



**7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE DİNLEME METİNLERİNİ
YAZILI OLARAK YENİDEN ANLATMA BECERİLERİ**

Veysel İnce

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

YAZARIN

Adı : Veysel
Soyadı : İnce
Bölümü : Türkçe Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Metinlerini Yazılı Olarak Yeniden Anlatma Becerileri
İngilizce Adı : 7th Grade Students' Written Expression Skills for Retelling in Reading and Listening Texts

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: Veysel İNCE

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Veysel İNCE tarafından hazırlanan “7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Metinlerini Yazılı Olarak Yeniden Anlatma Becerileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Yusuf Doğan

(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Bilginer Onan

(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Kemalettin Deniz

(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Başak Uysal

(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: / /

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Çalışma boyunca bana yol gösteren kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Yusuf Doğan'a,
Tez izleme komitemde yer alarak bana farklı bakış açıları sunan Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu ve Prof. Dr. Başak Uysal'a,
Çalışmamın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen değerli Türkçe öğretmeni arkadaşım Fatma Gül Kılıç'a,
Beraber başladığımız doktora tez sürecinde desteğini gördüğüm kıymetli arkadaşım Arş. Gör. Elif Demir'e,
Almanya'da tezin yazım sürecinde beni yalnız bırakmayan Çolakoğlu ailesine (Ahmet Veli, Şefika Hilal, Elif Zülal, Alihan) ve Mehmet Çelik'e,
Araştırmanın veri analizi konusunda yardımını esirgemeyen öğretmen arkadaşım Yeşim Karadağ'a,
Araştırma konumla ilgili değerli görüşlerini benimle paylaşan Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Dilek Yekeler Gökmen'e çok teşekkür ederim.

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE DİNLEME METİNLERİNİ YAZILI OLARAK YENİDEN ANLATMA BECERİLERİ (Doktora Tezi)

Veysel İnce
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini yazılı olarak yeniden anlatma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmektir. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel (ilişkisel) model kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde 7. sınıfta öğrenimine devam eden 202 öğrencidir. Araştırma grubunun tespitinde kolay ulaşılabilir olma ve uygulanabilirlik ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenci bilgi formu, bir hikâye edici okuma metni, bir hikâye edici dinleme metni, bir bilgilendirici okuma metni, bir bilgilendirici dinleme metni, Hikâye Edici Metinleri Yazılı Anlatma Puanlama Anahtarı, Bilgilendirici Metinleri Yazılı Anlatma Puanlama Anahtarı, yazılı anlatım/anlatma formu, semantik farklılıklar ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri; betimsel analiz, bağımsız örneklem t testi, basit korelasyon, Welch ve Brown-Forsythe testleri, tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA), Mann Whitney U testi ve bağımlı örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı olarak yeniden anlatma toplam puanları ile cinsiyet, 5 ve 6. sınıf Türkçe dersi yıl sonu not ortalaması, evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyine, kitap okuma sıklığına, okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına, dinledikleriyle ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre yazılı olarak yeniden anlatma toplam puanlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada metin türleri açısından hikâye edici metinleri yazılı olarak yeniden anlatma ortalama puanları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Okuma ve dinleme metinleri açısından ise hem hikâye edici hem de bilgilendirici türde yeniden yazılı anlatma ortalama puanlarının okuma metinleri lehine

anlamli olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinler hakkındaki görüşleri (uygulama, metin, anlatma hakkında) betimsel analiz ile belirlenmiştir. Betimsel analiz sonucunun genel olarak yeniden yazılı anlatma puanlarıyla uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca semantik farklılıklar ölçeğine göre öğrenciler metinleri anlama ve anlatma da zorlansalar da genel olarak uygulamayı yararlı olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarından hareketle araştırmacılara, öğretmenlere, ebeveynlere, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanlarına, Türkçe ders kitabı yazarlarına yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Anlatma, Anlatım, Dinleme, Okuma, Yazma, Bilgilendirici metin,
Hikâye edici metin
Sayfa Adedi : xxi+203
Danışman : Prof. Dr. Yusuf Doğan

**7TH GRADE STUDENTS' WRITTEN EXPRESSION SKILLS FOR
RETELLING IN READING AND LISTENING TEXTS
(Ph.D Thesis)**

Veysel Ince

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2024

ABSTRACT

The objective of this scholarly inquiry is to assess the proficiency of seventh-grade students in their capacity to articulate reading and listening texts through written expression. The investigation employed a correlational model, which is classified as one of the quantitative research methodologies. The sample population for this research comprises 202 students pursuing their studies in the seventh grade within Ankara during the 2023-2024 academic session. In the selection of the research cohort, the criteria of accessibility and feasibility were duly considered. The instruments utilized for data collection in this study included a student information form, a narrative reading text, a narrative listening text, an informative reading text, an informative listening text, a scoring key for written narrations of narrative texts, a scoring key for written expressions of informational texts, a written narrative form, and a semantic differential scale. The research data were subjected to analysis through various statistical methods including descriptive analysis, independent sample t-test, simple correlation, Welch and Brown-Forsythe tests, one-way analysis of variance (one-way ANOVA), Mann Whitney U test, and dependent sample t-test. As a consequence of the research conducted, it was observed that a noteworthy correlation existed between the aggregate scores of seventh-grade students' written retellings of both narrative and informational reading and listening texts, alongside their gender, their cumulative grade point averages in Turkish courses during the fifth and sixth grades, as well as their possession of books beyond their prescribed textbooks at home. The investigation revealed that the total scores for students' written expression varied significantly based on the educational attainment of their parents, the frequency with which they engaged in reading books, the regularity of note-taking or transcribing their readings, and the consistency of note-taking or writing regarding auditory materials. Furthermore, the study established a statistically significant disparity favoring the mean scores for written retellings of narrative texts to different types of texts. In terms of both reading and listening texts, it was concluded that

the mean scores for written retellings of narrative and informational texts exhibited a significant difference, with a preference for reading texts. The seventh-grade students' perceptions regarding the narrative and informational texts that they read and listened to—of aspects such as application, textual content, and narration—were ascertained through descriptive analysis. It was noted that the outcomes of the descriptive analysis were predominantly aligned with the scores in written expression. Moreover, based on the semantic differences scale, although students faced challenges in comprehending and articulating the texts, they generally assessed the application as beneficial. In light of the findings of the study, several recommendations were posited for researchers, educators, parents, curriculum developers, measurement and evaluation specialists, and authors of Turkish textbooks.



Key Words : Narration, Expression, Listening, Reading, Writing, Informative text,
Narrative text
Page Number : xxi+203
Supervisor : Prof. Dr. Yusuf Doğan

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9

1.6. Tanımlar.....	10
1.7. İlgili Araştırmalar	11
1.7.1. Dinleme, Okuma Becerisi Kapsamında Hikâye Edici Metinle Bilgilendirici Metni ve Yazılı Anlatım Becerisini Çeşitli Değişkenler Açısından Ele Alan Araştırmalar	11
1.7.2. Yeniden Anlatma Becerisini Ele Alan Araştırmalar	15
BÖLÜM 2	27
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	27
2.1. Dil Becerileri.....	27
2.1.1. Anlama Becerileri.....	28
2.1.1.1. <i>Dinleme</i>	29
2.1.1.2. <i>Okuma</i>	33
2.1.2. Anlatma Becerileri	37
2.1.2.1. <i>Konuşma</i>	37
2.1.2.2. <i>Yazma</i>	41
2.2. Metin	44
2.2.1. Metinsellik Ölçütleri	45
2.2.2. Metin Türleri	46
2.2.2.1. <i>Hikâye Edici (Öyküleyici) Metinler</i>	46
2.2.2.2. <i>Bilgilendirici Metinler</i>	48
2.2.2.2.1. <i>Bilgilendirici Metin Yapıları</i>	50
2.3. Yeniden Anlatma	52
2.3.1. Yeniden Anlatma Nedir?	52
2.3.2. Yeniden Anlatma Stratejileri.....	53
2.3.3. Yeniden Anlatma Uygulamalarının Öğrencilerin Dil Gelişimindeki Yeri ve Önemi	54
2.3.4. Yeniden Anlatma Uygulamanın Yararları	56
2.3.5. Yeniden Anlatmada Dikkat Edilecek Hususlar	58
2.3.6. Yeniden Anlatma ve Alımlama Estetiği İlişkisi.....	61
BÖLÜM 3	63

YÖNTEM	63
3.1. Araştırma Modeli	63
3.2. Çalışma Grubu	64
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu	65
3.3.2. Metinler	65
3.3.3. Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrikler)	66
3.3.4. Semantik Farklılıklar Ölçeği	69
3.3.5. Yazılı Anlatım/Anlatma Formu	69
3.4. Ön (Pilot) Uygulama	70
3.5. Verilerin Toplanması	70
3.6. Verilerin Analizi	73
3.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları	77
BÖLÜM 4	80
BULGULAR	80
4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	80
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	88
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	89
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	91
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	92
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular	94
4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	96
4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	97
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular	99
4.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular	101
4.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	102

4.12. On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	103
4.13. On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	104
4.14. On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	105
4.15. On Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	106
BÖLÜM 5	135
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	135
5.1. Sonuç ve Tartışma	135
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	135
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	137
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	138
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	139
5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	140
5.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	142
5.1.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	143
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	144
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	145
5.1.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	146
5.1.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma	148
5.1.12. On İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	149
5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	150
5.1.14. On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	151
5.1.15. On Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	152
5.1.15.1. Hikâye Edici Okuma Metnine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	152
5.1.15.2. Hikâye Edici Dinleme Metnine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları....	154
5.1.15.3. Bilgilendirici Okuma Metnine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	155
5.1.15.4. Bilgilendirici Dinleme Metnine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları ...	156
5.1.15.5. Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması	157
5.1.15.6. Okuma ve Dinleme Metinlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması	159

5.1.15.7. Hikâye Edici ve Bilgilendirici Okuma Metinlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	160
5.1.15.8. Hikâye Edici ve Bilgilendirici Dinleme Metinlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	161
5.2. Öneriler	162
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	162
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	164
5.2.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler.....	165
5.2.4. Program Geliştirme ve Ölçme-Değerlendirme Uzmanlarına, Türkçe Ders Kitabı Yazarlarına Yönelik Öneriler.....	166
KAYNAKLAR	168
EKLER	185
EK 1. Vermeyince Mabut, Neylesin Mahmut Adlı Metin.....	186
EK 2. Yeşil Gözlü Kardan Adam Adlı Metin.....	189
EK 3. Finlandiya Adlı Metin.....	192
EK 4. Sosyal Medya, Oyun ve Cep Telefonu Bağımlılığı Adlı Metin	194
EK 5. Dereceli Puanlama Anahtarları	195
EK 6. Yazılı Anlatım/Anlatma Formu.....	199
EK 6. Semantik Farklılıklar Ölçeği.....	200
EK 7. Etik Komisyonu İzin Belgesi	201
EK 8. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	202

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Kurumlar ve Katılımcı Öğrenci Sayıları	64
Tablo 2. Öğrencilerin Haftalık Anlatım Yaptıkları Metinler	66
Tablo 3. Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinleri Yeniden Yazılı Anlatma DPA'ya Ait Alt Boyutlar.....	67
Tablo 4. Veri Toplama Aşamasına Ait Haftalık Uygulama	72
Tablo 5. Araştırmanın Alt Problemlerinde Kullanılan Veri Analizleri ve Bunlara Yönelik Açıklamalar	74
Tablo 6. Puanlayıcılar Arası Cohen's Kappa Katsayısı ve Bunun Anlamlılığına Yönelik Sonuç.....	78
Tablo 7. Öğrencilerin Hikâye Edici Okuma Metnini Yazılı Yeniden Anlatma Puanlarının Betimsel İstatistikleri	80
Tablo 8. Öğrencilerin Hikâye Edici Dinleme Metnini Yazılı Yeniden Anlatma Puanlarının Betimsel İstatistikleri	81
Tablo 9. Öğrencilerin Bilgilendirici Okuma Metnini Yazılı Yeniden Anlatma Puanlarının Betimsel İstatistikleri	82
Tablo 10. Öğrencilerin Bilgilendirici Dinleme Metnini Yazılı Yeniden Anlatma Puanlarının Betimsel İstatistikleri	83
Tablo 11. Öğrencilerin Okuma Metinlerini Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri	84
Tablo 12. Öğrencilerin Dinleme Metinlerini Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri	85
Tablo 13. Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri	86
Tablo 14. Öğrencilerin Bilgilendirici Metinleri Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri	87
Tablo 15. Öğrencilerin Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri	87

Tablo 16. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	88
Tablo 17. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanları ile Türkçe Dersi 5 ve 6. Sınıf Yıl Sonu Not Ortalaması Arasındaki İlişki.....	89
Tablo 18. Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonucu	91
Tablo 19. Anne Eğitim Düzeyinin Betimsel İstatistikleri	91
Tablo 20. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Welch ve Brown-Forsythe ANOVA Sonuçları	92
Tablo 21. Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonucu	93
Tablo 22. Baba Eğitim Düzeyinin Betimsel İstatistikleri	93
Tablo 23. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	93
Tablo 24. Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığının Farklılığına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonucu.....	94
Tablo 25. Kitap Okuma Sıklığına Ait Betimsel İstatistikler	95
Tablo 26. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 27. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanları ile Evlerinde Kendilerine Ait Ders Kitabı Dışında Kitap Bulunma Durumu Arasındaki İlişkiye Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	96
Tablo 28. Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduklarıyla İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığı Farklılığına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonucu	97
Tablo 29. 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarıyla İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığının Betimsel İstatistikleri	98
Tablo 30. Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanların Öğrencilerin Okuduklarıyla İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 31. Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Öğrencilerin Dinledikleriyle İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonucu	99

Tablo 32. Öğrencilerin Dinledikleriyle İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığının Betimsel İstatistikleri	100
Tablo 33. Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanların Öğrencilerin Dinledikleriyle İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	100
Tablo 34. 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinler ve Bilgilendirici Metinleri Yeniden Yazılı Anlatma Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları	101
Tablo 35. 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Okuma Metni ve Hikâye Edici Dinleme Metnini Yeniden Yazılı Anlatma Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları	102
Tablo 36. 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Okuma Metni ve Bilgilendirici Dinleme Metnini Yeniden Yazılı Anlatma Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları	103
Tablo 37. 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Okuma Metni ve Bilgilendirici Okuma Metnini Yeniden Yazılı Anlatma Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları	104
Tablo 38. 7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Dinleme Metni ve Bilgilendirici Dinleme Metnini Yeniden Yazılı Anlatma Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları	105
Tablo 39. Hikâye Edici Okuma Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Eğlenceli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	106
Tablo 40. Hikâye Edici Okuma Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yararlı-Yararsız Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	107
Tablo 41. Hikâye Edici Okuma Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgi Çekici-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	107
Tablo 42. Hikâye Edici Okuma Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	108
Tablo 43. Hikâye Edici Okuma Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Zevkli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	108
Tablo 44. Hikâye Edici Okuma Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	109
Tablo 45. Hikâye Edici Dinleme Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Eğlenceli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	109
Tablo 46. Hikâye Edici Dinleme Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yararlı-Yararsız Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	110
Tablo 47. Hikâye Edici Dinleme Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgi Çekici-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları	110

Tablo 48. <i>Hikâye Edici Dinleme Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	111
Tablo 49. <i>Hikâye Edici Dinleme Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Zevkli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	111
Tablo 50. <i>Hikâye Edici Dinleme Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	112
Tablo 51. <i>Bilgilendirici Okuma Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Eğlenceli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	112
Tablo 52. <i>Bilgilendirici Okuma Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yararlı-Yararsız Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	113
Tablo 53. <i>Bilgilendirici Okuma Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgi Çekici-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	113
Tablo 54. <i>Bilgilendirici Okuma Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	114
Tablo 55. <i>Bilgilendirici Okuma Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Zevkli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	114
Tablo 56. <i>Bilgilendirici Okuma Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	115
Tablo 57. <i>Bilgilendirici Dinleme Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Eğlenceli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	115
Tablo 58. <i>Bilgilendirici Dinleme Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yararlı-Yararsız Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	116
Tablo 59. <i>Bilgilendirici Dinleme Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgi Çekici-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	117
Tablo 60. <i>Bilgilendirici Dinleme Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	117
Tablo 61. <i>Bilgilendirici Dinleme Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Zevkli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	118
Tablo 62. <i>Bilgilendirici Dinleme Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları</i>	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrencilerin evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumuna yönelik histogram grafiği.....	74
Şekil 2. Öğrencilerin hikâye edici okuma metnini yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik.....	81
Şekil 3. Öğrencilerin hikâye edici dinleme metnini yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik.....	82
Şekil 4. Öğrencilerin bilgilendirici okuma metnini yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik.....	83
Şekil 5. Öğrencilerin bilgilendirici dinleme metnini yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik.....	84
Şekil 6. Öğrencilerin okuma metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik.....	85
Şekil 7. Öğrencilerin dinleme metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik.....	86
Şekil 8. Öğrencilerin hikâye edici metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik ..	87
Şekil 9. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik.	87
Şekil 10. Öğrencilerin yazılı yeniden anlatma toplam puanlarına ait grafik.....	88
Şekil 11. 7. sınıf öğrencilerinin yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalaması arasındaki ilişki	90
Şekil 12. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinleri uygulamaya yönelik eğlenceli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması.....	119
Şekil 13. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinleri uygulamaya yönelik yararlı-yararsız bulma durumlarının karşılaştırılması.....	120
Şekil 14. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metne yönelik ilgi çekici-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması	121
Şekil 15. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metne yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması	121
Şekil 16. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metni anlatmaya yönelik zevkli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması.....	122

<i>Şekil 17.</i> 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metni anlatmaya yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması	122
<i>Şekil 18.</i> 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini uygulamaya yönelik eğlenceli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması.....	123
<i>Şekil 19.</i> 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini uygulamaya yönelik yararlı-yararsız bulma durumlarının karşılaştırılması	124
<i>Şekil 20.</i> 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerine yönelik onları ilgi çekici-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması	124
<i>Şekil 21.</i> 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerine yönelik onları kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması	125
<i>Şekil 22.</i> 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini anlatmaya yönelik onları zevkli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması	126
<i>Şekil 23.</i> 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini anlatmaya yönelik onları kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması.....	126
<i>Şekil 24.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini uygulamaya yönelik eğlenceli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması	127
<i>Şekil 25.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini uygulamaya yönelik yararlı-yararsız bulma durumlarının karşılaştırılması	128
<i>Şekil 26.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerine yönelik ilgi çekici-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması	128
<i>Şekil 27.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerine yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması.....	129
<i>Şekil 28.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini anlatmaya yönelik zevkli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması	129
<i>Şekil 29.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini anlatmaya yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması.....	130
<i>Şekil 30.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini uygulamaya yönelik eğlenceli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması	131
<i>Şekil 31.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini uygulamaya yönelik yararlı-yararsız bulma durumlarının karşılaştırılması	131
<i>Şekil 32.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerine yönelik ilgi çekici-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması	132
<i>Şekil 33.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerine yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması.....	133

<i>Şekil 34.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini anlatmaya yönelik zevkli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması	133
<i>Şekil 35.</i> 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini anlatmaya yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması.....	134



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
DPA	Dereceli Puanlama Anahtarı
vb.	ve benzerleri
vd.	ve diğerleri

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ele alındıktan sonra amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımları ve araştırma konusuyla ilgili olan çalışmalar üzerinde ayrıntılı bir şekilde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Dil, insan yaşamını birçok yönden etkilemektedir. Bu etkiler arasında kişinin kendi kapasitesini geliştirme, karşılaştığı problemleri çözme, bilimsel düşünme becerisine sahip olma, birtakım değerler oluşturma ve daha kapsamlı bir dünya görüşü elde etme gibi özellikler sayılabilir. Dil becerilerini etkili bir şekilde kullanma, insanların yaşam boyu öğrenme ve kendilerini geliştirmelerinin önemli bir ayağıdır (Güneş, 2013a, s. 1-2). Buradan hareketle dil becerilerinin yaşam boyu etkili bir şekilde kullanımının insanlar için büyük bir önem arz ettiği düşünülebilir. Bu durum aynı zamanda dil becerilerine eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer vermenin önemini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde dil becerileri eğitime ayrıca yer verilmesi gerekliliği kaçınılmazdır.

Temel dil becerileri genel olarak anlama ve anlatma becerileri şeklinde sınıflandırılmaktadır. Dünya çapında da dil eğitimi ve öğretimi çalışmaları çoğunlukla bu sınıflandırma üzerinden dinleme/izleme ve okuma (anlama), konuşma ve yazma (anlatma) becerileri şeklinde ele alınmaktadır. Dolayısıyla dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma birbirini tamamlayan anlama ve anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Bu açıdan Türkçe eğitim ve öğretim faaliyetlerinde de temel dil becerilerine yeterli ve bütüncül bir anlayışla yer verilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Türkçe eğitiminin verimliliği, temel dil becerilerine tümleşik bir şekilde yeterli, etkili ve düzeye uygun etkinliklerin yer verilmesiyle sağlanabilir (İşeri ve Yılmaz, 2008, s. 9). Bir başka ifadeyle Türkçe eğitimi faaliyetlerinde dil becerileri bir bütün olarak ele alınmalı ve bir dil becerisinin geliştirilmesi, diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sunabilmelidir.

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol, onları aktif kılan ve uygulamaya yönlendiren eğitsel imkânların sağlanmasıdır. Öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen amaçlara tam olarak ulaşılabilmesi için her öğrenciye anlama ve anlatma becerilerini sınayabileceği olanaklar sunulmalı veya bu becerilerini geliştirebilecekleri fırsatlar oluşturulmalıdır (Sever, 2001, s. 15). Dil eğitimi çalışmalarının temel amaçlarından biri; bireylerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamaları, anladıklarını sözlü veya yazılı olarak anlatmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda okul ortamında öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını ne kadar anladıklarını tespit etmede en etkili yöntemlerden biri; anladıklarını sözlü, yazılı vb. yollarla anlatmalarıdır (Ulusoy, 2017, s. 29). Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencilerine dinledikleri veya okudukları metinleri sözlü, yazılı vb. yollarla anlatım yaptırabilir. Bu uygulamalar aynı zamanda öğrencilere kendilerini ifade etme konusunda birtakım fırsatlar da sunmaktadır. Bu fırsatlara ek olarak sözlü veya yazılı anlatma çalışmaları, öğretmenlere öğrencilerinin anlama becerilerini değerlendirmede kolaylık sağlayabilir.

Öğrencilerin okudukları bir metinden hatırladıklarını anlatma çalışmaları, okuduğunu anlatma olarak adlandırılır (Girgin, 1997, s. 43). Özellikle olaya dayalı metinlerde okuduğunu anlatma ile öğrencilerden okudukları metin hakkında hatırlayabildikleri her şeyi sözlü veya yazılı olarak yeniden anlatmaları istenir. Yeniden anlatma faaliyeti, dil temelli araştırmalarda geniş bir yelpazede uzun yıllardan beri kullanılmaktadır. Söz gelimi; yeniden anlatmayı Piaget, çocuklarda zaman kavramını, Bartlett ise hafızayı incelemek için kullanmıştır (Kalmbach, 1986, s. 327; Morrow 1989). Dil becerileri açısından bakıldığında dinleme ve okuma faaliyetleri sonrasında öğrencilerin anlatma çalışmaları yapması; onların anlama, hatırlama vb. yönlerden durumunu ortaya koymada önemli bir gösterge olduğu söylenebilir.

Dinlediğini ve okuduğunu anlatma, öğrencilere anlama becerilerini kullanarak anladıklarını sözlü veya yazılı olarak geri bildirimde bulunma fırsatı sunar. Özgün metnin ne kadar hatırlandığını ortaya koymak, dinlediğini ve okuduğunu anlatma çalışmalarında oldukça önemlidir. Bununla birlikte anlatma faaliyeti öğrencilerin metinle etkileşime girmesini ve metinle ilgili yeni bir anlam üretmesini de sağlar. Bu nedenle metnin orijinalinin ne kadar

hatırladığı dinlediğini ve okuduğunu anlatma çalışmalarının sadece bir parçasıdır. Öğrenciler dinledikleri veya okudukları bir metni anlattıklarında yeni bir anlatım da üretmektedirler. Bu anlatım, metnin özgün hâline benzese bile kendine has bir yapısı olan yeni bir metin olmaktadır (Girgin, 1997, s. 43-44). Bir başka deyişle okuyucular herhangi bir metni önceki deneyim ve bilgilerinden hareketle birtakım çıkarımlardan yararlanarak anlatırlar. Böylelikle yapılan anlatım bire bir aktarım değil metnin kişisel bir sunumunu oluşturmaktadır (Koskinen, Gambrell, Kapinus ve Heathington, 1988). “Anlatma sürecinde birey verici durumundadır. Bu süreçte, sezgi, duygu ve düşünceleri belli kurallara göre birleştirip bir bütün olarak aktarmak yaratıcı olmayı gerektirir.” (Yıldız ve Okur, 2013, s. 67). Kısacası sözlü veya yazılı anlatma çalışmaları ile öğrenciler dinlediklerini ve okuduklarını aktarırken yaratıcılıklarını da kullanarak özgün bir anlatım sergilemektedirler.

Öğrencilerin dinledikleri veya okudukları metinleri ne kadar anladıklarını tespit etmek için formel ve formel olmayan ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler ile öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlama düzeyleri diğer öğrencilerle karşılaştırılabileceği gibi öğrenci bireysel olarak da değerlendirebilir. Bu amaçla kullanılan formel olmayan değerlendirme yöntemlerinden birisi, öğrencilere özellikle bireysel olarak yaptırılacak dinleme ve okuma faaliyeti ile anladıklarını hatırlayıp anlattırma çalışmaları, diğer bir ifadeyle dinlediğini ve okuduğunu anlatma çalışmalarıdır (Girgin, 1997). Dinleme ve okumadaki temel amaçlardan biri, dinlenen ve okunan metinle ilgili anlamının üst düzeyde gerçekleşmesidir. Dinlediğini ve okuduğunu anlatma çalışmaları, öğrencilerin dinleme ve okuma sonrasındaki anlamalarının ne ölçüde gerçekleştiğini ortaya koymaya hizmet eder. Bu yönüyle sözlü ve yazılı anlatma çalışmalarının ölçme ve değerlendirme faaliyetleri için de önemli bir kaynak olduğu söylenebilir.

Yeniden anlatma; sözlü, yazılı veya her ikisi birlikte kullanılarak gerçekleştirilebilir. Sözlü anlatma stratejisi, metinden alınanların konuşma yoluyla tekrar anlatılmasıdır. Sözlü anlatma, metnin net bir şekilde anlaşılmasını gerektirir. Bu durumda öğrenciler metni zihinsel şemalarını kullanarak yeniden yapılandırır (Ekaningrum, 2017). Yazılı anlatma stratejisi ise bir metni sözlü anlatmak yerine, öğrencilerden dinledikten veya okuduktan sonra hatırlayabilecekleri her şeyi yazmalarının istenmesi dışında, sözlü anlatmaya benzer (Yekeler Gökmen, 2020, s. 19). Bu uygulamalarda öğrenciler, herhangi bir metni belli bir sürede dinledikten/okuduktan sonra dinlediklerini/okuduklarını sözlü veya yazılı olarak anlatırlar. Öğrenciye metinle ilgili hatırladığı her şeyi aktarması için yeterli süre verilir. Sonrasında öğrenciden önemli olayları ve ayrıntıları tutarlı ve ardışık bir şekilde,

olaylar arasında mantıksal bağlantılar kurarak sözlü veya yazılı anlatma yapması beklenir (Hagtvet, 2003). Sözlü veya yazılı anlatma stratejisi, dinleme veya okuma faaliyeti sonrasında öğrencilerin anladıklarını tutarlı bir bütün içerisinde anlatmalarına imkân sağlar. Bu bağlamda Türkçe eğitimi çalışmalarında sözlü veya yazılı anlatma çalışmalarına yer vermenin önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda uluslararası (Web Of Science, SCOPUS) ve ulusal (TR Dizin, DergiPark, YÖK Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Millî Kütüphane) araştırma veri tabanlarında “anlatım, anlatma, sözlü anlatım, sözlü anlatma, sözlü yeniden anlatma, yazılı yeniden anlatma, dinlediğini anlatma, dinlediğini yeniden anlatma, okuduğunu anlatma, okuduğunu yeniden anlatma, yeniden anlatma, retelling, oral retelling, written retelling, reading-retelling, listening-retelling” anahtar sözcük ve ifadeleri kullanılarak alan yazını taraması yapılmıştır. Alan yazını taraması sonucunda anlatım ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok hikâye edici metinlerle ve farklı disiplinlerce (eğitim bilimleri, temel eğitim, psikoloji vd.) gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarını dinleme, okuma boyutlarında hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ortaokul seviyesinde ele alan herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu durum, çalışmanın Türkçe eğitimi alanındaki özgün değerini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle bu araştırmanın problem cümlesini, “*7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini yazılı olarak yeniden anlatma becerileri hangi düzeydedir?*” sorusu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini yazılı olarak yeniden anlatma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu ortaya koymaktır. Anlatma, öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerini ortaya koymada önemli bir faaliyettir. Öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlatması ile konuşma ve yazma becerilerindeki gelişimleri takip edilebilir. Bununla birlikte bir metni sözlü veya yazılı olarak anlatma etkinliği öğrenciye metin üzerinde düşünme olanağı da sağlar. Öğrenciler metin üzerinde düşünerek metinle ilgili özgün bir anlatım sergilerler. Dolayısıyla, anlatma faaliyetinin öğrencilerin yaratıcılığına da katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmalarda alt amaçlar/problemler genellikle soru cümlesi şeklinde ifade edilir. Betimsel sorularda, “... *nedir?*”, korelasyonel sorularda “... *arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*”, karşılaştırmalı sorularda ise “... *arasında anlamlı fark/farklılık var mıdır?*” sorularıyla

yazılabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021, s. 71). Buna göre araştırmanın alt amaçları/problemleri betimsel, korelasyonel ve karşılaştırmalı olarak aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı olarak yeniden anlatma puanlarının betimsel istatistikleri nedir?
2. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları, anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları ile okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları ile günlük hayatta dinledikleriyle ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma puanları ile bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

11. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları ile dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları ile okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. 7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
15. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinler hakkındaki görüşleri (uygulama, metin, anlatma) nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe eğitimi; bu alana ait öğretim programında yer alan dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin gelişimine yönelik oluşturulan kazanımlara ulaşmayı hedefleyen beceri temelli bir faaliyettir. Bu nedenle okullardaki Türkçe eğitimi faaliyetleri ile öğrencilerin dört temel dil becerisi geliştirilmeye çalışılır. Türkçe dersinin amacının; öğrencilerin dinlediğini/izlediğini, okuduğunu anlayan ve bunları konuşarak veya yazarak doğru, etkili bir şekilde ifade eden bireylerin yetişmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Kısacası Türkçe dersinin temel amacı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmektir. Dolayısıyla Türkçe eğitimi faaliyetlerinde temel dil becerilerinin hepsinin işe koşulduğu çalışmalardan yararlanmanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine ve dil becerilerini etkin kullanımına katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğrencilerin tüm dil becerilerini aktif kullanmalarını sağlayacak çalışmalardan biri, dinleme ve okuma metinlerini sözlü veya yazılı anlatma çalışmalarıdır.

Sözlü ve yazılı anlatma çalışmaları, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmede önemli bir işleve sahiptir. Etkili, doğru anlatmanın temelinde anlama bulunmaktadır. Yazılı anlatım ile öğrenciler dinleme ve okuma sırasında not alma, işaretleme gibi farklı stratejiler de kullanabilir. Farklı stratejilerle dinleme ve okuma faaliyetinin öğrencilerin anlama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Sözlü ve yazılı anlatma çalışmaları,

öğrencilerin hem anlama hem de anlatma becerilerini geliştirmenin yanı sıra birtakım stratejiler kullanması yönünde öğrencilerde farkındalık oluşturan bir özelliğe sahiptir.

Sözlü ve yazılı anlatma çalışmaları, öğrencilerin anlama becerilerini değerlendirme faaliyetlerine de katkı sağlar. Anlatma çalışmalarıyla özellikle bir metnin ne kadarının anlaşılıp ne kadarının anlaşılmadığı tespit edilebilir. Bu sebeple anlatma çalışmalarına yer verilmesinin değerlendirme açısından oldukça önemli bir faaliyet oluşturacağı düşünülebilir. Bu durum araştırmanın ölçme-değerlendirme faaliyetlerine katkı sağlaması açısından da önemli olduğunu göstermektedir.

Bir bütün olarak ele alındığında araştırmanın öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesi, öğrencileri dinleme ve okuma esnasında farklı stratejiler kullanmaya teşvik etmesi, anlatma becerilerini değerlendirmede alternatifler sunması bakımından ve özgün bir konuyu ele alarak alan yazına katkı sağlaması açısından Türkçe eğitimi alanı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın farklı yönlerden öğrencilere, öğretmenlere, ebeveynlere ve araştırmacılara yarar getireceği öngörülebilir. Öğrencilerin sınıf içi veya sınıf dışı ortamlarda yeniden anlatma yapmaları onlara birtakım faydalar sağlayabilir. Sınıf içinde anlatma çalışmaları yapmak öğrencilerin temel dil becerilerine katkı sunar; özgüven, empati, kendini sözlü veya yazılı ifade etme gibi özelliklerinin de gelişmesini sağlar. Yeniden anlatma çalışmaları öz ve akran değerlendirme ile öğrencilere anlatımlarıyla ilgili geri bildirimler sunar. Sınıf dışında ise dinlenen veya okunanların başkalarına anlatılması/bir yerlere not alarak yazılması anlaşılabilirliğe yardımcı olabilir. Bununla birlikte bir kitabı veya metni yeniden anlatmak öğrencilerin olayları ve bilgileri tasarlama, organize etme, kronolojik sıraya göre anlatma, ayrıntılara dikkat etme, hafızada tutma gibi bilişsel alanların gelişiminde onlara destek olabilir. Araştırmada da öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı sunulduğu gibi bilişsel niteliklerini aktif bir şekilde kullanmalarına imkân tanınmıştır. Bu nedenle araştırmanın öğrencilerin dil becerilerini geliştirme dışında bilişsel, duyuşsal becerilerinin gelişmesi açılarından da önemli olduğu ifade edilebilir.

Anlatma çalışmaları, herhangi bir metnin öğrenciler tarafından ne kadar anlaşıldığı hakkında öğretmenlere geri bildirim edinme imkânı sağlar. Öğretmenler yeniden anlatma ile öğrencilerinin metin anlatımlarındaki hatalarını, eksikliklerini, metinle ilgili yer değiştirmelerini ve ayrıntıları hatırlayıp hatırlamamaları hakkında bilgi sahibi olurlar. Ayrıca öğretmenler, bu tür çalışmalarla öğrencilerinin metinle ilgili ön bilgisini görme olanağı elde etmiş olurlar. Öğrencilere yaptırılan sözlü veya yazılı anlatma çalışmaları sayesinde onların

dört temel dil becerisine yönelik yetkinliklerine dair fikir sahibi olunabilir. Öğretmenler de farklı dil becerilerine yönelik olması açısından dinleme ve okuma metinleri ile öğrencilerine sözlü ve yazılı anlatım yaptırarak öğrenme ortamını dil becerileri boyutuyla zenginleştirebilirler. Farklı metin türlerinde (hikâye edici-bilgilendirici) ve yapılarında (tanımlama, sıralama, karşılaştırma vd.) yapılacak anlatma çalışmaları ise öğrencilerin metin türlerini ve yapılarını fark etmelerine imkân sağlayabilir. Öğretmenler farklı metin tür ve yapılarındaki anlatma çalışmaları ile hangi metin türünün veya yapısının öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı hakkında değerlendirmeler yapabilir. Böylelikle eğitimciler, öğrencilerin zorlandığı metin tür ve yapılarına yönelik kolaylaştırıcı anlatma çalışmaları tasarlayabilir. Bu araştırma, farklı metin türlerinde dinleme ve okuma metinlerinin yazılı olarak yeniden anlatılması ile gerçekleştirilmiştir. Bir başka deyişle araştırma dil becerileri ve metin türleri açısından çok boyutlu bir şekilde uygulanmıştır. Kısacası araştırmanın dil becerileri ve metin türü bakımından çok yönlülüğü ve geri bildirim sağlaması gibi özellikleri öğretmenlere fikir verebilir. Bu yönüyle araştırmanın öğretmenler açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada veri toplama amacı için geliştirilen dereceli puanlama anahtarları öğretmenler tarafından farklı metinlerde kullanılabilir.

Yeniden anlatma, okul dışında anne-babalar tarafından çocuklarının anlama becerilerini geliştiren bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrenciler sadece dinlediklerini veya okuduklarını anlatarak ne kadar anladıklarını gösterebilirler. Bu nedenle ebeveynler fırsat buldukça okul dışı zamanlarda çocuklarına yeniden anlatma çalışmaları yaptırabilir. Yeniden anlatma çalışmalarının her ortamda kolayca uygulanabilirliği ve ekonomikliği bu çalışmayı ebeveynler için de çocuklarının anlama becerilerini geliştirmede önemli kılmaktadır.

Alan yazınında yeteri kadar ele alınmayan yeniden anlatma çalışmalarının araştırmacılara zengin bir konu çeşitliliği sunduğu muhakkaktır. Söz gelimi yeniden anlatma çalışmalarıyla temel dil becerileri ayrı ayrı veya bir bütün olarak ele alınabilir. Bir yeniden anlatma uygulamasında en az iki dil becerisi aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Bir dinleme veya okuma metni hem sözlü hem de yazılı bir şekilde öğrencilere anlattırılarak onların ikiden fazla dil becerisini kullanmaları sağlanabilir. Aynı şekilde farklı metin türleri ve yapılarıyla da yeniden anlatma çalışmaları uygulanabilir. Öğrencilere hikâye edici türde metin anlatımı yaptırılabilceği gibi bilgilendirici metin türünde ve bu türün farklı yapılarını ele alan metinlerde de anlatım yaptırılabilir. Kısacası yeniden anlatma çalışmaları birçok farklı araştırma konusuna kaynaklık edebilir. Araştırmada öğrencilere dinledikleri ve okudukları

hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin yeniden anlatımları yaptırılmıştır. Bu anlamda araştırmanın farklı yeniden anlatma çalışmaları için örnek teşkil ettiği öngörülebilir. Araştırma bu yönüyle farklı araştırmacılara yeni çalışma konuları sunması açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmanın veri toplama araçlarının oluşturulmasında görüşleri alınan uzmanların objektif davrandığı varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin yazma becerilerinin bulundukları sınıf düzeyinde oldukları varsayılmıştır.
3. Araştırmanın veri toplama sürecinin tüm öğrenciler için aynı koşullarda gerçekleştirildiği varsayılmıştır.
4. Bu çalışmada yazılı yeniden anlatma çalışmaları öncesinde öğrencilere dinletilen ve okutulan metinlerin öğrencilerin tamamı tarafından anlaşılabilir özellikte olduğu varsayılmaktadır.
5. Yazılı yeniden anlatma çalışmaları ile öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin, onların mevcut anlama durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma; uygulama sürecinde kullanılan, tezin ekler bölümünde de yer alan iki hikâye edici ve iki bilgilendirici okuma ve dinleme metni ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, dereceli puanlama anahtarları ve semantik farklılıklar ölçeğinden elde edilen verilerin analizi ile sınırlandırılmıştır.
3. Yeniden anlatmalar sadece yazılı anlatmayla sınırlandırılmıştır. Araştırmada sözlü yeniden anlatmaya yönelik veri toplanmamıştır.
4. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde iki devlet ortaokulunda 7. sınıfa devam eden 202 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
5. Araştırma boyunca elde edilen bulgu ve sonuçlar, araştırmanın çalışma grubuyla sınırlıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılan bulgu ve sonuçlar evrene genellenemez.

6. Araştırmada okuma ve dinleme metinlerin yeniden yazılı anlatımı, dört haftalık veri toplama süreciyle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Anlama: Dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işidir (Güneş, 2013b, s. 209).

Anlatım: Dinlenen veya okunan bir metnin önemli unsurlarının yeniden düzenlenerek sözlü veya yazılı olarak ifade edilmesini içeren bir stratejidir (Schisler, Joseph, Konrad ve Alber Morgan, 2010, s. 136).

Beceri: Bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesi, ustalık, uzluk (Türkiye Bilimler Akademisi, t.y).

Bellek: Yaşanmış bir olayı veya herhangi bir bilgiyi zihinde tutma ve hatırlama gücüdür (Onan, 2019, s. 36).

Dinleme: Anlamaya dayalı bir çaba gerektiren ve ilgi, algı, tepki evrelerine sahip bir süreçtir (Özbay, 2013, s. 48).

Dil Becerisi: Öğrenme alanı olarak dilin dinleme, okuma, konuşma ve yazma süreçlerindeki yeterlilikleridir (Onan, 2019, s. 77).

Okuma: İnsanlar tarafından kararlaştırılan birtakım sembollerin duyu organları aracılığıyla algınması, beyin tarafından yorumlanması ve değerlendirilmesi işlemidir (Yalçın, 2006, s. 47).

Bilgilendirici Metin: Okuyucuların bilgi dağarcığını zenginleştirmek amacıyla yazarın bir gerçeği, düşünceyi, gözlem ve tecrübeyi okura ilettiği metinlerdir (Özdemir, 2008, s. 239).

Hikâye Edici Metin: Eğlenceli vakitler geçirme amacıyla gerçekliği olmayan ama gerçekte yaşanabilecek olay ve durumları konu alan metinlerdir (Karatay, 2018, s. 161).

Yazma: Zihinde yapılandırılan bilgilerin yazıyla ifade edilmesi işlemidir (Öz, 2006, s. 251).

Yeniden Anlatma: Okuyucu veya dinleyicinin bir metinden anladığı ve özümseydiği her şeyi yapılandırarak ifade etmesidir (Morrow, 1988, s. 128).

1.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yeniden anlatmayla ilgili ulusal ve uluslararası alan yazınında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırma konusuyla yakın ilişkili olduğu düşünülen çalışmalar öncelikle temalandırılmış ve krolonolojik bir sıra izlenerek geçmişten günümüze doğru ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

1.7.1. Dinleme, Okuma Becerisi Kapsamında Hikâye Edici Metinle Bilgilendirici Metni ve Yazılı Anlatım Becerisini Çeşitli Değişkenler Açısından Ele Alan Araştırmalar

Alan yazını taramasında dinleme, okuma becerisi kapsamında hikâye edici metinle bilgilendirici metni ve yazılı anlatım becerisini bir arada ele alan çok sayıda araştırma olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan araştırma konusuyla ilgili olduğu düşünülen yazılı anlatım becerisini çeşitli değişkenler (cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, evde kitaplık bulunma durumu, not ortalaması vb.) açısından ele alan bazı araştırmalara yer verilmiştir. Çalışmalar; araştırmanın amacı, yöntemi, örnekleme/çalışma grubu, sonuçları vb. yönlerden ayrıntılı olarak ele alınmış ve aşağıda sunulmuştur:

Temur (2001), 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım düzeyleri ile okul başarıları arasında ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Betimsel korelasyonel modelle yürütülen çalışma ekonomik düzeyi farklı yedi okulda öğretim gören 440 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım puanları ile okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2004), Dokuz hafta süren araştırmasında aktif öğrenme modeliyle tasarlanan ders sürecinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma “ön-test son-test” kontrol gruplu deneysel desene göre bilgi ve uygulama basamağında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım başarıları, yazılı anlatım testleri ve kompozisyonlarıyla ölçülmüştür. Aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deneysel grubun başarı puanı kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Anılan (2005), araştırmasında 22 deney 22 kontrol grubundan oluşan 44 beşinci sınıf öğrencisiyle kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada, “ön-test son-test” kontrol gruplu model kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarını tespit etmek için yazılı anlatım değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu kişisel bilgiler anketi ile belirlenmiştir.

Araştırmada kelime ağı yöntemine göre ders planları, etkinlikler ve materyaller tasarlanmış ve uygulayıcılar için gözlem formu oluşturulmuştur. Beş hafta süren uygulamanın sonucunda kelime ağı yöntemi uygulanan grubun yazılı anlatım puanlarında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2006), araştırmasında 6. sınıf öğrencileriyle yazınsal nitelikli kitaplarla ders işlemenin onların anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada “ön-test son-test” kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmaya 26 kontrol, 24 deney grubu olmak üzere 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmada bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarına yönelik okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisine yönelik sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama açısından bilgi basamağındaki davranışlarda her iki grubun başarısı arasında anlamlı bir fark bulunmamış ancak diğer basamaklarda deney grubunun daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Toplam puanlardan hareketle araştırmada yazınsal nitelikli kitaplarla ders işlenen deney grubunun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisine yönelik puanlarıyla kontrol grubunun puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2006), araştırmasında 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlerle (cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu, ailenin sosyoekonomik düzeyi, kitap okuma sayısı, anne-babanın eğitim düzeyi) ilişkisini incelemiştir. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle altı farklı okulda 5. sınıfta öğrenim gören 156 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin kompozisyon puanları, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencileri tanımaya yönelik kişisel veri anketi ve Demirel’in geliştirdiği tutum ölçeği ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin yazılı anlatım puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı, okul öncesi eğitim alan, daha çok kitap okuyan, anne-babanın eğitim ve ailenin sosyoekonomik düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatım puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ile incelenen değişkenlerle anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının yazılı anlatım becerilerinin yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Sallabaş (2007), beşinci sınıfta öğrenim gören 120 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım kazanımlarına ulaşma düzeyini incelemiştir. Araştırmada öğrencilere bilgilendirici ve hikâye edici metinler yazdırılmış ve bu metinlerin belirlenen kazanımlara ulaşma düzeyinin çeşitli değişkenlere (metin türü, cinsiyet, anne ve babanın eğitim seviyesi, ailenin sosyoekonomik düzeyi, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma

durumu, günlük tutma alışkanlığı, öğrencinin kendisine ait oda ve çalışma masasının bulunması, evde kitaplık olması, evinde süreli yayınların bulunması) göre durumu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öyküleyici metin yazma becerilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine göre yüksek derecede anlamlı farklılık gösterdiği, bununla birlikte yazma kazanımlarına ulaşmada bilgilendirici metinlerde daha yüksek sonuçlar elde ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca anne ve babanın eğitim düzeyi lise ve üstü, sosyoekonomik düzeyi orta ve yüksek, günlük tutma alışkanlığı, evinde kitaplık, çalışma masası, süreli yayınlar olan öğrencilerin puanlarında yüksek derecede anlamlı farklılık meydana gelirken kardeş sayısı ve cinsiyet durumuna göre öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Başaran ve Akyol (2009), okuduğunu anlama, okunan metne karşı geliştirilen tutum ve bu tutumda metin türünün etkisinin olup olmadığına yönelik 601 beşinci sınıf öğrencisiyle bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin metin türlerine karşı geliştirdikleri tutum arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okudukları metni beğenme ve anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Bu durum öğrencilerin beğenebilecekleri metinlerle karşılaştırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski (2010), araştırmalarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Sincan ilçesinde bir ilköğretim okulunda 180 beşinci sınıf öğrencisinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerini tespit etmişlerdir. Araştırmada; öğrencilerin dinledikleri öyküleyici metni okuduklarından daha iyi anladıkları, dinledikleri ve okudukları bilgi verici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, hem dinleme hem de okumada öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı ve Türkçe dersi başarı puanı arttıkça öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarılarının da arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aykaç (2011), çalışmasında çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin anlatma becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya 20 deney, 24 kontrol grubu olmak üzere 44 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma karma yöntem ile yürütülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda öğrenci başarısını belirlemek için *Konuşma Becerisi Puanlama Anahtarı* ve *Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği*, nitel boyutunda ise gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunun çocuk edebiyatı metinlerinden yararlanılarak kullanılan yaratıcı drama etkinlikleri yapmasının, konuşma ve

yazma becerisi alanlarındaki puanlarında, kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış gözlem formu bulguları ve sonuçları araştırmanın nicel boyutunu destekler niteliktedir.

Dağ (2017), çalışmasında değerler eğitimi kavramlarını kullanarak hazırlıksız yazma, hazırlıklı konuşma ve hazırlıklı yazma etkinlikleri yaptırmış ve bu etkinliklerde ortaokul öğrencilerinin kullandıkları sözcük sayısını tespit etmiştir. Çalışma 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 56 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi kullanılan çalışmada öğrencilerin hazırlıklı yazma etkinliklerinde diğer etkinliklere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca öğrenci başarı puanları ile yazılı ve sözlü anlatımda kullanılan kelime sayısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın buna yönelik sonucunda ise öğrenci başarısı ile öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımda kullandığı kelime sayısı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karaca (2019), araştırmasında dördü köy okulu, dördü merkez olmak üzere sekiz farklı ortaokulda öğrenim gören 426 öğrencinin yazma becerisi puanlarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, ailenin eğitim seviyesi, evde kitaplık bulunma durumu, bir ayda okunan kitap sayısı, ailesi ile okuma saati düzenleme, ailenin sosyoekonomik düzeyi, kompozisyon yazmaya karşı tutum, bulunduğu sınıf seviyesi ve yazma yöntemlerinin kullanım sıklığı vb.) açısından incelemiş ve öğrencilerin yazma hatalarını belirlemiştir. Tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada cinsiyet, evde kitaplık bulunma durumu, bir ayda okunan kitap sayısı vb. değişkenlerle öğrencilerin yazma becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bununla birlikte babanın ve annenin eğitim durumu, günlük tutma gibi değişkenler ile yazma becerileri puanı arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Dölek ve Hamzadayı (2022), çalışmalarında bilgilendirici metin yazma başarısını değerlendirmeye yönelik bir ölçek hazırlamışlardır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde “*amaç belirleme, alan yazını taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine başvurma, ön uygulama, geçerlik ve güvenirlik hesaplama*” adımları takip edilmiştir. 10 uzman ölçek maddelerini kapsam geçerliği açısından incelemiştir. Ölçeğin güvenirliği ise Kendall Uyuşum Katsayısı ile belirlenmiştir. Bunun için araştırmacılar 21 ortaokul, 21 lise ve 21 üniversite öğrencisine bilgilendirici metinler yazdırmışlardır. Bu bilgilendirici metinler üç değerlendirici tarafından puanlanmıştır. Yapılan analizde ölçek maddelerinin kapsam geçerlik indeksleri değerleri ile değerlendiriciler arası Kendall Uyuşum Katsayısı’nın 0,80’den büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit; ortaokul, lise ve üniversite

seviyelerinde “*biçim, içerik oluşturma, içerik düzeni, sözcük kullanımı ve dil bilgisi*” boyutlarında 22 maddelik “*Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Derecelendirme Ölçeği*”nin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki çalışmalar bir bütün olarak ele alındığında araştırmacıların geleneksel yazma etkinlikleri dışında alternatif yazma çalışmaları planladıkları görülmektedir. Araştırmalarda öğrencilerin yazma puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin (2004) aktif öğrenme ile tasarlanan ders sürecinin, Anılan (2005) kelime ağı oluşturma yönteminin, Aykaç (2011) çocuk edebiyatı metinleri ile kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, Aslan (2006) yazınsal nitelikli kitaplarla ders işlemenin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Yazılı anlatma ile ilgili bazı çalışmalar öğrencilerin hikâye edici, bilgilendirici metin yazma ve anlama becerileri ile ilgilidir. Sallabaş (2007) öğrencilerin hikâye edici metin yazmada daha başarılı olduğunu, Başaran ve Akyol (2009) öğrencilerin hikâye edici metinleri daha iyi anladıklarını, Yıldırım, vd. (2010) hikâye edici metinlerin dinleme ve okuma becerisi açısından daha iyi anlaşıldığını tespit etmişlerdir. Dölek ve Hamzadayı (2022) ise bilgilendirici metin yazma başarısını değerlendiren bir ölçek geliştirmişlerdir.

Bazı araştırmalarda öğrenci başarısının, cinsiyetinin, ailenin eğitimi ve sosyoekonomik düzeyi gibi değişkenlerle öğrencilerin yazma becerisi puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Temur (2001) ders başarısı, Sallabaş (2007) ailenin eğitim düzeyi, evde kitaplık bulundurma, süreli yayın takibi, Coşkun (2006) ailenin eğitim ve sosyoekonomik düzeyi, Karaca (2019) ebeveyn eğitim düzeyi, günlük tutma değişkenleri ile öğrencilerin yazma puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Bu çalışmaların dışında Dağ (2017) değerler eğitimi kavramları ile hazırlıklı hazırlıksız konuşma ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin kelime sayısına etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin hazırlıklı yazmada daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

1.7.2. Yeniden Anlatma Becerisini Ele Alan Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili olduğu düşünülen, yeniden anlatma becerisini ele alan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir. Bununla birlikte alan yazını taramasında yeniden anlatma becerisiyle ilgili çok sayıda araştırma olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmalar; araştırmanın amacı, yöntemi, örnekleme/çalışma grubu, sonuçları vb. yönlerden ele alınmış ve sunulmuştur:

Sarachan Deily (1985), iki grupta toplam 40 öğrenci (normal işiten 20, işitme engelli 20 öğrenci) ile bir yeniden anlatma araştırması yapmıştır. Araştırmada öğrencilere bir hikâye verilmiş öğrencilerden öncelikle onu okumaları ve hatırlamaları, sonrasında ise hikâyeye bakmadan yeniden yazmaları istenmiştir. Katılımcı gruplar aynı yaştaki öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazılı hikâye anlatımlarında yer verdikleri önerme ve çıkarımlara bakılmıştır. Buna göre katılımcı gruplar önermeleri çıkarımlardan daha çok hatırlamışlar ve normal işiten öğrencilerin doğru çıkarım yapma oranının işitme engelli öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Wilson, Gambrell ve Pfeiffer (1985), 93 dördüncü sınıf öğrencisi ile bir yeniden anlatma çalışması yapmışlardır. Araştırmada, yeniden anlatmanın metinde yer alan bilgilerin anlaşılması ve hatırlanması üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Rastgele iki gruba ayrılan öğrenciler, dört eğitim oturumu ile bir test oturumuna katılmışlardır. Gruplardan birine okuduğunu anlatma diğerine ise resim yaptırılmıştır. Dört eğitim oturumunun her birinde katılımcılara sessizce bir metin okutulmuş ve daha sonra bir grup öğrenciden metni yeniden anlatmaları diğer grup öğrenciden ise resimlemeleri istenmiştir. Araştırmada yeniden anlatma yapan gruptaki öğrencilerin hemen iki gün sonra anlatma ve hatırlamada resim çizerek anlatan gruba göre daha iyi bir sonuç elde ettiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırmada yeniden anlatmanın son derece etkili, üretken bir öğrenme stratejisi olduğu ve öğrencilerin sonraki metin işlemlerinde doğrudan, yararlı etkilere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Morrow (1986), 82 anaokulu öğrencisi (kontrol grubunda 44, deney grubunda 38 öğrenci) ile sekiz hafta devam eden bir yeniden anlatma araştırması yapmıştır. Araştırmada, deney grubu öğrencileri okunan hikâyeyi yeniden anlatırken kontrol grubu öğrencileri okunan hikâye ile ilgili resim çizmişlerdir. Çalışmanın sonucunda kategorilere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin ön-test son-test puanları arasındaki anlamlı derecedeki farklılık, kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç yeniden anlatma yapan deney grubu öğrencilerinin resim çizen kontrol grubu öğrencilerine göre daha iyi bir performans sergilediklerini göstermektedir.

Gambrell, Koskinen ve Kapinus (1991), 48 dördüncü sınıf öğrencisi (24 öğrenci başarılı, 24 öğrenci daha az başarılı) ile iki hafta dört oturum devam eden bir yeniden anlatma araştırması yapmıştır. Araştırmada iki grup için farklı kitaplar (toplam 8 hikâye) kullanılmış ve katılımcı öğrencilere anlatma konusunda herhangi bir eğitim verilmemiştir. Böylelikle okuduğunu anlama üzerinde sadece yeniden anlatma ile alıştırmaya yapmanın etkisi ortaya konulmaya

çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda yeniden anlatma faaliyetinin hem başarılı hem de daha az başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının artmasını sağladığı tespit edilmiştir. Bu durum yeniden anlatmaya yönelik basit alıştırmaların bile öğrencilerin hikâye yapı ve unsurlarını fark etmelerini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Girgin (1997), araştırmasında durum saptamaya yönelik tekil tarama modeli ile Eskişehir ilinde 4 ve 5. sınıfta öğrenim gören 63 işitme engelli öğrencinin okumayı öğrenme durumlarının öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ile okuduğunu anlatma yöntemiyle değerlendirilmesi arasında bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin değerlendirme notları ile öğrencilerin okuduğunu anlatma puanı karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre anlama grubunda yer alan öğretmenlerin değerlendirme notu ile öğrencilerin okuduğunu anlatma puanı birbirine yakın çıkarken, çözümleme grubunda yer alan öğretmenlerin değerlendirme notu ile öğrencilerin okuduğunu anlatma puanı arasında anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilmiştir.

John, Lui ve Tannock (2003), araştırmalarında 2-6. sınıflarda okuyan 61 öğrenciye üç hikâyeden birini tesadüfi sistemle atamış ve onlardan atanan hikâyeyi yeniden anlatmalarını ve o hikâyeye ilgili 10 soruya yanıt vermelerini istemişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin yeniden anlatmaları dil bilgisi, anlama, hikâye uzunluğu, yeniden anlatma hataları açılarından değerlendirilmiştir. Çalışmada hikâyelerin yeniden anlatımlarında yaşı önemli bir faktör olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çıkarıma yönelik anlama sorularında daha iyi bir performans gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Moss (2004), çalışmasında bilgilendirici metin yapılarının yeniden anlatma ile öğretilmesini ele almıştır. Moss'a göre öğretmenler, bilgilendirici metinleri veya kitapları öğrencilere yeniden anlattırarak onların bilgilendirici metin yapılarını kavramalarına katkı sağlayabilirler.

Martens, Arya, Wilson ve Jin (2007), geleneksel hikâye yapısına sahip bir metin ile postmodern özellikler taşıyan başka bir metnin öğrenciler tarafından anlaşılma düzeyini incelemiştir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin okuma sırasında okuma stratejilerini ve dil ipuçlarını kullanmaları ile iki farklı metni okuduktan sonra anlamaları arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Araştırma verileri, daha büyük bir çalışmadaki dokuz öğrenciye odaklanmaktadır. Beş çocuk geleneksel bir metni okuyup anlatırken, dört çocuk ise postmodern bir metni okuyup tekrar anlatmıştır. Araştırma bulgularından hareketle bir metnin yapısına aşina olmanın okuma sırasında ve sonrasında okuyucuların onu anlamlandırmasını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çağlayan (2009), yüksek lisans tezinde ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama ve yazılı olarak anlatma becerilerini tespit etmeye yönelik yedi hafta süren bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlama ve çözümleme, yazma kazanımlarına ulaşma ve dinlenen metinle ilgili belirlenen anahtar sözcükleri yazılı anlatımlarında bulundurma durumları bazı değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırma ile üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Esmer (2010), araştırmasında okuduğunu anlama becerisi zayıf olan öğrencilerin yazılı anlatım, metin üretme süreci ve anlatım gerçekleştirme düzeyi ile okuduğunu anlama becerisi yüksek öğrencilerin yazılı anlatım, metin üretme ve anlatım gerçekleştirme düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmacı verilerden hareketle metin dilbilim verileri doğrultusunda çözümlemeler yapmış ve okuma-anlama ile metin üretme-anlatı gerçekleştirme arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 6. sınıfta öğretim gören okuma anlama düzeyi düşük 30, okuma anlama düzeyi yüksek 30 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatım, metin üretme ve anlatımda daha başarılı olduğu bununla birlikte her iki gruptaki öğrencilerin de kendi zihinlerinde bulunan bilgileri alıcı odaklı bir şekilde metne aktarmada kısacası kendi bilgilerini metin içeriğine dönüştürmede ve metni düzenlemede bazı sorunlar yaşadığı belirlenmiştir.

