olanları gördüğü için: ‘’Efendim!’’ demiş. ‘’Sarayınız mis gibi kokuyor.’’ Aslan maymuna da kızmış:’’ Abartıyor… bana şirin görünmek istiyor,’’ diyerek, bir pençe darbesiyle onun da işini bitirmiş.

Bütün bu olanları gören tilki, Aslan’ın huzurunda tek bir söz bile söylememiş. Bu kez Aslan sormuş: ‘’ Söyle bakalım, sarayımı beğendin mi? Kokusu nasıl?’’ Tilki işi kurnazlığa vurarak: ‘’Sayın kralım,’’ demiş. ‘’Üzerinize afiyet. Ben bugünlerde nezle olmuşum. Bu nedenle burnum koku almıyor’’

ÇİVİ

Bir tüccar atına atlayıp, uzak kentlerin birine gitmiş. Elindeki kıymetli taşları satarak tekrar yaşadığı kente dönmek arzusundaymış. Öğle üzeri bir yerde mola vermiş. Atının bakımını yapan uşak: ‘’Efendim!’’ demiş. ‘’Atınızın sol arka ayağının nalından bir çivi noksan. Çiviyi çıkarmamı ister misiniz?’’ Tüccar: ‘’ Bir şey olmaz!’’ demiş. ‘’Vakit kaybetmeme gerek yok. Nasıl olsa altı saatlik yolum kaldı, gidene kadar da nal düşmez herhalde.’’

İkindi üzeri bir konakta, tekrar dinlenmek için mola vermiş. Atın yemini ve suyunu veren uşak tüccara: ‘’Efendim!’’ demiş. ‘’Atınızın sol arka ayağının nalı yok. Ne yapmamı istersiniz?’’ Tüccar: ‘’hiçbir şey yapmayın!’’ demiş. ‘’Şunun şurasında birkaç saatlik yolum kaldı. Vakit kaybetmeden yoluma devam etmem lazım. Gidene kadar bir şey olmaz.’’

Adam yola çıkmış. Fakat çok geçmeden at aksamaya başlamış. Bu topallama uzun sürmemiş. Sonunda at yere düşen atın bir ayağı kırılmış. Adam çaresiz atı bırakmış. Onun yükünü de sırtına alarak, yolun geri kalan kısmını yürüyerek tamamlamak zorunda kalmış.

Sonra da: ‘’Aaah, benim akılsız kafam aah!’’ demiş. Bütün bunlar bit tek çivi yüzünden geldi başıma. Beş dakika bekleyip çiviyi çaktırsaydım, hem saatlerce yürümemiş olacaktım. Hem de at, boşu boşuna ölmeyecekti.

Büyük Türk hakanı Atilla: ‘’Atımın nalındaki bir çivi düşseydi, bu büyük ülke olmazdı!’’ demiş. ‘’Ama nasıl olur?’’ demişler. ‘’Bir çivi bir ülkeyi nasıl kurtarır!’’ Atilla cevap vermiş: ‘’Bir çivi bir nalı, bir nal bir atı, bir at bir komutanı, bir komutan bir orduyu, bir ordu da koskoca bir ülkeyi kurtarır. Şimdi anladınız mı? Bir çivinin eksikliği, ne kadar büyük kayıplara sebep oluyormuş.’’

KÖLE VE ASLAN

Vaktiyle bir köle kaçıp ormana sığınmış. Etrafta gezinirken, iniltiler içinde ızdırap çeken bir aslan görmüş. Önce korkup kaçmaya yeltenmiş. Fakat aslanın yerinden hiç kıpırdamadığını, yalvaran gözlerle kendisine baktığını görüp durmuş. Dikeni çıkarıp yarayı temizleyen köle, gömleğinden kopardığı bezle de iyice sarmış.

Rahatlayan aslan ayağa kalıp kölenin ellerini yalamaya başlamış. Sonra da önüne düşüp yaşadığı ine götürmüş. Her gün yakaladığı avları ine taşıyıp, köleye ikram ediyormuş.

Bu beraberlikleri uzun sürmemiş. Ormana gelen avcılar ikisini de yakalamışlar. Ayrı kafeslere kapatıp günlerce aç bırakmışlar onları.

Kralın da hazır bulunduğu bir gün kafeslerin ağzı açılmış. Aslanın köleyi nasıl parçalayacağını herkes merakla bekliyormuş. Büyük bir iştahla saldıran aslan, kölenin yanına gelince onu tanımış. Önünde bir köpek sadakatiyle oturup ellerini yalamaya başlamış.

