

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İKİLİ KODLAMA KURAMI DESTEKLİ HİKÂYE HARİTASI ÖĞRETİMİNİN
HİKÂYE ANALİZİNE VE YAZIMINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Hayriye Gül KURUYER

Ankara
Haziran, 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İKİLİ KODLAMA KURAMI DESTEKLİ HİKÂYE HARİTASI ÖĞRETİMİNİN
HİKÂYE ANALİZİNE VE YAZIMINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Hayriye Gül KURUYER

Tez Danışmanı

Yrd. Doç Dr. Kemal KÖKSAL

Ankara

Haziran, 2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hayriye Gül Kuruyer'in İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Öğretiminin Hikâye Analizine ve Yazımına Etkisi başlıklı tezi, 02/06/2010 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL

.....

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

.....

Üye: Doç. Dr. Muammer NURLU

.....

ÖN SÖZ

Bu araştırma, benim için çok değerli olan insanların desteği ve emeği ile ortaya çıktı. Öncelikle, öğrencisi olmaktan onur duyduğum hocam Yrd. Doç. Dr. Kemal Köksal'a desteği ve ilgisinden dolayı şükran borçluyum.

Araştırmam boyunca bana zaman ayıran, bilgilerinden faydalandığım hocalarım Prof. Dr. Hayati Akyol'a, Yrd. Doç. Dr. Gökhan Özsoy'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Çakıroğlu'na, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Ulusoy'a, Yrd. Doç. Dr. Sibel Özsoy'a; araştırmanın uygulama aşamasındaki katkılarından dolayı Pınar Bulut'a, Demet Şahin'e, Esen Kuruyer'e ve Yeşim Erkul'a; hayatım boyunca her zaman yanımda olup desteklerini asla esirgemeyen, bana eğitim imkânı sunan sevgili anneme, babama ve ağabeyime içtenlikle teşekkür ediyorum.

Hayriye Gül Kuruyer
Ankara, 2010.

ÖZET

İKİLİ KODLAMA KURAMI DESTEKLİ HİKÂYE HARİTASI ÖĞRETİMİNİN HİKÂYE ANALİZİNE VE YAZIMINA ETKİSİ

KURUYER, Hayriye Gül

Yüksek Lisans, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL

Haziran-2010, 152 sayfa

Bu araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye analizi ve yazımına etkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen üzerine modellenmiştir.

Araştırma, 2009-2010 eğitim öğretim yılında, 40 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmanın deney grubunda ($n=20$) bulunan öğrencilere hikâye edici metin analizi ve hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla; 11 hafta süresince, İkili Kodlama Kuramı destekli bir hikâye haritası öğretimi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ($n=20$) ise var olan normal öğretim süreci devam etmiştir. Araştırmanın verileri; öğrencilerin oluşturdukları hikâye haritalarından, hikâye edici metinlerden, verilerin değerlendirilmesinde kullanılan ‘Hikâye Haritası Analizi Dereceli Puanlama Anahtarı’ ve ‘Hikâye Edici Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı’ ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklem için t testi ve içerik analizi kullanılmıştır.

Verilerin analizi sonucu edinilen bulgular incelendiğinde; deney grubunun hem hikâye haritası oluşturma beceri düzeyinde, hem de hikâye edici metin yazma beceri düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise anlamlı bir artış gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: İkili Kodlama Kuramı, hikâye haritası, hikâye edici metin

ABSTRACT

THE EFFECTS OF STORY MAP TEACHING BASED ON DUAL CODING THEORY ON STORY ANALYSIS AND WRITING

MA, Primary Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Kemal Köksal

June-2010, 152 page

In this study, the effects of story map teaching based on the Dual Coding Theory on story analysis and writing were investigated at the fifth grade level. In addition, experimental design with pretest-posttest control group was modeled on.

This study was conducted in 2009-2010 academic year with 40 fifth grade students. The creation story and narrative texts for students to develop writing skills with instruction designed according to the Dual Coding Theory has been applied to the experimental group ($n=20$). The control group ($n=20$) have continued to the normal teaching process. In this study, story maps, narrative texts, ‘Story Map Analysis Graded Scoring Key’ and ‘Narrative Writing Graded Scoring Key’ were analysed. In addition, t test and content analysis techniques were used to analyse the data.

The results revealed that experimental group had higher scores both in preparing story map skills and writing narrative text skills. There were no significant increase in the control group.

Keywords; Dual Coding Theory, story map, narrative text

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Hikâye Haritası.....	2
1.1.2. Hikâye Edici Yazma	4
1.1.3. İkili Kodlama Kuramı.....	6
1.1.4. İkili Kodlama Kuramına Göre Hikâye Haritası	11
1.1.5. İkili Kodlama Kuramına Göre Hazırlanan Hikâye Haritaları ve Hikâye Edici Metin Yazma.....	12
1.2. Araştırmanın Amacı	14
1.3. Araştırmanın Önemi.....	15
1.4. Varsayımlar	17
1.5. Sınırlılıklar.....	17

1.6. Tanımlar	17
1.7. Kısaltmalar	18
BÖLÜM II	19
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	19
BÖLÜM III.....	29
3. YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Çalışma Grubu	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.4. Araştırma Süreci.....	34
3.5. Verilerin Analizi.....	38
BÖLÜM IV.....	39
4. BULGULAR VE YORUM.....	39
4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Okuma Sonrası Hikâye Haritalarının Metin Yapısına Ait Ön Test Bulguları	42
4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Okuma Sonrası Hikâye Haritalarında Metin Yapısı Boyutuna Ait Ön Test Bulguları.....	43
4.5. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Haritalarının Oluşturma Biçimi Boyutuna Ait Ön Test Bulguları.....	46
4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Yapısı ve İçerik Boyutuna Ait Ön Test Bulguları	46

4.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metin Hikâye ve Yazı Biçimsel Boyutuna Ait Ön Test Bulguları	48
4.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metin Dil ve Anlatım Boyutuna Ait Ön Test Bulguları	50
4.9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Yapısı ve İçerik Boyutuna Ait Ön Test Bulguları	51
4.10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Hikâye ve Biçimsel Boyutuna Ait Ön Test Bulguları	52
4.11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metin Dil ve Anlatım Boyutuna Ait Ön Test Bulguları	54
4.12. Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Haritalarının Metin Yapısına Ait Son Test Bulguları.....	55
4.13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Haritalarının Metin Yapısına Ait Son Test Bulguları.....	57
4.14. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Yazma Öncesi Oluşturdıkları Hikâye Haritalarının Metin Yapısına Ait Son Test Bulguları	58
4.15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Yazma Öncesi Oluşturdıkları Hikâye Haritalarının Metin Yapısına Ait Son Test Bulguları	59
4.16. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Haritalarının Oluşturma Biçimi Boyutuna Ait Son Test Bulguları	60

4.17. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Öncesinde Hikâye Haritalarının Oluşturma Biçimi Boyutuna Ait Son Test Bulguları	60
4.18. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Yapısı ve İçerik Boyutuna Ait Son Test Bulguları.....	61
4.19. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metin Hikâye ve Yazı Biçimsel Boyutuna Ait Son Test Bulguları	62
4.20. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metin Dil ve Anlatım Boyutuna Son Test Ait Bulgular	64
4.21. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerin Yapısı ve İçerik Boyutuna Ait Son Test Bulguları.....	65
4.22. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Hikâye ve Yazı Biçimsel Boyutuna Ait Son Test Bulguları.....	66
4.23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Dil ve Anlatım Boyutuna Ait Son Test Bulguları.....	68
BÖLÜM V	68
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	68
KAYNAKÇA	71
EKLER.....	81

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Araştırma Modeli	29
Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımları.....	30
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması....	31
Tablo 4. Deneyisel Uygulamanın Ortalama Güvenilirliği.....	37
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Metin Okuma Sonrası Hikâye Haritaları Öntest- Son Test Puanları	39
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Metin Yazma Öncesi Hikâye Haritaları Ön Test- Son Test Puanları	40
Tablo 7. Hikâye Edici Metin Yazma Ön Test- Son Test Puanları.....	40
Tablo 8 Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Haritaları Oluşturma ve Hikâye Edici Metin Yazma Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	41
Tablo 9 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Hikaye Haritaları Oluşturma Biçimler (Ön Test).....	46
Tablo 10 Deney Grubu Hikâye Edici Metin Konuları	46
Tablo 11. Kontrol Grubu Hikâye Edici Metin Konuları	51
Tablo 12 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Hikâye Haritası Oluşturma Biçimleri (Son Test).....	60
Tablo 13 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Hikâye Edici Metin Yazma Öncesinde Hikâye Haritalarının Oluşturma Biçimleri (Son Test)	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. İkili Kodlama Kuramına Göre Zihinsel Kodlar	7
Şekil 2. İkili Kodlama Kuramına Göre Duyusal Sistem	9
Şekil 3. Deney Grubu Metin Okuma Sonrası Hikâye Haritası.....	42
Şekil 4. Kontrol Grubu Hikâye Haritası (Ön test).....	43
Şekil 5. Deney Grubu Metin Yazma Öncesi Hikâye Haritası Ön Test.....	44
Şekil 6 Kontrol Grubu Metin Yazma Öncesi Hikâye Haritası (Ön Test).....	45
Şekil 7. Deney Grubu Hikâye Edici Metin (Ön Test).....	49
Şekil 8. Deney Grubu Hikâye Edici Metin (Ön Test).....	50
Şekil 9 Kontrol Grubu Hikâye Edici Metin (Ön Test).....	53
Şekil 10. Kontrol Grubu Hikâye Edici Metin (Ön Test)	54
Şekil 11. Hikâye Haritası (Son Test).....	55
Şekil 12. Şekil 11 devamı- Hikâye Haritası (Son Test).....	56
Şekil 13. Kontrol Grubu Hikâye Haritası (Son Test).....	57
Şekil 14 Deney Grubu Yazma Öncesi Hikâye Haritası (Son Test)	58
Şekil 15 Kontrol Grubu Metin Yazma Öncesi Hikâye Haritası (Son Test)	59
Şekil 16. Hikâye Edici Metin (Son Test).....	63
Şekil 17. Kontrol Grubu Hikâye Edici Metin (Son Test).....	67

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Gerçek veya tasarlanmış olayları anlatan düz yazı türü (TDK, 1988) olarak da tanımlanan hikâye; gerçek veya tasarlanmış bir olayın belli bir noktadan alınıp geliştirildiği ve sonuca ulaştırıldığı anlatım biçimidir (Yakıcı vd., 2004). Hikâye, şahıs, zaman, mekân bakımından daralmış; konu edindiğini (nesneyi veya özneyi) sınırlandırarak hareket unsurlarını en aza indirmiş; düşünce, duygu, hayal ve takdim tekniği bakımından en yoğun olan öyküleyici ifade türü (Tural, 1991) olarak da tanımlanmaktadır.

Akyol'a (2006) göre; hikâyeler okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990), anlamı açıklama, (Gudmundsdottir, 1995), organize etme, hatırlama (Bruner, 1990; Shank, 1999) ve problem çözme (Jonassen & Hernandez-Serrano, 2002) fırsatları sunan etkili okuma metinleridir. McEwan ve Egan'a (1995) göre hikâyeler, tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirmede önemli katkılar sağlamaktadır.

Hikâye; hayatta olan veya olabilecek olayları yapılandırılmış bir şekilde anlatan, zihinde tasarlanan ilgi çekici olayları anlatarak okuyucuda heyecan veya zevk uyandıran yazı türüdür. Çoğunlukla birkaç sayfa uzunlukta olan hikâyeler, hareketten hoşlanan insanın bu isteğini karşılar. Bir an için de olsa, okuyucuyu hayal dünyasında dolaştırır. İnsanın hayal gücünü ve yaratıcılığını artırır; insanlara yüksek ideallerle birlikte geniş bir hayat anlayışı sağlar (Karaalioğlu, 2000; Özkara, 2007).

Bozkurt'a (2005) göre çoğu hikâyenin; karakterler, hikâye bağlamı ve hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir içyapısı vardır. Bu yapının bilgisi, okuyucunun metinle etkileşime girmesini ve metinden anlam çıkarmasını sağlayacak bir yönelim sağlar.

1.1.1. Hikâye Haritası

Hikâye haritası; hikâye unsurlarını ve hikâye unsurları arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir yapı-şema tekniğidir. Hikâye unsurlarını kullanarak hikâye edici metinlerden anlam kurmayı kolaylaştıran en etkili yöntemlerden biri hikâye haritasıdır (Beck & McKeown; 1981, Gardill & Jitendra, 1999). Hikâye ile ilgili şema, çocuğun küçük yaşlardan itibaren dinlediği, seyrettiği ve daha sonra okuduğu hikâyelerin aracılığıyla oluşur. Çocuğun okul çağına geldiğinde hikâye şemasını kazandığı kabul edilir (Özcan, 1999). Hikâye haritası, hikâye unsurlarının bir kısmının veya tamamının ve bu unsurlar arasındaki ilişkinin şema şeklinde sunumudur. Hikâye haritası, okuyucunun dikkatini, bir anlatı hikâyesinin önemli ve birbiriyle ilişkili unsurlarına çeker. Bu hikâye unsurları, hikâye bölümlerinin organize edilmesine yönelik hikâye şemaları olarak düşünülebilir (Idol, 1987). Hikâye haritası, grafiksel anlamda bir harita gibi görünmese de zihinsel bir haritanın yaptığı gibi fikirlerin organizasyonunu sağlar. Öğrenene karmaşık durumlarda yol gösteren bir dizi aşama sunan (Smith, 1990) hikâye haritası; okuduğunu anlama, metni analiz etme, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme, etkili katılımı sağlama, bilgileri organize bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirme, ön bilgileri aktif hâle getirme, ileriye dönük tahminler yapma gibi birtakım faydalar sağlar (Akyol, 1999).

1.1.1.1. Hikâye Haritası Unsurları

Sahne. Hikâyenin nerede ve hangi zamanda geçtiğini belirtir. Sahnenin; yer, mekân, zaman (gece- gündüz, geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman) olmak üzere üç unsuru vardır. Sahne hikâyenin zeminidir ve okuyucunun bu atmosferi algılaması açısından çok önemlidir (Bozkurt, 2005). Hikâyede mekânın birtakım işlevleri vardır. Bunlar; olayların gerçekleştiği çevreyi tanıtmak, hikâye kişilerini belirginleştirmek, toplumu yansıtmak, atmosfer yaratmak şeklinde sıralanabilir (Tekin, 2001).

Hikâyenin geçtiği mekân ve zamanın görselleştirilmesi olay örgüsünün anlaşılması, mekânın ve zamanın olaya, karaktere ve sonuca etkisini anlaması bakımından önem taşımaktadır (Altun ve Kuruyer, 2009).

Karakterler. Tompkins'e (2006) göre karakterler; hikâyelerde yer alan insanlar, hayvanlar, cansız varlıklar olabilir. Karakterler hikâye yapısının en önemli

unsurlarından biridir; çünkü hikâye tek bir kahramanın ya da bir grup kişinin etrafında gelişir. Bu nedenle hikâyede geçen olayın ve verilen mesajın anlaşılması için karakterlerin özelliklerinin, görünüşlerinin, tavırlarının ve konuşma tarzlarının hatta düşünme tarzlarının iyi bilinmesi gerekir. Karakter, yazarın yarattığı, duygu ve düşünce yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek, deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlılığı ve bakış açısı ile biçimlendirdiği kişiliktir (Sever, 2003). Hikâyeler genellikle bir ya da iki ana karakterin etrafında gelişirken, olayı destekleyen yardımcı karakterlere de yer verilmektedir. Yardımcı karakterler, karakteri olumlu ya da olumsuz etkileyerek sahneyi zenginleştiren bununla birlikte anlatımı zenginleştiren bir unsur olarak yer almaktadır.

Problem. Hikâyenin merkezinde yer alan ve çözümlenmesi beklenen temel sorundur. Hikâyede geçen olayı iyi anlayabilmek için problemin nasıl başladığının bilinmesi ve çözüm aşamalarının analiz edilmesi önemlidir.

Ana Fikir. Her yazı belirli bir amaca yöneliktir. Türü ne olursa olsun her metinde, iletilmek istenen temel bir düşünce ya da duygu vardır. Yazıda bu temel düşünce ya da duyguyu ifade eden cümleye ana fikir (ana düşünce) denir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2008). Akyol’a (2010) göre; ana fikir, nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Metinde bu temel fikri ifade eden ana fikir cümlesinin kesin bir yeri yoktur. Paragrafın ilk veya son bölümünde yer alabileceği gibi metnin tamamında da ifade edilebilir. Ana fikir, genelde üst düzey düşünme süreçlerinin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanılmasıyla elde edilir.

Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu’na (2008) göre ana fikir cümlesi;

- konu değil fikir,
- açık ve kısa anlatılmış,
- farklı yorumlara yol açmayan,
- açıklamalara, örneklere, neden belirtmeye, etki ve sonuçları göstermeye; kısacası geliştirilmeye uygun,
- yargı bildiren, bir cümle olmalıdır.

Yardımcı Fikirler. İyi organize edilmiş bir metinde temel olarak işlenen bir fikir, mutlaka yardımcı fikirlerle desteklenmelidir. Yardımcı fikirler ana fikrin daha iyi anlaşılmasına, yazıda ileri sürülen düşüncenin daha sağlam temellere oturmasına katkıda bulunur (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2008). Yardımcı fikirler, yazının bütünlüğünü sağlar.

Tepki. Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır (Akyol, 2006). Tepki olumlu veya olumsuz olabilir. Tepkinin anlaşılabilmesi karakterlerin bakış açısını belirleyebilmek için önemlidir.

1.1.2. Hikâye Edici Yazma

Bazı insanlar konuları bir hikâye ile anlatmayı ve açıklamayı severler; aslında herkesin anlatılacak bir hikâyesi vardır. Bu hikâyeler; çocukluk, iş veya bir geziyle ilgili anılar olabilir. Bazen bu anılar hafızada bir resim, bir duygu, bir izlenim ve hatta bir imge olarak yer alabilir. Bu anıları hatırlamak veya bu imgeleri zihinde canlandırmak zor gelebilir, bu zorluğu aşmak ve anıları canlandırmak hikâye edici yazma ile daha kolay bir hale gelmektedir (Barnet & Stubb, 1995).

“Hikâye edici anlatımda yazarın oluşturduğu kurgusal bir dünya vardır. Bu dünyanın sınırlarını yazar belirler. Bu dünyayı ve bu dünya içinde olanları anlatırken gerçek hayattaki bilgi ve deneyimlerinden yararlanabilir. Fakat neyi ne kadar anlatacağına kendisi karar verir. Anlatım sırasında bazı boşluklar bırakır, bu boşlukları okuyucunun tamamlamasını bekler. Okuyucu, ön bilgisi, deneyimleri ve kültürel düzeyine bağlı olarak metindeki boşlukları doldurmaya çalışır ve metnin henüz okumadığı bölümleri hakkında bir takım tahminlerde bulunur. Boşlukları doldurma çabası okurun düş gücünü kamçılar, onu pasif bir okuyucu olmaktan üreticiliğe iter” (Günay, 2003:204).

Hikâye edici yazmada hikâye unsurlarını (olay, yer, zaman ve kişiler) kullanarak kişi ya da kişileri, bir anıyı, bir dönem ya da durumu anlatma söz konusudur. Hikâye etme en basit şekilde hikâye yazmadır. Bir başlangıç ve bitiş vardır. Olaylar aşamalı olarak başlangıçtan bitişe doğru sıra ile yazılır. Örneğin; bir arkadaşınıza bir gün içerisinde yaptıklarınızı sırasıyla anlattığımızda bu, hem yaptığınız işlerin bir sıralanması hem de aynı zamanda bir hikâyedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Genellikle hikâye edici yazı; roman veya kısa hikâye yazarının kullandığı bir anlatım şekli olarak görülse de; biyografiler, otobiyografiler, tarih kitapları, gezi kitapları ve televizyon belgeselleri de hikâye edici bir özelliğe sahiptir. Makale ve kompozisyonlarda da yazar bir fikri ya da görüşü gerçekleşmiş bir hikâye ile destekleyebilir (Barnet & Stubb, 1995).

1.1.2.1. Hikâye Edici Yazma Unsurları

Hikâye Konusu Seçme. Yazma sürecinde konu sadece bir araçtır. Bir yazıda üzerinde durulan, söz söylenen, açıklanan, savunulan, düşünce, olay, varlık, kavram veya duruma konu denmektedir. İnsanların yazmalarını teşkil eden unsur, bildikleri konulardır (Keskinçilic ve Keskinçilic, 2007). Öğrenciler ilgi alanına giren, ön bilgi sahibi oldukları konularda yazmalarının desteklenmesi yazma çalışmalarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu süreçte önemli olan konunun ne olduğu değil, nasıl anlatıldığıdır (Coşkun, 2007). Çünkü yazma sürecinde konu sadece bir araçtır. Bir yazıda üzerinde durulan, söz söylenen, açıklanan, savunulan, düşünce, olay, varlık, kavram veya duruma konu denmektedir. Yazarların paragrafın bütününde sık sık vurgulayarak tanıttıkları ve birçok defa tekrar ettikleri sözcükler veya sözcük grupları paragrafın konusunu oluşturur (Cemiloğlu, 2004).

Giriş, Gelişme, Sonuç Bölümleri. Giriş paragraflarında okuyucuya yazıda ele alınacak konu tanıtılmak istenir (Yakıcı vd., 2004). Giriş paragrafında; karakterler, sahne ve problem tanımlanır. Bu bölümde okuyucunun ilgisi metne yönlendirilir. Gelişme bölümünde, probleme ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konmaktadır (Akyol, 2006). Bu nedenle gelişme bölümü giriş bölümüne göre daha ayrıntılı ve uzundur. Sonuç bölümünde ise problem çözümlenir ve sonuç ortaya konulur. Keskinçilic ve Keskinçilic'a (2007) göre hikâye etmede giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin arasında tutarlık olmalıdır.

Hikâye Olay Aşamalandırma Planı. Akyol'a (2006) göre, olay aşamalandırma planı hikâyedeki olayın basitçe oluş şekline göre sıralanması değil, hikâyenin etkili olabilmesi için okuyucuyu meraklandıracak şekilde olayın zaman zaman tansiyon yükseltici olmasıdır. Altı ayrı hikâye olay aşamalandırma planı vardır. Bunlar; doğrusal

aşamalandırma, aşama aşama yükseliş ve düşüş, aşama aşama yükseliş, şaşırtıcı sonuçlu aşamalandırma, dairesel aşamalandırma, tekrarlayıcı aşamalandırmadır.

1.1.3. İkili Kodlama Kuramı

Bilişsel bir kuram olan İkili Kodlama Kuramı (İKK) okuma- yazma alanında da doğrudan uygulanmaktadır (Paivio & Sadoski, 2004). Bu kuram sözel ve sözel olmayan bilişsel yapıların (logogen ve imagen) hafıza üzerine etkilerini açıklamak için geliştirilmiş olsa da (Paivio, 1971; 1986; 1991), yapılan araştırmalarla okuduğunu anlama (Sadoski & Paivio, 1994; Sadoski, Paivio & Goetz, 1991), yazma (Sadoski, 1992), birleştirilmiş okuma yazma kuramlarına da (Sadoski & Paivio, 2001) yayılmıştır.

İkili Kodlama Kuramı Lambert'in danışmanlığında 1950'li yıllarda Paivio tarafından McGill Üniversitesi'nde iki dillilikte (Fransızca-İngilizce) bilişsel işlemler üzerine çalışmalarıyla başlamıştır. Kelimelerin hatırlanmasında somut ve soyutluluğun etkisini farklı kelime çiftlerini (sıfat-isim, isim-sıfat) karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmalarının sonucunda isim-sıfat kelime çiftlerinin hatırlamada daha etkili olduğunu bunun sebebinin ise; isimlerin sıfatlara göre daha somut ve görselleştirilebilir olması, hatırlamada destekleyici birim olarak kullanabilmesi olarak açıklamıştır. 'Çocuk neşeli' olarak ifade edilen isim-sıfat çiftinin, 'neşeli çocuk' sıfat-isim çiftinden daha kolay hatırlanmasının sebebi; soyut olan sıfatın (neşeli) kendisine göre daha somut olan ismin (çocuk) uyarıcı etkisi sayesinde zihinde imgeler oluşturmayı kolaylaştırmasıdır.

1.1.3.1. İkili Kodlama Kuramının Temel Varsayımları

İkili Kodlama Kuramının temel varsayımları; sözel ve sözel olmayan alt sistemler, bellek, yapısal birimler açıklanarak sunulmuştur.

İkili Kodlama Kuramına göre bilişsel yapı; sözel (verbal) ve sözel olmayan (nonverbal) aktif iki alt sistemden oluşmaktadır (Paivio, 1971; 1986; 1991). Bu sistemler hiyerarşik bir yapıya sahiptir (Paivio & Sadoski, 2001). Sözel ve sözel olmayan sistemlerin karakteristik farkı iki zihinsel sisteme veya koda ayrılarak geliştirilmesi temsili ve işleyen dil için özelleşmiş sözel kodlar (linguistic) ve işleyen sözel olmayan kodlara dayalı (nonlinguistic) nesneler ve olaylardır (Sadoski ve Paivio,

2004). Ehlers-Zavala'ya (2005) göre bilişsel yapılar temelde iki bağımsız sistemi bir birbirine bağlı veya birbirinden bağımsız şekilde de çalıştırmaktadırlar.

Yapısal Birimler (Structural Units): Kodlar ve Modlar. İkili Kodlama Kuramının psikolojideki ortak varsayımlarından biri algı ve hafıza ile ilgili olmasıdır (Paivio & Sadoski, 2001; 2004). Paivio'ya (1990) göre; algı-bellek ile davranışsal beceriler ile bilişsel beceriler arasında bir benzerlik, paralellik veya süreklilik vardır. Kodları (codes) ve modları (modes) anlama İKK'nı okuma ve yazma alanında yorumlamayı sağlar. Alt-sistemler daha alt düzeyde duyuşsal-motor formları sembolize eden görsel, işitsel sınıflara ayrılırarak kodları ve modları oluşturabilirler (Paivio, 1986). Böyle bir yapıda 'kedi' sözcüğünün işitsel formu veya yazılı formu dile ait olduğu için sözel alt sisteme kodlanırken; görsel formda 'kedi' görüntüsü ve işitsel formda 'kedi miyavlamaları' sözel olmayan alt sisteme kodlanacaktır (Sezgin ve Aldağ, 2003). Paivio ve Sadoski'ye (2004) göre İkili Kodlama kuramının zihinsel kodları Şekil 1'de gösterilmiştir.

<i>Zihinsel Kodlar</i>		
<i>Duyu Modalitesi</i>	<i>Sözel</i>	<i>Sözel Olmayan</i>
Görsel	Görsel Dil (Yazma)	Görsel objeler
İşitsel	İşitsel Dil (Konuşma)	Çevresel Sesler
Dokunsal	Braille, el yazısı	Objeleri Hissetme
Tat Alma	--	Tat Hafızası
Koku Alma	--	Koku Hafızası

Şekil 1. İkili Kodlama Kuramına Göre Zihinsel Kodlar

Duyusal algılara, zihinsel kodlara ve modlara paralel olarak gelişen Sembolik Sistem, kodlama sırasında duyular aracılığıyla gelen uyarıcıların özelliklerini koruyacak şekilde, sözel ve sözel olmayan iki alt sisteme ayrılmış ve en genel tanımıyla duyuşsal modaliteyi oluşturmuştur (Paivio, 1986). Bütün zihinsel kod ve modların sözel ve sözel olmayan temsilleri vardır.

Temel Birimler: Logogenler (Sözel Sistem Birimi) ve İmagenler (Sözel Olmayan Sistem Birimi). Duyusal bellekte sözel ve sözel olmayan birimlerin alt sistemlerin birimleri logogenler ve imagenlerdir. Logogenler hiyerarşik bir yapıya sahipken imagenler bütüncül ve eş zamanlıdır.

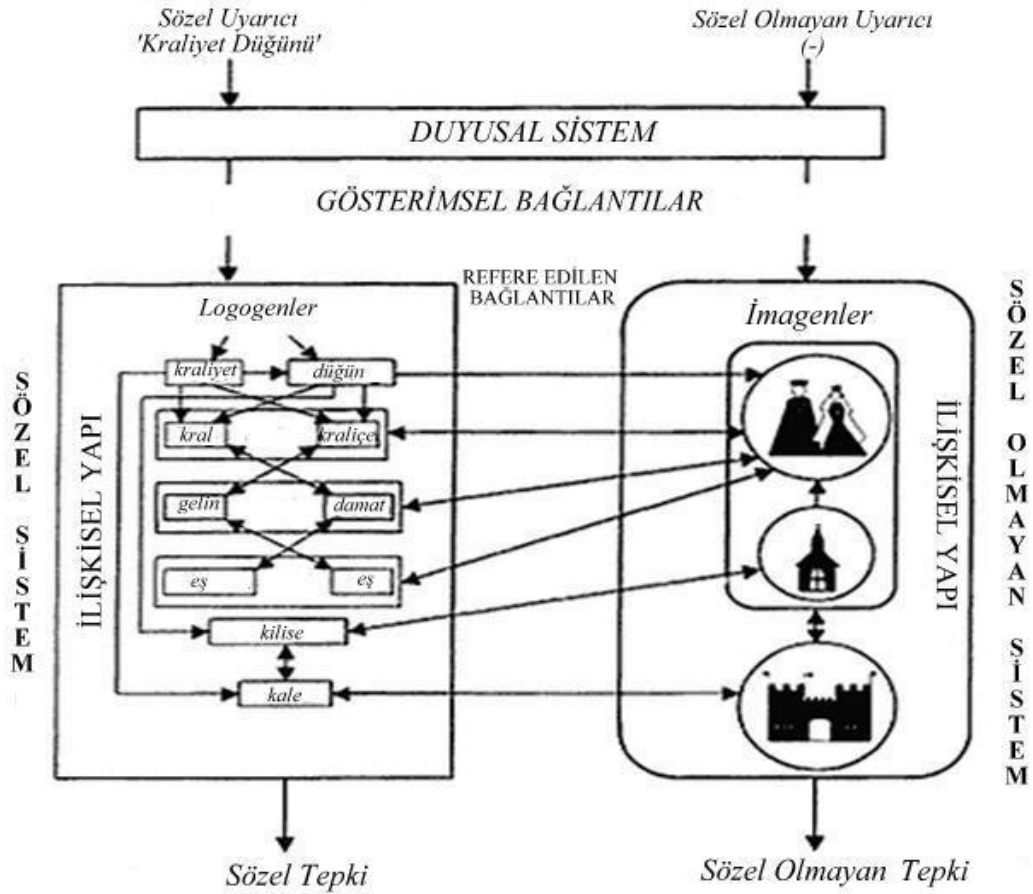
Okuduğunu anlama ve yazma sürecinde; logogenler; sözel sisteme kodlanır ve sözel veya sözel olmayan sistemi aktifleştirirken, imagenler de sözel olmayan sisteme kodlanır ve sözel veya sözel olmayan sistemi aktifleştirir (Paivio, 1986; Aldağ, 2005).