Kucer (2010), araştırmasında çalışma grubu olarak çoğunluğu ortalamanın üzerinde okuma becerisine sahip 34 dördüncü sınıf öğrencisinin (9 ve 10 yaşlarında) metindeki geri dönüşlerin, ortam ve anlatıcı değişikliklerinin okuyucuların anlaması üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerden metni okumayı bitirdikten sonra metne dönüp bakmadan yeniden anlatmaları istenmiştir. Metin anlatımlarının tamamlanmasından sonra öğrencilere metinle ilgili birtakım sorular yöneltilmiştir. Sorularda, okuyucuların hatırlamadığı bilgilerin verilmemesine ayrıca dikkat edilmiştir. Araştırmada metindeki zaman, yer ve anlatıcıdaki değişimlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür.

Kucer (2011), araştırma verilerini iki farklı okuldan yüksek yeterliliğe sahip dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan iki gruptan toplanmıştır. Gruplardan biri için (34 öğrenci) hikâye edici diğeri için (35 öğrenci) ise bilgilendirici bir metin kullanılmıştır. Araştırmanın

sonucunda hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin anlatımlarında önemli farklılıklar olduğu görülmüştür:

- Öğrenci anlatımlarında hikâye edici metin için %18, bilgilendirici metin için ise %59 oranında bilgi okunan metinlerdekiyle ilgili değildir. Kucer, hikâye edici ve bilgilendirici metinler arasındaki bu farklılığın ilkökul öğrencilerinin metin türüne aşinalığından (İlkokul öğrencileri hikâye edici metinler konusunda daha fazla deneyime sahiptir.) ve hikâyeye yönelik arka plan bilgisinden kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür.
- Hikâye edici metin için %5,81, bilgilendirici metin için ise %30,02 oranında bilgi öğrenciler tarafından değiştirilerek anlatılmıştır. Kucer'e göre, mevcut arka plan bilgisi öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki bilgileri daha çok hatırlamasına yardımcı olmuş olabilir.
- Metinle eşleşmeyen cümlelerin hikâye edici metinde %15'i, bilgilendirici metinde ise %28'i öğrenciler tarafından özet veya genel bilgi şeklinde anlatılmıştır. Kucer'e göre, bilgilendirici metnin yer aldığı kitaptaki bilgilerin ve rakamların çoğu muhtemelen öğrenciler için yeniydi. Bu nedenle çok sayıda yeni bilgi, bilgilendirici metin okuyan öğrencileri bunaltmış olabilir. Bu durum öğrencilerin daha çok özet ifadeler kurmalarına neden olduğu söylenebilir. Hikâye edici metin ise, yeni bir öykü olmasına rağmen, tanıdık bir içerik ve yapıya sahiptir. Bu nedenle öğrenciler özet ve genel anlatım yapmaya daha az ihtiyaç duymuşlardır.
- Öğrenci anlatımlarının hikâye edici metinde %37'si, bilgilendirici metinde ise %20'si metindeki bilgilerle çelişmektedir. Bilgilendirici metinlerin anlatımında yer alan çelişkiler daha azdır ve bunlar daha çok sayısal verileri içermektedir.

Karasu, Girgin ve Uzuner (2011), çalışmalarında formel olmayan okuma envanterlerini ele almışlardır. Buna göre okuduğunu anlatma yönteminin öğrencilerin anlama becerisini değerlendirmede kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri olduğu ifade edilmiştir.

Bernfeld, Morrison, Sudweeks ve Wilcox (2013), araştırmalarında 5. sınıfta öğrenim gören 36 öğrenciden, verilen üç öyküyü okumalarını ve sözlü olarak yeniden anlatmalarını istemişlerdir. Öğrencilerin yaptıkları anlatımlar iki değerlendirici tarafından ölçek kullanılarak puanlanmıştır. Araştırmada yüksek güvenilirlik elde etmenin önemi vurgulanmıştır. Bunun için araştırmacılar en az dört metnin, en az 2 değerlendirici tarafından puanlanmasına dikkat çekmişlerdir.

Genç (2016), araştırmasında *Formel Olmayan Okuma Envanteri* kullanarak 13 işitme engelli öğrencinin okuduğunu anlama becerisini incelemiştir. Araştırma betimsel modelle tasarlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin bir öyküyü okuduktan sonra ana olayları genellikle anlatabildikleri, ana fikri kısmen bulabildikleri ve karakterlerin çoğunu hatırlayabildikleri, metin sorularına ipuçlarından ve stratejilerden yararlanarak cevap verebildikleri bununla beraber bazı olayları anlatma ve sorulara cevap vermede birtakım zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Şakiroğlu (2017), araştırmasında mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin anlatma becerisine olan etkisini incelemiştir. 40 öğrenciyle yapılan araştırmada “ön test-son test” kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuyla ders; araştırmacının tasarladığı mizah etkinlikleri, anılar, fıkralar, komik öyküler, karikatürlerle sürdürülürken kontrol grubunda Türkçe Dersi Öğretim Programı devam ettirilmiştir. Araştırma sonucunda mizah öğeleriyle ders işlenen deney grubunun anlatma (konuşma-yazma) becerileri son test puanı kontrol grubunun son test puanına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Ulusoy (2017), çalışmasında hikâye anlatma becerilerini değerlendirmek isteyen öğretmenler ve araştırmacılar için bir gözlem formu geliştirmiştir. Altı resimli çocuk kitabının kullanıldığı araştırmaya 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde iki farklı ilkokulda öğrenim gören altı ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin öğretimsel okuma seviyesinde oldukları öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Çalışmada kullanılan kitaplar ise, T-Birim sayılarına göre en azdan en fazlaya doğru sıralanmıştır. Öğrenciler de bu sırayı takip ederek her hafta bir kitap (her hafta aynı kitabı bireysel olarak) okumuşlardır. Araştırmada her öğrenciyle ayrı ayrı çalışılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle öğrenciler kitapları sessizce okumuş ardından sözlü olarak anlatım yapmışlardır. Öğrencilere anlatımları esnasında herhangi bir rehberlik yapılmamış ve öğrencilerin anlatımları ses kaydına alınmıştır. Anlatımlar, araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin okur tepkilerini de ölçen ve onların hikâye anlatma becerilerini değerlendirecek ölçek ve değerlendirme rubriği (*Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu*) ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonunda tüm öğrencilerin anlatım becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Öğrenciler altı hafta sonra puanlarını %10,4 ilâ %36,1 oranında yükseltmişlerdir.

Köken (2018), araştırmasında 48-60 aylık 252 çocukla hikâye anlatma tekniklerini kullanarak onların hikâyeyi hatırlama becerisini çeşitli değişkenler (öğrencinin yaşı, cinsiyeti, ailenin gelir, eğitim düzeyi ve mesleği, öğretmenin hikâyeyi hatırlama 5N 1K

soruları sorması, hikâye anlatım sıklığı) açısından incelemiştir. Betimsel ilişki tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmada öğrencinin cinsiyeti, öğrenme stilleri, annenin eğitim düzeyi ve mesleği, babanın mesleğinin hikâyeyi hatırlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte babanın eğitim düzeyi, öğretmenin hikâye anlatım sıklığı öğrencilerin hikâyeyi hatırlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Çelebi Esmer (2019), araştırmasında 3. sınıf öğrencilerinin hikâye anlatıcılığı yoluyla yazılı ve sözlü anlatım becerisinin gelişme düzeyini incelemiştir. Eylem araştırmasıyla yürütülen çalışmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Başarı açısından iyi, orta ve zayıf düzeyi eşit sayıda temsil eden toplam dokuz öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. 48 saat uygulanan eylem planında öğrenci başarısını belirlemede dinlediğini anlama testleri, hikâye elementleri değerlendirme ölçeği, hikâye anlatıcılığı rubriği kullanılmıştır. Araştırmada eylem devam ettikçe öğrencilerin dinlediğini anlama, yazılı ve sözlü anlatım puanlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Qin, Kingston ve Kim (2019), 44 ikinci ve 41 üçüncü sınıfta okuyan toplam 85 öğrencinin yer aldığı bir çalışma grubu ile yeniden anlatma çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmada, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici kitapları yeniden anlatma performansları (akıcılık, içerik ve dil karmaşıklığı) incelenmiş ve anlatma performansları öncelikle metin türleri arasında karşılaştırılmış ve ardından bunun okuma yeterlilikleriyle ne ölçüde ilişkili olduğu analiz edilmiştir. Araştırma, öğrencilerin metin türleri arasında yeniden anlatma performanslarında bazı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur: Öyküleyici yeniden anlatımlar daha yüksek oranda içerikle eşleşen T- birimler içerirken, bilgilendirici yeniden anlatımlar daha fazla çıkarım üretimi ve karmaşık sözdizimsel yapılar barındırmaktadır. Araştırmada yeniden anlatmanın, çocukların yetkin okur olmasıyla ilgili dil bilgisini ölçmek için alternatif bir yaklaşım olarak kullanılabileceği sonucuna da ulaşılmıştır.

Atalay ve Ertem (2020), araştırmalarında ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin dinledikleri resimli çocuk kitaplarını anlama ve anlatma becerilerini tanımlayıcı durum çalışması deseni ile incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Polatlı ilçesinde bir özel okulda öğrenim gören ve amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen yedi ilkökul üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Toplam üç hafta (ilk hafta 2, ikinci hafta 2, üçüncü hafta 1 kitap) süren çalışmada beş adet ödüllü kitap kullanılmıştır. Kitaplar öncelikle kelime sayılarına göre sıralanmış, sonrasında ise kelime sayısı bakımından kıstadan uzuna doğru bir sıralama ile araştırmacı tarafından öğrencilere kitaplardaki resimler

gösterilerek okunmuştur. Araştırmanın anlatma becerileri boyutunda ilk olarak, öğrencilerden dinledikleri ve görsellerini gördükleri kitapla ilgili bir resim çizmeleri istenmiştir. Ayrıca onlara resim çizdikleri kâğıdın arkasına resimde anlatmak istediklerini yazmaları söylenmiştir. Sonrasında, öğrenciler birbirlerinin anlatımlarından etkilenmemeleri için dışarı çıkarılmış ve her bir öğrenciden kitabı ayrı ayrı anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin anlatımları ses kaydına alınmış, alınan kayıtlar betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sözlü anlatımlarda yazılı anlatıma göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca kitapların uzunluklarının değişmesine rağmen öğrencilerin sözlü anlatım puanları genel olarak artış göstermiştir.

Demir (2020), araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlilik algı düzeylerini, bu algının çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, kardeş sayısı, evde bulunan kitap sayısı ve günlük okuduğu kitap sayfa sayısı, Türkçe dersi başarı puanı, günlük ortalama TV izleme süresi, genel ağ kullanımı) durumunu, öğrenci söylemlerinin betimlenmesini ve öğrencilerin sözlü anlatım becerileri ile sözlü anlatım öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada karma yöntem benimsenmiş, açıklayıcı sıralayıcı desen kullanılmıştır. Nitel boyutta 12 öğrenciyle yapılan çalışmanın verileri Gee'nin söylem çözümleme ölçütlerine göre analiz edilmiştir. Nicel boyutta ise 593 öğrenciyle araştırma yapılmış ve verilere *Sözlü Anlatım Öz Yeterlilik Ölçeği* ile ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterliliğinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öz yeterlilik algısının cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, Türkçe dersi başarı puanı, evdeki kitap sayısı, günlük okuduğu ortalama kitap sayfa sayısı ve günlük izlediği ortalama televizyon süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği kardeş sayısı ve genel ağ kullanım süresine göre ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sözlü anlatım beceri düzeyinin düşük ve orta seviyede olduğu ve bu seviyeyle öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlilik düzeylerinin birbiriyle paralel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durmaz (2020), araştırmasında etkileşimli kitap okuma çalışmalarının öğrencilerin hikâye anlatma becerisine olan katkısını incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. 12 hafta süren uygulama 25 deney 25 kontrol grubu olmak üzere 3. sınıfta okuyan 50 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubuyla resimli 18 hikâye kitabı etkileşimli yöntemlerle işlenmiştir. Araştırmanın son test puanında hikâye anlatımında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Sönmez (2020), araştırmasında üçüncü sınıfta öğretim gören 50 öğrenciyle biçimlendirici değerlendirme yönteminin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyine etkisini incelemiştir. 13 hafta süren araştırmada deney grubuna biçimlendirici değerlendirme yönteminde kullanılan boşluk doldurma tekniğinin çoktan seçmeli formatı (maze), cümle doğrulama yöntemi, hikâye haritası yöntemi, yeniden anlatma teknikleri olan yeniden yazma (writtenretell) ve tekrar anlatma akıcılığı (retellfluency) teknikleri uygulanmıştır. Eşitlenmemiş yarı deneysel desenle yürütülen araştırmada deney grubunun okuduğunu anlama düzeyinin kontrol grubuna göre yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sönmez (2021), sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini nasıl değerlendirdiklerini yapılandırılmış görüşme formu ile tespit etmeye çalışmıştır. 84 sınıf öğretmenin katıldığı çalışmanın araştırma verileri betimsel analiz ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin okuma becerilerini değerlendirmede daha çok geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullandıkları görülmüştür. Bir başka deyişle araştırmada katılımcı öğretmenlerin okuma becerilerini sözlü ve yazılı tekrar anlatma yöntemlerinin de içerisinde yer aldığı biçimlendirici değerlendirme yerine çoğunlukla geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullanarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir.

Yekeler Gökmen (2020), 4. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin dinlediklerini anlatma becerileriyle, dinlediğini anlama, dinleme motivasyonu ve üretici kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi yapısal eşitlik modeline göre incelemiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada dinleme motivasyonu ölçeği, dinlediğini anlama düzeyini belirlemek için çoktan seçmeli ve boşluk doldurma testi, dinlediğini anlatma rubrikleri kullanılmıştır. Hikâye edici türde üç resimli çocuk kitabı dinleme metni olarak kullanılmış ve öğrencilere yazılı ve sözlü olarak anlatılmıştır. Araştırma sonucuna göre yapısal eşitlik modeliyle dinlediğini anlama ve anlatma düzeyi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilirken dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlatma becerisi arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelebi Esmer ve Ateş (2021), araştırmalarında ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini incelemişlerdir. 48 saat uygulanan eylem araştırmasında dokuz öğrencinin dinlediği ve okuduğu hikâyeleri anlama düzeyi, başarı testleri ve hikâye elementleri değerlendirme ölçeğiyle tespit edilmiştir. Öğrenciler dinledikleri ve okudukları hikâye edici metinleri hem sözlü hem de yazılı olarak anlatmışlardır. Anlatımlar hikâye anlatıcılığı dereceli puanlama anahtarları, video kayıtları,

yarı yapılandırılmış görüşme formu, eylem günlükleri ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin dinlediği hikâyeyi anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri; eyleme başlamadan önce, öğretim sırasında ve eylem sonrasında olmak üzere toplam üç defa ölçülmüştür. Ölçüm sonuçlarına göre eylem planı devam ettikçe öğrencilerin dinledikleri ve okudukları hikâyeleri yazılı ve sözlü anlatma açısından geliştikleri belirlenmiştir.

Etlan (2021), araştırmasında formel olmayan okuma envanteri kullanarak 31 öğrenme güçlüğü yaşayan ve 31 normal düzeyde toplam 62 öğrencinin pragmatik dil becerilerini, okuduğunu anlama düzeyini ve beceriler arasındaki ilişkisini incelemiştir. İlişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin normal öğrencilere göre pragmatik dil becerilerinden daha düşük notlar aldığı belirlenmiştir. Ayrıca her iki grupta da sınıf içi etkileşim becerileri ile okunan öyküleyici metni anlatma ve metne yönelik sorulara cevap verme becerileri arasında da orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Yukarıdaki çalışmalar bir bütün olarak ele alındığında araştırmacıların çoğunlukla hikâye edici metinlerle yeniden anlatma çalışmaları yaptıkları görülmektedir (Çelebi Esmer, 2019; Durmaz, 2020; Etlan, 2021; Gambrell vd., 1991; Köken, 2018; Martens vd., 2007; Morrow, 1986; Sarachan Deily, 1985; Yekeler Gökmen, 2020). Bu çalışmalardan çıkarılabilecek ortak sonucun öğrencilere yeniden anlatma ile hikâye anlatımı yaptırmanın onların anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiği şeklinde olduğu söylenebilir. Öğrencilerden hikâye anlatımı resim ve yazıyla olmak üzere iki farklı grup şeklinde de uygulanmıştır (Morrow, 1986; Wilson, Gambrell ve Prefier, 1985). Çalışmalarda öğrencilerden yeniden anlatmayla bir hikâyeyi resimle ve yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Çalışmalarda yazılı anlatmanın resimle anlatmaya göre hatırlama açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı çalışmalarda hikâye edici metinlerle bilgilendirici metnin öğrenciler tarafından yeniden anlatma düzeyleri karşılaştırılmıştır (Qin vd., 2019; Kucer, 2011). Bu çalışmalarda öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha iyi anlattıkları tespit edilmiştir. Yeniden anlatma, sözlü veya yazılı anlatmayı çeşitli değişkenlere göre ele alan araştırmalar da bulunmaktadır. Demir (2020) cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, öğrencilerin Türkçe dersi başarısı, öğrencinin sahip olduğu kitap sayısı ile sözlü anlatım puanları arasında anlamlı farkı; Köken (2018) hikâye anlatma tekniği ile düzenlemiş olduğu çalışmada cinsiyet, annenin eğitim düzeyi, babanın mesleği arasındaki ilişkiyi; John vd. (2003) öğrencilerin hikâye anlatım puanları ile yaş, cinsiyetleri (kız öğrenciler) arasında anlamlı farkı ve yaşla birlikte öğrencilerin yeniden anlatma puanlarının arttığını; Çağlayan (2009) dinlediklerini anlama ve yazılı anlatımda; Esmer (2010) okuduğunu anlama da üst

düzey sosyo-ekonomik şartlara sahip öğrenciler açısından metin üretme, anlatma düzeyleri arasında üst düzey sosyo-ekonomik şartlara sahip öğrencilerin puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu araştırmalarıyla ortaya koymuşlardır. Kucer (2010) ise çalışmasında anlatıcı değişikliklerinin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini etkilediğini belirlemiştir.

Yeniden anlatma, bazı araştırmalarda ölçme-değerlendirme boyutuyla ele alınmıştır. Etlan (2021) formel olmayan değerlendirme envanteri kullanarak okuma güçlüğü yaşayan çocuklara hikâye anlatımı yaptırmıştır. Çalışmada öğrencilerin anlatmalarında pragmatik dil becerilerinin düşük olduğunu belirlenmiştir. Genç (2016) formel olmayan okuma envanteri kullandığı çalışmasında işitme engelli öğrencilerin bir öyküde karakterleri, olay örgüsünü anlatabildiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin ana fikir ve metin sorularını cevaplamada bazı sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Karasu vd. (2011) formel olmayan okuma envanterinin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyini belirlemede öğretmenlerin kullanabileceği etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Yeniden anlatmanın da içinde bulunduğu biçimlendirici değerlendirme yöntemine yönelik Sönmez (2020) yeniden anlatmayla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin geliştiğini belirlemiştir. Bir başka araştırmada Sönmez (2021) sınıf öğretmenlerinin okuma becerisini nasıl değerlendirdiklerini ele almıştır. Araştırmada öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme yöntemleri yerine geleneksel değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Ulusoy (2017) öğrencilere hikâye anlatımı yaptırarak onların anlatma becerilerini değerlendirmek için bir gözlem formu oluşturmuştur. Bernfield, Morrison, Sudweeks ve Wilcox (2013) hikâyelerin sözlü olarak anlatımının değerlendirilmesinde en az iki öğretmenin ve dört metnin kullanılmasını araştırmacılara önermiştir.

Yeniden anlatma, bazı araştırmalarda farklı yöntem ve teknikler ile ele alınmıştır. Martens vd. (2007) geleneksel ve post modern hikâyelerin yeniden anlatma düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmada öğrenciler geleneksel hikâye anlatımında daha başarılı olmuştur. Araştırmacılar bu başarının sebebini onların geleneksel hikâyelere daha aşina olmalarından kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Şakiroğlu (2017) mizah temelli etkinliklerin öğrencilerin anlatma becerisine, Çelebi Esmer (2019) hikâye anlatma tekniğinin sözlü anlatmaya, Durmaz (2020) etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisini incelemişlerdir. Atalay ve Ertem (2020) resimli çocuk kitapları kullanarak öğrencilerin dinlediği metni anlama ve anlatma düzeylerini, Yekeler Gökmen (2020) ise yapısal eşitlik

modeli ile öğrencilerin dinlediği hikâye edici metinleri anlatma düzeyleri ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışmalardan çıkan ortak sonucun kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin anlatım becerilerini ve düzeylerini geliştirdiği yönünde olduğu söylenebilir.

Alan yazınında yeniden anlatmanın, öğrencilerin hem anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede hem de onları bu yönlerden değerlendirmede bir araç kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca alan yazınında araştırmaların büyük bir kısmında yeniden anlatmanın çoğunlukla hikâye edici metinlerle gerçekleştirildiği veya çeşitli değişkenlere göre karşılaştırıldığı tespit edilmiştir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan konular (dil becerileri, metin türleri, yeniden anlatma) ilgili alan yazını incelenerek ayrıntılı olarak ele alınmış ve bu doğrultuda araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1. Dil Becerileri

Modern eğitim sisteminin felsefesini oluşturan yapılandırıcı eğitim paradigmasının en önemli özelliği becerileri geliştirmektir. Türk eğitim sisteminde de etkili olan bu yaklaşım öğrencinin aktif katılımını ve öğrenilen bilgileri zihinde yapılandırmayı esas almaktadır (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013, s. 246). Bu açıdan dil eğitim-öğretim faaliyetlerini de beceri temelli yürütmek büyük bir önem taşımaktadır. Dil becerileri, anlama ve anlatma şeklinde iki grupta ele alınmaktadır. Fikirlerin hem oluşumunun hem de gelişiminin anlama ve anlatma becerilerinin işlevsel kullanımı ile gerçekleştiği söylenebilir. Dilin eğitim-öğretim ortamlarında etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması, fikir üretme ve tartışma faaliyetlerinin de sürekli beslenmesini ve zenginleşmesini sağlar (Açık Önkaş, 2010, s. 124). Dil becerilerinin geliştirilmesinde ve kalıcılığının sürdürülmesinde uygulamaya dayalı, öğrenenin özelliklerine göre değişebilen, öğrenme sürecinin bütününe odaklanan aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının etkili olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda dil becerilerinin bir bütünlük içerisinde ele alınması gerekmektedir (Maden, 2013, s. 23). Türkçe eğitimi temelde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bireylerin dil becerilerinin gelişmesi ve okuma kültürü edinmeleri onlarda bir dil bilinci ve duyarlılığı oluşturma da başlıca yoludur (Yılmaz, 2007, s. 99). Kısacası dil becerileri, zihinde düşüncelerin belirmesi ve gelişmesinde önemli bir role sahip olduğu gibi günlük hayattaki birçok görevin yerine getirilmesinde de aktif olarak yer almaktadır. Dil becerileri ayrıca bireyde bir kültür birikimi de sağlayacağı için dile yönelik bir bilinç ve duyarlılık oluşturacağı ifade edilebilir.

Bireylerin dil becerilerinin gelişimi çoğunlukla özgüvenle ilgilidir. Bu nedenle öğrencilerin dil becerileri geliştirilirken onlara öz güven kazandıran bir eğitim-öğretim ortamı sağlanmalıdır. Türkçe derslerinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlayan etkinliklerin öğrencilere öz güven kazandıran bir yaklaşımla tasarlanması Türkçe derslerinin amacına tam olarak ulaşmasını sağlayacaktır (Özbay, 2006, s. 192). Kişinin öz güvenle dil becerilerini geliştirmesinin onun hayat başarısını da önemli ölçüde etkileyebileceği söylenebilir. Bireyin yaşamında iyi ve başarılı bir dinlemenin, okuma-anlamanın, konuşmanın önemli olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle; iyi dinleyen, okuduğunu tam olarak anlayan ve güzel konuşanların mesleki hayatlarında da ön planda oldukları göze çarpmaktadır. Söz gelimi farklı ortamlarda, çeşitli konularda değişik sebeplerle konuşucuları dinliyor ve onları konuşmalarına göre başarılı veya başarısız şeklinde değerlendirebiliyoruz (Kantemir, 1997, s. 9). Ana dilini etkili kullanmak, bireylere yaşamlarında başarılı ilişkiler kurmanın da yolunu açar. Bu nedenle eğitim-öğretim kurumlarımızda Türkçenin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin büyük bir önem arz ettiği düşünülebilir. Kısacası dil becerilerinin günlük hayattaki etkili iletişimin ve çeşitli alanlardaki başarının vazgeçilmez bir anahtarı olduğu ifade edilebilir.

2.1.1. Anlama Becerileri

Anlama becerileri, dinleme ve okuma olarak ele alınmaktadır. “Anlama, duyulan ses, söz ve anlatımlardan, okunan materyallerden bir sonuç çıkarma, mesajı alma, söylenmek isteneni kavrama ve bilgi edinme sürecidir” (Calp, 2010, s. 73). Başka bir tanımla okunan ya da dinlenen bir metin veya konuşmanın içeriğinin, iletilisinin kavranmasına anlama denir. Başarılı bir anlama faaliyeti, dinleme veya okuma etkinliğinde yer alan kelime, kavram ve yapıların bilinmesini gerektirir. Başka bir ifadeyle dinleyici veya okuyucu ne kadar iyi bir bilgi birikimine sahip ve alıcı olarak hazırlıklıysa anlama da o ölçüde kolaylaşacaktır (Babacan, 2009, 42). İleri seviyede bir algılama, dinleme ve okuma yeteneğinin birlikte geliştirilmesi ile mümkündür (Çifçi, 2001, s. 169). Dinleme ve okuma becerileri, herhangi bir iletinin içeriğini anlamayı gerektirmektedir. Anlama faaliyeti, bireyin sahip olduğu bilgi birikimi, sözcük dağarcığı gibi niteliklerden etkilenmektedir.

Metin, eğitim-öğretim faaliyetlerinde anlama becerisi için araç hazırlamada veya seçmede en çok dikkat edilmesi gereken öğedir. Öğrenci seviyesi ve ölçme amacına yönelik kullanılacak metinleri seçmek zor ve önemli bir süreçtir. Özellikle dinleme metinlerinin öğrencide bulunmadığı da düşünülürse metinlerin uzunluğu-kısalığı, öğrenci dikkati gibi çok

sayıda unsurun anlamada etkili olacağı düşünülebilir (Deniz ve Keray Dinçel, 2019, s. 31). Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için kullanılacak metinlerin seçilmesinde hazır bulunuşluk ilkesinin dikkate alınmasının, tam bir anlamının gerçekleşmesini kolaylaştıracağı söylenebilir.

2.1.1.1. Dinleme

Kaynaklarda dinlemeyle ilgili farklı şekillerde tanımlar yapılmıştır: “Sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği” (Johnson, 1951, s. 58). “Karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi tam olarak alma ve yorumlama çabası” (Ungan, 2014, s. 138). “Dinlemede, duyulan sesleri seçme hareketinin ve seçiciliğin söz konusu olduğu, birden fazla ses içerisinde istenilenin seçildiği; dolayısıyla dinlemenin, bilinçli bir faaliyet olduğu anlaşılmaktadır.” (Doğan, 2020, s. 5). “Dilin dört temel işlevinden biri olan dinleme, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu, amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir” (Epçaçan, 2013, s. 335). “Dinleme, Türkçenin eğitim ve öğretiminde kazandırılması hedeflenen ve öğrencilerin algılama, anlama, çıkarımda bulunma, yorumlama, değerlendirme ve iletişim kurma gibi bilişsel ve sosyal yeterliliklerini gerektiren hayati bir dil becerisidir” (Tabak ve Göçer, 2014, s. 251). Bazı tanımlardan hareketle dinlemeyle ilgili şu ortak noktalar dikkat çekmektedir:

1. İşitme/duymayı da içeren karmaşık ve aktif bir zihinsel süreç içermesi
2. Bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilmesi
3. Dört temel dil becerisinden biri olması
4. Dikkat ve tepki gerektirmesi
5. Bireyler arasında iletişim ögesi olması
6. Öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özellik taşıması
7. Konuşmacıdan gelen iletiyi tam ve doğru bir şekilde anlama ve yorumlama çabası gerektirmesi (Epçaçan, 2013, s. 334; Topçuoğlu ve Özer, 2014, s. 204). Açıklama ve tanımlarda da görüldüğü gibi dinleme becerisi bilinçli bir seçme gerektirmektedir. Bu noktada işitme ve dinleme arasında bir farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır.

İşitme kendiliğinden gerçekleşirken dinleme aktif bir çaba ile mümkündür. Dinleme süreci

düşünüldüğünde işitmenin dinlemenin ön koşulu olduğu söylenebilir (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 247; Ateş ve Ercan, 2015, s. 108; Çifçi, 2001, s. 168; Doğan, 2020, s. 5; Özbay, 2001, s. 10; Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017, s. 968). Bir başka ifadeyle “Dinleme, söylemin algılanmasının ötesinde derinlemesine düşünme ve anlamının gerçekleştiği bir süreçtir” (Şendağ, Gedik, Caner ve Toker, 2017, s. 97). Bu bağlamda her işitmenin bir dinleme etkinliği taşımadığı sonucuna ulaşılabilir.

Dinleme becerisi için öncelikle beynin gelen iletileri işitmeye, görmeye ve hissetmeye ihtiyacı vardır. Bu yapı aynı zamanda sağlıklı bir iletişim sürecinin oluşmasını destekler. Ancak dinlemeden amaç, gelen iletinin doğru bir şekilde anlaşılmasıdır. Dinlediklerini anlamak konuyu karşı açıdan da görebilmeyi içeren bütüncül bir bakış açısına odaklanmaktadır (Özer, 1995). Dinlemek, bilgi edinme ve haber almanın dışında dinlenenler arasında ilişki kurmayı ve yorumlamayı da gerektirmektedir. Kısacası dinlemede amaç, anlayabilmek olmalıdır (Altunkaya, 1996, s. 255). Bu bağlamda farklı yöntem, teknik ve stratejilerin kullanımı öğrencilerin dinlediklerini anlamalarını geliştirebilir. Karatay ve Uzun (2019, s. 24) çalışmalarında seçici dinleme stratejisi ile dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesini ele almışlardır. Araştırmada dinleme eğitimi ve özetleme çalışmalarının öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağladığı ve anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Eleştirel düşünmenin analiz, tümevarım, tümdengelim, çıkarımda bulunma, değerlendirme, söz varlıklarının anlamını tahmin etme, dilsel yapıları algılama, metindeki unsurları fark etme, etkili ve tam anlama gibi alt boyutları bulunmaktadır. Bu boyutlar dinleme stratejileri kullanılarak yapılacak yoğun dinleme süreci ile geliştirilebilir (Şendağ vd., 2017, s. 98). Dinleme faaliyeti öncesi, sırası ve sonrasında birtakım stratejiler kullanılmaktadır. Tahmin etme, soru sorma vb. dinleme öncesinde anlamayı kolaylaştırmak için kullanılan stratejilerdir. Not alma, vurgu ve tonlamaya dikkat etme vb. ise dinleme esnasında kullanılabilecek stratejiler olarak değerlendirilebilir. Soru sorma, notlarına göz atma gibi teknikler ise dinleme sonrasında kullanılabilir, bunlar metnin ne kadar anlaşıldığını ortaya koymada etkilidir. Dinleme stratejileri; *parçadan bütüne*, *bütünden parçaya*, *üst bilişsel* olarak da ele alınabilir. Merkezde metnin yer aldığı parçadan bütüne stratejilerde dinleyici anlama ulaşmak için metinde yer alan vurgu, tonlama, kelime, dil bilgisi gibi unsurlardan faydalanır. Bu stratejiler ile metinde yer alan özel bir bilgi metnin tamamının değil, ihtiyaç duyulan bölümünün dikkatli bir şekilde dinlenmesiyle elde edilebilir. Merkezde dinleyenin olduğu bütünden parçaya stratejilerde ana fikri tespit etme, tahmin, yorumlama ve özetleme gibi teknikler kullanılabilir. Metin türü, dinleyicilerin hazır

bulunuşluğu, içerik ve metinde yer alan dil unsurları bu stratejilerin kullanılmasında önemli bir paya sahiptir. Üst bilişsel stratejilerde ise dinleme etkinliği duruma uygun planlı, izleme ve değerlendirmeye dayalı bir şekilde yürütülür. Dinleyici amacını ve dinlediklerini anlayıp anlamadığını kontrol ederek dinleme sırasındaki etkililiği göz önünde bulundurur (Temur, 2010, s. 310). Dinleme faaliyetinin hemen her bölümünde strateji kullanımı, metnin amaca uygun bir şekilde anlaşılmasını kolaylaştırdığı düşünülebilir. Bu nedenle dinleme eğitiminde strateji kullanımı büyük bir önem taşımaktadır. Anlama ve ilişki kurma, dinleme faaliyetinin olmazsa olmaz unsurlarıdır. Dinleme etkinliğinde farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması anlamayı kolaylaştırabilir.

Dinleme becerisi doğuştan getirilen bir dürtü olmasının yanı sıra iletişim işlevine sahiptir. Bu nedenle dinleme, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özelliğe sahiptir. Birey toplumun bir ferdi olarak iletişim kurduğu diğer bireylerden, kurumlardan ve toplumsal kodlardan da dinlemeyle ilgili birtakım kazanımlar elde eder. Bu bakış açısıyla dinleme atalardan kalma bir miras olarak görülebilir. Çünkü dinlemeyle ilgili de birtakım kural ve bilgiler, nesilden nesle aktarılır, yeni kuşaklar öncekilerin deneyimlerinden hareketle şekillenir (Gürel ve Tat, 2012, s. 296). Anlama ve anlaşılmanın insanoğlunun önemli ihtiyaçlarından biri olduğu düşünülebilir. Dinleme, insanoğlunun diğer bireyleri anlama amacıyla gerçekleştirdiği önemli bir beceridir. Sağlıklı bir anlama ve anlaşılma; süreç temelli, etkili bir dinleme faaliyeti ile gerçekleşebilir (Kardaş, Çetinkaya ve Kaya, 2018, 31). Dinlemenin bireysel olduğu kadar toplumsal birtakım işlevleri olduğu da söylenebilir. Etkili dinleme becerisi ile bu mirasın gelecek kuşaklara aktarımının da doğru bir şekilde yapılacağı ifade edilebilir. Bu yönüyle iletişim becerisi olarak dinleme atalarımızdan bize kalan bir mirastır.

Sağlıklı bir bilgi alışverişi için konuşma ve dinleme ortamı etkili iletişim ilkeleriyle oluşturulmalıdır. Bu tür bir iletişimde hem konuşmacının hem de dinleyicinin birtakım sorumlulukları bulunmaktadır. Dinleme, okuma gibi alıcı dilsel bir etkinliktir. Dinlemede temel hedef anlamaktır. Bu nedenle dinleme; anlamaya dayalı, birçok zihinsel işlemin birlikte ve etkileşimsel olarak gerçekleştiği bir edim olarak değerlendirilebilir (İşeri ve Yılmaz, 2008, s. 11). Bireyin sözlü iletişim sürecini daha etkili ve verimli bir şekilde geçirmesi dinleme becerisini geliştirmesine bağlıdır (Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017, s. 968).

Dinleme, radyo, televizyon, telefon vb. araçlarla yapılmasının dışında çoğunlukla yüz yüze gerçekleşir. Bu nedenle hem dinleyicinin hem de konuşucunun karşılıklı etkileşim içerisindeyken bulundukları her türlü tavır, davranış ve hareket, dinlemeyi de doğrudan etkileyebilecek bir güce sahiptir (Çifçi, 2001, s.170). Özellikle dinlemede göz temasının

önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Dinleyenin göz teması iletilerle eşleşmiyorsa ve dinleyici kendi düşünceleri üzerinde yoğunlaşmışsa konuşmacıya sadece dalmış bir şekilde bakıyor demektir (Özer, 1995). Yüz yüze iletişimde göz teması başta olmak üzere beden dilinin doğru bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Çünkü her türlü davranış olumlu veya olumsuz dinleme faaliyetini etkilemektedir. Bu durum ayrıca dinlemenin farklı disiplinler tarafından ele alınmasını sağlamıştır.

Dinleme; psikoloji, dilbilim gibi farklı birçok alanın araştırma konuları içerisinde yer almaktadır. Türkçe eğitimi alanı dinlemeyi, bir dil ve iletişim becerisi olarak öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla etkili bir dinleme becerisinin ve alışkanlığının öğrencilere nasıl kazandırılacağı bu alanda temel bir soru ve sorun olarak belirmektedir (Kurudayıoğlu ve Savaş, 2020, s. 211). Dinlemenin çoğunlukla doğuştan kazanılan bir beceri olduğu düşüncesi, hemen her seviyedeki eğitim kademesinde ihmal edilmiş bir beceri olmasına yol açmıştır. Bu nedenle eğitim-öğretim kurumlarından mezun olan çok sayıda kişinin iyi bir dinleyici olma, etkili bir dinleme alışkanlığı kazanabilme gibi özellikleri tam olarak taşıyamadıkları düşünülmektedir (Özbay, 2001, s. 9). Son yıllarda dinleme eğitimi alanına yönelen araştırmacıların sayısının artmasına rağmen diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığında bu alandaki araştırmalar henüz yeterli değildir. Bu durum araştırma açısından da dinlemenin ihmal edilmiş bir alan özelliğine sahip olduğunu göstermektedir (Doğan ve Özçakmak, 2014, s. 97-98). Kısacası farklı bilim alanlarının konusu olan dinleme, Türkçe eğitimi açısından daha çok bir dil ve iletişim becerisi olarak ele alınmaktadır. Dinleme hem eğitim-öğretim faaliyetlerinde hem de araştırmacılar tarafından dinleme becerisine yönelik çalışma yapılması açılarından çeşitli sebeplerle göz ardı edilmiş bir dil becerisi olarak görülmektedir. Ancak dinlemenin önemi sebebiyle her seviyeden öğrencilere kazandırılması gereken bir beceri olduğu düşünülebilir.

Dinleme alışkanlığı, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde geliştirilmesi gereken önemli becerilerden biridir. Çünkü dinleme, bireyin tüm yaşamını etkilemektedir. Dinleme alışkanlığı; kişinin çevresiyle doğru bir etkileşimde bulunması, çevresini ve dünyayı doğru algılaması ve içinde yaşadığı sosyal çevreye tam ve doğru bir uyum sağlaması açılarından oldukça önemli bir paya sahiptir. Bu nedenle dinleme, öğrencilerin hem okul hem de okul dışı yaşamında iletişim becerisini doğru bir şekilde kullanmasını ve dinlediklerini doğru anlamasını gerektiren kritik bir beceri konumundadır (Çiftçi, 2007, s. 231). Günlük yaşamda müzik dinlemek gibi keyif amaçlı dinlemeler de yapılmaktadır. Amaç ne olursa olsun dinleme eğitiminde nihai hedef öğrencilerin etkili bir dinleyici hâline gelebilmesidir (Deniz,

Tarakçı ve Karagöl, 2019, s. 21-22). Bu anlamda öğrencilerin okul öncesi dönemde edindiği dinleme becerisinin eğitim ortamlarında geliştirilmesinin doğru bir iletişim için de ön koşul taşıdığı söylenebilir. Bu nedenle öğrencilere amaca uygun ölçme-değerlendirme araçlarıyla geri bildirim vermek onların dinleme becerilerini geliştirmeleri açısından önemli bir yarar sağlayabilir.

Eğitim-öğretim ortamlarında çoğunlukla geleneksel ölçme-değerlendirme araçları (sözlü ve yazılı yoklama sınavları, doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, kısa cevaplı sorular) kullanılmaktadır. Ancak bu araçlar, özellikle öğrencilerin dinleme becerilerinin değerlendirilmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri ele alırken sürecin göz önünde bulundurulması, öğrenci etkinlikleri ve üst düzey becerilerin değerlendirilmesi büyük bir önem arz etmektedir. Bir başka deyişle dinleme becerisi için alt düzey düşünme becerilerinde geleneksel ölçme-değerlendirme araçları; değerlendirme, sorgulama, analiz etme gibi üst düzey düşünme becerilerinde alternatif ölçme-değerlendirme araçları kullanılabilir (Tabak ve Göçer, 2014, s. 251). Okul ortamında öğrencilerin dinleme becerileri geliştirilirken öğretmenlerin de öncelikle kendilerini, kendi tutumlarını, kullandıkları yöntem ve teknikleri, ders materyallerini ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını düzenlemelerinin yararlı olabileceği söylenebilir (Bayram, 2019, s. 61). Çarkıt (2018, s. 2792) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerinin dinleme becerisini çoğunlukla gözlem yolu ile değerlendirdiklerini tespit etmiştir. Bir başka deyişle öğrencilerin dinleme becerileri geliştirilirken sadece gözleme dayalı bir ölçme-değerlendirmenin yeterli olmayacağı ifade edilebilir. Öğretmenlerin dinleme becerisine yönelik geri bildirimde bulunurken özellikle alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmalarının önemli olduğu söylenebilir.

2.1.1.2. Okuma

Anlama becerilerinden diğeri olan okuma şu şekillerde tanımlanmaktadır: “Okuma, okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu, metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır” (Akyol, 2014, s. 15). “Okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir” (Coşkun, 2002, s. 41). “Okuma bir beceri, alışkanlık ve tekrar işidir” (Batur ve

Alevli, 2014, s. 22). Tanımlar incelendiğinde, okumada öncelikle bir okuyucu ve yazar etkileşiminden söz edilebilir. Okuyucu, sadece okuduklarını anlamakla kalmayıp aynı zamanda ön bilgilerini de kullanarak yeni ve farklı anlamlar üretmektedir. Bütün bunlar birtakım bilişsel işlemler gerektirmektedir. Okuyucunun her okuma işleminde zihinsel süreçleri tekrar ederek eleştirel bir bilince ulaştığı ve okuma faaliyetini bir beceri ve alışkanlığa dönüştürdüğü söylenebilir. Okurun böyle bir duruma gelmesi uzun bir zamanı gerektirmektedir. Bir başka deyişle okumanın sadece harf, hece veya sözcükleri tanımak olmadığı bilinçli ve anlamaya dönük bir etkinlik olduğu söylenebilir.

İnsan yaşamında geniş ve önemli yere sahip olan okuma, sadece harfleri okuma ve çözümleme değildir. Okuma, uzun ve zorlu bir süreci gerektirmektedir. Okumada amaç; metindeki duygu, düşünce ve iletilerin algılanması ve kavranmasıdır. Bu yönüyle okumada sadece harflerin çözümlenmesinin bir anlamı yoktur. Kısacası okunan herhangi bir metnin anlaşılabilmesi okumanın tam olarak gerçekleşmediği anlamına da gelmektedir. (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010, s. 657). Bu bağlamda okuma, anlama eylemi için yazılı metnin şifrelerini, harf ve grafiklerden oluşan şekillerini zihinde çözmeyi gerektirmektedir. Sayfa üzerindeki işaretleri tam olarak çözümleme, anlama ve yorumlamada beyin de gözlerle birlikte bir işlev üstlenir. Dolayısıyla karmaşık bir faaliyet olan okuma, zihnin anlama ve kavrama çabasıdır. İnsanoğlu faydalı bir uğraş olarak okuma eylemini çeşitli amaçlarla yaşam boyu sürdürür. Okuma aynı zamanda kendimizle ve başkalarıyla iletişim kurmamızı sağlar, fikir dünyamızı ve davranışlarımızı geliştirir (Babacan, 2009, s. 33). Okuma aktif bir süreç olarak görme, hatırlama, kavrama, yorumlama, değerlendirme gibi iç içe geçmiş birçok eylemi kapsamaktadır. Okuma esnasında okuyucu, çeşitli yorumlara ulaşmak için ön bilgilerini kullanarak birtakım zihinsel becerileriyle hem metin hem de yazarla iletişime girer ve okuduklarında yer alan söz varlıklarını, cümleleri çözümlemeye, metni tam olarak kavramaya çalışır. Tüm bu süreçte okuyucunun metne yaklaşımı ve ön bilgisi kadar metnin yapısı da etkili bir rol üstlenir (Hamzadayı, 2010, s. 27-28). Okuma süreçleri, stratejileri ve zihinsel esneklik okuma becerisinin en önemli bileşenleridir. Okurlar özellikle bu becerilerini geliştirmeye çalışmalıdırlar. Okuyucu karşı karşıya kaldığı her metinde kolay, rahat ve etkili bir şekilde bu bilgileri bulabilecek bir özelliğe sahip olmalıdır (Güneş, 2018, s. 12). Kısacası harflerin algılanmasından anlama ve yorumlamaya kadar karmaşık bir zihinsel süreci gerektiren okuma becerisinin bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle okuma becerisini eğitim-öğretim süreci içerisinde geliştirmek gerekmektedir.

Temel dil becerileri arasında yer alan okuma okul öncesi dönemden itibaren eğitim-öğretim sürecinin her seviyesinde ele alınmalı ve üzerinde önemle durulmalıdır (Koç, 2021, s. 174). Böylelikle bir okuma alışkanlığı kazanmadan söz edilebilir. Okuma becerisi ve alışkanlığı ile okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanma okumanın iki temel bileşenini oluşturmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007, s. 70). Öğrencilerin bu iki temel bileşeni sağlıklı bir şekilde elde edebilmelerinde en önemli katkının eğitim-öğretim kurumları ile gerçekleşebileceği söylenebilir. Okul ortamında okumayı seven öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve istekliliğinde de gelişme olacak, öğrenciler daha çok okuma yapmak isteyeceklerdir (Ogurlu, 2014, s. 30). Kişiyi yaşam boyu yarar sağlayacak okuma becerisinin geliştirilmesinde okul, özellikle de Türkçe dersi önemli bir paya sahiptir. Türkçe derslerinde öğrencilerin okuma hız ve anlama düzeylerinin artırılması, yaşadıkları okuma güçlüklerinin giderilmesi onların bu beceriyi daha etkin kullanmalarını sağlayabilir.

Okuma hızı ve anlama düzeyi okuma başarısının en önemli göstergeleridir. Gözün hareketi, duraklamaları, sıralamaları ve bunların süresi okuma hızını doğrudan etkilemektedir (Coşkun, 2003, s. 102). Öğrencilerin ön bilgileri, yavaş ve yanlış okumaları, okuduklarını tam olarak anlayamamaları, söz varlıklarını tanımadaki yetersizlikleri okuma güçlüklerine neden olmaktadır. Öğrenciler arasında okuma güçlüğü sık görülmektedir. Bu öğrenciler özellikle kelime tanımada ciddi güçlükler yaşamaktadırlar (Yılmaz, 2008, s. 327). Öğrenciler okuma güçlükleri giderildikten sonra nitelikli eserlerle karşılaştırılabilir. Çocuklar için hazırlanacak okuma kitapları veya metinlerinin güzel ve etkili olmamaları için herhangi bir sebep bulunmamaktadır. Çocukların abur cubur, değersiz, çirkin birtakım yazılar yerine onlarda sanat hissi ve zevki uyandıracak nitelikte yapıtlarla karşılaşmalarını sağlamak büyük bir önem arz etmektedir (Gökşen, 1956, s. 237). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu yöndeki sorunlarının giderilmesiyle sanat niteliği taşıyan eserlerle buluşmaları onların okuma hızlarının ve anlamalarının gelişmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Böylelikle nitelikli bir okur olarak öğrenciler metnin anlamına daha çok katkıda bulunabilir ve metinden yeni anlamlar oluşturabilirler. Okuma, kelimelerin art arda sıralandığı pasif bir etkinlik değildir. Okur, metinle etkileşime girerek bilgi, fikir ve amacına göre metni yeniden oluşturur (Sidekli ve Yangın, 2005, s. 395). Okuyucu, özellikle edebî nitelikli metinleri okurken önceki tecrübelerinden bağımsız hareket etmez (Hamzadayı, 2010, s. 29).

Okuma insan yaşamının birçok yerinde ve alanında yer almaktadır. Okuma alışkanlığına sahip olmayan bireylerin hayatları dar bir bakış açısıyla fikir üretme ve düşünme olmadan

sürüp gider. Bu nedenle okuma, bir yaşam felsefesi hâline getirilmelidir (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013, s. 1353). Ayrıca toplumsal açıdan gelişmişliğin göstergelerinden biri de okuma alışkanlığıdır. Toplumların refah düzeyi, gelişmişliği ile kişilerin kitap okumaları arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Aydoğdu, 2020, s. 201). Okumanın bireysel ve toplumsal yararları göz ardı edilemez. Bu nedenle okuma alışkanlığı erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılmalıdır (Karatay, Külâh ve Kaya, 2020, s. 93). Öğretmenler ve ebeveynler okuma ve kütüphane kullanım alışkanlığında teşvik etme ve yönlendirme açılarından önemli bir yere sahiptir (Aydoğdu, 2020, s. 222). Kişisel ve toplumsal yararları da göz önünde bulundurulursa bugün okuma alışkanlığının kazanılması gereken önemli yaşam becerilerinden biri olduğu söylenebilir. Ancak okumanın eleştirel bir boyutta sürdürülememesi kişiye okumadan elde edilecek yüksek faydayı sağlamayabilir.

Okuma, nitelikli bilgi ve birikimin aracıdır. Okur, zamanla bu niteliği bilinçli bir şekilde hareket ederek geliştirir. Nitelikli okur; bilinçli bir dikkat, şüphe ve semantik ile hareket eder. Böylelikle nitelikli bir birikim elde edilir. Okuduklarına yeteri kadar dikkat etmeyen, metindeki geçişleri ve bağlamı fark edemeyen, şüpheler üretemeyen, tamamen kabul veya redde hazır olan bir okurun eleştirel bir birikim elde edebilmesi imkânsız denilecek kadar zordur. Hafızanın yeteri kadar kullanılmaması okuduklarımızdaki birçok ayrıntıyı da görmemizi ve hatırlamamızı engeller. Bu nedenle eğitim kurumlarında dikkat, algılama, hafıza gibi nitelikleri geliştiren faaliyetlere yer verilmelidir (Çifçi, 2006, s. 57-60). Kısacası nitelikli okumayı elde etmek ve ihtiyaç duyulduğunda okunanları hatırlamak bireylere hayat boyu yardımcı olacak önemli bir beceridir (Fry, 2000, s. 57). Bu noktada okuma sırası ve sonrasında bazı okuma stratejileri kullanılabilir. Bu stratejiler, okuma sorunlarının çözülmesinde de etkilidir. Okuma stratejilerinden bazıları şunlardır: “Okuma amacını belirleme, genel olarak metnin yapısına bakma, metinle ilgili ön bilgileri hatırlama, metnin başlık/başlıklarından ve görsellerden konuyu tahmin etme, metindeki görsel öğelere dikkat etme, not alma, önemli bilgiyi işaretleme, bilginin kalıcılığını sağlamak amacıyla şemalaştırma veya resimleştirme, metindeki düşünceleri özetleme, metindeki düşünceler arası ilişkiyi görmek için metni yeniden gözden geçirme, ana fikir ve yan fikirleri bulma, metinle ilgili başkalarıyla tartışma” (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010, s. 658-659). Ayrıca sınıf içerisinde öğrencilere okumada yardımcı olabilecek birtakım bireysel ve grup uygulamaları yapılabilir: “Sürekli sessiz okuma, bağımsız okuma, rehber eşliğinde kapsamlı okuma, paylaşımlı ve etkileşimli okuma, sesli okuma, akvaryum tekniği, Sokrates yöntemi, edebiyat halkaları” (Karatay vd., 2020, s. 94-99). Hem okuma stratejilerinin hem de

okumaya yönelik sınıf içerisinde uygulanabilecek bireysel ve grup uygulamalarının öğrencilerin nitelikli okur olmaları yolunda onlara yarar sağlayacağı ifade edilebilir.

Kişiyi zaman ve mekân yönünden uzaklara götürmesi, bir alfabeye dayalı olması, sonradan özellikle okul yıllarında kazanılması yönleriyle bir anlama becerisi olan okuma ile bir anlatma becerisi olan yazma birbirine benzer (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021, s. 203). Okumanın anlama, yazmanın ise anlatma becerileri arasından yer almasına rağmen ikisinin de özellikle okullarda edinilmesi yönüyle benzer olması dikkat çekmektedir.

2.1.2. Anlatma Becerileri

Anlatma becerileri, konuşma ve yazma olarak ele alınmaktadır. Başarılı bir anlatma faaliyeti için amacın yerine getirilmesi yeterli değildir. Anlatma faaliyeti başarılı olsa da kişi yeterince onu anlamlandıramayabilir. Bir başka deyişle anlatma, anlaşılmayı içermeyebilir. Anlama ve anlatma birbirini bütünler ancak biri tam olarak diğerrinin bir parçası demek mümkün değildir. O hâlde anlatma şu şekilde ifade edilebilir: İletişimsel bir çaba göstererek birinin anlamasını sağlamak (Denkel, 1981, s. 29). “Anlatma, bir içeriğin ya da ilişkili birden farklı içeriğin bir bütünün kavratılması amacıyla, dilsel ya da dil dışı birimlerle birine aktarılmasıdır” (Oymak, 2018, s. 327) şeklinde de tanımlanabilir.

2.1.2.1. Konuşma

Konuşma şu şekilde tanımlanabilir: “Bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere iletilmesi ve anlaşılmasıdır” (Kurudayıoğlu, 2003, s. 287). Dil, diş, damak, ses teli, dudak, gırtlak ve ağız gibi organlar konuşma esnasında birtakım görevler üstlenir. Konuşma, bu organlar aracılığıyla birinin başka insanlarla anlaşma ve haberleşmesini sağlar. Bir başka ifadeyle konuşma, “Zihnin, söz kalıbına döktüğü ve şekillendirdiği düşüncelerin, duyguların seslendirilmesidir” (Temizyürek, 2007, s. 117). Konuşma; bilişsel yapı, işlem ve süreçlerle her türlü duygu ve fikrin sözel bir şekilde ifade edilmesi şeklinde de tanımlanmaktadır. Konuşma, insanların duygu ve fikirlerini, zihinsel yapılarını ortaya koymaktadır. Konuşma öncelikle zihinde başlar ve sözlerle devam eder. Konuşmayı; Duygu, fikir, beyin, konuşma organları, sesler birtakım karmaşık işlemler yaparak oluşturur. Konuşma, fikirlerin seslerle aktarılmasıdır. Ancak bu basit bir seslendirme faaliyeti değildir, konuşmada seslendirme öncesi bir zihinsel işlem yapılır. Bu nedenle konuşma “sesli düşünme” şeklinde de ifade edilmektedir. Ancak bazen kişi bir iç veya sessiz konuşma ile

kendisiyle sesleri kullanmadan da iletişim kurabilmektedir (Güneş, 2014, s. 3). Kısacası bazı organlar aracılığıyla duygu ve düşüncelerin birtakım zihinsel işlemlerle iletilmesi konuşma olarak tanımlanabilir. Okul eğitiminin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmesinde ve bu becerilerini geliştirmesinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Konuşma, kişinin çevresiyle uyum içerisinde bir hayat sürmesini sağladığı gibi tecrübelerin kuşaktan kuşağa aktarılmasına da imkân tanımaktadır. Bu nedenle bir dil becerisi olarak konuşma çocuklara çok iyi bir şekilde kazandırılmalıdır (Özbay, 2006, s. 178). Konuşma, aynı zamanda kişisel ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tutmaktadır. Konuşmanın okul ve meslek hayatında başarı veya başarısızlık üzerinde etkisi bulunmaktadır. Konuşma bir duygu ve düşünce alışverişi olarak değerlendirilebilir. Çünkü insanlar konuşma sayesinde etkileşimde bulunur. Bu anlamda konuşma, kişilerin yaşamlarını birbirleriyle paylaşma sürecidir. Konuşmanın ayrıca günümüzdeki demokratik toplum yaşamını oluşturma ve geliştirmede önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir (Temizyürek, 2007, s. 118). Konuşmanın bireysel ve toplumsal yararları düşünüldüğünde onun okul döneminden itibaren geliştirilmesi ve üzerinde durulması gereken bir dil becerisi olduğu söylenebilir. Konuşma özellikle toplum yaşamının vazgeçilemez bir dil becerisidir.

Konuşma doğuştan sahip olduğumuz bir yetidir ve insanı insan yapan belirleyici bir unsurdur. İnsan, sosyal bir varlıktır, konuşma insanın sosyalleşmesine önemli katkılar sağlar. Doğuştan getirdiğimiz bir yeti olan konuşma, toplum dilinin etkisiyle yeniden biçimlenir ve ömür boyu kullanılır (Doğan, 2009, s. 187). Duygu ve düşüncelerimizin zihnimizde düzenlenip ifade edilmesi konuşmanın bireysel yönünü oluşturmaktadır. Konuşma, başka kişilere yöneltilerek toplumsal bir özelliğe bürünmüş olur. Gündelik yaşamın çoğu toplumsal ilişkilerle çevrilidir. Okul, aile, iş, eğlence gibi toplumsal ilişkilerde ve sıkıntı, sevinç, isteklerimizi ifade etmede konuşma çok önemli bir yer tutar (Özbay, 2005). Özellikle iletişim becerisi açısından konuşma, kişinin hayat kalitesiyle doğrudan bir ilişkiye sahiptir. Dolayısıyla hem mesleki hem de özel hayatta başarı güçlü ve etkili bir iletişim ile mümkündür. Farklı nedenlerle yapılan sunuş ve toplantı için başarı; etkili, doğru, açık ve anlaşılır bir konuşmadan geçmektedir (Kurudayıoğlu, 2003, s. 288-289). Konuşmacı ses organları yardımıyla anlatmak istediklerini kendi zihninde şekillendiği gibi karşı tarafa aktarmayı amaçlar. Her konuşmacının dinleyen ya da dinleyenlerden beklediği doğru ve tam bir şekilde anlaşılmasıdır. Bu durum insan ilişkilerinde gerekli olan sağlıklı bir iletişim için zorunlu bir koşuldur. Bu nedenle herkesin duygu ve düşüncelerini doğru, eksiksiz bir şekilde

yerine getirebilecek bir konuşma becerisine sahip olması gerekmektedir. Doğru ve gerçek bir konuşma; konuşucunun duygu, düşünce ve hayallerinin anlatmak istediklerine en uygun sözcük ve cümleleri kullanarak yaptığı dinleyenin ise konuşmacıyı net ve eksiksiz anladığı konuşma şeklidir (Doğan, 2009, s. 193). Kısacası tam olarak anlaşılamayan bir konuşmanın başarılı, doğru, etkili ve gerçek bir konuşma olmadığı söylenebilir. Başarılı bir etkileşimde hem konuşmacıya hem de dinleyiciye önemli sorumluluklar düşmektedir. Konuşmada özellikle sesin kullanımının önemli olduğu ifade edilebilir.

İnsan kişiliğinin yansıması olan önemli göstergelerden birisi sestir. Ses, vücuttaki birçok organın sistemli çalışmasıyla mümkündür. Ciğerlere alınan hava karın boşluğu, diyafram, göğüs kasları, göğüs kafesi, soluk borusu, ses telleri, ağız gibi organlarla sesi oluşturmaktadır. Özellikle boyun ve ağızdaki ses organları sesin şekle girmesinde etkilidir (Özbay, 2005). Konuşmada ses tonu çok önemlidir. İyi bir ses tonu monotonluktan uzak ve yerine göre yükselip alçalabilen bir özelliğe sahip olmalıdır. Hem çok yüksek hem de çok alçak bir ses tonu dinleyicilere rahatsızlık verir. Tekdüze, canlı olmayan bir ses tonu ise samimi olmadığı gibi herhangi bir duygu da barındırmaz (Kantemir, 1997, s. 57). Başarılı bir konuşmada ses tonu dışında sesin işitilebilir ve bükümlü olması; anlatılanların açık, akıcı ve hoşla gitmesi gibi ses özellikleri de etkilidir. Bu nedenle iyi bir konuşma için sesin de eğitilmesi gerekmektedir. Ses eğitiminde şu başlıklara yer verilebilir: Boğumlama, tonlama, duraklama, vurgulama, ritim (Özbay, 2005). Konuşmanın temelini ses oluşturmaktadır. Konuşmada ses tonuna dikkat etmek başarılı bir konuşmayı da beraberinde getirecektir. Bu nedenle konuşma esnasında mümkün olduğu kadar hata yapmamak bu alandaki başarının da temelini oluşturmaktadır.