Kral bu duruma çok şaşırmış. Köleyi yanına çağırıp bütün hikâyeyi dinlemiş ondan. Anlattıklarından çok etkilenen kral, kölenin affedilmesini, aslanın da ormana salıverilmesini emretmiş.

ADİL PAYLAŞTIRMA

Aslan, kurt ve tilki arkadaş olup avlanmaya çıkmışlar. Günün sonunda, bir öküz, bir keçi ve bir de tavşan avlayan kafadarlar avlarını bir mağaraya getirmişler. Aslan kurda dönerek: ‘’Hadi bakalım!’’ demiş. ‘’Şu hayvanları paylaştır da karnımızı doyuralım.’’

Kurt ezile büzüle: ‘’Ey büyük sultanım!’’ demiş. ‘’Şu öküzü siz buyurun, keçi benim, tavşan da tilki kardeşin olsun.’’ Aslan birden çok kızmış ve ‘’Bre küstah!’’ demiş. ‘’Sen kim oluyorsun? Ben varken sana pay etmek düşer mi? Sonra da, bir pençe darbesiyle kurdu yere sermiş. Bu kez tilkiye dönüp: ‘’Öyle aval aval bakma da paylaştır şu avları bakalım!’’ demiş. Tilki: ‘’ Haşmetli sultanım!’’ diye başlamış söze. ‘’Pay etmek haddim değil ama madem emir buyurdunuz söyleyeyim. Tavşan sabah kahvaltınız, öküz öğlen yemeğiniz olur. Keçiyi de akşam yersiniz.’’

Aslan bu paylaşımdan çok hoşlanmış ve tilkiye, bu kadar adil bir paylaştırmayı nereden öğrendiğini sormuş. Tilki de: ‘’Yüce efendim!’’ demiş. ‘’ Şu haddini bilmez kurdun halinden öğrendim.’’

AÇGÖZLÜ SİVRİSİNEK

Bir zamanlar bir sivrisinek varmış. Yaz gecesi çocukların odasına girip kanlarını emiyor sonra da ciltlerinde kırmızı izler bırakıp çocukları kaşındırıyormuş. Küçük sivrisinek yaptığı işle böbürlenip dururmuş. Çünkü hiç kimse onu yakalayamıyormuş. Çocuklar sakarmış, hedefi hep şaşırıyorlarmış. Üstelik kanları da öyle tatlıymış ki! Bir gece, tedbirli bir anne çocuğunu sivrisineklerden uzak tutmak için yatağının etrafına incecik bir tül örtmüş. Büyük sivrisinekler içeri giremiyorlarmış ama küçük sivrisinek geniş deliklerden birinden içeri sızmayı başarmış ve zavallı çocuğu ısırmış. Hem de öyle ısırmış ki zavallıcık ağlayarak uyanıp annesini çağırmış. Annesi gelip ışığı yakmış, sivrisinek de kaçma zamanının geldiğini anlamış ama o kadar çok kan emmiş ki göbeği balon gibi şişmiş ve tülden kaçamamış. Annesi onu yok etmiş. Böylece açgözlü sivrisineğin sonu gelmiş.

ASLAN VE FARE

Bir gün ağzından peynir kabuğuyla kediden kaçan bir fare uyuyan bir aslanın burnuna çarpıp onu uyandırmış. Aslan da yıldırım hızıyla pençesini kaldırıp fareyi kapmış; tam yutmak üzereymiş ki farecik: ‘’Yalvarırım, majesteleri, yemeyin beni. Hayatımı bağışlarsanız belki bir gün ben de size yardım ederim!’’ demiş. Aslan bu sözlere gülmüş ama fareciği de bırakmış. Bir süre sonra aynı aslan ormanda kendinden emin bir şekilde dolaşırken avcıların tuzağına düşmüş. Ağın içine bağlamışlar onu ve ne kadar kükrese, ne kadar sıyrılmaya çalışsa da tuzağın içinden çıkamıyormuş. Farecik yardım istediğini duyunca ağa tırmanmış. Sonra da sivri dişleriyle ağın ilmeklerini kemirip aslanı özgürlüğüne yeniden kavuşturmuş. ‘’Gördünüz mü majesteleri?’’ demiş farecik ‘’En küçük hayvanların bile size faydası olabilir. İyilik yapmayı bırakmayın.’’