Logogenler, okuma ve yazma sürecinde; dile ilişkin yazılı veya sözlü duyusal-motor uyarınları, sözel bellek sistemi içinde sembolize eden bilgi üniteleri olarak tanımlanabilir. Pavio (1991), logogen terimini, Morton'un (1969) sözcük üreticisi (word generator) teriminden esinlenerek geliştirdiğini belirtmektedir. Ancak Morton (1969) sözcük üreticisi terimini daha çok harf şekillerinin farklı görsellerle ifade edilmesi ile ilgili olarak geliştirmiş ve kullanmıştır. İmagen ise dille ilişkili olmayan türdeki diğer duyusal-motor algıların sözel olmayan bellek sisteminde işlendiği bilgi üniteleridir. Sözel olmayan uyarınlarda en çok görsel alanla ilgili çalışıldığı için Paivio bu terimi Sözel Olmayan Alt-Bellek Sisteminin bilgi ünitelerine genellemiştir. Whitehead (2001), logogenleri ardışık yapı ve belirlenebilen sonuçlarıyla klasik fizik kurallarına, imagenleri ise değişken yapıları nedeniyle kuantum teorisinde söz edilen kuantalara benzettirmektedir. Logogenler imagenlerden farklı olarak birbirinden ayrı, hiyerarşik ünitelerdir. Bir araya gelen harflerin heceleri, hecelerin ise sözcükleri oluşturması gibi. İmagenler, logogenlere kıyasla daha eş-zamanlı, birbiri içine yuvalanmış bütünsel yapılar olarak organize edilmişlerdir ve sadece durağan resimler olarak değil, bir araya gelerek hareketli yapılar da oluşturabilirler (Aldağ, 2005).

“Gözler, burun, arka ayaklar, ön ayaklar, kuyruk gibi birbirinden ayrı alt unsurlardan oluşan yapı, örneğin köpeğin görüntüsü, eş-zamanda, bütünsel bir şekilde algılanır. Sözel ve sözel olmayan formdaki bilgi üniteleri farklı boyutlarda olabilirler. Farklı boyutlarda logogen ve imagenler birleşmiş bilgi yapıları veya belirli bir amaca yönelik tepki üreticileri gibi çalışabilirler. Logogenler ve

imagenler de bir araya gelerek, sözel ve/veya sözel olmayan, farklı boyutlarda, anlamlı bilgi bütünleri, başka bir deyişle daha karmaşık yapılar oluşturabilirler” (Aldağ ve Sezgin, 2003: 125).

İkili Kodlama Kuramında bilişsel yapının anlaşılması için varsayımlar sistemler ve birimler düzeyinde ayırt edilmiştir (Paivio, 1991).



Şekil 2. İkili Kodlama Kuramına Göre Duyusal Sistem

Sisteme ilişkin varsayımlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Sözel ve imgesel sistemler işlevsel olarak birbirinden bağımsız; fakat bu iki sistemin birbiriyle de bağlantılı olduğunu;
- Sistem içi ve sistemler arası bağların kesin değil, olası olduğunu;
- İşlemlerin mekanizması ve sistem içi ve sistemler arası farklı seviyelerdeki süreçleri (temsili, refere edilen ve ilişkisel);

- Ardışık birimler ve bütünsel eş zamanlı algılanan birimlerin işlevsel özelliklerinin farklı olduğunu;
- Her iki sistemin de bilinçli ve otomatik olduğunu varsaymaktadır.

Birimlere ilişkin varsayımlar ise şöyledir:

- Birimler algıya aracılık eden duyu kanallarının özelliklerini taşırlar.
- Birimler algısal devimsel benzetimlerdir.
- Sözel birimler ardışık düzenlenmektedir.
- İmgesel birimler eş zamanda işlenmeye elverişli birimlerdir.
- İmgesel birimler, belirli sınırlar içerisinde anında eş zamanlı bütünsel algılamaya sözel birimlerden daha elverişlidir. (Aldağ, 2005)

Sadoski'ye (2005) göre; İkili Kodlama Kuramının birbirinden farklı boyut ya da seviyeden oluşan bir süreç söz konusudur. Bunlar; temsili işlem (representational), ilişkisel (associative) işlem ve refere edilen işlemdir. Bu benzetim sadece kısmen kullanışlıdır; çünkü ilişkisel ve refere edilen işlemler aynı seviyeyi (boyutu) etkinleştiriyor olarak görülse de farklı kodları ve modları içermektedirler.

1. **Temsili (Representational) İşlem:** Bu işlem logogenlerin ve imagenlerin etkileşiminin başlangıcıdır. Bu düzey daha önceden bilinen bazı nesnelerin tanımlanmasından ibarettir ve doğru bir anlamlandırmayı ifade etmez. Temsilin etkinleştirilmesi (etkileşim) uyarıcı durumlara ve kişisel farklılıklara bağlıdır. Okuma metinlerinde uyarıcılar; metin türü, bireysel farklılıklar, okuma yeteneği, ön bilgi, öğretim, vb. olabilir. Bu yüzden yazılan bir kelime için görsel logogenin etkileşimi; bağlamı etkinleştirmesini, okuyucunun kelimenin görsel özelliğini ve konfigürasyonunu tanımasını ve yazılı formun okunabilirliğini içermektedir.
2. **İlişkisel (Associative) İşlem:** Bu işlem sürecinde her bir alt sistem kendi alt birimi tarafından etkinleştirilmektedir. Sözel uyarıcılar logogenleri etkinleştirirken, sözel olmayan uyarıcılar da imagenleri etkinleştirmektedir. Örneğin; “anne” sözcüğünün çocuğu; “ hemşire” imgesinin de hastane imgesini çağrıştırması gibi.

3. Refere Edilen (Referential) İşlem: Sözel sistemler; sözel olmayan uyarıcılar tarafından, sözel olmayan sistemler ise sözel uyarıcılar tarafından etkinleştirildiği işlem sürecidir. Bu süreç sistemler arası işlemleri anlatmaktadır. Kelimelerin görselleştirilmesi, objelerin isimlendirilmesi bu işlem sürecinin ihtiyaç duyduğu paradigmadır. Sembolik sistem diğer bir sisteme geçiş etkinliğine ihtiyaç duyar. Bu yüzden logogenler etkinleştirilmeden ve isimlendirilmeden önce imagenlerin etkinleştirilmesi gereklidir. Kelime, logogen olarak logogenleri etkinleştirmeden önce bir görsel gibi imagenleri etkinleştirebilir (Paivio, 1991). Sözel ve görsel birimler arasında çift yönlü ve birden fazla bağlantı vardır.

1.1.4. İkili Kodlama Kuramına Göre Hikâye Haritası

Sadoski'ye (2005) göre bu kuram, sözlü ve sözsüz uyarıcıların hafıza üzerine etkilerini açıklamak için ortaya konulsa da yapılan çalışmalar aracılığıyla diğer bilişsel alanlara da yayılmaktadır. İkili Kodlama Kuramı; hafızanın çalışma prensip ve stratejileri (mnemonics), problem çözme, yaratıcı düşünme, kavram öğrenimi ve dil kazanımı gibi birçok bilişsel alana uygulanmıştır. İkili Kodlama Kuramı okuma-yazma alanını; okuma, okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve bütüncül okuma-yazma teorileri açısından etkilemiştir. Okuma alanındaki diğer birçok kuram okumanın bir tek yönüne odaklanırken İkili Kodlama Kuramı; ses-harf uygunluğu, kelime anlamı, dil bilgisi, metin bölümlerinin zihinsel modellerinin yapıları ve hatta metne verilen zihinsel imge gibi daha geniş kapsamda incelemiştir. İkili Kodlama Kuramında, okumayı anlamadaki anahtar faktör; dilin somutluğudur. Çünkü somut dil, ilişkisel zihinsel dili etkinleştirdiği kadar refere edilen zihinsel imgeleri de etkinleştirir. Somutların aksine soyutların görsel kodlar oluşturması daha zordur.

Paivio, hem sözel hem de sözel olmayan sunumlarla bilginin elde edildiğini ve iki tür sunumun karmaşık bir ilişkiye sahip olduğunu ifade etmektedir (Akyol, 2006). Görsel sunumlarla sözel sunumlar arasındaki ilişki zihinsel imgenin oluşmasını sağlamaktadır. Hikâye haritası yöntemiyle; hikâyenin unsurları, organizasyonu ve olay örgüsü öğrenciye aynı zamanda görsel olarak da sunulmaktadır. Bu sayede öğrenciler

bilgiyi hem sözel hem de görsel olarak kodlamakta; bu da öğrencinin hikâyeyi anlamasını, anlatmasını ve hikâye edici metin yazmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yöntemle hikâye analizini öğrenen öğrenciler daha sonraki yıllarda hikâyeleri okudukları zaman söz konusu analizi bilişsel seviyede gerçekleştirmektedir. Hikâyeler, haritalarıyla analiz edildiğinde hikâye unsurlarıyla ilgili zihinsel imge oluşturulmasına yardımcı olacak görsellerle birlikte verilmesinde fayda vardır. Örneğin; zaman denildiğinde saati, geceyi, gündüzü, mevsimi ifade eden görsellerle hikâye haritasının zenginleştirilmesi; soyut olan zamanın çocuk tarafından anlaşılmasına ve zaman kavramının içerdiği farklı anlamları da kavramasına yardımcı olur.

Paivio'ya (1986) göre, resimler güçlüdür; çünkü sözel bilgiye göre daha sık anımsanmaktadır. Bu durum “resimsel üstünlük etkisi” olarak da bilinmektedir. Sözcükler imgelere dönüştürülebilirken, imgeler de doğrudan sözcüklere dönüştürülmektedir. Grafikler, tablolar ve diyagramlar öğrenmeye yardımcıdır; genellikle sözel ve görsel bilgi olarak, her ikisi birden uzun süreli bellekte depolanmış olan kesin bilgiyi göstermektedirler (Miller ve Burton, 1994; Akt: Akyol, 2006). Okumada zihinsel imgeler oluşturma anlamaya katkısını belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar, çocuklara zihinsel imgeler oluşturma teknikleri kazandırıldığı zaman okumada anlamının geliştiğini göstermektedir (Akyol, 2006). Sadece zihinsel imge oluşturma stratejisinin değil, diğer öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesinin de okuduğunu anlamada katkıları olacaktır.

1.1.5. İkili Kodlama Kuramına Göre Hazırlanan Hikâye Haritaları ve Hikâye Edici Metin Yazma

Yazma sürecinde motor beceriler ile birlikte yazı dilini etkinleştiren sözel ve sözel olmayan sistemlerin, duyuşsal modalitelerinin üstbilişsel işlevleri de açıklanmalıdır. Bilişsel sistemi ya da süreci denetleyen üst bir sistem olan üstbilişin okuma ve okuduğunu anlama sürecinde okuyucunun metni, metnin yapısını, ana fikri bulmak için özellikle kullandığı stratejiler arasında imge oluşturmada vardır. Flower ve Hayes'e (1981) göre; yazının içeriği iki dilsel bilgi ile zenginleşmektedir; görseller ve somut bilgi ağları. Somut bilgi ağlarının ve görsellerin birlikte kullanıldığı hikâye haritalarının yazma öncesinde oluşturulması yazma sürecini olumlu yönde

etkileyecektir. Konu, amaç ve hedef kitle belirlendikten sonra; hikâye haritaları oluşturarak fikirler organize edilebilir. Özellikle bu haritaların İkili Kodlama Kuramına göre oluşturulması; öğrencilerin hikâyelerinde kullanacakları unsurlarla ilgili imge oluşturabilmelerini sağlamaktadır. Hikâye edici metin yazmadan önce; sahnenin, karakterin, problemin ayrıntılarıyla belirlenmesi yazının içerik ve biçimsel boyutunun niteliğini artıracaktır. Bununla birlikte; yazma sürecinde kodlar ve modlar duyu modalitelerini etkin hale getirerek zihinde örüntüler (Paivio & Sadoski, 2001) oluşmasını sağlar. Bu örüntüler; bilginin yanı sıra bilginin nasıl kodlandığı ile de ilgilidir. Zihinsel temsiller ve kodlar arasındaki bağlantıların zenginleştirilmesiyle hatırlama ve anlama kolaylaşır.

Hikâye haritası yöntemi, hikâyenin unsurlarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel unsurlarını okuyucunun anlamasını ve hatırlamasını kolaylaştıran bir yapı-şema tekniğidir. Senemoğlu'na (2007) göre şema; herhangi bir konudaki organize bilgi birikimini temsil eder. Şemalar, fikirler arasındaki ilişkilerin görsel temsilcileri olduğundan, belli bir konuda hangi fikirlerin en temel fikirler olduğunu, diğerleriyle nasıl ilişkilendiğini açık olarak görmemize ve bilgiyi anlamlandırmamıza yardım eder. Şema, öğrenciye, içeriği anlamada, belirli bir bilgiyi takip etmede, bilgedeki eksikleri doldurmada ve metni hatırlamada yardımcı olmaktadır (Anderson, 1984; Akt: Özenici, 2007). Şemalar, okuyucunun metni anlamasına imkân sağlamaktadır. Okuduğunu anlama; olayların anlamsal bütünlüğüne yönelik bir açıklama sağlayan şemanın yapılandırılması veya aktif hale getirilmesidir. Okuyucu, verilmek istenen mesajı ve olayı açıklayan bir şemayı zihninde aktif hale getirebilirse, okuduğunu anlama meydana gelecektir.

İkili Kodlama Kuramına göre sözel olmayan öğeler; resimler, grafikler, tablolar daha anlaşılır ve güçlüdür. Özellikle iyi okuyucular okuma sırasında kendiliğinden veya düzenli olarak bilişsel imgeler oluşturmaktadır (Aldağ, 2005). Bu bilişsel imgeler hikâye ve hikâye unsurları ile ilgili şemaları da kapsamaktadır. Özcan'a (1999) göre çocuğun küçük yaşlardan itibaren dinlediği, seyrettiği ve daha sonra okuduğu hikâyelerin aracılığıyla hikâye şemaları oluşur. Hikâye şeması hikâyenin unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkileri temsil eder. Hikâye haritası yöntemi, hikâye

unsurlarının görsel bir sunumudur. Bu yöntemle hikâye yapısının kavranması, hikâyenin anlaşılması ve hikâyeye ait zihinsel imgeler oluşturma kolaylaşır.

Son yıllarda yapılan araştırmalar İkili Kodlama Kuramının eğitim alanında uygulanması zihinsel imge oluşturma yolu ile özellikle okuma, okuduğunu anlama ve yaratıcı yazma becerilerini geliştiren önemli faktörlerden biri olduğunu göstermiştir (Krasny, 2004; Otero, 2007; Rosen, 2007; Tiala, 2005; Zerwas, 2003). Bu araştırmalarda metin yapısının görselleştirerek zihinsel imge oluşturma sürecinin vurgulandığı görülmektedir. Zihinsel imge oluşturma okuduğunu anlamayı, yazmayı, metinleri analiz etmeyi ve yaratıcılık becerilerini geliştirmede önemli bir etkidir. Paivio (1971; 1986; 2001; 2004); Sadoski ve Goetz (1996) zihinsel imge oluşturma sürecinde İkili Kodlama Kuramı ile ilgili önemli bilgiler verirken, İkili Kodlama Kuramının, hikâye edici metin analizi ve hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmede kullanılmasının önemine değinmektedirler.

İlköğretim kitapları hazırlanırken kitaplarda yer alan hikâye edici metinlerin analiz sürecinde yararlanılan hikâye haritalarının zenginleştirilememesi öğretim sürecinde; öğrencilerin yazma becerilerini istenilen düzeyde gerçekleştirememesi problemini ortaya çıkarmaktadır. Bu problemin çözümü hikâye haritası öğretiminde İkili Kodlama Kuramına göre hazırlanan hikâye haritalarının kullanılması ile gerçekleştirilebilir. Başka bir deyişle sözel ve sözel olmayan unsurları içeren hikâye haritaları, bilgilerin kodlanmasında, bilginin hatırlanmasında etkilidir. Bu araştırmada; İkili Kodlama Kuramı hikâye haritalarına uygulanması açısından ele alınacaktır. Bu durumu sınamak ve İkili Kodlama Kuramına destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye edici metinleri analiz ve hikâye yazma becerilerini ne düzeyde etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

İkili Kodlama Kuramı bellek çalışmaları, dil kazanımı gibi çeşitli alanları etkilemiş bir kuramdır. Bilişsel haritalama veya şemalandırma da bunlardan biridir. Haritalama işlemi, hikâye unsurlarının görsel unsurlarla zenginleştirilmesi ile sözel

olarak sunulan bilgileri temsil eden imgeleri da aktif hale getirerek bilginin ikili kodlanmasını sağlar. İkili Kodlama Kuramına göre oluşturulan hikâye haritalarıyla; hikâye yapısının kavranması, hikâyenin anlaşılması ve hikâye yazımı kolaylaşır. Başka bir deyişle sözel ve sözel olmayan unsurları içeren hikâye edici metinler ve hikâye haritaları, bilgilerin kodlanmasında, bilginin hatırlanmasında etkilidir. Bu nedenle araştırmanın amacı ‘İkili Kodlama Kuramı destekli yapılan hikâye haritası öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin analizi ve hikâye edici metin yazma beceri düzeyine etkisi var mıdır?’ sorusuna cevap aramaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.

1. İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin analizi beceri düzeyine etkisi var mıdır?
2. İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma öncesinde hikâye haritası oluşturma beceri düzeyine etkisi var mıdır?
3. İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma beceri düzeyine etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Tompkins’e (2006) göre hikâyeler insan deneyimlerini bilmenin ve öğrenmenin güçlü bir yoludur. Okul öncesi çocukları, ailelerinin anlattığı hikâyeleri dinlerken hikâye kavramıyla ilgili anlayış kazanarak okula gelirler. Öğrenciler hikâyeleri okuyarak ve yazarak, bu bilgileri kullanır ve geliştirir. Bruner (1990) birçok eğitimci, okuryazarlığın kazandırılmasında hikâyeleri bir yol olarak önermektedir. Bu nedenle eğitsel önem taşıyan hikâyelerin özellikleri ve yapısı bilinmelidir.

“Bir anlatma becerisi olarak yazma, insanoğlunun binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından. Yazının icadı, insanlığa konuşmanın yanında çok önemli yeni bir iletişim aracı kazandırmıştır. İnsanlar yazı sayesinde medeniyete çok önemli katkılar sağlamıştır. Bu katkılar en önemlisi yazı sayesinde bilgi ve kültür aktarımının çok daha kolay ve etkili hale gelmiş olmasıdır.

Çağlar boyunca yazılı iletişim, toplumlarının gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerde yazılı iletişimde fazladır. Teknolojik gelişmeler sonucunda orta iletişim araçlarında yazılı anlatımın ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi eğitimin her kademesinde temel hedeflerden olmuştur” (Coşkun, 2007: 50).

Hikâye edici anlatım, yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir. Hikâye edici metinler oluşturabilmek için hikâye unsurları göz önünde bulundurulmalıdır. Hikâye haritası yöntemi; içinde hikâye unsurlarını barındıran bir yapı-şema tekniğidir. Bu yöntemle hikâye yapısının zihinde canlandırılması, hikâyenin hatırlanmasını kolaylaştırır. Bu bilgiler ışığında; sözel ve sözel olmayan unsurları bir arada bulunduran hikâye haritası ile öğretim yapma öğrencilere yeni bir hikâye edici metin oluştururken yardımcı olacaktır.

Hikâye haritası oluşturma ve hikâye edici metin yazma etkinlikleri öğrenme sürecinde etkili yollardır. Ancak bu etkinlikler kapsamında yapılan çalışmaların henüz üst düzey zihinsel imge oluşturma becerisinin geliştirilmesi için sembolik sistemlerin yapısal ve işlevsel özelliklerinin nasıl işe koşulacağı hakkında yeterli çalışma olmadığını söylemek mümkündür.

İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye edici metin analizine ve yazmaya etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada hikâye yazma öncesinde oluşturulan hikâye haritaları, araştırma kapsamına alınan beşinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerin içerik ve biçimsel boyutunu ne düzeyde etkilediği hakkında fikir verecektir. Bu nedenle bu etkinlikler öğrencilerin hikâye yazımında kullanabilecekleri bir yöntem olması açısından oldukça önem taşımaktadır.

Bu çalışma, hikâye edici metin analiz ve yazma sürecinde; İkili Kodlama Kuramı destekli etkinliklerin kullanılması açısından yapılan ilk yüksek lisans tezi olması ve çalışmada elde edilen sonuçların, zihinsel imgelerin öğrenme ortamında nasıl daha etkili kullanılabileceği konusunda fayda sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin oluşturdukları hikâye haritaları; sözel, görsel ve sözel-görsel unsurlar kullanma durumları da ele alınmıştır. Görsel ve sözel unsurların birlikte kullanılmasıyla oluşturulan hikâye haritalarından elde edilen bulgular

görsellerin öğrenmelerini nasıl etkileyeceği hakkında da fikir vermesi açısından önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Seçilen hikâye edici metinlerin ve hazırlanan hikâye haritalarının öğrencilerin düzeyine uygun olduğu,
2. Araştırma verilerini toplamada kullanılan ölçme araçlarının kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmasının yeterli olduğu,
3. On bir haftalık öğretim süresinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Aksaray ilinde 2010-2011 öğretim yılında tesadüfî (random) yöntemle belirlenen bir ilköğretim okulunun beşinci sınıf öğrencileri ile,
2. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca onaylanan ders kitapları arasında seçilen altı hikâye edici metin (Parasız Yatılı, Beyaz Bisiklet, Arşimet ve Kralın Tacı, Mimar Sinan, Sevgili Kuşlar, Bencil Dev) ile,
3. Öğrencilere yazdıkları hikâye edici metinler ve oluşturdukları hikâye haritaları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Türkiye’de yapılan araştırmalarda İkili Kodlama Kuramı ile ilişkili kavramlara (imagen, logogen vb.) karşılık olarak kullanılan kelimelerde bir fikir birliğinin bulunmadığı görülmüştür. İmagen, logogen, duyuşal modalite kavramlarına ilişkin Türkçe karşılık önerileri için araştırmacı tarafından Türk Dil Kurumu’na yazılı olarak

başvurulmuştur. Kurumun araştırma sürecince herhangi bir karşılık önermemesi (Ek-1) üzerine araştırmada geçen söz konusu kavramların tanımları aşağıdaki şekilde verilmiştir.

İmagen: Görsel veya dille ilişkili olmayan türdeki diğer duyuşal-motor algıların sözel olmayan bellek sisteminde sembolize edildiğı bilgi üniteleri (Aldağ ve Sezgin, 2002).

Logogen: Dile ilişkin yazılı veya sözlü duyuşal-motor uyarınları sözel bellek sistemi içinde sembolize eden bilgi üniteleri (Aldağ ve Sezgin, 2002).

Duyusal Modalite: Görsel ve sözel sunumların, duyuşal deneyimlere bağılı sözel ve sözel olmayan kodlarla etkinleşen duyuşal yapı. (Sadoski & Paivio, 2007).

1.7. Kısaltmalar

İKK: İkili Kodlama Kuramı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın konusunu oluşturan hikâye haritası, hikâye edici metin yazma ve İkili Kodlama Kuramı konusunda daha önce yapılmış ve bu araştırmanın şekillenmesinde katkısı olmuş çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir

Akça'nın (2002) hikâye haritası yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırma 44 öğrenci ile yürütülmüştür. 14 hikâye edici metin, yedi hafta sürecinde hikâye haritası yöntemiyle işlenmiştir. Araştırma sonucunda hikâye haritasının okuduğunu anlama üzerine etkisini belirlemek amacıyla on dört açık uçlu soru sorulmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâye unsurlarını ifade etme üzerinde hikâye haritası kullanımının geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu ve hikâye haritası kullanımının öğrencinin hikâyenin ana fikrini bulmasında diğer hikâye unsurlarına göre daha az etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Özmen'in (1999) “Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması” adlı çalışmasında; ilköğretim öğrencilerine, okuduğunu anlama becerisi kazandırmak için hikâye edici metin unsurlarının ve ilişkilerinin nasıl düzenleneceği ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için soruların ne tür niteliklere sahip olması gerektiğini açıklamıştır. Araştırmada hikâye yapısı kavramı tanımlanarak Stein ve Glenn'in ortaya koyduğu hikâye yapısı örneklerle açıklamıştır. Bununla birlikte, hikâye yapısından okuduğunu anlama becerisini geliştirmede nasıl yararlanılacağı üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin okuma öncesinde hikâye edici metni anlamayı sağlayacak unsurları ve ilişkilerini analiz edebilecekleri bir öğretim ortamı oluşturmaları önerilmiştir.

Yılmaz (2008) araştırmasını altıncı sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma beceri düzeyini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın örneklemini; Çorum merkez ilköğretim okullarından sosyoekonomik düzeyleri düşük, orta ve yüksek

olan üç ilköğretim okulunda öğrenim gören 150 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odasının olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin yazılı anlatım becerileri de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailedeki birey sayısı, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin kendine ait bir odası ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve süreli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Anılan (2005), “Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği” adlı çalışmasında, kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım becerisine etkisi olup olmadığını incelemiştir. Bu amaçla Eskişehir merkez ilköğretim okullarından birinden düzeyleri birbirine yakın olan iki beşinci sınıftan 22 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Beş hafta boyunca deney grubuna kelime ağı yöntemiyle deneysel bir uygulama yürütülmüş, kontrol grubuna ise deneysel işlemin olmadığı bir öğretim süreci yürütülmüştür. Araştırma sonunda kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun’un (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri” adlı çalışmasında, Ankara ilinde merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımları, bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tutarlılığı sağlama ve hikâye elementleri ilgili temel sorunlar ifade edilmiştir.

Bozkurt (2005), yaptığı araştırmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini araştırmıştır. 34 sekizinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği

araştırma sonucunda, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre, okuduğunu anlama düzeyine daha etkili olduğunu saptamıştır. Seçilmiş yedi hikâye, yedi haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Deneysel uygulamanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini belirlemek amacıyla, her iki gruba da 16 soruluk bir sınav uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Duman (2006), ‘Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi’ adlı çalışmada; hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu nedenle çalışmaya, Bolu ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıflarında bulunan, eğitilebilir zihinsel engelli üç öğrenci katılmıştır. Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonu gösterdikleri performans düzeylerini belirlemek ve ayrıca öğretimde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından 15 hikâye hazırlanmıştır. Hikâye haritası yöntemi her öğrenci için 10 oturumda uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin, araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Sallabaş (2007), “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi” adlı yüksek lisans tezinde, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisinin İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı’nda belirtilen kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarından 12’sine istenen düzeyde ulaştıkları, 10’una istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metin yazma becerilerinde, öyküleyici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı

anlatımlarındaki ortak kazanımlara ilişkin ve bilgilendirici metin yazma becerileri puan ortalamaları arasında, bilgilendirici metin yazmanın lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri; anne ve babanın öğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, kendine ait bir oda ve çalışma masası olması, evde kitaplık bulunması, eve sürekli yayın alınması ve okul öncesi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklar göstermiştir.

Sallabaş (2008), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Metin Öğelerine Yer Verme Düzeyleri” konulu çalışmasında ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin anlatımlarında hikâye edici metin unsurlarına yer verme düzeylerini açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en başarılı oldukları hikâye edici metin unsurunu “başlatıcı olay” olarak tespit edilmiştir. Bu unsurun yanında “sonuç”, “girişim”, “ana karakter”, “mekân”, “amaç”, “zaman” ve “tepki” öğrencilerin iyi ifade ettikleri diğer unsurlar olduğu görülmüştür.