Konuşma esnasında birtakım yanlışlar yapılmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: “vurgu, tonlama, ritim, duraklama hataları yapma, mahallî söyleyişle konuşma, sesleri hatalı söyleme, kelime hazinesinin yetersizliği, konuşma sırasında gereksiz vücut hareketleri yapmak” (Uçgun, 2007, s. 62). Hatasız bir konuşma pek mümkün olmasa da hataları en aza indirmenin yolu eğitimden geçmektedir. Bu nedenle konuşma eğitiminde hataları azaltıcı bir yaklaşım benimsenenin yerinde bir karar olacağı söylenebilir. Bununla birlikte konuşmanın karmaşık yapısının göz ardı edilerek yapılacağı bir eğitim tasarımının da yeterli olmayacağı düşünülebilir. Çünkü iletişimde beden dili, giyim vb. durumlar da etkilidir.

Kişiler arası iletişim sadece sözlerle gerçekleşmez. Başarılı bir iletişim ses tonu, vurgu ve duraklama, konuşma hızı, sesin alçaklığı ve yüksekliği, nefes alma ve verme şekli, beden dili, el ve yüz hareketleri, duruş şekli, giyim tarzı, bireyler arasındaki mesafe gibi öğelerden

de etkilenir. Bu unsurlar dışında beynin yapısı ve işleyişi de konuşma için önemlidir. Kısacası konuşma, fiziksel ve zihinsel birtakım ögelere bağlı olarak gerçekleşen karmaşık bir yapıya sahiptir. Nitelikli bir konuşma eğitimi fiziksel ve zihinsel boyutları göz ardı etmeden düzenlenmelidir (Kurudayıoğlu, 2003, s. 290-291). Eğitim-öğretim ortamında konuşmanın karmaşık yapısı göz önünde bulundurularak tüm boyutlarını ele alan şekilde düzenlenmesinin bu becerinin edinilmesinde önemli olduğu söylenebilir.

Kişi, konuşunca kendisini tam ve doğru ifade edebilmelidir. İnsanın doğasında yer alan konuşma, nitelikli bir eğitim ile geliştirilebilir bir özelliğe sahiptir. Bu noktada eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Çocukların duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini kurallara uygun etkili ve doğru bir şekilde anlatmaları konuşmanın derslerdeki temel amacını oluşturmaktadır. Okul ortamında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim çoğunlukla konuşma ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim etkinliklerinin temelinde konuşma bulunmaktadır. Öğrenciler, ayrıca mantıklı düşünme ve doğru anlatmayı konuşma sayesinde elde ederler. Etkili ve güzel konuşma becerisi toplum hayatının da önemli gerekliliklerindendir. Bu nedenle bu becerinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde Türkçe öğretmenleri büyük bir sorumluluğa sahiptir. Ancak bu beceri birtakım kuralların ezberlenmesi ile geliştirilemez. Bunun için çok sayıda uygulama yapmak, örnek olabilecek konuşmacıları dikkatli bir şekilde ve çaba sarf etmek gerekmektedir (Özbay, 2005). Başka bir başka ifadeyle ilkökul ve ortaokuldaki Türkçe dersleri çocukların toplumla doğru ve etkili bir etkileşim kurmalarında, çevrelerini anlamalarında ve anlatmalarında önemli görevlere sahiptir. Kısacası okul, öğrencilerin yaşamlarında çok yönlü bir olumlu değişiklik yapmaya odaklanır (Doğan, 2009, s. 189). Konuşma becerilerini geliştirmek için konuşma öncesi, sırası ve sonrasında birtakım uygulamalar gerçekleştirilebilir. Örneğin, konuşma öncesinde amacı, yöntemi ve tekniği belirleyecek ve ön bilgileri harekete geçirecek bir zihinsel hazırlık yapılabilir. Konuşma sırasında kişi kendi hayatından veya gündelik yaşamdan kesitler sunabilir. Ayrıca konuşma sırasında görsellerden destek alınabilir ve burada farklı başka çalışmalar kullanılabilir. Konuşma sonrasında çok yönlü bir değerlendirme ile konuşmanın hedefine ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilebilir (Güneş, 2014, s. 16-23). Okulda öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için konuşmanın her anında birtakım etkinlik ve çalışmalar yapılabilir. Bu doğrultuda konuşma faaliyetlerinin hangi dil öğretim yaklaşımına göre yerine getirildiği büyük bir önem taşımaktadır. Konuşma becerisinin gelişimi için farklı dil öğretim yaklaşımlarından faydalanmak yerinde bir karar

olsa da çağdaş modellere ağırlık vermenin öğrencilere daha çok katkı sağlayacağı söylenebilir.

Dil öğretim anlayışları konuşmayla ilgili işlem ve süreçlere farklı şekillerde yaklaşmaktadır. Konuşmanın fiziksel unsurları (vurgu, tonlama, telaffuz, ses gibi) geleneksel ve davranışçı yaklaşımlar için daha önemliyken bilişsel anlayış ise daha çok zihinsel süreçlerle ilgilenmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım için ise çocukların konuşma becerilerini geliştirmek daha önemlidir. Bu anlayışa göre konuşma, zihinde başlar ve düşüncelerin söz ile ifadesi ile tamamlanır. Konuşmaya zihinde yapılandırılan bilgilerin gözden geçirilmesi ile başlanır ve konuşma birtakım zihinsel işlemlerden (sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme) geçirilerek seslerde anlam bulur. Bilişsel yaklaşımlar konuşmayı hem fiziksel hem de zihinsel boyutlarıyla ele alırken yapılandırıcı modeller öğrenciyi merkeze almakta ve geliştirmeye odaklanmaktadır (Güneş, 2014, s. 4-11). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencileri merkeze alan dil öğretim yaklaşımlarına ağırlık verilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Konuşmanın aynı zamanda öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmesine de katkı sağladığı söylenebilir.

Öz güven gelişimi ile konuşma becerisi arasında paralel bir ilişki vardır. İkisi de birbirini olumlu etkilemektedir. Konuşma ile etkili ve olumlu bir kişilik oluşturulabilir. Bu yönüyle konuşma insan ilişkilerinde başarının sırrını oluşturmaktadır. Konuşma eğitimi ile çocuklar kendilerini doğru ifade etmeyi öğreneceği gibi kurmuş olacakları sağlıklı ilişkiler de kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlayacaktır (Özbay, 2006, s. 180). Kısacası konuşma sayesinde öğrencilerin yüksek bir özgüvenle daha başarılı etkileşimler kuracağı düşünülebilir.

2.1.2.2. Yazma

Dilin kurallarına uyularak bir plan çerçevesinde herhangi bir konuda duygu, düşünce, ihtiyaç, yaşantı, istek, hayal, gözlem ve bilgi birikiminin bilişsel birtakım süreçlerden geçirilerek doğru ve etkili bir şekilde sembollerle (yazıyla) anlatılmasına yazma denir (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 62; Dölek ve Hamzadayı, 2022, s. 116; Göçer, 2014, s. 199; Göğüş, 1978, s. 235; Mete, 2015, s. 82). Yazma bir başka açıdan “metin oluşturma becerisi” olarak ele alınabilir. Belirli bir hedef kitleye kurallar ve yöntemlerle bu becerinin kazandırılması ise yazma eğitimini oluşturmaktadır (Şakiroğlu, 2017, 65). Yazma becerisi, bireye kendini ifade etme imkânı sunar ve bu beceriyi kişide kalıcı hâle getirir (Çağlayan, 2009, s. 29).

Konuşma ve yazma bir anlatma yoludur. Ancak ikisi farklı becerileri kullanmayı da gerektirmektedir. Söz gelimi, her konuşulan iyi bir şekilde yazılamayabilir. Bu nedenle ilkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilerin hem bireysel hem de sınıf içi yazma çalışmaları yapması oldukça önemlidir (Göğüş, 1978, s. 235). Diğer bir anlatma becerisi olan konuşma, yazmaya göre daha erken ve daha kolay bir şekilde kazanılır. Buradan hareketle öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisinin yazma olduğu söylenebilir. Çünkü çocuklar okul öncesi dönemde aile ve çevrelerinden dinleme ve konuşma yeteneklerini belirli bir seviyede kazanarak okula başlarlar (Göçer, 2014, s. 199; Mete, 2015, s. 82). Yazmanın zor edinilen bir dil becerisi olduğu düşünülürse dil becerilerinin bütün olarak ele almanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Dil becerileri bir bütündür. Özellikle dinleme-konuşma ve okuma-yazma becerileri arasında güçlü bir ilişki vardır. Bunlar bir madalyonun iki yüzü gibidir. Öğrencilerin bir beceriyi kullanması diğer bir beceriye transfer edilebilir. Örneğin, akıcı okuma öğrencilerin akıcı bir şekilde yazmalarını da geliştirecektir. Okuma birtakım sembolleri anlama; yazma ise sembollerle anlatılmak istenenlerin ifade edilmesi, üretilmesidir. Birey okurken kelimenin nasıl yazıldığını, cümlelerin nasıl kurulduğunu da fark eder ve bunu yazdıklarında uygulamaya çalışır. Bu nedenle okuma ve yazma becerileri, işlevlerini birbirlerini destekleyerek yerine getirir (Johnson, 2017, s. 161; Kasten ve Yıldırım, 2013, s. 3). Kısacası dil becerileri bütüncül bir şekilde ele alınmalıdır. Özellikle okuma ve yazma becerileri birbirlerini olumlu bir şekilde etkilemektedir. Bu bağlamda okuma becerisini geliştiren uygulamaların yazma becerisini de geliştireceği söylenebilir. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin sahip olması gereken bilgileri edinmesinin önemli olduğu düşünülebilir.

Dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi ve yazma faaliyetlerinde uygulanması yazma becerisinin doğru bir şekilde yerine getirilmesinde önemli bir zorunluluktur (Mete, 2015, s. 82). Etkili bir yazı çalışmasında yazılanların kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi de büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenler öğrenci yazılarına geri bildirimde bulunmalı ve onlarla düzeltme çalışmaları yapmalıdır. Yazma çalışmalarının en önemli aşaması, geri bildirim ve düzeltmedir. Geri bildirim ve düzeltme; öğrencilere yazma becerilerini fark etmelerini sağlar ve yaptıkları hataları düzeltme yeteneği kazandırır (Göçer, 2014, s. 200). Öğrencilerin iletişim ve yazma becerilerinin gelişmesinde süreci sevdirmek ve yazmayla ilgili olumsuz algıları ortadan kaldırmak, kolaylaştırıcı bir iklim oluşturmak gerekmektedir (Aydın, 2022, s. 14). Böylelikle yazma çalışmalarıyla öğrencilerin kendi fikirleriyle diğer bilgiler arasında

bağlantı kurma, bilgileri transfer edebilme ve metin yapısında tutarlılık oluşturma gibi olanakları artacaktır. Yazma zamanla öğrencilerin sanatsal duyarlılıklarını geliştirir (Ungan, 2007, s. 462). Bu nedenle ilkököl ve ortaoköl Türkçe öğretim programlarında nitelikli bir yazma eğitimi tasarlanmalıdır (Uçgun, 2015, s. 1). Yazmanın kuşaklar arasındaki bağ kurduğu, iletişimi sağladığı, bilgi ve fikirlerin kalıcılığını sağladığı unutulmamalıdır (Ceran, 2013, s. 1153). Gelecek nesillerle bağ kurma aynı zamanda insani bir ihtiyaçtır, yazma bu ihtiyacı karşılayanın yollarından da biridir.

İnsanın kendini ifade etme ve gelecekte var olma gibi iki önemli kaygısı bulunmaktadır. Yazmanın bazı işlevleri de bu iki ihtiyaç üzerinden ortaya çıkmıştır. Birinci ihtiyaç yazma dışında konuşma ile de gerçekleştirilebilir. Ancak birey kendisini sonraki kuşaklara aktarmak, kalıcılığını sağlamak için daha çok yazıyı kullanır. Bu yönüyle yazma nesiller arasında bir köprü konumundadır (Oğuz ve Kahtalı, 2020, s. 121; Tiryaki, 2011, s. 1). Kısacası yazının kalıcılığının insanları yazmaya yönelten nedenlerden biri olduğu düşünülebilir. Yazma yeteneğinin geleceğe kalma dışında bireyin yaratıcı yeteneklerini ortaya koyduğu da söylenebilir.

Yazma faaliyetleri ile öğrencilerin yaratıcı becerilerini ortaya çıkarmaları ve geliştirmeleri sağlanmalıdır. Yazma becerilerini geliştirmede öğrencilerin çevrelerini algılamaları ve bunu kendi duygu, düşünce ve hayal güçlerinin yardımıyla anlatmaları etkilidir (Demir, 2013, s. 88). Bu nedenle yazma; bireyin amacına, genel bilgisine, konuyu kavrama seviyesine, sunma düzenine, konuyla ilgili düşüncelerine uygun bir zihinsel etkinlik gerektirmektedir (Tiryaki, 2011, s. 6). Bu noktada öğrencilere önemsedikleri veya anlatmak istedikleri konularda imkânlar sağlanmalıdır. Öğrenciler küçük birtakım yardımlara ihtiyaç duyabilirler. Söz gelimi, konu seçimiyle ilgili öğrencilerin zihinleri karışık olabilir. Öğrencilere yazma konusunda yapılacak yardım onların yazmayla ilgili kafa karışıklığını da giderecektir. Tüm bu çabalar sayesinde öğrencilerin yazma çalışmalarına daha istekli ve ilgili olabileceği söylenebilir. Bu durum aynı zamanda öğrencilerin yazma motivasyonlarına da katkı sağlayacaktır (Johnson, 2017, s. 162). Öğrenciler öğretmenleri sayesinde yazmayla ilgili stratejiler öğrenip uygulamalar yapabilirler. Ayrıca öğrenciler onlara verilen geri bildirimler aracılığıyla yazdıklarını gözden geçirme ve düzenleme şanslarına sahip olurlar. Bu durum öğrencilere yazmanın gücünü kazandırdığı gibi onların yazar olmalarında da etkilidir (Tompkins, 2021, s. 115). Ancak yine de Tompkins (2021, s. 115) ironik bir şekilde öğrencilerin ilk okurunun öğretmenler olmamasını tavsiye etmektedir. Çünkü Tompkins'e göre öğretmenler ilgili bir okur tavrı yerine kırmızı kalemle yanlış arama eğilimindedirler.

Bu yaklaşım öğretmenler tarafından her durumda öğrencilerinin yazma becerilerini desteklemenin önemini göstermektedir.

Yazma; bir dil becerisi olarak birikim, tecrübe, donanım istediği için diğer dil becerilerine göre daha zor gelişmektedir. Özellikle yaratıcı yazma alanında bu zorluk daha belirgindir. Yaratıcı yazma, elde edilen birikim ve tecrübeyle başka kişilerden farklı düşünmeyi, özgünlüğü gerektirmektedir. Beceri her ne kadar önemli olsa da yazma zamanla ve eğitimle geliştirilebilecek bir alandır (Temizkan, 2021, s. 6). Yazma bir yetenek işidir. Ancak yazmadaki asıl ve önemli başarı; gözlem yapma, nitelikli dinleme ve okuma alışkanlığı, çevrede olup bitenler hakkında düşünce üretme, ana dili kullanma yeteneği ile mümkündür (Babacan, 2009, s. 21). Bu yetenekler bilgi birikimi ve kültürel bir zenginliğe sahip olma, yaşam tecrübesi edinme, dili doğru ve etkin kullanma, yazmayla ilgili teknik bilgiye hâkim olma, konulara farklı açılardan bakabilme ve neden sonuç ilişkisi kurabilme gibi özelliklerle birleşerek çocukların yazma becerisinde başarılı ve yetkin olmalarına katkı sağlar. Yazma etkinlikleri öncesi öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin olması yazma niteliğine de olumlu yönde etki edecektir. Bu nedenle öğrencilerin yazı faaliyetlerine hazır bir duruma getirilmesi önemlidir (Göçer, 2010, s. 182). Öğrencilerin yazma becerilerinin niteliğinin onların bilgi birikimlerine bağlı olduğu ifade edilebilir. Çocukların yazma işleme süreçlerinin ve boyutlarının geliştirilmesi onlarda bilgi birikimi sağlayacağı da söylenebilir.

Yazma fiziksel, sosyal ve bilişsel süreçlerden meydana gelse de yazmadaki işleme biçimi daha çok bilişsel alanı ilgilendirmektedir. Yazma süreci karmaşıklığı nedeniyle birtakım problemler içerir. Bireyler yazma eyleminde yaptıkları yanlışları, iletişimsel problemleri yazma modelleri ile çözebilir (Bayat, 2019, s. 43-44). Yazma eğitimi, gelişimsel ve süreç olmak üzere iki boyutta da ele alınmaktadır. Sınıf düzeyine göre değişen konu ve becerilerin üstünde durulması gelişimsel boyutla ilgilidir. Yazmanın uygulama ile zaman içerisinde zenginleşme ve derinleşmesi ise süreç boyutunun kapsamındadır (Yıldız, 2018, s. 7). Yazma sürecinin karmaşıklığını çözmede özellikle bireylere yazma modelleri ve boyutları yardımcı olabilir.

2.2. Metin

Bir amaca yönelik, belirli bir konu etrafında mantıklı bir düzenlemeyle bilgi, duygu ve düşüncelerin birtakım şekil, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği birleşik bütüne metin denir. Metin; muhatabına bir mesajı anlamlı bir yapı hâlinde sırayla ileten dilsel göstergelerin oluşturduğu sözlü veya yazılı iletişimsel bir oluşumdur, cümlelerden oluşan bir

anlatma ve anlaşma aracıdır. Başka bir tanımla, metin dilsel ögelerin yardımıyla oluşturulan bir mesajın yer aldığı kendi içinde kapalı bir yapı olarak ifade edilebilir. Metnin ortaya konmasında sestten paragrafa tüm dil birlikleri görev alır. Her metin bir ana fikre sahiptir. Metinler, dilin bağlam oluşturmasıyla ortaya çıkar. Dil, metinler aracılığıyla anlam kazanır ve dili somutlaştırır (Aktaş, 2009, s. 188; Beaugrande ve Dressler, 2016, s. 29; Başaran ve Akyol, 2009; Günay, 2003, s. 35; Güneş, 2013a, s. 2; Halliday ve Hasan, 2013, s. 1; Kılıç, 2023, s. 6; Pilav ve Oğuz 2013, s. 17; Ülper, 2011, s. 25).

Metinler; sözlü, yazılı ve görsel metin şeklinde sınıflandırılabilir. Zorluk derecesine göre ise metinler; basit/düz, ağır/zor/üst düzey olarak değerlendirilebilir. İşlevlerine göre ise edebî ve öğretici metinler şeklinde iki kategoride incelenebilir. Edebî metinler; hikâye, roman, masal, şiir, gibi türlerdir. Öğretici metinler ise konularını tarihî olaylardan, bilimsel gerçeklerden ve felsefî düşüncelerden alır. Bunlar makale, gezi, eleştiri, hatıra gibi türlerde yazılır (Güneş, 2013a, s. 3). Kısacası; metinler amacına, kapsamına, düzeyine göre farklı şekillerde ele alınmakta ve gruplandırılmaktadır.

2.2.1. Metinsellik Ölçütleri

Metin, bir sözcük veya cümle topluluğudur. Metni, metin yapan niteliklere ise metinsellik ölçütleri denir. Metinsellik ölçütleri şu şekilde sıralanabilir:

- Bağdaşıklık: Metnin dilbilgisel ilişkileri ve bağlantılarıdır.
- Tutarlılık: Metindeki anlamsal bağlantı, mantıksal uyum ve düzenin oluşturduğu bütünlüktür.
- Amaçlılık: Verilmek istenen iletinin metinde tam olarak yer almasıdır. Bilgilendirici metinlerde amaç gizli ve belirsiz olmamalıdır. Hikâye edici metinlerde ise yazar estetik bir dil kullanarak okurun duygularını harekete geçirmeyi amaçlayabilir.
- Kabul Edilebilirlik-İkna Edicilik: Metinde yer alan olay ve durumun kişi ve toplum tarafından kabul edilebilmesidir. Burada, evrensel bir kabul edilebilirlik yerine yerel bir kabul edilebilirlikten bahsedilebilir.
- Bilgilendiricilik: Okur metinden yeni bilgiler edinebilmelidir. Okuyucu açısından çok önemli olan bu durum aynı zamanda metnin orijinalliğini göstermesi bakımından da değerlidir. İki tür bilgi biriminden söz edilebilir: eski ve yeni bilgi. Metinde eski bilgilerle yeni bilgiler dengeli bir şekilde yer almalıdır.

- Duruma Uygun Olma: Metnin kullanıldığı ortamla uyumlu olmasıdır. Bir başka ifadeyle konu ve amacın hedef kitleye uygun olmasıdır.
- Metinlerarasılık: Bir metnin önceki başka metinlerle olan ilişkisidir. Metinlerarasılığa göre, metin başka metinlerin dönüşüme uğramış hâlidir (Ekiz, 2007, s. 124; Güven, 2014, s. 519; Halliday ve Hasan, 2013, s. 326; Karatay, 2010, s. 375; Pilav ve Oğuz 2013, s. 17-18).

Metinlerin öğrencilerin dil, bilişsel ve sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu açıdan metinlerin dil öğretiminin temel araçlarından biri olduğu söylenebilir.

Metinler özellikle ana dili eğitiminde hedeflere ulaşmada kullanılan en yaygın araçlardır. Dil öğretiminde edebî, özgün, üretilmiş, özel metinlerden bahsedilmektedir. Metinler ayrıca hikâye edici, bilgilendirici ve şiir gibi de gruplandırılmaktadır (Güneş, 2013, s. 3; Temizkan, 2021, s. 153). Metinlerin dil öğretiminde oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırma kapsamında hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile çalışılmıştır. Aşağıda bu iki metin türü ayrı başlıklar hâlinde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.2.2. Metin Türleri

Araştırmacıların metin türlerini sınıflandırma şekli birbirinden farklıdır. Bu farklılığın araştırmacıların metin türlerini belirlerken kullandıkları ölçütlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte edebî türlerin sürekli bir değişim ve gelişim göstermesi de metin türlerinin sınıflandırılmasında önemli bir etkidir (Başaran ve Akyol, 2009). Genel olarak metin türleri hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir olarak ele alınsa da bu araştırma kapsamında şiir türüne yer verilmediği için kuramsal çerçevede de şiir başlığı yer açıklanmamıştır.

2.2.2.1. Hikâye Edici (Öyküleyici) Metinler

İnsanlık tarihi kadar uzun bir geçmişe sahip olan hikâye edici metinleri; kapsamının geniş olması, sürekli gelişmesi ve yeni türler ortaya çıkarması nedenleriyle tanımlamak oldukça güçtür. Hikâye edici metinlerin anlatma, nakletme, rivayet, anlatı ve tahkiye kavramlarıyla ifade edildiği söylenebilir. Hikâye edici metinler; bir ana fikre, olaya veya olay örgüsüne sahiptir. Olay veya olay örgüsü bu tür metinlerde bir plan dâhilinde anlatılır ve duygusal,

hayalî ögeler belirli bir anlatıcı tarafından öznellik içerisinde sunulur. Hikâye edici metinlerde kişi, zaman ve mekân ögelerine yer verilir. Bu tür metinler estetik bir kaygı ile oluşturulur. Sözcükler ve cümleler görünür anlamları dışında başka anlamlara da gelebilir. Yazarın iletmek istediği mesaj örtük olabilir, bu nedenle okur bu tür metinlerdeki mesajı anlayabilmek için daha fazla zaman harcar (Başaran ve Akyol, 2009, s. 13; Kolaç, 2009, s. 603).

Hikâye edici anlatım biçimi; hayalleri, düşünceleri, problemleri kısaca anlatmak istediklerimizi bir olay içinde veya bir olaya bağlayarak anlatmak demektir (Özdemir ve Binyazar, 1977, s. 110). Hikâye edici metinlerde olay, ana fikir bir kurgu içerisinde ve dilin estetik imkanlarından yararlanılarak verilirken bilgilendirici metinlerde ana fikir genellikle doğrudan verilir. Bu nedenle iki metin türünü dinlerken veya okurken anlama ve çözümleme için birbirinden ayrı yolların izlenmesi gerekir (Çetin ve Bulut, 2020, s. 72).

Hikâye edici metinler; insana ait birçok özelliği bünyesinde barındırır, yaşamı kuşatır. Bu durum, çocuk için de hayatı ve çevresini anlamlandırmada hikâye edici metinleri vazgeçilmez bir tür olarak karşımıza çıkarmaktadır. Başka bir ifadeyle hikâye edici metinlerin çocuklar için önemli bir eğitim aracı olduğu söylenebilir. Çocukların da hikâye edici metinlere daha çok ilgi duydukları düşünülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında bu tür metinlerde çoğunlukla gerçek karakterlerinin bulunması, ilgi çekici özelliklerin fazla olması, çocukların kahramanlarla kendini özdeşleştirebilmesi gibi bazı özelliklerin etkili olduğu sayılabilir. Bu nedenle çocukların hayal dünyasını zenginleştirmek için hikâye edici metinlere yer vermek ve dil becerilerini geliştirmede araç olarak kullanmak oldukça önemlidir (Özkara, 2007, s. 40; Coşkun, 2014, s. 253; Kaynaş, 2014, s. 31; Şahin, 2012, s. 35; Yaylacık, 2014, s. 60; Eroğlu Çopur, 2019, s. 49; Türkben ve Karaca, 2022, s. 219).

İnsanlara örnek hayatlar aracılığıyla olay ve eylemler sunan hikâyelerden okur, kendisine yönelik deneyimler elde eder. Bununla birlikte hikâyeler, eğitici ve eğlendirici yönleriyle çocuklara katkı sağlar (Önal ve Maden, 2020, s. 46).

Coşkun (2014, s. 254-255) farklı çalışmalardan hareketle bir hikâyeyi oluşturan unsurları şu başlıklar altında özetlemiştir:

1. Dekor: Hikâyenin bu bölümünde zaman ve mekânla ilgili ayrıntılar yer almaktadır. Hikâyelerde zaman, tarihsel bir sıra izleyebileceği gibi geriye dönüşlerle de olabilir. Hikâyede kapalı mekânlar bulunabileceği gibi açık mekanlar da yer alabilir. Ayrıca

tüm olaylar bazı hikâyelerde tek bir mekânda gerçekleşebilir, bazı hikâyelerde ise çeşitli mekânlar birlikte kullanılabilir.

2. Kahramanların Tanıtılması: Hikâyelerin kahramanları insanlar, hayvanlar veya diğer varlıklar olabilir. Ana karakter, çoğunlukla bu kahramanlardan bir tanesidir. Bazen hikâyenin uzunluğuna ve karmaşıklığına göre hikâyede birden fazla ana karakter yer alabilir. Kahramanlar tanıtılırken ayrıca yardımcı karaktere veya karakterlere yer verilir.
3. Başlatıcı Olay: Hikâyedeki olayların ilkidir. Başlatıcı olayda, hikâyede çözümü beklenen soruna yer verilir.
4. Problem: Hikâyede başlatıcı olaydan sonra ortaya çıkan çatışma durumudur. Bu çatışma durumunun nasıl çözümleneceği okuyucu için merak konusudur.
5. Girişim: Hikâyede karakterin amaca ulaşmak için gösterdiği somut davranışlardır. Hikâyenin en uzun bölümüdür. Ana kahraman, birden çok girişimde bulunabilir.
6. Sonuç: Hikâyede ana kahramanın amacını gerçekleştirme durumunu ortaya koyan bölümdür. Bu bölüm, kahramanın olumlu veya olumsuz bir tepki göstermesini sağlar.
7. Tepki: Hikâyedeki ana kahramanın kısa ve uzun süreli sonuçlara verdiği tepkidir. Tepki, davranışsal olabileceği gibi duygusal ve bilişsel özellikte de olabilir.

2.2.2.2. Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinler, herhangi bir konuda bilgi vererek okuyucunun ufkunu genişletme, herhangi bir fikri ele alma ve sorgulamayla yaşamda kullanabileceği kaynaklar sunan metinlerdir (Kuzu, 2004, s. 61). Bilgilendirici metinlerin amacı okurların bilgi dağarcığını zenginleştirmektir. Bu tür metinlerde yazar, nesnel bir tutum takınarak sözcük ve cümleleri gerçek anlamlarıyla kullanır. Bir başka deyişle yazar, sanatlı bir anlatım ve söyleyiş kaygısı taşımaz. Dolayısıyla metinde yazarın izine neredeyse hiç rastlanmaz. Yazar sade bir anlatım benimser, kısa cümleler kullanır, metnin mesajını veya mesajlarını açık ve net bir şekilde iletir. Bu iletilerin gerçek yaşamda bir karşılığı da vardır. Bilgi verici metinlerde tanım, yer, zaman gibi somut bilgilerle birlikte terimler ve teknik kelimeler yoğun bir şekilde yer alır. Metinde verilen sayısal bilgiler grafik, çizelge ve tablolara dönüştürülebilir. Öğretici olan bu tür metinlerin okuru da daha çok bilgi odaklıdır (Özdemir, 2008, s. 239; Kolaç, 2009, s. 603). Bunlar öğretici metinler olarak da adlandırılmaktadır. Bu tür metinlerin anlatımı açık, kesin ve sadedir. Yazar amacını açıkça ortaya koyar ve kelimeleri gerçek anlamıyla kullanır. Süslü ve mecazlı bir anlatımdan kaçınır (Sulak, 2014, s. 60). Kısacası bilgilendirici metinlerin

açıklama ve tanımlama amacıyla yazıldığı söylenebilir (Müldür ve Yalçın, 2019, s. 1781). Yaşadığımız çağda bilgi verici türdeki metinleri eleştirel bir bakış açısıyla okuyup yazmanın önemi inkâr edilemez. Bilgilendirici metinleri okuyan, yazan, eleştiren ve aradığı bilgiyi bulup ileten bireylerin yetişmesi eğitimin temel amaçları arasında yer almaktadır (Duke, 2000, s. 202). Bireylerin birçok yerdeki (okul, iş yeri vb.) başarısı bilgi verici metinleri anlama ve anlatma becerisine dayanmaktadır. Bilgi verici okuryazarlık günümüzde başarının da temelini oluşturmaktadır. Bu tür metinleri anlamak ve bu yapıda metinler üretmek bilgi toplumunun gerekliliklerindendir (Duke, 2000, s. 202; Müldür ve Çevik, 2019, s. 142). Bilgilendirici bir metnin dil ve anlatım özelliklerinin bilinmesi, okuyucunun beklentisi ve amacı bu metinlerden üst düzey fayda sağlanması açısından oldukça önemlidir (Kurnaz ve Akaydın, 2015, s. 143)

Ana fikir kavramı, bir metni bilişsel işlemlemeyle ilgilidir. Dolayısıyla, metnin ana fikrini bulmak, onu zihinsel bir işlemde geçirmeyi gerektirmektedir. Bu durum ana fikrin önemini işaret etmektedir. Bilgilendirici metinlerde de en önemli ögenin ana fikir olduğu düşünülmektedir. Bilgilendirici bir metinde ana fikirden sonra yardımcı fikirler ve bunlarla ilgili detaylar oldukça önemlidir. Bilgilendirici metinlerde genellikle her yardımcı fikir bir paragrafta yer alır (Kurnaz ve Akaydın, 2015, s. 143; Şentürk, 2009, s. 36; Ülper, 2011, s. 25).

İlkokulun ilk sınıflarından itibaren bilgi verici metinlere etkin bir şekilde yer verilmesi öğrencilerin dünya hakkındaki bilgisinin genişlemesini sağlayabilir ve bilgi çağında başarı için gerekli olan kritik becerilerin öğrenciler tarafından edinilmesine katkıda bulunabilir. Günümüz öğrencilerinin geleceğin okuryazarlık taleplerini karşılaması bilgilendirici metinlere özgü okuryazarlık görevlerine katılmaları ile mümkündür. Bilgi veren kitapların öğrenci tarafından anlatımı, bu metin türünü anlama konusunda uzmanlık kazanmaları için öğrencilere zengin fırsatlar sağlayabilir (Moss, 2004, s. 711; Hall ve Sabey, 2007, s. 261). Öğrencilerin anlama ve anlatma dil becerilerinin gelişimine ve sözcük dağarcıklarına katkı sağlaması açılarından bilgi verici metinlerin öğretiminin önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilere bilgilendirici metin yazma sonrasında yerinde dönütler vermek, onların bu tür metinler yazma becerileri açısından da önem taşımaktadır (Dölek ve Hamzadayı, 2022, s. 124; Yekeler, 2018). Bilgilendirici metin yaWilsoplarının öğretimi, anaokulu gibi erken bir dönemde başlayabilir ve öğrenciler ilerleyen yıllarda giderek daha karmaşık metin yapılarını anlar hâle gelebilirler. Öğrencilere her bilgilendirici metin yapısı ayrı ayrı öğretilmelidir. Öğrencilerin bir metin yapısında tam olarak ustalaşabilmeleri için zamana ihtiyaçları vardır.

Öğretmenler, bilgilendirici metin yapılarını göstermek için bilgi veren kitaplardan metin parçaları seçebilirler (Moss, 2004, s. 713). Kısacası çocukların erken yaşlardan itibaren bilgilendirici metinlerle tanışması, onların yaşamla ilgili beceriler edinmelerini ve dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Çocukların bilgilendirici metinleri anlamada ustalaşmaları sabır gerektirdiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bilgilendirici metinleri okumalarında ve anlamalarında zorluk çekmelerine birçok unsur neden olmaktadır. Ancak metin yapısı, kavramsal yoğunluk ve aşinalık, söz varlığı ve ön bilgi eksikliği en yaygın unsurlardır (Saenz ve Fuchs, 2002, s. 31- 32). Öğrencilerin bilgi veren metinlerde zorlanmalarının başka olası iki nedeni olduğu söylenebilir. Birincisi, çocuklar genel olarak erken yaşlardan itibaren bilgilendirici metinlere maruz kalmamaktadır. Bu durum, ileriki yıllarda da hikâye edici metinlerin öğrencilerin yaşamında baskın tür olarak devam etmesine neden olmaktadır. İkinci olası neden ise, öğrencilere bilgilendirici metinlerin organizasyonu ve yapısı hakkında bir eğitim verilmemesidir. Bir başka deyişle öğrencilere bilgilendirici metinleri nasıl okuyacakları yeteri kadar öğretilmemektedir. Çocukları bilgilendirici metinlere maruz bırakmak, tek başına bu tür metinlerin anlaşılması için yeterli değildir. Çocukların bu tür metinlere maruz kalmaktan daha fazlasına ihtiyaçları vardır (Moss, 2004, s. 713). Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlamalarında zorluk çekmelerine neden olan unsurların eğitim ortamlarında ortadan kaldırılması veya en asgarî düzeye düşürülmesi bu tür metinlerin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayabilir.

2.2.2.2.1. Bilgilendirici Metin Yapıları

Bilgilendirici metinler, hikâye edici türlere ve şiire göre karmaşık olabilir. Bilgi verici metin öğeleri (ana fikir, yardımcı fikirler, konu, yazarın amacı ve bakış açısı) ve bilgi verici metin yapıları (tanımlama, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç, problem çözme vd.) bu karmaşıklığın nedenlerini oluşturmaktadır. Ancak, bütün bunlar anlam bütünlüğü dikkate alınarak organize edildiğinde bu tür metinleri anlama daha kolay hâle gelebilir (Şentürk, 2009, s. 36; Uğur, 2017, s. 202). Bilgi verici metin yapı ve işlevlerinin birtakım örneklerden yararlanılarak öğrencilere doğru ve net bir şekilde aktarılması büyük bir önem arz etmektedir. Bu sayede, öğrenciler bilgi verici metin yapılarını kolaylıkla fark eder ve metnin unsurlarını doğru bir şekilde belirler. Böylece metnin tamamı öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılmış olur (Uğur, 2017, s. 202). Yazarlar bu metin yapılarının birçoğunu, hatta hepsini belirli bir kitap ya da bölümde, hatta tek bir sayfada kullanabilirler (Moss, 2004, s.

713). Bilgilendirici metinler genel olarak şu başlıklarda ele alınmaktadır (Coşkun, 2014, s. 258-259; Moss, 2004, s. 713; şentürk, 2009, s. 36):

1. *Tanımlama/Açıklama*: Bu metin yapısında yazar, okuyucularına konu ile ilgili kişi, yer, konu veya ana fikrin özelliklerini anlamalarına yardımcı olacak birtakım ayrıntılar sağlar. Yazarlar bir konuyu tanımlarken onu açıklarlar. Semantik haritalar (örümcek ağına benzeyen ve bilgileri kategorilere göre gruplayan bir grafik düzenleyici) bu yapı için görsel bir temsil sağlar. Tanımlama yapısına sahip bilgilendirici metinlerde çoğunlukla *örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak* vb. anahtar kelime, kavram ve yapılar kullanılır. Bu yapıya sahip metinlerde birden fazla ana fikir bulunabileceğı gibi çok sayıda örnek de bulunabilir
2. *Sıralama*: Bu metin yapısı; olay, olgu veya kavramları oluş sırasına koymayı içerir. Yazarlar, herhangi bir konunun aşamalarını açıklarken sıralamayı kullanırlar. Sıralama yapısına sahip bilgilendirici metinlerde çoğunlukla *birinci, ikinci, üçüncü, önce, sonra, daha sonra, sonraki, son izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda* vb. anahtar kelime, kavram ve yapılar kullanılır. Bu yapıya sahip metinlerde genellikle kronolojik bir sıralama bulunmaktadır.
3. *Karşılaştırma*: Karşılaştırma yapısında kişi, olgu ve kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara yer verilir. Karşılaştırma yapısına sahip bilgilendirici metinlerde çoğunlukla *aynı, benzer, benzer şekilde, karşılaştırıldığında, farklı olarak, aksine, diğer taraftan, ancak, henüz buna rağmen, bunun yerine* vb. anahtar kelime, kavram ve yapılar kullanılır. Bu yapıya sahip metinlerde ana fikir ve yardımcı fikirlerin benzerlikleri ve farklılıkları ele alınır
4. *Sebepe (Neden)-Sonuç*: Bu bilgilendirici metin yapısında konu ile ilgili nedenler ve bu nedenlere bağılı olarak ortaya çıkan sonuçlara yer verilir. Sebepe-sonuç yapısına sahip bilgilendirici metinlerde çoğunlukla *öyleyse, çünkü, bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak, sonuç olarak, bu sebepten, bu nedenle, nedeniyle* vb. anahtar kelime, kavram ve yapılar kullanılır. Bu yapıya sahip metinlerde genellikle bir problemin ortaya çıkmasına sebep olan unsurlar veya etkiler ele alınır. Metindeki neden-sonuç bağlantısı, grafik olarak bağlantı okları, daireler ve kareler kullanılarak gösterilebilir.
5. *Problem Çözme*: Bu metin yapısı ile bir problemin gelişimi ve çözümü ortaya konur. Problem çözme yapısına sahip bilgilendirici metinlerde çoğunlukla *problem, sorun, soru, çözüm, karmaşıklık* vb. anahtar kelime, kavram ve yapılar kullanılır. Bu yapıya

sahip metinlerde genellikle problem veya problemler sıralanır ve bunlara yönelik çözümler sunulur veya çözüm okuyucuya bırakılır. Yazarlar bu yapıyı daha çok icatların neden yapıldığını, paranın neden icat edildiğini veya belirli bir ürünü neden satın almanız gerektiğini ortaya koymak için kullanırlar.

2.3. Yeniden Anlatma

Bu başlık altında yeniden anlatma ne olduğu, yeniden anlatma stratejileri, yeniden anlatma uygulamalarının öğrencilerin dil gelişimindeki yeri ve önemi, yeniden anlatma uygulamalarının yararları, yeniden anlatmada dikkat edilecek hususlar, yeniden anlatma ve alımlama estetiği ilişkisi konuları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

2.3.1. Yeniden Anlatma Nedir?

Yeniden anlatma; dinleyici ya da okurun dinlediklerinden/izlediklerinden veya okuduklarından anladıklarını hatırlayıp mümkün olduğu kadar eksiksiz bir şekilde sözlü, yazılı, görsel, drama vb. yollarla ifade etmeleridir. Yeniden anlatmada hatırlama durumu insanların hafızanın birtakım özelliklerini yansıtabilmelerine ve bazı anıları kullanabilmelerine de izin verir. Bu nedenle yeniden anlatma sadece hatırlama olarak düşünülmemelidir. Kısacası yeniden anlatma, dinlenen/izlenen veya okunanlardan hatırlananların anlatımını içermektedir. Bu anlatma aynı zamanda metne yönelik öğrencide ne kadar ve nasıl bir bilginin var olduğuna dair bir fikir oluşturur. Yeniden anlatma, okuyucunun metin hakkındaki bilgilerini yeniden yapılandırmasını sağlamakta ve metnin ne kadarını anladığını ortaya koymaktadır. Bu açıdan yeniden anlatma, okura metinle ilgili bilgileri düzenleme ve metni yeniden inşa etme fırsatı sunmaktadır. Böylelikle yeniden anlatmalar sayesinde öğrencilerin metinde fark ettiği noktalar, çıkarımlar ve bilgileri nasıl tutarlı bir bütün hâlinde organize ettikleri belirlenebilir. Öğrencilerin metin anlatma performansları benzersizdir. Bu nedenle yeniden anlatma ile metinler de geliştirilmiş olur. Metni yorumlama ve yeniden oluşturabilme, dinleme ve okuma sürecinin de önemli bir parçasıdır. Yeniden anlatma uygun bir metin seçimi dışında ciddi bir ön hazırlık gerektirmemektedir. Bu özelliğinden dolayı sınıf içerisinde anlama faaliyetinin kontrolü için yeniden anlatmanın pratik ve uygulanabilir bir çalışma olduğu söylenebilir (Ekaningrum, 2017, s. 77; Gambrell vd., 1991, s. 356; Girgin, 1997, s. 43; Kalmbach, 1986, 327; Kroeber, 1992, s. 1; Marsh, 2007, s. 16; Smith ve Jackson, 1985, s. 622; Yekeler Gökmen, 2020, s.

16; Wilson vd., 1985, s. 216). Yeniden anlatma temel olarak hatırlamayı esas alarak dinlenen/izlenen veya okunan metnin olabilecek tüm ayrıntılarıyla sözlü, yazılı vb. yollarla anlatılması şeklinde tanımlanabilir. Buradan hareketle yeniden anlatma, dinlenen/izlenen veya okunanlarla ilgili bütün ayrıntıların hatırlanması ve anlatılması olarak ifade edilebilir. Ancak yeniden anlatmada hatırlama, sadece hatırlama değil, hafızanın bazı özelliklerinin birlikte kullanımı şeklinde düşünülmelidir. Ayrıca öğretmenler tarafından yoğun bir ön hazırlık yapılmadan öğrencilerin anlatımlarını değerlendirmede yeniden anlatma uygulaması kolaylıkla gerçekleştirilebilir.

2.3.2. Yeniden Anlatma Stratejileri

Öğrencilerin bir metni anlama ve yorumlarını geliştirmek için birtakım yeniden anlatma stratejileri kullanılabilir. Dil temelli bir yaklaşımdan doğan yeniden anlatma stratejileri, öğrencilerin bir metni keşfetme ve çıkarımlarda bulunma sürecini deneyimlemelerini sağlar ve öğrenen merkezli teşvik edici bir yöntem sunar. Dil becerileri açısından yeniden anlatma dört farklı şekilde ele alınabilir ve bunlar birtakım stratejilerle birlikte düşünülebilir:

1. Dinlediğini/izlediğini sözlü anlatma
2. Dinlediğini/izlediğini yazılı anlatma
3. Okuduğunu sözlü anlatma
4. Okuduğunu yazılı anlatma

Yeniden anlatma stratejilerinin Oxford'un Dil Öğrenme Stratejileriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Söz gelimi sıralama yeniden anlatma stratejisi, Oxford'un hafıza ve üstbilişsel stratejileriyle paralellik göstermektedir. Aynı şekilde diğer yeniden anlatma stratejileri de bazı doğrudan ve dolaylı stratejilerle benzerdir. Söz konusu yeniden anlatma stratejileri şöyle sıralanabilir:

- 1- Sıralama: Olay veya eylemlerin belirli bir düzen içerisinde öncelik-sonralık ilişkisiyle ifade edilmesidir. Bu strateji, bir metnin başından sonuna kadar anlaşılmasına yardımcı olur. Ayrıca bu strateji metindeki önemli olay veya bilgilerin fark edilmesini sağlar.
- 2- Özetleme: Metindeki temel düşüncelerin, önemli detayların, anahtar kelime, ifade veya cümlelerin fark edilmesidir. Bu strateji, öğrencilerin okuduklarını veya dinlediklerini anlamalarına destek olur.
- 3- Farklı kelimelerle ifade etme: Metnin öğrenciler tarafından farklı sözcüklerle ifade edilmesidir. Bu strateji, önemli bir yeniden anlatma şeklidir çünkü metnin öğrenciler

tarafından tam olarak kavranmasına yardımcı olur. Metni etkili bir şekilde ifade etmek, tam anlaşılınca kadar onun tekrar okunmasıyla elde edilir. Bu durum öğrencilerin kendi cümle yapılarını fark etmelerine ve alternatif ifadeler bulabilmelerine de katkı sağlar.

- 4- Analiz: Bir metnin okunduktan sonra okuyucunun kendi fikirlerini de ortaya koymasını gerektiren bir stratejidir. Bu strateji, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanmasını gerektiren zihinsel bir süreci içermektedir. Bu süreç aynı zamanda öğrencilerin yorumlama yeteneklerinin gelişmesini sağlar (Louis ve Grudial Singh, 2017, s. 91-93).

Kısacası sıralama, özetleme, farklı kelimelerle ifade etme ve analiz gibi stratejiler kullanılarak yeniden anlatma becerisi geliştirilebilir. Bu anlamda yeniden anlatma için birtakım stratejilerin öğretilmesi önemli bir yere sahiptir.

2.3.3. Yeniden Anlatma Uygulamalarının Öğrencilerin Dil Gelişimindeki Yeri ve Önemi

Anlatmanın insanlar için vazgeçilemez bir evrensel insan özelliği olduğu söylenebilir. Chomsky'nin Evrensel Dil Bilgisi Kuramından esinlenen Brown, evrensel insanın özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Brown'un belirlemesine göre, *evrensel insan* kendini açıkça ifade etme, etkileyici konuşma, yazı yazma ve hikâye anlatma gibi birtakım özelliklere sahiptir (Pinker, 2020, s. 471). Görüldüğü gibi anlatma; konuşma ve yazma şeklinde tüm dünya insanların ortak noktalarından birisidir. İnasoğlu, dili kullanmaya başladığı ilk dönemlerde hikâyeler, sonrasında ise karmaşık olaylar anlatarak bu evrensel özelliği yerine getirmeye çalışmıştır.

Çocuklar, üç-beş yaşları arasında karmaşık dil yapılarını öğrenir ve bu yapıları konuşmaları içinde uygun yerlerde kullanmaya başlar. Dilin karmaşık yapılarının kullanımı bilişsel, dil bilgisel, anlamsal ve edimsel becerilerin birlikte kullanımını gerektirmektedir. Bu durum aynı zamanda çocukların söylem ve anlatı becerilerinin gelişmesine imkân tanımaktadır (Aksu Koç ve Ketrez, 2021, s. 24-25). Çocukların anlatma ve anlatım şekillerini düzenleme becerisi dili incelikli bir şekilde kullandıklarını gösterir (Uzuner'den aktaran Korkmaz, 2005, s. 23). Çocuk, anlatma isteğiyle büyüyüp yetişkin durumuna gelir. Anlatmak, hayatta kalmanın ve varlığımızı kanıtlamanın da bir yoludur (Mosley, 2020, s. 21). Öykü anlatma, olay anlatmanın gelişmiş bir biçimidir. Çocuklar iki yaşlarındayken öykü anlatmaya başlar ancak onların öykü anlatımında ustalaşması çoğunlukla ilkokulun başlangıç yıllarında

gerçekleşir. Çocuk öykü anlatmada yetkinleştikçe bazen dağınık ve eksik bir anlatım sergilese de öykü ile ilgili önemli ayrıntılara yer verdiği gibi öyküdeki olayları da belirli bir düzene uygun anlatır ve sonlandırır (Uzuner'den aktaran Korkmaz, 2005, s. 23). Bu açıdan okul öncesi dönemde çocukların iyi bir dinleme alışkanlığına sahip olması çok önemlidir. Küçük yaşlardan itibaren dinleme alışkanlığı edinmemiş çocuklar okumaya karşı da benzer bir dikkatsizlik gösterir. Dinleme alışkanlığı olmayan çocuklar, başkaları tarafından ifade edilen sözlü veya yazılı duygu ve düşünceleri gerektiği kadar takip edemez. Bu durum, çocukların dinlediklerini akıllarında tutma alışkanlığının gelişmesini engeller. Öğrencilerin ilk sınıflardan itibaren dinleme becerisi alışkanlığını geliştirebilmeleri için onlara okunan bir hikâyenin dinletilmesinden sonra anlatma çalışması yaptırılabilir (Pars ve Pars, 1954). Bu bağlamda erken çocukluk yıllarında edinilen hikâye anlatma yetisi, okul yıllarında edinilen okuma becerisi için de bir köprü görevi üstlenmektedir. Buradan hareketle hikâye anlatma becerisinin çocukların okul ortamında edindikleri okuma becerisi için bir temel oluşturacağı düşünülebilir (Demir Lira, 2016, s. 323-324). Erken çocukluk döneminde kendisini gösteren anlatma isteği, okul yıllarında geliştirilebilir. Özellikle okulda okuma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere anlatma çalışmaları yaptırmanın önemli olduğu düşünülebilir. Çocukların iyi birer anlatıcı olmalarında çevrelerinde bulunan yetişkinlerin de rolü yadsınamaz.

Günlük yaşamda insanların bir başkasına başlarından geçen herhangi bir olayı anlatmaları veya henüz olmamış olaylar hakkında konuşmaları ortamda bulunan çocukların da zamanla olay anlatma ve yorum yapma ihtiyacı hissetmelerini sağlar. Bu durum çocuğun bağlama uygun dil bilgisi yapısını seçmesini ve kime, neyi, nasıl anlatacağını belirlemesini gerektirmektedir. Söz gelimi çocuk sadece olayın kendisini anlatırken basit cümle yapılarını tercih ederken, olaylar arası ilişkileri anlatmada daha çok karmaşık ve birleşik cümle yapılarını tercih eder. Bununla birlikte çocukların olmuş bir olayı bir başkasına anlatması veya betimlemesi, olmayan herhangi bir şeye gönderme yapıp onun hakkında fikir yürütmeleri onların dil gelişiminin önemli aşamalarını oluşturmaktadır. Çünkü, anlatım aynı zamanda başkasının dikkatini ve ilgisini çekme başarısını, anlatım sırasında istenilen etkinin oluşup oluşmadığının denetlenmesini ve dinleyici ihtiyaçlarının sürekli göz önünde bulundurulmasını gerektirmektedir (Landa'dan aktaran Korkmaz, 2005, s. 23). Çocukluk döneminde ağlama, bağırtı, el yüz hareketleriyle kendisini gösteren ve insanın doğal bir eğilimi olan anlatma, sonradan dil aracılığıyla konuşma ve yazma biçiminde gerçekleşir. İnsanoğlu, yaşamı süresince bu iki ana biçime başvurma ihtiyacı duyar (Özdemir ve

Binyazar, 1977, s. 11). Çocukların öncelikle yetişkinlerden dinleyerek ve görerek edindikleri anlatma yeteneğinin zamanla onların dil gelişiminin önemli aşamalarından birini oluşturduğu söylenebilir. Çocukların olay anlatma yeteneği zamanla daha da gelişerek onları yetkin bir öykü anlatıcısına dönüştürür. Anlatmanın günümüz insanının da olmazsa olmaz becerilerinden biri olduğu söylenebilir.

2.3.4. Yeniden Anlatma Uygulamanın Yararları

Bir dile yeterince hâkim olabilmek için o dille duygu ve fikirleri sözlü veya yazılı olarak anlatmak gerekmektedir. Birey zihnindeki fikirleri amacına uygun bir şekilde düzenler, fikirlerle ilgili kelimeler seçer, cümleler kurar ve etkili bir şekilde anlatmaya çalışır. Bu açıdan günümüz insanı için sözlü ve yazılı anlatma vazgeçilemez becerilerdendir (Göğüş, 1978, s. 167). Birey tecrübelerinden, ön bilgisinden yararlanarak bir anlatım sergiler. Bu durum anlatma sürecini olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Ön bilgi, metindeki bazı bilgilerin sınırlarının aşılması, değiştirilmesine neden olabilir.

Okuyucunun kendi yaşam deneyimi ile bir metinde ifade edilen deneyimler ne kadar örtüşüyorsa metne yönelik öngörülebilirlik o kadar artar ve metnin anlaşılması o kadar kolaylaşır. Bu durum metin anlatma sürecinde açıkça görülmektedir. Örneğin Navajo dördüncü sınıf öğrencileri kendi kültürel yaşamlarıyla ilgili bir hikâyeyi başka bir metne göre çok daha iyi anlatmışlardır. Daha iyi anlatılan metin, Navajoların tarımsal yaşamı hakkında bilgi vermekte ve onların bazı geleneklerine odaklanmaktadır (Goodman, 1982). Yeniden anlatmalarda, mevcut arka plan bilgisi ve bunun kapsamı hatırlamayı etkileyebilir. Arka plan, metnin anlamının okuyucunun zihninde inşa edilmesi sürecini kolaylaştırdığı gibi çelişkili bilgilerin de metne dâhil olmasına neden olabilir. Özellikle bilinen içerik ve yapıya sahip metinler, okuyucuları metinle çelişen yönlerle götürebilir (Kucer, 2011). Kısacası ön bilgi veya arka plan bilgisi metnin anlamını doğru bir şekilde anlamaya dönük olmalıdır. Konu hakkındaki ön bilgi, metnin sınırlarının doğru anlaşılmasına engel teşkil edebilir. Bu nedenle yeniden anlatma için anlama süreci oldukça önemlidir.

Anlama; okuyucunun tahmin etme, doğrulama gibi okuma stratejileri ve dil ipucu sistemleri ile ses-biçim (graphophonic), sözdizimsel, anlamsal ve pragmatik sistemlerle bütünleştiği bir süreçtir. Yetkin okuyucular, çoğunlukla söz dizimsel ve anlamsal olarak kabul edilebilir yapılarda bir metin üretmek için kullandıkları stratejileri ve işaret sistemlerini bütünleştirebilirler (Goodman, 1982, s. 301).

Okuma yeterliliği, karmaşık birtakım bileşenlere sahiptir. Bu durum, öğrencilerin okuma sürecinde karşılaştıkları belirli zorlukların tespit edilmesini ve hedefe yönelik bir okuma eğitimi verilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar ve uygulayıcılar, çocukların okuma yeterliliklerini değerlendirmek için geleneksel, standartlaştırılmış okuduğunu anlama değerlendirmeleri dışında etkin, yapılandırmacı ve biçimlendirici yaklaşımlar aramaktadır (Qin vd., 2019). Yeniden anlatma, herhangi bir metnin ne kadarını anlaşıldığını asla tam olarak temsil edemez. Ancak, yeniden anlatma süreci, okuyucunun ne kadar anladığını temsil etme becerisini en az kısıtlar (Goodman, 1982). Yeniden anlatma, ölçme-değerlendirme faaliyetleri dışında öğrencilerin söz varlıklarını bilme ve tahmin etme düzeylerini de ortaya koyabilir.

Yeniden anlatma sınıf içinde öğretmenlere birtakım kolaylıklar sağlar. Öğretmenler bir metnin ana fikrinin ve yardımcı fikirlerinin ne kadar anlaşıldığının kontrolü için sınıfta farklı şekillerde anlatma çalışmaları yaptırılabilir. Örneğin; drama ile çocukların yazıdan anladıklarını hareket, mimik ve sesle anlatmaları sağlanabileceği gibi çocuklar anladıklarını basit resimlerle ve şemalarla da anlatabilirler Okulda sessiz kitap okuma faaliyetleri de çocuklarda farklı becerilerin gelişmesini sağlar. Bu yolla çocuklar başkalarına hikâye anlatma zevki de edinmiş olur (Göğüş, 1968). Yeniden anlatmalar, okuyucuların anlama süreci hakkında araştırmacılara fikir verir ve birtakım veriler sağlar. Ancak, bu katkı yeniden anlatmaların hizmet edebileceği öğretim uygulamalarını gözden kaçırmaya neden olmamalıdır.

Öğrenciler bir metni anlatırken özetlemeden farklı olarak sadece ana noktaları değil, metinde yer verilen bilgilerin mümkün olduğunca çoğunu hatırlamaya çalışır. Bu açıdan bir metni yeniden anlatma, öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı özetleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan önemli bir öncüdür. Metin anlatımı yapamayan öğrencilerin etkili bir şekilde özetleme yapmaları da zor olacaktır. Öğrenciler okulun ilk yıllarından itibaren herhangi bir metni anlatma becerisi kazandıkça, ilerleyen yıllarda daha karmaşık metinleri bile daha kolay bir şekilde anlatır hâle geleceklerdir. Tüm bu deneyimler sayesinde öğrenciler ilkokuldan sonraki eğitim-öğretim kademelerine geçtiklerinde özetleme becerilerini de geliştirmek için iyi bir şekilde hazırlanmış olacaklardır. Yeniden anlatma süreci, genellikle yardımsız bir yeniden anlatma ve ardından dinleyicinin/okuyucunun yeniden anlatması sırasında sağladığı bilgileri genişleten açık uçlu soruları içermektedir (Goodman, 1982, s. 302; Moss, 2004, s. 711). Yeniden anlatma ayrıntıları ifade etmesi yönüyle özetlemeden

farklıdır. Ancak özetleme becerisinin gelişmesinde yeniden anlatma önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda özetleme yeniden anlatma becerisi için bir strateji olarak da kullanılabilir.

Öğrenciler, kuru bir anlatım yapmak yerine metne olan ilgilerini göstererek anlatımlarını kişiselleştirebilirler. Bu ilgi, öğrencilerin metni kendi deneyimleriyle ilişkilendirmelerini ve metinle bağlantı kurmalarını sağlar. Böylelikle öğrenciler bire bir anlatmanın ötesine geçerek daha etkili bir anlatım gerçekleştirebileceklerdir (Moss, 2004). Okumanın anlama süreci, algılanma ve düşünme olmak üzere iki aşamadan oluşur. Yeniden anlatma sırasında ise üçüncü bir aşama olan düşünceyi kendine ve başkalarına sunma gerçekleşir. Bu açıdan yeniden anlatma bir tür sunumdur. Kişinin algıladıkları ve düşündüklerini başkalarıyla paylaşması, sunumu yapan kişinin diğerleri ile ortak anlamlar oluşturmasını sağlar. Böylece sunumu yapan kişi, kendi algıladıklarını ve düşündüklerini başkalarının görüşleriyle karşılaştırma imkânı elde eder (Smith, Goodman ve Meredith'den aktaran, Goodman, 1982).