GEYİK VE YAVRUSU

Yavru geyik yeşil bir ormanda ailesiyle birlikte mutlu, mesut yaşıyormuş ve babasına hayranmış. Onun gibi büyük ve güçlü olmayı arzu ediyor ve onun her yaptığını taklit ediyormuş.

Bir gün çalıların arasındaki yaprakları yerken uzaktan köpek havlamaları duymuşlar.

Baba geyik yavrusuna hemen kaçmasını söylemiş, yavru geyik de dediğini yapmış. Fakat güçlü ve cesur sandığı babasının mücadele etmek yerine korkup kaçmasına şaşırmış ve utanmış. Nihayet tehlikeyi atlatınca baba geyik oğlunun hayal kırıklığına uğradığını anlamış ve ona şöyle demiş: ‘’Eğer kaçmasaydık köpekler bizi parçalayacaktı. Senin küçümsediğin korku bizim hayatımızı kurtardı! Büyümek ve bilge olmak aynı zamanda ihtiyatlı olmayı öğrenmek, sınırlarını, zayıflıklarını bilmek ve bizden güçlü rakiplerle boğuşmamak demektir.’’

Yavru geyik söylenenleri anlamış ve korkma cesaretini göstererek oğlunu hayatını kurtaran babasını bir kez daha da takdir etmiş. Bu da bir cesaretmiş

İKİ DİŞİ KÖPEK

Bir dişi köpek yavrularını doğurmak üzereymiş. Bu köpek genelde hep hırlayan ve de pek sosyal olmayan bir köpekmiş ama karnı büyüyünce yumuşak huylu olmuş. Başka bir dişi köpekten yavrularını doğurabilmesi için yuvasını ödünç vermesini istemiş. O da çok nazik ve anlayışlı bir köpek olduğu için memnuniyetle yuvasını bu hamile arkadaşına vermiş. Yavrular doğmuş ve birkaç gün sonra yuvanın sahibi açıkta uyuduğu için bizim köpeğe gidip yuvayı boşaltmasını istemiş. Ama anne yavrularını henüz başka yere gidecek durumda olmadıklarını söyleyip her gün ertelemiş. Sonunda yavrular biraz büyüyünce ve anneleriyle birlikte ava çıktıklarında yuvanın sahibi gidip ona ait olan yeri geri istemiş. Fakat hırlayan köpek dişlerini göstererek ‘’Geri almayı dene bakalım! Benimle ve çocuklarımla mücadele etmek zorunda kalırsın!’’ demiş. Nazik köpek bundan sonra yardım edeceği kişiye dikkat etmesi gerektiğini öğrenmiş.

KURT VE TURNA KUŞU

Günün birinde bir kurt yakaladığı avını oburca yerken boğazına bir kemik parçası kaçmış ve tükürse de öksürse de bir türlü çıkaramamış onu. Gırtlağına yapışan ve ona çok acı veren bu kemik parçasını kim çıkarırsa onu ödüllendireceğine dair söz vermiş. Ama tüm hayvanlar onun güvenilmez ve zalim olduğunu bildikleri için ondan uzak duruyorlarmış. Yalnızca iyi yürekli bir turna kuşu onun inlemesinden içi sızlayarak ona yardım etmeye karar vermiş. Kafasını ağzının içine sokmuş ve uzun gagasıyla kemik parçasını çıkarmış. Kurdun ağzından çıktıktan sonra turna kuşu ona: ‘’Nedir benim ödülüm?’’ diye sormuş. Kurt alınarak şöyle yanıt vermiş: ‘’Daha ne istiyorsun, kurdun ağzından bir çizik bile almadan çıktığına sevinmiyor musun?’’ Gerçekten de zalimler asla değişmezler!

PİRE İLE SİNEK

Çok iyi iki dost olan pire ve sinek sohbet ediyorlarmış. Pire: ‘’Sevgili arkadaşım!’’ demiş. ‘’Sen çok yakışıklısın. Kanatların da, ne kadar ince ve parlak, her şeyin yerli yerinde. Sürekli olarak bacaklarını temizlemene ise bayılıyorum. Yalnız anlayamadığım bir şey var, gözlerin neden bu kadar dışarı fırlamış?’’

‘’Aziz dostum!’’ demiş sinek. ‘’Beni yakışıklı bulduğun için teşekkür ederim! Gözlerinin dışarı fırlama sebebi ise, çok gülmem.’’