Özkara (2007), araştırmasında 6+ 1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisini belirlemiştir. Araştırma sonucunda; deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler ile, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinler kıyaslandığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği görülmüştür. Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde fikirler, organizasyon, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleriyle, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerde yine aynı özellikleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görülürken üslup özelliğiyle ilgili anlamlı bir fark görülmemiştir. Deney grubu öğrencilerinin fikirler, organizasyon, üslup, kelime seçimi, cümle akıcılığı, imla ve sunum özellikleri ile ilgili özelliklere yönelik eğitim almaları sebebiyle; analitik yazma sürecinin öğrencilerin ifade becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerden aldıkları kendi değerlendirme puanları ile uzmanlar tarafından verilen puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde ise öğrencilerin yazılı ürünlerine kendilerinin verdiği puanlar ile

uzmanların bu yazılı ürünlere verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Arıcı ve Ungan (2008), ‘İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi’ adlı çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışları incelemektir. Bu amaçla, Kütahya ili merkez ilçedeki üç okulda öğrenim gören 193 öğrenciye ‘Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği’ kullanılarak yazılı anlatım çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin daha çok imla, kelime ve noktalama yanlışı yaptığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyin de yazılı anlatım konusunda önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla; imla yanlışı, kelime yanlışı, cümle yanlışı, noktalama yanlışı yaptıkları görülmüştür. Plan yapma, ana fikri doğru şekilde ifade etme, kâğıt düzeni ayarlama gibi konularda öğrencilerin güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir.

Pantaleo (2005) araştırmasında öğrencilerin sekiz adet resimli hikâye kitabına verdikleri cevaplar doğrultusunda yazılı metin ve görsel metin arasındaki ilişkileri incelemiştir. Öğrencilerin oluşturduğu metinler analiz, anlatım zenginliği gibi genel kategorilerle birlikte sınıflandırma şeması kullanılarak incelenmiştir. Sınıflandırma şeması; yazılı dil becerileri, metin ve görsellerin birlikte kullanıldığı çalışmalarda sözel unsurların ve görsel unsurlar arasındaki ilişki ve tutarlılık, ifadelerin niteliği, sözcük miktarı, okuduğunu anlama alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğrencilerin çalışmaları incelendiğinde görsellerle desteklenen çalışmaların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma **Walsh’ın (2003)** resimlerin okunması ile yazının okunmasını karşılaştırdığı araştırmasını destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada öğrencilerin iki adet resimli hikâye kitabına verdikleri cevaplar doğrultusunda görsel okur-yazarlık durumlarına bakılmış; öğrencilerin cevaplarını nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmışlardır. Sözel unsurların ve görsel unsurların birlikte kullanılarak metinlerin oluşturulmasının (Lewis, 2001; Nikolajeva & Scott, 2000; Styles & Arizpe, 2001) önemini vurgulayan bu çalışmalar metin oluşturma süreci ve okuduğunu anlama süreci hakkında yapılacak çalışmaların önemini vurulamaktadır.

Zihinsel imge oluşturmanın metinlerden anlam kurmadaki önemi **Paivio (1991)** tarafından araştırılmıştır. Sözel ve görsel öğrenme tercihlerinin karşılaştırılması kavramı, **Paivio'nun (1971) İkili Kodlama Teorisi'**nden gelmektedir. Bu, bir kişinin bilgi almada seçtiği metodu gösterir. Bu teori, bilginin hem dile dayalı bilgiden oluşan ağda (sözel alt sistem), hem de sözsüz bilgiden oluşan ağda (görselliğe dayalı alt sistem) duyuşal modalite aracılığı ile kodlanabileceğini savunmaktadır. Bu teori, herkesin her iki alt sistemde de bilgi kodlayabileceklerini söylese de, bireyler, seçtikleri sunum stiline göre farklılıklar gösterir (Ateş, 2006).

Görsel kodların sözel kodlara dönüştürölmesi görsel metinlerden anlam kurma çalışmalarından en etkili yollardan biridir. Görsel okumada metin ve okuyucu arasındaki ilişki resimler ve resimlerde var olan hatırlatıcı unsurlar bağlamında farklılıklar göstermektedir. Bunun sebebi bireysel farklılıkların bilgilerin kodlandığı süreci doğrudan etkileyen bir fatör olmasıdır. Görsel öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin çoklu ortam sunumlarından daha çok fayda sağladıklarını (Becker ve Dwyer, 1998; Kress & van Leeuwen, 1996) söylemek mümkündür.

Reinwein'in (1992), çalışmasında metne uygun resimlemeleri olan sayfa tasarımı kitapların genç okurlar üzerindeki etki derecesini incelemiştir. Araştırmaya Montreal'deki sekiz okuldan Fransızca konuşan (400) üçüncü sınıf öğrencileri katılmıştır. Üçüncü sınıfın kitabı hayvanlarla ilgilidir. Sekiz çeşit hazırlanan kitapçıkta, metin ve resimleme ağıısından sayfa tasarımları farklı yapılmıştır. Bazılarında resimlemelerle metinlerin eşleştirilmesi düzenli, bazılarında düzensiz yapılmıştır. Konular boşlukların doldurulması ve metnin okunmasını gerektirmektedir. Yanıtlar ve boşluk doldurmadaki sözcük denemeleri orijinal metindeki sözcüklerle karşılaştırılmıştır. Sonuçta, resimle, ilgili metnin aynı sayfada olduğu kitapçıkta en iyi kavrama gerçekleşmiştir. **Reinwein ve Huberdeau (1998)** yaptığı çalışmada görselleştirmenin metin anlamada üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarla ilgili bir meta analiz çalışması yapmıştır. Söz konusu çalışmanın sonuçları incelendiğinde; görselleştirmenin metni anlamlandırmanın yanı sıra sözcük öğreniminde etkili olduğunu

vurgulamıştır. Bununla birlikte gerçekçi resimlerin hatırlamaya etkisi olduğu belirtilmiştir.

Paivio ve Csapo (1973), Picture Superiority in Free Recall: Imagery or Dual Coding? adlı çalışmasında görsel sunumların sözel sunumlara göre etkiliğini incelemişlerdir. Çalışma bir dizi deneyden oluşmaktadır. Resimsel ve sözel bellek kodlarının hatırlama üzerindeki etkisini belirlemek üzere, yazma, telaffuz, çizim veya resmetme, kelime ve resim kodlama ve geri çağırma çalışmaları yapılmıştır. Diğer deneyler ise; resim- kelime, resim-resim veya kelime-resim çiftleri üzerinde yapılmıştır. Hatırlama testleri sonrasında, resimlerin kodlama ve hatırlama üzerindeki etkisinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Johnson, Paivio ve Clark (1996), Cognitive Components of Picture Naming adlı çalışmalarında, imge oluşturmada görev alan bilişsel yapıları ve imge oluşturmada edebi metinlerin sağladığı kolaylığı açıklamaya çalışmışlardır. İmgelem oluşturmada bireysel farklılıkların, edebi metinlerin türlerinin ve metin unsurlarının farklı görevleri olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmada nesne tanıma, nesnenin adını etkinleştirme ve modların bu etkinleştirme sürecinde rolleri ortaya konulmuştur. İmgelem sürecinde ikili kodlama kuramına göre bilişsel yapılar açıklanmıştır.

Steffensen, Goetz ve Cheng (1999) yaptıkları çalışmada hikâye edici metinlere ek olarak duyuşsal ve görsel deneyimlerin metin içeriğini nasıl etkilediğini açıklamaya çalışmışlardır. Kuramsal temelde İkili Kodlama Kuramı, okumada sözel olmayan unsurların iki dilde rolünü araştırılan bu çalışmada Amerika’da büyüyen 24 Çin asıllı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler Çin’de üçüncü sınıf bir tren yolculuğuyla ilgili metni okuduktan sonra, metne ilişkin görsel ve duyuşsal cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin hazırladıkları görsel metinler ve duyuşsal modlar içeren metinler incelendiğinde; görsel metinlerin okudukları yazılı metne daha yakın olduğu görülmüştür. Duyuşsal ve resimsel tepkilerin birbiri ile ilişkili olduğu ve birbirlerini etkilediği sonucunun yanı sıra sözel ve sözel olmayan okuma süreçlerinin anlamının mevcut yapısını etkilediği sonucu elde edilmiştir.

Sadoski (2005), A Dual Coding View of Vocabulary Learning adlı çalışmasında, görselleştirme, kelime hazine edinme ve anlamlı kelime hazinesi

geliştirme ikili kodlama kuramının bakış açısı sunulmuştur. Çalışmanın amacı; İkili Kodlama Kuramının temel varsayımlarını iki bağımsız fakat ilişkili sistem üzerine kurulduğunu yani dil için sözel kodları, zihinsel görselleştirme için sözel olmayan kodları açıklamayla ilgilidir. Dil öğretiminde; resim kullanmanın kelimeleri somutlaştırdığı, zihinde canlandırmanın (görselleştirmenin) kolaylaştığını bununla birlikte sözel ve sözel olmayan içeriklerin birlikte kullanıldığında daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Gickling, Hargis ve Anderson (1981) yaptıkları çalışmada kelimelerin görselleştirilmesinin bilinmeyen kelimeleri öğrenmede etkililiğini incelemişlerdir. Araştırma boyunca, çocuklar

1. Tesadüfen seçtikleri flash kartlarla sunum yapmışlar (Görsel+Kelime)
2. Her kelimenin telaffuzunu dinlemişler
3. Sunum yaptıkları kelimeyi cümle içinde kullanmışlar
4. Kelimeyi tekrar etmişler

İkinci günün sonunda kelime tanıma çalışmalarından yanılma oranı azalmış soyut kelimeleri tanıma oranı üç katına çıkmıştır, onuncu gün sonunda bu oran dört katına çıkmıştır. Benzer sonuçlar zihinsel engelli çocuklarda da elde edilmiştir. **Hargis, Yonkeers, Williams ve Reed (1988)** yaptığı benzer çalışmada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin kelimeler görselleştirildikten sonra, kelime tanıma, hikâye içeriği belirleme gibi işlemleri daha kolay yapabildikleri görülmüştür.

İki gün sonra eğitim tamamlandığında somut sözcüklerin soyut sözcüklere göre üç kat daha fazla doğru tespit edildiği görülmüştür. On gün eğitimden sonra, dört kat daha fazla somut sözcüklerin doğru tespit edilmiştir.

Mayer ve Anderson (1992), yaptıkları araştırmada görsel ve sözel modlar arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışmışlardır. Öğrencilere; kelimeleri üç farklı durumda sunarak (kelime-resim, kelime, resim) gösterimsel ve refere edilen bağlantıları açıklayan bu çalışma İkili Kodlama Kuramının bilişsel varsayımlarını kanıtlamayla

ilgilidir. Kelime-resim çiftleri görsel ve sözel bağlantıları, kelimeler sözel bağlantıları, resimler görsel bağlantıları yapılandığı görülmüştür. 48 öğrenci ile yürütülen çalışmada, hatırlama testinin yanı sıra problem çözme testide kullanılmıştır. Sadece kelime ve sadece resim sunulan öğrencilerin söz konusu testlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark oluşmazken; resim- kelime sunulan öğrencilerin puanlarından anlamlı bir fark oluştuğu görülmüştür.

Mousavi, Low ve Sweller (1995) yaptığı çalışmada İkili Kodlama Kuramının varsayımlarını destekler nitelikte modellenmiştir. Görsel ve işitsel modların hafıza üzerindeki etkilerini açıklamayı amaçlayan çalışma 30 sekizinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Geometri dersinde konuları sadece diyagramlarla (görsel grup), sadece dinleyerek (işitsel grup) ve de hem diyagramlar hem de dinleyerek (görsel-işitsel grup) öğrenen öğrencilere iki farklı problem durumu sunulmuştur. Görsel işitsel grubun diğer gruplara göre problemleri daha hızlı çözdüğü ve test sonucunda aldıkları puanların sadece görsel ve sadece işitsel gruplara göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür.

Sezgin (2002), İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik Başarıya, Öğrenme Düzeylerine ve kalıcılığa Etkisi adlı çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıflarda İkili Kodlama Kuramına göre hazırlanan animasyonların ve resimlerden oluşan yazılımların akademik başarıya, öğrenme düzeylerine ve kalıcılığa etkisini belirlemeye çalışmıştır.

Amlund, Gaffney ve Kulhavy (1985) ilköğretim beşinci ve altıncı sınıflarda yaptıkları bir çalışmada; hikâyeyi ilgili bir şekil haritası ile birlikte dinleyen grubun, sadece hikâyeyi dinleyen gruptan hatırlamada daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Bu çalışmanın bulguları uzaysal ve sözel bilgi etkileşiminin ilgili ipuçlarının sayısını artırarak öğrenmeyi desteklediğini savunan İkili Kodlama Kuramı ile tutarlılık göstermektedir.

Sadoski, Goetz, Stricker ve Burdenski (2003), New findings for concreteness effects in written composition adlı çalışmalarında; somut kelimelerin ve zihinde canlandırmanın sözel sistemler üzerindeki etkilerini ve strateji öğretiminin yazı üzerindeki etkilerini belirlemişlerdir. Kompozisyon yazmanın kelime tanıma ile

ilişisini ortaya koymuşlardır. Ve çalışmanın sonuçlarını İkili Kodlama Kuramının süreçleriyle açıklamışlardır.

Krasny, (2004) çalışmasında görselleştirmenin yapısının ve fonksiyonlarının okuma üzerindeki bilişsel etkilerini açıklamaya çalışmıştır. Doğuştan gelen psikolojik süreçlerin, okuyucu deneyimlerinin fenomeni ile edebi metinlerde anlam kurma arasındaki ilişkileri incelemiş ve görseller ve duygular arasındaki psikolojik bağlantıları açıklamıştır. **Sadoski ve Paivio'nun (2001)** İkili Kodlama Kuramına göre geliştirilen okuma- yazma modeli temel dayanak olarak kabul edilen çalışmada; duyuşal deneyimlerle hafıza arasındaki ilişki vurgulanmıştır.

Goetz, Sadoski, Stricker, White ve Whang (2007), The role of imagery in the production of written definitions adlı çalışmalarında 58 üniversite öğrencisiyle ‘insanlar nasıl kelime tanıyor?’ sorusuna cevap aramışlardır. Zihinsel, sözel ve görsel sistemlerin hatırlama ile geliştiğı varsayımından hareketle yapılan bu çalışma sözel materyallerin, sözel ve sözel olmayan kodların hafıza üzerindeki etkilerini açıklamayla ilgilidir. Çalışmanın sonucunda; sözel ve görsel sistemler arasındaki bağlantılar artıkça kelime tanımının, adlandırmanın ve anlamının artacağı bulgusu ortaya konmuştur.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin analizi ve hikâye edici metin yazma beceri düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmanın aşamaları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Modeli

<i>Gruplar</i>	<i>Ön Test</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Son Test</i>
Deney Grubu	(Ön Test)	Uygulama (İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretimi)	(Son Test)
Kontrol Grubu	(Ön Test)	Deneysel işlemin olmadığı süreç	(Son Test)

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma raporunda okul adı, etik nedenlerle belirtilmemiştir. Söz konusu okul, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan bir ilköğretim okuludur. Araştırma için Aksaray İlının ve bu okulun seçilmesinde; öğretmenlerin, okul

yöneticilerinin istekliliği ve araştırmacının çalışma imkânlarının diğer illere ve okullara oranla daha uygun olması etkili olmuştur.

Araştırma, okulda bulunan beşinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Grupların denklikleri incelendikten sonra bu şubelerden birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Bu seçim, yansız atama yöntemi ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öğretmenleri, cinsiyet, mezun oldukları alan ve mesleki deneyim bakımından birbirine denktir. Araştırmanın çalışma grubunu 20'si deney, 20'si kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sayıları, cinsiyetleri de belirtilerek Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Dağılımları

	<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
Deney Grubu	11	9	20
Kontrol Grubu	12	8	20
Toplam	23	17	40

Deney ve kontrol grubu belirlenirken öğrencilerin içinde bulundukları sınıfların grup olarak alınmasının sebebi, bu sınıfların Millî Eğitim Bakanlığı sistemi içinde önceden oluşturulmuş ve yapılandırılmış olmasıdır. Mevcut sınıf düzenleri bozulmadan, sistem içindeki imkânlar dâhilinde grupların denliğini araştırmak amacıyla gruplar genel başarı durumu, öğretmen nitelikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Bu amaçla önce okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ve bu yetkililer tarafından, genel başarıları bakımından iki sınıf arasında bir fark olmadığı sözlü olarak belirtilmiştir. Daha sonra öğrencilerin birinci dönem Türkçe dersi not ortalamaları ve başarı notu ortalamaları okul yöneticilerinden alınarak karşılaştırılmış, her iki grubun da hem Türkçe dersi hem de karne başarı ortalaması bakımından birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında, deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki durumlarının ve denkliklerinin araştırılması amacıyla, her iki gruba da uygulanan ön testlerin sonuçları da karşılaştırılmıştır. Ancak öncelikle çalışma grubunun küçük olması sebebiyle, grupların normal dağılım gösterip göstermediği,

Kolmogorov-Smirnov testi (z) ile incelenmiştir. Bu test sonucunda çalışma grubunun normal dağılım gösterdiği ($t=1.08$, $t=0.455$, $t=0.355$; $p> .01$) görülmüştür. Gruplar arasında ön test sonuçları bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığı, ilişkisel örneklemeler için t testi yapılarak incelenmiştir. Bu testin sonuçları, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Sonuçlarına Göre Karşılaştırılması

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Hikâye Haritası (Metin Okuma Sonrası)	Deney Grubu	20	20.40	3.36	1.74	.090
	Kontrol Grubu	20	22.12	2.56		
Hikâye Haritası (Metin Yazma Öncesi)	Deney Grubu	20	20.70	2.33	.833	.411
	Kontrol Grubu	20	20.12	1.80		
Hikâye Yazma	Deney Grubu	20	59.05	12.87	.170	.866
	Kontrol Grubu	20	59.81	13.92		

Tablo 3'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının Hikâye Haritası Başarı Ölçeklerinden ve Yazma Başarı Ölçeklerinden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu değerler, öğrencilerin metin okuma sonrası Hikâye Edici Metin Analizi Dereceli Puanlama Anahtarı için; $t=1.74$; $p<.01$, metin yazma öncesi Hikâye Edici Metin Analizi Dereceli Puanlama Anahtarı için $t=.833$, $p<.01$, Hikâye Edici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarı için ise $t=0.170$; $p<.01$ olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmanın bağımlı değişkeni olan hikâye edici yazma başarısı ve hikâye haritası analiz beceri düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle araştırmanın söz konusu gruplarla yürütülmesi uygun görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubunda bulunan öğrencilerin hikâye haritası analiz beceri düzeylerini belirlemek için bir dereceli puanlama anahtarı, oluşturdukları hikâye haritalarını değerlendirmek için bir dereceli puanlama anahtarı ve ayrıca öğrencilerin hikâye edici yazma ve hikâye haritası çıkarma beceri düzeyini belirleyebilmek için bir

dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur. Veri toplama araçlarında, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen ve Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan yayınevlerine ait ders kitabından seçilen 'Sevgili Kuşlar' adlı hikâye edici metin (Ek-2) kullanılmıştır.

3.3.1. Hikâye Haritası Analiz Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada öğrencilerin hikâye edici metin unsurlarını analiz becerilerini değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 'Hikâye Haritası Analiz Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı' (Ek-3) kullanılmıştır. Söz konusu dereceli puanlama anahtarının geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın (Akyol, 2006; Harris & Sipay, 1990; Idol, 1987; Mathes & Fuchs, 1997; Smith, 1990; Stein & Glein, 1979) taranarak hikâye unsurları ve haritaları incelenmiştir.

Bu araştırmada kullanılan Hikâye Haritası Analiz Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı 'hikâye edici metin yapısı boyutu' ve 'hikâye haritasının oluşturulma biçimi boyutu' olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Hikâye Edici Metin Yapısı boyutu altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırayla; sahne hakkında bilgi verme, karakterler hakkında bilgi verme, problem hakkında bilgi verme, sonuç belirtme, ana fikri belirtme ve tepkidir. Öğrencinin bu dereceli puanlama anahtarında her bir alt boyuttan alabileceği puan 1 ve 5, toplam alabileceği puan ise 13 ile 65 arasındadır. Hikâye haritasını oluşturma biçimi boyutu ise üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla, sözel unsurları kullanma, görsel unsurları kullanma, sözel ve görsel unsurları birlikte kullanmadır.

Bu çalışmalarda yer alan hikâye unsurları göz önünde bulundurularak elde edilen dereceli puanlama anahtarı, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla bu alanda çalışan dört uzman akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda puanlama anahtarında gerekli düzeltmeler yapılmış ve veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Kapsam geçerliliğinin ardından ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla araç, çalışma grubunda bulunan öğrencilerden farklı 36 öğrenciye deneme amacıyla uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen puanlama kağıtları,

araştırmacı ve iki ayrı uzman tarafından puanlanmış ve puanlayıcılar arası korelasyon değerleri ($r = .96$, $r = .91$ ve $r = .93$) bulunmuştur.

3.3.2. Hikâye Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı

Araştırmada öğrencilerin Hikâye yazma becerilerini değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Hikâye Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı’ (Ek-4) kullanılmıştır. Söz konusu dereceli puanlama anahtarı ilgili alan yazın incelenmesiyle geliştirilmiştir. Dereceli puanlama anahtarı geliştirilme sürecinde Akyol (2006) tarafından geliştirilmiş olan “Yazı Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılmıştır.

Akyol’un (2006) yazı değerlendirme ölçeğinde yer alan hikâye unsurları göz önünde bulundurularak elde edilen dereceli puanlama anahtarı, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla bu alanda çalışan dört uzman akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda puanlama anahtarında gerekli düzeltmeler yapılmış ve veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Kapsam geçerliliğinin ardından ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla araç, çalışma grubunda bulunan öğrencilerden farklı 36 öğrenciye deneme amacıyla uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen puanlama kağıtları, araştırmacı ve iki ayrı uzman tarafından puanlanmış ve puanlayıcılar arası korelasyon değerleri ($r = .91$, $r = .94$ ve $r = .93$) bulunmuştur.

‘Hikâye Yeniden Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı’ ‘hikâye metin yapısı ve içerik boyutu’, ‘hikâye ve yazı biçimsel boyutu’; ‘dil ve anlatım boyutu’ olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Hikâye yapısı ve içerik boyutu; hikâye konusu belirleyebilme, hikâyeye uygun başlık yazabilme, hikâye unsurlarını belirleyebilme alt boyutlardan oluşmaktadır. Hikâye ve yazı biçimsel boyutu; hikâye yazarken paragraf yapabilme, giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer verebilme ve yazıyı kâğıt yüzeyine yerleştirme alt boyutlarından oluşmaktadır. Hikâye dil ve anlatım boyutu ise; düşüncelerin organize etme, cümleler arasında kip uyumu, anlatım akıcılığı, yalınlığı, zenginliği gibi boyutlardan oluşmaktadır. Öğrencinin bu dereceli puanlama anahtarında her bir alt boyuttan alabileceği puan 1 ve 5, toplam alabileceği puan ise 35 ile 175 arasındadır.

3.4. Araştırma Süreci

3.4.1. Hazırlık

Araştırmanın deneysel niteliğinden ve uygulama yapılacak okulun Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olmasından dolayı araştırma sürecinin başında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla yazışmalar yapılarak, Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izin (Ek-5) alınmıştır.

İzin süreci devam ederken diğer yandan araştırmada kullanılacak ölçekler ve uygulama sürecinin içeriği, uzman görüşlerine başvurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ölçme araçları ve uygulama içeriği hakkında ayrıntılı bilgi, ilgili başlıklar altında verilmiştir. Uygulamaya başlanmadan önce araştırmanın yapılacağı okulun yöneticileri ve beşinci sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının denkliği, ön testler öncesinde sözlü olarak araştırılmış, yetkililer tarafından şubeler arasında farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Daha sonra ön testler uygulanmış ve test sonuçları grupların denkliği bakımından incelenmiştir. Ön testler iki ayrı oturumda uygulanmıştır. Araştırma boyunca deney ve kontrol gruplarının derslere kendi öğretmenleri ile devam etmesinin; özellikle deney grubunda yapılacak uygulamaların kendi öğretmenleri tarafından yürütülmesinin daha uygun olacağına karar verilmiştir. Deney grubunda yapılacak uygulamaların araştırmacı tarafından yürütülmesi durumunda, araştırmacı yanlılığı olabileceği ve öğrencilerin hâlihazırda alışık oldukları düzenin bozulabileceği gerekçeleri ile bu uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmamıştır. Uygulamalar sınıf öğretmeni tarafından yürütüleceği için öğretmenin çeşitli konularda bilgilendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreçte iki hafta boyunca toplam 4 saat olmak üzere araştırmacı tarafından öğretmene sözlü eğitim verilmiştir. Eğitim sürecinde öğretmen hikâye haritaları, hikâye edici yazma ve ikili kodlama kuramı, öğretim süreci ve süreç boyunca yapılacak uygulamalar gibi konularda bilgilendirilmiştir. Bu sözlü bilgilendirmenin yanında, öğretmenin uygulama süreci boyunca başvurabileceği ve sözlü eğitimde sunulan bilgileri de içerecek şekilde bir “Öğretmen Bilgilendirme Dosyası” da hazırlanarak öğretmene verilmiştir. Bu dosyanın bir örneği, Ek-6'de sunulmuştur.

3.4.2. Deney Grubunda Yürütülen Uygulamalar

Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubu öğrencilerinin hikâye haritası oluşturma becerilerini ve hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bir öğretim süreci tasarlanmıştır. Söz konusu öğretim sürecine başlamadan önce öğrencilerin bilgilendirilmesi amacıyla 50 dakikalık hazırlık dersi yapılmıştır. Hazırlık dersinde öğrencilere İkili Kodlama Kuramı, İkili Kodlama Kuramına göre oluşturulan etkinlikler hakkında düzeylerine uygun bilgi verilmiştir. Bu derse ait ders planı Ek-7’de sunulmuştur.

3.4.2.1. İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Öğretimi

İkili Kodlama Kuramına göre hikâye haritası öğretiminin amacı öğrencilerin metinle ilgili oluşturduğu zihinsel imgeleri hikâye haritalarında ve yazdıkları hikâye edici metinlerle kullanarak hikâye edici metin analiz ve yazma becerilerini geliştirmektir. Bu araştırmada kullanılan yöntem, çeşitli araştırmalarda İkili Kodlamanın eğitime uyarlamaları (Amlund, Gaffney & Kulhavy, 1985; Sadoski & Goetz, 1998) incelenerek geliştirilmiştir.

İkili Kodlama Kuramına göre hikâye haritası öğretimi için geliştirilen etkinliklerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca kabul edilen ve Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan yayınevlerine ait ders kitaplarından seçilen hikâye edici metinlerden (Parasız Yatılı, Beyaz Bisiklet, Arşimet ve Kralın Tacı, Mimar Sinan, Bencil Dev) yararlanılmıştır. (Öğretim Sürecince kullanılan hikâye edici metinler Ek-8’de sunulmuştur.) Uygulama boyunca her bir metin için öğrencilere çalışma kâğıtları sunulmuştur. Öğrenciler hikâye edici metinleri analiz ederken ve hikâye edici metin yazma sürecine başlamadan önce oluşturdukları hikâye haritalarının her bir unsurunun görselleştirilmesi üzerinde durulmuştur. Öğretmen bu süreçte öğrencilere etkinliklerde neler yapacakları ve nelere dikkat etmeleri konusunda rehberlik yapmıştır.

Toplam yedi hafta (21 ders saati) süren uygulama çalışmaları (Ek-9) boyunca öğrencilerin beş hikâye edici metin analizi yapmaları ve beş hikâye edici metin yazmaları sağlanmıştır. Uygulama süresince öğrencilerin metin analizi ve yazımı esnasında izlediği yönergeler aşağıda sunulmuştur.

Hikâye Edici Metin Analiz Çalışmaları

- Öğrencilerin hikâye edici metni okumaları sağlanır.
- Öğrencilerin hikâye edici metinde yer alan unsurları zihinlerinde canlandırmaları istenir.
- Öğrencilerin yönergeye göre metnin hikâye haritasını oluşturmaları istenir.
- Öğrencilerin hikâye haritası oluştururken görsel ve sözel unsurları birlikte kullanmaları sağlanır.
- Öğrencilere, hikâye haritası oluşturulurken; sahne hakkında ilgili detaylar belirlemesi, karakteri belirlerken; dış görünümü, duyguları ve düşünceleri hakkında bilgi vermesi, ana fikri ve yardımcı fikirleri ifade etmeleri süreç boyunca gerektiğinde hatırlatılır.

Hikâye Edici Metin Yazma Çalışmaları

- Öğrencilerden kendi seçtikleri bir konu hakkında bir hikâye edici metin tasarımları istenir.
- Öğrencilerin zihinde canlandırdıkları hikâye unsurlarını kullanarak bir hikâye haritası oluşturmaları istenir.
- Öğrencilerin oluşturdukları hikâye haritasında görsellere de yer vermeleri sağlanır.
- Yazma sürecine başlamadan önce tasarladıkları hikâye edici metinlerle ilgili unsurlarla ilgili detayları nasıl belirledikleri kontrol edilir. Sahne ile ilgili detaylar nasıl belirlenmiş? Karakter belirlenirken; dış görünümü, duyguları, düşünceleri, bakış açısı, tavırları belirlenmiş mi? Düşünülen

başlık ana fikri destekler nitelikte mi? Bu sorular öğrencilere yöneltilir ve öğrenci yazmayı tasarladığı metin hakkında düşünmeye teşvik edilir.

- Yazma öncesinde, sayfa düzeni, yazının organizasyonu hakkında öğrencilere hatırlatmalar yapılır.
- Öğrencinin yazdığı metni paylaşmadan önce kontrol etmesi sağlanır.