Genellikle yazar ve okuyucuların bir metnin *ne söylediğine* dair bir anlayışı paylaştıklarına inanılmaktadır. Ancak, bu anlam paylaşımı her zaman düşündüğümüz kadar kapsamlı olmayabilir. İşlemsel anlama görüşü, okuyucular arasındaki bu tür farklılıkları anlama sürecinin doğal bir parçası olarak görmektedirler. Okuyucular, aynı metni çok farklı şekillerde anlayabilir ve bu anlamlar her zaman yazarınkilerle örtüşmeyebilir. Bu nedenle herhangi bir metnin okuyucu ve bağlamdan bağımsız bir anlam içerdiği fikri şüphelidir (Kucer, 2011, s. 63). Yeniden anlatma ile öğrenciler okudukları bir metni kendi duygu dünyaları ve deneyimleri ile birleştirerek metnin daha zengin bir sunumunu oluşturma imkânı bulabilirler.

2.3.5. Yeniden Anlatmada Dikkat Edilecek Hususlar

Herhangi bir içeriği doğru anlamak ve aktarmak, konular ve olaylar arasında sıkı bir bağlantı kurarak anlamayı gerektirmektedir. Örneğin bir sınava hazırlık yaparken veya bir hikâyeyi özetlerken ilgili konu başka birine anlatılabilir. Bir konuyu başka birisine anlatmak; anlama, açıklama ve özetlemeyi de kolaylaştırır (Schader ve Bovina, t.y.). Öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini geliştirmek için onlara sadece okuma parçaları vermek yeterli değildir. Öğretmenler, okumada dikkati yoğunlaştırmak ve okunanların anlaşılıp anlaşılmadığının tespiti için öğrencilerinin bir konu üzerinde bilgi toplamasına ve sınıfta anlatmasına imkân vermelidir. Bu hususta, tüm öğrencilere evde ve kitaplıklarda bulduklarını arkadaşlarına anlatabilmeleri için yeterli zaman verilmelidir. Ayrıca çocuklara okudukları hikâyenin

hepsini veya bir kısmını sözle, resimle veya hareketle anlatmasına fırsat tanınmalıdır (Pars ve Pars, 1954).

Yeniden anlatma, okuyucuların fikirlerini dünyaya sunması, bütünleştirmesi, değiştirmesi ile metnin anlaşılmasına yönelik birtakım katkılar sağlar. Öğretmenler, yeniden anlatma sürecini sınıf ortamına uyarlarken, öğrencilerinin metinle ilişki kurmaları, yeniden düşünmeleri ve metni anlamlandırmaya devam etmeleri için fırsatlar sunması gerekir. Bu durum, aynı zamanda anlamayı da kolaylaştacaktır. Öğrencilere sunum fırsatı vererek onların edebî eserleri yakından tanımaları sağlanabilir. Çocukların izledikleri bir filmi, televizyon dizisini veya spor karşılaşmalarını ne kadar istekli bir şekilde tartıştıkları bu fırsatın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Goodman, 1982).

Dil öğretiminde önemli bir yeri olan konuşma becerisi, kişinin kendisini sözlü olarak doğru bir şekilde ifade etmesini sağlar. Bu açıdan Türkçe derslerinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek oldukça önemlidir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için yapılacak etkinliklerden birisi de onlara anlatma çalışmaları yaptırmaktır (Aykaç, 2011). Öğrencilerin bir metni başarılı bir şekilde yeniden anlatması için metindeki bilgileri anlaması, bunları doğru bir şekilde hatırlaması ve çıktı olarak anlamlı bir şekilde yeniden düzenlemesi gerekmektedir. Öğrenciler tüm bunları gerçekleştirebilmek için birtakım dil bilgi ve becerilerini kullanmalıdır (Qin vd., 2019).

Yeniden anlatmalar ile okuyucular metinde üretilen fikirlere de aktif olarak katkıda bulunurlar. Bir başka deyişle okuyucular metinde verilen bilgilerin ötesinde geçerler (Kucer, 2011). Dinleme veya okuma sonrası yapılan yeniden anlatma, okuyucunun metni anlama ve kavrama sürecini ortaya koyduğu gibi yapılandırmaya devam etmesi için de bir fırsat sağlar (Goodman, 1982). Kısacası yeniden anlatma anlama, kavrama, yapılandırma, hatırlama, metindeki düşüncelere aktif olarak katkıda bulunma gibi birtakım katkılar sağlar.

Sözlü ve yazılı anlatmanın yaşam boyunca herkes için büyük bir önemi ve faydası vardır. Çocuklar da eğitim-öğretim süresi boyunca bilgilerini ve düşündüklerini sözlü ve yazılı olarak anlatma ihtiyacı duyar. Bu nedenle öğretmenlerin çocuklarının konuşmaları ve yazıları üzerinde gereği kadar durması büyük bir öneme sahiptir (Göğüş, 1968). Öğrencilere yeniden anlatmalar yaptırmının onların anlamalarına da katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu noktada öğretmenler tarafından yeniden anlatma sürecinin iyi bir şekilde organize edilmesinin önemli olduğu düşünülebilir. Öğrenciler bu konuda bir rehberliğe ihtiyaç duyabilir.

Qin vd. (2019) çalışmalarında öğrencilerin yeniden anlatmaları sırasında yönlendirmenin etkilerini en aza indirmek için, yönergelerini “*Kitabın ne hakkında olduğunu söyleyebilir misin?*”, “*Lütfen, biraz daha anlat!*” ve “*Başka bir şey var mı?*” gibi kısa sorular ve ifadelerle sınırlandırmışlardır. Moss (2004, s. 715) ise öğretmenlere öğrencilerine bireysel yeniden anlatmalar yaptırırken aşağıdaki adımları takip ederek rehberlik etmeyi önermektedir:

- 1. Adım: Öğrencilerinize yeniden anlatma çalışması yaptırmadan önce, onlardan başlığa bakarak konuyu tahmin etmelerini isteyiniz. Daha sonra öğrenciye duyduğu veya okuduğu her şeyi hatırlamasını söyleyiniz.
- 2. Adım: Öğrencinizden dinlediği veya okuduğu konu ile ilgili anlatabileceği her şeyi anlatmasını isteyiniz. *Bundan biraz daha bahsedebilir misin?* veya *başka ne hatırlıyorsun?* gibi yönlendirme ifadeleri kullanarak öğrencinin metin hakkında olabildiğince çok bilgi paylaşmasını sağlayınız.
- 3. Adım: Anlatımın sonunda, öğrencinin anladıkları hakkında ek bilgi edinmek için yeni sorular kullanınız. Örneğin, *Bir arkadaşınıza bu kitabın ne hakkında olduğunu birkaç kelimeyle anlatacak olsaydınız ne derdiniz?* sorusu ile öğrencilerinizin özetleme becerisini değerlendiriniz.
- 4. Adım: Öğrencileri bu metinleri kendi yaşamları ile ilişkilendirmeye teşvik ediniz.

Yeniden anlatmalar bireysel veya küçük gruplar hâlinde, sözlü veya yazılı olarak gerçekleştirilebilir. Yeniden anlatma sırasında bazen okuyucular “*tüm hatırladığım bu kadar*” diyerek anlatmayı kesebilirler. Bu durumda destekleyici birtakım sorularla öğrenciler dinlenen veya okunanlarla ilgili bilgilerini organize etmeye ve düşünmeye devam ederler (Goodman, 1982, s. 306). Öğrenciler anlatma becerileri geliştikçe kendilerini daha rahat hissedeceklerdir (Moss, 2004, s. 717). Tüm bu anlatma faaliyetleri öğrencilerin ne kadar anladıklarını tespit etmede de öğretmenlere bir geri bildirim fırsatı sağlar.

Bireysel yeniden anlatmalar güçlü bir değerlendirme aracıdır (Moss, 2004, s. 716). Bir metnin yeniden anlatılması, öğrencilerin hatırladıklarını ölçmekten daha kapsamlıdır. Öğrenciler, metinden hareketle zihinsel bir işlem yaparak metinle ilgili bağımsız bir anlam oluşturur. Anlatma sürecinde unutma, okuyucunun hafızasından erişebildiklerini etkileyebilir. Bir başka deyişle okuyucunun hatırlayabildiklerinden daha fazlasını anlamış ve biliyor olmaları mümkün olabilir. Bu durumda metne yönelik okuyucunun hafızasında ne olduğuna dayalı anlatım sonrası sorular bu sorunu önemli ölçüde ortadan kaldırılabılır (Kucer, 2010; Kucer, 2011).

Okuyucular, bir metni okurken bazı kelime, kavram veya ifadeleri bilemeyebilir. Metin boyunca yabancı olunan kelime, kavram veya ifadeler okur tarafından atlanabilir veya bunlar yerine farklıları hatta hiç uygun olmayanları kullanılabilir. Okuyucuların herhangi bir metni okurken bilmedikleri kelime, kavram ve ifadelere yönelik tutumları metni yeniden anlatma yaparken de kendisini gösterir. Okuyucular bilmedikleri kelime, kavram ve ifadelere yönelik tahminlerini ve yanlış analizlerini yeniden anlatmaları yoluyla gösterirler (Goodman, 1982). Kısacası yeniden anlatma faaliyetlerinin birçok açıdan kullanılabilecek etkili ve pratik bir uygulama olduğu söylenebilir. Öğretmenin destekleyici tavrıyla ve öğrenciyi anlatmaya teşvik edecek sorular yöneltmesiyle yeniden anlatma çalışmaları daha etkili bir şekilde yürütülebilir. Yeniden anlatma faaliyetlerinde öğretmenler öğrencilerin kelime ve kavram eksikliklerine dikkat çekebilir, onların anlatmalarından yola çıkarak bir metni öğrencinin zihninde nasıl organize edilip söze veya yazıya döküldüğünü belirleyebilir.

2.3.6. Yeniden Anlatma ve Alımlama Estetiği İlişkisi

Yeniden anlatmalarla ilgili çalışmalarda çoğunlukla araştırmacılar, öğretmen veya yazarın metne bakışıyla okuyucunun anlatımını eşleştirme eğilimi olmuştur. Oysaki özellikle edebî eserlerde her bireysel yorum özgünlük içermekte ve diğerlerinden büyük farklılıklar gösterebilmektedir. Okurlar, hikâyelerin anlamlarına dair yorumlarını paylaşarak ortak bir anlam oluşturabilirler. Ancak edebî eserlerin yorumlanmasında grup etkisi üzerinde çok az araştırma yapılmıştır (Goodman, 1982).

Okur merkezli edebiyat kuramları arasında yer alan alımlama estetiği, dünyanın birçok ülkesine Almanya'dan yayılmıştır. Bu kuramın önemli temsilcileri arasında Wolfgang Iser, Hans-Robert Jauss ve Stanley Fish gibi isimler bulunmaktadır. Alımlama estetiğinin eserdeki anlama yoğunlaşması nedeniyle yorumbilim bağlamında ele alınmış bir kuram olduğu söylenebilir. Alımlama estetiğine göre eserdeki anlam, okurun alımladığı süreç içerisinde ortaya çıkmakta ve bütünleşmektedir. Bir başka ifadeyle anlam metinde tamamlanmış ve oluşmuş bir şekilde bulunmaz ancak okurun alımladığı süreçte somutlaşır ve bir bütünlüğe ulaşır. Iser'e göre, metindeki boş alan ve belirsizlikleri doldurmak okura düşer. Okur, gerekli ayrıntıları farkında olmadan metne ekler. Ancak okurun metindeki boş alanlara yaptığı katkılar metnin bütününden bağımsız değildir. Okur, özellikle metindeki ipuçlarından ve göstergelerden yararlanarak metnin anlamını tamamlar. Jauss'a göre ise; okurun metne yaklaşımında yaşadığı dönemin tarihsel, toplumsal ve kültürel şartları etkilidir. Okur metni tarihsel dönemi içindeki şartlarla düşünmektedir. Stanley Fish'e göre

ise, metindeki anlam okurun yaşantılarından etkilenmektedir. Okur, yaşantılarından hareketle metne anlam vermektedir (Moran, 2018). Alımlama estetiği açısından bakıldığında öğrencilerin dinledikleri veya okudukları metni anlamalarının özgün olacağı söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatmalarına da yansıyacağı düşünülebilir. Böylelikle her ğrenci özgün bir sözlü veya yazılı anlatma gerçekleştirecektir. Kısacası ğrenciler metinde yazarın boş veya belirsiz bıraktığı kısımları kendi yaşantısına göre anlamlandırarak ve buna uygun bir sözlü ve yazılı anlatma sergileyebilecektir. Bu durumun öğrencilerin metinle bağlantı kurmalarını sağlayacağı ifade edilebilir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmada takip edilen yöntem, model, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan keşfedici korelasyonel (ilişkisel) yaklaşım kullanılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri tespit etmek ve neden-sonuçla ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılır. Bir başka deyişle bu araştırmalarda çeşitli ilişki tür veya türlerinin varlık derecesi bulunmaya çalışılır. Araştırmacı, herhangi bir şekilde değişkenlere müdahale etmeden çalışmasını yürütür (Büyüköztürk vd., 2021, s.16-17). Korelasyonel araştırmalar, genel tarama modelleri başlığı altında da ele alınmaktadır. “İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2016, s.114-115). İlişkisel çözümleme korelasyon ve karşılaştırma yolu ile düzenlenebilir.

Keşfedici korelasyonel araştırmalarda bir veya daha fazla bağımsız değişkene dayalı bağımlı değişkendeki değişim tespit edilir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 17). Bu çalışmada hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları bağımlı değişken iken çeşitli değişkenler ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmayla bazı bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalaması, anne ve baba eğitim düzeyi, kitap okuma sıklığı, öğrencilerin evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumu, okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı, günlük hayatta dinledikleriyle ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı) hikâye edici ve bilgilendirici dinleme ve okuma metinlerini

yeniden yazılı anlatma puanları ile ilişkisi ele alınmıştır. Çalışmada ayrıca hikâye edici metinler, bilgilendirici metinler; hikâye edici okuma metni, hikâye edici dinleme metni; bilgilendirici okuma metni, bilgilendirici dinleme metni; hikâye edici okuma metni, bilgilendirici okuma metni; hikâye edici dinleme metni, bilgilendirici dinleme metni yeniden yazılı anlatma puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinler hakkındaki görüşleri de süreç boyunca toplanmaya çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde isimleri A ve B şeklinde kodlanan iki ortaokulda 7. sınıfta öğrenimine devam eden 202 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun tespitinde kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun tespitinde ekonomiklik ve uygulanabilirlik ilkeleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma gizliliğini sağlamak için araştırmanın yapıldığı ilçe, okul adı, öğrenci ad ve soyadları ile öğrencilere ait tüm bilgiler gizli tutulmuştur.

“Korelasyonel araştırmalarda verilerin toplanması sırasında herhangi bir değişkenle ilgili ölçümün yapılamadığı katılımcılar veri setinin dışında bırakılmalıdır” (Büyüköztürk vd., 2021, s. 195). Buna göre araştırma boyunca uygulamanın herhangi bir aşamasına çeşitli nedenlerle katılamayan veya herhangi bir değişkenle ilgili sorun yaşanan (5 ve 6. sınıf Türkçe dersi yıl sonu notuna ulaşamayan vd.) öğrencilere ait veriler çalışmanın dışında tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu aşağıdaki tablodaki gibi özetlenebilir:

Tablo 1

Araştırmanın Gerçekleştirildiği Kurumlar ve Katılımcı Öğrenci Sayıları

İl	Okulun Adı	Türü	Katılımcı Öğrenci Sayısı
Ankara	A Okulu	Ortaokul	104
Ankara	B Okulu	Ortaokul	98

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları araştırmanın amacına ve alt amaçlarına ulaşmak için belirlenen araştırma yöntemi ve modeline göre oluşturulmuştur. “Korelasyonel araştırmalarda sonuçta nicel veriler elde edilmek üzere her türlü veri toplama aracı kullanılabilir ancak veri toplama araçlarının yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olmasına önem verilmelidir” (Büyüköztürk vd., 2021, s. 194). Bu doğrultuda araştırmanın veri toplama araçlarını; öğrenci bilgi formu, metinler, ilgili alan yazını ve uzmanların görüşleri doğrultusunda geliştirilen dereceli puanlama anahtarları, yazılı anlatma/anlatım formu, semantik farklılıklar ölçeği oluşturmaktadır.

3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu

Form, öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme ve okuma metinlerini yeniden yazılı olarak anlatma toplam puanı bağımlı değişkeni ile ilişkisi araştırılan bağımsız değişkenlere (Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalaması dışında) yönelik verileri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda yer verilen bağımsız değişkenler aşağıda sıralanmıştır:

1. Cinsiyet
2. Anne eğitim düzeyi
3. Baba eğitim düzeyi
4. Kitap okuma sıklığı
5. Evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumu
6. Okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı
7. Günlük hayatta dinledikleriyle ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı

3.3.2. Metinler

Araştırmanın dört hafta süren yazılı anlatma sürecinde ikisi okuma (biri hikâye edici, diğeri bilgilendirici), ikisi de dinleme (biri hikâye edici, diğeri bilgilendirici) olmak üzere toplam dört metin kullanılmıştır. Araştırma süreci boyunca öğrenciler her hafta bir metin anlatımı

gerçekleştirmiştir. Araştırmanın metin anlatma sürecinin ilk iki haftasında hikâye edici, diğer iki haftasında ise bilgilendirici metinler kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin belirlenmesi için uzman görüşü esas alınmıştır. Metinler, uzman görüşüne sunulmadan önce T birim sayısı (cümle sayısı), metinsellik, 7. sınıf öğrenci seviyesi ve ilgisi gibi bazı kriterlere göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda araştırmada kullanılacak metin sayısının dört katı kadar metin belirlenmiş ve Türkçe eğitimi alanında çalışmakta olan üç akademisyene ve üç uzman Türkçe öğretmenine gönderilmiştir. Uzmanlardan, metinleri 7. sınıf seviyesine uygun olma ve araştırmanın konusuyla ilgili olması yönlerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaçla uzmanlardan her bir metni 1 (hiç uygun değil), 2 (uygun değil), 3 (kısmen uygun), 4 (uygun), 5 (kesinlikle uygun) şeklinde puanlaması ve metinlere 1, 2, 3 puan verilmesi durumunda puanlamaya ilişkin açıklama yazılması istenmiştir. Uzmanların metinlere verdikleri puanlar dikkate alınarak 1 ve 2 puan verilen metinler araştırmadan çıkarılmış diğer metinlerden ise en yüksek puan ortalamasına sahip toplam dört metin araştırmada kullanılmak için belirlenmiştir. Söz konusu metinler aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 2

Öğrencilerin Haftalık Anlatım Yaptıkları Metinler

Hafta	Metnin Adı	Metnin Türü	Anlatım Şekli
1. Hafta	Vermeyince Mabut Neylesin Mahmut	Hikâye edici	Okuduğunu yazılı anlatma
2. Hafta	Yeşil Gözlü Kardan Adam	Hikâye edici	Dinlediğini yazılı anlatma
3. Hafta	Finlandiya	Bilgilendirici	Okuduğunu yazılı anlatma
4. Hafta	Sosyal Medya, Oyun ve Cep Telefonu Bağımlılığı	Bilgilendirici	Dinlediğini yazılı anlatma

3.3.3. Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrikler)

Araştırmada öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatımları dereceli puanlama anahtarları (DPA'lar) ile değerlendirilmiştir. “DPA'lar, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır” (Kutlu, Doğan ve Karakaya 2017, s. 51). DPA'lar ile öğrenciler hem kendi başarılarını hem de ulaşabilecekleri yetkinlik seviyesini görebilirler. DPA'lar öğrenci performansına yönelik

tutarlı ölçütlerdir (Brookhart, 2023, s. 4). DPA'nın bütünsel ve analitik olmak üzere iki türü bulunmaktadır.

Analitik DPA'larda öncelikle herhangi bir etkinlik parçalara ayrılır ve her parça için ayrı puanlama yapılır. Toplam puan, her parçadan alınan puanların birleşimidir. Analitik DPA'lar öğrencilerin herhangi bir konudaki zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koyar. Hazırlanması ve puanlanması zaman alan bu tür DPA'lar daha çok süreç odaklıdır (Kutlu vd., 2017, s. 64; Brookhart, 2023, s. 7). Bu çalışmada, öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme ve okuma metinlerini yeniden yazılı anlatma etkinliği ayrı ayrı ölçütlere ayrılmıştır ve her ölçüt için ayrı puanlama yapıldığından analitik DPA'lar kullanılmıştır. Söz konusu DPA'lar araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen DPA'lar şu şekilde sıralanabilir:

1. Hikâye Edici Metinleri Yeniden Yazılı Anlatma Dereceli Puanlama Anahtarı
2. Bilgilendirici Metinleri Yeniden Yazılı Anlatma Dereceli Puanlama Anahtarı

DPA'ların geliştirilmesi sürecinde öncelikle kullanım amacı, puanlanacak özellikler bir başka deyişle ölçülmek istenen davranışlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilgili alan yazını ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Analitik DPA'nın özellikleri de göz önünde bulundurularak taslak DPA'lar oluşturulmuştur. Taslak DPA'lar üzerinde birtakım düzenlemeler yapılmış sonrasında ise Türkçe eğitimi alanında üç akademisyene, üç Türkçe öğretmenine ve iki ölçme-değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimlere göre DPA'larda gerekli düzeltmeler yapılmış ve onlara son şekli verilmiştir. Böylelikle DPA'lar kullanıma hazır hâle getirilmiştir. Kullanışlılık ilkesi de göz önünde bulundurularak hazırlanan analitik DPA'ların geliştirilmesi sürecinde ayrıca aşağıdaki basamaklar takip edilmiştir (Kutlu vd., 2017, s. 69-70):

1. Öncelikle öğrencilerin yazılı anlatma performanslarının alt boyutları tespit edilmiştir. Alt boyutların tespitinde alan yazını taraması ve uzman görüşü esas alınmıştır. Buna göre DPA'larda yer verilen alt boyutlar tablo hâlinde şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 3

Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinleri Yeniden Yazılı Anlatma DPA'ya Ait Alt Boyutlar

Hikâye Edici Metinleri Yeniden Yazılı Anlatma DPA'ya Ait Alt Boyutlar

Başlık

Ana Kahraman (Ana Karakter), Yardımcı Karakterler, Diğer varlık Kadrosu

Metnin Konusu

Metnin Ana Fikri

Mekân

Zaman

Metnin Planı: Başlatıcı olay/Serim

Metnin Planı: Girişim/Düğüm

Metnin Planı: Tepki/Çözüm

Üslup

Akıcılık

Söz Varlığı

Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri

Bilgilendirici Metinleri Yeniden Yazılı Anlatma DPA'ya Ait Alt Boyutlar

Başlık

Metin Yapısı

Anahtar Kelime, Kavram ve Yapılar

Metnin Konusu

Metnin Ana Fikri

Yardımcı Düşünceler

Metnin Planı: Giriş

Metnin Planı: Gelişme

Metnin Planı: Sonuç

Üslup

Akıcılık

Söz Varlığı

Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri

Tablo 3 incelendiğinde her iki metin türü için 13 alt boyutun belirlendiği görülmektedir. Başlık, metnin konusu ve ana fikri, üslup, akıcılık, söz varlığı, yazım kuralları ve noktalama işaretleri alt boyutları hem hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma hem de bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma DPA'da alt boyut olarak yer almaktadır.

2. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma DPA'larına ait her alt boyut için öğrenci başarı düzeyi belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler her bir alt boyuttan en az 1 en çok ise 3 puan alabilmektedirler. İki DPA da 13 alt boyuta sahip olduğu için öğrenciler bir metni yeniden anlatmadan en az 13 en çok ise 39 puan alabilirler.

3. DPA’larda yer verilen her bir alt boyuta ait beklenen performans bu boyutlardaki her başarı düzeyi için ayrıntılı olarak yazılmıştır. Örneğin *başlık* alt boyutunun 1 puanlı başarı düzeyi *anlatımda, metnin başlığına doğru bir şekilde yer verilmemiştir*. 2 puanlı başarı düzeyi *anlatımda, metnin başlığının bir kısmına yer verilmiştir*. 3 puanlı başarı düzeyi *anlatımda, metnin başlığına tam ve eksiksiz olarak yer verilmiştir* şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıntılı tanımlamaların açık, net ve anlaşılır yazılmasına özen gösterilmiştir. Buradaki amaç, özellikle farklı puanlayıcıların değerlendirmelerinde göreceli bir anlaşılmanın önüne geçmektir.

3.3.4. Semantik Farklılıklar Ölçeği

Dört hafta süren hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma çalışmalarında öğrencilerin haftalık anlatımlarını tamamlamalarıyla birlikte onlardan semantik farklılıklar ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Bu ölçek ile öğrencilerin uygulama, metin ve anlatma ile ilgili değerlendirmeleri süreç boyunca alınmıştır. Semantik farklılıklar ölçeği kişilere, kurumlara veya olgulara yönelik anlama farklılığını ortaya koyar. Bu ölçekler iki kutupludur. Kutuplarda zıt anlamlı sıfatlar yer almaktadır. Bu ölçekte beş veya yedi dereceli puan aralığı kullanılabilir. Ölçeğin bir ucunda en olumlu, diğer ucunda ise en olumsuz duyguyu veren sıfatlar yer alır (Arıkan, 2018; Ekici, Kurt ve Gökmen, 2015). Son zamanlarda eğitim bilimleri alanında da sıklıkla kullanılan semantik farklılıklar ölçeği ile öğrencilerin herhangi bir uygulama boyunca görüşlerindeki değişim ortaya konulabilmektedir. Söz gelimi Şimşek (2017) doktora tezinde öğrencilerin yabancı dil kaygı ve korkularındaki değişimi belirlemek için semantik farklılık ölçeği kullanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilgili alan yazınından yararlanılmıştır. Hazırlanan ölçek Türkçe eğitimi alanında üç akademisyene, üç Türkçe öğretmenine, iki ölçme-değerlendirme uzmanına, tezinde semantik farklılıklar ölçeği kullanan bir akademisyene gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın ön (pilot) uygulamasıyla semantik farklılıklar ölçeğinde birkaç küçük düzeltme daha yapılmış ve ölçek kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

3.3.5. Yazılı Anlatım/Anlatma Formu

Araştırmanın hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma sürecinde dört hafta boyunca öğrenciler anlatımlarını bu forma yazmışlardır. Form,

öğrencilerin yazılı anlatımlarını yaptıkları sayfa veya sayfalar olarak da ifade edilebilir. Öğrencilerin yazılı anlatım yaptıkları kâğıtlar araştırmacı ve ikinci bir değerlendirici tarafından DPA'lardaki alt boyutlar ve başarı düzeyleri dikkate alınarak ayrıntılı olarak puanlanmıştır. Böylelikle araştırmanın bağımlı değişkeni olan hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları ve toplam puanlara ulaşılmıştır.

3.4. Ön (Pilot) Uygulama

Asıl uygulama öncesi aksaklıkları görmek ve gidermek için bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamada biri hikâye edici okuma, diğeri bilgilendirici dinleme metni kullanılmıştır. Uygulama iki öğretmen, 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiş ve iki hafta sürmüştür. Ön uygulama sonrasında uygulayıcı öğretmenler gözlemlerini araştırmacı ile paylaşmışlardır. Uygulayıcı öğretmenlerin gözlemleri araştırmacı tarafından dikkate alınarak asıl uygulamanın daha verimli geçmesi sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin hikâye edici okuma metni ile bilgilendirici dinleme metinleri ön uygulama yazılı anlatımları, bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen DPA'larla uygulayıcı öğretmenlerle birlikte değerlendirilmiştir ve ön uygulamada da yazılı anlatım değerlendirmelerinin Cohen's Kappası (Kohen'in Kappası) hesaplanmıştır. DPA'larda yapılan son değişikliklerle birlikte DPA'lar asıl uygulama için kullanıma hazır hâle getirilmiştir.

Ön uygulamada öğrencilerin her metin anlatımlarını bitirmeleri ile onlardan semantik farklılıklar ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Uygulama esnasında ölçekte anlaşılması güç olan kısımlar asıl uygulama öncesi yeniden düzenlenmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Ankara'da iki ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 202 öğrenciden toplanmıştır. Kişisel verilerin korunması kapsamı dikkate alınarak okulların adına, öğrencilerin kişisel bilgilerine (adı, cinsiyeti, sınıfı, 5 ve 6. sınıf Türkçe dersi yıl sonu notu, öğrenci bilgi formunda paylaşılan diğer bilgiler vd.) tezde yer verilmemiş, bu bilgiler gizli tutulmuştur. Ön uygulama sonrası asıl uygulama aşamasına geçilmiştir. Asıl uygulama öncesi aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. Veri toplanacak okullar belirlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır.

2. Uygulamaya gönüllü Türkçe öğretmenlerine araştırmanın konusundan, amacından, öneminden, yönteminden, veri toplama sürecinden ayrıntılı olarak bahsedilmiştir.
3. Araştırmacı tarafından öğretmenler için uygulamanın nasıl gerçekleştirileceğine yönelik süreci açıklayan bir yönerge (*Öğretmenler İçin Bilgilendirme Notu*) hazırlanmış ve onlarla paylaşılmıştır. Böylelikle iki okulda farklı öğretmenler tarafından yapılan uygulamalarda birlik sağlanmıştır.
4. Uygulayıcı öğretmenler, araştırma hakkında veli ve öğrencileri bilgilendirmiştir. Öğrencilere öğretmenleri tarafından *veli izin belgesi* dağıtılmıştır. Uygulama, veli onayı alınan gönüllü öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.
5. Veli onayı alınan öğrencilerden araştırmanın bazı bağımsız değişkenlerine ulaşmak için *öğrenci bilgi formunu* doldurmaları istenmiştir.

Araştırmanın hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma aşaması toplam dört hafta sürmüştür ve her hafta bir Türkçe ders saati kullanılmıştır. Uygulama aşamasında haftalara göre aşağıda belirtilen adımlar izlenmiştir:

1. Birinci Hafta
 - 1.1. Öğrencilere hikâye edici türde *Vermeyince Mabut Neylesin Mahmut* başlıklı okuma metni ve yazılı anlatma formu dağıtılmıştır.
 - 1.2. Öğrencilerden metni iki kez okumaları ve başlık da dâhil olmak üzere olabildiği kadar metindeki tüm ayrıntıları hatırlayarak yazılı anlatma formuna yazmaları istenmiştir.
 - 1.3. Öğrencilerden yazılı anlatma formu toplanmıştır.
 - 1.4. Öğrencilerin yazılı anlatımı bittiğinde onlardan *Semantik Farklılıklar Ölçeğini* doldurmaları istenmiştir.
2. İkinci Hafta
 - 2.1. Öğrencilere yazılı anlatma formu dağıtılmıştır.
 - 2.2. Öğrencilere hikâye edici türde *Yeşil Gözlü Kardan Adam* başlıklı dinleme metni iki kez dinletilmiştir.
 - 2.3. Öğrencilerden dinledikleri metni başlık da dâhil olmak üzere olabildiği kadar metindeki tüm ayrıntıları hatırlayarak yazılı anlatma formuna yazmaları istenmiştir.
 - 2.4. Öğrencilerden yazılı anlatma formu toplanmıştır.
 - 2.5. Öğrencilerin yazılı anlatımı bittiğinde onlardan *Semantik farklılıklar Ölçeğini* doldurmaları istenmiştir.

3. Üçüncü Hafta

- 3.1. Öğrencilere bilgilendirici türde *Finlandiya* başlıklı okuma metni ve yazılı anlatma formu dağıtılmıştır.
- 3.2. Öğrencilerden metni iki kez okumaları ve başlık da dâhil olmak üzere olabildiği kadar metindeki tüm ayrıntıları hatırlayarak yazılı anlatma formuna yazmaları istenmiştir.
- 3.3. Öğrencilerden yazılı anlatma formu toplanmıştır.
- 3.4. Öğrencilerin yazılı anlatımı bittiğinde onlardan *Semantik farklılıklar Ölçeğini* doldurmaları istenmiştir.

4. Dördüncü Hafta

- 4.1. Öğrencilere yazılı anlatma formu dağıtılmıştır.
- 4.2. Öğrencilere bilgilendirici türde *Sosyal Medya, Oyun ve Cep Telefonu Bağımlılığı* başlıklı dinleme metni iki kez dinletilmiştir.
- 4.3. Öğrencilerden dinledikleri metni başlık da dâhil olmak üzere olabildiği kadar metindeki tüm ayrıntıları hatırlayarak yazılı anlatma formuna yazmaları istenmiştir.
- 4.4. Öğrencilerden yazılı anlatma formu toplanmıştır.
- 4.5. Öğrencilerin yazılı anlatımı bittiğinde onlardan *Semantik farklılıklar Ölçeğini* doldurmaları istenmiştir.

Veri toplama aşamasına ait haftalık uygulama özet hâlinde aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4

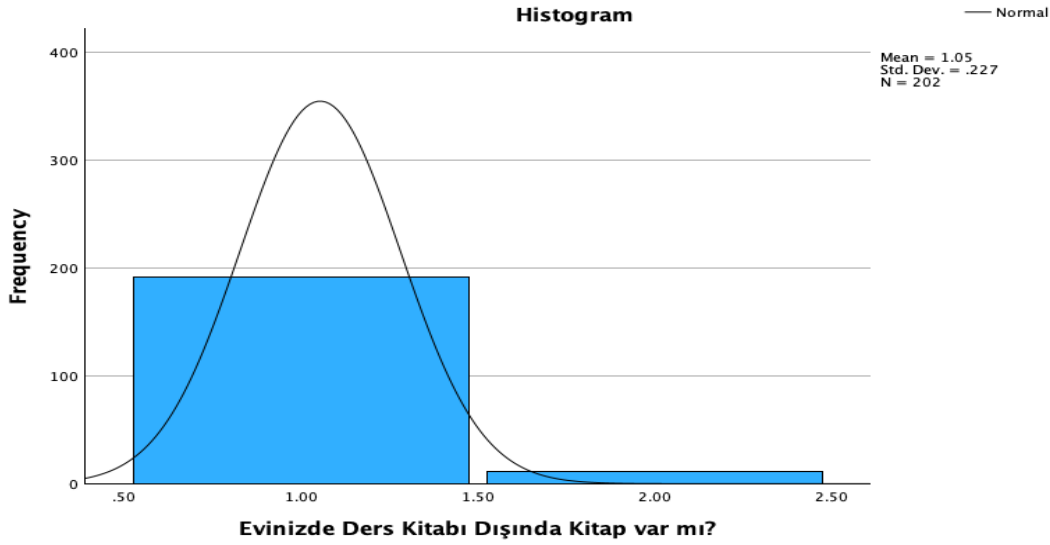
Veri Toplama Aşamasına Ait Haftalık Uygulama

Hafta	Süre	Uygulama
1. Hafta	1 Ders Saati (40 Dakika)	<i>Vermeyince Mabut Neylesin</i> Mahmut metnini yazılı olarak yeniden anlatma
2. Hafta	1 Ders Saati (40 Dakika)	<i>Yeşil Gözlü Kardan Adam</i> metnini yazılı olarak yeniden anlatma
3. Hafta	1 Ders Saati (40 Dakika)	<i>Finlandiya</i> metnini yazılı olarak yeniden anlatma
4. Hafta	1 Ders Saati (40 Dakika)	<i>Sosyal Medya, Oyun ve Cep Telefonu Bağımlılığı</i> metnini yazılı olarak yeniden anlatma

3.6. Verilerin Analizi

Korelasyonel araştırmalarda, değişkenler arasında üç durum ortaya çıkar: Yönsüz (ilişkisizlik), aynı yönlü, ters yönlü değişim (Karasar, 2016, s. 115-116). Bu araştırmanın analizinde de değişkenler arasındaki durumlar tespit edilmiş ve bulgular bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ancak, korelasyon katsayısı bir neden-sonuç ilişkisi oluşturmaz, ilişki düzeyini ortaya koyar. Yine de bu ilişki düzeyi neden-sonuç için bir ipucu oluşturabilir (Büyüköztürk vd., 2021, s.193; Karasar, 2016, s. 116).

Araştırma verilerinin analizi için öncelikle DPA'lerden yararlanılarak öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin yeniden yazılı anlatmalara yönelik tüm puanları araştırmacı tarafından iki kez kontrol edilerek SPSS paket programına girilmiştir. Ardından parametrik testlerin uygulanıp uygulanmayacağının kontrol edilmesi için değişkenlerin normallik dağılımları hesaplanmıştır. Normallik varsayımının sağlanamadığı durumlarda parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu nedenle normallik varsayımının sağlandığı durumlarda analize parametrik testlerle, sağlanamadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerle devam edilmiştir. Çünkü normallik, parametrik testlerin yapılabilmesinin ön koşuludur. Normallik dağılımı basıklık ve arpıklık değerleri, hipotez testi ve grafiksel yöntem (Histogram grafiği, Gövde yaprak (stem and leaf) grafiği vd.) vb. yollar ile tespit edilebilir (Taşpınar, 2017, s. 33-34). Genel olarak normal dağılımda arpıklık ve basıklık +1 ile -1 arasında bir değer alır. Ancak +1,5 -1,5 ilâ +2 -2 değerlerine kadar normal dağılım gösterebileceği de kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2019). Normallik dağılımının kontrolünde arpıklık ve basıklık değerleri ile grafiksel yöntemlerin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Araştırmada değişkenlerin normalliği de farklı yöntemlerle kontrol edilmiş ve *öğrencilerin evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma* durumu (arpıklık=3,956, basıklık=13.790) değişkeni dışındakilerin normal bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu değişkene yönelik histogram grafiği aşağıda şekil 1'de yer almaktadır:



Şekil 1. Öğrencilerin evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumuna yönelik histogram grafiği

Şekil 1’de öğrencilerin evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumuna yönelik histogram grafiğinde değişkenin normal dağılımın çok dışında bulunduğu açık bir şekilde görülmektedir.

Araştırma verilerinin analizi SPSS paket programının 25. sürümü ile yapılmıştır. Verilerin analizinde, ilişkisiz gruplar örneklem t testi, basit korelasyon, ilişkisiz gruplar tek yönlü varyans analizi, Welch ile Brown-Forsythe testleri, Mann Whitney U testi, ilişkili gruplar t testi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinde hangi analizlerin kullanıldığı ve araştırma bağlamında bunlara yönelik açıklamalar aşağıda Tablo 5’te sunulmuştur (Arslan, 2024; Büyüköztürk 2024; Can 2024; Pallant, 2023; Taşpınar, 2017).

Tablo 5

Araştırmanın Alt Problemlerinde Kullanılan Veri Analizleri ve Bunlara Yönelik Açıklamalar

Alt Problem	Kullanılan Analiz	Açıklamalar
1. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı olarak yeniden anlatma puanlarının betimsel istatistikleri nedir?	Betimsel analiz	Öğrencilerin yazılı anlatma puanlarının ortalamalarına ve standart sapmalarına yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiştir.
2. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam	Bağımsız örneklem (ilişkisiz gruplar) t testi (Independent sample t test)	İki bağımsız grubun (erkek, kız öğrenci) yeniden yazılı anlatma ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup

puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları, annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları ile okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini yeniden

basit (ikili) korelasyon (Pearson korelasyon katsayısı)

Welch ve Brown-Forsythe testleri

Bağımsız örneklem (ilişkisiz gruplar) tek yönlü (tek faktörlü) varyans analizi (one-way ANOVA)

Bağımsız örneklem (ilişkisiz gruplar) tek yönlü (tek faktörlü) varyans analizi (one-way ANOVA)

Mann Whitney U testi (parametrik olmayan bu test, Bağımsız örneklem t testi yerine kullanılmıştır.

Bağımsız örneklem (ilişkisiz gruplar) tek yönlü (tek faktörlü) varyans analizi (one-way ANOVA)

Bağımsız örneklem (ilişkisiz gruplar) tek yönlü (tek

oluşturmadığını tespit etmek için tercih edilmiştir.

İki değişken (yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalaması) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için tercih edilmiştir.

İkiden fazla grubun (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, lisansüstü) karşılaştırılması nedeniyle tek yönlü varyans analizi yapılmak istenmiş ancak varyansların homojen dağılmaması nedeniyle Welch ve Brown-Forsythe testleri kullanılmıştır. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için Tamhane's T2 testi kullanılmıştır.

İkiden fazla grubun (ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, lisansüstü) karşılaştırılması nedeniyle tercih edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığı hesaplanmıştır. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi kullanılmıştır.

İkiden fazla grubun (hiçbir zaman, bazen, çoğu zaman) karşılaştırılması nedeniyle tercih edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığı hesaplanmıştır. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi kullanılmıştır.

İki bağımsız grubun (evet, hayır) yeniden yazılı anlatma ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmek istenmiş ancak normallik şartının sağlanamaması nedeniyle Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

İkiden fazla grubun (hiçbir zaman, bazen, çoğu zaman) karşılaştırılması nedeniyle tercih edilmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlamlılığı hesaplanmıştır. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi kullanılmıştır.

İkiden fazla grubun (hiçbir zaman, bazen, çoğu zaman) karşılaştırılması nedeniyle tercih edilmiştir. Gruplar arasındaki

yazılı anlatma puanları ile günlük hayatta dinledikleri ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	faktörlü) varyans analizi (one-way ANOVA)	farkın anlamlılığı hesaplanmıştır. Hangi gruplar arasında farklılık olduğunun belirlemek için ise Gabriel testi kullanılmıştır.
10. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma puanları ile bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Bağımlı örneklem (ilişkili gruplar) t testi (paired samples t testi)	Aynı grubun (Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencileri) iki farklı ortalamaları (Hikâye edici okuma metni yeniden yazılı anlatma puanları ile hikâye edici dinleme metni yeniden yazılı anlatma puanları) nedeniyle tercih edilmiştir.
11. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları ile dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Bağımlı örneklem (ilişkili gruplar) t testi (paired samples t testi)	Aynı grubun (Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencileri) iki farklı ortalamaları (Hikâye edici okuma metni yeniden yazılı anlatma puanları ile hikâye edici dinleme metni yeniden yazılı anlatma puanları) nedeniyle tercih edilmiştir.
12. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Bağımlı örneklem (ilişkili gruplar) t testi (paired samples t testi)	Aynı grubun (Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencileri) iki farklı ortalamaları (Bilgilendirici okuma metni yeniden yazılı anlatma puanları ile bilgilendirici dinleme metni yeniden yazılı anlatma puanları) nedeniyle tercih edilmiştir.
13. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları ile okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Bağımlı örneklem (ilişkili gruplar) t testi (paired samples t testi)	Aynı grubun (Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencileri) iki farklı ortalamaları (Hikâye edici okuma metni yeniden yazılı anlatma puanları ile bilgilendirici okuma metni yeniden yazılı anlatma puanları) nedeniyle tercih edilmiştir.
14. 7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	Bağımlı örneklem (ilişkili gruplar) t testi (paired samples t testi)	Aynı grubun (Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencileri) iki farklı ortalamaları (Hikâye edici dinleme metni yeniden yazılı anlatma puanları ile bilgilendirici dinleme metni yeniden yazılı anlatma puanları) nedeniyle tercih edilmiştir.
15. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinler hakkındaki görüşleri (uygulama, metin, anlatma) nelerdir?	Betimsel analiz	Semantik farklılıklar ölçeğine öğrencilerin verdikleri 1-5 arasındaki işaretlemelerinin kişi sayıları, yüzdelikleri verilerek öğrencilerin uygulama, metin, anlatma hakkındaki görüşleri elde edilmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmanın 1. alt probleminde ilişkisiz gruplar örneklem t testi, 2. alt probleminde basit korelasyon, 3. alt probleminde Welch ile Brown-Forsythe testleri; 4, 5, 7 ve 8. alt problemlerinde ilişkisiz gruplar tek yönlü varyans analizi, 6. alt probleminde Mann Whitney U testi; 9, 10, 11, 12 ve 13. alt problemlerinde ilişkili gruplar t testi ve 14. alt probleminde betimsel analiz kullanılmıştır. Buna göre 14 alt probleme ait verilerin analizinde 7 farklı yöntem kullanılmıştır.

3.7. Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

“Korelasyonel araştırmalarda sonuçta nicel veriler elde edilmek üzere her türlü veri toplama aracı kullanılabilir ancak veri toplama araçlarının yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olmasına önem verilmelidir” (Büyükoztürk vd., 2021, s.194).

Güvenirlik, bir ölçme aracından elde edilen puanların tesadüfi hatalardan arınlık derecesidir. Tanımdan da anlaşıldığı gibi güvenilirlik ölçme aracına ait bir özellik değil, ölçme aracı ile elde edilen puanlarla ilgilidir. Güvenirlik, DPA açısından ise tutarlılık olarak ele alınmaktadır. Bir başka deyişle öğrencilerin aldıkları başarı puanlarının puanlayıcılar arasında değişmemesidir. Bununla birlikte benzer nitelikteki öğrencilerden birinin yüksek, diğerinin ise düşük puan alması güvenirliliğin düşmesine neden olur (Kutlu vd., 2017, s.82). Araştırmada, öğrencilerin DPA’lardan aldıkları başarı puanlarının güvenirliliğini artırmak için birtakım önlemler alınmıştır. Bu önlemler şu şekilde sıralanabilir (Kutlu vd., 2017, s. 82-83):

1. DPA’larda yer alan ölçütlerin açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle farklı puanlayıcıların ölçütlere farklı anlamlar yüklemesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.
2. Ölçütler kendi amaçlarıyla sınırlandırılmıştır. Bir ölçütün başka bir ölçüte ait herhangi bir özelliği içermemesine özen gösterilmiştir.
3. Ölçütlere ait betimsel ayrıntılar ilgili ölçütü yansıtacak özellikte ifade edilmeye çalışılmıştır.
4. Düzeylere yönelik betimsel açıklamalar, düzeyleri yansıtacak biçimde yazılmıştır.
5. Düzeylerin öğrenciler arasında başarı farklarını yansıtacak sayıda olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre araştırma için hazırlanan DPA’lar öncelikle 5 düzey şeklinde ele alınmıştır. Ancak, yazılı anlatımın karmaşık özellikleri nedeniyle uzmanlardan gelen dönütler de gözden geçirilerek 3’lü bir düzey oluşturma’nın güvenilirlik

açısından (düzeylerin açık ve net olması, ölçülmek istenen davranıştan başka bir şeyin başarı puanına dâhil edilmemesi vd.) daha uygun olacağı düşünülmüştür.

6. Öğrencilerin yazılı anlatımları, puanlayıcı tutarlılığına bakmak için iki öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Puanların birbirine yakınlığı güvenilir, tutarlı bir değerlendirmeyi; puanların birbirinden farklılığı ise güvenilir olmayan, tutarsız bir değerlendirmeye işaret edeceği için farklı puanlayıcıların değerlendirmeleri oldukça önemlidir. Bu çalışmada, puanlama uyumunu belirlemek için araştırmacı ve bir başka değerlendircinin (Değerlendirici Türkçe öğretmeni, alanında yüksek lisans yapmış, 11 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip ve DPA'nın kullanımı ile ilgili iki eğitim almıştır.) DPA'nın her alt kategori puanlamasının *Cohen's Kappa (Kohen'in Kappası)* 'sına bakılmıştır. Araştırmacı ve bir öğretmenin değerlendirmesinde öğrenci sayısının ve DPA'lara göre değerlendirilecek yazılı anlatım/anlatma form sayısının fazla olması etkili olmuştur. Puanlama hatasını önlemek için puanlayıcılar her kâğıdı iki kez değerlendirmişlerdir. *Cohen's Kappa* formülü şu şekildedir: $((k) Pr(a)-Pr(e) / 1-Pr(e))$ Cohen's Kappa 0 ve 1 arasında değişen bir katsayıya sahiptir. Katsayının 1'e yakın olması uyum düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Çalışmada, araştırmacı ve bir başka değerlendircinin verdiği puanların Cohen's Kappa katsayısı ,698 olarak bulunmuştur. Cohen's Kappa istatistiğine ve bunun anlamlılığına yönelik sonuç Tablo 6'da yer almaktadır:

Tablo 6

Puanlayıcılar Arası Cohen's Kappa Katsayısı ve Bunun Anlamlılığına Yönelik Sonuç

	Değer	p
Yeniden Yazılı Anlatma Kappa	,698	<,001
Toplam Puanlar		

Tablo 6'da 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanlarında değerlendiriciler arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p<,001$) ve iyi düzeyde bir (,698) uyumun olduğu görülmektedir.

Semantik farklılıklar ölçeğine yönelik güvenilirlik çalışması kapsamında ise öncelikle ölçekteki ifadelerin açık ve anlaşılır bir dille yazılmasına dikkat edilmiştir. Böylece öğrenciler tarafından maddelerin doğru anlaşılması sağlanmıştır. Ölçek hazırlanırken araştırmanın amacına yönelik net bir sınırlandırma yapılmıştır. Bu durum ile ölçeğin

araştırmanın amacına uygun bir şekilde düzenlenmesi sağlanmıştır. Ölçek maddelerinde yer alan sıfat ve ifadelerin ilgili özelliği belirleyici olmasına özen gösterilmiştir.

Geçerlik, ölçme aracının sadece ölçmek istediği özellikleri ölçebilmesidir. DPA açısından geçerlik, puanların ölçülen özellik hakkında doğru ve amaca uygun bilgi vermesidir. Bu noktada puanların güvenilirliğini artıran önlemlerin geçerliğin artmasına da katkı sağlayacağı düşünülebilir. Geçerlik için öncelikle ölçülmek istenen özelliğin tam olarak ölçebilecek donanımda olduğundan emin olunması gerekir. Araştırmada, DPA'ların geçerliğini artırmak için birtakım önlemler alınmıştır. Bu önlemler şu şekilde sıralanabilir (Kutlu vd., 2017, s. 87-88):

1. DPA'lar geliştirildikten sonra Türkçe eğitimi alanında üç akademisyenden, üç Türkçe öğretmeninden ve iki ölçme-değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır.
2. DPA'larla ilgili asıl uygulama öncesi aksaklıkları gidermek için iki hafta 32 öğrenci ile süren bir ön deneme (pilot) uygulaması yapılmıştır. Ön deneme uygulaması sonrası DPA'larda küçük değişikliklere gidilmiş ve DPA'lara son şekli verilmiştir.
3. DPA'lardan elde edilen puanların, öğrencinin genel başarısı bazında sürekli iniş çıkış göstermediği görülmüştür.

Semantik farklılıklar ölçeğine yönelik geçerlik çalışması kapsamında ise taslak ölçeğin alan yazınından hareketle geliştirilmesinden sonra Türkçe eğitimi alanında üç akademisyenden, üç Türkçe öğretmeninden, iki ölçme-değerlendirme uzmanından ve tezinde semantik farklılıklar ölçeği kullanan bir akademisyenden görüş alınmıştır. Ayrıca araştırmanın pilot uygulaması sonrasında ölçekte birtakım düzeltmeler yapılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme ve okuma metinlerini yazılı yeniden anlatma becerilerinin hangi düzeyde olduğu amacına yönelik oluşturulan alt problemlere ait bulgular yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

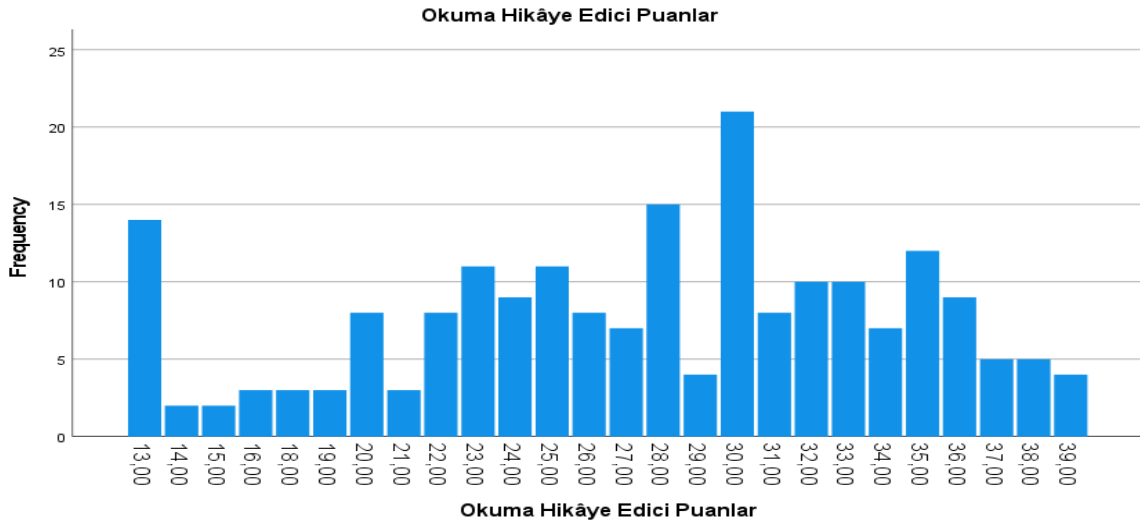
7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı olarak yeniden anlatma puanlarının betimsel istatistikleri nedir? sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 7-15'te ve Şekil 2-10'da yer almaktadır:

Tablo 7

Öğrencilerin Hikâye Edici Okuma Metnini Yazılı Yeniden Anlatma Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hikâye Edici Okuma Metni	202	27,30	6,92

Tabloya göre, öğrencilerin (N=202) hikâye edici okuma metnini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 27,30 standart sapması ise 6,92'dir.



Şekil 2. Öğrencilerin hikâye edici okuma metnini yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik

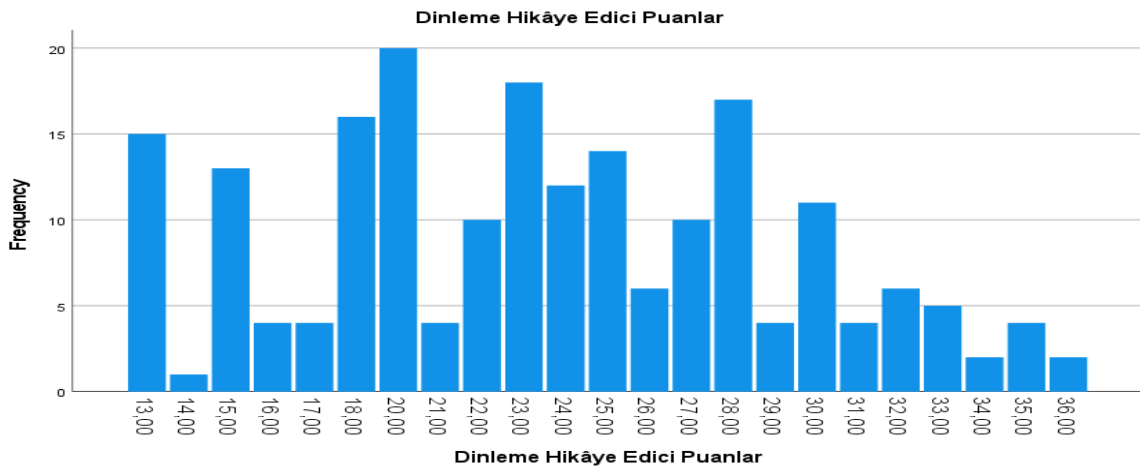
Şekle göre, öğrenciler hikâye edici okuma metnini yazılı yeniden anlatmadan 13 ilâ 39 arasında değişen bir puan almışlardır. Hikâye edici okuma metninde öğrenciler tarafından en çok alınan puan 30 ($f=21$) en az alınan puan ise 14 ve 15 ($f=2$)’tir.

Tablo 8

Öğrencilerin Hikâye Edici Dinleme Metnini Yazılı Yeniden Anlatma Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hikâye Edici Dinleme Metni	202	23,21	5,95

Tabloya göre, öğrencilerin ($N=202$) hikâye edici dinleme metnini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 23,21 standart sapması ise 5,95’tir.



Şekil 3. Öğrencilerin hikâye edici dinleme metnini yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik

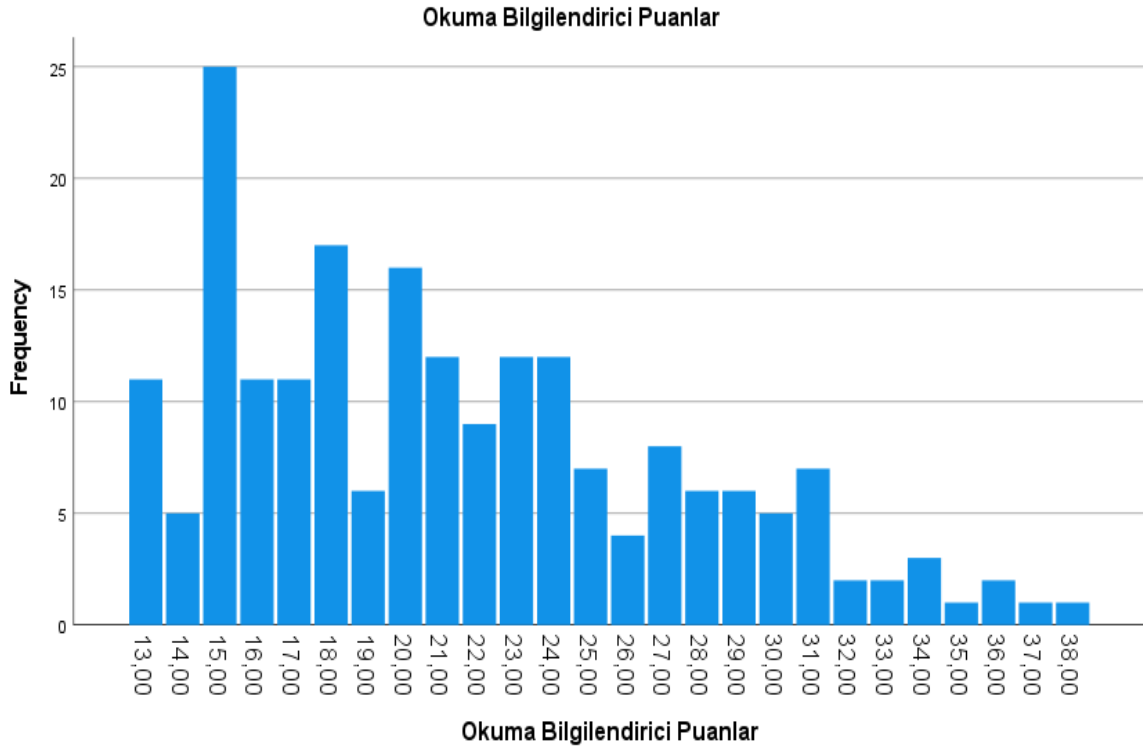
Şekle göre, öğrenciler hikâye edici dinleme metnini yazılı yeniden anlatmadan 13 ilâ 36 arasında değişen bir puan almışlardır. Hikâye edici dinleme metninde öğrenciler tarafından en çok alınan puan 20 (f=20) en az alınan puan ise 14 (f=1)'tür.

Tablo 9

Öğrencilerin Bilgilendirici Okuma Metnini Yazılı Yeniden Anlatma Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Bilgilendirici Okuma Metni	202	21,40	5,95

Tabloya göre, öğrencilerin (N=202) bilgilendirici okuma metnini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 21,40 standart sapması ise 5,95'tir.