Pire şaşırıp sormuş: ‘’Bu sıkıntılı dünyada gülecek ne var ki?’’

‘’Öyle söyleme!’’ demiş sinek. ‘’Diyelim ki kel birisini kafasına kondum, benden kurtulmak için kafasına indirdiği şaplak sesini bir düşünsene. Şimdi aklıma gelince bile gülmek istiyorum. Hem gülecek o kadar şey var ki. Neyse, şimdi bunları geçelim. Sen de çok yakışıklısın. Tek kusurun ise sırtındaki kambur, sahi, o kambur neden oldu?’’

Arkadaşının, kendisini yakışıklı bulması pirenin hoşuna gitmiş. Sineğe teşekkür ettikten sonra açıklamış. ‘’Kambur olmamın sebebi ağır yük taşımak aziz dostum. Ben çok büyük ağırlıkları kaldırabilirim. İster misin, yataktaki şu adamı hemen kaldırayım?’’

‘’Gerekten mi?’’ diye hayretle sormuş sinek. ‘’Eğer bunu yapabilirsen dünyanın en güçlü uçan hayvanı sensin!’’

Pire hemen yorganın altına yönelmiş. Az sonra adam kaşınarak yerinden fırlamış. Pirenin yaptığı şeyi anlayan sinek ise gülmekten yerlere yatmış.

AY AVCISI ÇOCUKLAR

Eskiden elektrik olmadığı için, evler ve sokaklar aydınlık değilmiş. Radyo ve televizyon da yokmuş. Böyle olması çocukların işine geliyormuş hani. Alacakaranlıkta sokağa çıkıp oyun oynamanın tadına doyamıyorlarmış.

Bir gece çocuklar yine sokakta oyun oynuyormuş. Birden gökyüzünde, ışıl ışıl parlayan Ay'ı görmüşler. Henüz yeni doğmuş olan ay, karşı tepelerin birisinin üstündeymiş gibi görünüyormuş. İçlerinden birisi: ''Heey arkadaşlar!'' demiş. ''O tepeye gidersek Ay'ı yakalayabiliriz. Onu yuvalaya yuvarlaya köye getirdiğimizi bir düşünsenize? Evlerden birisinin çatısına koyup, bütün köyü aydınlatırız.''

Çocukların bu fikre aklı mı yatmış, yoksa canları mı o tepeye çıkmak istemiş bilinmez. Hepsi birden yola koyulup tepeye tırmanmışlar. Ancak onlar çıktıkça, sanki Ay da yukarı doğru çıkıyor gibiymiş. Sonunda tepeye ulaşmışlar, ancak ay zannettikleri gibi bu tepenin değil, bir başka tepenin üzerindeymiş. Hep beraber diğer tepeye yönelmişler, fakat bir sürü hoplayıp zıplamalarına rağmen ayı tutamamışlar. Bir ara: ''Ay bizden korktuğu için kaçıyor! Eğer şarkılar söylersek onu ikna edebiliriz!'' diye düşünüp başlamışlar şarkı söylemeye: ''Güzel Ay, canım Ay!'' demişler. ''Bize gelirsen eğer, çörekler, yağlı börekler veririz sana.''

Ama nafile, gelmek bir yana sanki ay uzaklaşıyor gibiymiş. Sonunda yorulup köye dönmüşler. Bir daha da Ay'ı yakalamak için hiçbir gayret göstermemişler.

Yakalayamadıkları iyi olmuş değil mi? Böylece, Ay hepimize kalmış.

TİLKİ İLE LEYLEK

Bir gün bir tilki, yeni arkadaş olduğu leyleği yemeğe davet etmiş. Bu daveti seve seve kabul eden leylek, tilkinin evine gitmiş. Tilkinin buyur ettiği sofrada basit bir çorba varmış. Üstelik tilki, düz bir tabakta ikram etmiş o yağsız tuzsuz çorbayı. Uzun gagalı leyleğimiz nasıl içsin bunu? Tabii ne varsa, hepsi tilkinin midesine inmiş.

Leylek buna çok içerlenmiş ama belli etmemiş. Tilkinin davetine teşekkür ederek ayrılmış oradan. Ama kendi kendine: ‘’Bunun acısını bir gün çıkarırım!’’ diyerek ahd etmiş.