3.4.3. Deneyisel Uygulamanın Güvenirliği

Uygulama güvenirliliğine, araştırma sürecinde deney grubunda yapılan öğretimin öğretmen tarafından ne ölçüde uygulandığı ile ilgili olarak bilgi almak amacıyla başvurulmuştur. Bu amaçla, uygulama güvenirliliği verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere, Öğretmen Gözlem Formu (Ek-10) kullanılmıştır. Deneyisel uygulamanın güvenirliliğini test etmek amacı ile araştırma suresince iki bağımsız gözlemci dönüşümlü olarak uygulamayı gözlemlemiş ve gözlem sonucunda Öğretmen Gözlem Formundan elde edilen bulgular incelendiğinde; uygulamanın ortalama güvenirlilik düzeyi %90'ın üzerindedir. Deneyisel uygulamanın güvenirliliğine ilişkin tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Deneyisel Uygulamanın Ortalama Güvenirliliği

<i>Gözlemci</i>	<i>Gözlem Sayısı</i>	<i>Uygulamaya Ait Ortalama Güvenirlilik</i>
I. Gözlemci	5	93,4
II. Gözlemci	6	94,6
Toplam	11	93,7

3.4.4. Kontrol Grubunda Yürütülen Uygulamalar

Araştırmanın uygulama aşamasında, kontrol grubunda herhangi bir öğretim planlaması yapılmamış; var olan normal süreç devam ettirilmiştir. Ancak kontrol grubundaki sürecin de tanımlanabilmesi ve deney grubundan ne kadar farklı olduğunu

belirleyebilmek için bazı işlemler yapılmıştır. Ayrıca kontrol grubu öğretmeni de deney grubunda işlenen hikâye edici metinleri işlemesi sağlanmış ve bu etkinliklerle ilgili etkinlik planı (Ek-11) hazırlaması istenmiştir. Kontrol grubu öğretmeni ders esnasında gözlenmiş ve kontrol grubu öğretmeni içinde Öğretmen Gözlem Formu (Ek-10) doldurulmuştur. Kontrol grubunda yapılan hikâye haritası öğretimi uygulamalarının güvenilirliğini test etmek amacı ile araştırma suresince iki bağımsız gözlemci dönüşümlü olarak uygulamayı gözlemlemiş ve gözlem sonucunda Öğretmen Gözlem Formundan elde edilen bulgularda; uygulamanın ortalama güvenilirlik düzeyi %20'nin altındadır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen 'Hikâye Haritası Analiz Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı' ve 'Hikâye Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı' kullanılarak elde edilen veriler SPSS 15.0 yazılımı ile analiz edilmiştir. Bununla birlikte deney ve kontrol grubunun oluşturdukları hikâye haritaları ve yazdıkları hikâye edici metinlerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sorularına cevap bulmakta kullanılmak üzere verilerden istatistiksel ve nitel analizler yoluyla elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine göre bulgular sunulmadan önce, araştırma sürecinde uygulanan ölçme sonuçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Öğrencilerin oluşturdukları hikâye haritalarından elde edilen puanlar, Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Metin Okuma Sonrası Hikâye Haritaları Ön Test- Son Test Puanları

<i>Grup</i>	<i>Test</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Deney Grubu	Ön Test	20	20.40	3.36
	Son Test	20	56.40	8.73
Kontrol Grubu	Ön Test	20	22.12	2.56
	Son Test	20	21.25	3.13

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin deney grubu ön test puanlarının ortalaması 20 iken, son test puan ortalamaları 56’dır. Kontrol grubu ön test puanlarının ortalaması 22 iken, son test puanlarının ortalaması 21’dir. Deney grubunun ön test son test puanları karşılaştırıldığında bir artış görülürken kontrol grubunda böyle bir artış görülmemiştir.

Öğrencilerin tasarladıkları hikâye haritalarına ait elde edilen puanlar Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Metin Yazma Öncesi Hikâye Haritaları Ön Test- Son Test Puanları

<i>Grup</i>	<i>Test</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Deney Grubu	Ön Test	20	20.70	2.33
	Son Test	20	60.40	6.08
Kontrol Grubu	Ön Test	20	20.12	1.80
	Son Test	20	21.87	2.47

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun tasarladıkları hikâye haritalarından aldıkları ön test puan ortalaması 20.70 iken, son test puan ortalaması 60.40'dır. Kontrol grubu ön test puan ortalaması 20.12 iken, son test puan ortalaması 21.87'dir. Deney grubunun ön test son test puanları karşılaştırıldığında bir artış görülürken kontrol grubunda böyle bir değişim görülmemiştir.

Öğrencilerin yazdıkları hikâye edici metinlerden elde edilen puanlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Hikâye Edici Metin Yazma Ön Test- Son Test Puanları

<i>Grup</i>	<i>Test</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Deney Grubu	Ön Test	20	59.05	12.87
	Son Test	20	146.50	19.44
Kontrol Grubu	Ön Test	20	59.81	13.92
	Son Test	20	70.25	26.99

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunun tasarladıkları hikâye haritalarından aldıkları ön test puan ortalaması 59.05 iken, son test puan ortalaması 146.50'dir. Kontrol grubu ön test puan ortalaması 59.81 iken, son test puan ortalaması 70.25'dir. Deney grubunun ön test son test puanları karşılaştırıldığında bir artış görülürken kontrol grubunda böyle bir değişim görülmemiştir.

Tablo 8 Deney ve Kontrol Gruplarının Hikâye Haritaları Oluşturma ve Hikâye Edici Metin Yazma Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

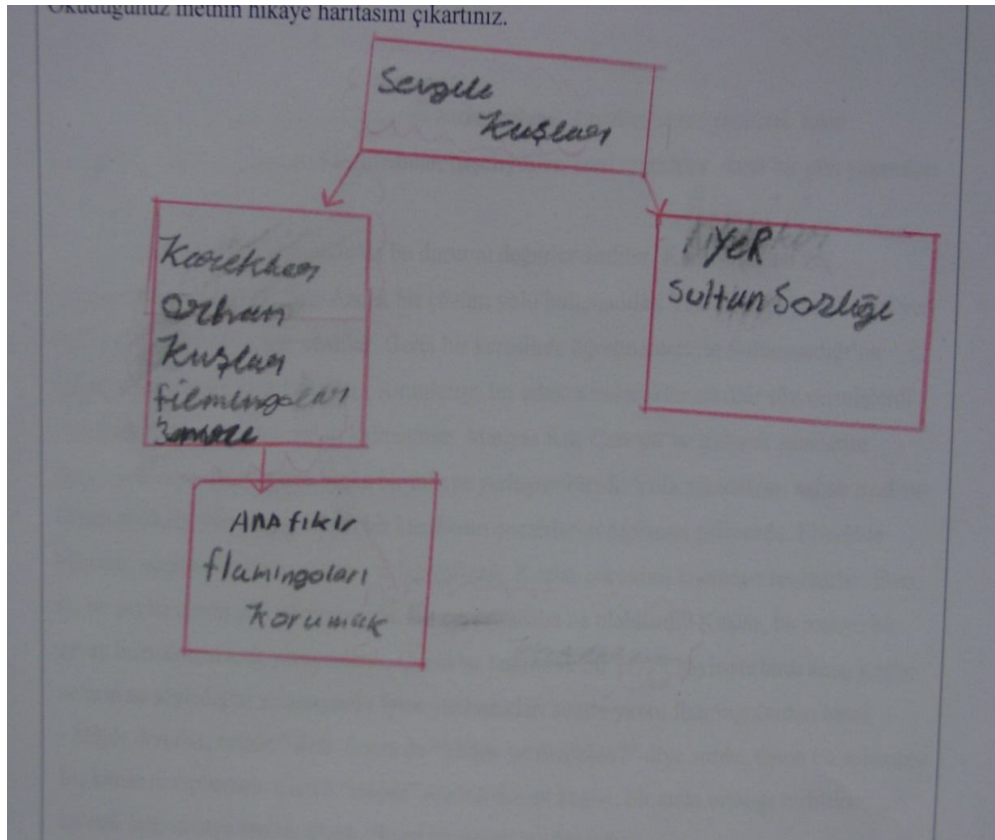
	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Hikâye Haritası (Metin Okuma Sonrası)	Deney Grubu	20	56.40	8.73	.001	.000
	Kontrol Grubu	20	21.25	3.13		
Hikâye Haritası (Metin Yazma Öncesi)	Deney Grubu	20	60.40	6.08	.001	.000
	Kontrol Grubu	20	20.12	1.80		
Hikâye Yazma	Deney Grubu	20	146.5	26.99	.001	.000
	Kontrol Grubu	20	70.25	19.44		

Yapılan bağımsız t testi sonuçları; deney grubunda İkili Kodlama Kuramına göre yürütülen hikâye haritası öğretiminin, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa ($t=.000$, $p<.01$) yol açtığını göstermektedir. Hikâye Haritası Analiz ve Hikâye Edici Metin Yazma Dereceli Puanlama Anahtarlarından elde edilen puanlarda, öğrencilerin hikâye edici metin analiz ve hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirme bakımından etkili olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde; İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretimi adı altında yapılan bu uygulamalar sonucunda öğrencilerin okuma sonrası-metin yazma öncesi hikâye edici metin analizi ve hikâye edici metin yazma beceri düzeyinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Deney grubu ile yapılan hikâye edici metin analizi ve yazma çalışmalarında, öğrencilerin okudukları ve yazdıkları metinlere ait zihinsel imge oluşturacakları ve bu zihinsel imgeleri paylaşacakları bir ortam sağlanmıştır. Bu ortam Goetz, Sadoski, Stricker, White ve Wang'ın (2007) yazma çalışmalarında görselleştirmenin önemli bir strateji olarak kullanılmasının yazma becerisini artıracığı düşüncesini destekler niteliktedir. Bununla birlikte; görselleştirmenin öğrencilere hikâye edici metinlerde görselleştirme yazma sürecini geliştiren ve zihinsel imgeleri bu süreçte etkin kılan bir strateji (Saddler, 2004; 2005; 2006; Vanlierde & Wanet-Defalque; 2005) olduğu vurgulanmaktadır.

4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Okuma Sonrası Hikâye Haritalarının Metin Yapısına Ait Ön Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin oluşturdukları ön test hikâye haritaları incelendiğinde; öğrencilerin hikâyenin sahnesini ve karakterini belirleyebildikleri ancak sahneyi belirtmeler de sahnenin özelliklerini ve nasıl bir yer olduğu belirtmedikleri görülmüştür. Hikâyenin karakterlerinin ise sadece kim olduklarını belirtmişlerdir. Karakterin özelliklerini, duygularını, düşüncelerini belirten ifadeler kullanılmadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte hikâyede geçen problemi belirlerken problemin nasıl başladığı, problem çözümünde karakterlerin karşılaştıkları engeller, bu engelleri nasıl aştıkları ve problemin çözümünün ardından nasıl bir sonuçla karşılaştıklarıyla ilgili ifadeler yer vermedikleri görülmüştür. Hikâyenin ana fikrini belirleseler de ifadelerin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumu açıklayan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. Deney Grubu Metin Okuma Sonrası Hikâye Haritası

Kuşların yaşadığı yerleri kirletmemeliyiz.

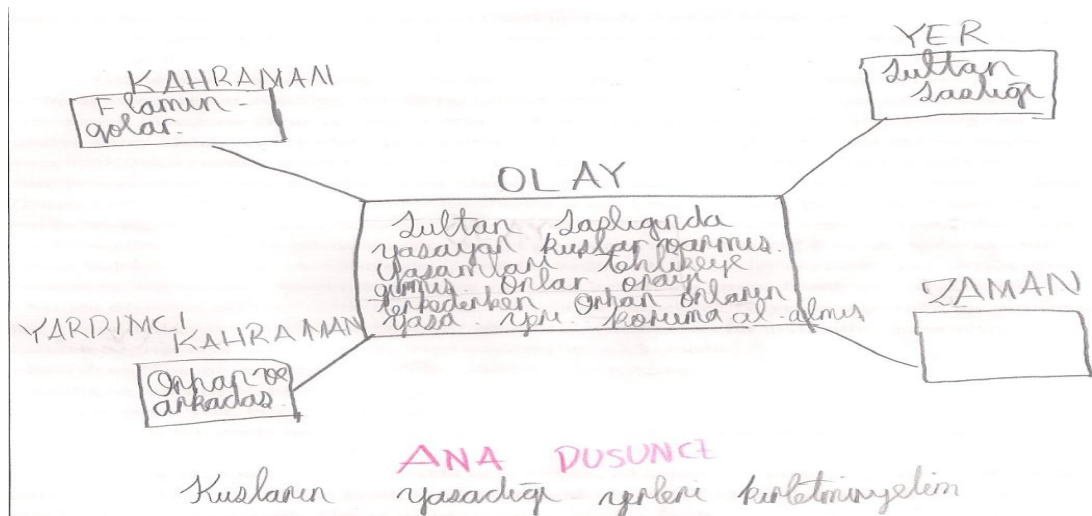
Kuşların çevresini korumalıyız.

Hayvanların yaşam alanlarını kirletmemeliyiz.

Öğrencilerin analiz ettikleri hikâye edici metinde ana fikir, doğal güzelliklerin koruma altına alınmasıdır. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde metinden bu fikre ulaşılar da ifadenin kullanımının eksik olduğu görülmektedir.

4.2. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Okuma Sonrası Hikâye Haritalarında Metin Yapısı Boyutuna Ait Ön Test Bulguları

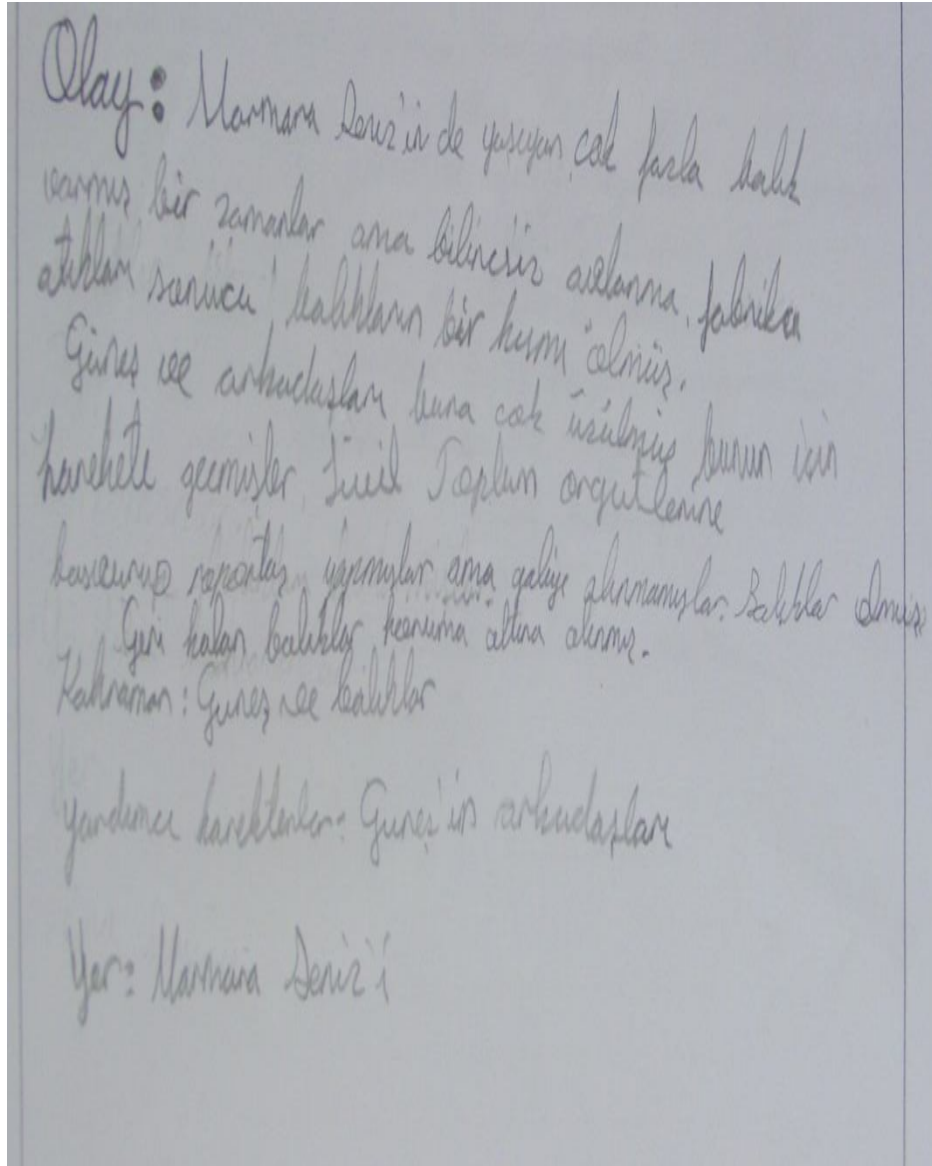
Kontrol grubu öğrencilerinin oluşturdukları hikâye haritaları incelendiğinde; hikâyenin sahnesini ve karakterlerini belirttikleri görülmüştür. Ancak karakterin dış görünümü, duyguları ve düşünceleri hakkında bir ifadeye yer vermediklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte; hikâyenin nasıl bir yerde geçtiğini, hikâyenin zamanını belirleyemedikleri görülmüştür. Ayrıca hikâyedeki problemin nasıl başladığını, ne olduğunu, nasıl çözüldüğünü, nasıl sonuçlandığını ve metnin ana fikrini ifade edemedikleri söylemek mümkündür. Ayrıca hikâye ile ilgili karakterin tepkisinin ve hikâye sonunda kendi tepkilerinin ne olduğunu belirtmedikleri görülmüştür. Bu durumu açıklayan örnek Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Kontrol Grubu Hikâye Haritası (Ön test)

4.3. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Yazma Öncesi Hikâye Haritaları Ön Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin oluşturdukları hikâye haritaları incelendiğinde; hikâye edici metin yazma öncesinde; sahne ve karakterleri belirlemelerine rağmen, sahne ve karakterlerle ilgili detayları belirtmedikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra hikâyeyi oluşturan en önemli unsurlardan olan zaman, ana fikir, problem, sonuç ve tepki unsurlarına yer vermediklerini söylemek mümkündür. Bu durumu açıklayan örnek Şekil 5'te sunulmuştur.

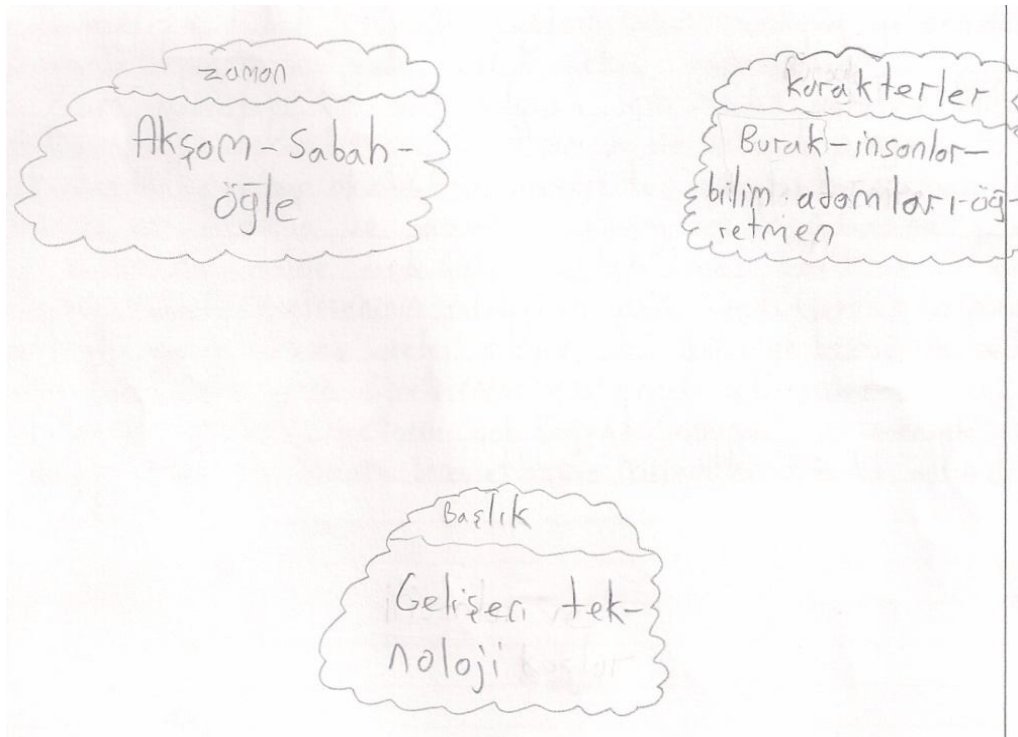


Şekil 5. Deney Grubu Metin Yazma Öncesi Hikâye Haritası Ön Test

Şekil 5 incelendiğinde; hikâye haritasında olay, karakterler ve yer olmak üzere üç hikâye edici metin unsuruna yer verilmiştir. Söz konusu metin unsurları iyi organize edilemediği ve bir sıralama gözetmeden ifade edildiği görülmektedir. Bununla birlikte hikâye haritasının kâğıt yüzeyine yerleştirilmesinde güçlükler yaşadığını söylemek mümkündür.

4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Yazma Öncesi Hikâye Haritalarına Ait Ön Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin oluşturdukları hikâye haritaları incelendiğinde hikâye edici metin yazma öncesinde; hikâyenin nerde geçtiği karakterin kim olduğunun haricinde sahneye ve karakterlere ait özelliklerin haritalaştırılmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra hikâyeyi oluşturan en önemli unsurlardan olan zaman, ana fikir, problem, sonuç ve tepki unsurlarına yer vermediklerini söylemek mümkündür. Bu durumu açıklayan örnek Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6 Kontrol Grubu Metin Yazma Öncesi Hikâye Haritası (Ön Test)

Şekil 6 incelendiğinde; oluşturulan hikâyede zaman ve karakter olmak üzere iki hikâye edici metin unsuruna yer verilmiştir. Zaman *akşam, sabah, öğle* olarak ifade edilmiştir. Öğrencinin zihninde hikâye edici metnin hangi zamanda geçtiği var olsa da bu durumun hikâye haritasına aktarılmadığını söylemek mümkündür.

4.5. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Haritalarının Oluşturma Biçimi Boyutuna Ait Ön Test Bulguları

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metni okuduktan sonra oluşturdukları ve hikâye edici metin yazma öncesinde oluşturdukları hikâye haritaları incelendiğinde; hikâye haritasındaki unsurları sadece sözel unsurlarla ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Hikâye Haritaları Oluşturma Biçimler (Ön Test)

<i>Grup</i>	<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Sözel Unsurlar</i>	<i>Görsel Unsurlar</i>	<i>Görsel ve Sözel Unsurlar</i>
Deney Grubu	Ön Test	20	20	-	-
Kontrol Grubu	Ön Test	20	20	-	-

4.6. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Yapısı ve İçerik Boyutuna Ait Ön Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinler incelendiğinde; belirledikleri hikâye konuları Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 10 Deney Grubu Hikâye Edici Metin Konuları

<i>Hikâye Konuları</i>	<i>Başarı</i>	<i>Dostluk</i>	<i>Kahramanlık</i>	<i>Eğitim</i>	<i>Çevre Bilinci</i>	<i>Alçakgönüllülük</i>	<i>Yardımlaşma</i>
	1	3	1	1	5	2	3

Tablo 10 incelendiğinde; deney grubunda yer alan öğrencilerin çevre bilinci, dostluk, yardımlaşma, alçakgönüllülük başarı, kahramanlık, eğitim konulu metinler yazdıkları görülmüştür. İki metnin ise belirli bir konusunun olmadığını söylemek mümkündür. Hikâye başlıkları incelendiğinde; başlıkların ana fikri destekler nitelikte ifade edilmediği görülmüştür. Öğrencilerin hikâye edici metinlere verdikleri başlıklardan bazıları aşağıdaki örneklerde sunulmuştur.

Örnek;

Alican ile Bülbül adlı hikâye edici metnin ana fikri; *canlıların doğal ortamlarda yaşaması gerektiği* olarak ifade edilmiştir.

Balıklar adlı hikâye edici metnin ana fikri; *çevremizi korumalıyız* olarak ifade edilmiştir.

Esrarengiz Olay adlı hikâye edici metnin ana fikri; *insanların birbirlerini sevmesi ve güvenmesi gerektiği* olarak ifade edilmiştir.

Deney grubunun yazdıkları hikâye edici metinlerde; sahne, zaman, karakterler ve problem ile ilgili detaylara yer verilmediğini söylemek mümkündür. Bu durumu açıklayan örnek aşağıda sunulmuştur.

Örnek;

Zeynep üçüncü sınıftaydı. Tatildeyken sıkılmış ve sokağa çıkmıştı. Sonra sokakta bir ağaç gördü orada kanaryalar yuva kurmuşlardı. Çok sevimlilerdi. Zeynep onları çok sevdi. Ama onların sorunları vardı fark etti, hemen yardım etmek istedi.

Zeynep tatil bittiğinde okulda arkadaşlarına hemen olanları anlattı. Arkadaşları zaten hayvanları çok severlerdi bunu duyunca yardım etmek için kolları sıvadılar. Bunu öğretmenlerine söylediler ve öğretmenleri de onlara destek verdi ve çalışmalarına başladılar (...).

Bu hikâye edici metinde; hikâyenin nerde geçtiği, problemin başlangıcının ve Zeynep'in kanaryalarla ilgili karşılaştığı problemin ne olduğu hakkında bir bilgi elde

edemiyoruz. Ancak cümlelerden anlaşıldığı üzere bu bilginin yazarın zihninde var olduğu fakat okuyucuya aktarılmadığını söylemek mümkündür

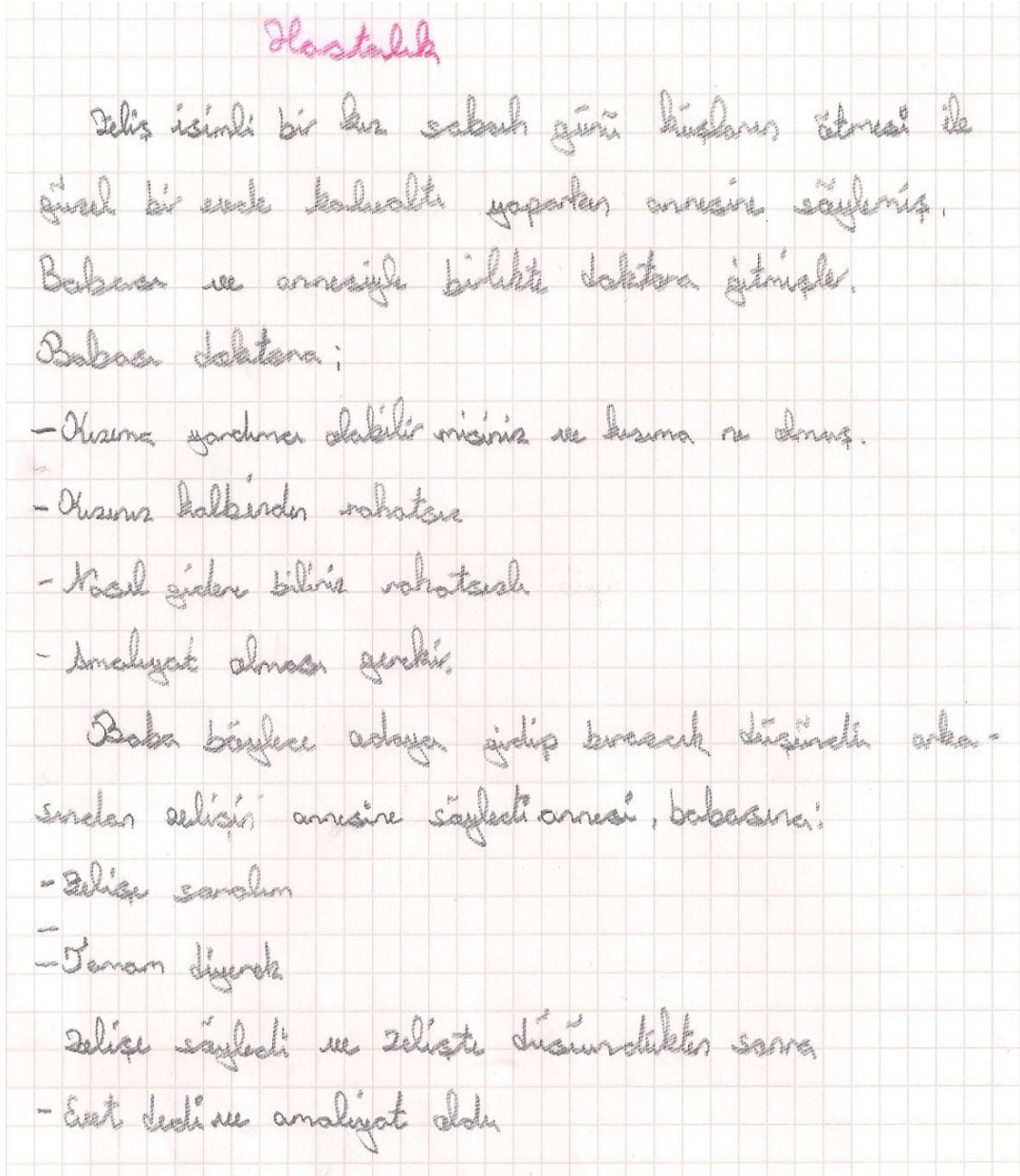
4.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metin Hikâye ve Yazı Biçimsel Boyutuna Ait Ön Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerin hikâye ve yazı biçimsel boyutları incelendiğinde; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin organize edilemediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte; paragraflar arası boşlukların organize edilmesinde, büyük harflerin kullanım tutarlılığının sağlanmasında öğrencilerin güçlükler yaşadığını söylemek mümkündür.