Şekil 4. Öğrencilerin bilgilendirici okuma metnini yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik

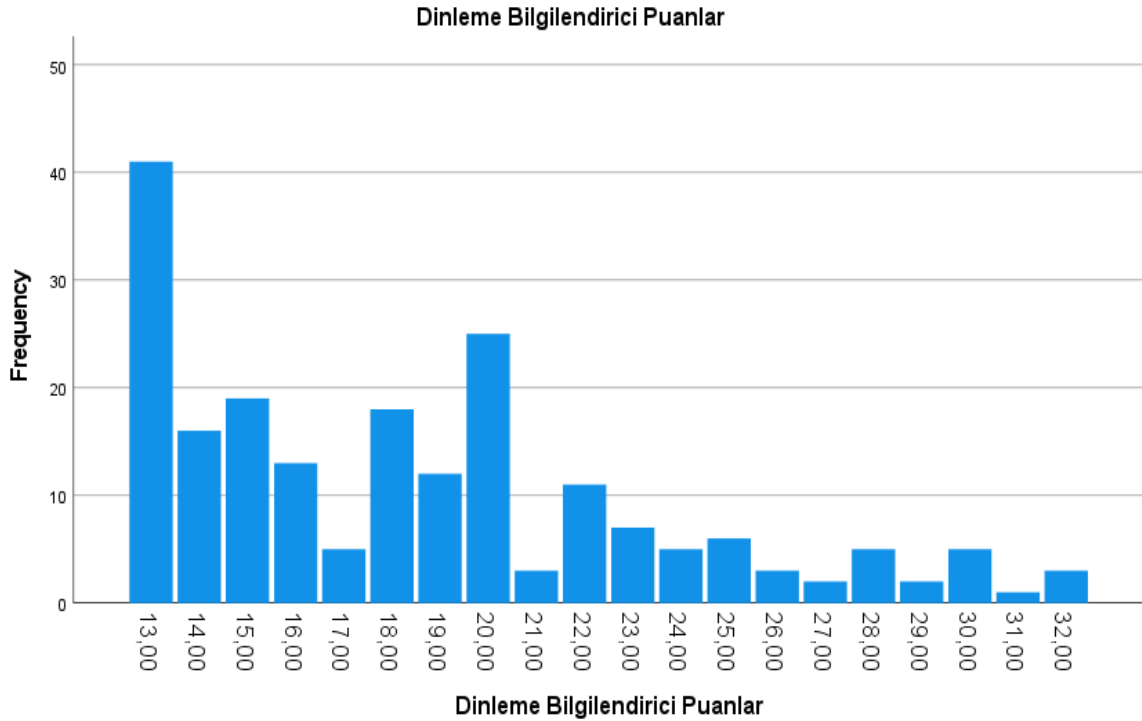
Şekle göre, öğrenciler bilgilendirici okuma metnini yazılı yeniden anlatmadan 13 ilâ 38 arasında değişen bir puan almışlardır. Bilgilendirici okuma metninde öğrenciler tarafından en çok alınan puan 15 (f=25) en az alınan puan ise 35, 37 ve 38 (f=1)'dir.

Tablo 10

Öğrencilerin Bilgilendirici Dinleme Metnini Yazılı Yeniden Anlatma Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Bilgilendirici Dinleme Metni	202	18,46	4,98

Tabloya göre, öğrencilerin (N=202) bilgilendirici dinleme metnini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 18,46 standart sapması ise 4,98'dir.



Şekil 5. Öğrencilerin bilgilendirici dinleme metnini yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik

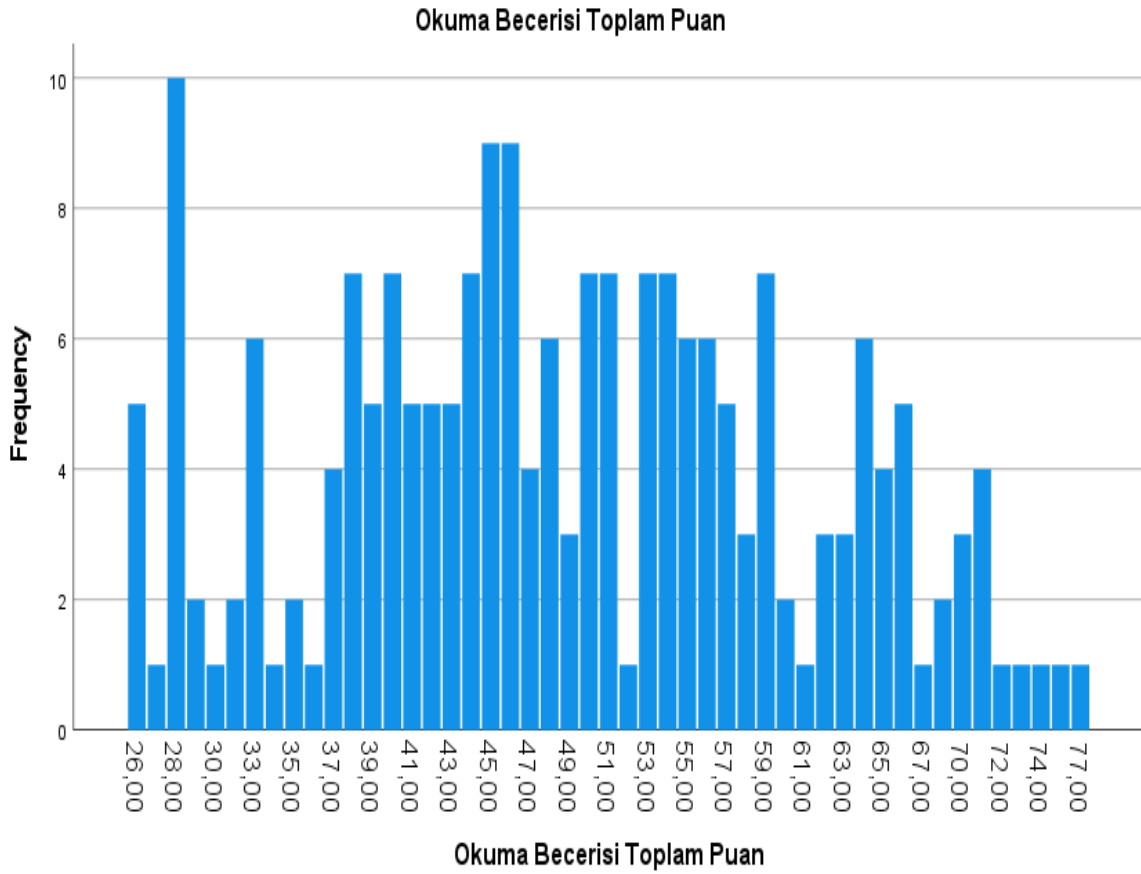
Şekle göre, öğrenciler bilgilendirici dinleme metnini yazılı yeniden anlatmadan 13 ilâ 32 arasında değişen bir puan almışlardır. Bilgilendirici dinleme metninde öğrenciler tarafından en çok alınan puan 13 (f=41) en az alınan puan ise 31 (f=1)'dir.

Tablo 11

Öğrencilerin Okuma Metinlerini Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Okuma Metinleri	202	48,70	12,27

Tabloya göre, öğrencilerin (N=202) okuma metinlerini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 48,70 standart sapması ise 12,27'dir.



Şekil 6. Öğrencilerin okuma metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik

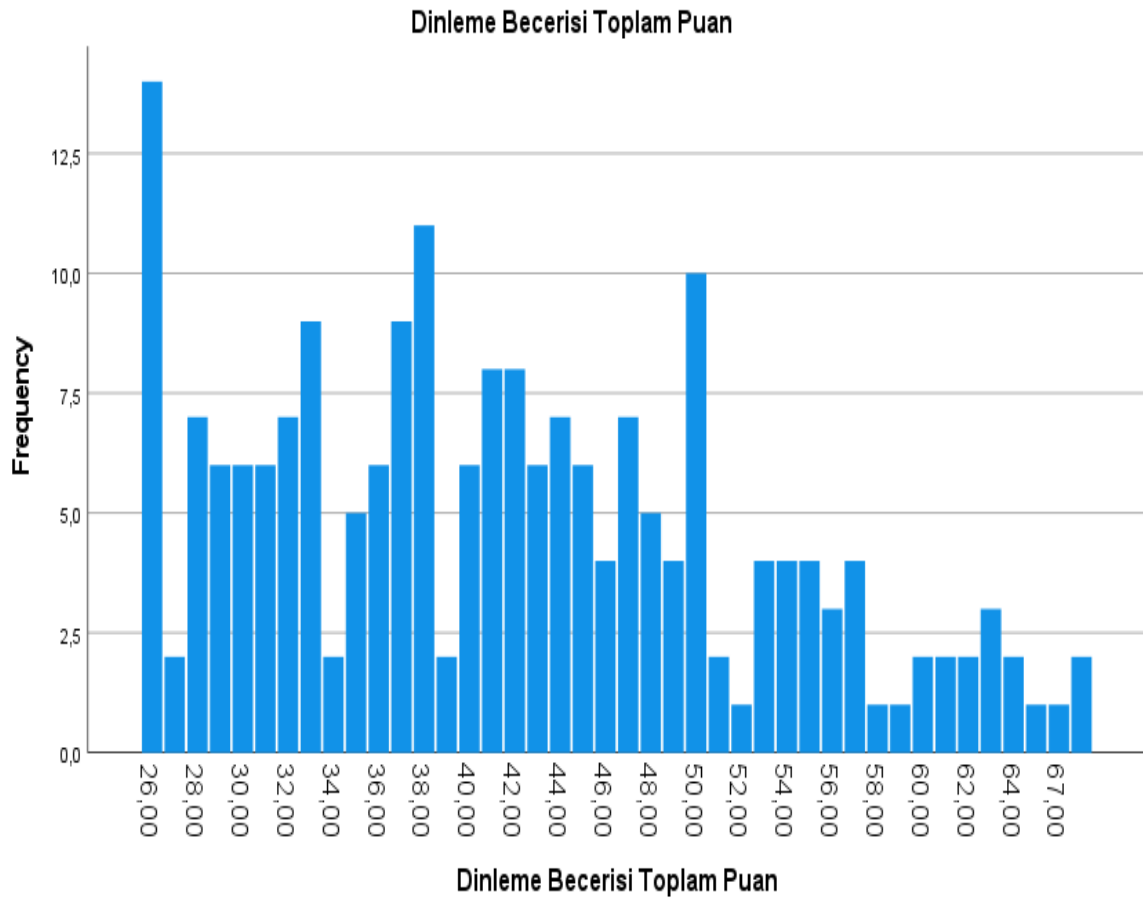
Şekle göre, öğrenciler okuma metinlerini yazılı yeniden anlatmadan 26 ilâ 77 arasında değişen bir puan almışlardır. Okuma metinlerinde öğrenciler tarafından en çok alınan puan 28 (f=10) en az alınan puan ise 27, 30, 34, 36, 52, 61, 67, 72, 73, 74, 76, 77 (f=1)'dir.

Tablo 12

Öğrencilerin Dinleme Metinlerini Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Dinleme Metinleri	202	41,67	10,66

Tabloya göre, öğrencilerin (N=202) dinleme metinlerini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 41,67 standart sapması ise 10,66'dır.



Şekil 7. Öğrencilerin dinleme metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik

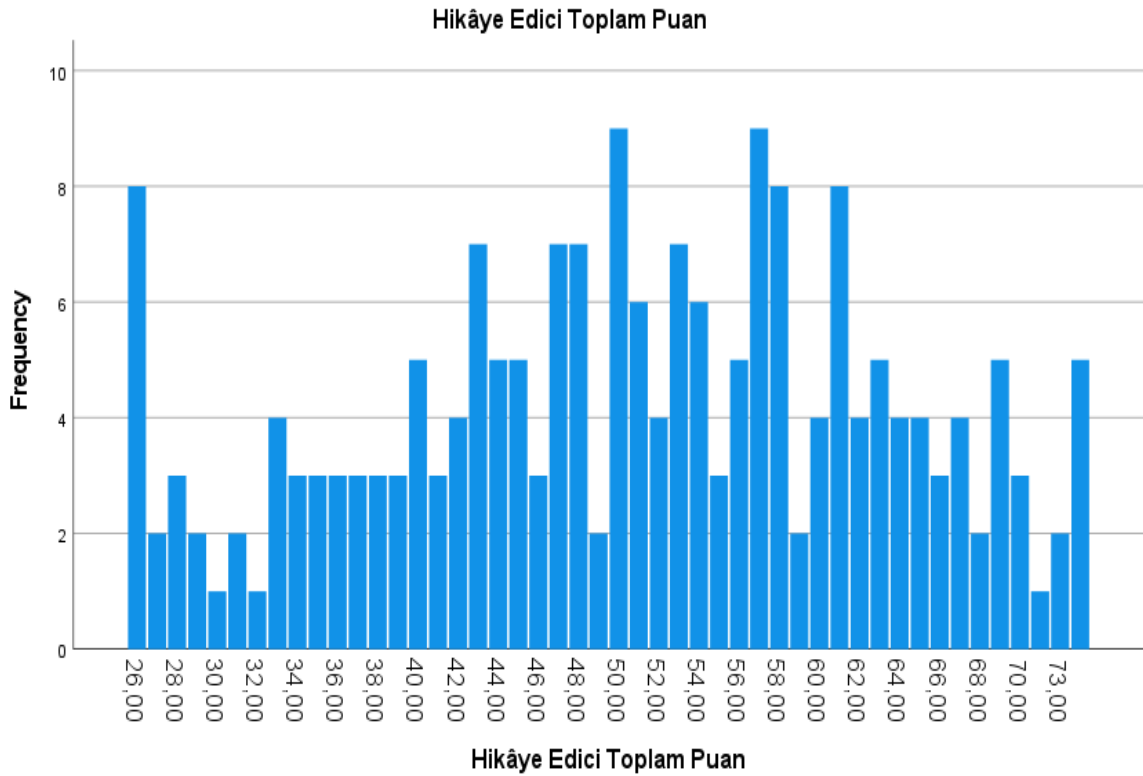
Şekle göre, öğrenciler dinleme metinlerini yazılı yeniden anlatmadan 26 ilâ 68 arasında değişen bir puan almışlardır. Dinleme metinlerinde öğrenciler tarafından en çok alınan puan 26 (f=14) en az alınan puan ise 52, 58, 59, 66, 67 (f=1)'dir.

Tablo 13

Öğrencilerin Hikâye Edici Metinleri Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hikâye Edici Metinler	202	50,51	12,54

Tabloya göre, öğrencilerin (N=202) hikâye edici metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 50,51 standart sapması ise 12,54'tür.



Şekil 8. Öğrencilerin hikâye edici metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik

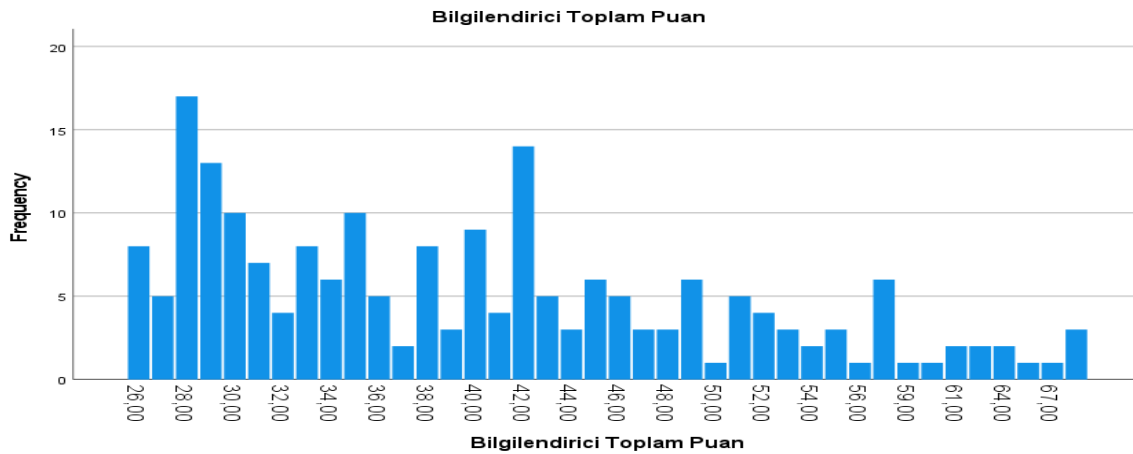
Şekle göre, öğrenciler hikâye edici metinleri yazılı yeniden anlatmadan 26 ilâ 74 arasında değişen bir puan almışlardır. Hikâye edici metinlerde öğrenciler tarafından en çok alınan puan 50 ve 57 ($f=9$) en az alınan puan ise 30, 32, 71 ($f=1$)’dir.

Tablo 14

Öğrencilerin Bilgilendirici Metinleri Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Bilgilendirici Metinler	202	39,86	10,74

Tabloya göre, öğrencilerin ($N=202$) bilgilendirici metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 39,86 standart sapması ise 10,74’tür.



Şekil 9. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarına ait grafik

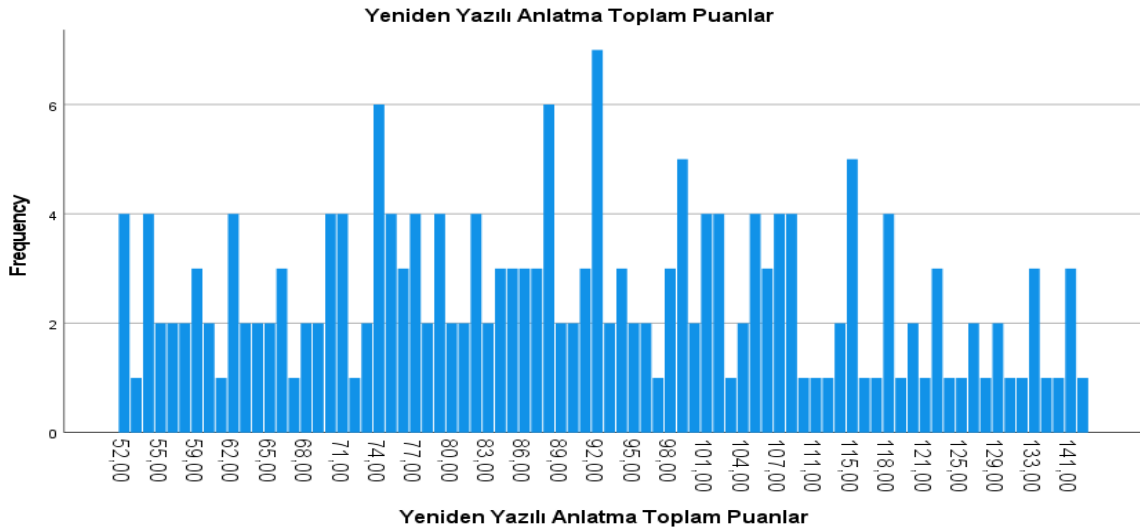
Şekle göre, öğrenciler bilgilendirici metinleri yazılı yeniden anlatmadan 26 ilâ 68 arasında değişen bir puan almışlardır. Bilgilendirici metinlerde öğrenciler tarafından en çok alınan puan 28 ($f=17$) en az alınan puan ise 50, 56, 59, 60, 66, 67 ($f=1$)’dir.

Tablo 15

Öğrencilerin Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Yazılı Yeniden Anlatma Toplam Puanlar	202	90,38	22,60

Tabloya göre, öğrencilerin (N=202) yazılı yeniden anlatma toplam puanlarının ortalaması 90,38 standart sapması ise 22,60'tır.



Şekil 10. Öğrencilerin yazılı yeniden anlatma toplam puanlarına ait grafik

Şekle göre, öğrenciler yazılı yeniden anlatmadan toplam 52 ilâ 142 arasında değişen bir puan almışlardır. Yazılı yeniden anlatmada öğrenciler tarafından en çok alınan puan 92 (f=7) en az alınan puan ise 53, 61, 67, 72, 97, 103, 110, 111, 113, 116, 117, 119, 121, 123, 125, 128, 130, 131, 135, 140, 142 (f=1)'dir.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 16'da yer almaktadır:

Tablo 16

7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Erkek	119	84,53	20,70	200	-4,621	,000
Kız	83	98,77	22,69			

Bağımsız örneklem t testi, 7. sınıf öğrencilerinin yeniden yazılı anlatma toplam puanlarının erkek ve kız öğrencilere göre durumunu ortaya koymak için kullanılmıştır. Tablo 16'ya göre 119 erkek, 83 kız 7. sınıf öğrencisinin yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, $t(200)=-4,621$, $p=,000$). Tabloda da görüldüğü gibi, araştırmada kız öğrencilerin yeniden yazılı anlatma toplam puanlarının ($\bar{X} = 98,77$; $S=22,69$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X} = 84,53$; $S=20,70$) daha yüksek olduğu bulgusu tespit edilmiştir. Bu bulgu, 7. sınıf öğrencilerinin yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımsız örneklem t testi sonucuna göre kız ve erkek öğrenciler arasında orta düzeyde bir etki değeri (Cohen's $d=.66$; Hedges' correction $=.65$; Glass's $\delta=.62$) olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanı ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 17'de yer almaktadır:

Tablo 17

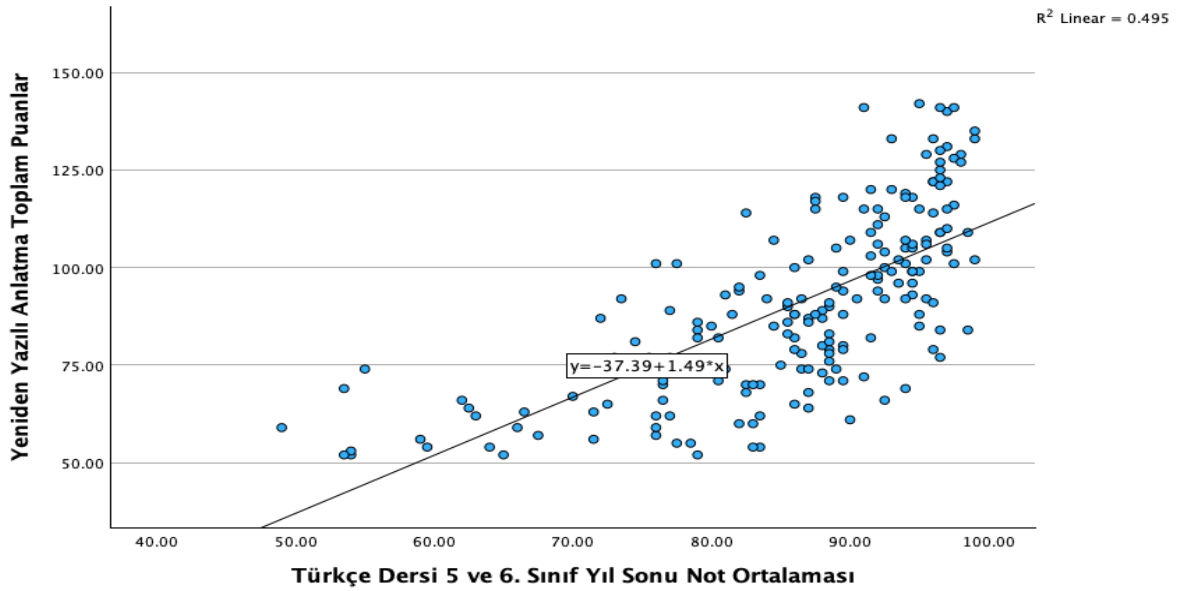
7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanları ile Türkçe Dersi 5 ve 6. Sınıf Yıl Sonu Not Ortalaması Arasındaki İlişki

			Türkçe Dersi 5 ve 6. Sınıf Yıl Sonu Not Ortalaması	Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puan
Pearson	Türkçe Dersi 5 ve 6.	Pearson Correlation	1	,704*
Momentler	Sınıf Yıl Sonu Not	Sig. (2-tailed)	.	,000
Çarpımı	Ortalaması	N	202	202
Korelasyon				
Katsayısı	Yeniden Yazılı Anlatma	Pearson Correlation	,704	1
	Toplam Puanlar	Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	202	202

* Korelasyon $p<0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalamaları

arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (Pearson r veya r) kullanılmıştır. Buna göre Tablo 17 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalamalarının arasında yüksek düzeyde pozitif ($r=,704$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalamaları arttıkça hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları da artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,49$) incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanlarındaki toplam varyansın %49'unun Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalaması ile açıklandığı görülmektedir. Bu ilişki aşağıda Şekil 11'de gösterilmiştir:



Şekil 11. 7. sınıf öğrencilerinin yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalaması arasındaki ilişki

Şekil 11'deki çizginin soldan sağa yukarıya doğru uzanması iki puan arasında (Türkçe dersi yıl sonu not ortalaması ve yeniden yazılı anlatma toplam puan) pozitif bir ilişki olduğu anlamına gelmektedir. Bu durum, 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalamaları ile hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanlarının birlikte arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları, annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusu araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanlarının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Tek yönlü varyans analizi için normallik dağılımı dışında varyansların homojenliği Levene testi kullanılarak belirlenmiştir. Levene testi sonucu aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 18

Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonucu

Levene Testi	df1	df2	Sig.
3,328	4	197	,012

Tablo 18’de Levene testi sonucu varyansların homojen olmadığı (Levene=3,328; $p=0,01 < 0,05$) yani, varyansların eşitliği koşulunun sağlanmadığı görülmektedir. Varyansların homojenliği ilkesi gerçekleşmediği için 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanlarının annenin eğitim düzeyine göre raporlanması Welch ve Brown-Forsythe ANOVA testleri ile yapılmıştır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 19’da, Welch ve Brown-Forsythe test sonuçları ise Tablo 20’de yer almaktadır:

Tablo 19

Anne Eğitim Düzeyinin Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	10	80,60	19,04
Ortaokul	14	80,14	25,43
Lise	72	82,58	19,47
Üniversite	97	97,06	20,93
Lisansüstü	9	107,66	32,00
Toplam	202	90,38	22,60

Tablo 19’da yer alan annenin eğitim düzeyine yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde gruptaki katılımcı sayılarının (ilkokul=10, ortaokul=14, lise=72, üniversite=97, lisansüstü=9) eşit olmadığı görülmektedir. Gruplardaki katılımcı sayılarının eşit olmaması ve varyansların homojen dağılımının sağlanamaması nedeniyle gruplar arası farklılığı tespit etmek için Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır.

Tablo 20

7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Welch ve Brown-Forsythe ANOVA Sonuçları

	İstatistik	df1	df2	Sig.	Anlamlı Fark
Welch	6,680	4	26,965	<,001	Üniversite-Lise
Brown-Forsythe	5,766	4	35,444	,001	

Welch ve Brown-Forsythe ANOVA testine ilişkin bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, Welch $F(4, 26,965)=6,680$; $p<0,05$; Brown-Forsythe $F(4, 35,444)=5,766$; $p<0,05$. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Welch ve Brown-Forsythe ANOVA testine ilişkin anne eğitim düzeyinde farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılan Tamhane’s T2 testi sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanları ile annenin üniversite mezunu ($\bar{X}=97,06$) olması lise ($\bar{X}=82,58$) mezuniyetine göre daha olumludur.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları, babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusu araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmaktadır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanlarının babanın eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Tek yönlü varyans

analizi için normallik dağılımı dışında varyansların homojenliği Levene testi kullanılarak belirlenmiştir. Levene testi sonucu aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 21

Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonucu

Levene Testi	df1	df2	Sig.
1,194	4	197	,315

Tablo 21’de Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu (Levene=1,194; $p>0,05$) yani, varyansların eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metnlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 22’de, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 23’te yer almaktadır:

Tablo 22

Baba Eğitim Düzeyinin Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
İlkokul	6	73,50	18,25
Ortaokul	6	68,83	10,55
Lise	65	81,44	20,18
Üniversite	119	97,10	21,64
Lisansüstü	6	92,33	28,45
Toplam	202	90,38	22,60

Tablo 22’de yer alan babanın eğitim düzeyine yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde gruptaki katılımcı sayılarının (ilkokul=6, ortaokul=6, lise=65, üniversite=119, lisansüstü=6) eşit olmadığı görülmektedir. Gruplardaki katılımcı sayılarının eşit olmaması ve varyansların homojen dağılımının sağlanması nedeniyle gruplar arası farklılığı tespit etmek için Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 23

7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Anlamlı Fark
Gruplar arası	15094,573	4	3773,643	8,486	<,001	

Gruplar içi	87603,308	197	444,687	Üniversite- Lise,
Toplam	102697,881	201		Üniversite- Ortaokul

Tek yönlü varyans analizi testine ilişkin bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $F(4, 197)=8,486$; $p<.01$. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tek yönlü varyans analizine ilişkin baba eğitim düzeyinde farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları ile babanın üniversite mezunu ($\bar{X}=97,10$) olması, lise ($\bar{X}=81,44$) ve ortaokul ($\bar{X}=68,83$) mezuniyetine göre daha olumludur. Tek yönlü varyans analizi sonucu için hesaplanan eta kare değeri $15094,573/102697,881=0,147$ 'dir. Buna göre babanın eğitim düzeyi 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının yaklaşık %15'ini açıkladığı ifade edilebilir. Eta kare değeri Cohen f'ye dönüştürüldüğünde 0,14 eta kare değeri 0,40 cohen f değerine karşılık gelmektedir. Cohen f sınır değerine göre elde edilen sonuç; geniş, yüksek düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile kitap okuma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu araştırmanın altıncı alt problemini oluşturmaktadır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanlarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Tek yönlü varyans analizi için normallik dağılımı dışında varyansların homojenliği Levene testi kullanılarak belirlenmiştir. Levene testi sonucu aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 24

Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığının Farklılığına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonucu

Levene Testi	df1	df2	Sig.
1,666	2	199	,192

Tablo 24'te Levene testi sonucunda varyansların homojen olduğu (Levene=1,666; $p>0,05$) yani, varyansların eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının kitap okuma sıklığına göre betimsel istatistikleri Tablo 25'te, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 26'da yer almaktadır:

Tablo 25

Kitap Okuma Sıklığına Ait Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hiçbir Zaman	19	76,00	17,13
Bazen	129	87,26	21,09
Çoğu Zaman	54	102,90	22,48
Toplam	202	90,38	22,60

Tablo 25'te yer alan kitap okuma sıklığına yönelik betimsel istatistikler incelendiğinde grupların (hiçbir zaman=19, bazen=129, çoğu zaman=54) eşit olmadığı görülmektedir. Grupların eşit olmaması ve varyansların homojen dağılımı koşulunun sağlanması nedeniyle gruplar arası farklılığı tespit etmek için Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 26

7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Anlamlı Fark
Gruplar arası	13656,305	2	6828,153	15,260	<,001	Hiçbir Zaman-Çoğu Zaman,
Gruplar içi	89041,576	199	447,445			Bazen- Çoğu Zaman
Toplam	102697,881	201				

Tek yönlü varyans analizi testine ilişkin bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $F(2, 199)=15,260$; $p<.01$. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve

dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tek yönlü varyans analizine ilişkin kitap okuma sıklığının hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için kullanılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları ile çoğu zaman kitap okuma sıklığı ($\bar{X}=102,90$) bazen ($\bar{X}=87,26$) ve hiçbir zaman ($\bar{X}=76,00$) kitap okuma sıklığına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucu için hesaplanan eta kare değeri $13656,305/102697,881=0,133$ 'tür. Buna göre kitap okuma sıklığı 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının yaklaşık %13'ünü açıkladığı ifade edilebilir. Eta kare değeri Cohen f'ye dönüştürüldüğünde 0,13 eta kare değeri 0,36 cohen f değerine karşılık gelmektedir. Cohen f sınır değerine göre elde edilen sonuç; orta düzeyde etkiye sahip olmakla birlikte geniş, yüksek düzeyde etki sınırına çok yakındır.

4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu araştırmanın yedinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 27'de yer almaktadır:

Tablo 27

7. Sınıf Öğrencilerinin Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanları ile Evlerinde Kendilerine Ait Ders Kitabı Dışında Kitap Bulunma Durumu Arasındaki İlişkiye Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Evinizde ders kitabı dışında size ait kitap var mı?	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	Z	p
Evet	191	105,59	20167,50	269,500	-4,143	,000
Hayır	11	30,50	335,50			

7. sınıf öğrencilerinin yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile evlerinde ders kitabı dışında kendilerine ait kitap olma durumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t testi yapılmak istenmiş ancak 7. sınıf öğrencilerinin evlerinde ders kitabı dışında kendilerine ait kitap olma durumuna ait puanların normal bir dağılım

göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle bağımsız örneklem t testi yerine Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U, bağımsız örneklem t testine alternatif olarak kullanılan parametrik olmayan bir testtir. Bu test ile, iki bağımsız grup (evet grubu, hayır grubu) arasındaki ortalama farka bakılmış ve gruplar arasındaki fark ortaya konulmuştur. Tablo 27'ye göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile öğrencilerin evlerinde ders kitabı dışında onlara ait kitap bulunma durumu iki grup arasında *evet* cevabı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=269,50$, $Z= -4,143$; $p < .05$, $r=-.29$).

4.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları ile okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu araştırmanın sekizinci alt problemini oluşturmaktadır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanlarının okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Tek yönlü varyans analizi için normallik dağılımı dışında varyansların homojenliği Levene testi kullanılarak belirlenmiştir. Levene testi sonucu aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 28

Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Öğrencilerin Okuduklarıyla İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığı Farklılığına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonucu

Levene Testi	df1	df2	Sig.
0,829	2	199	,438

Tablo 28'de Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu ($Levene=0,829$; $p>0,05$) yani, varyansların eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre betimsel istatistikleri Tablo 29'da, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 30'da yer almaktadır:

Tablo 29

7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarıyla İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hiçbir Zaman	62	85,12	20,71
Bazen	105	90,70	23,15
Çoğu Zaman	35	98,74	22,08
Toplam	202	90,38	22,60

Tablo 29’da yer alan 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına yönelik betimsel istatistiklerde grupların (hiçbir zaman=62, bazen=105, çoğu zaman=35) eşit olmadığı görülmektedir. Grupların eşit olmaması ve varyansların homojen dağılımı koşulunun sağlanması nedeniyle gruplar arası farklılığı tespit etmek için Scheffe testi kullanılmıştır.

Tablo 30

Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanların Öğrencilerin Okuduklarıyla İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4168,380	2	2084,190	4,209	,016	Hiçbir Zaman-Çoğu Zaman
Gruplar içi	98529,501	199	495,123			
Toplam	102697,881	201				

Tek yönlü varyans analizi testine ilişkin bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metnlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $F(2, 199)=4,209$; $p=,016$. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metnlerini yeniden yazılı anlatma puanları okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tek yönlü varyans analizine ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığında hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için kullanılan Scheffe testi sonuçlarına göre 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metnlerinin yeniden yazılı anlatma puanları ile

okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığının çoğu zaman not alma veya yazı yazma sıklığının ($\bar{X}=98,74$) hiçbir zaman ($\bar{X}=85,12$) not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı olarak daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucu için hesaplanan eta kare değeri $4168,380/102697,881=0,041$ 'dir. Buna göre 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metnlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının yaklaşık %4'ünü açıkladığı ifade edilebilir. Eta kare değeri Cohen f'ye dönüştürüldüğünde 0,4 eta kare değeri yaklaşık olarak 0,20 cohen f değerine karşılık gelmektedir. Cohen f sınır değerine göre elde edilen sonuç; düşük düzeyde etkiye sahip olmakla birlikte orta düzeyde etki sınırına çok yakındır.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metnlerini yeniden yazılı anlatma puanları ile günlük hayatta dinledikleriyle ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusu araştırmanın dokuzuncu alt problemini oluşturmaktadır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metnlerini yeniden yazılı anlatma puanlarının dinledikleriyle ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. Tek yönlü varyans analizi için normallik dağılımı dışında varyansların homojenliği Levene testi kullanılarak belirlenmiştir. Levene testi sonucu aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 31

Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanlarının Öğrencilerin Dinledikleriyle İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığına Yönelik Varyansların Homojenliği (Levene) Testi Sonucu

Levene Testi	df1	df2	Sig.
0,628	2	199	,535

Tablo 31'de Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu (Levene=0,628; $p>0,05$) yani varyansların eşitliği koşulunun sağlandığı görülmektedir.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metnlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının dinledikleriyle ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre betimsel istatistikleri Tablo 32’de, tek yönlü varyans analizi sonuçları ise Tablo 33’te yer almaktadır:

Tablo 32

Öğrencilerin Dinledikleriyle İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığının Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	Standart Sapma
Hiçbir Zaman	85	85,55	21,22
Bazen	96	92,96	22,41
Çoğu Zaman	21	98,14	25,74
Toplam	202	90,38	22,60

Tablo 32’de yer alan dinledikleriyle ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına yönelik betimsel istatistikler grupların (hiçbir zaman=85, bazen=96, çoğu zaman=21) eşit olmadığı görülmektedir. Grupların eşit olmaması ve varyansların homojen dağılımının sağlanması nedeniyle gruplar arası farklılığı tespit etmek için Scheffe ve Gabriel testi kullanılmıştır. Scheffe dışında Gabriel testinin kullanılmasının nedeni Scheffe testi sonucunda gruplar arası anlamlı farklılığın olmamasındandır. Bu nedenle grup sayılarının eşit olmadığı, varyansların eşit dağıldığı bir başka test olan Gabriel testine de bakılmıştır.

Tablo 33

Yeniden Yazılı Anlatma Toplam Puanların Öğrencilerin Dinledikleriyle İlgili Herhangi Bir Yere Not Alma veya Yazı Yazma Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.	Anlamlı Fark
Gruplararası	3889,392	2	1944,696	3,917	,021	Hiçbir Zaman-Çoğu Zaman
Gruplariçi	98808,489	199	496,525			
Toplam	102697,881	201				

Tek yönlü varyans analizi testine ilişkin bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metnlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının dinledikleriyle ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $F(2, 199) = 3,917$; $p = ,021$. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metnlerini yeniden yazılı

anlatma puanları dinledikleri ile ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tek yönlü varyans analizine ilişkin dinledikleri ile ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığında hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için kullanılan Gabriel testi sonuçlarına göre 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanları ile dinledikleri ile ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığının *çoğu zaman*, not alma veya yazı yazma sıklığının ($\bar{X}=98,14$) *hiçbir zaman*, ($\bar{X}=85,55$) not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı olarak daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucu için hesaplanan eta kare değeri $3889,392/102697,881=0,038$ 'dir. Buna göre dinledikleri ile ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının yaklaşık %3,8'ini açıkladığı ifade edilebilir. Eta kare değeri Cohen f'ye dönüştürüldüğünde 0,038 eta kare değeri yaklaşık olarak 0,20 cohen f değerine karşılık gelmektedir. Cohen f sınır değerine göre elde edilen sonuç; düşük düzeyde etkiye sahip olmakla birlikte orta düzeyde etki sınırına çok yakındır.

4.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusu araştırmanın onuncu alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 34'te yer almaktadır:

Tablo 34

7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinler ve Bilgilendirici Metinleri Yeniden Yazılı Anlatma Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hikâye Edici Metinler	202	50,51	12,54	201	25,59	,000
Bilgilendirici Metinler	202	39,86	10,74			

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir

farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Tablo 34'e göre 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(201)=25,59$, $p<.01$. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 50,51 (standart sapma=12,54) iken bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 39,86 (standart sapma=10,74) bulunmuştur. Bu bulgu, hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanının bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ortalama puanlar arasında hikâye edici metinler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı örneklem t testi sonucuna göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında yüksek düzeyde, kuvvetli bir etki değeri (Cohen's $d=.91$; Hedges' correction=.91; Glass's delta=.84) olduğu tespit edilmiştir.

4.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusu araştırmanın on birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 35'te yer almaktadır:

Tablo 35

7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Okuma Metni ve Hikâye Edici Dinleme Metnini Yeniden Yazılı Anlatma Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hikâye Edici Okuma Metni	202	27,30	6,92	201	18,92	,000
Hikâye Edici Dinleme Metni	202	23,21	5,95			

7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Tablo 35'e göre 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni

yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(201)=18,92$, $p<.01$. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 27,30 (standart sapma=6,92) iken dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 23,21 (standart sapma=5,95) bulunmuştur. Bu bulgu, hikâye edici okuma metni, yeniden yazılı anlatma ortalama puanının hikâye edici dinleme metnini yeniden yazılı anlatma ortalama puanına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ortalama puanlar arasında hikâye edici okuma metni lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı örneklem t testi sonucuna göre, 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında orta düzeyde bir etki değeri (Cohen's $d=.63$; Hedges' correction=.63; Glass's delta=.59) olduğu tespit edilmiştir.

4.12. On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusu araştırmanın on ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 36'da yer almaktadır:

Tablo 36

7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Okuma Metni ve Bilgilendirici Dinleme Metnini Yeniden Yazılı Anlatma Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilgilendirici Okuma Metni	202	21,40	5,95	201	18,16	,000
Bilgilendirici Dinleme Metni	202	18,46	4,98			

7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Tablo 36'ya göre 7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden

yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(201)=18,16$, $p<.01$. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 21,40 (standart sapma=5,95) iken dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 18,46 (standart sapma=4,98) bulunmuştur. Bu bulgu, bilgilendirici okuma metnini yeniden yazılı anlatma ortalama puanının bilgilendirici dinleme metnini yeniden yazılı anlatma ortalama puanına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ortalama puanlar arasında bilgilendirici okuma metni lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı örneklem t testi sonucuna göre, 7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında orta düzeyde bir etki değeri (Cohen's $d=.053$; Hedges' correction=.53; Glass's delta=.49) olduğu tespit edilmiştir.

4.13. On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusu araştırmanın on üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 37'de yer almaktadır:

Tablo 37

7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Okuma Metni ve Bilgilendirici Okuma Metnini Yeniden Yazılı Anlatma Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
HikâyeEdici Okuma Metni	202	27,30	6,92	201	20,76	,000
Bilgilendirici Okuma Metni	202	21,40	5,95			

7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Tablo 37'ye göre 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir,

$t(201)=20,76$, $p<.01$. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 27,30 (standart sapma=6,92) iken okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 21,40 (standart sapma=5,95) bulunmuştur. Bu bulgu, hikâye edici okuma metnini yeniden yazılı anlatma ortalama puanının bilgilendirici okuma metnini yeniden yazılı anlatma ortalama puanına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ortalama puanlar arasında hikâye edici okuma metni lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre, 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında yüksek düzeyde, kuvvetli bir etki değeri (Cohen's $d=.091$; Hedges' correction=.91; Glass's $\delta=.85$) olduğu tespit edilmiştir.

4.14. On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorusu araştırmanın on dördüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 38’de yer almaktadır:

Tablo 38

7. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Dinleme Metni ve Bilgilendirici Dinleme Metnini Yeniden Yazılı Anlatma Ortalama Puanlarının T Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hikâye Edici Dinleme Metni	202	23,21	5,95	201	25,26	,000
Bilgilendirici Dinleme Metni	202	18,46	4,98			

7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Tablo 38’e göre 7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(201)=25,26$, $p<.01$. 7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı

anlatma puan ortalaması 23,21 (standart sapma=5,95) iken dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 18,46 (standart sapma=4,98) bulunmuştur. Bu bulgu, hikâye edici dinleme metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanının bilgilendirici dinleme metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ortalama puanlar arasında hikâye edici dinleme metni lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı örneklem t testi sonucuna göre, 7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında yüksek düzeyde, kuvvetli bir etki değeri (Cohen's $d=.86$; Hedges' correction= $.86$; Glass's delta= $.79$) olduğu tespit edilmiştir.

4.15. On Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinler hakkındaki görüşleri (uygulama, metin, anlatma) nelerdir? sorusu araştırmanın on beşinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu alt probleme yönelik bulgular aşağıda Tablo 39-53'te yer almaktadır:

Tablo 39

Hikâye Edici Okuma Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Eğlenceli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	19	9,4
Sıkıcı	17	8,4
Kısmen Eğlenceli	39	19,3
Eğlenceli	72	35,6
Çok Eğlenceli	55	27,2
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen eğlenceli, eğlenceli, çok eğlenceli ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici okuma metni uygulamasını eğlenceli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 39'da gösterilmiştir. Öğrencilerin %35,6'sı (N=72) uygulamayı eğlenceli, %27,2'si (N=55) çok eğlenceli, %19,3'ü (N=39) kısmen eğlenceli, %9,4'ü (N=19) çok sıkıcı, %8,4'ü (N=17) sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %62,8'i (N=127) hikâye edici okuma metni

uygulamasını eğlenceli ve çok eğlenceli bulurken %19,3'ü (N=39) kısmen eğlenceli, %17,8'i (N=36) ise çok sıkıcı ve sıkıcı olarak değerlendirmiştir.

Tablo 40

Hikâye Edici Okuma Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yararlı-Yararsız Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Yararsız	21	10,4
Yararsız	19	9,4
Kısmen Yararlı	42	20,8
Yararlı	51	25,2
Çok Yararlı	69	34,2
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok yararsız, yararsız, kısmen yararlı, yararlı, çok yararlı ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici okuma metni uygulamasını yararlı-yararsız bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 40'da gösterilmiştir. Öğrencilerin %34,2'si (N=69) uygulamayı çok yararlı, %25,2'si (N=51) yararlı, %20,8'i (N=42) kısmen yararlı, %10,4'ü (N=21) çok yararsız, %9,4'ü (N=19) yararsız bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %59,4'ü (N=120) hikâye edici okuma metni uygulamasını çok yararlı ve yararlı bulurken %20,8'i (N=42) kısmen yararlı, %19,8'i (N=40) ise çok yararsız ve yararsız olarak değerlendirmiştir.

Tablo 41

Hikâye Edici Okuma Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgi Çekici-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	13	6,4
Sıkıcı	25	12,4
Kısmen İlgi Çekici	38	18,8
İlgi Çekici	58	28,7
Çok İlgi Çekici	68	33,7
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen ilgi çekici, ilgi çekici, çok ilgi çekici ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici okuma metnini ilgi çekici-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 41'de gösterilmiştir. Öğrencilerin %33,7'si (N=68) metni çok ilgi çekici, %28,7'si (N=58) ilgi çekici, %18,8'i

(N=38) kısmen ilgi çekici, %12,4'ü (N=25) sıkıcı, %6,4'ü (N=13) çok sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %62,4'ü (N=126) hikâye edici okuma metnini çok ilgi çekici ve ilgi çekici bulurken %18,8'i (N=38) kısmen ilgi çekici, %18,8'i (N=38) ise sıkıcı ve çok sıkıcı olarak değerlendirmiştir.

Tablo 42

Hikâye Edici Okuma Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Zor	11	5,4
Zor	12	5,9
Kısmen Kolay	42	20,8
Kolay	57	28,2
Çok Kolay	80	39,6
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok zor, zor, kısmen kolay, kolay, çok kolay ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici okuma metnini kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 42'de gösterilmiştir. Öğrencilerin %39,6'sı (N=80) metni çok kolay, %28,2'si (N=57) kolay, %20,8'i (N=42) kısmen kolay, %5,9'u (N=12) zor, %5,4'ü (N=11) çok zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %68,4'ü (N=137) hikâye edici okuma metnini çok kolay ve kolay bulurken %20,8'i (N=42) kısmen kolay, %11,3'ü (N=23) ise zor ve çok zor olarak değerlendirmiştir.

Tablo 43

Hikâye Edici Okuma Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Zevkli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	19	9,4
Sıkıcı	22	10,9
Kısmen Zevkli	34	16,8
Zevkli	53	26,2
Çok Zevkli	74	36,6
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen zevkli, zevkli, çok zevkli ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici okuma metnini anlatmayı zevkli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 43'te gösterilmiştir.

Öğrencilerin %36,6'sı (N=74) metni anlatmayı çok zevkli, %26,2'si (N=53) zevkli, %16,8'i (N=34) kısmen zevkli, %10,9'u (N=22) sıkıcı, %9,4'ü (N=19) çok sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %62,8'i (N=127) hikâye edici okuma metni anlatmayı çok zevkli ve zevkli bulurken %20,3'ü (N=41) sıkıcı ve çok sıkıcı, %16,8'i (N=34) ise kısmen zevkli olarak değerlendirmiştir.

Tablo 44

Hikâye Edici Okuma Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Zor	18	8,9
Zor	15	7,4
Kısmen Kolay	35	17,3
Kolay	51	25,2
Çok Kolay	83	41,1
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok zor, zor, kısmen kolay, kolay, çok kolay ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici okuma metni anlatmayı kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 44'te gösterilmiştir. Öğrencilerin %41,1'i (N=83) metni anlatmayı çok kolay, %25,2'si (N=51) kolay, %17,3'ü (N=35) kısmen kolay, %8,9'u (N=18) çok zor, yüzde 7,4'ü (N=15) zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %66,3'ü (N=134) hikâye edici okuma metni anlatmayı çok kolay ve kolay olarak bulurken %16,3'ü (N=33) kısmen kolay, %16,8'i (N=34) ise çok zor ve zor olarak değerlendirmiştir.

Tablo 45

Hikâye Edici Dinleme Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Eğlenceli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	28	13,9
Sıkıcı	40	19,8
Kısmen Eğlenceli	69	34,2
Eğlenceli	38	18,8
Çok Eğlenceli	27	13,4
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen eğlenceli, eğlenceli, çok eğlenceli ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici dinleme

metni uygulamasını eğlenceli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 45'te gösterilmiştir. Öğrencilerin %34,2'si (N=69) uygulamayı kısmen eğlenceli, %19,8'si (N=40) sıkıcı, %18,8'i (N=38) eğlenceli, %13,9'u (N=28) çok sıkıcı, %13,4'ü (N=27) çok eğlenceli bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %34,2'si (N=69) hikâye edici dinleme metni uygulamasını kısmen eğlenceli bulurken %33,7'si (N=68) sıkıcı ve çok sıkıcı, %32,2'si (N=65) ise eğlenceli ve çok eğlenceli olarak değerlendirmiştir.

Tablo 46

Hikâye Edici Dinleme Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yararlı-Yararsız Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Yararsız	12	5,9
Yararsız	38	18,8
Kısmen Yararlı	65	32,2
Yararlı	59	29,2
Çok Yararlı	28	13,9
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok yararsız, yararsız, kısmen yararlı, yararlı, çok yararlı ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici dinleme metni uygulamasını yararlı-yararsız bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 46'da gösterilmiştir. Öğrencilerin %32,2'si (N=65) uygulamayı kısmen yararlı, %29,2'si (N=59) yararlı, %18,8'i (N=38) kısmen yararsız, %13,9'u (N=28) çok yararlı, %5,9'u (N=12) çok yararsız bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %43,1'i (N=87) hikâye edici dinleme metni uygulamasını yararlı ve çok yararlı bulurken %32,2'si (N=65) kısmen yararlı, %24,7'si (N=50) ise yararsız ve çok yararsız olarak değerlendirmiştir.

Tablo 47

Hikâye Edici Dinleme Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgi Çekici-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	17	8,4
Sıkıcı	58	28,7
Kısmen İlgi Çekici	48	23,8
İlgi Çekici	56	27,7
Çok İlgi Çekici	23	11,4
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen ilgi çekici, ilgi çekici, çok ilgi çekici ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici dinleme metnini ilgi çekici-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 47’de gösterilmiştir. Öğrencilerin %28,7’si (N=58) metni çok ilgi çekici, %27,7’si (N=56) ilgi çekici, %23,8’i (N=48) kısmen ilgi çekici, %11,4’ü (N=23) çok ilgi çekici, %8,4’ü (N=17) çok sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %39,1’i (N=79) hikâye edici dinleme metnini ilgi çekici ve çok ilgi çekici bulurken %37,1’i (N=75) sıkıcı ve çok sıkıcı, %23,8’i (N=48) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Tablo 48

Hikâye Edici Dinleme Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Zor	20	9,9
Zor	34	16,8
Kısmen Kolay	47	23,3
Kolay	61	30,2
Çok Kolay	40	19,8
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok zor, zor, kısmen kolay, kolay, çok kolay ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici dinleme metnini kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 48’de gösterilmiştir. Öğrencilerin %30,2’si (N=61) metni kolay, %23,3’ü (N=47) kısmen kolay, %19,8’i (N=40) çok kolay, %16,8’i (N=34) zor, %9,9’ü (N=20) çok zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %50’si (N=101) hikâye edici dinleme metnini kolay ve çok kolay bulurken %26,7’si (N=54) zor ve çok zor %23,3’ü ise kısmen kolay olarak değerlendirmiştir.

Tablo 49

Hikâye Edici Dinleme Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Zevkli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	23	11,4
Sıkıcı	55	27,2
Kısmen Zevkli	49	24,3
Zevkli	43	21,3
Çok Zevkli	32	15,8
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen zevkli, zevkli, çok zevkli ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici dinleme metni anlatmayı zevkli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 49’da gösterilmiştir. Öğrencilerin %,27,2’si (N=55) metni anlatmayı sıkıcı, %24,3’ü (N=49) kısmen zevkli, %21,3’ü (N=43) zevkli, %15,8’i (N=32) çok zevkli, %11,4’ü (N=23) çok sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %38,6’sı (N=78) hikâye edici dinleme metni anlatmayı sıkıcı ve çok sıkıcı bulurken %37,1’i (N=75) zevkli ve çok zevkli, %24,3’ü (N=49) ise kısmen zevkli olarak değerlendirmiştir.

Tablo 50

Hikâye Edici Dinleme Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Zor	25	12,4
Zor	40	19,8
Kısmen Kolay	47	23,3
Kolay	61	30,2
Çok Kolay	29	14,4
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok zor, zor, kısmen kolay, kolay, çok kolay ifadelerini karşılamaktadır. Hikâye edici dinleme metni anlatmayı kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 50’de gösterilmiştir. Öğrencilerin %30,2’si (N=61) metni anlatmayı kolay, %23,3’ü (N=47) kısmen kolay, %19,8’i (N=40) zor, %14,4’ü (N=29) çok kolay, yüzde 12,4’ü (N=25) çok zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %44,6’sı (N=90) hikâye edici dinleme dinleme metnini anlatmayı kolay ve çok kolay bulurken %32,2’si (N=65) zor ve çok zor, %23,3’ü (N=47) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Tablo 51

Bilgilendirici Okuma Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Eğlenceli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	37	18,3
Sıkıcı	33	16,3
Kısmen Eğlenceli	58	28,7
Eğlenceli	40	19,8
Çok Eğlenceli	34	16,8

Toplam	202	100
--------	-----	-----

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen eğlenceli, eğlenceli, çok eğlenceli ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici okuma metni uygulamasını eğlenceli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 51’de gösterilmiştir. Öğrencilerin %28,7’si (N=58) uygulamayı kısmen eğlenceli, %19,8’i (N=40) eğlenceli, %18,3’ü (N=37) çok sıkıcı, %16,8’i (N=34) çok eğlenceli, %16,3’ü (N=33) sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %36,6’sı (N=74) bilgilendirici okuma metni uygulamasını eğlenceli ve çok eğlenceli bulurken %34,6’sı (N=70) çok sıkıcı ve sıkıcı, %28,7’si (N=58) ise kısmen eğlenceli olarak değerlendirmiştir.

Tablo 52

Bilgilendirici Okuma Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yararlı-Yararsız Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Yararsız	22	10,9
Yararsız	26	12,9
Kısmen Yararlı	48	23,8
Yararlı	47	23,3
Çok Yararlı	59	29,2
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok yararsız, yararsız, kısmen yararlı, yararlı, çok yararlı ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici okuma metni uygulamasını yararlı-yararsız bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 52’de gösterilmiştir. Öğrencilerin %29,2’i (N=59) uygulamayı çok yararlı, %23,8’i (N=48) kısmen yararlı, %23,3’ü (N=47) yararlı, %12,9’u (N=26) yararsız, %10,9’u (N=22) çok yararsız bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %52,5’i (N=106) bilgilendirici okuma metni uygulamasını çok yararlı ve yararlı bulurken %23,8’i (N=48) yararsız ve çok yararsız, %23,8’i (N=48) ise kısmen yararlı olarak değerlendirmiştir.

Tablo 53

Bilgilendirici Okuma Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgi Çekici-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	33	16,3
Sıkıcı	35	17,3

Kısmen İlgi Çekici	48	23,8
İlgi Çekici	44	21,8
Çok İlgi Çekici	42	20,8
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen ilgi çekici, ilgi çekici, çok ilgi çekici ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici okuma metnini ilgi çekici-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 53'te gösterilmiştir. Öğrencilerin %23,8'i (N=48) metni kısmen ilgi çekici, %21,8'si (N=44) ilgi çekici, %20,8'i (N=42) çok ilgi çekici, %17,3'ü (N=35) sıkıcı, %16,3'ü (N=33) çok sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %42,6'sı (N=86) bilgilendirici okuma metnini ilgi çekici ve çok ilgi çekici bulurken %33,6'sı (N=68) sıkıcı ve çok sıkıcı, %23,8'i (N=48) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Tablo 54

Bilgilendirici Okuma Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Zor	28	13,9
Zor	39	19,3
Kısmen Kolay	56	27,7
Kolay	40	19,8
Çok Kolay	39	19,3
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok zor, zor, kısmen kolay, kolay, çok kolay ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici okuma metni uygulamasını kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 54'te gösterilmiştir. Öğrencilerin %27,7'si (N=56) metni kısmen kolay, %19,8'i (N=40) kolay, %19,3'ü (N=39) çok kolay, %19,3'ü (N=39) zor, %13,9'u (N=28) çok zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %39,1'i (N=79) bilgilendirici okuma metnini kolay ve çok kolay olarak bulurken %33,2'si (N=67) zor ve çok zor, %27,7'si (N=56) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Tablo 55

Bilgilendirici Okuma Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Zevkli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	40	19,8

Sıkıcı	41	20,3
Kısmen Zevkli	40	19,8
Zevkli	48	23,8
Çok Zevkli	33	16,3
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen zevkli, zevkli, çok zevkli ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici okuma metnini anlatmayı zevkli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 55'te gösterilmiştir. Öğrencilerin %23,8'i (N=48) metni anlatmayı zevkli, %20,3'ü (N=41) sıkıcı, %19,8'i (N=40) kısmen zevkli, %19,8'i (N=40) çok sıkıcı, yüzde 16,3'ü (N=33) zevkli bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %40,1'i (N=81) bilgilendirici okuma metnini anlatmayı zevkli ve çok zevkli, %40,1'i (N=81) sıkıcı ve çok sıkıcı, %19,8'i (N=40) ise kısmen zevkli olarak değerlendirmiştir.

Tablo 56

Bilgilendirici Okuma Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Zor	33	16,3
Zor	32	15,8
Kısmen Kolay	59	29,2
Kolay	37	18,3
Çok Kolay	41	20,3
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok zor, zor, kısmen kolay, kolay, çok kolay ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici okuma metnini anlatmayı kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 56'da gösterilmiştir. Öğrencilerin %29,2'si (N=59) metni anlatmayı kısmen kolay, %20,3'ü (N=41) çok kolay, %18,3'ü (N=37) kolay, %16,3'ü (N=33) çok zor, yüzde 15,8'i (N=32) zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %38,6'sı (N=78) bilgilendirici okuma metnini anlatmayı çok kolay ve kolay, %32,1'i (N=65) çok zor ve zor, %29,2'si (N=59) ise kısmen kolay olarak değerlendirmiştir.

Tablo 57

Bilgilendirici Dinleme Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Eğlenceli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	50	24,8
Sıkıcı	34	16,8
Kısmen Eğlenceli	64	31,7
Eğlenceli	31	15,3
Çok Eğlenceli	23	11,4
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen eğlenceli, eğlenceli, çok eğlenceli ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici dinleme metni uygulamasını eğlenceli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 57’de gösterilmiştir. Öğrencilerin %31,7’si (N=64) uygulamayı kısmen eğlenceli, %24,8’i (N=50) çok sıkıcı, %16,8’i (N=34) sıkıcı, %15,3’ü (N=31) eğlenceli, %11,4’ü (N=23) çok eğlenceli bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %41,6’sı (N=84) bilgilendirici dinleme metni uygulamasını çok sıkıcı ve sıkıcı, %31,7’si (N=64) kısmen eğlenceli, %26,7’si (N=54) ise eğlenceli ve çok eğlenceli olarak değerlendirmiştir.

Tablo 58

Bilgilendirici Dinleme Metni Uygulamasının 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Yararlı-Yararsız Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Yararsız	23	11,4
Yararsız	23	11,4
Kısmen Yararlı	53	26,2
Yararlı	47	23,3
Çok Yararlı	56	27,7
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok yararsız, yararsız, kısmen yararlı, yararlı, çok yararlı ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici dinleme metni uygulamasını yararlı-yararsız bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 58’de gösterilmiştir. Öğrencilerin %27,7’i (N=56) uygulamayı çok yararlı, %26,2’si (N=53) kısmen yararlı, %23,3’ü (N=47) yararlı, %11,4’ü (N=23) yararsız, %11,4’ü (N=23) çok yararsız bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %51’i (N=103) bilgilendirici dinleme metni uygulamasını çok yararlı ve yararlı, %26,2’si (N=53) kısmen yararlı, %22,8’i (N=46) ise yararsız ve çok yararsız olarak değerlendirmiştir.