Aradan bir zaman geçtikten sonra bu kez, leylek tilkiyi davet etmiş. Tilki: ‘’Hay hay! Memnuniyetle’’ diyerek leyleğin evine gitmiş. Üstelik leyleğe yaptığı oyunu hiç mi hiç umursamadan… Ama oyun oynama sırası leylekteymiş.

Leylek çok güzel yemekler hazırlamış. Etlerin kokusu tilkiyi mest ediyormuş. Bir an önce sofraya oturup bu nefis yemeklerden yemek için acele ediyormuş. Sonunda leyleğin buyur etmesiyle oturmuşlar sofraya. Ama tilki gördükleri karşısında, büyük bir hayal kırıklığına uğramış. Çünkü yemekler, ağızları dar kavanozlardaymış. Uzun gagasıyla leylek, yemekleri bir güzel yemiş. Tilki ise kafasını kavanozlara sokamadığı için leyleği ağzı sulanarak seyretmiş.

Bunu onur meselesi yapan tilki sesini çıkarmamış. Ve başı önünde, sessizce evinin yolunu tutmuş.

TARLA FARESİYLE ŞEHİR FARESİ

Şehir faresi, akrabası olan tarla faresini, yaşadığı kente davet edip dururmuş. Şehir faresini yazdığı mektuplar o kadar çoğalmış ki, sonunda yoksul tarla faresi: ''Gidip şu akrabamızı ziyaret edeyim bari!'' diyerek yola koyulmuş. Tarla faresi yolculuğunu tamamlayıp da, şehir faresinin yaşadığı eve ulaşınca, gözlerine inanamamış. ''Aman Tanrım! Bu ne büyük bir zenginlik böyle!'' diyerek hayretini gizleyememiş. İçeri girince daha bir etkilenmiş gördüklerinden. Hele o ziyafet sofrasını görünce, dili tutulmuş. Bir tek kuş sütü eksikmiş sofrada. Güzel yemekler, çeşit çeşit peynirler ve akla gelebilecek her tür yiyecek onları bekliyormuş.

Şehir faresi, bu aziz misafirini başköşeye oturtmuş. Tam yemeğe başlayacaklarmış ki, bir gürültüdür kopmuş. Az sonra, bu büyük evin, büyük kedisi girmiş içeriye. Şehir faresi hemen kaçıp saklanmış. Bunu gören tarla faresi de saklanmış. Salına salına ortalığı kolaçan eden kedi, bir süre sonra gitmiş. Şehir faresi: ''Tehlike geçti, şimdi yemeğimizi yiyebiliriz!'' diyerek akrabası tarla faresini sofraya davet etmiş. Ama tarla faresi, sofraya oturtmadan kapının yolunu tutmuş. ''Bu kadar korku yeter'' demiş. ''Benim evim zengin değil ama korkusuzca ve özgürce yaşıyorum orada. Her an korku içinde zengin yaşamaktansa, kendi evimde özgür yaşamayı tercih ederim.''

Böylece tarla faresi, geldiği gibi yaşadığı yoksul topraklara geri dönmüş. Bir daha da kente inmemiş.

EK 7. Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7712954
Konu : Araştırma İzni

29.05.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 05/05/2017 Tarihli ve 18214 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Emine ÇELEBİ ESMER'in **"İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Anlatıcılığı Yolu İle Anlama ve Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesi"** konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (29 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
29 Mayıs 2017/201.....