Bir gün Zeliş isimli bir kız varmış. Bu kız derslerinden geri kalmasının sebebi kalbinden rahatsız olmasıymış. Hastaneden çıkmak için ameliyat olması gerekiyormuş. Ve ameliyata girsin mi diye babası konuşurken;

- *Ameliyata girsin mi?, diye doktora sormuş.*
- *Doktor, ameliyat tehlikeli olabilir.*
- *Babası, ama zorunlu değil mi, diye sormuş.*
- *Ameliyata girsin, diye söylemiş.*
- *Zeliş'e sormuş. Zeliş olur diyerek sabahleyin ameliyata girmiş. Ve bir hafta sonra annesi ve babası ile eve gitmiş.*

Bu hikâye edici metinde; hikâye unsurlarının yeterli düzeyde ifade edilmediğini söylemek mümkündür. Problemin başlangıcı karakterin derslerinde güçlükler yaşamasıyla başladığı görülmektedir. Ancak karakterin hastanede olduğu ve ameliyat olması gerektiği ifadesinin yer alması fikirler arasında geçişlerin sağlanamadığını göstermektedir. Bununla birlikte; gelişme bölümünde baba ve doktorun diyaloglarında ifade yetersizlikleri nedeniyle sonuç bölümüne geçişte güçlükler yaşadığını söylemek mümkündür. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin organize edilmediği görülmektedir. Söz konusu metnin yazım hataları Şekil 7'de sunulmuştur.

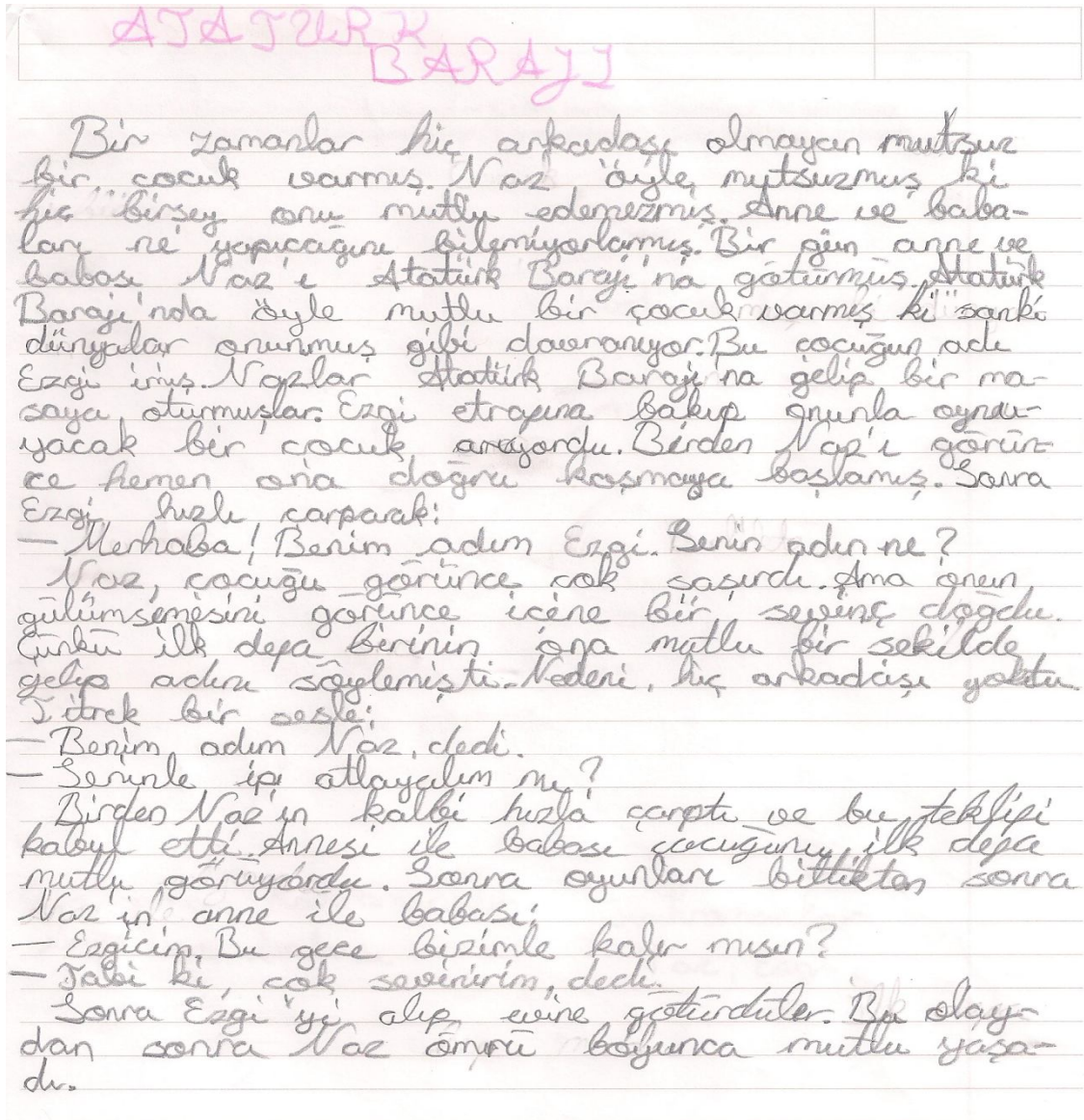


Şekil 7. Deney Grubu Hikâye Edici Metin (Ön Test)

Şekil 7 incelendiğinde; paragraflar arası boşlukların iyi organize edilemediğini söylemek mümkündür. İmla ve noktalama işaretleri kullanımında bazı güçlükler yaşadığı görülmektedir. Diyalog ifadelerinin kime ait olduğu diyalog başlangıcı dışında okuyucu tarafından tahmin edilmektedir. Bununla birlikte sayfa kenar boşluklarının düzenlenemediğini söylemek mümkündür.

4.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metin Dil ve Anlatım Boyutuna Ait Ön Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin ön testte yazdıkları hikâye edici metinler incelendiğinde; cümleler arasında kip uyumunu sağlayamadıkları, farklı cümle yapılarına yer veremedikleri, olayların zincirleme bir şekilde anlatılmadığını söylemek mümkündür. Bu durumu açıklayan örnek Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Deney Grubu Hikâye Edici Metin (Ön Test)

Şekil 8 incelendiğinde; metnin problemin başlangıcının, problemin ne olduğunun, Ezgi karakterinin problemin çözümünde nasıl bir rol oynadığı açık bir şekilde ifade edilmediği için, anlatımın akıcı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte; anlatımı zenginleştirecek tasvir unsurlarından yararlanmadığı görülmektedir. Ayrıca, zaman akışının çok hızlı ilerlemesi, mekânın açıkça ifade edilmemesi anlatım akıcılığı olumsuz etkilemektedir.

4.9. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Yapısı ve İçerik Boyutuna Ait Ön Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları ön test hikâye edici metinler incelendiğinde; olayın nerde geçtiğini, hangi zamanda geçtiği belirleyemedikleri görülmüştür. Bununla birlikte; ana karakter ve yardımcı karakterleri belirlemelerine rağmen karakterlere ait detayları tanımlayamadıklarını söylemek mümkündür. Bu durum örnekte sunulmuştur.

Örnek;

Ayşe'nin çok büyük bir hayali vardı. Bu hayali büyüyünce çok güzel bir doktor olmalı. Ayşe'nin bu çok küçükkenki hayaliydi. Ama büyüyüncede. Bu hayal değişmemişti çünkü Ayşe gerçekten doktor olmayı çok istiyordu. Ve hep ders çalıştı ve kitap okudu...

Örnek incelendiğinde; hikâye edici metnin karakterin tanıtılmadığını söylemek mümkündür.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinler incelendiğinde; belirledikleri hikâye konuları Tablo 10' da sunulmuştur.

Tablo 11. Kontrol Grubu Hikâye Edici Metin Konuları

Hikâye Konuları	Hayvanları Korumak	Teknoloji	Dostluk	Başarı	Kahramanlık
	6	2	3	3	3

Tablo 11 incelendiğinde; kontrol grubu öğrencilerinin hayvanları korumak, teknoloji, dostluk, başarı, kahramanlık konulu metinler yazdıkları görülmüştür. Üç metnin ise belli bir konusunun olmadığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte hikâye edici metin başlıkları incelendiğinde; başlıkların ana fikri destekler nitelikte ifade edilmediğini söylemek mümkündür. Bu durumu açıklayan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Görünmez olmak adlı hikâye edici metnin ana fikri; *canlıları korumak* olarak ifade edilmiştir.

Berk'in Harikalar Diyarı adlı hikâye edici metnin ana fikri; *bilim ve teknolojinin günlük hayatı kolaylaştırması* olarak ifade edilmiştir.

Azimle Neler Yaparız? adlı hikâye edici metnin ana fikri; *kıskançlıkların dostlukları olumsuz yönde etkileyebileceği* olarak ifade edilmiştir.

4.10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Hikâye ve Biçimsel Boyutuna Ait Ön Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte yazdıkları hikâye edici metinler incelendiğinde; öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini, bu bölümleri oluşturan paragrafları iyi organize edemediklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte öğrencilerin yazdıkları metinleri kâğıt yüzeyine düzenli yerleştirme konusunda bazı güçlükler yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bu durumu açıklayan örnek aşağıda sunulmuştur.

Örnek;

Gece Duyulan Ses

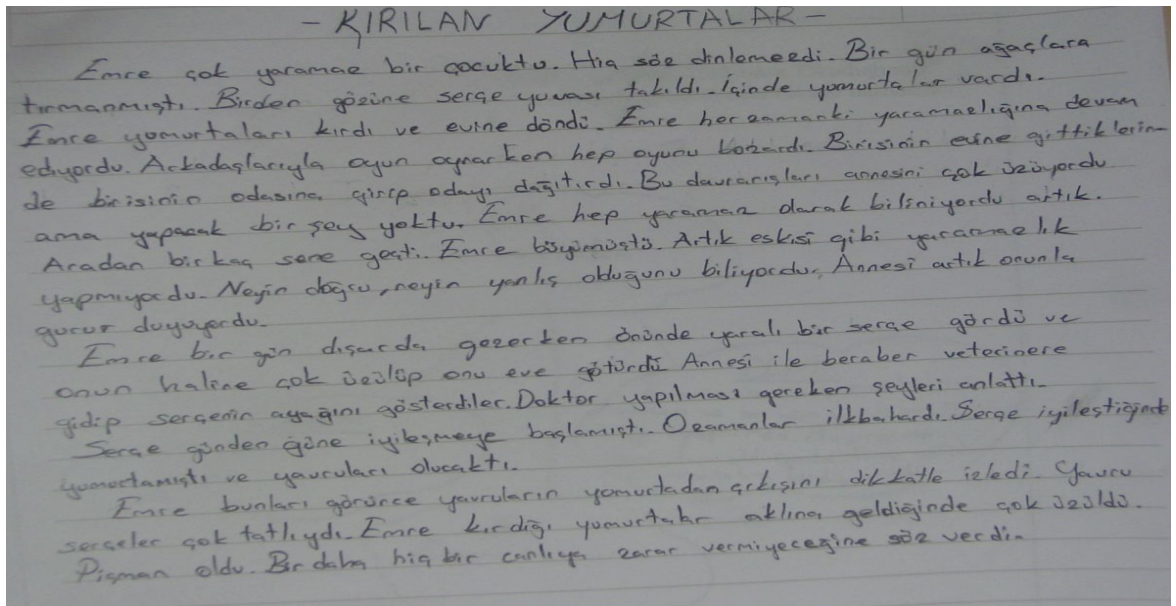
O gün Emre ve Orhan çok heyecanlıydı. Çünkü pikniğe gideceklerdi. Okula gittiklerinde servis gelmişti bile. Bu pikniğin amacı doğayı tanımaktı. Piknik alanına vardıklarında öğretmen onlara bir performans ödevi verdi. Bu ödev 'Doğa' hakkındaydı. Emre ve Orhan ödevi yapmak için çok sabırsızlandılar. Piknik bittikten sonra herkes evine gitmişti. Tabi Emre ve Orhan hariç. Çünkü onlar Performans ödevi

için Emreler'e gitmişlerdi. Tam performans ödevlerine başlayacaklardı ki bir ses duyular ve hemen balkona koştular. Fakat kimse yoktu. Onlarda belki bir ses yanılmasıdır diye içeri gittiler.

.... Yine o sesi duymuştu. Hemen balkona koştu Emre. Bir de ne görsün çok küçük bir yavru kedi. Onu hemen içeri alıp besledi. Kedi, Emreyi çok sevmişti. Emre kediye bir yuva yapıp yatmıştı. Sabah olduğunda kendi mevzusunu babasına açtı. Babası Emre'ye kedinin evde kalmasına izin vermişti. Emre buna çok sevindi ve kediye 'Gece' adını verdi.

Örnek incelendiğinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin iyi organize edilemediğini söylemek mümkündür. Söz konusu metinde giriş bölümünde Emre ve Orhan'ın gittikleri piknikle veya öğretmenlerinin verdiği performans ödevi ile ilgili bir olay beklerken gelişme bölümünde başka bir problemle karşılaşılıyor. Bununla birlikte metnin belirgin ana fikrinin olmadığını ve üç paragraftan oluşan bu metinde yardımcı fikirlere de yer verilmediğini söylemek mümkündür.

Paragraflar ve paragraflar arasındaki ilişkiler organize edilirken dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, her bir paragrafın metnin ana fikrini destekleyen yardımcı fikirlerle desteklenmesidir. Şekil 9 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin söz konusu durumla ilgili güçlükler yaşadığını söylemek mümkündür.

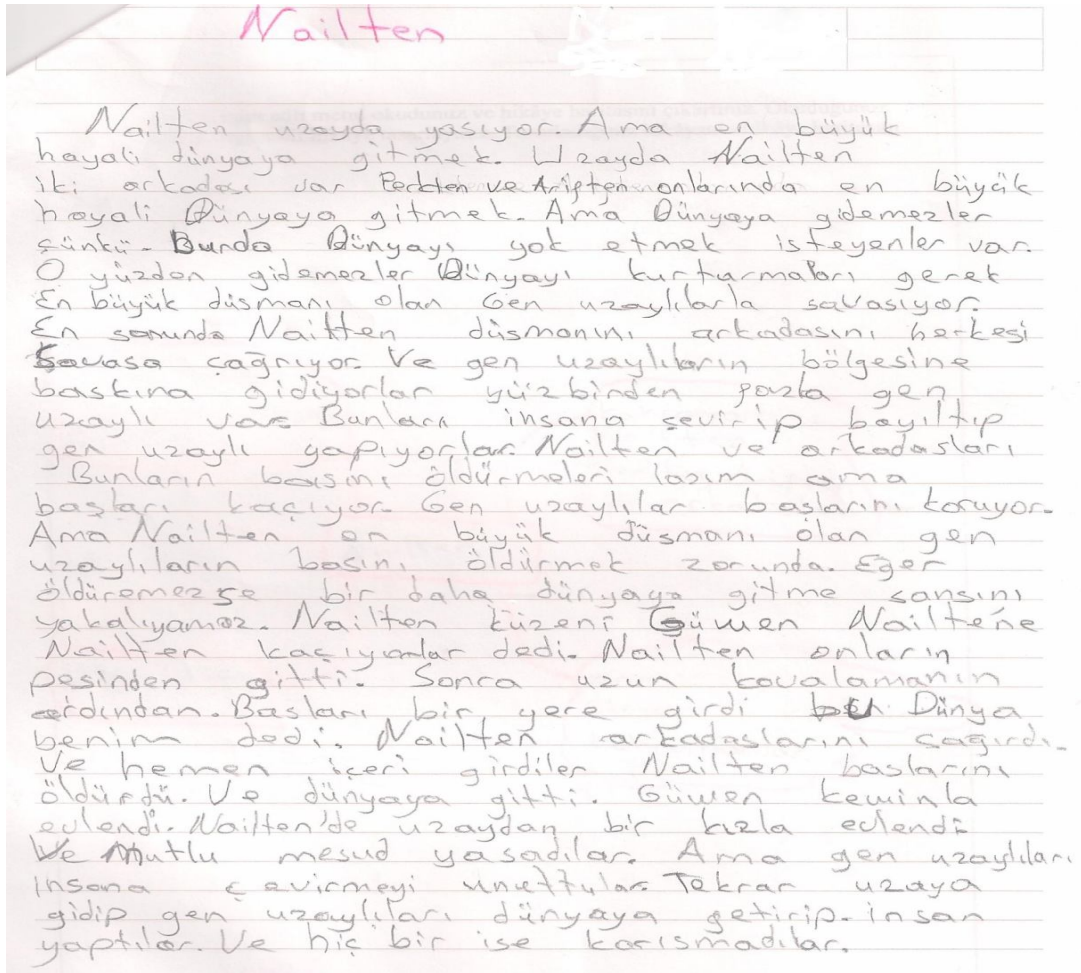


Şekil 9 Kontrol Grubu Hikâye Edici Metin (Ön Test)

Şekil 9 incelendiğinde; sayfa kenar boşluklarının iyi organize edilemediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte paragraf

4.11. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metin Dil ve Anlatım Boyutuna Ait Ön Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerde anlatımların yalın olmadığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin paragrafların organizasyonunu oluştururken güçlükler yaşadığı görülmüştür. Anlatımı zenginleştirecek ifadeler yer verilmemiştir. Bu durumu açıklayan örnek Şekil 10'da sunulmuştur.

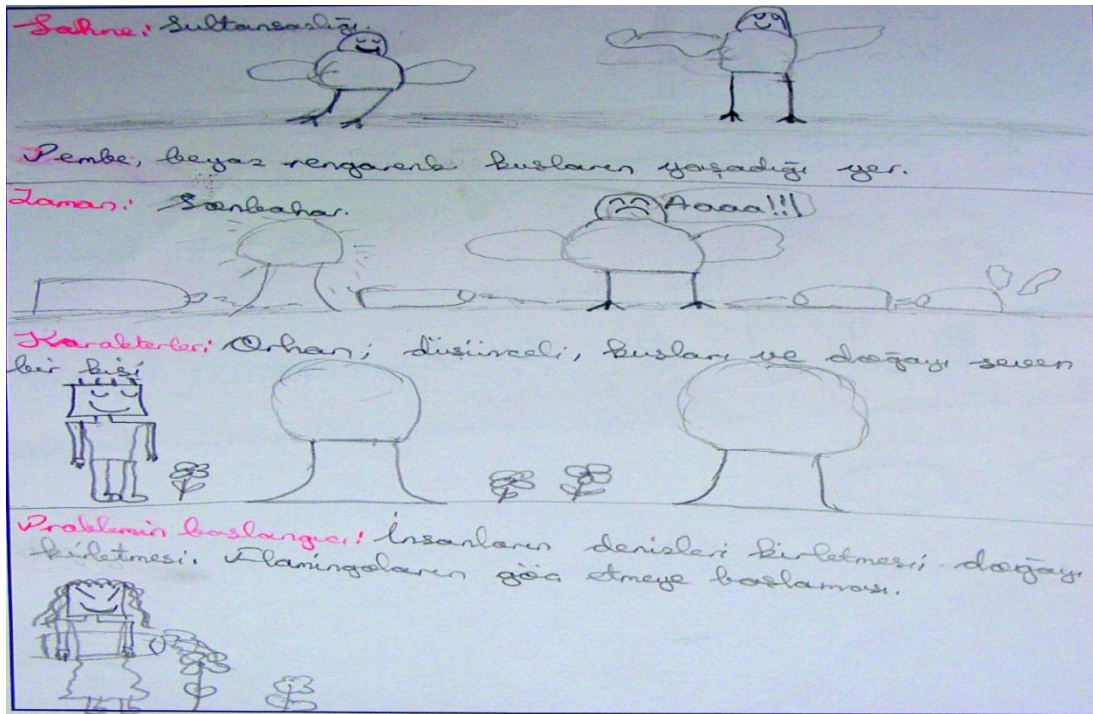


Şekil 10. Kontrol Grubu Hikâye Edici Metin (Ön Test)

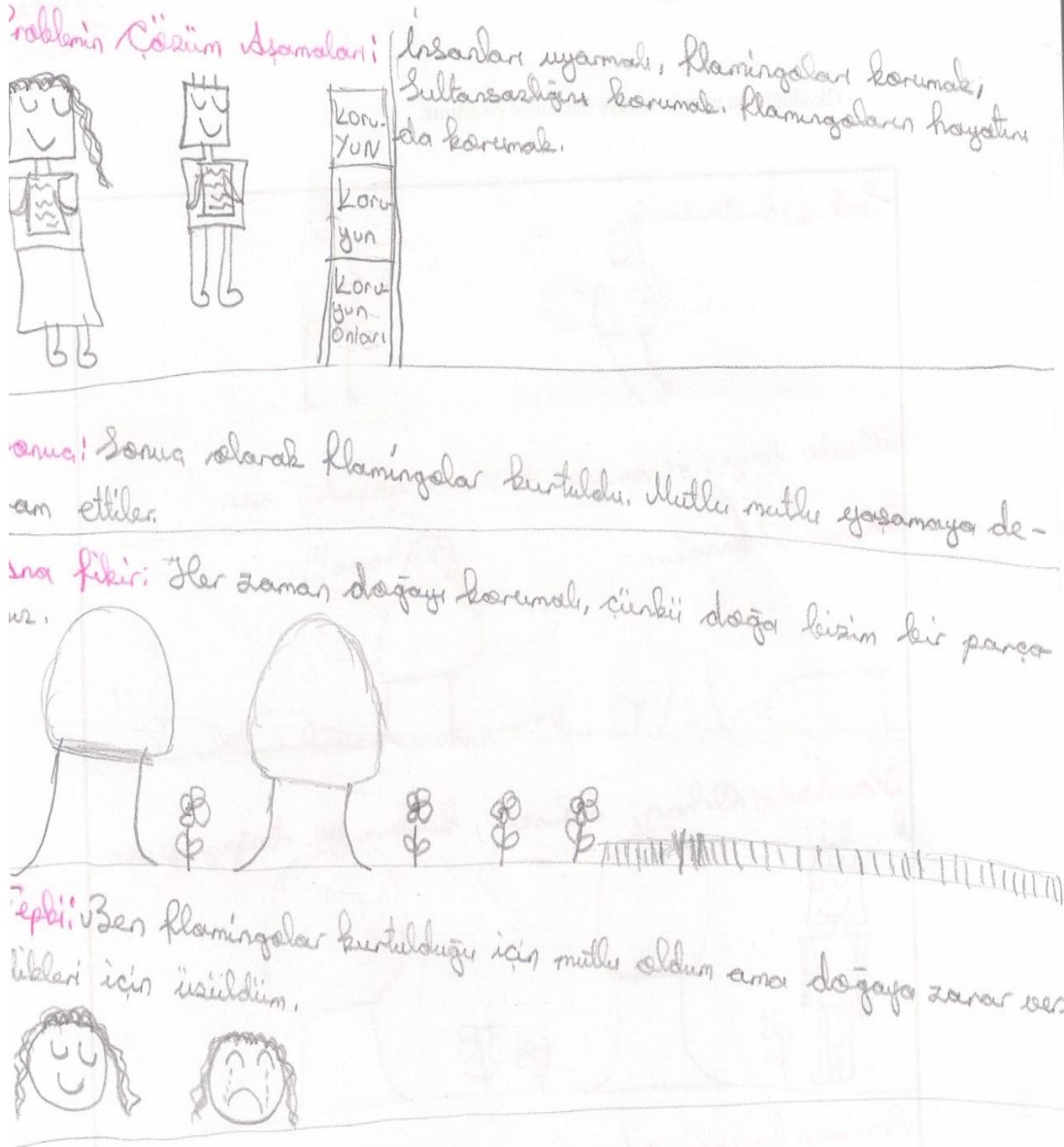
Şekil 10 incelendiğinde; öğrencinin hikâye edici metni oluştururken kullandığı ifadelerin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Karakterler, mekân ve hikâyede yaşanan problemin açıkça ifade edilmediği görülmektedir. Hikâyedeki zaman akışının çok hızlı olması, cümleler arasında kip uyumunun sağlanamaması hikâyeye edici metnin anlatım yalınlığını ve zenginliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

4.12. Deney Grubu Öğrencilerinin Hikâye Haritalarının Metin Yapısına Ait Son Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerine ait son test hikâye haritaları incelendiğinde; hikâye unsurlarını belirtirken ilgili detayları açıklayarak ifade ettikleri görülmüştür. Sahneyi tanımlarken; olayın nerde geçtiği, mekânın ve zamanın özelliklerini, karakterleri tanımlarken; ana karakter ve yardımcı karakter ayrımı ile birlikte; karakterin dış görünüşlerini, düşüncelerini ve duygularını belirttiklerini söylemek mümkündür. Problemin yanı sıra problemin başlangıcını, problemin nasıl çözüldüğünü ve çözüm aşamalarını, hikâyenin nasıl sonuçlandığı, sonucun karakterleri ve okuyucu nasıl etkilediğini belirttikleri görülmüştür. Ana fikir ifadelerinin ise metnin vermek istediği mesajı yansıttığını söylemek mümkündür.



Şekil 11. Hikâye Haritası (Son Test)

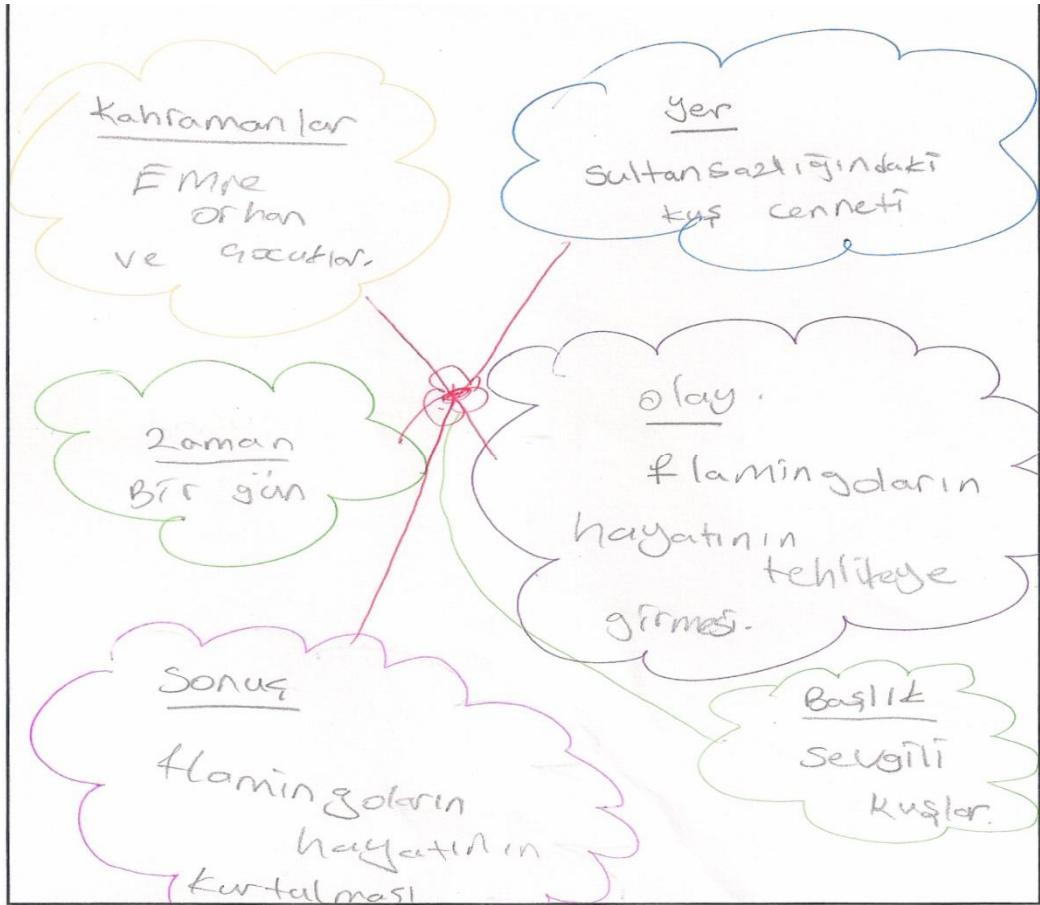


Şekil 12. Şekil 11 devamı- Hikâye Haritası (Son Test)

Şekil 11 ve 12 incelendiğinde; hikâye haritası görsel ve sözel unsurlar kullanılarak oluşturulmuştur. Hikâye unsurlarının ayrıntılarıyla ifade edildiğini söylemek mümkündür.

4.13. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Haritalarının Metin Yapısına Ait Son Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerine ait son test hikâye haritaları incelendiğinde; sahne, zaman ve karakterleri belirtmelerine rağmen ilgili detayları açıklamadıkları görülmüştür. Bu durumu açıklayan örnek Şekil 13'te sunulmuştur.