Tablo 59

Bilgilendirici Dinleme Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından İlgi Çekici-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	44	21,8
Sıkıcı	40	19,8
Kısmen İlgi Çekici	51	25,2
İlgi Çekici	40	19,8
Çok İlgi Çekici	27	13,4
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen ilgi çekici, ilgi çekici, çok ilgi çekici ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici dinleme metnini ilgi çekici-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 59’da gösterilmiştir. Öğrencilerin %25,2’si (N=51) metni kısmen ilgi çekici, %21,8’i (N=44) çok sıkıcı, %19,8’i (N=40) ilgi çekici, %19,8’i (N=40) sıkıcı, %13,4’ü (N=27) çok ilgi çekici bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %41,6’sı (N=84) bilgilendirici dinleme metnini sıkıcı ve çok sıkıcı, %33,2’si (N=67) ilgi çekici ve çok ilgi çekici, %25,2’si (N=51) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Tablo 60

Bilgilendirici Dinleme Metninin 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Zor	35	17,3
Zor	32	15,8
Kısmen Kolay	51	25,2
Kolay	40	19,8
Çok Kolay	44	21,8
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok zor, zor, kısmen kolay, kolay, çok kolay ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici dinleme metnini kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 60’ta gösterilmiştir. Öğrencilerin %25,2’si (N=51) metni kısmen kolay, %21,8’i (N=44) çok kolay, %19,8’i (N=40) kolay, %17,3’ü (N=35) çok zor, %15,8’i (N=32) zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %41,6’sı (N=84) bilgilendirici

dinleme metnini çok kolay ve kolay, %33,1'i (N=67) çok zor ve zor, %25,2'si (N=51) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Tablo 61

Bilgilendirici Dinleme Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Zevkli-Sıkıcı Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Sıkıcı	49	24,3
Sıkıcı	40	19,8
Kısmen Zevkli	55	27,2
Zevkli	34	16,8
Çok Zevkli	24	11,9
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok sıkıcı, sıkıcı, kısmen zevkli, zevkli, çok zevkli ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici dinleme metnini anlatmayı zevkli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 61'de gösterilmiştir. Öğrencilerin %27,2'si (N=55) metni anlatmayı kısmen zevkli, %24,3'ü (N=49) çok sıkıcı, %19,8'i (N=40) sıkıcı, %16,8'i (N=34) zevkli, %11,9'u (N=24) çok zevkli bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %44,1'i (N=89) bilgilendirici dinleme metnini anlatmayı çok sıkıcı ve sıkıcı, %28,7'si (N=67) zevkli ve çok zevkli, %27,2'si (N=55) ise kısmen zevkli olarak değerlendirmiştir.

Tablo 62

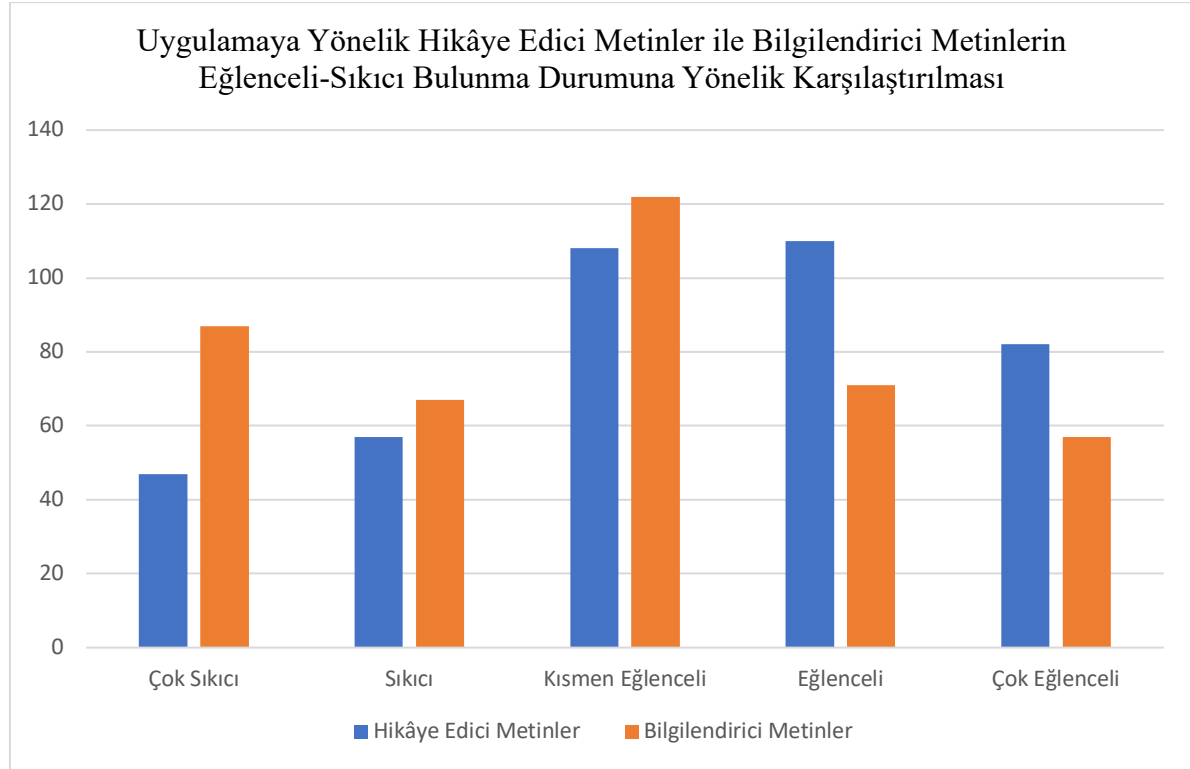
Bilgilendirici Dinleme Metni Anlatmanın 7. Sınıf Öğrencileri Tarafından Kolay-Zor Bulunma Durumuna Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

	N	%
Çok Zor	39	19,3
Zor	33	16,3
Kısmen Kolay	51	25,2
Kolay	42	20,8
Çok Kolay	37	18,3
Toplam	202	100

Semantik farklılıklar ölçeğinde yer alan 1, 2, 3, 4, 5 rakamları sırasıyla çok zor, zor, kısmen kolay, kolay, çok kolay ifadelerini karşılamaktadır. Bilgilendirici dinleme metnini anlatmayı kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri Tablo 62'de gösterilmiştir. Öğrencilerin %25,2'si (N=51) metni anlatmayı kısmen kolay, %20,8'i (N=42) kolay, %19,3'ü (N=39) çok

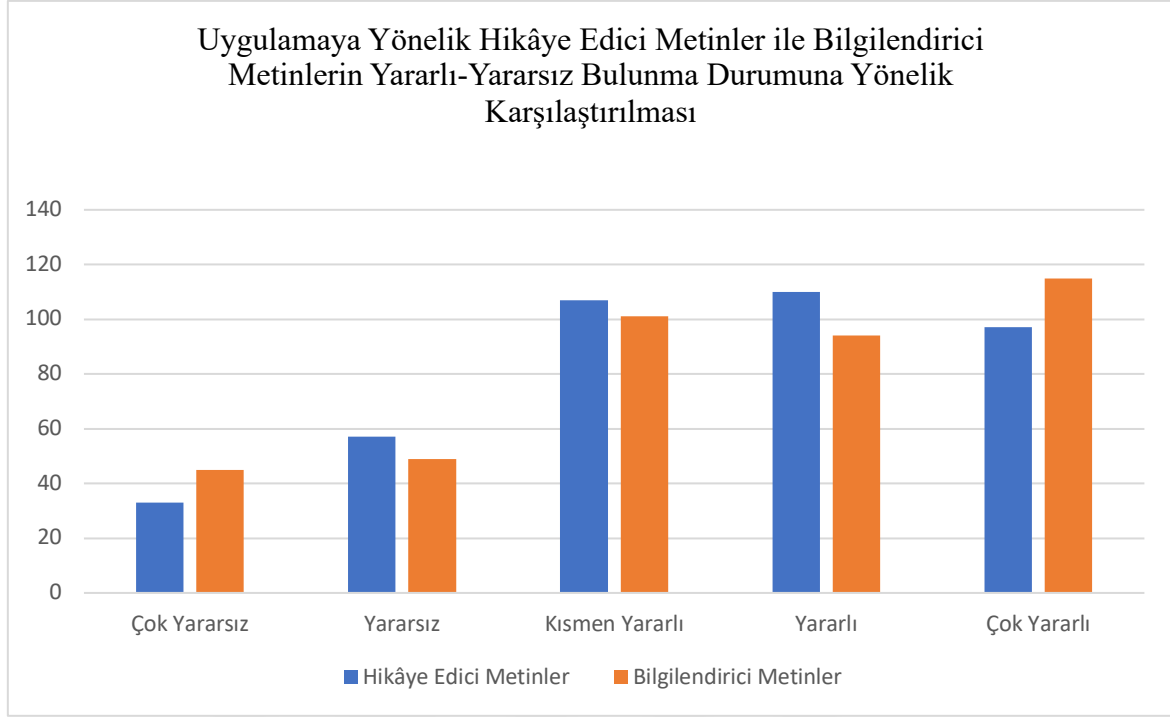
zor, %18,3'ü (N=37) çok kolay, %16,3'ü (N=33) zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %39,1'i (N=79) bilgilendirici dinleme metnini anlatmayı kolay ve çok kolay, %35,6'sı (N=72) çok zor ve zor, %25,2'si (N=51) ise kısmen kolay olarak değerlendirmiştir.

7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinler hakkındaki görüşlerine (uygulama, metin, anlatma) yönelik karşılaştırmaya aşağıda Şekil 12-17'de yer verilmiştir:



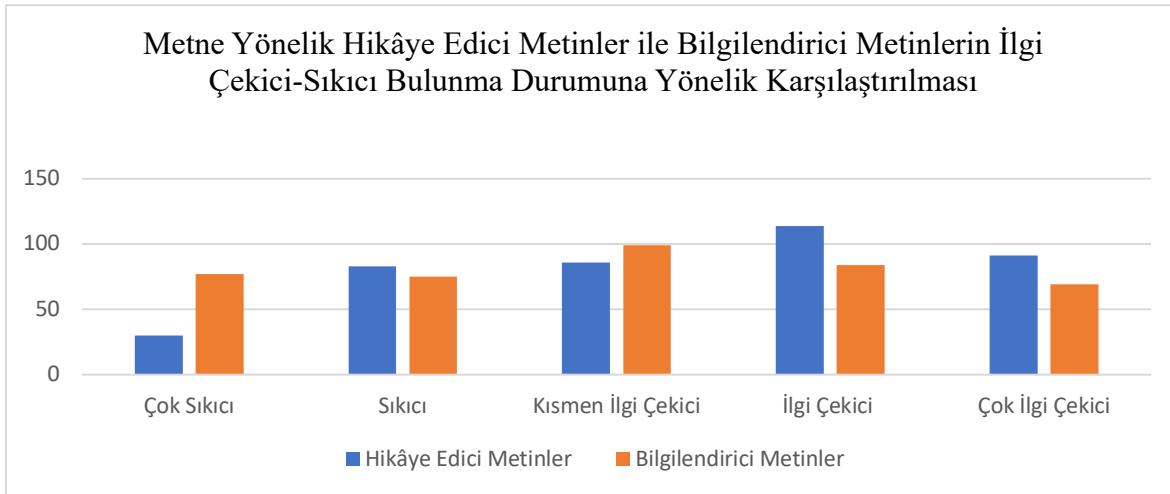
Şekil 12. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinleri uygulamaya yönelik eğlenceli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 12'de 7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri eğlenceli-sıkıcı bulma durumuna göre yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 11'de de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici metinleri daha fazla *çok sıkıcı* (N=87, N=47), *sıkıcı* (N=67, N=57), *kısmen eğlenceli* (N=122, N=108) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *eğlenceli* (N=110, N=71) ve *çok eğlenceli* (N=82, N=57) bulmuşlardır.



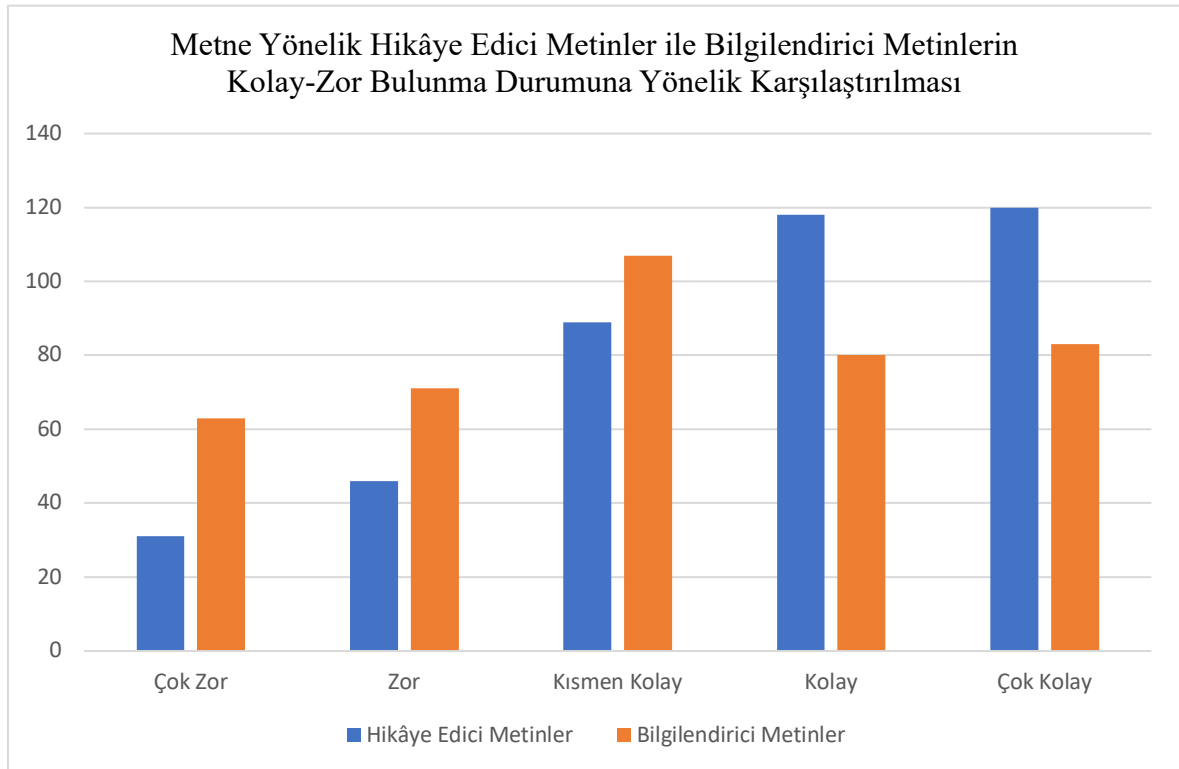
Şekil 13. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinleri uygulamaya yönelik yararlı-yararsız bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 13'te 7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri yararlı-yararsız bulma durumuna göre yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 13'te de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici metinleri daha fazla *çok yararsız* (N=45, N=33) ve *çok yararlı* (N=115, N=97) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *yararsız* (N=57, N=49), *kısmen yararlı* (N=107, N=101), *yararlı* (N=110, N=94) bulmuşlardır.



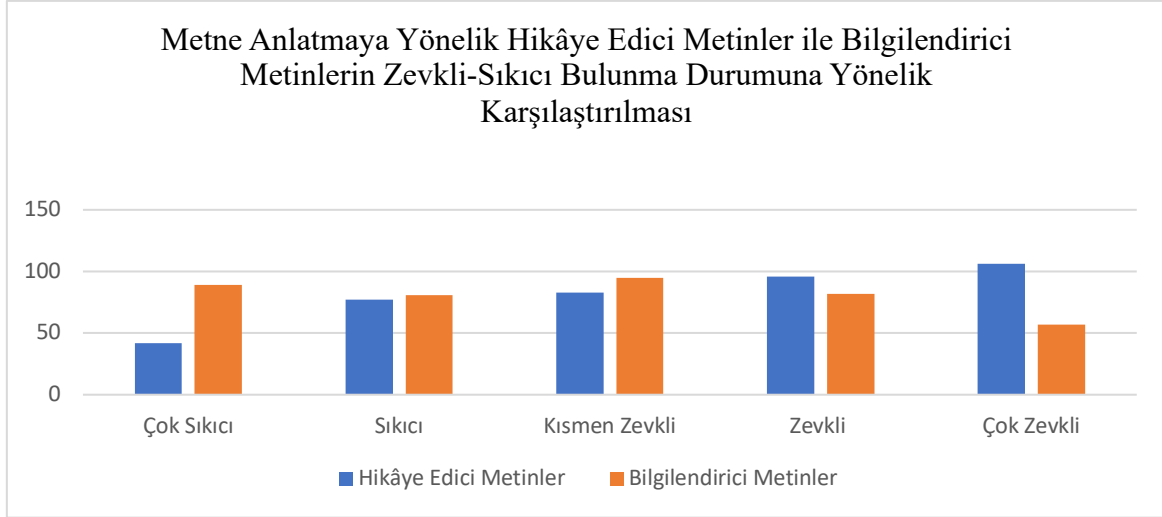
Şekil 14. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metne yönelik ilgi çekici-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 14'te 7. sınıf öğrencilerinin metne yönelik hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri ilgi çekici-sıkıcı bulma durumuna göre yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 14'te de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici metinleri daha fazla *çok sıkıcı* (N=77, N=30) ve *kısmen ilgi çekici* (N=99, N=86) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *sıkıcı* (N=83, N=75), *ilgi çekici* (N=114, N=84), *çok ilgi çekici* (N=91, N=69) bulmuşlardır.



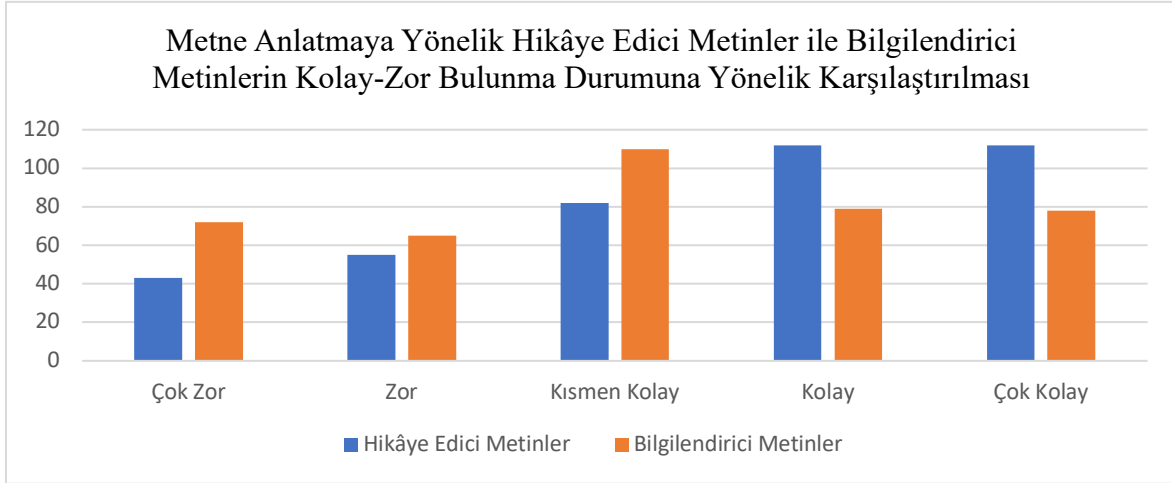
Şekil 15. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metne yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 15'te 7. sınıf öğrencilerinin metne yönelik hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri kolay-zor durumuna göre yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 15'te de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici metinleri daha fazla *çok zor* (N=63, N=31), *zor* (N=71, N=46) ve *kısmen kolay* (N=107, N=89) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *kolay* (N=118, N=80), *çok kolay* (N=120, N=83) bulmuşlardır.



Şekil 16. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metni anlatmaya yönelik zevkli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 16’da 7. sınıf öğrencilerinin metni anlatmaya yönelik hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri zevkli-sıkıcı durumuna göre yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 16’da da görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici metinleri daha fazla *çok sıkıcı* (N=89, N=42), *sıkıcı* (N=81, N=77) ve *kısmen zevkli* (N=95, N=83) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *zevkli* (N=96, N=82), *çok zevkli* (N=106, N=57) bulmuşlardır.

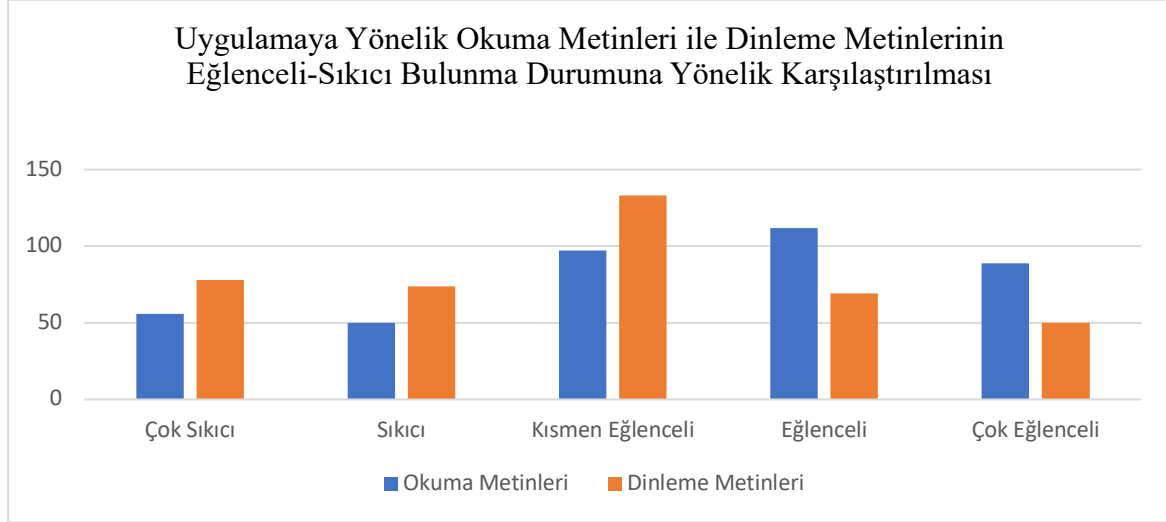


Şekil 17. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metni anlatmaya yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 17’de 7. sınıf öğrencilerinin metni anlatmaya yönelik hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri kolay-zor durumuna göre yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 17’de de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici metinleri daha fazla *çok zor* (N=72, N=43), *zor* (N=65, N=55) ve *kısmen kolay* (N=110, N=82) olarak

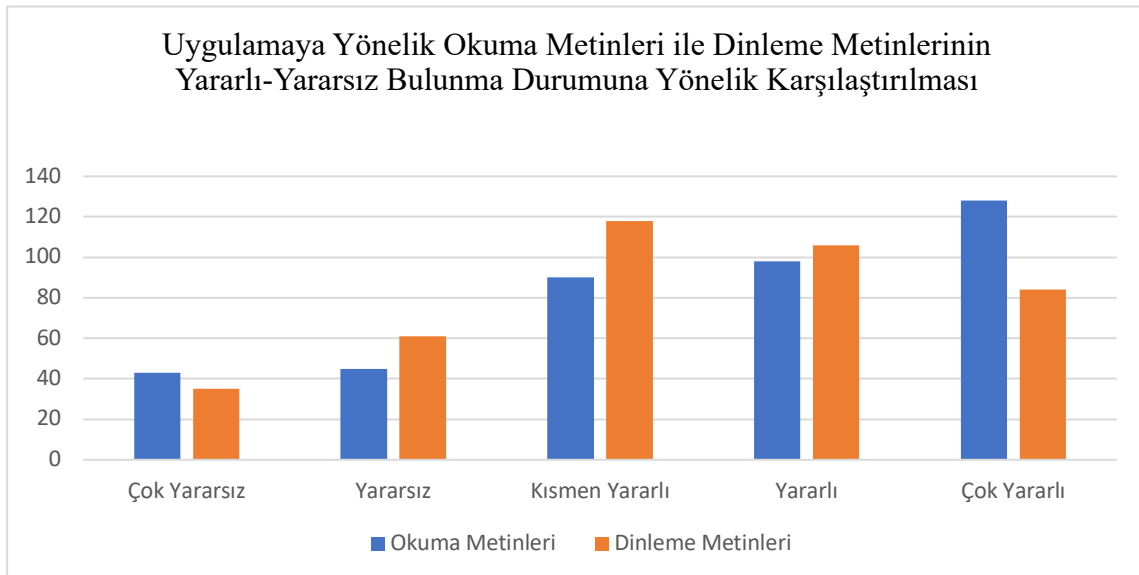
değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *kolay* (N=112, N=79), *çok kolay* (N=112, N=78) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinleri hakkındaki görüşlerine (uygulama, metin, anlatma) yönelik karşılaştırmaya aşağıda Şekil 18-23’de yer verilmiştir:



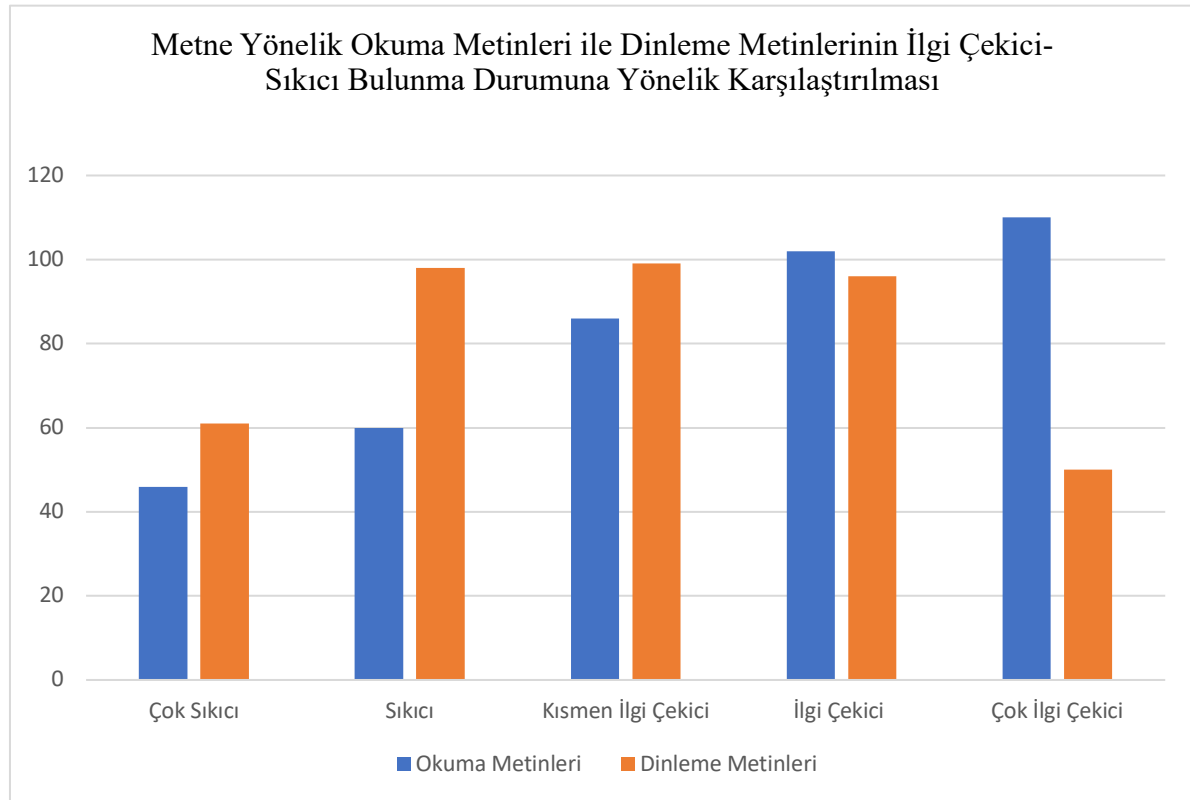
Şekil 18. 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini uygulamaya yönelik eğlenceli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 18’de 7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik okuma metinleri ile dinleme metinlerini eğlenceli-sıkıcı bulma durumuna yönelik yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 18’de de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri dinleme metinlerini daha fazla *çok sıkıcı* (N=78, N=56), *sıkıcı* (N=74, N=50), *kısmen eğlenceli* (N=133, N=97) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha eğlenceli (N=112, N=69) ve *çok eğlenceli* (N=89, N=50) bulmuşlardır.



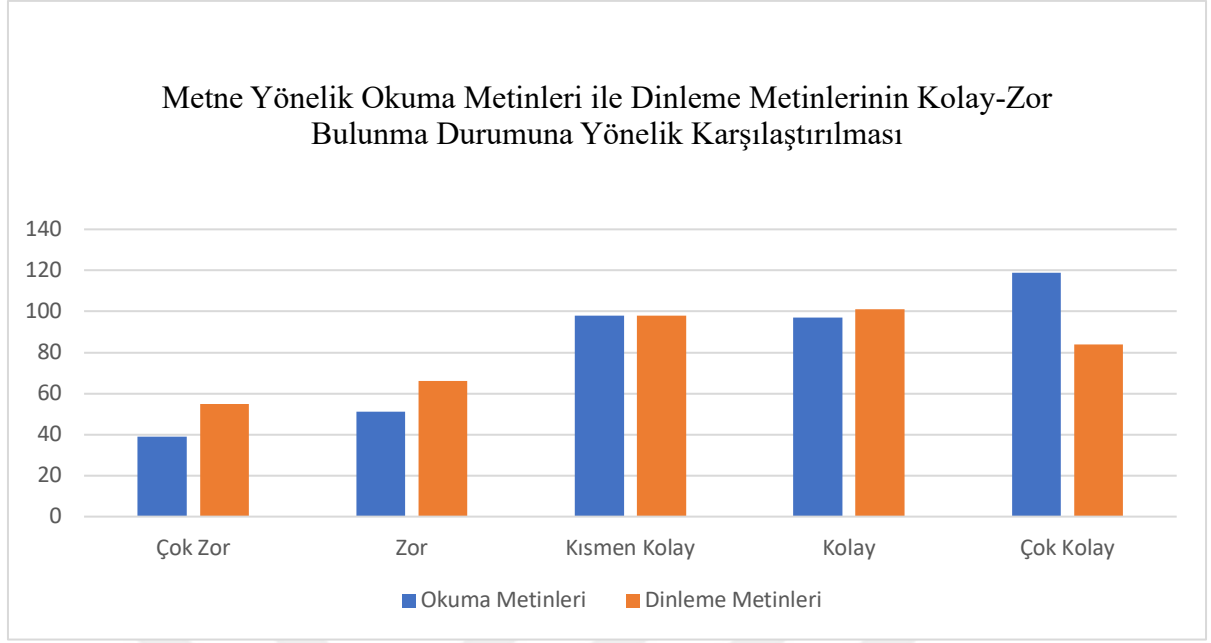
Şekil 19. 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini uygulamaya yönelik yararlı-yararsız bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 19’de 7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik okuma metinleri ile dinleme metinlerini yararlı-yararsız bulma durumuna yönelik yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 19’da da görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri dinleme metinlerini daha fazla *yararlı* (N=106, N=98), *kısmen yararlı* (N=118, N=90), *yararsız* (N=61, N=45) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha *çok yararlı* (N=128, N=84) bulmuşlardır.



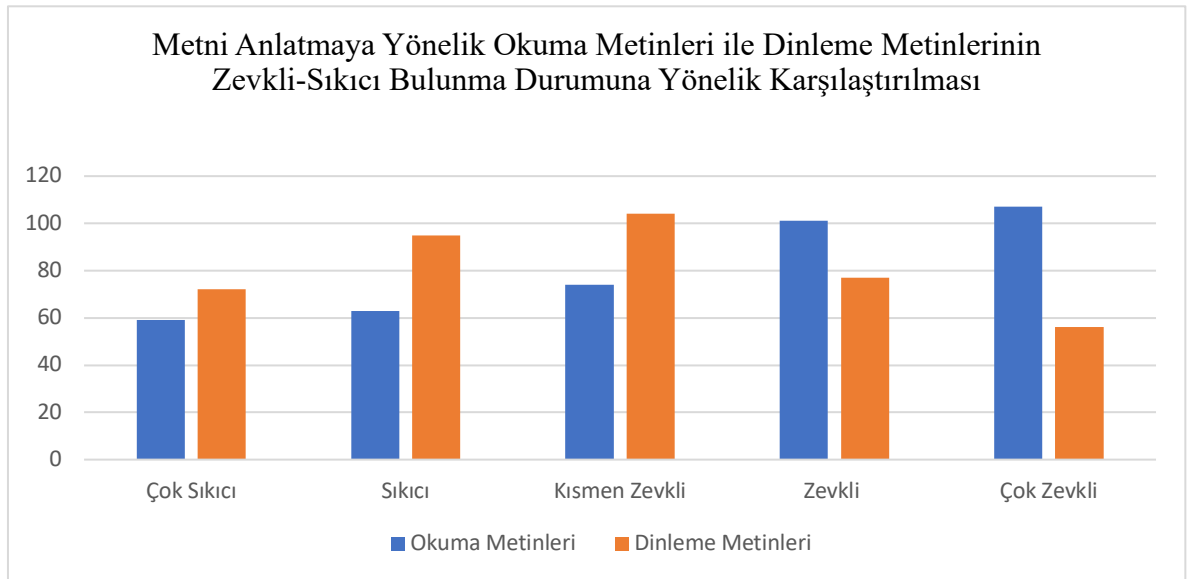
Şekil 20. 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerine yönelik onları ilgi çekici-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 20’de 7. sınıf öğrencilerinin metne yönelik okuma metinleri ile dinleme metinlerini ilgi çekici-sıkıcı bulma durumuna yönelik yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 20’de de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri dinleme metinlerini daha fazla *çok sıkıcı* (N=61, N=46), *sıkıcı* (N=98, N=60), *kısmen ilgi çekici* (N=99, N=86) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha *ilgi çekici* (N=102, N=96), *çok ilgi çekici* (N=110, N=50) bulmuşlardır.



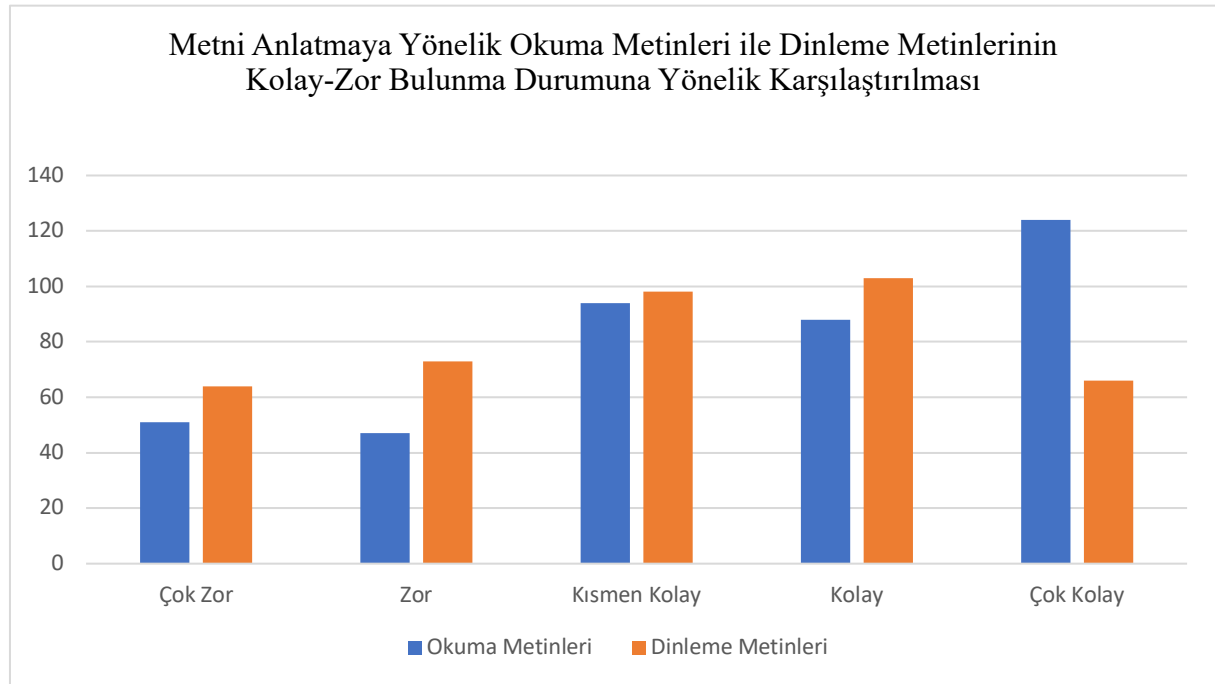
Şekil 21. 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerine yönelik onları kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 21’de 7. sınıf öğrencilerinin metne yönelik okuma metinleri ile dinleme metinlerini kolay-zor bulma durumuna yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 21’de de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri dinleme metinlerini daha fazla *çok zor* (N=55, N=39), *zor* (N=66, N=51), *kolay* (N=101, N=97) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha *çok kolay* (N=119, N=84) bulmuşlardır. Ayrıca hem okuma metinleri hem de dinleme metinleri aynı sayıda öğrenci tarafından kısmen *kolay* (N=98, N=98) değerlendirilmiştir.



Şekil 22. 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini anlatmaya yönelik onları zevkli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

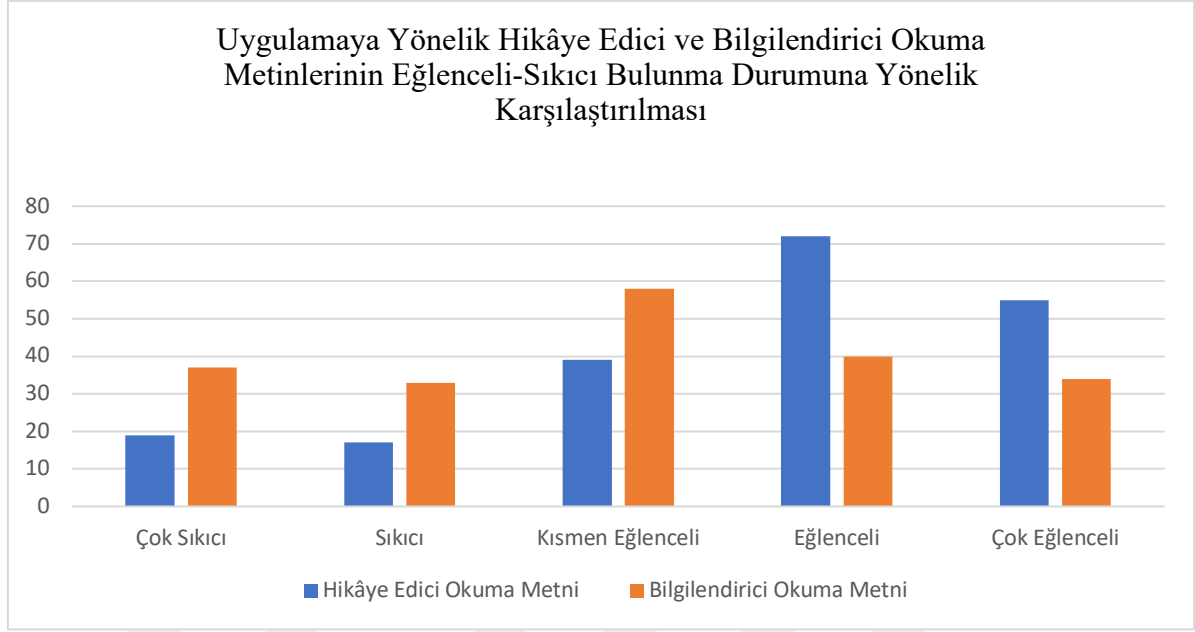
Şekil 22’de 7. sınıf öğrencilerinin metni anlatmaya yönelik okuma metinleri ile dinleme metinlerini zevkli-sıkıcı bulma durumuna yönelik yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 22’de de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri dinleme metinlerini daha fazla *çok sıkıcı* (N=72, N=59), *sıkıcı* (N=95, N=63) ve *kısmen zevkli* (N=104, N=74) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha *zevkli* (N=101, N=77), *çok zevkli* (N=107, N=56) bulmuşlardır.



Şekil 23. 7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini anlatmaya yönelik onları kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması

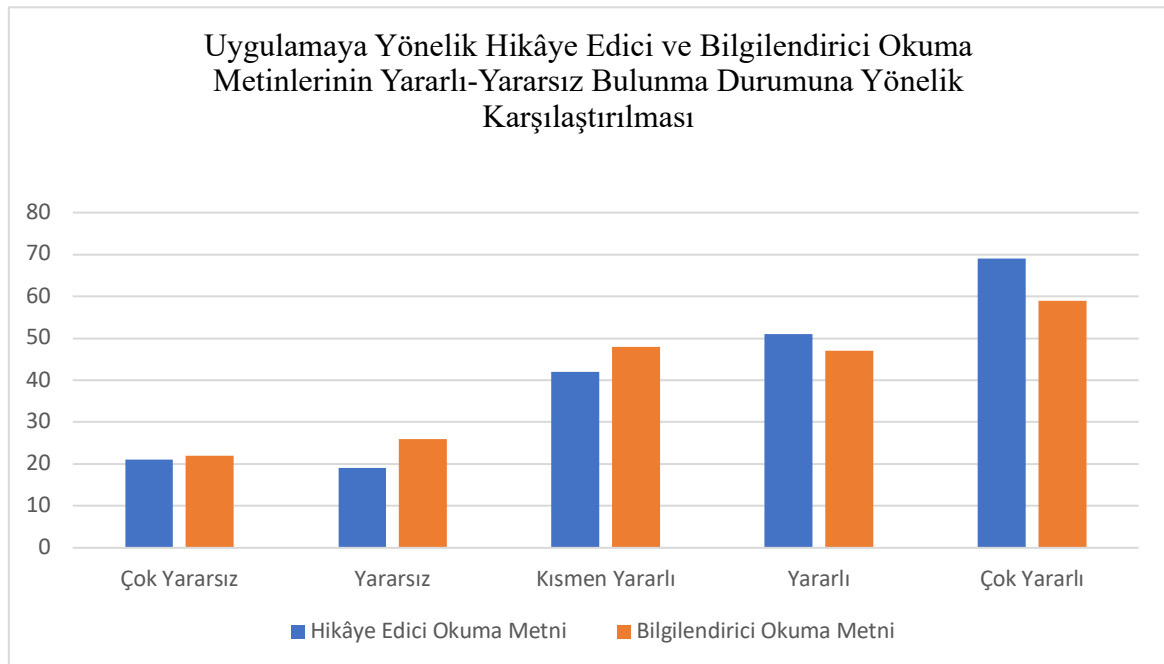
Şekil 23’de 7. sınıf öğrencilerinin metni anlatmaya yönelik okuma metinleri ile dinleme metinlerini kolay-zor bulma durumuna yönelik yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 23’te de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri dinleme metinlerini *çok zor* (N=64, N=51), *zor* (N=73, N=47), *kısmen kolay* (N=98, N=94) ve *kolay* (N=103, N=88) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha *çok kolay* (N=124, N=66) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinleri hakkındaki görüşlerine (uygulama, metin, anlatma) yönelik karşılaştırma aşağıda Şekil 24-29’de yer verilmiştir:



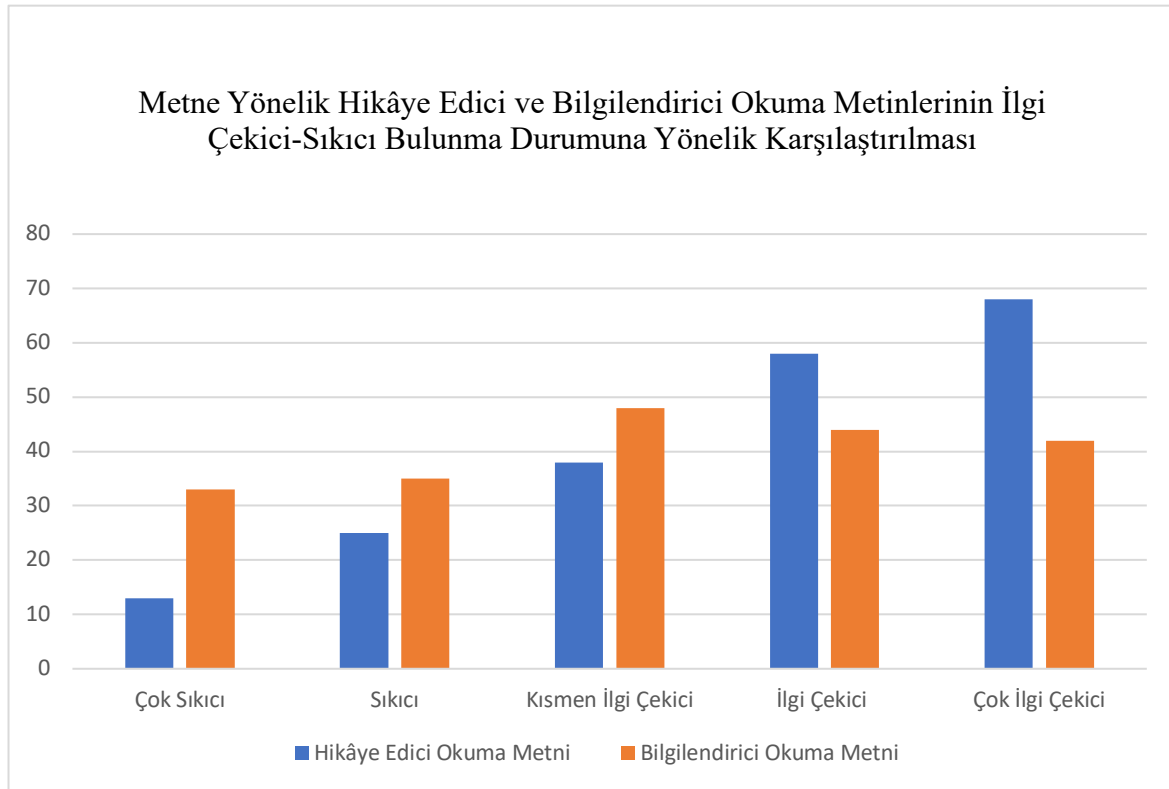
Şekil 24. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini uygulamaya yönelik eğlenceli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 24'te 7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici ve bilgilendirici okuma metnini eğlenceli-sıkıcı bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 24'te de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici okuma metnini *çok sıkıcı* (N=37, N=19), *sıkıcı* (N=33, N=17) ve *kısmen eğlenceli* (N=58, N=39) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha eğlenceli (N=72, N=40) ve *çok eğlenceli* (N=55, N=34) (N=124, N=66) bulmuşlardır.



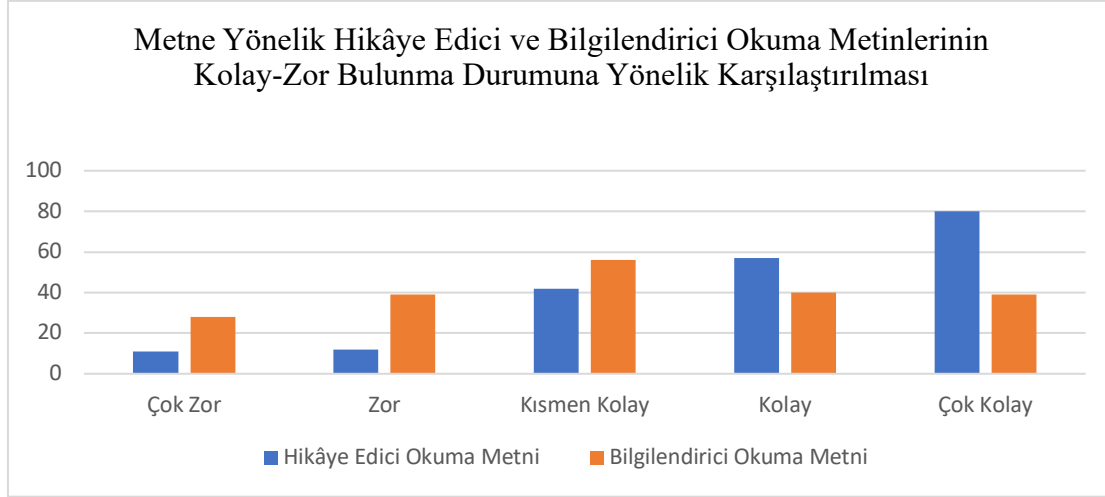
Şekil 25. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metnlerini uygulamaya yönelik yararlı-yararsız bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 25’de 7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici ve bilgilendirici okuma metnini yararlı-yararsız bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 25’te de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici okuma metnini *çok yararsız* (N=22, N=21), *yararsız* (N=26, N=19) ve *kısmen yararlı* (N=48, N=42) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha *yararlı* (N=51, N=47) ve *çok yararlı* (N=69, N=59) bulmuşlardır.



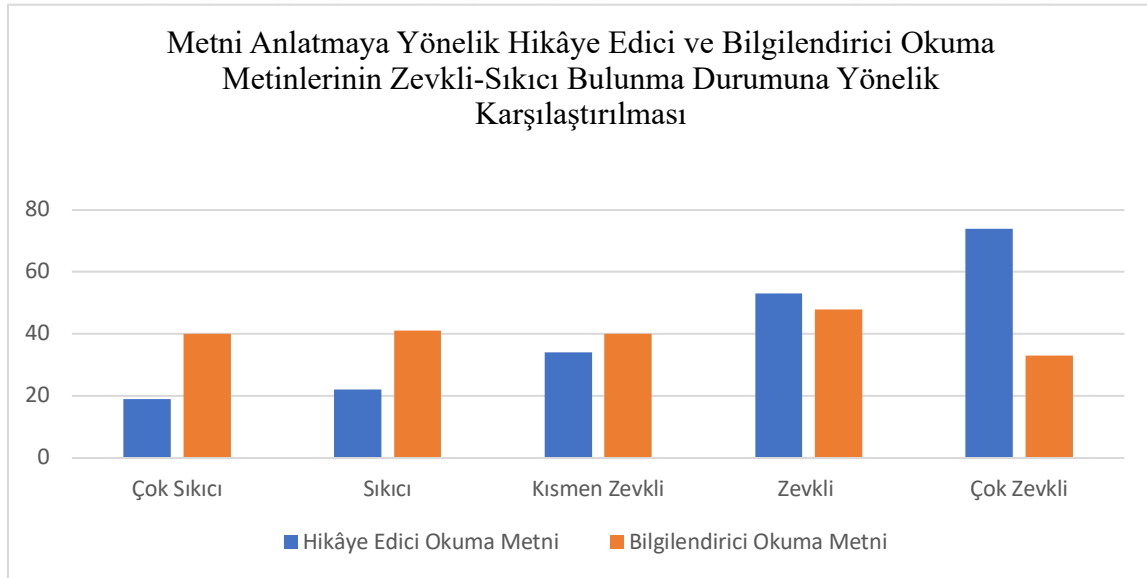
Şekil 26. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metnlerine yönelik ilgi çekici-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 26’da 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metnine yönelik ilgi çekici-sıkıcı bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 26’ta da görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici okuma metnini *çok sıkıcı* (N=33, N=13), *sıkıcı* (N=35, N=25) ve *kısmen ilgi çekici* (N=48, N=38) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha *ilgi çekici* (N=58, N=44) ve *çok ilgi çekici* (N=68, N=42) bulmuşlardır.



Şekil 27. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerine yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması

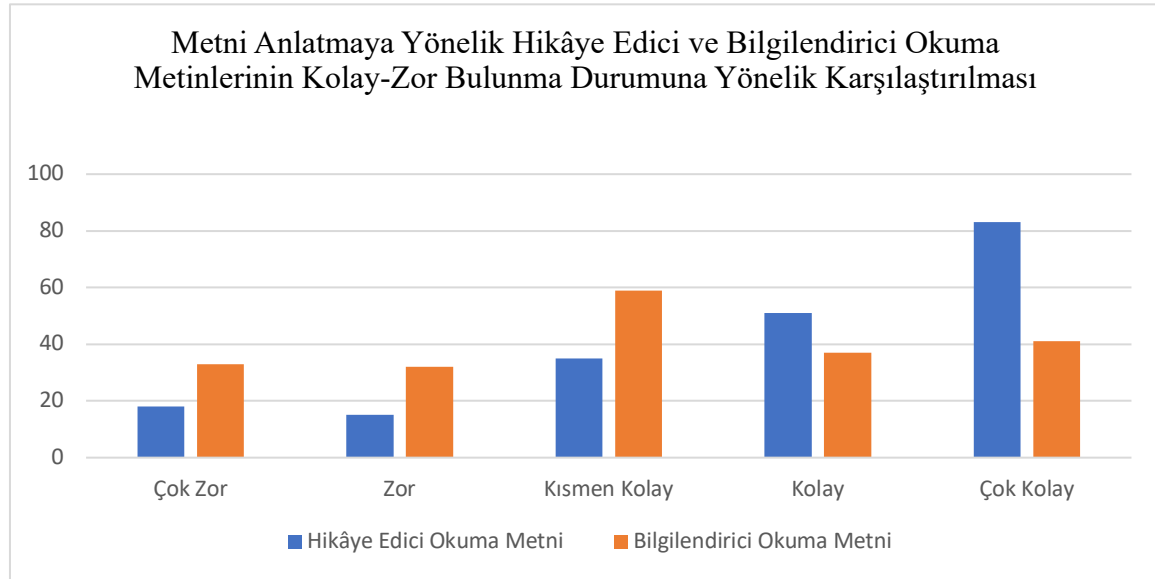
Şekil 27’de 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metnine yönelik kolay-zor bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 27’de de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici okuma metnini *çok zor* (N=28, N=11), *zor* (N=39, N=12) ve *kısmen kolay* (N=56, N=42) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha *kolay* (N=57, N=40) ve *çok kolay* (N=80, N=39) bulmuşlardır.



Şekil 28. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini anlatmaya yönelik zevkli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 28’de 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metnini anlatmaya yönelik zevkli-sıkıcı bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 28’de de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici okuma metnini *çok sıkıcı* (N=40,

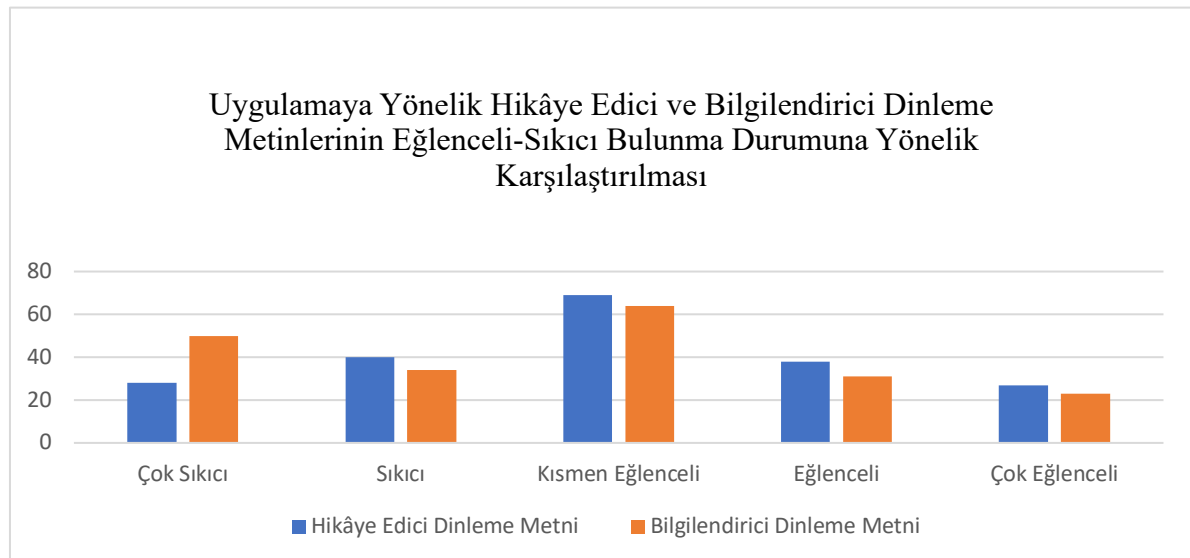
N=19), *sıkıcı* (N=41, N=22) ve *kısmen zevkli* (N=40, N=34) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha *zevkli* (N=53, N=48) ve *çok zevkli* (N=74, N=33) bulmuşlardır.



Şekil 29. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini anlatmaya yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması

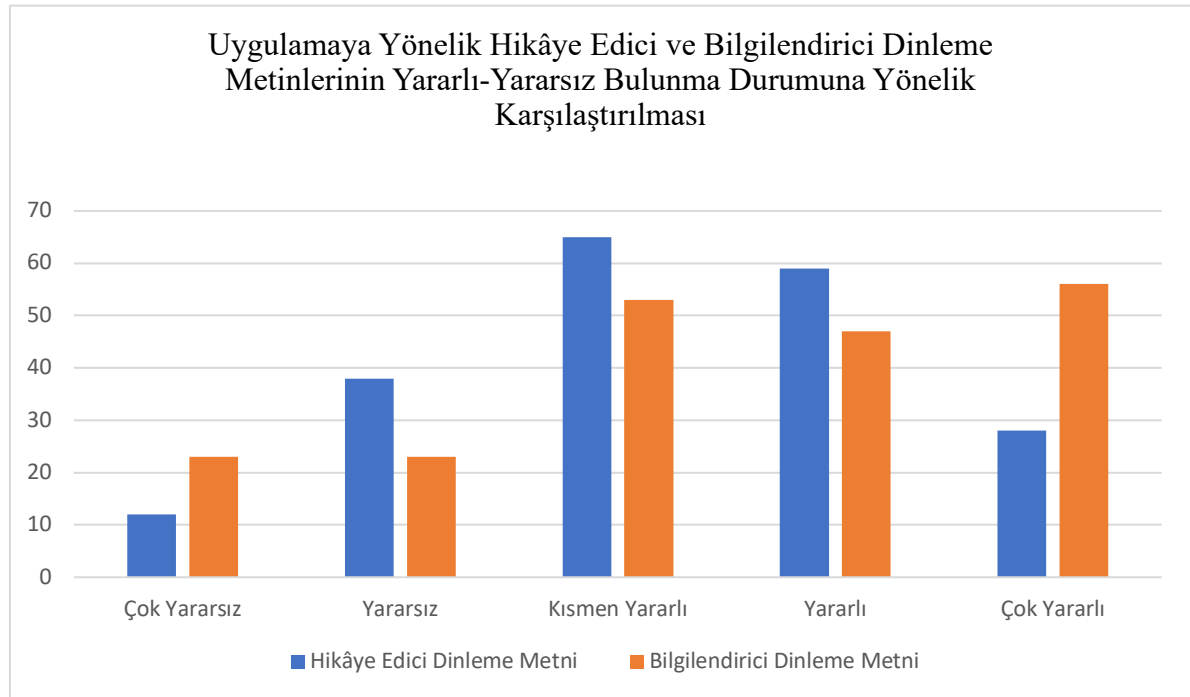
Şekil 29’da 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metnini anlatmaya yönelik kolay-zor bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 29’da da görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici okuma metnini *çok zor* (N=33, N=18), *zor* (N=32, N=15) ve *kısmen kolay* (N=59, N=35) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha *kolay* (N=51, N=37) ve *çok kolay* (N=83, N=41) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinleri hakkındaki görüşlerine (uygulama, metin, anlatma) yönelik karşılaştırma aşağıda Şekil 30-35’te yer verilmiştir:



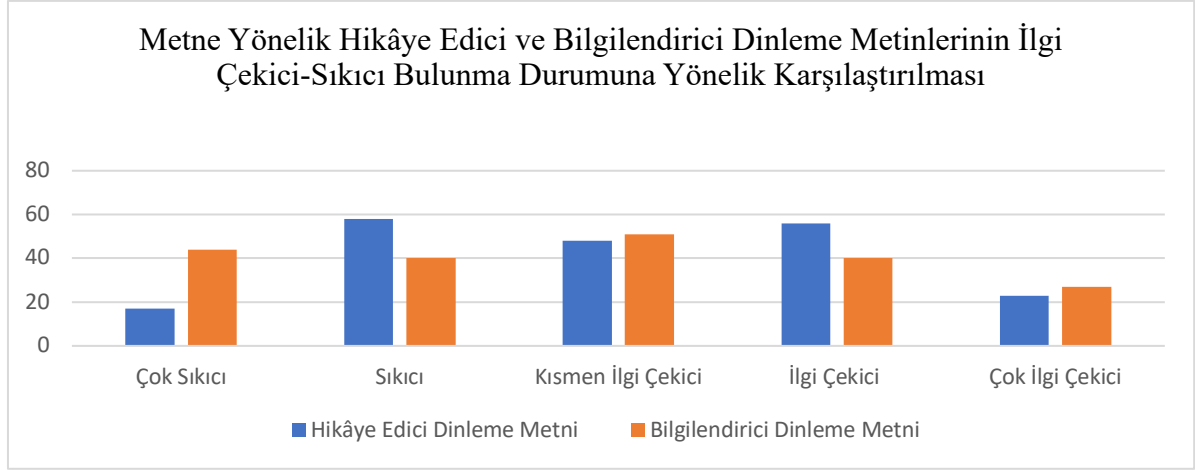
Şekil 30. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini uygulamaya yönelik eğlenceli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 30’da 7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metnini eğlenceli-sıkıcı bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 30’da da görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici dinleme metnini *çok sıkıcı* (N=50, N=28) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *sıkıcı* (N=40, N=34), *kısmen eğlenceli* (N=69, N=64), *eğlenceli* (N=38, N=31) ve *çok eğlenceli* (N=27, N=23) bulmuşlardır.