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

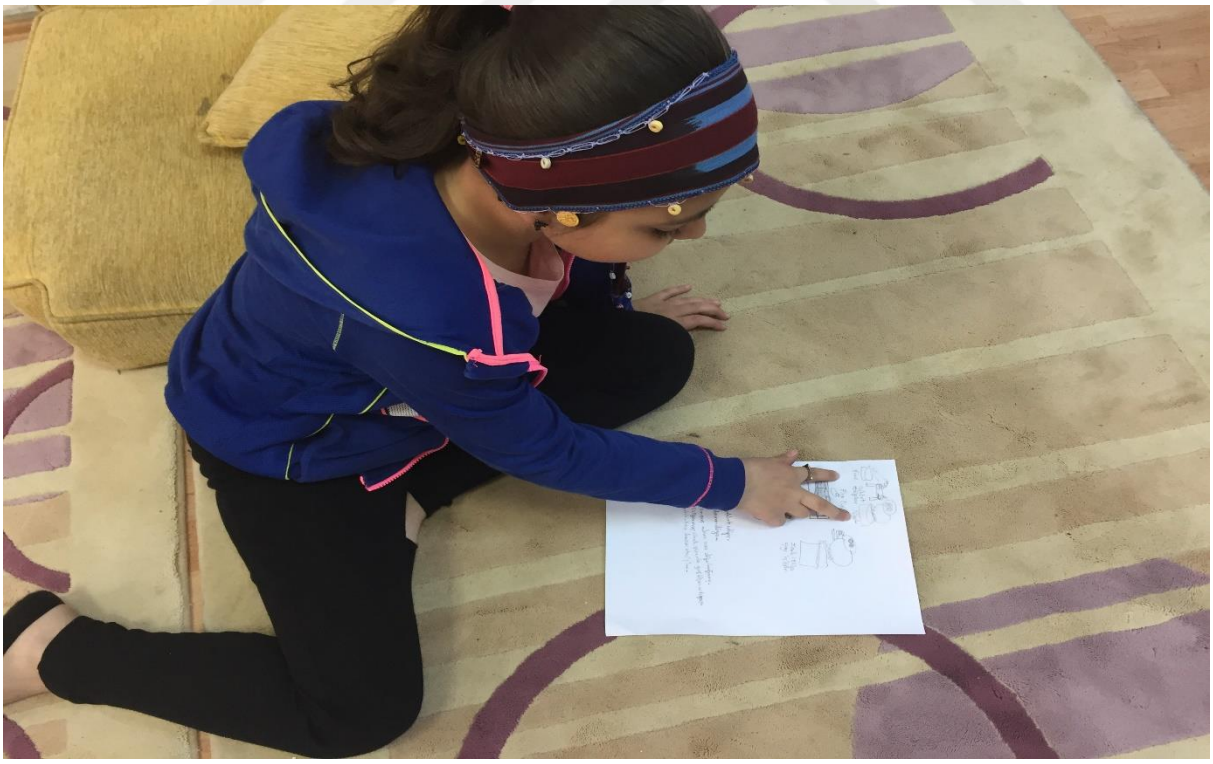
Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4b08-b053-3f2b-9fce-202b kodu ile teyit edilebilir.

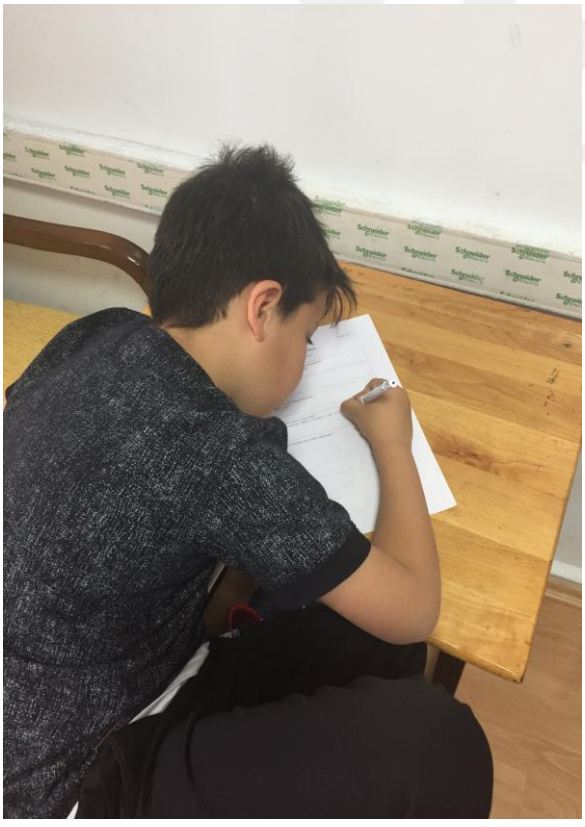
EK 8. Uygulama Sırasında Çekilen fotoğraflar














KÖLE VE ASLAN

EK 9. Metinlerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Uzman Görüş Formu

Sayın ……

İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Anlatıcılığı Yolu ile Anlama ve Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesi Adlı tezimde kullanılmak üzere 9-10 yaş çocukların özellikleri dikkate alınarak hikâye edici metinler seçilmiştir. Sizden seçilen metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğunu dikkate alarak aşağıdaki tabloda uygun işaretlemeleri yapmanız beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı Emine Çelebi ESMER