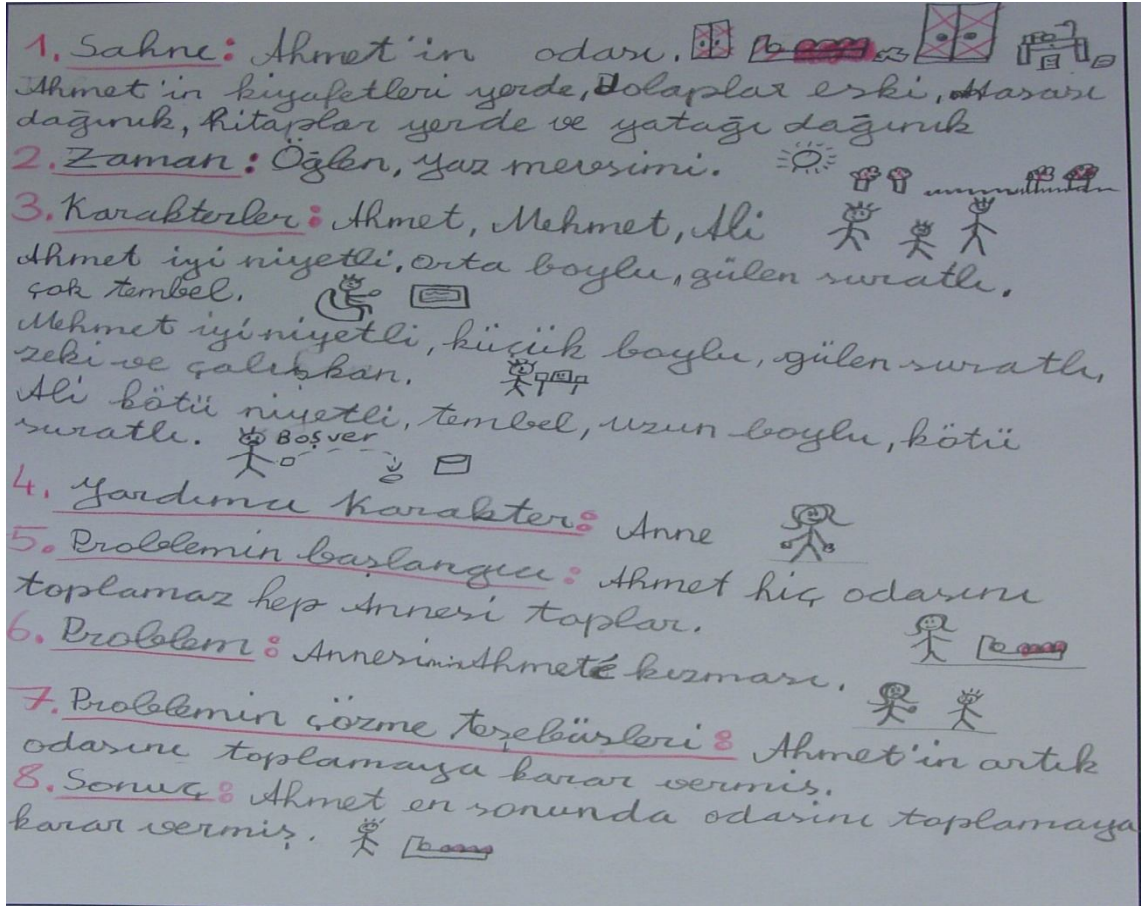
Şekil 13. Kontrol Grubu Hikâye Haritası (Son Test)

Şekil 13 incelendiğinde; hikâye edici metinde problemin başlangıcı olarak ifade edilen durumu *flamingoların hayatlarının tehlikeye girmesi* olay olarak ifade edildiği görülmektedir. Zaman ifadesi bir gün olarak ifade edilmiştir. Söz konusu zaman ifadesi

gerçek zaman ifadesidir. Öğrencinin kurgusal ve gerçek zamanı karıştırdığını söylemek mümkündür.

4.14. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Yazma Öncesi Oluşturdukları Hikâye Haritalarının Metin Yapısına Ait Son Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerine ait metin yazma öncesi hikâye haritaları incelendiğinde; hikâye unsurlarını görsellerle zenginleştirerek ifade ettiklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte; sahne, ana ve yardımcı karakterleri, problemin nasıl çözüldüğünü ilgili detayları açıklayarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumu açıklayan örnek şekil 14’de sunulmuştur.

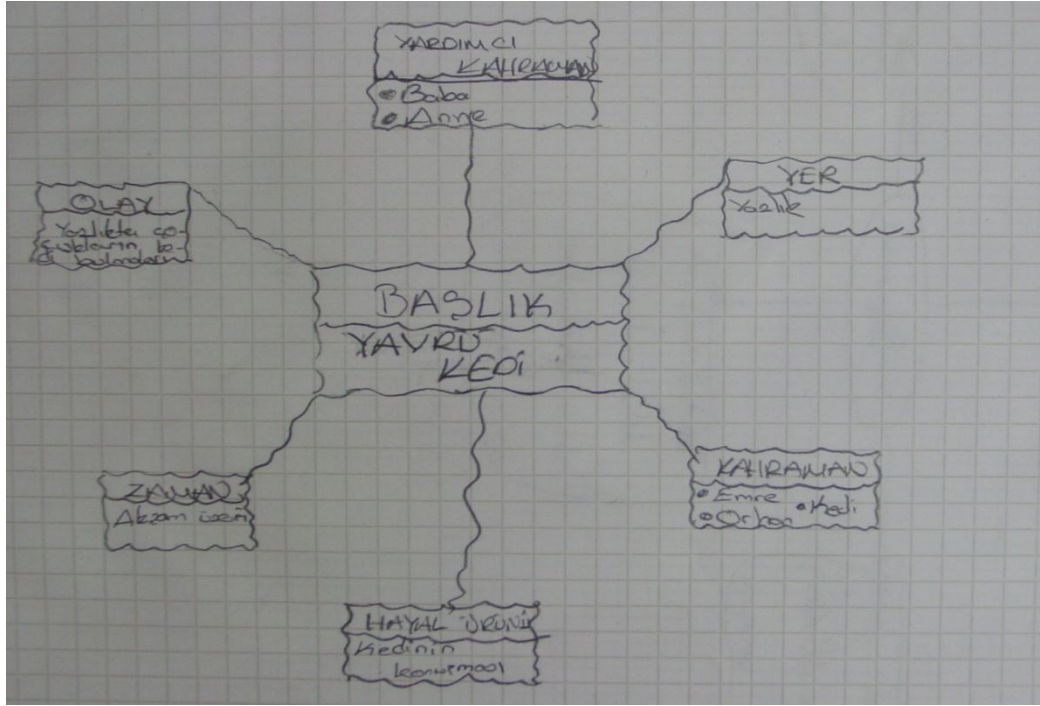


Şekil 14 Deney Grubu Yazma Öncesi Hikâye Haritası (Son Test)

Şekil 14 incelendiğinde; karakterlerin özellikleri hakkında ayrıntılara yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte; metin unsurlarının bir sıralama gözeterek organize edildiğini söylemek mümkündür.

4.15. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Yazma Öncesi Oluşturdukları Hikâye Haritalarının Metin Yapısına Ait Son Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin metin yazma öncesinde oluşturdukları hikâye hartaları incelendiğinde; hikâye



Şekil 15 Kontrol Grubu Metin Yazma Öncesi Hikâye Haritası (Son Test)

Şekil 15 incelendiğinde; hikâyenin nasıl bir yerde geçtiği, problemin ne olduğu, nasıl çözüldüğü ile ilgili detaylara yer verilmediğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte sahneye ve karaktere ait özelliklerin haritalaştırılmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra hikâyeyi oluşturan en önemli unsurlardan olan ana fikir, sonuç ve tepki unsurlarının ifade edilmediğini söylemek mümkündür.

4.16. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Haritalarının Oluşturma Biçimi Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metni okuduktan sonra oluşturdukları hikâye haritaları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin haritaları unsurlarını ifade ederken sözel unsurlarla birlikte görsel unsurları kullandıkları görülmüştür. Kontrol grubunda 19 öğrenci hikâye haritalarını sadece sözel unsurlar kullanarak oluşturmuşlardır. Bu durum Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Hikâye Haritası Oluşturma Biçimleri (Son Test)

<i>Grup</i>	<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Sözel Unsurlar</i>	<i>Görsel Unsurlar</i>	<i>Görsel ve Sözel Unsurlar</i>
Deney Grubu	Son Test	20	3	2	15
Kontrol Grubu	Son Test	20	19	-	1

4.17. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Öncesinde Hikâye Haritalarının Oluşturma Biçimi Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metin yazma öncesinde oluşturdukları hikâye haritaları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin harita unsurlarını görselleştirdikleri, kontrol grubu öğrencilerinin ise haritalarını sözel unsurlar oluşturdukları görülmüştür. Bu durum Tablo 13’de sunulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin oluşturdukları görseller incelendiğinde; tasarladıkları hikâye edici metnin unsurlarıyla ilgili imgeler içerdiğini söylemek mümkündür.

Tablo 13 Deney Grubu ve Kontrol Grubu Hikâye Edici Metin Yazma Öncesinde Hikâye Haritalarının Oluşturma Biçimleri (Son Test)

Grup	Test	N	Sözel Unsurlar	Görsel Unsurlar	Görsel ve Sözel Unsurlar
Deney Grubu	Son Test	20	2	-	18
Kontrol Grubu	Son Test	20	20	-	-

Tablo 13’de öğrencilerin son teste hikâye edici metin yazma öncesinde oluşturdukları hikâye haritaları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinden 18’i hikâye haritaları sözel ve görsel unsurları birlikte kullanarak oluşturmuşlardır. Kontrol grubunda ise böyle bir durum gözlenmemiştir.

4.18. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metinlerin Yapısı ve İçerik Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinler incelendiğinde; öğrencilerin sahneyi tanımlarken problemin nerede başladığını, hangi zamanda gerçekleştiği ifade ettiklerini görülmüştür. Karakteri tanımlarken; karakterin dış görünümü, duyguları, düşünceleri, probleme bakış açısının ve tavrının nasıl olduğu hakkında bilgiler verdiklerini söylemek mümkündür. Bununla birlikte problemin nasıl başladığı, problemin nasıl ve hangi aşamalardan geçilerek çözüldüğü, problemin nasıl sonuçlandığı karakterin bu sonuca verdiği tepkinin ne olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu durum aşağıdaki örnekte sunulmuştur.

Örnek;

... Köyde babası tarafından okula gönderilmeyen bir çocuk vardı. Bu çocuğun adı Fikret’ti. Bu çocuk çok çalışkandı ve okumak istiyordu. Ama babası onu çalıştırıyordu. Anneside Fikret’ in okula gitmesini istiyordu., ilkokulun zorunlu olduğunu anladı. Annesiyle birlikte babasından gizli bir gazeteciye başvurdular....

...çocukların okumasını isteyen bütün örgütler Fikret ve annesine destek çıktılar. Babasını da ikna ettiler....Artık Fikret okula başlamış ve azimle çalışıyordu....Sonuç olarak, çocukları okula göndermeli Türkiye'nin okuma yazma seviyesini artırmalıyız. Çocuklar bir çiçektir, nereye bükerseniz oraya gider.

Söz konusu metin incelendiğinde; problem ve problemin çözüm aşamaları açıkça ortaya konulduğu görülmektedir. Hikâye edici metnin ana fikrinin etkili bir şekilde ifade edildiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte karakterin özelliklerinin tanıtıldığı, karakterin olaya bakış açısının ne olduğu, yardımcı karakterlerin olaya etkisinin ne olduğu açıkça belirtilmiştir. Ayrıca hikâye başlıkları incelendiğinde; başlıkların ana fikri destekler nitelikte ifade edildiği görülmüştür. Bu durumu açıklayan bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

Örnekler;

Yardımlaşma adlı hikâye edici metnin ana fikri; *yardımlaşma insan hayatını kolaylaştırmaktadır* olarak ifade edilmiştir.

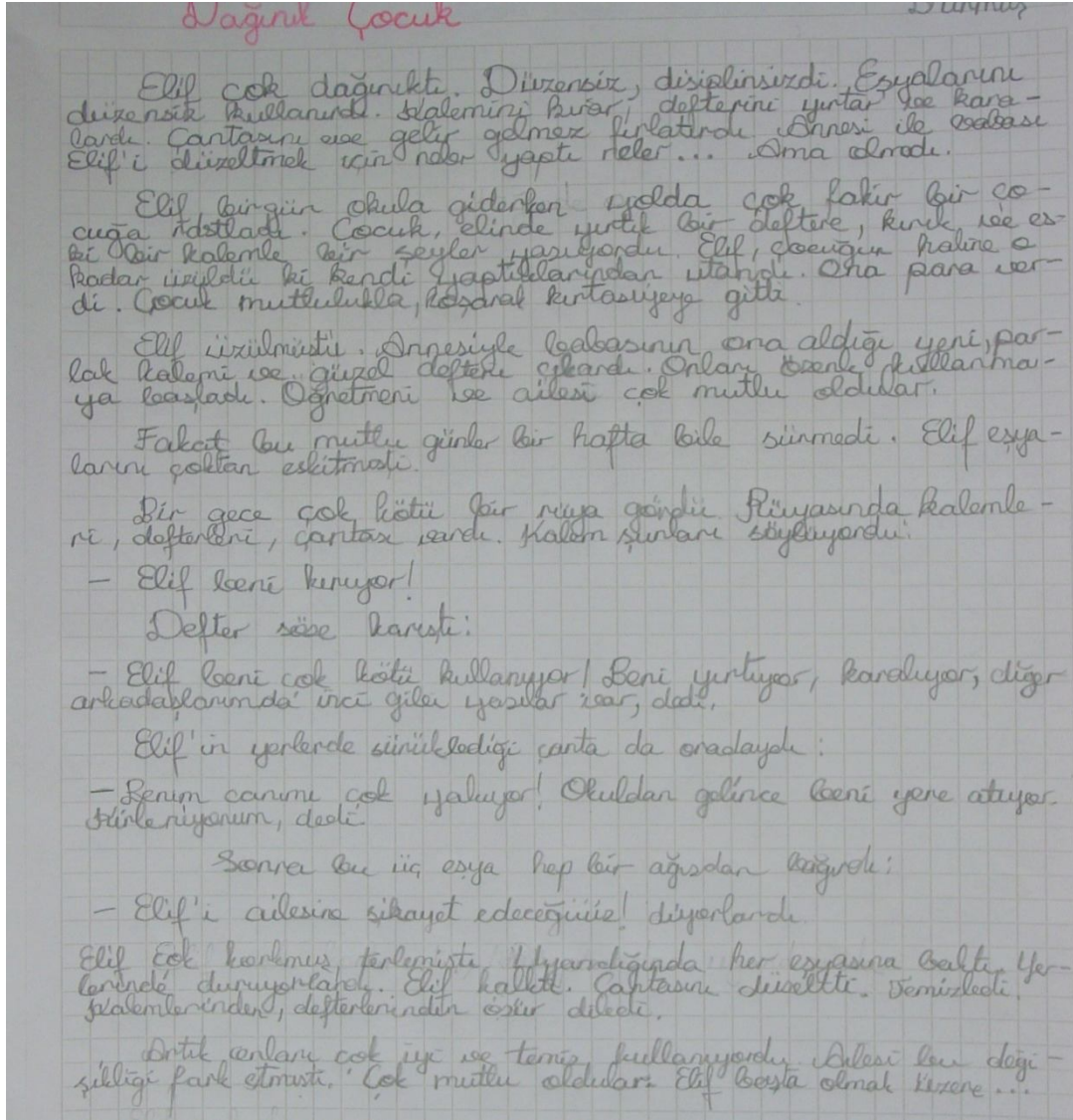
Ayşe ve Arkadaşlarının Çevre Sorunu adlı hikâye edici metnin ana fikri; *çevremizi korumalıyız* olarak ifade edilmiştir.

Ahmet'in Sorumlulukları olarak ifade edilen hikâye edici metnin ana fikri; *aile bireylerinin sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği* olarak ifade edilmiştir.

4.19. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metin Hikâye ve Yazı Biçimsel Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Deney grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinler incelendiğinde; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin iyi organize edildiğini söylemek mümkündür. Giriş bölümde karakterlerin, mekânın yeterince tanıtıldığını, gelişme bölümünde hikâyede geçen olayın karakteri engellerle karşılaştırılarak zenginleştirildiği görülmektedir. Sonuç bölümünün karakterlerin tepkileri ve problemin çözümüyle birlikte anlatılması hikâye edici metin yapısının iyi organize edilmesini sağlamıştır. Bununla birlikte; noktalama işaretlerine ve imlâ kurallarının doğru şekilde kullanıldığı, yazının kâğıt

yüzeyine doğru şekilde yerleştirdiklerini söylemek mümkündür. Ayrıca paragraf arası boşlukların tutarlılığı, her bir paragrafa paragraf boşluğu yaparak başlama ve paragraflar arasındaki ilişkilerin iyi organize edildiği görülmektedir. Bu durumu açıklayan örnek Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. Hikâye Edici Metin (Son Test)

Şekil 16 incelendiğinde; söz konusu metnin hikâye edici metin yapısının ve biçimsel boyutunun iyi organize edildiği görülmektedir. Hikâye unsurlarının

ayrıntılıyla ifade edilmesi giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin etkili şekilde ifade edilmesini sağlamıştır. Paragraflar arası boşlukların, paragraf başlarının ve sayfa boşluklarının etkili şekilde kullanıldığını söylemek mümkündür.

4.20. Deney Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Metin Dil ve Anlatım Boyutuna Son Test Ait Bulgular

Deney grubu öğrencilerinin son testte yazdıkları hikâye edici metinler incelendiğinde; metinlerin anlatımlarının açık, yalın ve zengin olduğunu söylemek mümkündür. Hikâye unsurlarının tüm ayrıntılarıyla ifade edilmesi anlatımı zenginleştirdiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte; anlatım zenginleştikçe metinlerin akıcılığının arttığı görülmektedir. Ayrıca cümleler arasında kip uyumunun sağlanması, olayların zincirleme bir şekilde anlatılması anlatımı yalınlaştırmaktadır. Bu durumu anlatan örnek aşağıda sunulmuştur.

Örnek;

.... Alican bülbülleri çok seviyordu ve istiyordu. Gördüğü bülbülleri hayranlıkla izliyordu. Bir gün babasına bu isteğini açtı. Ama babası pek de olumlu yanıt vermedi. Alican'ın babası bir hayvan dostuydu. Hayvanların doğal yaşamlarına müdahale edilmemesi tarafındaydı. Aynısını annesine de söyledi ama annesi de babasından yanaydı. Alican çok üzülmüştü. Annesi ve babası ona öğütler veriyordu. Bir doğasever olmasını istiyorlardı....

.... Yolda giderken kanadı kırık bir bülbül gördü hemen onu gizlice eve götürdü. Harçlığıyla bülbülü veterinerine götürdü. Onu bodrumda gizlice besledi ve iyileştirdi. Artık annesine bu durumu açtı ve annesi kuş iyileştigiğine göre onu özgür bırakması gerektiğini söyledi. Alican annesine tepki gösterdi. Bir zaman sonra bülbül ötmez oldu...

Alican bir gün bülbülünü o güzel Çukurova'da gezdirmeye çıkardı bir anda bülbül canlandı. Eve geldiğinde annesine ve babasına bunun sebebini sorduğunda

bülbülün doğa özlemi çektiğini anladı. Arkadaşlarını, ırgatları ve ailesini toplayıp bülbülü serbest bıraktı. Hatta beraber ona yuva bile yaptılar....

Söz konusu metin incelendiğinde; cümleler arasında kip uyumu olduğunun, paragrafların iyi organize edildiği, anlatımın yalın ve akıcı olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte; Alican'ın karşılaştığı olayların zincirleme bir şekilde anlatıldığı görülmektedir. Hikâye unsurlarının; karakterin, mekânın özelliklerinin ifade edilmesi, metnin anlatımını zenginleştirdiğini söylemek mümkündür.

4.21. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerin Yapısı ve İçerik Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin yazdığı son test hikâye edici metinler incelendiğinde; öğrencilerin hikâye edici metin yapısını oluştururken bazı güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Bu durumu açıklayan örnek aşağıda sunulmuştur.

Örnek;

Bir zamanlar birbirlerini çok ama çok seven dört tane arkadaş varmış. Bu arkadaşlar birbirlerinden hiçbir şey saklamazlarmış. Birbirlerine benzemeseler de kardeş gibilermiş. Bu arkadaşların adları Zeynep, Ayşe, Büşra ve Deniz'miş. Bu dört arkadaş hem de aynı sınıftaymış. Ama derslerini olumsuz yönde etkilermiş bu arkadaşlık. Derste habire konuşurlarmış. Öğretmenleri onları uyarırmış. Ve eve gelir üzerlerini değiştir hemen aşağı inerler....

.... Ve öğretmen dört arkadaşı ayırmış dört arkadaş buna çok üzülmüş ama derste hep konuştuklarını biliyorlarmış. Ve tam bir ay hiç aşağıya inmemişler hep ders çalışmışlar ve başarılı olmuşlar. Anneleri buna çok sevinmiş. Ve öğretmen bu başarının karşılığında onları yine eskisi gibi oturtturmuş....

Söz konusu metin incelendiğinde, metin unsurlarının iyi ifade edilmediğini söylemek mümkündür. Hikâye edici metnin nerede geçtiği hangi zamanda gerçekleştiği açık değildir. Problemin nasıl başladığı, ne olduğu hakkında okuyucuya yeterli bilgiler verilmemiştir. Karakterlerin çok iyi arkadaş olduklarının dışında; karakterler hakkında

başka bir ifade kullanılmamıştır. Bununla birlikte zaman akışının çok hızlı olduğu, sonucun çok hızlı gerçekleştiği, ana fikrin açıkça ifade edilmediğini görülmektedir. Ayrıca hikâye edici metin başlıklarının ana fikri destekler nitelikte ifade edilmediği söylemek mümkündür. Bu durumu açıklayan örnekler aşağıda sunulmuştur.

Örnekler;

Esrarengiz Piramit adlı hikâye edici metnin ana fikri; *her işin vaktinde yapılması gerektiği* olarak ifade edilmiştir.

Anneler Günü adlı hikâye edici metnin ana fikri; *işleri planlayarak yardımlaşmanın insanları başarıya ulaştıracığı* olarak ifade edilmiştir.

Birbirini Çok Seven Dört Arkadaş adlı hikâye edici metnin ana fikri; *düzenli ve planlı çalışmanın başarıya ulaştırdığı* olarak ifade edilmiştir.

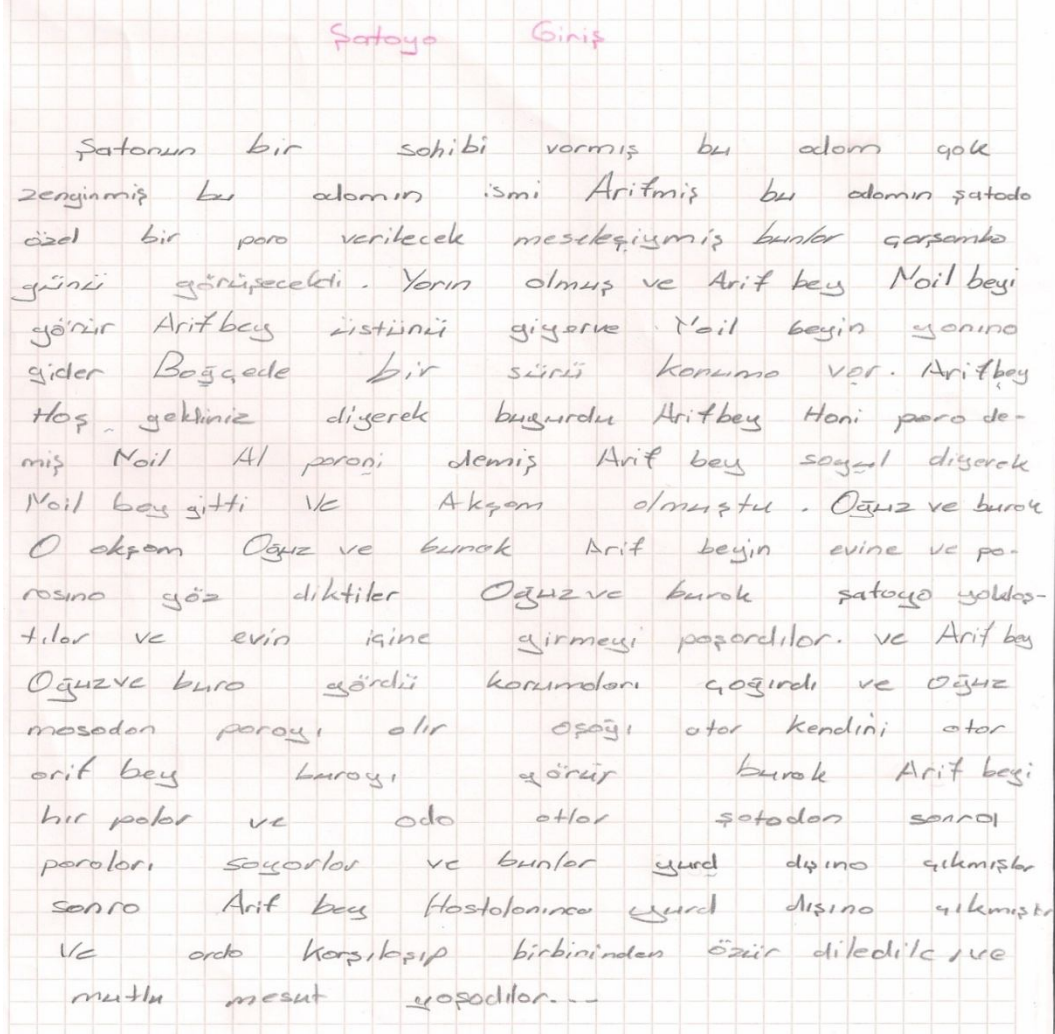
4.22. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Hikâye ve Yazı Biçimsel Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin son testte yazdıkları hikâye edici metinler incelendiğinde; öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluştururken bazı güçlükler yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte hikâye edici metin bölümleri arasındaki geçişleri sağlayamadıkları görülmüştür. Bunun sebebinin paragraflar arasındaki ilişkilerin iyi organize edilememesi olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumu açıklayan örnek aşağıda sunulmuştur.

Örnek;

Okula gittim derse girdim ama aklım robottaydı. Resim dersinde robot resmi çizdim. Okul öyle öyle geçti. Eve geldim ödevlerimi yaptım. Anneme uyum var deyip yattım. Çünkü hayalimde robotları haklamıştık ama geri gelmişlerdi. Artık Berk'in harikalar diyarında gücü kötüler ele geçirmişti. Kocaman bir robot önüme çıktı. Ve 'Benim adım Arif öleceksin.' dedi. Koşarak kaçtım. Burak ve Doruk'un yanına geldim saklandım. Doruk bir plan hazırladı....

Söz konusu metin incelendiğinde; giriş bölümünün nasıl başladığı, gelişme bölümüne nasıl geçildiği ifadelerin etkili olmaması nedeniyle metin yapısı açık değildir.



Şekil 17. Kontrol Grubu Hikâye Edici Metin (Son Test)

Şekil 17 incelendiğinde; kurgusal ve gerçek zamanın karıştırıldığı, hikâye unsurlarının etkili bir şekilde ifade edilmediği görülmektedir. Öğrencinin zihninde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin ayrıntılar var olsa da okuyucuya aktarılmadığını söylemek mümkündür.

4.23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazdıkları Hikâye Edici Dil ve Anlatım Boyutuna Ait Son Test Bulguları

Kontrol grubu öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinler incelendiğinde; öğrencilerin hikâye edici metin anlatımlarının akıcı ve zengin olmadığını söylemek mümkündür. Olayların zincirleme şeklinde geliştirilemediği görülmüştür. Bununla birlikte paragraflar arasındaki ilişkileri organize ederken güçlükler yaşadıklarını söylemek mümkündür.

Örnek;

Selin'in Yaz Tatili

Selin o gün okula giderken çok sevinçliydi. Okula gitti ve ilk başta müdür konuşma yaptı, sonra herkes sınıfına gitti ve karnesini almak için beklemeye başladı. En sonunda öğretmenler ellerinde karneleri getirdi. Herkese sırayla dağıttı. Sıra Selin'e geldi ve öğretmenleri:

- 'Aferin Selin'ciğim başarılarının devamını dilerim.' dedi. Selin karnesini alıp notlarına baktığında çok sevindi. Çünkü hepsi 5'ti. Karnesi alan herkes dışarı çıktı....

...Babası çok sevindi. Sonra Selin'e en çok istediği şeyi aldı. Selin'in en çok istediği şey yavru bir köpekti. Selin çok mutlu oldu. Her gün köpeğini dışarı çıkıp gezdiriyor, arkadaşlarıyla ve köpeğiyle sokakta oynadı. Sonra eve geldi. Ama aklına bir şey takılmıştı. Köpeğinin isminin ne olacağına karar verememişti. Bütün gece onu düşündü. Köpeğin rengi bembeyazdı. Bunun için ismini karbeyaz koydu. Sabah parka gittiğinde arkadaşlarına köpeğinin ismini Karbeyaz koyduğunu söyledi. Arkadaşları da bu ismi çok sevdi. Sonra bütün yaz tatilini mutlu geçirdiler.