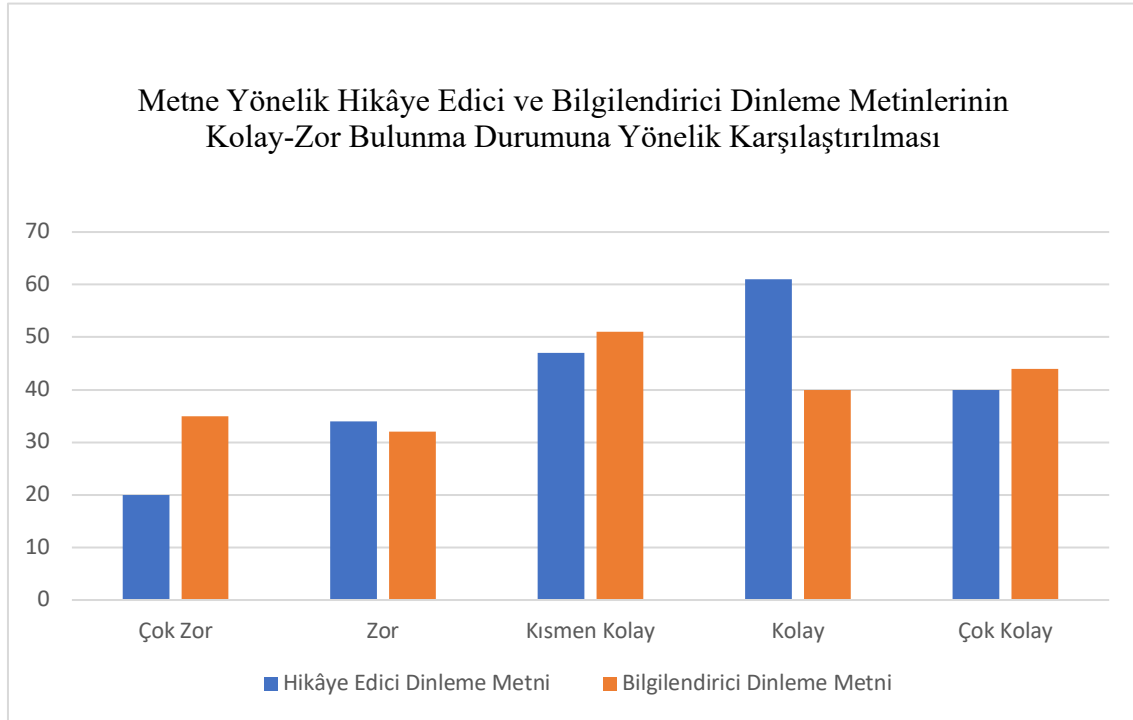
Şekil 31. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini uygulamaya yönelik yararlı-yararsız bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 31’de 7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metnini yararlı-yararsız bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 31’de de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici dinleme metnini *çok yararlı* (N=56, N=28) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *yararsız* (N=38, N=23), *kısmen yararlı* (N=65, N=53) ve *yararlı* (N=59, N=47) bulmuşlardır.



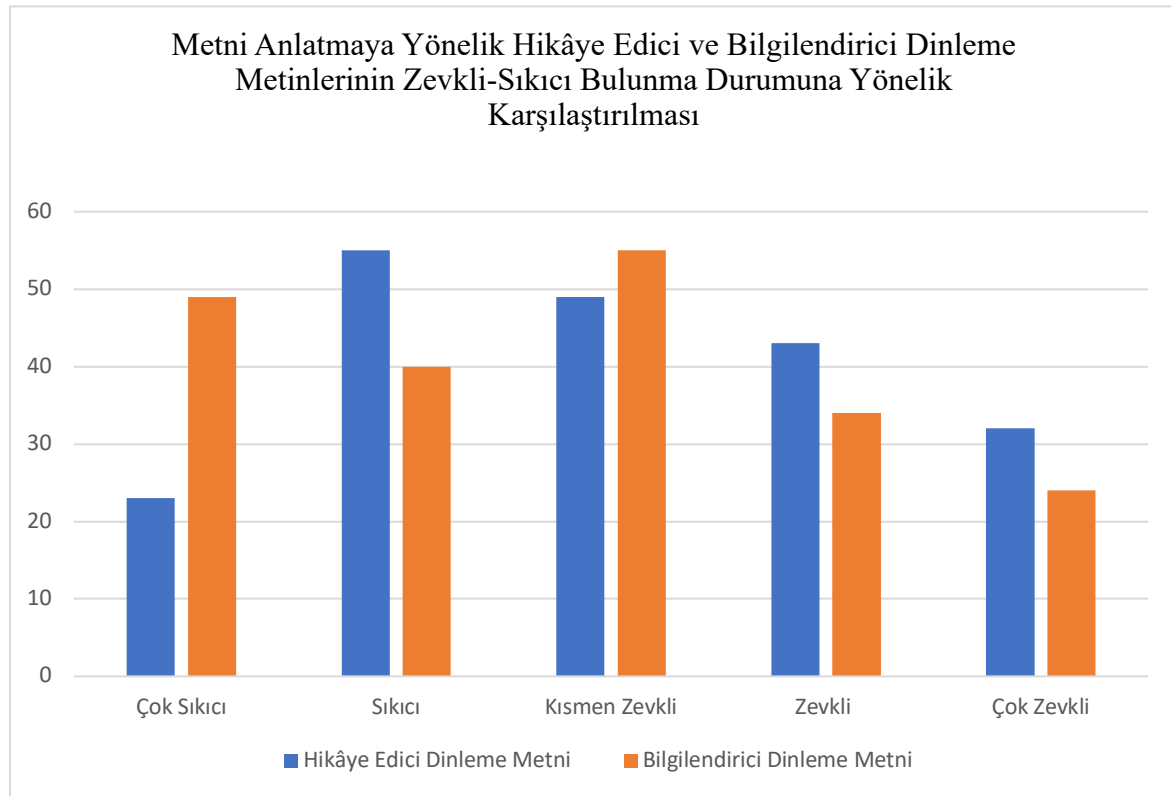
Şekil 32. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerine yönelik ilgi çekici-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 32’de 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metnine yönelik ilgi çekici-sıkıcı bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 32’de de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici dinleme metnini *çok sıkıcı* (N=44, N=17) *kısmen ilgi çekici* (N=51, N=48) ve *çok ilgi çekici* (N=27, N=23) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *sıkıcı* (N=58, N=40) ve *ilgi çekici* (N=56, N=40) bulmuşlardır.



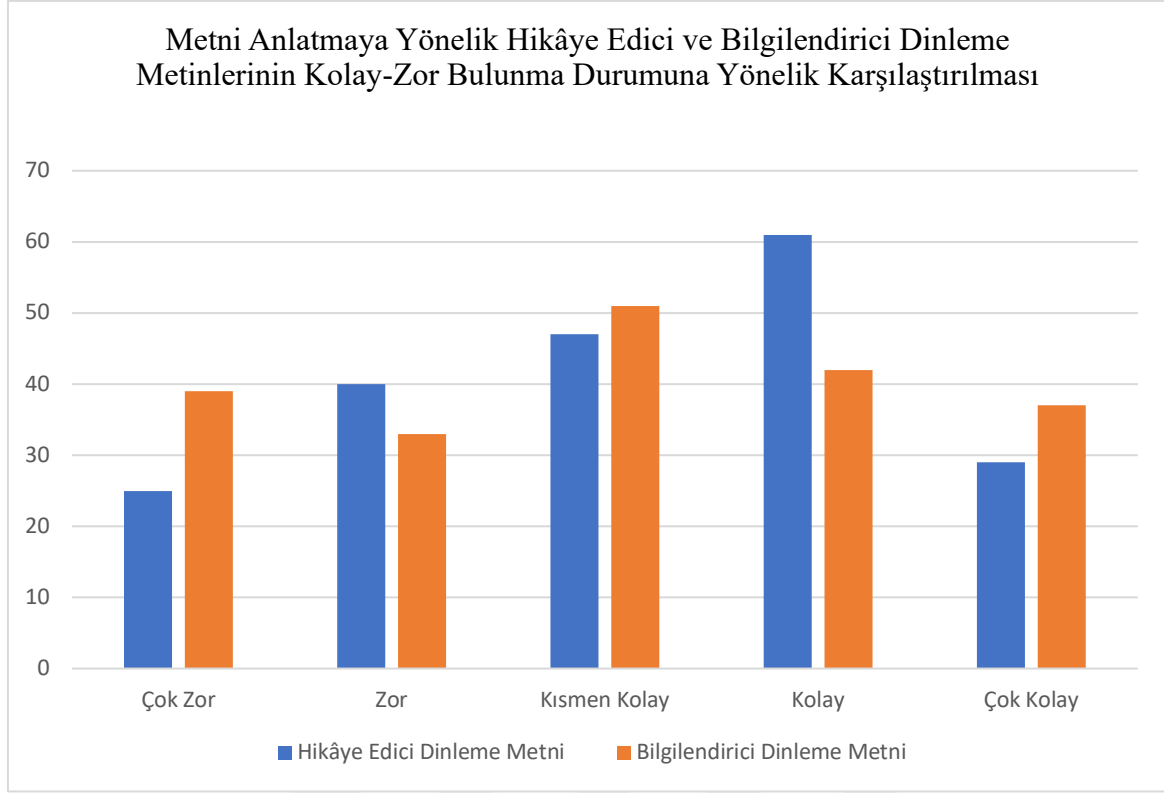
Şekil 33. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerine yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 33'te 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metnine yönelik kolay-zor bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 33'te de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici dinleme metnini *çok zor* (N=35, N=20) *kısmen kolay* (N=51, N=47) ve *çok kolay* (N=44, N=40) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *zor* (N=34, N=32) ve *kolay* (N=61, N=40) bulmuşlardır.



Şekil 34. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini anlatmaya yönelik zevkli-sıkıcı bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 34'te 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metnini anlatmaya yönelik zevkli-sıkıcı bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 34'te de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici dinleme metnini *çok sıkıcı* (N=49, N=23) ve *kısmen zevkli* (N=55, N=49) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *sıkıcı* (N=55, N=40, *zevkli* (N=43, N=34 ve *çok zevkli* (N=32, N=24) bulmuşlardır.



Şekil 35. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini anlatmaya yönelik kolay-zor bulma durumlarının karşılaştırılması

Şekil 35’te 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metnini anlatmaya yönelik kolay-zor bulma durumu için yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Şekil 35’te de görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencileri bilgilendirici dinleme metnini *çok zor* (N=39, N=25), *kısmen kolay* (N=51, N=47) ve *çok kolay* (N=37, N=29) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *zor* (N=40, N=33) ve *kolay* (N=61, N=42) bulmuşlardır.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar ilgili alan yazınıyla tartışılarak araştırmanın paydaşlarına birtakım önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme ve okuma metinlerini yeniden yazılı anlatma becerilerinin hangi düzeyde olduğuna yönelik sonuçlara yer verilmiş ve söz konusu sonuçlar alan yazınıyla tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı olarak yeniden anlatma puanlarının betimsel istatistikleri için betimsel analiz kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin hikâye edici okuma metnini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 27,30 standart sapması ise 6,92'dir.
- Öğrencilerin hikâye edici dinleme metnini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 23,21 standart sapması ise 5,95'tir.
- Öğrencilerin bilgilendirici okuma metnini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 21,40 standart sapması ise 5,95'tir.
- Öğrencilerin bilgilendirici dinleme metnini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 18,46 standart sapması ise 4,98'dir.

- Öğrencilerin okuma metinlerini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 48,70 standart sapması ise 12,27'dir.
- Öğrencilerin dinleme metinlerini yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 41,67 standart sapması ise 10,66'dır.
- Öğrencilerin hikâye edici metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 50,51 standart sapması ise 12,54'tür.
- Öğrencilerin bilgilendirici metinleri yazılı yeniden anlatma puanlarının ortalaması 39,86 standart sapması ise 10,74'tür.
- Öğrencilerin yazılı yeniden anlatma toplam puanlarının ortalaması 90,38 standart sapması ise 22,60'tır.

Araştırmada ele alınan 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme ve okuma metinlerini yazılı yeniden anlatmalarının öğrencilerin dil becerilerine, metin türü farklılıklarını ayırt edebilmelerine vd. yönlerden katkı sağlayabileceği söylenebilir. Alan yazında yeniden anlatma konusunu inceleyen araştırmalarda da konunun öğrencilere farklı yönlerden yarar sağlayacağı dile getirilmiştir: Karasu vd. (2011, s. 119) okuduğunu anlatma yöntemini, öğrencilerin anlama becerisini değerlendirmede kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri olarak değerlendirmişlerdir. Yawney (2013) de 4. sınıf öğrencilerinin hikâye anlatımlarının bilgi okuryazarlığını geliştirip geliştirmediğine yönelik nitel araştırmasının sonucunda, anlatmanın öğrencilerin sözlü ve yazılı dil gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Gerbracht (1994) araştırmasında hikâye anlatmanın, öğrencilerin sözlü ve yazılı dil becerilerinin geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelebi Esmer ve Ateş (2021, s. 16) hikâye anlatıcılığını öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak belirtmiştir. Wilson vd. (1985) araştırmalarında yeniden anlatmanın son derece etkili ve üretken bir öğrenme stratejisi olduğunu ve öğrencilerin sonraki metin işlemlerinde doğrudan ve yararlı etkilere sahip olduğunu vurgulanmışlardır. Blank ve Frank (1971) araştırmalarında hikâye anlatmanın küçük çocukların dili etkin kullanmalarında, hikâyeyi hatırlamalarında ve dil performanslarını değerlendirmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Gambrell vd. (1991) yeniden anlatmaya yönelik basit alıştırımların bile öğrencilerin hikâye yapı ve unsurlarını fark etmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Martens vd. (2007) bir metnin yapısına aşina olmanın okuma sırasında ve sonrasında okuyucuların onu anlamlandırmasını etkilediğini tespit etmişlerdir. Ulusoy (2017) araştırmasının sonunda tüm öğrencilerin anlatım becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, öğrencilerin altı hafta sonra

puanlarını %10.4 ilâ %36.1 oranında yükselttiği tespit edilmiştir. Çelebi Esmer (2019)'in araştırmasında eylem devam ettikçe öğrencilerin dinlediğini anlama, yazılı ve sözlü anlatım puanlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Qin vd. (2019) araştırmalarında yeniden anlatmanın çocukların yetkin okur olmasıyla ilgili dil bilgisini ölçmek için alternatif bir yaklaşım olarak kullanılabilceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda öğrencilerin nitelikli yapıtları okumaları veya dinlemeleri ve yeniden anlatmaları oldukça önemlidir. Ungan ve Demir (2016) çalışmalarında yaşayan 132 günümüz çocuk edebiyatı yazarı olduğunu saptamıştır. Bu yazarlardan seçme yapılarak öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici metin türlerinde daha sık yeniden anlatma yapmaları sağlanabilir. Bu noktada özellikle öğretmenler ve ebeveynler çocuklara yardımcı olabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik araştırmanın ikinci alt problemi için bağımsız örneklem t testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 7. sınıf öğrencilerinin yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile cinsiyetleri (119 erkek, 83 kız öğrenci) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, $t(200)=-4,621$, $p=,000$). Buna göre kız öğrencilerin yeniden yazılı anlatma toplam puanları ($\bar{X} = 98,77$; $S=22,69$), erkek öğrencilere göre ($\bar{X} = 84,53$; $S=20,70$) daha yüksektir. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ve bu sonuç orta düzeyde bir etki değerine (Cohen's $d=,66$; Hedges' correction= $,65$; Glass's delta= $,62$) sahiptir.

Araştırmanın 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile cinsiyetleri arasındaki kız öğrenciler lehine çıkan istatistiksel anlamlı sonuç alan yazındaki ilişkili diğer çalışmalarla değerlendirildiğinde benzer anlamlı istatistiksel sonuçların yanında aksi yönde sonuca sahip araştırmaların da olduğu görülmektedir. Buna göre Müldür ve Çevik (2019)'in ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma puan ortalamalarında, Karaca (2019)'nın yazma becerilerini etkileyen çeşitli değişkenlerde, Kurnaz ve Akaydın (2015, s. 153)'in hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinleri özetlemede, Duran ve Özdi (2020, s. 29)'in bilgilendirici metin yazma becerilerinde, Kaynaş ve Anılan (2015, s. 143)'in öyküleyici

metin yazmada birçok unsurda; John vd. (2003)'nin yeniden anlatma sonrası çıkarıma yönelik anlama sorularını cevaplamada, Başkan (2019, s. 459)'ın öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinde, Demir, (2020)'in diğer bir anlatma becerisi olan konuşma öz yeterlilik algısında araştırmaya benzer bir şekilde kız öğrencilerin daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunun aksine öğrencilerin cinsiyetlerinin yazılı anlatım becerileri, hikâye anlatma teknikleri ile hikâye hatırlama becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Coşkun, 2006; Köken, 2018; Sallabaş, 2007). Kız öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı yeniden anlatmada daha başarılı olmaları, onların duygu ve düşüncelerini yazılı olarak daha iyi anlatabilmeleri ve ifade etmeleriyle açıklanabilir. Ayrıca kız öğrencilerin ayrıntıları fark etme, odaklanma ve hatırlama becerilerinde daha iyi oldukları söylenebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik araştırmanın üçüncü alt problemi için ikili korelasyon kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalamaları arasında yüksek düzeyde pozitif ($r=,704$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalamaları arttıkça hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları da artmaktadır. Determinasyon katsayısı ($r^2=0,49$) incelendiğinde, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanlarındaki toplam varyansın %49'unun Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalaması ile açıklandığı söylenebilir.

Araştırmanın 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile Türkçe dersi 5 ve 6. sınıf yıl sonu not ortalamaları arasında çıkan yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki sonucu alan yazınındaki ilişkili diğer çalışmalarla değerlendirildiğinde benzer anlamlı istatistiksel sonuçların ortaya konulduğu görülmektedir. Buna göre Yıldırım vd. (2010) araştırmalarında Türkçe dersi başarı puanı arttıkça öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarılarının da arttığı;

Demir (2020) çalışmasında öğrencilerin sözlü anlatım öz yeterlik algısı ile Türkçe dersinde elde ettikleri başarı düzeyinin örtüştüğünü ve Türkçe dersinin bu yeterliliği ortaya koymada etkili olduğu; Temur (2001) öğrencilerin yazılı anlatım puanları ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu; Coşkun (2006) öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının yazılı anlatım becerilerinin yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Türkçe dersi; öncelikle öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin Türkçe dersindeki yıl sonu not ortalamaları; yazılı sınav, ders içi performans ve proje notlarıyla belirlenmektedir. Dolayısıyla Türkçe dersinde iyi bir performans gösteren öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı yeniden anlatmada da daha başarılı olmasının uyumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgu Welch ve Brown Forsythe testleri ile gruplar arası farklılığı tespit etmek için ise Tamhane's T2 testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Welch ve Brown-Forsythe ANOVA testine ilişkin bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, Welch $F(4, 26,965)=6,680$; $p<0,05$; Brown-Forsythe $F(4, 35,444)=5,766$; $p<0,05$. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Welch ve Brown-Forsythe ANOVA testine ilişkin anne eğitim düzeyinde farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanları ile annenin *üniversite* mezunu ($\bar{X}=97,06$) olması, *lise* ($\bar{X}=82,58$) mezunu olmasına göre anlamlı olarak daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile anne eğitim düzeyi arasındaki anlamlı farklılık (üniversite-lise) sonucu, alan yazınındaki ilişkili diğer çalışmalarla

değerlendirildiğinde benzer anlamlı istatistiksel sonuçların yanında aksi yönde sonuca sahip araştırmaların olduğu da görülmektedir. Başkan (2019, s. 459) araştırmasında öğrencilerin yazma becerileri ile anne eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya göre anneleri lisans veya lisansüstü mezunu olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri okuryazar/ ilköğretim mezunu ve lise mezunu olanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Aynı şekilde Coşkun (2006) da öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonucunun aksine Köken (2018) çalışmasında hikâye anlatma teknikleri ile bir hikâyeyi hatırlama arasında annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir çocuğun dünyayla bağının ve iletişimini kurduğu ilk kişinin annesi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla annenin çocuğun zihinsel, duygusal, fiziksel gelişiminde etkisi ve katkısı büyüktür. Annenin çocukla geçirdiği zamanın çokluğu onun çocuğunun eğitsel durumunu ve gelişimini destekleyecek etkinlikler düzenlemesini de sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen annenin eğitim düzeyi ile öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı yeniden anlatma puanları arasındaki ilişki yukarıda belirtilen beklentilerden dolayı annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğunun eğitsel anlamda destekleyici etkinliklerde bulunarak onun yazılı anlatmada da gelişimine katkı sağladığı şeklinde ifade edilebilir.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik araştırmanın beşinci alt problemine yönelik bulgu tek yönlü varyans analizi ile gruplar arası farklılığı tespit etmek için ise Scheffe testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Tek yönlü varyans analizi testine ilişkin bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanları babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $F(4, 197)=8,486$; $p<.01$. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Tek yönlü varyans analizine ilişkin baba eğitim düzeyinde farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için kullanılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici

okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanları ile babanın *üniversite* mezunu ($\bar{X}=97,10$) olması, *lise* ($\bar{X}=81,44$) ve *ortaokul* ($\bar{X}=68,83$) mezunu olmasına göre anlamlı olarak daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucu için hesaplanan eta kare değeri $15094,573/102697,881=0,147$ 'dir. Buna göre baba eğitim düzeyi 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının yaklaşık %15'ini açıkladığı ifade edilebilir. Eta kare değeri Cohen f'ye dönüştürüldüğünde 0,14 eta kare değeri 0,40 cohen f değerine karşılık gelmektedir. Cohen f sınır değerine göre elde edilen sonuç; geniş, yüksek düzeyde bir etkiye karşılık gelmektedir.

Araştırmanın 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile baba eğitim düzeyi arasındaki anlamlı farklılık (üniversite-lise-ortaokul) sonucu, alan yazınındaki ilişkili diğer çalışmalarla değerlendirildiğinde benzer anlamlı istatistiksel sonuçların yanında aksi yönde sonuca sahip araştırmaların olduğu da görülmektedir. Başkan (2019, s. 460) araştırmasında öğrencilerin yazma becerileri ile baba eğitim düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu ve babaları ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde okuryazar olmayanlara göre daha üst seviyede olduğunu tespit etmiştir. Okuryazar olmayan babaların çocuklarının yazılı anlatım becerilerindeki anlamlı farklılık sonucu, tüm eğitim düzeylerinde tespit edilmiştir. Aynı şekilde Köken (2018) de öğrencilerin hikâye hatırlama becerileri üzerinde baba eğitim düzeyinin anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Araştırma sonucunun aksine Coşkun (2006) çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerinde babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çocuğun anneden sonra ikinci olarak bağ kurduğu kişi babadır. Babanın da anne gibi çocuğun zihinsel, duygusal, fiziksel gelişimine etkisi ve katkısı büyüktür. Çocuklar birçok beceriyi anne ve babalarından öğrenmektedirler. Bu anlamda en yakın çevreyi oluşturan anne ve babaların davranışları onların başarıları üzerinde de büyük bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla babanın eğitim düzeyinin yüksek olması çocuğuyla geçirdiği vakti daha verimli ve eğitsel anlamda geliştirici kılabilir. Bu yönüyle babanın eğitim düzeyinin artması öğrencilerin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı yeniden anlatma puanları üzerinde de etkili olmasının bu düşüncüyü desteklediği söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemi birlikte ele alındığında 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatımda hem

anne hem de baba öğrenim seviyesinde *üniversite* mezunu olmanın önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Alan yazınında anne ve baba eğitim durumunu birlikte ele alan araştırmalar olduğu da tespit edilmiştir. Kaynaş ve Anılan (2015, s. 142) çalışmalarında hikâye edici metin yazmada ebeveynlerin eğitim düzeyi ile öyküleyici metin unsurlarının başarı ile kullanılmasının da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Anne-baba eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerilerinde de daha başarılı olduklarını ortaya koyan çalışmalar (Demir, 2020; Sallabaş, 2007) bulunmaktadır. Bunun aksine Karaca (2019) ise çalışmasında ebeveynlerin öğrenim durumu ile öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir bütün olarak çocuğun birincil çevresi olan anne ve babanın eğitim düzeyi çocuğun birçok alandaki gelişiminde destekleyici bir durum olarak gösterilebilir. Anne ve babanın eğitim düzeyin artması, onların çocuklarına karşı davranışlarında daha bilinçli ve profesyonel bir tavır sergilemelerine, çocuklarını akademik olarak desteklemesine sebep olabilir. Araştırma da anne ve babanın özellikle üniversite düzeyinde eğitim alma durumu ile öğrencilerin yazılı anlatma puanları arasındaki ilişkinin anlamlı oluşu bu görüşe destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanlarının öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik araştırmanın altıncı alt problemine yönelik bulgu tek yönlü varyans analizi ile gruplar arası farklılığı tespit etmek için ise Scheffe testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Tek yönlü varyans analizi testine ilişkin bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının öğrencilerin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $F(2, 199)=15,260$; $p<.01$. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Tek yönlü varyans analizine ilişkin kitap okuma sıklığının hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için kullanılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanları ile *çoğu zaman* kitap okuma sıklığı ($\bar{X}=102,90$) *bazen* ($\bar{X}=87,26$) ve *hiçbir zaman* ($\bar{X}=76,00$) kitap okuma sıklığına göre anlamlı olarak

daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucu için hesaplanan eta kare değeri $13656,305/102697,881=0,133$ 'tür. Buna göre kitap okuma sıklığı 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının yaklaşık %13'ünü açıkladığı ifade edilebilir. Eta kare değeri Cohen f'ye dönüştürüldüğünde 0,13 eta kare değeri 0,36 cohen f değerine karşılık gelmektedir. Cohen f sınır değerine göre elde edilen sonuç; orta düzeyde etkiye sahip olmakla birlikte geniş, yüksek düzeyde etki sınırına çok yakındır.

Araştırmanın 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile kitap okuma sıklığı arasındaki anlamlı farklılık (çoğu zaman-bazen-hiçbir zaman) sonucu, Kaynaş ve Anılan (2015, s. 142)'in öğrencilerin okudukları kitap sayısındaki artışla öykülerdeki sonuç ve tepkilerin daha iyi yansıttıkları; Coşkun (2006)'un öğrencilerin yazılı anlatım becerileriyle kitap okumaları arasındaki pozitif yönde ilişki olduğu; Demir (2020)'in öğrencilerin yaşadıkları yerde kitapla iç içe olmaları, okunan kitap sayısı ve okuma sıklığının sözlü anlatım öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Kitap okuma alışkanlığının öğrencilerin söz varlığı unsurlarını ve anlama düzeylerini geliştiren bir faaliyet olduğu söylenebilir. Düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olan öğrenciler farklı anlatım biçimleriyle, düşünce ve duygu durumlarıyla karşılaşır. Ayrıca okuma sırasında öğrenci dilin ustalıkla kullanımına ve yazım kurallarının uygulanışına tanıklık eder. Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda öğrencide oluşan bu bilgi birikimi onun yazılı anlatma düzeyine de etki edebilir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin kitap okuma sıklığı ile yazılı yeniden anlatma arasındaki ilişki olması da okuma sıklığının öğrencilere birçok alanda geliştirici bir katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik araştırmanın yedinci alt problemi için Man Whitney U testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 7. sınıf öğrencilerinin yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile evlerinde ders kitabı dışında onlara ait kitap olma durumu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t testi yapılmak istenmiş ancak 7. sınıf öğrencilerinin evlerinde ders kitabı dışında onlara ait kitap olma durumuna ait puanlar normal bir

dağılım göstermemektedir bu nedenle bağımsız örneklem t testi yerine Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U, bağımsız örneklem t testine alternatif olarak kullanılan parametrik olmayan bir testtir. Bu test ile iki bağımsız grup (evet grubu, hayır grubu) arasındaki ortalama farka bakılmış ve gruplar arasındaki fark ortaya konulmuştur. Alt problemin sonucu olarak 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile öğrencilerin evlerinde ders kitabı dışında onlara ait kitap bulunma durumu iki grup (evet-hayır) arasında *evet* cevabı lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=269,50$, $Z= -4,143$; $p < .05$, $r=-.29$).

Araştırmanın 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanları ile evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumu arasındaki *evet* lehine anlamlı ilişki sonucu, yazılı anlatım ile evlerinde kitaplık olma durumu arasında ilişkiyi ele alan diğer araştırmalarla aynı doğrultudadır (Karaca 2019; Kaynaş ve Anılan 2015; Sallabaş, 2007). Buradan hareketle kitaplık bulunma veya öğrencilere ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumlarının öğrencilerin yazılı anlatmalarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Öğrencilerin evlerinde onlara ait ders kitabı dışında kitap bulunma durumu onların düzenli birer okuyucu olduklarını tek başına göstermez. Dolayısıyla araştırmada da elde edildiği gibi birçok öğrencinin bugün evinde kendilerine ait kitaplar bulunmaktadır. Bu durum evlerinde kendilerine ait kitap bulunmayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık oluştursa da bunun küçük bir etki olduğu ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin evlerinde tek başına kitap bulunması onların iyi bir okur oldukları anlamına gelmez.

5.1.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanlarının onların okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik araştırmanın sekizinci alt problemine yönelik bulgu tek yönlü varyans analizi ile gruplar arası farklılığı tespit etmek için ise Scheffe testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tek yönlü varyans analizi testine ilişkin bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanlarının okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir

farklılık olduğunu göstermektedir, $F(2, 199)=4,209$; $p=,016$. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Tek yönlü varyans analizine ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığında hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için kullanılan Scheffe testi sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanları ile okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığının *çoğu zaman* ($\bar{X}=98,74$) not alma veya yazı yazma sıklığının *hiçbir zaman* ($\bar{X}=85,12$) not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı olarak daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucu için hesaplanan eta kare değeri $4168,380/102697,881=0,041$ 'dir. Buna göre 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarıyla ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının yaklaşık %4'ünü açıkladığı ifade edilebilir. Eta kare değeri Cohen f'ye dönüştürüldüğünde 0,4 eta kare değeri yaklaşık olarak 0,20 cohen f değerine karşılık gelmektedir. Cohen f sınır değerine göre elde edilen sonuç; düşük düzeyde etkiye sahip olmakla birlikte orta düzeyde etki sınırına çok yakındır. Öğrencilerin not alma becerisi onların bilgiyi düzenleme, organize etme, bilgiyi hatırlayarak kalıcı hâle getirme becerilerine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte öğrencilerin yazma çalışmalarına ilgi duymaları, kendilerini yazılı anlatımda daha çok geliştirmelerine ve yazı dilini daha yetkin kullanmalarına imkân verebilir. Buradan hareketle öğrencilerin not alma ve yazı yazma sıklığıyla yeniden anlatma puanları arasındaki ilişkinin bu görüşü desteklediği söylenebilir.

5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma toplam puanlarının onların günlük hayatta dinledikleriyle ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik araştırmanın dokuzuncu alt problemine yönelik bulgu tek yönlü varyans analizi ile gruplar arası farklılığı tespit etmek için ise Gabriel testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Tek yönlü varyans analizi testine ilişkin bulgular, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının günlük hayatta dinledikleri ile ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir, $F(2, 199) = 3,917$; $p = ,021$. Bir başka deyişle 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma puanları dinledikleri ile ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Tek yönlü varyans analizine ilişkin dinledikleri ile ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığında hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için kullanılan Gabriel testi sonuçlarına göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanları ile dinledikleri ile ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığının *çoğu zaman* ($\bar{X} = 98,14$) not alma veya yazı yazma sıklığının *hiçbir zaman* ($\bar{X} = 85,55$) not alma veya yazı yazma sıklığına göre anlamlı olarak daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucu için hesaplanan eta kare değeri $3889,392/102697,881 = 0,038$ 'dir. Buna göre dinledikleri ile ilgili herhangi bir yere not alma veya yazı yazma sıklığı 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerinin yeniden yazılı anlatma puanlarının yaklaşık %3,8'ini açıkladığı ifade edilebilir. Eta kare değeri Cohen f'ye dönüştürüldüğünde 0,038 eta kare değeri yaklaşık olarak 0,20 cohen f değerine karşılık gelmektedir. Cohen f sınırı değerine göre elde edilen sonuç; düşük düzeyde etkiye sahip olmakla birlikte orta düzeyde etki sınırına çok yakındır. Öğrencilerin dinlediklerini not almaları ya da dinledikleri ile ilgili yazı yazmaları onların daha kalıcı öğrenmeleri ve hatırlamalarına katkı sağlayabilir. Dolayısıyla bu çalışmaları yapan öğrencilerin yazılı anlatma seviyelerinin daha iyi olması öngörülebilir. Nitekim araştırma sonuçlarına göre dinlediklerini not alan ya da dinledikleri ile ilgili yazı yazan öğrencilerin yeniden yazılı anlatma puanları daha yüksektir.

5.1.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik araştırmanın onuncu alt problemi için bağımlı örneklem t testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, $t(201)=25,59$, $p<.01$. 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 50,51 (standart sapma=12,54) iken bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 39,86 (standart sapma=10,74) bulunmuştur. Bu sonuç, hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanının bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, ortalama puanlar arasında hikâye edici metinler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı örneklem t testi sonucuna göre, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında yüksek düzeyde, kuvvetli bir etki değeri (Cohen's $d=.91$; Hedges' correction=.91; Glass's delta=.84) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile bilgilendirici metinleri yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasındaki anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik *hikâye edici metinler* lehine çıkan anlamlı farklılık sonucu alan yazındaki benzer çalışmalarla aynı doğrultudadır. Başaran ve Akyol (2009) 601 beşinci sınıf öğrencisinin okuduğunu anlamada metin türünün (hikâye edici ve bilgi verici) etkisinin olup olmadığını belirlemeye yönelik araştırmalarında öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım vd. (2010) de araştırmalarında hem okumada hem de dinlemede öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığını tespit etmişlerdir. Sallabaş (2007) araştırmasında öğrencilerin yazılı anlatım kazanımlarına ulaşma düzeyinde hikâye edici metin yazmanın bilgilendirici metin yazmaya göre yüksek derecede anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Etlan (2021) araştırmasında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinleri anlatmada ve sorulara cevap vermede zorlandıklarını, normal gelişim gösteren öğrencilerin ise hikâye edici ve bilgilendirici metin sorularına cevap vermede öğretimsel seviyede olmalarına karşın bilgilendirici metin anlatmada zorlanma düzeyinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kucer (2011) yeniden anlatma araştırmasında bir grup için hikâye edici diğer bir grup için ise bilgilendirici bir metin kullanmış ve sonuç olarak çoğunlukla hikâye edici metin lehine (örneğin; hikâye edici metin için %18, bilgilendirici metin için ise %59 oranında bilgi okunan metinlerdekiyle ilgili değildir.) olumlu bazı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Qin vd. (2019) ise yeniden anlatma

araştırmalarında, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici kitapları yeniden anlatma performanslarını metin türleri açısından ele almışlardır. Araştırma sonucunda öyküleyici yeniden anlatımların daha yüksek oranda içerikle eşleşen cümle sayısına sahip olduğu, bilgilendirici yeniden anlatımların ise daha fazla çıkarım üretimi ve karmaşık sözdizimsel yapılar içerdiği saptanmıştır. Ancak bazı araştırmacılar (Duke, 2000; Moss, 2004) tarafından bilgilendirici metinlerin eğitim-öğretim sistemi içerisinde yeteri kadar ele alınmadığı ifade edilmiştir. Bilgilendirici metin yapısı hakkında öğrencilerin yeterli bilgilere sahip olmaması onların bilgilendirici metinleri anlatma konusunda birtakım sorunlar yaşamalarına sebep olabilir (Müldür ve Çevik, 2019, s. 145). Dolayısıyla, yeniden anlatmalarda bilgilendirici metinlere veya kitaplara daha fazla yer verilmesi bu metin türünün ve bu türe ait yapıların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir (Moss, 2004). Çocuklar erken yaşlardan itibaren masallarla ve hikâyelerle karşılaşır. Dolayısıyla öğrenciler bilgilendirici metinlere göre hikâye edici metinlere daha aşinadırlar. Bu durum, bu tür metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırdığı gibi anlatımı da kolaylaştırmaktadır. Ayrıca hikâye edici metin yapısı günlük hayatta yaşanan birçok olayı anlatmada kullanılmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin yeniden anlatma çalışmasında daha çok karşılaştığı metin yapısını daha iyi düzeyde anlatmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonucundan ve ilgili alan yazınından hareketle, Türkçe eğitim ortamlarında da bilgilendirici metinlerin yeniden anlatımlarına daha sık yer verilmesinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri daha iyi anlamalarını ve anlatmalarını sağlayabileceği düşünülebilir.

5.1.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik araştırmanın on birinci alt problemi için bağımlı örneklem t testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, $t(201)=18,92$, $p<.01$. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 27,30 (standart sapma=6,92) iken dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 23,21 (standart sapma=5,95) bulunmuştur.

Bu sonuç, hikâye edici okuma metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanının hikâye edici dinleme metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ortalama puanlar arasında hikâye edici okuma metni lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı örneklem t testi sonucuna göre, 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında orta düzeyde bir etki değeri (Cohen's $d=.63$; Hedges' correction $=.63$; Glass's delta $=.59$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında *hikâye edici okuma metni* lehine anlamlı bir farklılık sonucu elde edilmiştir. Yıldırım vd. (2010) ise araştırmalarında, öğrencilerin dinledikleri öyküleyici metni okuduklarından daha iyi anladıklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin hikâye edici okuma metnini daha iyi anlatmaları Türkçe derslerinde bu tür metinlere daha çok yer verilmesiyle açıklanabilir. Ayrıca öğrenciler hikâye edici okuma metinlerini kendi hızlarında okuyabilir ve görebilirler. Bu durum hikâye edici okuma metnini yeniden anlatmada da kendisini göstermektedir.

5.1.12. On İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik araştırmanın on ikinci alt problemi için bağımlı örneklem t testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, $t(201)=18,16$, $p<.01$. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 21,40 (standart sapma=5,95) iken dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 18,46 (standart sapma=4,98) bulunmuştur. Bu sonuç, bilgilendirici okuma metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanının bilgilendirici dinleme metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanına göre daha

yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, ortalama puanlar arasında bilgilendirici okuma metni lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı örneklem t testi sonucuna göre, 7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında orta düzeyde bir etki değeri (Cohen's $d=.053$; Hedges' correction $=.53$; Glass's delta $=.49$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında *bilgilendirici okuma metni* lehine anlamlı bir farklılık sonucu elde edilmiştir. Yıldırım vd. (2010) ise araştırmalarında, öğrencilerin dinledikleri ve okudukları bilgi verici metni anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Öğrenciler Türkçe derslerinde gerek hikâye edici türde gerekse de bilgilendirici türde daha çok okuma metinleri ile karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla öğrenciler bilgilendirici metin türünde de okuma metinlerine daha çok aşinadırlar. Bu durumun bilgilendirici metinleri yeniden anlatmada da öğrencilerin hatırlamalarını kolaylaştırdığı söylenebilir.

5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik araştırmanın on üçüncü alt problemi için bağımlı örneklem t testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(201)=20,76$, $p<.01$. 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 27,30 (standart sapma=6,92) iken okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 21,40 (standart sapma=5,95) bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin hikâye edici okuma metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanının bilgilendirici okuma metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ortalama puanlar arasında hikâye edici okuma metni lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre 7. sınıf

öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında yüksek düzeyde, kuvvetli bir etki değeri (Cohen's $d=.091$; Hedges' correction $=.91$; Glass's $\delta=.85$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile okudukları bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında *hikâye edici okuma metni* lehine anlamlı bir farklılık sonucu elde edilmiştir. Yıldırım vd. (2010) de araştırmalarında, öyküleyici okuma metninin bilgi verici okuma metninden daha iyi anlaşıldığını tespit etmişlerdir. Okuma metinleri açısından öğrenciler hikâye edici metinleri yeniden yazılı anlatmadan daha yüksek puan elde etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin bilgilendirici okuma metinleriyle daha az karşılaşmalarıyla açıklanabilir. Öğrenciler Türkçe derslerinde de ilkokuldan itibaren daha çok hikâye edici okuma metinleriyle karşılaşmaktadırlar. Ayrıca çocuklar için hazırlanan okuma kitaplarının büyük bir kısmı da olaya dayalı metinlerin yer aldığı hikâye edici türdedir.

5.1.14. On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik araştırmanın on dördüncü alt problemi için bağımlı örneklem t testi kullanılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $t(201)=25,26$, $p<.01$. 7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 23,21 (standart sapma=5,95) iken dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma puan ortalaması 18,46 (standart sapma=4,98) bulunmuştur. Bu sonuç, hikâye edici dinleme metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanının bilgilendirici dinleme metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum ortalama puanlar arasında hikâye edici dinleme metni lehine anlamlı bir farklılığın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bağımlı örneklem t testi sonucuna göre, 7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici

bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında yüksek düzeyde, kuvvetli bir etki değeri (Cohen's $d=.86$; Hedges' correction $=.86$; Glass's $\delta=.79$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları ile dinledikleri bilgilendirici bir metni yeniden yazılı anlatma ortalama puanları arasında *hikâye edici dinleme metni* lehine anlamlı bir farklılık sonucu elde edilmiştir. Yıldırım vd. (2010) de araştırmalarında, öyküleyici dinleme metninin bilgi verici dinleme metninden daha iyi anlaşıldığını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin günlük hayatta daha çok olay dinlemesi ve dinledikleri olayları anlatmalarının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Öğrenciler bilgilendirici türde dinleme metinleriyle yeteri kadar tanışmadıkları düşünülebilir.

5.1.15. On Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

7. sınıf öğrencilerinin okudukları ve dinledikleri hikâye edici ve bilgilendirici metinler hakkındaki görüşlerinin neler olduğuna yönelik (uygulama, metin, anlatma) araştırmanın on beşinci alt problemi için betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar, her metin için ayrı ayrı ele alınmış daha sonra hikâye edici metinler ve bilgilendirici metinler, okuma ve dinleme metni, hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinleri, hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinleri, bilgilendirici okuma ve dinleme metni şeklinde karşılaştırılarak ayrı başlıklarla ifade edilmiştir:

5.1.15.1. Hikâye Edici Okuma Metnine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

7. sınıf öğrencilerinin okudukları hikâye edici metin hakkındaki görüşleri (uygulama, metin, anlatma) aşağıda sunulmuştur:

Hikâye edici okuma metni uygulamasını eğlenceli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %35,6'sı (N=72) uygulamayı eğlenceli, %27,2'si (N=55) çok eğlenceli, %19,3'ü (N=39) kısmen eğlenceli, %9,4'ü (N=19) çok sıkıcı, %8,4'ü (N=17) sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %62,8'i (N=127) hikâye edici okuma metni uygulamasını eğlenceli ve çok eğlenceli bulurken %19,3'ü (N=39) kısmen eğlenceli, %17,8'i (N=36) ise çok sıkıcı ve sıkıcı olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşılabilir.

Hikâye edici okuma metni uygulamasını yararlı-yararsız bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %34,2'si (N=69) uygulamayı çok yararlı, %25,2'si (N=51) yararlı, %20,8'i (N=42) kısmen yararlı, %10,4'ü (N=21) çok yararsız, %9,4'ü (N=19) yararsız bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %59,4'ü (N=120) hikâye edici okuma metni uygulamasını çok yararlı ve yararlı bulurken %20,8'i (N=42) kısmen yararlı, %19,8'i (N=40) ise çok yararsız ve yararsız olarak değerlendirmiştir.

Hikâye edici okuma metnini ilgi çekici-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %33,7'si (N=68) metni çok ilgi çekici, %28,7'si (N=58) ilgi çekici, %18,8'i (N=38) kısmen ilgi çekici, %12,4'ü (N=25) sıkıcı, %6,4'ü (N=13) çok sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %62,4'ü (N=126) hikâye edici okuma metnini çok ilgi çekici ve ilgi çekici bulurken %18,8'i (N=38) kısmen ilgi çekici, %18,8'i (N=38) ise sıkıcı ve çok sıkıcı olarak değerlendirmiştir.

Hikâye edici okuma metnini kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %39,6'sı (N=80) metni çok kolay, %28,2'si (N=57) kolay, %20,8'i (N=42) kısmen kolay, %5,9'u (N=12) zor, %5,4'ü (N=11) çok zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %68,4'ü (N=137) hikâye edici okuma metnini çok kolay ve kolay bulurken %20,8'i (N=42) kısmen kolay, %11,3'ü (N=23) ise zor ve çok zor olarak değerlendirmiştir.

Hikâye edici okuma metnini anlatmayı zevkli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %36,6'sı (N=74) metni anlatmayı çok zevkli, %26,2'si (N=53) zevkli, %16,8'i (N=34) kısmen zevkli, %10,9'u (N=22) sıkıcı, %9,4'ü (N=19) çok sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %62,8'i (N=127) hikâye edici okuma metni anlatmayı çok zevkli ve zevkli bulurken %20,3'ü (N=41) sıkıcı ve çok sıkıcı, %16,8'i (N=34) ise kısmen zevkli olarak değerlendirmiştir.

Hikâye edici okuma metnini anlatmayı kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %41,1'i (N=83) metni anlatmayı çok kolay, %25,2'si (N=51) kolay, %17,3'ü (N=35) kısmen kolay, %8,9'u (N=18) çok zor, yüzde 7,4'ü (N=15) zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %66,3'ü (N=134) hikâye edici okuma metni anlatmayı çok kolay ve kolay olarak bulurken %16,3'ü (N=33) kısmen kolay, %16,8'i (N=34) ise çok zor ve zor olarak değerlendirmiştir.

5.1.15.2. Hikâye Edici Dinleme Metnine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri hikâye edici metin hakkındaki görüşleri (uygulama, metin, anlatma) aşağıda sunulmuştur:

Hikâye edici dinleme metni uygulamasını yararlı-yararsız bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %34,2'si (N=69) uygulamayı kısmen eğlenceli, %19,8'si (N=40) sıkıcı, %18,8'i (N=38) eğlenceli, %13,9'u (N=28) çok sıkıcı, %13,4'ü (N=27) çok eğlenceli bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %34,2'si (N=69) hikâye edici dinleme metni uygulamasını kısmen eğlenceli bulurken %33,7'si (N=68) sıkıcı ve çok sıkıcı, %32,2'si (N=65) ise eğlenceli ve çok eğlenceli olarak değerlendirmiştir.

Hikâye edici dinleme metni uygulamasını yararlı-yararsız bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %32,2'si (N=65) uygulamayı kısmen yararlı, %29,2'si (N=59) yararlı, %18,8'i (N=38) kısmen yararsız, %13,9'u (N=28) çok yararlı, %5,9'u (N=12) çok yararsız bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %43,1'i (N=87) hikâye edici dinleme metni uygulamasını yararlı ve çok yararlı bulurken %32,2'si (N=65) kısmen yararlı, %24,7'si (N=50) ise yararsız ve çok yararsız olarak değerlendirmiştir.

Hikâye edici dinleme metnini ilgi çekici-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %28,7'si (N=58) metni çok ilgi çekici, %27,7'si (N=56) ilgi çekici, %23,8'i (N=48) kısmen ilgi çekici, %11,4'ü (N=23) çok ilgi çekici, %8,4'ü (N=17) çok sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %39,1'i (N=79) hikâye edici dinleme dinleme metnini ilgi çekici ve çok ilgi çekici bulurken %37,1'i (N=75) sıkıcı ve çok sıkıcı, %23,8'i (N=48) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Hikâye edici dinleme metnini kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %30,2'si (N=61) metni kolay, %23,3'ü (N=47) kısmen kolay, %19,8'i (N=40) çok kolay, %16,8'i (N=34) zor, %9,9'ü (N=20) çok zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %50'si (N=101) hikâye edici dinleme dinleme metnini kolay ve çok kolay bulurken %26,7'si (N=54) zor ve çok zor %23,3'ü ise kısmen kolay olarak değerlendirmiştir.

Hikâye edici dinleme metni anlatmayı zevkli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %,27,2'si (N=55) metni anlatmayı sıkıcı, %24,3'ü (N=49) kısmen zevkli, %21,3'ü (N=43) zevkli, %15,8'i (N=32) çok zevkli, %11,4'ü (N=23) çok sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %38,6'sı (N=78) hikâye edici dinleme dinleme metni anlatmayı sıkıcı ve çok sıkıcı bulurken %37,1'i (N=75) zevkli ve çok zevkli, %24,3'ü (N=49) ise kısmen zevkli olarak değerlendirmiştir.

Hikâye edici dinleme metni anlatmayı kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %30,2'si (N=61) metni anlatmayı kolay, %23,3'ü (N=47) kısmen kolay, %19,8'i (N=40) zor, %14,4'ü (N=29) çok kolay, yüzde 12,4'ü (N=25) çok zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %44,6'sı (N=90) hikâye edici dinleme metnini anlatmayı kolay ve çok kolay bulurken %32,2'si (N=65) zor ve çok zor, %23,3'ü (N=47) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

5.1.15.3. Bilgilendirici Okuma Metnine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

7. sınıf öğrencilerinin okudukları bilgilendirici metin hakkındaki görüşleri (uygulama, metin, anlatma) aşağıda sunulmuştur:

Bilgilendirici okuma metni uygulamasını eğlenceli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %28,7'si (N=58) uygulamayı kısmen eğlenceli, %19,8'i (N=40) eğlenceli, %18,3'ü (N=37) çok sıkıcı, %16,8'i (N=34) çok eğlenceli, %16,3'ü (N=33) sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %36,6'sı (N=74) bilgilendirici okuma metni uygulamasını eğlenceli ve çok eğlenceli bulurken %34,6'sı (N=70) çok sıkıcı ve sıkıcı, %28,7'si (N=58) ise kısmen eğlenceli olarak değerlendirmiştir.

Bilgilendirici okuma metni uygulamasını yararlı-yararsız bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %29,2'i (N=59) uygulamayı çok yararlı, %23,8'i (N=48) kısmen yararlı, %23,3'ü (N=47) yararlı, %12,9'u (N=26) yararsız, %10,9'u (N=22) çok yararsız bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %52,5'i (N=106) bilgilendirici okuma metni uygulamasını çok yararlı ve yararlı bulurken %23,8'i (N=48) yararsız ve çok yararsız, %23,8'i (N=48) ise kısmen yararlı olarak değerlendirmiştir.

Bilgilendirici okuma metnini ilgi çekici-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %23,8'i (N=48) metni kısmen ilgi çekici, %21,8'si (N=44) ilgi çekici, %20,8'i (N=42) çok ilgi çekici, %17,3'ü (N=35) sıkıcı, %16,3'ü (N=33) çok sıkıcı bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %42,6'sı (N=86) bilgilendirici okuma metnini ilgi çekici ve çok ilgi çekici bulurken %33,6'sı (N=68) sıkıcı ve çok sıkıcı, %23,8'i (N=48) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Bilgilendirici okuma metnini kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %27,7'si (N=56) metni kısmen kolay, %19,8'i (N=40) kolay, %19,3'ü (N=39) çok kolay, %19,3'ü (N=39) zor, %13,9'u (N=28) çok zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %39,1'i (N=79) bilgilendirici okuma metnini kolay ve çok kolay olarak

bulurken %33,2'si (N=67) zor ve çok zor, %27,7'si (N=56) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Bilgilendirici okuma metnini anlatmayı zevkli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri tablo 41'da gösterilmiştir. Öğrencilerin %23,8'i (N=48) metni anlatmayı zevkli, %20,3'ü (N=41) sıkıcı, %19,8'i (N=40) kısmen zevkli, %19,8'i (N=40) çok sıkıcı, yüzde 16,3'ü (N=33) zevkli bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %40,1'i (N=81) bilgilendirici okuma metnini anlatmayı zevkli ve çok zevkli, %40,1'i (N=81) sıkıcı ve çok sıkıcı, %19,8'i (N=40) ise kısmen zevkli olarak değerlendirmiştir.

Bilgilendirici okuma metnini anlatmayı kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %29,2'si (N=59) metni anlatmayı kısmen kolay, %20,3'ü (N=41) çok kolay, %18,3'ü (N=37) kolay, %16,3'ü (N=33) çok zor, yüzde 15,8'i (N=32) zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %38,6'sı (N=78) bilgilendirici okuma metnini anlatmayı çok kolay ve kolay, %32,1'i (N=65) çok zor ve zor, %29,2'si (N=59) ise kısmen kolay olarak değerlendirmiştir.

5.1.15.4. Bilgilendirici Dinleme Metnine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları

7. sınıf öğrencilerinin dinledikleri bilgilendirici metin hakkındaki görüşleri (uygulama, metin, anlatma) aşağıda sunulmuştur:

Bilgilendirici dinleme metni uygulamasını eğlenceli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %31,7'si (N=64) uygulamayı kısmen eğlenceli, %24,8'i (N=50) çok sıkıcı, %16,8'i (N=34) sıkıcı, %15,3'ü (N=31) eğlenceli, %11,4'ü (N=23) çok eğlenceli bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %41,6'sı (N=84) bilgilendirici dinleme metni uygulamasını çok sıkıcı ve sıkıcı, %31,7'si (N=64) kısmen eğlenceli, %26,7'si (N=54) ise eğlenceli ve çok eğlenceli olarak değerlendirmiştir.

Bilgilendirici dinleme metni uygulamasını yararlı-yararsız bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %27,7'i (N=56) uygulamayı çok yararlı, %26,2'si (N=53) kısmen yararlı, %23,3'ü (N=47) yararlı, %11,4'ü (N=23) yararsız, %11,4'ü (N=23) çok yararsız bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %51'i (N=103) bilgilendirici dinleme metni uygulamasını çok yararlı ve yararlı, %26,2'si (N=53) kısmen yararlı, %22,8'i (N=46) ise yararsız ve çok yararsız olarak değerlendirmiştir.

Bilgilendirici dinleme metnini ilgi çekici-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %25,2'si (N=51) metni kısmen ilgi çekici, %21,8'i (N=44) çok sıkıcı, %19,8'i (N=40) ilgi çekici, %19,8'i (N=40) sıkıcı, %13,4'ü (N=27) çok ilgi çekici bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %41,6'sı (N=84) bilgilendirici dinleme metnini sıkıcı ve çok sıkıcı, %33,2'si (N=67) ilgi çekici ve çok ilgi çekici, %25,2'si (N=51) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Bilgilendirici dinleme metnini kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %25,2'si (N=51) metni kısmen kolay, %21,8'i (N=44) çok kolay, %19,8'i (N=40) kolay, %17,3'ü (N=35) çok zor, %15,8'i (N=32) zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %41,6'sı (N=84) bilgilendirici dinleme metnini çok kolay ve kolay, %33,1'i (N=67) çok zor ve zor, %25,2'si (N=51) ise kısmen ilgi çekici olarak değerlendirmiştir.

Bilgilendirici dinleme metnini anlatmayı zevkli-sıkıcı bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %27,2'si (N=55) metni anlatmayı kısmen zevkli, %24,3'ü (N=49) çok sıkıcı, %19,8'i (N=40) sıkıcı, %16,8'i (N=34) zevkli, %11,9'u (N=24) çok zevkli bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %44,1'i (N=89) bilgilendirici dinleme metnini anlatmayı çok sıkıcı ve sıkıcı, %28,7'si (N=67) zevkli ve çok zevkli, %27,2'si (N=55) ise kısmen zevkli olarak değerlendirmiştir.

Bilgilendirici dinleme metnini anlatmayı kolay-zor bulan öğrenci sayıları ve yüzdeleri şu şekildedir: Öğrencilerin %25,2'si (N=51) metni anlatmayı kısmen kolay, %20,8'i (N=42) kolay, %19,3'ü (N=39) çok zor, %18,3'ü (N=37) çok kolay, %16,3'ü (N=33) zor bulmaktadır. Buna göre öğrencilerin %39,1'i (N=79) bilgilendirici dinleme metnini anlatmayı kolay ve çok kolay, %35,6'sı (N=72) çok zor ve zor, %25,2'si (N=51) ise kısmen kolay olarak değerlendirmiştir.

5.1.15.5. Hikâye Edici ve Bilgilendirici Metinlere Yönelik Betimsel Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinler hakkındaki görüşlerine (uygulama, metin, anlatma) yönelik karşılaştırma aşağıda sunulmuştur:

7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri eğlenceli-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici metinleri daha fazla *çok sıkıcı* (N=87, N=47), *sıkıcı*

(N=67, N=57), *kısmen eğlenceli* (N=122, N=108) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *eğlenceli* (N=110, N=71) ve *çok eğlenceli* (N=82, N=57) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri yararlı-yararsız bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici metinleri daha fazla *çok yararsız* (N=45, N=33) ve *çok yararlı* (N=115, N=97) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *yararsız* (N=57, N=49), *kısmen yararlı* (N=107, N=101), *yararlı* (N=110, N=94) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri ilgi çekici-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici metinleri daha fazla *çok sıkıcı* (N=77, N=30) ve *kısmen ilgi çekici* (N=99, N=86) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *sıkıcı* (N=83, N=75), *ilgi çekici* (N=114, N=84), *çok ilgi çekici* (N=91, N=69) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri kolay-zor bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici metinleri daha fazla *çok zor* (N=63, N=31), *zor* (N=71, N=46) ve *kısmen kolay* (N=107, N=89) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *kolay* (N=118, N=80), *çok kolay* (N=120, N=83) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin metni anlatmaya yönelik hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri zevkli-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici metinleri daha fazla *çok sıkıcı* (N=89, N=42), *sıkıcı* (N=81, N=77) ve *kısmen zevkli* (N=95, N=83) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *zevkli* (N=96, N=82), *çok zevkli* (N=106, N=57) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin metni anlatmaya yönelik hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinleri kolay-zor bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici metinleri daha fazla *çok zor* (N=72, N=43), *zor* (N=65, N=55) ve *kısmen kolay* (N=110, N=82) olarak değerlendirirken hikâye edici metinleri daha *kolay* (N=112, N=79), *çok kolay* (N=112, N=78) bulmuşlardır.