Metin Özellikleri	**Uygun**	**Kısmen Uygun**	**Uygun Değil**
1. Metnin konusu bakımından			
2. Metnin anlam bütünlüğü bakımından			
3. Başlık-Metin ilişkisi bakımından			
4. Varsa olayların dizilişi bakımından			
5. Ana fikir bakımından			
6. Dilbilgisi bakımından			
7. Metnin uzunluk-kısalığı bakımından			
8.İmla kurallarına uygunluk bakımından			
9. Anlatımın açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmaması bakımından			
10. İçeriğin öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olup olmaması bakımından			
11. Bu Hikâye Edici Metin :			
Serim (Konunun sahnelenmesi)			
Ana karakter			
Düğümün başlangıcı			
Düğümün çözülmesi			
Sonuç			
Ana fikir/duygu			
Tepki			
Belirtmek istediğiniz başka görüşleriniz varsa lütfen ekleyiniz			

Form geliştirilirken Kuşdemir (2014)'den yararlanılmıştır.

EK 10. Rubriğin Oluşturulmasında Kullanılan Uzman Görüş Formu

Sayın ……

İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Anlatıcılığı Yolu ile Anlama ve Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesi adlı tezimde kullanılacak olan rubriğin geçerliliğinin belirlemesinde; sizden içerik, yapı ve ölçüt bölümlerine yönelik hazırlanan sorulara uygun cevapların verilmesi beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı Emine Çelebi ESMER

İçerik
Değerlendirme ölçütleri konu dışı içerik içeriyor mu?
Değerlendirme ölçütleri amaçlanan içeriğin tüm yönlerini ele alıyor mu?
Değerlendirmede ele alınması gereken herhangi bir içerik var mı?
Yapı
Amaçlanan yapının önemli yönlerinin tümü puanlama ölçütleri ile değerlendiriliyor mu?
Değerlendirme ölçütleri ilgili yapı ile ilişkilendirilmiş mi?
Ölçüt
Puanlama ölçütleri gelecekteki veya ilgili performanslarda başarıya yol açabilecek yeterlikleri nasıl yansıtıyor mu?
Puanlama ölçütleri geleceğin veya ilgili performansın önemli bileşenlerini nasıl ölçer?
Gelecekte ya da ilgili performansın puanlama ölçütlerine yansıtılmayan yönleri var mı?

Form Moskal ve Leydens (2000)' den uyarlanmıştır.

EK 11. Öğrenci Görüşme Formu

Adı Soyadı:

1. Anlatıcı olarak hikâyenin ne kadarını hatırladınız? Açıklayınız.

2. Dinleyicilerinizin anlattığınız şeyle ilgilendiklerini hissettiniz mi? Açıklayınız. Neden?

3. Anlatımda beden dili, jest ve mimiklerinizi yeterince kullandığınızı düşünüyor musunuz? Hangi hareketleri tam olarak somutlaştırdınız? Hangilerinin eksik kaldığını düşünüyorsunuz? Neden?

4. Uygulama sürecinde yapılan etkinlikleri değerlendiriniz.

EK 12. Öğretmen Görüşme Formu

Değerli meslektaşım;

İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Anlatıcılığı Yolu ile Anlama ve Anlatma Becerilerinin Geliştirilmesi adlı tezimde sınıfınızdan aldığım öğrencilerle sekiz hafta boyunca dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirici bir çalışma süreci yaşadık. Bu süreçte vereceğiniz bilgi, gözlem ve düşünceleriniz araştırma için önem taşımaktadır. Paylaşacağınız bilgi, gözlem ve düşünceler araştırmanın raporlaştırılmasında kodlanarak verileceğinden cevaplarınızda samimi davranmanız son derece önemlidir. Katkılarınız için teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmacı Emine Çelebi ESMER

Adı Soyadı: ……..

Meslekte Kaçıncı Yılı:…….

1. Araştırma sonunda uygulamaya katılan öğrencilerin dinlediğini anlama becerlerine yönelik gözlem ve düşüncelerinizi anlatınız.

2. Araştırma sonunda uygulamaya katılan öğrencilerin hikâye anlatma becerlerine yönelik gözlem ve düşüncelerinizi anlatınız.

3. Araştırma sonunda uygulamaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerlerine yönelik gözlem ve düşüncelerinizi anlatınız.

4. Bu soruların dışında yapılan araştırma ile ilgili eklemek istediğiniz görüş ve düşüncelerinizi anlatınız.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...