Örnek incelendiğinde; paragrafların etkili bir şekilde organize edilemediğini söylemek mümkündür. Cümle tekrarlarıyla anlatım yalınlığının azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencinin zihninde ki olay gelişimi okuyucuya aktarılammıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde; deney grubu öğrencileriyle yapılan on bir haftalık çalışmadaki İkili Kodlama Kuramı destekli

etkinlikler, öğrencilerin hikâye edici metin analiz ve yazma becerilerini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin hikâye edici metin yazma sürecinde; yazdıkları metinleri hikâye edici metnin yapısı ve içerik boyutunu, biçimsel boyutunu, dil ve anlatım boyutunu düşünerek ifade etmeleri sağlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinleri analiz sürecinde hikâye unsurları hakkında tartışmaları, grup çalışmaları yapmaları ve yazdıkları metinleri sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları söz konusu boyutların gelişmesinde etkilidir. Bununla birlikte; İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin öğrencilerin, zihinsel imge oluşturma üstbilgi stratejisinden yararlanmalarını sağladığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin kendi hikâye edici metinlerini üretme sürecinde, sözel ve sözel olmayan sistemlerinin gösterimsel bağlantılarını ortaya çıkarmak için fikirlerin sözel ve görsel unsurlar birlikte kullanılarak ifade edilmesinin önemi (Day & Bellezza, 1983; Goetz, Sadoski, Stowe, Fetsco & Kemp, 1990; Sadoski, Goetz, Olivarez, Lee & Roberts, 1990) araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Spooren, Mulder ve Hoeken'e (1998) göre; metin yapısının zenginliği metin organizasyonu etkileyen önemli faktörlerden biridir. İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminde metin yapısı öğrencilere birçok alt boyutuyla birlikte tanıtılmaktadır. Bu nedenle öğrenciler hikâye edici metin analiz veya yazma sürecinde söz konusu metnin yapısını -hikâye unsurlarını vurgulayarak- açıkça ortaya koymaktadırlar. Hikâye edici metin organizasyonunda hikâye unsurları arasındaki ilişkileri organize etme anlatımı zenginleştirmektedir. Bu ilişkileri organize etmenin en etkili yolu görsel unsurlarla zenginleştirilmiş hikâye haritalarıdır (Gambrell & Koskinen, 2002; Sadoski, Goetz & Kangiser, 1988; Sadoski & Paivio, 2001).

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine İkili Kodlama Kuramına göre tasarlanmış bir hikâye öğretim süreci uygulanmış, yapılan bu öğretim sonucunda ise hikâye haritası oluşturma ve hikâye edici metin yazma becerilerinde gelişim olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın yukarıda belirtilen amacı doğrultusunda bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak sonuçlar özetlenmekte ve bu sonuçlara bağlı öneriler sunulmaktadır.

Bu araştırmada cevap aranan soru; İkili Kodlama Kuramı destekli yapılan hikâye haritası öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye haritası oluşturma ve hikâye edici metin yazma beceri düzeylerine etkisi nedir? şeklinde ifade edilmiştir.

İkili Kodlama Kuramı destekli yapılan hikâye haritası öğretiminin deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında hikâye haritası oluşturma ve hikâye edici metin yazma becerileri bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırma sonucu; İkili Kodlama Kuramı destekli öğretimin ‘zihinsel imgelerin; metni bütün olarak algılamayı, derinlemesine anlamayı ve yazma becerilerini geliştirdiğini’ savunan görüşleri (Gambrell & Bales,1986; Oakhill & Patel,1991; Sadoski, 1983; Steingart & Glock, 1979) desteklemektedir.

Araştırmanın birinci alt sorusu; ‘İkili Kodlama Kuramı destekli yapılan hikâye haritası öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin analiz beceri düzeyine etkisi var mıdır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya cevap aramak amacıyla yapılan çalışmaların sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metin analiz beceri düzeyleri bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bu bulgu; hikâye edici metin analiz sürecinde görsellerin kullanılmasının hikâye edici metin analiz becerilerini artırmada

olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bell'in (1991) yaptığı çalışmada hikâye edici metin okunduktan sonra öğrencilerin zihinsel imgelem oluşturmalarının ardından hikâye unsurlarını görselleştirilerek ve sözel unsurlarla zenginleştirilerek ifade edilmesinin hikâye analizinde etkili bir yol olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu; 'İkili Kodlama Kuramı destekli yapılan hikâye haritası öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma öncesinde hikâye haritası oluşturma beceri düzeyine etkisi var mıdır?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya cevap aramak amacıyla yapılan çalışmaların sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin hikâye haritası oluşturma beceri düzeyleri bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bu bulgu; hikâye haritası unsurlarının görselleştirilmesinin hikâye edici metin yazma öncesinde hikâye haritası oluşturma becerilerini artırmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu; 'İkili Kodlama Kuramı destekli yapılan hikâye haritası öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma beceri düzeyine etkisi var mıdır?' şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya cevap aramak amacıyla yapılan çalışmaların sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin hikâye edici metin yazma beceri düzeyleri bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Yazma sürecinde zihinsel imge oluşturma stratejisinden yararlanan öğrencilerin sözel unsurlar arasındaki ilişkileri etkili bir şekilde yapılandırdıkları ve bu süreçte daha etkili olduklarını söylemek mümkündür (Goetz, Sadoski, Stircker, White & Wang, 2007). Metin yazma öncesinde oluşturulan hikâye haritalarının fikirleri organize etmeye yardımcı olduğu bununla birlikte refere edilen sistemleri etkin hale getirmektedir (Sadoski & Paivio, 2001; 2004). Refere edilen sistemlerin etkin hale gelmesi yani zihinsel imgelerin metin ortamına aktarılması metin içeriğinin niteliğini artırmakta ve anlatımı zenginleştirmektedir.

Bu sonuçlar birlikte yorumlandığında, deney grubundaki öğrencilerin uygulama süreci sonunda hikâye edici metin analiz ve hikâye edici metin yazma beceri düzeylerinde artış olduğu görülmekte; kontrol grubunda ise böyle bir artış söz konusu

değildir. Bu bilgiler ışığında; araştırma sorusuna cevap olarak; İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin, öğrencilerin hikâye edici metin analiz ve yazma beceri düzeyinde artışa sebep olduğu sonucuna varılabilir. Araştırmanın sonucu İkili Kodlama Kuramı; hikâye haritaları ve yazma arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaları (Clark & Paivio, 1991; Gambrell & Bales, 1986; Mccallum & Moore, 1999; Oakhill & Patel, 1991; Sadoski, 1983; Steingart & Glock, 1979) desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunabilir:

- İkili Kodlama Kuramına göre hikâye haritası öğretiminin öğrencilerin; hikâye edici metin analizi ve yazma becerileri düzeyinde artış görülmektedir. Bu noktadan hareketle, hikâye edici metin analizinde ve hikâye edici metin yazmada görsel unsurlarla zenginleştirilmiş hikâye haritaları etkili bir araç olarak kullanılabilir.
- Hikâye haritalarını, yazma süreci öncesinde oluşturma hikâye edici metin organizasyonun etkili ifade edilmesini sağladığı görülmektedir. Hikâye edici metin yazma etkinliklerinde söz konusu uygulamanın yapılması öğrencilere fayda sağlayacaktır.
- Zihinsel imgelemenin üstbilişsel bir strateji olduğu düşünülürse, yazma öğretiminde üstbiliş ve İkili Kodlama Kuramının arasındaki ilişkiler incelenebilir.
- Yapılan araştırmalar zihinsel imgelemenin öğrenci başarısında önemli etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Yapılacak program geliştirme çalışmalarında öğrencilerin zihinsel imgeleme geliştirme sağlayacak etkinliklere yer verilmesi faydalı olacaktır.
- Türkçe derslerinde yapılacak yazılı anlatımlarda öğrencilerin sunumlarında görselleştirmelerden yararlanmaları sağlanmalı ve ilgi alanları doğrultusunda yazma çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akça, G. (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 53, 7- 13.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aldağ, H. (2005).Öğrenme Ve Öğretmede A. Paivo'nun İkili Kodlama Kuramı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 29–48.
- Aldağ, H.,E. M. Sezgin (2002). Multimedya Uygulamalarında İkili Kodlama Kuramı. *M. Ü. Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 29- 44.
- Aldağ, H., E. M. Sezgin (2003). Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (11), 121-135
- Altun, D. ve Kuruyer, H. G. (2009). İkili Kodlama Kuramının Hikâye Haritası Yöntemiyle İlişkisi ve Örnek Bir Uygulama. VIII Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.
- Amlund, J. T., Gaffney, J., & Kulhavy, R. W. (1985). Map feature content and text recall of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 17, 317-330.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Arıcı, A. F., & Ugan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317–328.
- Ateş, S. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barnet, S., & Stubb, M. (1995). *Barnet and Stubbs's Practical Guide to Writing: with Reading*. New York: Harper Collins.
- Beck, I. L., & Mckoewn, M.G. (1981). Developing Questions That Promote Comprehension: The Story Map. *Language Arts*, 58, 913- 918.
- Becker, D., & Dwyer, M. (1998). The Impact of Student Verbal/Visual Learning Style Preference on Imlementing Groupware in The Classroom. *JALN*, (2), 2.
- Bell, N. (1991) *Visualizing and Verbalizing for Language Comprehension and Thinking*. Paso Robles, CA: NBI Publications.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., ve Celepoğlu, A., (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. (3. Baskı.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bruner, J. (1990). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Bolu.
- Cemiloğlu, M. (2004). *Dil Bilimi Açısından Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149-210.

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Coşkun, E. (2007). *Yazma Becerisi: İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Kırkılıç, A., Akyol, H., (Ed.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Day, J. C., & Bellezza, F. S. (1983). The relation between visual imagery mediators and recall. *Memory & Cognition*, 7, 299- 305.
- Duman, N. (2006). *Hikaye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Ehlers-Zavala, F. (2005). Bilingual Reading from a Dual Coding Perspective. *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. In James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan (Eds.), 656–662. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory. *College Composition and Communication*, 32. 365- 387.
- Gambrell, L. & Bales, R. J. (1986). Mental Imagery and the Comprehension monitoring Performance of fourth- and ® fth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*, 21, 454-464.
- Gambrell., E.J., & Koskinen P. S. (2002). Imagery: A startegy for enhancing comprehension. In C. C. & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best Practices*. Newyork: Guilford.
- Gardill, M. & Jitendra, A. K. (1999). Advanced Story Map Instruction: Effects on The Reading Comprehension of Students With Learning Disabilities. *Journal of Special Education*, 33(1), 2- 17.

- Gickling, E. E., Hargis, C. H., & Alexander, D. R. (1981). The function of imagery in sight word recognition among retarded and nonretarded children. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16, 259–263.
- Goetz, E.T., Sadoski, M., Stowe, M., L., Fetsco, T.G., & Kemp, S. G. (1990). Imagery and emotional response in reading literary text. *Poetics*, 22, 35- 49.
- Goetz, E. T., & Sadoski, M. (1996). Imaginative processes in literary comprehension. In R. J. Kreuz & M. S. MacNealy (Eds.) *Emprical approaches to literature and aesthetics* (pp. 221- 240). Norwood, NJ: Ablex.
- Goetz, E. T., Sadoski, M., Stricker, G. A., White, S. T. & Wang, Z. (2007). The Role of Imagery in the Production of Written Definitions. *Reading Psycology*, 28, 241-256.
- Günay, V. D., (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Hargis, C. H., Terhaar-Yonkers, M., Williams, P. C., & Reed, M. T. (1988). Repetition requirements for word recognition. *Journal of Reading*, 31, 320–327.
- Haris, A. J., & Sipay, E. D. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods*, 9th. Edition. Longman.
- Idol, L. (1987). Group Story Mapping: A Comrehension Strategy for Both Skilled and Unskilled Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196–205.
- Johnson, J., C., Paivio, A., & Clark, M. J. (1996). Cognitive Components of Picture Naming. *Psychological Bulletin*, 120 (1), 113- 139.
- Karaalioğlu, S.K. (2000). *Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Keskinkılıç, K., Keskinkılıç, S. B. (2007). Strateji Yöntem ve Teknikleriyle Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kırkılıç, A., Akyol, H. (Editörler) (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Krasny, K. A. (2004). *Imagery, Affect, And, The Embodied Mind: Implication For Reading and Responding To Literature*. Unpublished Doctora Thesis. Texas A& M University, Texas.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London:Routledge
- Lewis, David. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. London: RoutledgeFalmer
- Mathes, P. & Fuchs, D. (1997). Cooperative Story Mapping. *Remedial & Special Education, January- February, 20*.
- Mayer, R. E., & Anderson, R. B. (1992) The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psycology, 84* (4), 444-452.
- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara.
- Mccallum, R.D.& Moore, S.(1999). Not All Imagery is Created Equal; The Role of Imagery in the Comprehension of the Main Ideas in Exposition. *Journal of Reading Psychology.20*; 21-60
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Rewiev, 76*, 165- 178.
- Mousavi, S. Y., Low, R., & Sweller, J. (1995) Reducing Cognitive Load by mixing audotory and visual presentation modes. *Journal of Educational Psycology, 87*, 319- 334.

- Nikolajeva, M, & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239
- Oakhill, J. & Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems? *Journal of Research in Reading*, 14, 106- 115.
- Otero, L.E. (2007). *Reading To Write In An SLA Multimedia Environment: A Cognitive Approach*. Unpublished Doctora Thesis, University Pittsburgh.
- Özcan, N. M.(1999) Okuma Eğitiminde Hikâyelerin Yeri ve Önemi. *Millî Eğitim*, 141, 67–70.
- Özenici, S. (2007). *Şema Teorisinin Öğrenci Erişisine Okuduğunu Anlamaya ve Bilginin Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özkara, Y. (2007). *6+ 1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, R. G. (1999). Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması, *Bilgi*, (11), 105- 117.
- Panteleo, S. (2005). ‘Reading’ Young Children’s Visual Text. *Early Childhood Research & Practise*. 7, (1).
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt. Rinehart and Wiston, NJ: Lawrence, Erlbaum Associates.
- Paivio, A., & Csapo, K. (1973). Picture Superiority in Free Recall: Imagery or Dual Coding, *Cognitive Pscholgy*, (5), 176- 206.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University.

- Paivio, A.(1990). *Mental Representations (A Dual Coding Approach)*. Oxford University Press. New York.
- Paivio, A. (1991). Dual coding theory: Retrospect and current status. *Canadian Journal of Psychology*, 45(3), 255–287.
- Paivio, A ., & Sadoski ,M. (2004). A Dual Coding Theoretical Model of Reading. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th. Ed.) (pp. 1329- 1326). Nework, DE: International.
- Reinwein, J. (1992). *La technique Zigzag comme outil pour mesurer l'effet de l'illustration et du texte sur le lecteur en langue seconde*, in C. Préfontaine & M. Lebrun (réd), *Stratégie d'enseignement et d'apprentissage en lecture / écriture: actes de colloque*, Montréal, Éditions Logiques, p. 261-306.
- Reinwein, J., & Huberdeau L. (1998). A Second Look At Dwyer's Studies By Means Of Meta- Analysis: The Effects Of Pictorial Realism On Text Comprehension And Vocabulary.
- Rosen, T. (2007). *Combining Dual Coding Theory and The Split Attention Effect to Increase The Number of Elements and Provide an Instant Schema to Faciliate Transfer of Abstract Words*. Unpublished Master Thesis, Texas A&M University.
- Saddler, B. (2004). 20 ways to improve writing ability. *Intervention in School and Clinic*, 39(5), 310- 314.
- Saddler, B., & Graham, S.(2005). The effects of peer-assisted sentence combining instruction on the writing of more and skilled young writers. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 43-54.
- Saddler, B. (2006). Increasing Story-Writing Ability Through self-regulated strategy development: effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quartely*. 29, 291- 305.
- Sadoski, M. (1983). An exploratory study of the relationships between reported imagery

and the comprehension and recall of a story. *Reading Research Quarterly*, 19, 110-123.

- Sadoski, M., Goetz, E.T., Kangiser, S. (1988). Imagination in story response: Relationships between imagery, affect, and structural importance. *Reading Research Quarterly*, 23, 320- 336.
- Sadoski, M. (1992) Imagination, cognition and persona. *Rhetoric Review*, 10, 266- 278.
- Sadoski, M., Goetz, E. T., Olivarez, A., Lee, S., Roberts, N. M. (1990). Imagination in story reading: The role of imagery, verbal call, story analysis, and processing levels. *Journal of Reading Behavior*, 22, 55-70.
- Sadoski, M., & Goetz, E. T. (1998). Concreteness effects and syntactic modification in written composition. *Scientific Studies of Reading*, 2, 341-352
- Sadoski, M., Goetz, T. E., Stricker, G. A. and Burdinski, K. T. (2003). New Findings for Concreteness in Written Composition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 443- 453.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (1994). A Dual Coding View of Imagery and Verbal Processes in Reading Comprehension. In R. B. Ruddell, M. R. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed., pp. 582- 601). Newark, DE: International Reading Association.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and Text; A Dual Coding Theory of Reading and Writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sadoski, M., Pavio, A., & Goetz, T. E. (1991). A critique of schema theory in Reading and A Dual Coding Alternative. *Reading Research Quarterly*, 26, 463- 484.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). A Dual Coding Theoretical Model of Reading. In Ruddell, B. R., Norman J.U. (Eds). *Theoretical Models and Processes of*

- Reading* (5th. Ed., pp. 1329- 1363). Newark, DE. International Reading Association.
- Sadoski, M. (2005). A Dual Coding View of Vocabulary Learning. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 221- 238.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (2007). Toward a Unified Theory of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4)- 337, 356.
- Styles, M. & Arizpe, E. (2001). A gorilla with "grandpa's eyes": How children interpret visual texts-a case study of Anthony Browne's *Zoo*. *Children's Literature in Education*, 32(4), 261-281.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılı Anlatımlarında Metin Öğelerine Yer Verme Düzeyleri. *Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 2, 175–184.
- Senemoğlu, N.(2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Gönül Yayıncılık. Ankara.
- Sever, S. (2003). *Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları*, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz (Bilimsel Sunu), Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara, 3- 4 Mart, 47–54.
- Sezgin, M. E. 2002. *İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik Başarıya, Öğrenme Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Smith, C. (1990). Story Map: Setting, Plot, Mood, Theme. *The Reading Teacher*, 44(2), 178–179.
- Spooren, W., Mulder, M., Hoeken, H. (1998). The role of interest and text structure in Professional reading. *J. Res. Reading* 21, 109- 120.
- Steffensen, S. M., Goetz, E.T. & Cheng, X. (1999). The Images and Emotions ofBilingual Chienes Readers: A Dual Coding Analysis. *Reading Phsycology*, 20, 301- 324.

- Stein, N. L. & Gleenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of Schema. *Resources in Education*, 11, (8).
- Steingart, S. R., & Glock, M. D. (1979). Imagery and the recall of connected discourse. *Reading Research Quarterly*, 15, 66- 83.
- Tekin, M. (2001). *Roman Sanatı I*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Tiala, S. K. (2005). *Virtual Reality in the k-12 Classroom*. Unpublished Doctora Thesis. Iowa State University, Ames, Iowa.
- Tompkins, G. E.(2006). *Literacy for the 21st Century*, (4th. Ed.) Prentice- Hall, New Jersey.
- Tural, S. K. (1991) *Zamanın Elinden Tutmak*. Ankara: Ecdâd Yayınları.
- Walsh, M. (2003). ‘Reading’ pictures: what do they reveal?Young children’s reading of visual texts. *Reading literacy and language*.
- Whitehead, D. (2001). Parallels between dual coding theory vs quantum physics. *Encounter: Education for meaning and social justice*, 14, 3.
- Yakıcı, A., Yücel, M. Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2004). *Üniversiteler için Türkçe- 1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Bilge Yayınları.
- Yılmaz, K. S. (2008). İlköğretim *Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vanlierde, A., Wanet- Defalque, M.C. (2005). The Role of Imagery Visiual Experience in Mental Imagery. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 165- 178.
- Zerwas, S. (2003). *Imagination In Motion: Pretense Representation As Perceptual Simulation*. Unplished Doctora Thesis, University of Pittsburgh.

EKLER

Ek- 1. Türk Dil Kurumu Yazışma.....	
Ek-2. Sevgili Kuşlar Adlı Hikâye Edici Metin.....	
Ek-3. Hikâye Haritası Analiz Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı.....	
Ek-4 Hikâye Edici Metin Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı	
Ek-5. Uygulama İzin Yazısı.....	
Ek-6. Öğretmen Bilgilendirme Dosyası.....	
Ek-7. Deney Grubu İlk Ders Planı	
Ek-8. Öğretim Süresince Kullanılan Hikâye Edici Metinler.....	
Ek-9. Uygulama Çalışmaları (Etkinlikler).....	
Ek-10. Öğretmen Gözlem Formu.....	
Ek- 11. Kontrol Grubu Hikâye Haritası Öğretimi Etkinlikleri.....	

Ek-1Türk Dil Kurumu Yazışma

T.C.
ATATÜRK KÜLTÜR, DİL VE TARİH YÜKSEK KURUMU
TÜRK DİL KURUMU BAŞKANLIĞI

Sayı : B.02.1.KDT.5.02.10.00-130.01/136-1591

Konu : Terimler

Sayın Gül KURUYER

İlgi: 5 Nisan 2010 günlü yazınız.

Yazınızda geçen yabancı terimler için Kurumumuzca herhangi bir karşılık önerilmemiştir. Bu terimler için uygun birer karşılık bulunması konusu ilgili çalışma grubunun toplantıları gündemine alınacaktır.

Bilgilerinizi rica eder, dilimize gösterdiğiniz ilgiye teşekkür ederim.

Prof. Dr. Şükrü Halûk AKALIN
Türk Dil Kurumu Başkanı

Sevgili öğrenciler; aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz.

Ek- 2

SEVGİLİ KUŞLAR

Onlar, Sultansazlığı’nda yaşayan flamingolardı. Pembe, beyaz renkleri, uzun bacaklarıyla harika kuşlardı. Mutluydular, neşeliydiler, cıvıl cıvıldılar. Ama bir gün yaşamları tehlikeye girdi.

Günlerce süren toplantılarda bu durumu değerlendirdiler. Konuşmaktan ve tartışmaktan yorgun düştüler. Ancak bir çözüm yolu bulamadılar. Tek çarenin yaşadıkları yeri terk etmek olduğuna karar verdiler. Gerçi bir keresinde öğretmenleriyle Sultansazlığı’na geziye gelen Orhan ve arkadaşları, sorunlarına bir çözüm bulacaklarına dair söz vermişlerdi ama artık bekleyecek zamanları kalmamıştı. Manyas Kuş Cenneti’ne giderek şanslarını deneyecek, orası da olmazsa başka bir ülkeye yerleşeceklerdi. Yola çıkacakları sabah uzaktan Orhan göründü. Neredeyse bütün bir kasabanın çocuklarını toplamış geliyordu. Elllerinde balonlar, uçurtmalar koşa oynaya yaklaşıyorlardı. Kuşlar çocukları izlemeye başladılar. Evet, iyi bir şeyler olmuş gibi görünüyordu. Bu iyi şey acaba ne olabilirdi? Kuşlar, bu soruya bir cevap bulmak için kafa yoruyorlardı. Çocuklar bağırarak bir şeyler soyluyorlardı ama, kuşlar onların ne söylediğini anlamıyordu. İyice yaklaştıkları sırada yavru flamingolardan birisi:

- Müjde diyorlar, müjde.” dedi. Sonra da “Müjde ne demekse?” diye sordu. Onun bu sorusunu hiç kimse cevaplamadı. Çünkü “müjde” sözünü duyan kuşlar, bir anda ortalığı birbirine katarak bağışmaya başlamışlardı. Hepsi bir şeyler soyluyordu:

- Ben demedim mi size? İşte Orhan bir çözüm yolu bulmuş.
- Acaba ne bulmuş olabilir?
- “Orhan gibisi yok, bravo şu çocuğa!”

- “Yakınlarda bir yerde milli park mı varmış acaba?” gibi sorular ve yorumlar birbirine karışmıştı.

Birçok arkadaşıyla yaklaşmakta olan Orhan, en sonunda yanlarına gelebildi. Hepsi de nefes nefese kalmıştı. Orhan kesik kesik soluyarak elindeki kağıtları sallıyordu. Emre’nin elindeyse bir gazete vardı. Orhan gazeteyi onun elinden kaptı.

- “Bakın burada ne yazıyor?” dedi.

Sonra da yazılanları okudu. Gazete haberinde Sultansazlığı ve Menderes Deltası’nın koruma altına alındığı yazıyordu. Haberin okunup bittiği anı bekleyemedi kuşlar. Anlamışlardı. Çok iyi anlamışlardı iste. Yasadıkları yerler, bundan böyle korunacaktı. Oralara zehirli sular akıtılmayacak, tarım yapmak için kurutulmayacaktı. Daha ötesini dinlemeye sabırları yoktu. Çılgına döndüler. Kanatlar çırpılıyor, havada renkli tüyler uçuşuyordu.

-“Durun daha bitmedi diye bağıırıyordu” Emre ama, sesini bir türlü duyuramıyordu.

En sonunda Emre’nin bir şeyler söylemeye çalıştığını anlayan kuşlar sakinleşmeye başladılar.

Emre:

- “Bu kâğıtlarda biz çocukların imzaları var. Sultansızlığı ve Menderes Deltası’nın milli park ilan edilmesi için imza topluyoruz. Bu imzaları büyüklerimize götüreceğiz. Hatta büyüklerimizden de imza isteyeceğiz.”

Orhan:

- Şimdi korunacakmış, milli park olunca çok daha iyi olacak dedi. Bu benim fikrimdi, bunu önce ben düşündüm diye böbürlenmedi.

Çocukların konuşması bitince, kıpırdanıp duran kuşlar bu sevinci içlerinde daha fazla tutamadılar. Kuşlar balon ve uçurtmaların arasına dalıp dalıp çıkıyor, yükseklerle uçuş aniden aşağıya iniyorlardı. Artık yuvalarına döneceklerdi ve orada ömürlerinin sonuna kadar diledikleri gibi yasayabileceklerdi.

Aysel Korkut
(Sevgili Kuşlar)

Okuduğunuz metnin hikâye haritasını çıkartınız.

Tasarladığınız hikâyenin hikâye haritasını oluşturunuz

Özgün bir hikâye tasarlayınız. Tasarladığınızı hikâyeyi yazınız.

Ek-3 HİKÂYE HARİTASI ANALİZ BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (1)

Hikâye Edici Metin Yapısı Boyutu				
Sahne hakkında bilgi verme				
Mekân hakkında ilgili detayları belirtme	Mükemmel (5)		Görsel unsurları kullanma	
	Ortalamanın üstünde (4)		Sözel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Ortalamanın altında (2)			
	Çok zayıf (1)			
Zaman hakkında ilgili detayları belirtme	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			
Ana karakter hakkında bilgi verme				
Karakterin dış görünümünü belirtme	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			
Karakterin duygularını belirtme	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			
Karakterin düşüncelerini belirtme	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			
Yardımcı karakteri belirtme	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			
Problemin başlangıcını belirtme	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			
Problemi belirtme	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			
Problemi çözme aşamalarını belirtme	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			

**Ek-3 Devamı. HİKÂYE HARİTASI ANALİZ BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA
ANAHTARI (2)**

Hikâye Edici Metin Yapısı Boyutu				
Sonuç	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			
Ana Fikir	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			
Tepki				
Okuyucu tepkisi belirtme	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			
Karakter tepkisi belirtme	Mükemmel (5)			
	Ortalamanın üstünde (4)		Görsel unsurları kullanma	
	Orta düzeyde (3)		Sözel unsurları kullanma	
	Ortalamanın altında (2)		Görsel ve sözel unsurları birlikte kullanma	
	Çok zayıf (1)			

Ek- 4 HİKÂYE YENİDEN YAZMA BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

HİKÂYE METİN YAPISI VE İÇERİK BOYUTU		
Hikâye konusunu belirleyebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Hikâyeye uygun başlık yazabilme (Ana fikri destekler nitelikte)	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf(1)	
Sahneyi betimleyebilme		
Mekânla ilgili detayları tanımlayabilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Zamanla ilgili detayları tanımlayabilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Ana karakteri betimleyebilme		
Karakterin dış görünümünü tanımlayabilme	Mükemmel(5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok kötü (1)	
Karakterin duygularını tanımlayabilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Karakterin düşüncelerini tanımlayabilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Karakterin tavırları tanımlayabilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde(4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Karakterin bakış açısını tanımlayabilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok kötü (1)	

Ek-4 Devamı HİKÂYE YENİDEN YAZMA BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (2)

HİKÂYE METİN YAPISI VE İÇERİK BOYUTU		
Yardımcı karakterleri tanımlayabilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Hikâyenin nasıl başladığını belirleyebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Hikâyedeki problemin nasıl çözüldüğünü ve çözüm aşamalarını belirtebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Ana fikri veya fikirleri belirtebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Yardımcı fikri veya fikirleri belirtebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Yardımcı fikirler ana fikri destekler nitelikte belirtebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Tepki		
Hikâye karakterinin ya da karakterlerinin tepkisini belirtebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Kendi tepkisini belirtebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	

HİKÂYE VE YAZI BİÇİMSEL BOYUTU		
Hikâye yazarken paragraf yapabilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Paragraflar arasında ilişkileri organize edebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Giriş bölümüne yer verebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Gelişme bölümüne yer verebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Sonuç bölümüne yer verebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Noktalama işaretlerine ve imla kurallarının kullanımı	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Yazıyı kâğıt yüzeyine yerleştirme		
Paragraflar arası boşluklar	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Paragraf başı	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Sayfa kenar boşlukları	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Büyük harflerin kullanım tutarlılığı	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	

**Ek- 4 Devamı. HİKÂYE YENİDEN YAZMA BECERİLERİ DERECELİ PUANLAMA
ANAHTARI (4)**

DİL VE ANLATIM BOYUTU		
Düşünceleri ilişkilendirirken uygun kelimeleri kullanabilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Farklı cümle yapılarına yer verebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Cümleleri paragraf içinde akıcı bir şekilde organize edebilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Olayları zincirleme bir şekilde anlatabilme	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Cümleler arasında kip uyumu	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Anlatım akıcılığı	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Anlatım yalınlığı	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	
Anlatım zenginliği	Mükemmel (5)	
	Ortalamanın üstünde (4)	
	Orta düzeyde (3)	
	Ortalamanın altında (2)	
	Çok zayıf (1)	

Ek-5. Uygulama İzin Yazısı

T.C
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.68.00.06-666/380
Konu : Tez Önerisi

7362

05 2010

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi"
b) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Dairesi Başkanlığı'nın 21/03/2010 tarih ve B.30.2.ASÜ.0.71/554 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı oluru.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme Komisyonunun 29/01/2009 tarihli Araştırma Değerlendirme Formu (Form:2).