5.1.15.6. Okuma ve Dinleme Metinlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması

7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinleri hakkındaki görüşlerine (uygulama, metin, anlatma) yönelik karşılaştırma aşağıda sunulmuştur:

7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik okuma ve dinleme metinlerini eğlenceli-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler dinleme metinlerini daha fazla *çok sıkıcı* (N=78, N=56), *sıkıcı* (N=74, N=50), *kısmen eğlenceli* (N=133, N=97) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha eğlenceli (N=112, N=69) ve *çok eğlenceli* (N=89, N=50) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik okuma ve dinleme metinlerini yararlı-yararsız bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler dinleme metinlerini daha fazla *yararlı* (N=106, N=98), *kısmen yararlı* (N=118, N=90), *yararsız* (N=61, N=45) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha *çok yararsız* (N=43, N=35) ve *çok yararlı* (N=128, N=84) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini ilgi çekici-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler dinleme metinlerini daha fazla *çok sıkıcı* (N=61, N=46), *sıkıcı* (N=98, N=60), *kısmen ilgi çekici* (N=99, N=86) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha *ilgi çekici* (N=102, N=96), *çok ilgi çekici* (N=110, N=50) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin okuma ve dinleme metinlerini kolay-zor bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler dinleme metinlerini daha fazla *çok zor* (N=55, N=39), *zor* (N=66, N=51), *kolay* (N=101, N=97) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha *çok kolay* (N=119, N=84) bulmuşlardır. Ayrıca hem okuma metinleri hem de dinleme metinleri aynı sayıda öğrenci tarafından kısmen *kolay* (N=98, N=98) değerlendirilmiştir.

7. sınıf öğrencilerinin metni anlatmaya yönelik okuma metinleri ile dinleme metinlerini zevkli-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler dinleme metinlerini daha fazla *çok sıkıcı* (N=72, N=59), *sıkıcı* (N=95, N=63) ve *kısmen zevkli* (N=104, N=74) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha *zevkli* (N=101, N=77), *çok zevkli* (N=107, N=56) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin metni anlatmaya yönelik okuma metinleri ile dinleme metinlerini kolay-zor bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir:

Öğrenciler dinleme metinlerini *çok zor* (N=64, N=51), *zor* (N=73, N=47), *kısmen kolay* (N=98, N=94) ve *kolay* (N=103, N=88) olarak değerlendirirken okuma metinlerini daha *çok kolay* (N=124, N=66) bulmuşlardır.

5.1.15.7. Hikâye Edici ve Bilgilendirici Okuma Metinlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinleri hakkındaki görüşlerine (uygulama, metin, anlatma) yönelik karşılaştırma aşağıda sunulmuştur:

7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini eğlenceli-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici okuma metnini *çok sıkıcı* (N=37, N=19), *sıkıcı* (N=33, N=17) ve *kısmen eğlenceli* (N=58, N=39) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha eğlenceli (N=72, N=40) ve *çok eğlenceli* (N=55, N=34) (N=124, N=66) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini yararlı-yararsız bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici okuma metnini *çok yararsız* (N=22, N=21), *yararsız* (N=26, N=19) ve *kısmen yararlı* (N=48, N=42) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha *yararlı* (N=51, N=47) ve *çok yararlı* (N=69, N=59) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini ilgi çekici-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici okuma metnini *çok sıkıcı* (N=33, N=13), *sıkıcı* (N=35, N=25) ve *kısmen ilgi çekici* (N=48, N=38) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha *ilgi çekici* (N=58, N=44) ve *çok ilgi çekici* (N=68, N=42) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini kolay-zor bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici okuma metnini *çok zor* (N=28, N=11), *zor* (N=39, N=12) ve *kısmen kolay* (N=56, N=42) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha *kolay* (N=57, N=40) ve *çok kolay* (N=80, N=39) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini anlatmaya yönelik zevkli-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir:

Öğrenciler bilgilendirici okuma metnini *çok sıkıcı* (N=40, N=19), *sıkıcı* (N=41, N=22) ve *kısmen zevkli* (N=40, N=34) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha *zevkli* (N=53, N=48) ve *çok zevkli* (N=74, N=33) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma metinlerini anlatmaya yönelik kolay-zor bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici okuma metnini *çok zor* (N=33, N=18), *zor* (N=32, N=15) ve *kısmen kolay* (N=59, N=35) olarak değerlendirirken hikâye edici okuma metnini daha *kolay* (N=51, N=37) ve *çok kolay* (N=83, N=41) bulmuşlardır.

5.1.15.8. Hikâye Edici ve Bilgilendirici Dinleme Metinlerine Yönelik Betimsel Analiz Sonuçlarının Karşılaştırılması

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinleri hakkındaki görüşlerine (uygulama, metin, anlatma) yönelik karşılaştırma aşağıda sunulmuştur:

7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini eğlenceli-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici dinleme metnini *çok sıkıcı* (N=50, N=28) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *sıkıcı* (N=40, N=34), *kısmen eğlenceli* (N=69, N=64), *eğlenceli* (N=38, N=31) ve *çok eğlenceli* (N=27, N=23) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin uygulamaya yönelik hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini yararlı-yararsız bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici dinleme metnini *çok yararsız* (N=23, N=12) ve *çok yararlı* (N=56, N=28) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *yararsız* (N=38, N=23), *kısmen yararlı* (N=65, N=53) ve *yararlı* (N=59, N=47) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini ilgi çekici-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici dinleme metnini *çok sıkıcı* (N=44, N=17) *kısmen ilgi çekici* (N=51, N=48) ve *çok ilgi çekici* (N=27, N=23) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *sıkıcı* (N=58, N=40) ve *ilgi çekici* (N=56, N=40) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini kolay-zor bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici dinleme metnini *çok zor* (N=35, N=20) *kısmen kolay* (N=51, N=47) ve *çok*

kolay (N=44, N=40) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *zor* (N=34, N=32) ve *kolay* (N=61, N=40) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini anlatmaya yönelik zevkli-sıkıcı bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici dinleme metnini *çok sıkıcı* (N=49, N=23) ve *kısmen zevkli* (N=55, N=49) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *sıkıcı* (N=55, N=40, *zevкли* (N=43, N=34 ve *çok zevкли* (N=32, N=24) bulmuşlardır.

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici dinleme metinlerini anlatmaya yönelik kolay-zor bulma durumuna yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması şu şekildedir: Öğrenciler bilgilendirici dinleme metnini *çok zor* (N=39, N=25), *kısmen kolay* (N=51, N=47) ve *çok kolay* (N=37, N=29) olarak değerlendirirken hikâye edici dinleme metnini daha *zor* (N=40, N=33) ve *kolay* (N=61, N=42) bulmuşlardır.

15. alt probleme yönelik sonuçlar tartışıldığında öğrencilerin semantik farklılıklar ölçeğine verdikleri yanıtların hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı yeniden anlatma puanları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Öğrenciler bazı metinleri yazılı yeniden anlatmayı zor bulmalarına rağmen uygulamayı genel olarak yararlı bulmaları dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencileri belirli bir düzeyde zorlayan ancak faydası olan etkinliklerin öğrenciler tarafından genel olarak olumlu karşılandığını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın amacı, yöntemi, bulgu ve sonuçlarından hareketle; araştırmacılara, öğretmenlere, ebeveynlere, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanlarına, Türkçe ders kitabı yazarlarına yönelik birtakım önerilerde bulunulabilir:

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma becerilerine yönelik araştırmanın sonuçlarından hareketle araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı yeniden anlatma toplam puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup araştırılmıştır. Farklı çalışmalarda cinsiyet dışında bağımsız

değişkenler (alt sosyoekonomik düzey, üst sosyoekonomik düzey vb.) ile yeniden anlatma çalışmaları yapılabilir.

2. Bu araştırmada yazılı yeniden anlatma çalışmaları yaptırılmıştır. Yazılı yeniden yazılı anlatma çalışmaları dışında sözlü yeniden anlatmayı ve hem yazılı hem de sözlü yeniden anlatmayı birlikte ele alan araştırmalara yer verilebilir.
3. Araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yazılı yeniden anlatma toplam puanları ile anne ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Anne ve babanın eğitim düzeyi dışında çocuklarını akademik olarak nasıl destekledikleri ele alınabilir. Ayrıca öğrencilerin diğer sosyal çevreleriyle etkileşiminin onların yeniden anlatma puanlarına etkisi ve yeniden anlatma puanlarıyla ilişkisi incelenebilir.
4. Araştırmada bilgilendirici metinleri anlatmada öğrencilerin hikâye edici metinlere göre daha çok zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle bilgilendirici metinlerin yeniden anlatımında her bir bilgilendirici metin yapısı (tanımlama, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç, problem çözme) ayrı ayrı ele alınabilir veya metin yapılarına yönelik karşılaştırma araştırmaları yapılabilir. Söz gelimi sıralama ve problem çözme bilgilendirici metin yapısına sahip birer metin anlatımları çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılabilir.
5. Bu araştırmada metinler belirli bir sıra takip edilerek ele alınmamıştır. Bu nedenle hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerin yeniden anlatımında seçilen metinler kolaydan-zora bir sıra takip edilerek bir eylem araştırması şeklinde düzenlenebilir.
6. Yeniden anlatma çalışmalarının farklı boyutlarla (öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları, Türkçe dersine karşı tutum vb.) ilişkisi ortaya konulabilir.
7. Deney-kontrol gruplu yeniden anlatma çalışmaları düzenlenebilir. Deney grubuna yeniden anlatma dışında farklı stratejilerle ilgili (not alma, işaretleme, altını çizme, anahtar kelime/kavram veya ifade gibi) eğitimler verilebilir. Kontrol grubuna ise sadece yeniden anlatma çalışması yaptırılıp iki grup karşılaştırılabilir.
8. Özetleme ile yeniden anlatmayı birlikte ele alan araştırmalar yapılabilir. Örneğin, bir grup öğrenci tarafından aynı metnin özetlenmesi ve yeniden anlatılması istenebilir. Böylelikle öğrencilerin ayrıntıları silme ile tüm detayları hatırlama vb. durumları karşılaştırılabilir. Bu karşılaştırma ile öğrencilerin metinlerdeki *detay*ları fark etmesi sağlanabilir.

9. Semantik farklılıklar ölçeğine göre öğrenciler yeniden anlatmada zorlansalar da uygulamayı genel olarak yararlı bulmuşlardır. Bu nedenle araştırmacılar tarafından öğrencilere farklı yeniden anlatma fırsatları sunmak faydalı olabilir. Ayrıca araştırmacılar yeniden anlatmayı farklı boyutlarıyla ele alırken semantik farklılıklar ölçeğini kullanarak öğrencilerin uygulama hakkındaki düşüncelerini belirleyebilirler.
10. Yeniden anlatmada öğrencilerin hikaye edici dinleme metinlerinde ve bilgilendirici dinleme metinlerinde hikaye edici okuma ve bilgilendirici okuma metinlerine göre daha çok zorlandıkları belirlenmiştir. Genel olarak dinleme metinlerine yönelik bu zorluğun sebepleri farklı araştırmalarla ortaya konabilir. Yeniden anlatmada öğrencileri dinleme alanında geliştirecek farklı araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma becerilerine yönelik araştırmanın sonuçlarından hareketle öğretmenlere yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Sınıf içerisinde yeniden anlatma çalışmaları; sözlü yeniden anlatma, yazılı yeniden anlatma veya hem sözlü hem de yazılı yeniden anlatma olmak üzere üç farklı şekilde ele alınabilir. Ayrıca öğrencilerden anlatımlarını görsellerle (resim, fotoğraf vb.) desteklemeleri istenebilir.
2. Araştırmada öğrencilerin bilgilendirici metinleri yeniden anlatmada hikâye edici metinlere göre daha çok zorlandıkları belirlenmiştir. Bu sebeple öğrencilerin bilgilendirici metin yapılarıyla yeniden anlatma çalışmaları yapabilecekleri sınıf etkinlikleri düzenlenebilir.
3. Araştırmada öğrenciler dinleme metinlerine göre okuma metinlerinde daha başarılı olmuşlardır. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin dinleme becerisini metin türlerinde geliştirecek çalışmalara daha fazla yer vererek onlardaki bu eksikliği giderebilecek etkinlikler tasarlayabilir.
4. Yeniden anlatma çalışmaları, Türkçe dersi etkinliği olarak dinleme ve okuma metinleriyle yürütülebileceği gibi kitap, sessiz kitap anlatma çalışmaları olarak da düzenlenebilir.
5. Yeniden anlatma çalışmaları, sosyal bir etkinlik olarak yarışma şeklinde tasarlanabilir. Böylece öğretmenler öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri

dışında, kendilerini ifade etme, empati gibi yeteneklerini geliştirmeleri yönünde imkânlar sağlamış olurlar

6. Sınıf içerisinde sözlü ve yazılı anlatma, öğretmenlere ölçme-değerlendirme açısından yardımcı olabilir. Yeniden anlatma çalışmaları ile öğretmenler öğrencilerinin metinleri ne kadar anladıklarına yönelik bir fikir elde etmiş olurlar. Ayrıca, bu yöntem öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışına göre farklı bir alternatif geliştirmelerine yardımcı olur.
7. Öğretmenler, yeni sisteme ait dinleme, konuşma ve yazılı sınavlarda sözlü ve yazılı anlatmalardan yararlanabilir.
8. Hikâye edici ve bilgilendirici metin türleri öğrencilere yeniden anlatmalarla sezdirilebilir. Öğrenciler sözlü ve yazılı anlatma çalışmaları ile iki metin türünün özelliklerini kavrayabilir ve bu iki metin türünü ayırt etmeleri kolaylaşabilir.
9. Hem hikâye edici hem de bilgilendirici metinlerin yeniden anlatımında seçilen metinler kolaydan-zora, basitten karmaşığa bir sıra takip edilerek ve çok sayıda uygulama ile öğrenciler anlatımlarında ustalaştırılabilir.
10. Öğretmenler, öğrencilerin yeniden sözlü anlatımlarını sorularla destekleyerek hem bir diyalog geliştirilmesini hem de metindeki bilgilerin öğrencinin zihninde yapılanmasını sağlayabilirler.
11. Öğrencilerin hikâye edici metinlere göre bilgilendirici metinlerle daha az karşılaştığı düşünülürse yeniden anlatmada her bir bilgilendirici metin yapısı (tanımlama, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç, problem çözme) ayrı ayrı çok sayıda uygulama ile ele alınabilir. Böylelikle öğretmenler, bilgilendirici metin yapısı ile birlikte öğrencilerin yeniden anlatma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuş olurlar.
12. Yeniden anlatma çalışmaları, sınıf içerisinde oyunlaştırmadan yararlanarak daha eğlenceli hâle getirilebilir.

5.2.3. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma becerilerine yönelik yapılan bu araştırmanın sonuçlarından hareketle ebeveynlere yönelik geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Ebeveynler, çocuklarına yeniden anlatmalar yaptırarak onların anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlayabilirler.

2. Anne ve babalar özellikle yeniden sözlü anlatımlar ile çocuklarının kendilerini ifade etme, özgüven, empati gibi özelliklerinin gelişimine katkıda bulunabilirler.
3. Yeniden anlatma çalışmaları, bir aile etkinliği olarak ele alınabilir. Böylelikle ebeveynler çocuklarının anlatımla ilgili gelişimini kolaylıkla takip etmiş olurlar.
4. Ailede düzenlenecek kitap okuma saatleri yeniden anlatma çalışmaları ile daha verimli bir hâle getirilebilir. Söz gelimi, okuma saati boyunca okunan yere kadar olan bölümün anne baba tarafından çocuğa yeniden anlattırılması şeklinde düzenlenebilir.
5. Yeniden anlatma çalışmaları, dinlenen veya okunan kitap ya da metinle ilgili anne-babalara anında geri bildirim imkânı sağlamış olur. Böylece ebeveynler kitap veya metinle ilgili anlaşılmayan yerlerle ilgili fikir edinmiş olur ve anında düzeltme imkânı elde etmiş olurlar.
6. Yeniden anlatma çalışmaları, anne-baba ile çocuklar arasında iletişimi güçlendiren bir etkiye sahip olabilir. Özellikle sözlü anlatımlar sayesinde ebeveynler ile çocuklar daha çok birlikte vakit geçirmiş olurlar.

5.2.4. Program Geliştirme ve Ölçme-Değerlendirme Uzmanlarına, Türkçe Ders Kitabı Yazarlarına Yönelik Öneriler

7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici okuma ve dinleme metinlerini yeniden yazılı anlatma becerilerine yönelik araştırmanın sonuçlarından hareketle program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanlarına, Türkçe ders kitabı yazarlarına yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sözlü ve yazılı yeniden anlatma çalışmalarına yönelik kazanımlara yer verilebilir.
2. Türkçe ders kitabı yazarları, yeniden anlatma çalışmalarına yönelik etkinlikler tasarlayabilir.
3. Yeniden anlatma çalışmalarına yönelik dereceli puanlama anahtarları başta olmak üzere farklı alternatif ölçme-değerlendirme araçları hazırlanabilir.
4. Öğrenciler bilgilendirici metinleri yeniden anlatmada hikâye edici metinlere göre daha çok zorlanmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin ilkokuldan itibaren bilgilendirici metin yapılarını daha iyi kavramalarına yönelik kazanımlara programlarda ve ders kitaplarında daha çok yer verilebilir.
5. Öğrencilerin dinleme metinlerinde hem hikâye edici hem bilgilendirici metinlerde daha çok zorlandıkları belirlenmiştir. Bu sebeple dinleme becerisine yönelik

kazanımlara programda ve ders kitaplarında daha çok yer verilebilir. Böylelikle öğrencilerin bu beceri alanında gelişimi desteklenebilir.



KAYNAKLAR

- Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 121-128.
- Aksu Koç, A. ve Ketrez, F. N. (2021). Anadili gelişimi. Ç. Aydın, T. Göksun, A. C. Küntay, D. Tahiroğlu (Der.), *Aklın çocuk hali: Zihin gelişimi araştırmaları* içinde (s. 13-39) (4. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Aktaş, Ş. (2009). Edebî metin ve özellikleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 187-200.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 15-48). Ankara: Pegem Akademi.
- Altunkaya, F. (1996). Türkçe derslerinde dinleme becerisini geliştirme etkinlikleri. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 255-257.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerinde bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 97-159.
- Arslan, K. (2024). Spss ile adım adım bağımsız örneklem t testi uygulama ve apa formatında raporlama. F. Akça (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında araştırmalar ve değerlendirmeler* içinde (s. 125-138). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Aslan, C. (2006). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

- Atalay, M. ve Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin dinledikleri resimli çocuk kitaplarını anlama ve anlatma becerilerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(37), 2024-2032.
- Ateş, M. ve Ercan, A. N. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 107-119.
- Aydeniz, S. ve Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1) 12–26.
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 201-226.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babacan, M. (2009) *Yazılı ve sözlü anlatım* (3. Baskı). İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Başaran, M. ve Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bayat, N. (2019). Yazma modelleri. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde*. (s. 10-47). Ankara: Anı.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.

- Beaugrande, R. D. ve Dressler, W. (2016). *Introduction to Text Linguistics*. New York: Routledge.
- Beceri. (t.y.). *Türkiye Bilimler Akademisi* içinde. <http://www.tubaterim.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bernfeld, L. E. S., Morrison, T. G., Sudweeks, R. R. ve Wilcox, B. (2013). Examining reliability of reading comprehension ratings of fifth grade students' oral retellings. *Literacy Research and Instruction*, 52(1), 65–86.
- Blank, M. ve Frank, S. M. (1971). Story recall in kindergarten children: effect of method of presentation on psycholinguistic performance. *Child Development*, 42(1), 299–312. <https://doi.org/10.2307/1127084>
- Brookhart, S.M. (2023). *Dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması ve uygulanması*. (Çev. Ed. İsmail Karakaya, Fatıma Nur Fişne). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2024). *Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı* (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi* (4. baskı). Ankara: Nobel.
- Can, A. (2024). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Coşkun, E. (2002). Lise hızlı okuma teknikleri öğretim programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi, *Eğitim Araştırmaları*, 3(9), 41-51.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 101-130.

- Coşkun, E. (2014). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (4. Baskı) içinde (s. 231-282). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çağlayan, N. (2009). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleyerek anladıklarını yazılı anlatıma aktarma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(27), 2782-2793.
- Çelebi Esmer, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi Esmer, E. ve Ateş, S. (2021). İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 1-20.
- Çetin, Ö. ve Bulut, K. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri özetleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 69-85.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1) 55-80.
- Çiftçi, Ö. (2007). Aktif dinleme. *Millî Eğitim*, 176, 231-242.
- Dağ, M. (2017). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde kullandıkları söz varlığının araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Demir Lira, Ö. E. (2021). Okul öncesi dönemde ve okul çağında okuma yazma ve matematik gelişimi. Ç. Aydın, T. Göksun, A. C. Küntay, D. Tahiroğlu (Der.), *Aklın çocuk hali:*

- Zihin gelişimi araştırmaları* içinde (s. 319-342) (4. Baskı). İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Demir, S. (2020). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım öz yeterlik algılarının incelenmesi ve söylemlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64.
- Deniz, K., Tarakçı, R. ve Karagöl, E. (2019). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32.
- Denkel, A. (1981). *Anlaşma: anlatma ve anlama*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2022). Bilgilendirici metin yazma başarımını değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 115-130.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 202–224. <https://doi.org/10.1598/RRQ.35.2.1>
- Duran, E. ve Özgül, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31.
- Durmaz, M. (2020). *Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

- Ekaniingrum, V. C. (2017). The effectiveness of oral retelling strategy and written retelling strategy on students' reading comprehension: A comparison. *Let Linguistics, Literature and English Teaching Journal*, 7(1), 71-92.
- Ekici, G., Kurt, H. ve Gökmen, A. (2015). Duygusal semantik farklılığa göre öğretmen adaylarının bilgisayarla yükledikleri değerler. *Kastamonu eğitim dergisi*, 23(1), 71-86.
- Ekiz, T. (2007). Alımlama estetiği mi metinlerarasılık mı?. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, (47)2, 119-127
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Eroğlu Çopur, D. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programının 5, 6, 7 ve 8. sınıflar hikâye edici metinlere yönelik kazanımlar bakımından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 1(1), 48-59.
- Esmer, E. (2010). *Okuma anlama becerisi ile yazılı anlatı metni üretme becerisinin etkileşimi: 6. sınıf öğrenci metinleri üzerine betimsel bir çalışma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Etlan, E. (2021). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin pragmatik dil becerisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Fry R. (2000) *Hafıza nasıl geliştirilir?* (F. Kurtulmuş, Çev.). İstanbul: Timaş.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. ve Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 356 – 362.
- Genç, T. (2016). *İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update* (10th edition). Boston: Allyn & Bacon
- Gerbracht, G. J. (1994). *The effect of storytelling on the narrative writing of third-grade students*. Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.

- Girgin, Ü. (1997). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Goodman, Y. M. (1982). Retellings of literature and the comprehension process. *Theory Into Practice*, 21(4), 301–307. <https://doi.org/10.1080/00405848209543022>
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2014). Yazma çalışmalarını değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (4. Baskı) içinde (s. 199-240). Ankara: Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1968). *İlkokullarda Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul: Millî Eğitim.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gökşen, E. N. (1956). Okuma eğitimi. *Türk Dili*, 5(52), 237- 239.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2013a). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, F. (2013b). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2018). Okuma ve Zihinsel Esneklik. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(3), 1-18. DOI: 10.29250/sead.460442
- Gürel, E. ve Tat, M. (2012). Bir iletişim edimi olarak dinleme ve Türkçede bulunan dinleme temalı atasözleri ile deyimler üzerine bir içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(23), 267-288.
- Güven, A. Z. (2014). 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(8), 517-535.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505-539.

- Hall, K. M. ve Sabey, B. L. (2007). Focus on the facts: Using informational texts effectively in early elementary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 261-268. DOI: 10.1007/s10643-007-0187-2
- Halliday, M.A.K. ve Hasan, R. (2013). *Cohesion in English* (2. Baskı). New York: Routledge
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- İşeri, K. ve Yılmaz, İ. (2008). Dinleme edimine ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 139, 7-24.
- John, S. F., Lui, M. ve Tannock, R. (2003). Children's story retelling and comprehension using a new narrative resource. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1-2), 91-113.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi* (A. Benzer, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, K. O. (1951). The effect of classroom training upon listening comprehension. *The Journal of Communication*, 1, 57-62.
- Kalmbach, J. R. (1986). Getting at the point of retelling. *Journal of Reading*, 29(4), 326-333.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin
- Karaca, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi Eleşkirt/ Ağrı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. Basım). Ankara: Nobel
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formal olmayan okuma yöntemlerinin kullanımı, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(13), 373-385.

- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (3. Baskı). Ankara Pegem Akademi.
- Karatay, H. ve Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 9-30.
- Karatay, H., Külâh, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma yazma eğitimi araştırmaları*, 8(1), 89-107.
- Kardaş, N. M., Çetinkaya, V. ve Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 21-32.
- Kasten, W. C. ve Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.
- Kılıç, F. G. (2023). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kök değerlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Koç, E. S. (2021). Türkçe dersi öğretim programları ile okuma becerileri öğretim programının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 169-193.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin: çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce.
- Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., Kapinus, B. A. ve Heathington, B. S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher*, 41, 892-896.

- Köken, C. (2018). *48-60 aylık çocukların hikâye anlatım teknikleri kullanılarak hikâyeyi hatırlama becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kroeber, K. (1992). *Retelling/rereading: The fate of storytelling in modern times*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University.
- Kucer, S.B. (2010). Readers' tellings: narrators, settings, flashbacks, and comprehension. *Journal of Research in Reading*, 33, 320-331.
- Kucer, S.B. (2011). Going beyond the author: What retellings tell us about comprehending narrative and expository texts. *Literacy*, 45, 62-69.
- Kurnaz, H. ve Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 141-156.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 245-258.
- Kurudayıoğlu, M. ve Savaş, Ö. (2020). Türkçeye uyarlanmış Dinleme Stili Ölçeği'nin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 211-216.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Louis, S. M. ve Gurdial Singh, K. K. (2017). Retelling strategies for comprehending and interpreting short stories. *Journal of Modern Languages*, 18(1), 89-107.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- Marsh, E. J. (2007). Retelling is not the same as recalling: implications for memory. *Current Directions in Psychological Science*, 16(1), 16-20.

- Martens, P., Arya, P., Wilson, P. ve Jin, L. (2007). Text structures, readings, and retellings: An exploration of two texts. *Literacy Teaching and Learning*, 11(2), 49-64.
- Mete, F. (2015). Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: Bilme ve uygulama karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 81-91.
- Moran, B. (2018). *Edebiyat kuramları ve eleştiri* (29. Baskı). İstanbul: İletişim.
- 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.
- Morrow, L. M. (1988). Retelling stories as a diagnostic tool. S. M. Glazer, L. W. Searforss ve L. M. Gentile (Eds.), *Reexamining reading diagnosis: New trends and procedures* (pp. 128-149). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (pp. 37-58). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Mosley, W. (2020). *Kurmacanın Unsurları* (O. Tecimen, Çev.) İstanbul: Notos.
- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. *The Reading Teacher*, 57(8), 710-718.
- Müldür, M. ve Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 141-149.
- Müldür, M. ve Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1779-1804.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 29-43.
- Oğuz, B. ve Kahtalı, B. D. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 119-137.
- Onan, B. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. (5. Baskı), Ankara: Nobel.

- Oymak, R. (2018). Türkçe öğretiminde göstergebilim dayanaklı görsel anlama ve anlatma becerisi eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 326-342.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi yeni programa göre geliştirilmiş* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2001). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirme yolları. *Türk Dili*, 589, 9-14.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Millî Eğitim*, 33(168), 116-125.
- Özbay, M. (2006). Konuşma eğitimi ve öz güven. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 54(1), 177-194.
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri II: Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı kompozisyon* (15. Baskı). İstanbul: Remzi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1977). *Yazmak sanatı: kompozisyon* (4. Baskı). İstanbul: Varlık.
- Özer, A.K. (1995). *İletişimsizlik becerisi*. İstanbul: Varlık.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2023). *SPSS kullanma kılavuzu: IBM SPSS ile adım adım veri analizi* (4. Baskı) (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı.
- Pars, B. V. ve Pars, C. (1954). *Okuma psikolojisi ve ilk okuma öğretimi*. İstanbul: Maarif.
- Pilav, S. ve Oğuz, M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 16-30.
- Pinker, S. (2020). *Dil içgüdüğü: Zihin dili nasıl meydana getirir* (F. İlgün, Çev.) (2. Baskı). İstanbul: Bilge.
- Qin, W., Kingston, H. C. ve Kim, J. S. (2019). What does retelling 'tell' about children's reading proficiency? *First Language*, 39(2), 177-199.

- Saenz, L. M. ve Fuchs L. S. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23(1), 31–41. <https://doi.org/10.1177/074193250202300105>
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarachan Deily, A. B. (1985). Written narratives of deaf and hearing students : story recall and inference. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 151-159.
- Schader B. ve Bovina V. (t.y.) *Ana dil eğitimi için ders materyalleri didaktik öneriler 5 Öğrenme stratejilerinin ve tekniklerinin öğretilmesi* (N. Güleser Odabaş, Çev.). Zürih: PH-Zürih Uluslararası Eğitim Projeleri Merkezi. <https://ipe-textbooks.phzh.ch/de/turkish/sayfasından> erişilmiştir.
- Schisler, R., Joseph, L. M., Konrad, M. ve Alber Morgan, S. (2010). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as strategies for comprehending text. *Psychology in the Schools*, 47(2), 135-152.
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 11-22.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 393-413.
- Smith, S. P. ve Jackson, J. H. (1985). Assessing reading/learning skills with written retellings. *Journal of Reading*, 28(7), 622-630.
- Sönmez, M. (2020). *Biçimlendirici değerlendirmenin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz? *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 127-146.
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şahin, C. (2004). *İlköğretim 2. kademe yazılı anlatım becerisinin etkin öğrenme yöntemleriyle geliştirilmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şakiroğlu, Y. (2017). *Mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Şendağ, S., Gedik, N., Caner, M. ve Toker, S. (2017). Mobil-yoğun-podcast dinlemenin İngilizce öğretmen adaylarının dinleme, konuşma ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 94-122.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şimşek, E. (2017). *Anxiety and 12 self-images: The anxious self*. Doctoral Dissertation, University of Nottingham, Nottingham.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th edition). Boston: Pearson.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250 – 272.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2021). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi düzeyine etkisi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-319.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tompkins, G. E. (2021.) *Dil sanatlarının temelleri* (H. Serpil, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi üzerine kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Electronic Turkish Studies*, 8(4) 1351-1365.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.
- Türkben, T. ve Karaca, H. (2022). Öykü temelli öğrenme yaklaşımı odaklı yaratıcı yazma etkinlikleriyle öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 214-235.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Uçgun, D. (2015). İlköğretim okulların yazma eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 1-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 29-43.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ungan, S. (2014), Dinleme eğitimi (4. Baskı). A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.135-161). Ankara: Pegem Akademi.

- Ungan, S., ve Demir, E. (2016). Günümüz çocuk edebiyatı yazarları ve eserleri üzerine bir inceleme. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 40-65.
- Ülper, H. (2011). Metni kavramanın temel bir göstergesi: Ana düşünceyi bulmak. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 13, 24-36.
- Wilson, R. M., Gambrell, L. B. ve 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.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar* (2. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Yawney, J. (2013). Storytelling as a Springboard for Teaching Information Literacy. *Proceedings of the Annual Conference of CAIS Actes Du congrès Annuel De l'ACSI*. <https://doi.org/10.29173/cais136>
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yazıcı, E. ve Kurudayıoğlu, M. (2017). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğunun incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 967-984.
- Yekeler Gökmen, A. D. (2020). *Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yekeler, A. D. (2018). Bilgi verici metin yazmanın öğretimi. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi içinde* (s. 148-185). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* (10)3, 5-37.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2013). Ana dili öğretimi. Cemal Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (4. bs.) içinde (s. 45-77). Ankara: Pegem Akademi.

- Yıldız, M. (2018). Yazma öğretiminde temel kavramlar. H. Akyol, M. Yıldız (Ed.). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 2-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, N. (2007). *Öykü anlatma tekniğinin Türkçe öğretiminde etkin bir yöntem olarak kullanılması*. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.



EKLER



EK 1. Vermeyince Mabut, Neylesin Mahmut Adlı Metin

Vermeyince Mabut, Neylesin Mahmut

Sultan Mahmut, halktan biri kılığına girip çıktığı gezilerin birinde, Üsküdar'da dolaşırken bir kunduracının önünde durur.

Kunduracı, örse boş çekiç vurmakta ve her vuruşta:

"Tıkandı baba tıkandı! Tıkandı baba tıkandı!" diye kendi kendine söylenmektedir.

Merakla içeri giren Sultan Mahmut:

"Hayırdır baba, tıkanan nedir?" diye sorar.

Vurmasına ara veren kunduracı, yer gösterir Sultan'a:

"Anlatayım," der. "Bir gece rüyamda gördüm... Çeşmeler vardı. Bazılarından gürül gürül sular akıyor, bazılarından normal akıyor, bir çeşmede de şıp şıp damlıyordu. O sırada aksakallı, nur yüzlü bir ihtiyar belirdi karşımda. Bana çeşmeleri göstererek, "Şu gürül gürül akanlar padişahımızın talihidir. Şu normal akanlar devlet yöneticilerimizin, zenginlerimizin talihidir. Damlayan çeşmeye gelince o da senin talihindir," deyip kayboldu.

Benim talihim olan çeşmeye yaklaştım. Yerden bir kuru dal parçası aldım, hiç değilse daha sık damlamasını sağlayabilir miyim diye çeşmenin ağzını kurcalayıp genişletmeye çalıştım. Ah, ellerim kırılıyordu! Kuru dal kırıldı; kırılan kısım çeşmenin içinde kaldı. Benim çeşme damlamaz oldu. O günden sonra müşterim kesildi, kazancım bitti. Ben de, işte böyle örse boş çekiç saklayıp, 'Tıkandı baba tıkandı,' diye talihime yanyorum."

Tıkandı Baba'yı dikkatle dinleyen Sultan Mahmut:

"Üzülme baba, gün gelir senin şansın da döner," der, kendini tanıtıp ayrılır oradan. Saraya döner dönmez adamlarına:

"Bu akşam Tıkandı Baba'ya bir tepsi baklava gönderin. Her baklava diliminin altına da bir altın koymayı unutmayın," der.

Sultan Mahmut'un adamları, hemen bir tepsi baklava yaptırır. Her dilimin altına da bir altın koyup Tıkandı Baba'ya gönderirler.

Altın renginde baklava tepsisini gören Tıkandı Baba, "Uzun zamandır yememiştim, şöyle ağız tadıyla bir baklava yiyeyim," diye düşünür. Dükkânı kapatıp evin yolunu tutar.

Çarşıdan geçerken, aklına evin, dükkânın ihtiyaçları gelince, fikrini değiştirerek, "Ben en iyisi, bu baklavayı satıp ihtiyaçları karşılayayım," der.

İşlek bir yol kenarına durup:

"Taze baklava, güzel baklava!" diye bağırmaya başlar. Baklava o kadar iştah açıcı görünüyordur ki hemen alıcı bulur.

Sultan Mahmut, ertesi gün, "Bakalım bizim baklavalara işe yaramış mı? Gidip Tıkandı Baba'yı bir görelim," der.

Onu karşısında görünce, Tıkandı Baba hemen ayağa kalkıp saygıyla el bağlar. Sultan, bakar ki dükkânda hiçbir değişiklik yok:

"Tıkandı Baba, sana baklavalara geldi mi?" diye sorar.

"Geldi Sultanım. Sağ olasınız, duacınızım."

"Nasıl, güzel miydi?"

Tıkandı Baba boynunu bükerek:

"Mutlaka güzeldir efendim ama ben tadına bakamadım. Evin çok acil ihtiyaçları vardı, satıp onları karşıladım, sayenizde."

Sultan'ın kaşları çatılır:

"Anlaşıldı Tıkandı Baba, anlaşıldı," der ve kalkar.

Saraya döner dönmez Tıkandı Baba'ya, bir hindi dolması gönderilmesini ister.

"Hindiyi altınla doldurun," der.

Tıkandı Baba, nar gibi kızarmış hindi dolmasını almış evine giderken önceki gün baklavayı alan adam çıkar karşısına:

"Hayrola Tıkandı Baba, yine ne götürüyorsun?"

"Hindi dolması!"

Adam, hemen elini cebine atar:

"Kaç para istersen vereyim, gel bu hindi dolmasını bana sat!"

Borçlarını, ihtiyaçlarını düşünen Tıkandı Baba, peşin parayı görünce dayanamaz, verir hindi dolmasını.

Ertesi gün yine ziyarete gelir Sultan Mahmut:

"Baba, nasıldı hindi dolması?" diye sorar.

Tıkandı Baba, el pençe:

"Doğrusunu söylemem gerekirse Sultanım... Tadına bakamadım," der. "Sattım, epeydir bekleyen borçlarım vardı, onları ödedim."

"Olur şey değil!" diye bağırır Sultan Mahmut, öfkeyle ayağa fırlar. Sonra da Tıkandı Baba'ya dönüp:

"Sen benle gel baba!" diye emreder.

Saraya varınca birlikte, doğruca hazine dairesine giderler. Tıkandı Baba'nın eline bir kürek verilmesini ister Sultan Mahmut:

"Baba, küreği daldır hazineye; kürektekiler senin," der.

Duyduklarına inanamaz Tıkandı Baba. Sultan'ın şaka yapmadığını görünce hemen küreğe yapışır. Küreği daldırır hazineye...

Tam çıkarırken heyecandan eli titreyince, kürek ters dönmesin mi? Küreğin üstünde kala kala bir tanecik altın kalmıştır.

Sultan Mahmut, hayretler içindedir... Ellerini havaya kaldırarak:

" *Vermeyince mabut, neylesin Mahmut?* " der.

Süleyman Bulut

Kaynak: Bulut, S. (2021). *101 atasözü 101 öykü* (19. Baskı). İstanbul: Can Çocuk.

EK 2. Yeşil Gözlü Kardan Adam Adlı Metin

Yeşil Gözlü Kardan Adam

Gökten kar yerine çiçek yağıyor. Her kar tanesi diğerinden farklı. Tıpkı parmak izlerimiz gibi.

Öğretmenimiz anlatmıştı. Milyarlarca insan, milyarlarca parmak izi demekmiş. Hani suçluları parmak izinden tespit ediyorlar ya! Bu farklılıktan dolayı.

Kar taneleri de öyle. Hepsinde ayrı nakış. Hepsinde ayrı motif. Aynı olan, üzerlerindeki imza. İmza hep aynı.

Kar taneleri yere usul usul iniyor. Paraşütle iner gibi. Her kar tanesini bir melek indirirmiş yeryüzüne. Dedem öyle diyor.

Kar nasıl oluşuyor? Merak edip araştırdım. Birkaç kitap karıştırdım. Çok ilginç bir serüveni var kar tanelerinin. Heyecanlı bir yolculuk.

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki. Kuzey kutbu gibi. Bizim minicik su damlası çıktığına çıkacağına pişman oluyor. Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. Üşüyor yani. Üşüyünce de azıcık ısınmak için aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi olarak yere iniyor. Belki de aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor.

İyi ki iniyor. Bizim için de eğlence oluyor.

Alper, Murat, Temel, Burak, Can... Yani biz, beş kafadar hemen toplanıyoruz. Önce yoruluncaya kadar kartopu oynuyoruz, sonra da dinlenmek için kardan adam yapıyoruz. Kardan adamın gövdesi, kafası tamamlanınca sıra giydirmeye, kuşatmaya, süslemeye geliyor.

Murat,

- Boyunbağı benden, diyor.

Alper atılıyor:

- Kalem de benden. Şöyle sağ elinde bir tükenmez kalem olmalı.

- Tükenmez kalem mi, diyorum. Elinde kalem olan bir kardan adam hiç görmedim ben.

- İyi ya işte, diyor Alper. İlki bizimki olacak. Eli kalem tutan bir kardan adamımız olsa fena mı olur?

- Haklısın, diyorum. Okur yazar bir kardan adam olsun. Ne o süpürge falan? Bütün kardan adamlar çöpçü olmak zorunda mı?

- Cep telefonu da olmalı, diyor Burak.
- O kadar da değil, diyorum. Kardan adam cep telefonunu ne yapsın?
- Rica ederim, diyor Burak. İletişim çağındayız, unutmayalım. İletişimden uzak bir kardan adam olur mu?

- Oldu olacak kucağına bir de dizüstü bilgisayar verelim, diyorum.
- Harika! diye bağırıyor Murat, ama nereden bulmalı, diye ekliyor.

Alper,

- Beş dakikaya kalmaz gelirim, deyip ayrılıyor. Biraz sonra elinde bir tükenmez kalem ve birkaç zeytin tanesiyle yanımıza dönüyor.

Bir dakika! Ama bu zeytinler siyah değil, yeşil.

- Siyah zeytin bulamadın mı, Alper, diyoruz.

- Bulamadığım için değil, diyor. Bütün kardan adamlar kömür gözlü olacak değil ya.

Bizim kardan adamımız da yeşil gözlü olsun.

Bu da bir ilk olacak galiba:

Yeşil gözlü kardan adam.

- Bir de gözlük takmalı diyor, Temel. O zaman resim tamamlanır işte.

Sonra heyecanla devam ediyor:

- Bakın, aklıma ne geldi! Bizim kardan adamın okur yazar olması yetmez. Bence bilim adamı olmalı o. TUZAM'da çalışmalı.

- Abartmayalım istersen, diyor Burak. Bir kardan adam yapalım dedik, işi nerelere götürdünüz. Tükenmez kalemmiş, cep telefonuymuş, dizüstü bilgisayarımız. Bir de TUZAM çıktı şimdi. Söylesene TUZAM da ne demek oluyor?

- Türkiye Uzay Araştırmaları Merkezi.

- Öyle bir kuruluş olduğunu bilmiyordum.

- Olmalı, diyor Temel. Amerika'da NASA varsa bizde de TUZAM neden olmasın?

Bu çocuk uçuyor. Gök bilimiyle kafayı bozmuş.

- Astronomi okuyacağım, diyor. Uzaya çıkan ilk Türk astronot ben olacağım. İlk Türk uzay mekiğini ben uçuracağım.

Konya ovasına bir uzay üssü kuracakmış. Füze fırlatma rampası için Konya-Karaman sınırı uygunmuş.

- Niçin Konya-Karaman, diyoruz.

- Araştırdım, diyor, deprem konusunda güvenli. Fay hattı may hattı yok. Allah korusun, tam fırlatma sırasında deprem olsa, felaket olmaz mı?

Her şeyi düşünmüş Temel. Ayrıntılara varıncaya kadar hepsini hesaplamış. İlk uzay mekiğinin adını bile koymuş: Birunî.

- Niçin Birunî, diye soruyor Alper.

Temel, bir bilim adamı ciddiyetiyle cevap veriyor:

- Ansiklopedilere baktım, internetten yani Genel Ağ'dan araştırdım. Birunî ilk Türk astronomi bilginlerinden biri. Bin yıl önce yaşamış. Dünyanın hem kendi etrafında hem de güneşin etrafında döndüğünü ilk defa o ispatlamış. Yerin çapını da ilk defa o ölçmüş.

Kardan adamın boyunbağını düzeltirken,

- Aslında, diyor, kardan adama bir astronot elbisesi giydirebilseydik, ne hoş olurdu.

- Amma attın, diyoruz.

- Öyle demeyin diyor. Kardan adamların da astronot olmaya hakkı var.

- Onlar su damlasıyken buharlaşıp göğe çıkıyorlar, profesör, diyorum. Onların mekiğe filân ihtiyacı yok.

- O da doğru ya, diyor.

Öğleye doğru güneş iyiden iyiye kendini hissettiriyor. Kar yumuşuyor. Kardan adamımız kendinden geçiyor.

Yeşil gözlü, bilgin kardan adamımızı güneşin insafına terk edip evlerimize dağılıyoruz.

Tacettin Şimşek

Kaynak: Şimşek, T. (2018). *Yeşil gözlü kardan adam*. İstanbul: Uçan At.

EK 3. Finlandiya Adlı Metin

Finlandiya

Finlandiya, Güneş'in kışın haftalarca hiç doğmadığı, yazın haftalarca hiç batmadığı, Avrupa'nın en soğuk ülkelerinden birisidir. Yaklaşık üçte biri Kuzey Kutup Bölgesi'ndedir ve nüfusun büyük çoğunluğu ülkenin güneyinde ve başkent Helsinki'de yaşar.

Kış aylarında Finlandiya çoğunlukla karanlıktır, çünkü Güneş sabah geç saatlerde doğar ve öğleden sonra hemen batar. Ülkenin kuzeyinde, Kuzey Kutbu'na daha yakın olan bölümde kış aylarında Güneş haftalarca hiç doğmaz. Yaz gelince bu durum tam tersine döner. Yaz akşamları ve gecelerin de büyük kısmı aydınlık olur, Güneş erkenden doğar ve çok geç batar. Hatta yazın başında ülkenin kuzeyinde haftalarca hiç batmaz.

Finlandiya'da doğal gaz, petrol ve kömür bulunmaz. Enerji ihtiyacı hidroelektrik santrallerinden, nükleer santrallerden ve jeotermal kaynaklardan sağlanır. Finlandiya'da jeotermal kaynaklar ısıtma için kullanılır. Hava sıcaklıklarının düşük olması nedeniyle neredeyse dokuz ay boyunca yerleşim yerlerinin ısıtılması gerekir.

Finlandiya çoğunlukla düzlüklerden ve ovalardan oluşur. Ülkede yaklaşık altmış bin tane büyük ve on binlerce küçük göl vardır. Yüz seksen bine yakın küçükü büyüklü ada bulunur. Finlandiya'nın yarısından fazlası ormanlarla kaplıdır. Topraklarının çok azı tarım yapmaya uygundur.

Kışların uzun sürdüğü Finlandiya'da insanların kayak yapmak, donmuş göllerde balık tutmak, göllerde ve denizde kano ve yelkenliyle gezinti yapmak gibi hobileri var.

Finlandiya'da her yıl Restoran Günü adında bir yemek karnavalı düzenlenir. Bu karnavalda isteyen herkes dört gün boyunca kendi bahçesinde ya da sokakta bir restoran kurup kendi yemeklerini satabilir.

Finlandiya'da otuz beş milli park bulunur. Bu parklarda doğa yürüyüşleri ve kamp yapılabilir.

Finlandiya'da eğitim düzeyi çok yüksektir. Tüm Finlandiyalılar okuma yazma bilir. Finlandiya, dünyada eğitim sisteminin farklılığıyla tanınır. Okullarda tenefüslerde zil çalmaz. Öğrenciler sınıftaki ve okul bahçesindeki saatlere bakarak derse girip çıkarlar. Öğrenciler evlerine en yakın okula gittikleri için genellikle yürür ya da bisiklet kullanırlar.

Teknolojik gelişmelerde Finlandiya bazı alanlarda öncü olmuştur. Dünyadaki ilk kablosuz telefon araması Fin mobil ağından yapılmıştır. Pek çoğunuzun bildiği ve oynadığı bazı bilgisayar oyunları da bu ülkedeki insanlar tarafından üretilmiştir. Kısa mesaj olarak

bilinen SMS'in mucidi mühendis de Finlandiyalıdır. 1984 yılında kısa mesaj kavramını ilk o ortaya atmıştır.

Ülkede yaklaşık bin tane müze bulunur. Açık hava müzeleri, yerel kültür, sanat ve tarih müzeleri herkese açıktır.

Gölnur Geçmiş
(Kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

Kaynak: Geçmiş, G. (2018). Hei Finlandiya!. *Bilim Çocuk*, 251, 16-20.

EK 4. Sosyal Medya, Oyun ve Cep Telefonu Bağımlılığı Adlı Metin

Sosyal Medya, Oyun ve Cep Telefonu Bağımlılığı

Teknoloji hayatı kolaylaştırır ama bilinçsiz kullanımı teknoloji bağımlılığına yol açar. Bağımlılık, kişinin kullandığı bir nesne veya yaptığı bir eylem üzerinde kontrolünü kaybetmesi ve onsuz bir yaşam sürememeye başlamasıdır. Günümüzde sıklıkla görülen bu bağımlılıklar arasında sosyal medya, oyun ve cep telefonu bağımlılığı da vardır. Peki kimler bu bağımlılıkların tehdidi altındadır? Sosyal aktivitelerden ve spordan uzak duran ve hareketsiz yaşamı tercih edenler, olumsuz ve bağımlı arkadaş çevresi bulunanlar, derslerde başarısız olanlar, arkadaş edinme, iletişim kurma konusunda az becerisi olanlar, aileleri teknolojiyi olumsuz ve bilinçsiz kullanan, aile içi çatışma yaşayan ve sağlıklı aile iletişimi olmayanlar bu tür bağımlılıklarda risk altındadır. Acaba siz sosyal medya bağımlısı mısınız? Canınız sıkıldığında aklınıza ilk gelen sosyal medya kullanmaksa, gerçek arkadaşlarınızın yerini sanal arkadaşlar ve takipçiler aldıysa, günlük yaşantınızda sorumluluklarınızı yerine getirmede aksaklıklar yaşıyorsanız, sürekli bir şeyler paylaşma ihtiyacı duyuyor ve sosyal medya araçlarına ulaşamadığınız da huzursuz oluyorsanız sosyal medya bağımlılığı riski altındasınız. Peki ya oyun bağımlılığının belirtileri nelerdir? Oyun oynamaya çok fazla zaman ayırmak, oyun oynadığınız zaman konusunda aile ile tartışmak ve onlara hayatınızda geri planda tutmak. Oyunlarda kazanılan başarı ve ilerlemelere çok önem vermek, saatlerce oyun oynayıp uykusuz kalmak, oyun oynamayınca huzursuz, sinirli ve mutsuz olmak oyun bağımlılığının başlıca belirtilerindendir. Şimdi de cep telefonu bağımlılığının belirtilerini öğrenelim. Cep telefonunuz her zaman yanınızda ise ve sık sık kontrol ediyorsanız, uyuduğunuz da bile cep telefonu ulaşabileceğiniz bir yerde duruyorsa, kendinizi kötü hissettiğinizde cep telefonu kullanmak iyi geliyor ya da kullanmadığınız zamanda kendinizi eksik ve kötü hissediyorsanız, cep telefonu bağımlılığı riski altındasınız demektir. Teknolojinin yanlış kullanımının getirdiği zararlı sonuçlardan etkilenmemek için teknolojiye bağımlı olmamalı, teknoloji gerektiğinde ve yeteri kadar kullanmalısınız.

Hoşça kalın.

Türkiye Yeşilay Cemiyeti

Kaynak: <https://www.youtube.com/watch?v=u1NF0apJgTw> adresinden erişilmiş ve transkribe edilmiştir.

EK 5. Dereceli Puanlama Anahtarları

Hikâye Edici Metinleri Yazılı Anlatma Puanlama Anahtarı

Ölçüt	1	2	3
Başlık	Anlatımda, metnin başlığına doğru bir şekilde yer verilmemiştir.	Anlatımda, metnin başlığının bir kısmına yer verilmiştir.	Anlatımda, metnin başlığına tam ve eksiksiz olarak yer verilmiştir.
Ana Karakter (Ana Kahraman) Yardımcı Karakterler/ Diğer Varlık Kadrosu	Anlatımda, ana karakterle/kahramanla, yardımcı karakterler ve diğer varlık kadrosu ilgili ayrıntılara kısmen yer verilmiştir.	Anlatımda, ana karakterle/kahramanla, yardımcı karakterler ve diğer varlık kadrosu ilgili ayrıntılara çoğunlukla yer verilmiştir.	Anlatımda, ana karakterle/kahramanla, yardımcı karakterler ve diğer varlık kadrosu ilgili tüm ayrıntılara yer verilmiştir.
Metnin Konusu	Anlatımda, metnin konusuna kısmen yer verilmiştir.		Anlatımda, metnin konusuna tam olarak yer verilmiştir.
Metnin Ana fikri	Anlatımda, metnin ana fikrine kısmen yer verilmiştir.		Anlatımda, metnin ana fikrine tam olarak yer verilmiştir.
Mekân	Anlatımda, olayın/olayların geçtiği mekân/mekânlara kısmen yer verilmiştir.	Anlatımda, olayın/olayların geçtiği mekân/mekânların isimlerine yer verilip mekânla ilgili çoğu ayrıntıya değinilmiştir.	Anlatımda, olayın/olayların geçtiği mekân/mekânların isimlerine yer verilip mekânla ilgili bütün ayrıntılar ele alınmıştır.
Zaman	Anlatımda, metindeki zaman ifadelerine kısmen yer verilmiştir.	Anlatımda, metindeki zaman ifadelerinin çoğuna yer verilmiştir.	Anlatımda, metindeki zaman ifadelerine tamamen yer verilmiştir.
Metnin Planı Serim/ Başlatıcı Olay	Anlatımda, metnin başlatıcı olayı kısmen düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin başlatıcı olayı genellikle düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin başlatıcı olayı tamamen düzenli bir şekilde sunulmuştur.

Metnin Planı- Düğüm/Girişim	Anlatımda, metnin olay örgüsü kısmen düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin olay örgüsü genellikle düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin olay örgüsü tamamen düzenli bir şekilde sunulmuştur.
Metnin Planı- Çözüm/Tepki	Anlatımda, metnin çözümü kısmen düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin çözümü genellikle düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin çözümü tamamen düzenli bir şekilde sunulmuştur.
Üslup	Metnin anlatımı, metnin türüne kısmen uygun bir dil kullanılarak yapılmıştır.	Metnin anlatımı, metnin türüne çoğunlukla uygun bir dil kullanılarak yapılmıştır.	Metnin anlatımı, metnin türüne tamamen uygun bir dil kullanılarak yapılmıştır.
Akıcılık	Metnin anlatımı, kısmen akıcı ve anlaşılır bir şekilde yapılmıştır.	Metnin anlatımı, çoğunlukla akıcı ve anlaşılır bir şekilde yapılmıştır.	Metnin anlatımı, tamamen akıcı ve anlaşılır bir şekilde yapılmıştır.
Söz Varlığı	Anlatımda, metin kısmen zengin bir söz varlığı ile ifade edilmiştir.	Anlatımda, metin çoğunlukla zengin bir söz varlığı ile ifade edilmiştir.	Anlatımda, metin tamamen zengin bir söz varlığı ile ifade edilmiştir.

Bilgilendirici Metinleri Yazılı Anlatma Puanlama Anahtarı

Ölçüt	1	2	3
Başlık	Anlatımda, metnin başlığına doğru bir şekilde yer verilmemiştir.	Anlatımda, metnin başlığının bir kısmına yer verilmiştir.	Anlatımda, metnin başlığına tam ve eksiksiz olarak yer verilmiştir.
Metin Yapısı	Anlatım, metnin yapısına kısmen uygun yapılmıştır.	Anlatım, metnin yapısına çoğunlukla uygun yapılmıştır.	Anlatım, metnin yapısına tamamen uygun yapılmıştır.
Anahtar Kelime, Kavram ve Yapılar	Anlatımda, metnin yapısına uygun anahtar kelime, kavram ve yapılara kısmen yer verilmiştir.	Anlatımda, metnin yapısına uygun anahtar kelime, kavram ve yapılara çoğunlukla yer verilmiştir.	Anlatımda, metnin yapısına uygun anahtar kelime, kavram ve yapıların tamamına yer verilmiştir.
Metnin Konusu	Anlatımda, metnin konusuna kısmen yer verilmiştir.		Anlatımda, metnin konusuna tam olarak yer verilmiştir.
Metnin Ana fikri	Anlatımda, metnin ana fikrine kısmen yer verilmiştir.		Anlatımda, metnin ana fikrine tam olarak verilmiştir.
Yardımcı Düşünceler	Anlatımda, metindeki yardımcı düşüncelerden sadece birisine yer verilmiştir.	Anlatımda, metindeki yardımcı düşüncelerin birkaçına yer verilmiştir.	Anlatımda, metindeki yardımcı düşüncelerin tamamına yer verilmiştir.
Metnin Planı- Giriş	Anlatımda, metnin giriş bölümündeki bilgiler kısmen düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin giriş bölümündeki bilgiler çoğunlukla düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin giriş bölümündeki bilgiler tamamen düzenli bir şekilde sunulmuştur.
Metnin Planı- Gelişme	Anlatımda, metnin gelişme bölümündeki bilgiler kısmen düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin gelişme bölümündeki bilgiler çoğunlukla düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin gelişme bölümündeki bilgiler tamamen düzenli bir şekilde sunulmuştur.
Metnin Planı- Sonuç	Anlatımda, metnin sonuç bölümündeki bilgiler kısmen düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin sonuç bölümündeki bilgiler çoğunlukla düzenli bir şekilde sunulmuştur.	Anlatımda, metnin sonuç bölümündeki bilgiler tamamen düzenli bir şekilde sunulmuştur.
Üslup	Metnin anlatımı, metnin türüne kısmen uygun bir	Metnin anlatımı, metnin türüne çoğunlukla	Metnin anlatımı, metnin türüne tamamen uygun

	dil kullanarak yapılmıştır.	uygun bir dil kullanarak yapılmıştır.	bir dil kullanarak yapılmıştır.
Akıcılık	Metnin anlatımı, kısmen akıcı ve anlaşılır bir şekilde yapılmıştır.	Metnin anlatımı, çoğunlukla akıcı ve anlaşılır bir şekilde yapılmıştır.	Metnin anlatımı, tamamen akıcı ve anlaşılır bir şekilde yapılmıştır.
Söz Varlığı	Anlatımda, metin kısmen zengin bir söz varlığı ile ifade edilmiştir.	Anlatımda, metin çoğunlukla zengin bir söz varlığı ile ifade edilmiştir.	Anlatımda, metin tamamen zengin bir söz varlığı ile ifade edilmiştir.



EK 6. Yazılı Anlatım/Anlatma Formu

Yazılı Anlatım/Anlatma Formu

Öğrencinin Adı Soyadı:

Okulu:

[illegible]

EK 6. Semantik Farklılıklar Ölçeği

Yazılı ve Sözlü Anlatım Haftalık Değerlendirme (Semantik Farklılıklar Ölçeği)

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek sizin dinleme ve okuma metinlerine yönelik (metin, anlatma vd.) haftalık değerlendirmelerinizi görmek için hazırlanmıştır. Ölçekte vermiş olduğunuz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır.

Yönerge: Her soruda yer alan kelime/kelime grupları/cümle çifti arasındaki satırda ne düşündüğünüzü belirten kısmı X ile işaretleyiniz.

Örneğin soruda belirtilen özellik sizin için; çok ilgi çekici ise 5, ilgi çekici ise 4, kısmen ilgi çekici ise 3, ilgi çekici değilse 2, hiç ilgi çekici değilse 1 sayılarına (X) işareti koyunuz veya ilgili sayıyı yuvarlak  içerisine alınız.

Bu haftaki uygulama:

Eğlenceliydi	5	4	3	2	1	Sıkıcıydı
Yararlıydı	5	4	3	2	1	Yararsızdı

Bu haftaki metin:

İlgi çekiciydi	5	4	3	2	1	Sıkıcıydı
Kolaydı	5	4	3	2	1	Zordu

Bu haftaki metni anlatmak:

Zevклиydi	5	4	3	2	1	Sıkıcıydı
Kolaydı	5	4	3	2	1	Zordu

Bu haftaki çalışma ile ilgili başka düşünceleriniz varsa aşağıya yazınız.

.....

.....

.....

.....

EK 7. Etik Komisyonu İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.09.2023-E.739072



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-739072

07.09.2023

Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Veyssel İNCE'nin, Prof. Dr. Yusuf DOĞAN'ın** danışmanlığında yürüttüğü **"7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Okuma Metinlerini Sözlü ve Yazılı Olarak Anlatma Becerileri"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **27.07.2023** tarih ve **14** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 1026

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

DAĞITIM

Gereği:

Sayın Prof. Dr. Yusuf DOĞAN

Bilgi:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 8. Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.11.2023-E.807563



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-90208311
Konu : Araştırma İzni

22.11.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 09.11.2023 tarihli ve E-80287700-302.08.01-796695 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Veysel İNCE'nin "**7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme ve Okuma Metinlerini Sözlü ve Yazılı Olarak Anlatma Becerileri**" başlıklı çalışması kapsamında İlimiz Merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının **30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi** gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek : Uygulama Araçları (4 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi :
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..