İlgi (b) dilekçe ile, Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Dairesi Başkanlığı'nın Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi Hayriye Gül KURUYE'in "İkili Kodlama Kuramına Göre Yapılan Türkçe Öğretiminin Yeniden Hikaye Yazmaya Etkisi" konulu Tez ile ilgili olan uygulama çalışmasını, İlimiz Özel Metropol Koleji 5. sınıfında yapması istenilmektedir.

Yapılması istenilen tez ile ilgili anket formları, İlgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda ilgi (c) olur ile oluşturulan komisyon tarafından incelenerek düzenlenen ilgi (d) Araştırma Değerlendirme Formunda "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne göre müracaat incelenmiş olup, Tez ile ilgili olan uygulama çalışmasını İlimiz Tez Yürütücüsü 5. sınıfında uygulanmasında komisyonumuzca sakınca görülmemiştir. Denilmekte olup, söz konusu tez ile ilgili olan uygulama çalışmasını İlimiz Özel Metropol Koleji 5. sınıfında uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

İbrahim YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05.04/2010

A.Kadir DEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sofular Mahallesi
Hasas Caddesi No:1 68100 AKSARAY
Tel : 0 382 213 68 40, 212 00 12, 212 64 94
Faks : 0 382 213 68 14

aksaraymem@meb.gov.tr | http://aksaray.meb.gov.tr



Ek- 6. Öğretmen Bilgilendirme Dosyası**(ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME DOSYASI)**

ARAŞTIRMANIN ADI: İkili Kodlama Kuramına Göre Yapılan Türkçe Öğretiminin Yeniden Yazmaya Etkisi

ARAŞTIRMANIN AMACI: Bu araştırmada, İkili Kodlama Kuramına göre yapılan Türkçe öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yeniden hikâye yazma becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

ARAŞTIRMA TÜRÜ: Deneysel (1 deney ve 1 kontrol grubu)

UYGULAMA DERSLERİ: 18 saat. Öğrencilerin genel bilgilendirilmesi için 2 saat hazırlık dersi yapılması öngörülmüştür. Kalan uygulama saatlerinde derslerin tamamı değil, sadece Türkçe derslerinde yapılacak hikâye haritası ve yazma etkinlikleri organize edilecektir. Söz konusu etkinlikler, önceden araştırmacı tarafından hazırlanarak size verilecektir. Kontrol grubunda ise araştırmacı tarafından bir planlama yapılmayacaktır.

ÖLÇME ARAÇLARI: 2 ön test ve 2 son test olmak üzere toplam 4 ölçme aracı kullanılacaktır. Her ölçme aracı için 1 ders saati süre ayrılmıştır. Kullanılacak ölçme araçları:

1. Hikâye edici metin okuma (I. Bölüm)
2. Hikâye haritasını çıkartma (II. Bölüm)
3. Hikâye tasarlama, tasarlanan hikâyenin haritasını oluşturma(III. Bölüm)
4. Tasarlanan hikâyeyi yazma (IV. Bölüm)

ARASTIRMACI İLETİŞİM BİLGİLERİ

Hayriye Gül KURUYER

Aksaray Üniversitesi Aksaray Eğitim Fakültesi

AKSARAY

Telefon: (...)

E-Posta: kuruyergul@yahoo.com.tr

Hikâye

Kurmaca yapıtlardan olan ve roman ile birçok bakımdan benzesen hikâye ‘insan yaşamından gerçeğe uygun kesitler sunan, bunu yere ve zamana bağlayarak yapan bir yazı türü’ dür.

Hikâyeler okuyucuya yorum yapma anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme fırsatları sunan etkili okuma metinleridir. Hikâyeler, tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Hikâye dinleme ve dinlenenlerin hayatla ilişkilendirilmesini en önemli öğrenme yolu olarak görmektedir. Hikâyeleri tecrübeye dayalı bilgi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak ifade etmektedirler. Bütün bu açıklamalar hikâyelerin önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve hatırlama aracı olduğunu göstermektedir.

Hikâye Unsurları

Sahne; hikâyenin nerede ve ne zaman geçtiğini belirtir. Sahnenin unsurları; yer, hava şartları, zaman (gece- gündüz, geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman) olmak üzere dört tanedir. Sahne hikâyenin zemindir ve okuyucunun bu atmosferi algılaması açısından çok önemlidir. Hikâyenin geçtiği mekân ve zamanın görselleştirilmesi olay örgüsünün anlaşılması, mekânın ve zamanın olaya, karaktere ve sonuca etkisini anlaması bakımından önem taşımaktadır.

Karakterler; Hikâyelerde yer alan insanlar, hayvanlar, cansız varlıklar olabilir. Karakterler hikâye yapısının en önemli elementlerinden biridir; çünkü hikâye tek bir kahramanın ya da bir grup kişinin etrafında gelişir. Bu nedenle hikâyede geçen olayı, verilen mesajı anlamak için karakterlerin sahip olduğu özelliklerin, karakterlerin görünüşleri, hareket ve konuşma tarzlarının hatta düşünme tarzlarının iyi bilinmesi gerekir. Hikâyeler genellikle bir ya da iki kişi etrafında gelişirken, olayı destekleyen yardımcı karakterlere de yer verilmektedir.

Yardımcı karakterler, kimi zaman ana karakteri olumlu ya da olumsuz etkilerken kimi zamansa dekoratif bir unsur olarak yer almaktadır.

Problem: Hikâyenin merkezinde yer alan ve çözümlenmesi beklenen temel sorundur.

Ana Fikir: Nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Ana fikir, genelde üst düzey düşünme süreçlerinin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanılmasıyla elde edilir.

Tepki: Ana karakterin ve okuyucunun metni okuduktan sonra verdiği tepkidir.

İkili Kodlama Kuramı

Paivio' nun yanı sıra Sadoski, Yuille, Dilley' in yürüttüğü çalışmalar sonucunda kuramın temelleri atılmıştır. İkili kodlama kuramını diğer kodlama kuramlarından farkı bilişsel yapıyı ve süreçleri, sözel ve sözel olmayan şeklinde iki kısma ayırmasıdır. Bu kuram birimsel ve sistemsal düzeyde, belleğin yapısal ve işlevsel özelliklerine ilişkin bir dizi varsayım üzerine kurulmuştur.

Sistem beynin sol hemisferinde/lobunda yer alır; aynı zamanda mantıksal ve ardışık matematiksel işlemleri de yürütür . Sözel Olmayan Sistem beynin sağ lobunda yer alır; görsel imgeleri, fiziksel algıları ve sesleri kodlamaktadır. Böylece dille ilgili algılar sözel sisteme kodlanırken veya sözel sistemi aktifleştirirken, sözel olmayan algılar Sözel Olmayan Sisteme kodlanır veya Sözel Olmayan Sistemi aktif hale getirir. Alt-sistemler daha alt düzeyde duyusal-motor formları sembolize eden görsel, işitsel vb. sınıflara ayrılır. Böyle bir yapıda köpek sözcüğünün işitsel formu veya yazılı formu dile ait olduğu için sözel alt sisteme kodlanırken; görsel formda köpek görüntüsü ve işitsel formda köpek havlamaları sözel olmayan alt sisteme kodlanacaktır.

En alt düzeyde sözel üniteler ve sözel olmayan üniteler yer alır. Logogenler “dile ilişkin yazılı veya sözlü duyuşal-motor uyarınları, sözel bellek sistemi içinde sembolize eden bilgi üniteleri” olarak tanımlanabilir. Paivio’nun Morton’dan ödünç aldığı terim, sözcük üreticisi anlamına gelir. İmagen ise “görsel veya dille ilişkili olmayan türdeki diğler duyuşal-motor algıların sözel olmayan bellek sisteminde sembolize edildiğı bilgi üniteleridir”. İmagen terimi kökünü imgelem (imagery) sözcüğünden alır (Sözel olmayan uyarılardan en çok görsel alan çalışıldığı için Paivio bu terimi Sözel Olmayan Alt-Bellek Sistemi’nin bilgi ünitelerine genellemiştir.).

Logogenleri ardışık yapı ve belirlenebilen sonuçlarıyla klasik fizik kurallarına, imagenleri ise değışken yapıları ve ölçümlerinin zorluklarıyla quantum teorisinde söz edilen quantalara benzetmektedir. Logogenler birbirinden ayrı, sıralı/ardışık ünitelerdir. Bir araya gelen harfler heceleri, heceler sözcükleri vs. oluşturur. İmagenler logogenlere kıyasla daha eş-zamanlı, birbiri içine yuvalanmış bütünsel yapılar olarak organize edilmişlerdir (simultaneous/synchronous, nested sets) ve sadece durağan resimler olarak değıl, bir araya gelerek hareketli yapılar da oluşturabilirler. Gözler, burun, arka ayaklar, ön ayaklar, kuyruk gibi birbirinden ayrı alt elemanlardan oluşan yapı, örneğın köpeğının görüntüsü, eş-zamanda, bütünsel bir şekilde algılanır. Her iki formdaki bilgi üniteleri farklı boyutlarda olabilirler. Farklı boyutlarda logogen ve imagenler birleşmiş bilgi yapıları (chunk) veya belirli bir amaca/fonksiyona yönelik tepki üreticileri gibi çalışabilirler. Logogenler ve imagenler de biraraya gelerek, sözel ve/veya sözel olmayan, farklı boyutlarda, anlamlı bilgi bütünleri, başka bir deyişle daha kompleks yapılar oluşturabilirler.

İkili Kodlama Kuramı sözel olmayan testler ve imgelem becerisiyle ilişkili değışkenler için analitik bir model sağlamaktadır. Sözel olmayan işlemler, bütünleştirme kapasitesi gibi veya yeniden bütünleştirme gibi imgelem sistemine özgü, özel nitelikleri veya işlemleri gerektirmektedir. Pek çok uzaysal test, nesnelerin bilişsel temsillere çevrilmeleri gibi işlemleri gerektirmektedir. Nesnelerin zihinde uzaysal olarak çevirmesinde, bilişsel imgelem kapasitesi bireysel farklılıklar kapsamında önemli

bir değişkendir. İmgesel çevirmelerin nasıl gerçekleştirildiğini öğrenmemiz, imgelem becerileri, bireysel farklılıklar, matematik öğretimi ve cinsiyet farklılıkları gibi pek çok tartışmalı konuyu anlamamıza yardımcı olabilir.

İKK'na göre öğrenme sırasında birden fazla iletişim kanalı kullanılmaktadır. Dolayısıyla birden fazla bilgi-işleme sistemi vardır. Giderek artan araştırma bulguları metin ve görsellerin birlikte verilmesinin öğrenmeyi olumlu etkilediğini göstermektedir.

İkili kodlama teorisinde birbirinden farklı boyut ya da seviyeden oluşan bir süreç söz konusudur. Bunlar; temsili işlem (representational), ilişkisel (associative) işlem ve referential işlemdir. Bu benzetim sadece kısmi kullanılışdır; çünkü ilişkisel ve referential işlemler aynı seviyeyi (boyutu) etkinleştiriyor olarak görölse de farklı kodları içermektedirler. Bu düzeyler;

1. **Temsili (Representational) İşlem:** Bu işlem logogenlerin ve imagenlerin etkileşiminin başlangıcıdır. Bu düzey daha önceden bilinen bazı nesnelerin tanımlanmasından ibarettir ve doğru bir anlamlandırmayı ifade etmez. Temsilin etkinleştirilmesi (etkileşim) uyarıcı durumlara ve kişisel farklılıklara bağlıdır. Okuma metinlerinde uyarıcılar; metin türü, bireysel farklılıklar, okuma yeteneği, ön bilgi, öğretim, vb. olabilir. Bu yüzden yazılan bir kelime için görsel logogenin etkileşimi; bağlamı etkinleştirmesini, okuyucunun kelimenin görsel özelliğini ve konfigürasyonunu tanımasını ve yazılı formun okunabilirliğini içermektedir.
2. **İlişkisel (Associative) İşlem:** Bu işlem sürecinde her bir alt sistem kendi alt birimi tarafından etkinleştirilmektedir. Sözel uyarıcılar logogenleri etkinleştirirken, sözel olmayan uyarıcılar da imagenleri etkinleştirmektedir.

Örneğin; “anne” sözcüğünün çocuğu; “ hemşire” imgesinin de hastane imgesini çağrıştırması gibi.

3. **Refere Edilen (Referential) İşlem:** Sözel sistemler; sözel olmayan uyarıcılar tarafından, sözel olmayan sistemler ise sözel uyarıcılar tarafından etkinleştirildiği işlem sürecidir. Bu süreç sistemler arası işlemleri anlatmaktadır. Kelimelerin görselleştirilmesi, objelerin isimlendirilmesi bu işlem sürecinin ihtiyaç duyduğu paradigmadır. Teorik olarak bunlar, dolaylıdır. Çünkü bir sembolik sistem diğer bir sisteme geçiş etkinliğine ihtiyaç duyar. Bu yüzden logogenler etkinleştirilmeden ve isimlendirilmeden önce imagenlerin etkinleştirilmesi gereklidir. Kelime, logogen olarak logogenleri etkinleştirmeden önce bir görsel gibi imagenleri etkinleştirebilir. Sözel ve imgesel birimler arasında çift yönlü ve birden fazla bağlantı vardır.

Hikâye haritası ve İkili Kodlama Kuramı İlişkisi

Bu teori, esasen sözlü ve sözsüz uyarıcıların hafıza üzerine etkilerini açıklamak için ortaya konulsa da yapılan çalışmalar aracılığıyla diğer bilişsel alanlara da yayılmaktadır. İkili kodlama kuramı birçok bilişsel fenomene uygulanmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır: Hafızanın çalışma prensip ve stratejileri (mnemonics), problem çözme, yaratıcı düşünme, kavram öğrenimi ve dil. Bu kuram okuma- yazma alanını; okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve birleştirilmiş okuma- yazma teorileri açısından etkilemiştir. Okuma alanındaki diğer birçok teori okumanın bir tek yönüne odaklanırken ikili kodlama kuramı; ses- harf uygunluğu, kelime anlamı, dil bilgisi, metin bölümlerinin zihinsel modellerinin yapıları ve hatta metne verilen zihinsel imge gibi daha geniş kapsamda incelemiştir. İkili kodlama kuramında, okumayı anlamadaki anahtar faktör; dilin somutluğudur. Çünkü somut dil, ilişkisel zihinsel dili etkinleştirdiği kadar refere edilen zihinsel imgeleri de etkinleştirir. Somutların aksine soyutların görsel kodlar oluşturmaları daha zordur.

Paivio, hem sözel hem de sözel olmayan sunumlarla bilginin elde edildiğini ve iki tür sunumun karmaşık bir ilişkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Görsel sunumlarla sözel sunumlar arasındaki ilişki zihinsel imgen oluşmasını sağlamaktadır. Hikâye haritası yöntemiyle; hikâyenin elementleri, organizasyonu ve olay örgüsü öğrenciye aynı zamanda görsel olarak da sunulmaktadır. Bu sayede öğrenciler bilgiyi hem sözel hem de görsel olarak kodlamakta; bu da öğrencinin hikâyeyi anlamasını, anlatmasını ve yeniden yazmasını kolaylaştırmaktadır. Bu yöntemle hikâyelerin çözümlemesini öğrenen öğrenciler daha sonraki yıllarda hikâyeleri okudukları zaman bu haritalamayı bilişsel seviyede gerçekleştirmektedir. Hikâyeler, harita eşliğinde çözümlenirken hikâye unsurlarıyla ilgili zihinsel imge oluşturulmasına yardımcı olacak görsellerle birlikte verilmesinde fayda vardır. Örneğin; zaman denildiğinde saati, geceyi, gündüzü, mevsimi ifade eden görsellerle hikâye haritasının zenginleştirilmesi; soyut olan zamanın çocuk tarafından anlaşılmasına ve zaman kavramının içerdiği farklı anlamları da kavramasına yardımcı olur.

Resimler güçlüdür; çünkü sözel bilgiye göre daha sık anımsanmaktadır. Bu durum “resimsel üstünlük etkisi” olarak da bilinmektedir. Sözcükler imgelere dönüştürülebilirken, resimler de otomatik olarak sözcüklere dönüştürülmektedir. Grafik, tablolar ve diyagramlar öğrenmeye yardımcıdırlar; onlar genellikle sözel ve görsel bilgi olarak, her ikisi birden uzun süreli bellekte depolanmış olan kesin bilgiyi göstermektedirler. Okumada zihinsel imgeler oluşturmanın anlamaya katkısını belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar, çocuklara zihinsel imgeler oluşturma teknikleri kazandırıldığı zaman okumada anlamının geliştiğini göstermektedir. Sadece zihinsel imge oluşturma tekniklerinin değil, diğer öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesinin de okuduğunu anlamada katkıları olacaktır.

Ek- 7

1. HAFTA

İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Yöntemiyle Öğretim İçin Uygulama Etkinlikleri

1. Etkinlik

- Bencil Dev adlı hikâye edici metni okuyunuz.
(Öğretmen sesli okuma yaparken, öğrencilerin dinlemesi sağlanır.)
- Öğrencilerin hikâye edici metinde geçen kişi ve yer adlarının altını çizmesini sağlayınız.
- Okuduğunuz metinde olayın geçtiği yeri belirleyiniz.
(Birkaç öğrenciden düşüncelerini sesli olarak paylaşmalarını isteyiniz.)
(Okuduğunuz metinde olayın kimler arasında geçtiğini belirleyiniz.)
- Öğrencilerden olayın geçtiği yeri basit bir çizimle görselleştirmelerini sağlayın.
- Daha sonra öğrencilerden zihinlerinde olayın geçtiği yeri metinde yer alan kişileri zihinlerinde nasıl canlandırdıklarını anlatmalarını isteyin.
- Öğrencilere üzerinde çalıştığınız durumu açıklayınız. Hikâye edici metin unsurlarının aslında zihinlerinde nasıl oluştuğunu ve bunun bir harita biçiminde görselleştirerek aktarmanın onlara nasıl bir fayda sağlayacağını açıklayınız.
- ‘Üzerinde çalışacağımız etkinliklerin genel adı İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Yöntemidir. Bu yöntem bize
 1. Okuduğumuzu anlamayı,
 2. Hikâye Unsurlarını belirmemizi,
 3. Öğrendiklerimi kolayca hatırlamamızı
 4. Hikâye edici metin yazma becerilerimizi geliştirmemizi sağlar.

Ek- 8 Öğretim Sürecince Kullanılan Hikâye Edici Metinler

ARŞİMET ve KRALIN TACI

Bundan yaklaşık iki bin üç yıl önce ‘Sicilya’ adlı kayalık ve güzel ülkede, büyük bir düşünür yaşıyormuş. Bu adamın adı Arşimet’miş.

Kral Hiero (Hiyero) da Sicilya Adası’nda Sirakuza’da yaşıyormuş ve tacı som altındanmış. Kral, kuyumcusuna saf altın vermiş ve kendisine istediği biçimde bir taç yapmasını emretmiş.

Sonunda taç hazır olmuş ve kral bütün gün onu başına takmış. Taç biraz büyükçeymiş ama kral mutluymuş.

Kral Hiero, uyumak üzere yatağına uzanırken elini tacına götürmüş. ‘Hmmm,’ demiş kendi kendine. ‘Bu taç pek hafif geldi bana. Som altın görünümünde. Işıl ışıl parlıyor, Boyutları da doğru; ama sanki biraz hafif, ‘Kral, böyle düşünerek tacı elinde birkaç kez tartmış.

İçine bir kurt düşmüş. Acaba kuyumcusu, ne yapmıştı? Gümüş, altından daha hafif ve ucuzmuş. Herkes bunu bilirmiş. Acaba kuyumcusu, altının bir bölümünü çalıp yerine gümüş karıştırmış olabilir miymiş?

Kral, sabaha kadar tacını düşünmekten uyuyamamış. Sabah olunca kararını vermiş. ‘Tacımı sar ve kendine bir at hazırla.’ diye emir vermiş uşağına. ‘tacımı Arşimet’e götüreceksin. Çok büyük bir sorunum var ve bunu, ancak onun gibi akıllı bir adam çözebilir.’

Arşimet, tacı alınca çok şaşırılmış. Güneş ışığı altında kralın tacı pırıl pırıl parlıyormuş. Kralın gizli mesajı da hemen yanında duruyormuş.

Arşimet, kralın kendisine duyduğu güvenden gururlanmış. Ama öte yandan endişelenmiş de... Çünkü krala ne cevap vereceğini bilmiyormuş. Tacın saf altın olup olmadığını kesin olarak nasıl ortaya çıkarabilirmiş. Eline alıp tartarak, ‘Evet kralım, bu

tam doğru ağırlıkta. Demek ki saf altın.’ya da ‘Haklısınız kralım, biraz hafif...’ nasıl diyebilirdi? Emin olabilmek için bilimsel bir yol bulmalıydı.

Laboratuvarına giderek terazinin bir kefesine tacı koymuş. Öteki kefeye koyduğu saf altınlarla tacı tartmış. Şimdi tacın ağırlığını altın cinsinden biliyormuş, ama bu ne işe yaramış?

Arşimet bir sorunu çözmek için kafa yorduğunda iki şey yaparmış. Önce kendi kendine konuşur, konuyla ilgili olarak bildiklerini tekrarlar. Şimdi tacın tam kralın istediği boyutta yapıldığını biliyormuş. Ağırlığını da altın cinsinden biliyormuş. Ayrıca altının gümüşten daha yoğun olduğunu da biliyormuş.

(...)

Aynı boyutta iki taç düşünmüş. Tümüyle aynı ama biri gümüş, biri altın iki taç... Altın olan taç daha ağır olurmuş. Eğer iki tacın ikisi de aynı ağırlıkta olsaydı, gümüş olanı daha büyük olurdu. İki tacın ikisi de saf altın ve boyutları da aynı olsaymış... Öyleyse ağırlıkları da aynı olmalıymış... Elini alnına götürüp gözlerini kapamış ve düşünmeye devam etmiş. Eğer, iki taç da saf altın aynı olsaymış ve ağırlıkları da aynı olsaydı, o zaman... O zaman ikisi de aynı boyutta olmalıymış. Yani bu ne demektir?

Bir şey eksikmiş. Boyutları karşılaştırmak için bir yol. Tacı yoğurup hacmi ölçülebilir. Bir biçime sokmayı ne kadar istermiş. Ya da tacı tartarken kullandığı altınlarla tıpkı kralın tacının boyutlarında bir taç yapmayı...

‘Bunu yapamam.’ diye düşünmüş Arşimet. ‘Kuyumcu değilim ben, Filozofum, düşünürüm, matematikçiyim. Mutlaka kendimce bir yol bulmalıyım.’ İşin içinden bir türlü çıkamıyormuş. Saatler sonra iyice bunalmış olarak, yemek yemek üzere eve gitmeye karar vermiş. Sıkıntıdan ter basmış vücudunu. Küvetin taşan suyu yerlere dökülmüş. Tam o anda Arşimet’ in beyninde bir ışık yanmış. Taşan su miktarı, şu anda içine giren hacim kadar yer kaplıyormuş. Evet, çözümü bulmuş. Taşan su, hacmi ölçmek için uygun bir yol olabilirmiş.

Arşimet o kadar mutlu olmuştu ki cıvılcıplak küvetten çıkıp sokağa fırlamış. Kahkahalar atarak ‘Buldum!... Buldum!...’ diye bağırarak koşmaya başlamış. (...)

Çok geçmeden Arşimet, kralın huzuruna çıkmış. Biraz sonra kraliyet kuyumcusu da içeri girmiş. ‘Ne oluyor?’ demiş. ‘Çok işim var.’

‘Arşimet, lütfen yaklaş.’ demiş kral. Arşimet, elinde tartısı, tacı tartmak için kullandığı kendi altınları ve kralın tacıyla yaklaşmış.

‘Ne o? Yemek mi yapacaksın?’ diye sormuş kuyumcu.

Arşimet, tartının bir kefesine tacı koymuş. Sonra da laboratuvarında yaptığı gibi, öteki kefeye kendi altınlarını koymuş. ‘Gördüğünüz gibi,’ demiş. ‘Şu anda tam dengede duruyor. Yani bu altınlar tacın gerçek ağırlığını gösteriyor.’

Arşimet, daha sonra uşaktan iki kâseyi ağzına suyla doldurmasını istemiş. Ayrıca taşacak suyu toplayabileceği iki kabı da hazır etmesini söylemiş.

Arşimet, tacı tarttığı altınları kâsenin içine bırakmış. Uşak, altınlar kâsenin içine bırakıldıkça taşan suyu kapta toplamış.

Arşimet, sonra da öteki kâseye kralın tacını daldırmış. Uşak bu kâsedен taşan suyu da öteki kaba toplamış.

‘Şimdi iki ayrı miktarda suyumuz var.’ demiş Arşimet.

‘Tebrikler,’ demiş kuyumcu, onunla alay ederek. ‘Ne olmuş yani?’

Ama kral ne olduğunu anlamış. Arşimet iki kabı da havaya kaldırmış. Kral ayağa kalkmış, ‘Eşit değil,’ demiş kuyumcuya. ‘Eğer benim tacım saf altından olsaydı, bu iki kaptaki su miktarının eşit olması gerekirdi. Oysa eşit değil. Demek ki beni aldattın. Tacımı yaparken verdiğim altına başka bir şey karıştırdın!’

Beş dakika geçmeden kral, açgözlü kuyumcuyu hapse attırmış. Taç ise o gün eritilmiş ve saf altından yeniden yapılmış. Kral, Arşimet’e de sorununu çözdüğü için büyük ödülleri vermiş.

Bugün o kralın adı bile hatırlanmıyor. O krallık da yok artık. Taç ise kim bilir nerede? Arşimet ise bir şeyi başka bir gözle görmeyi başardığı için adı hiç unutulmamış.

Linda Walvoord GIRARD Seçme Çocuk Öyküleri

MİMAR SİNAN

Sıcak bir yaz günü küçük Sinan, dedesiyle birlikte Karatay Kervansarayı'na gitti. Selçuklulardan kalma bu güzel eser, Kayseri yöresindeydi. Dedesi, Marangoz Yusuf Ağa, bu yapının ahşap kısımlarını onarmak için gelmişti buraya. Sinan da kendisine yardım edecekti.

Burası kervanlara durak yeri olarak yapılan, dışı kale gibi duvarlarla çevrilmiş büyükçe bir saraydı. İçinde cami, hamam, yatılacak yerler, büyük depolar vardı. Çocuk, kervansarayı büyük hayranlıkla inceliyor, her yere ayrı ayrı bakıyordu. Küçük Sinan, dedesiyle her gittiği yeri böyle inceler, ona bazı şeyler sorardı.

...

Kayseri'nin Ağırnas köyünde 1490 yılında doğan Sinan, çocukluk yaşından beri dedesiyle birlikte gurbette dolaşır, onun yanında çıraklık ederdi. Köyde okuma yazma öğrenmişti. Çocuk bununla yetinmeyip daha bir çok şey de öğrenmek istiyordu. Akıldan hesap yapmadaki ustalığı bütün köyde dillere destan olmuştu.

Bir süre sonra dedesi Yusuf Ağa öldü. Yalnız kalan Sinan, köyünde kalmak istemedi. İstanbul' a giden bir kervanın peşine takılıp günlerce atlar ve katırlar arasında yürüyerek İstanbul' a geldi. Üsküdar'da bir hana yerleşti. Hemen kendine bir iş aramaya başladı; ama 'daha küçük' diye ona kimse iş vermiyordu.

Sonunda bir kahvehaneye çırak olarak girdi. Aradan birkaç ay gecikmişti ki orada oturan bir yeniçeri ağası onunla ilgilendi. Çocuğun kimsesiz ve becerikli olduğunu görünce onu, At Meydanı'ndaki İbrahim Paşa Konağı'nın Acemi oğlanlar Okuluna verdi. Sinan, Yeniçeri Ocağı'nın geleneklerine göre eğitim görüyor, askerliğe ve yeniçeri düzenine alıştırılıyordu. Dülgerlikte ve yapı işlerinde yetenekli olan Sinan'ı saray mimarlarının yanına çırak olarak yolladılar. Delikanlı orada yıllarca çalıştı, mimarlığın bütün inceliklerini öğrendi. Sonra usta oldu ve ocağa tam bir yeniçeri olarak yazıldı.

Sinan, artık orduyla birlikte seferden sefere gidiyor, köprüler onarıyor, bazen de yeni köprüler kuruyordu. Van gölü için gemiler bile yapmıştı. Bir kere de bu gemilerde kaptanlık ederek askerleri gölden geçirmişti.

Kanuni Sultan Süleyman zamanıydı. İmparatorluk sınırlarının üç kıtada alabildiğine genişlediği yıllardı. Sinan, bu seferlerde, ülkenin pek çok yerini görmüştü. Konya, Sivas, Erzurum, Tebriz, Bağdat gibi büyük kentleri tanımıştı. Her gittiği yerde mimarlık yapılarını inceliyor, bilgisini artırıyor.

Savaşlar bitince İstanbul' a döndü. Saray mimarları arasına girerek olanca gücüyle yapıcılık çalışmalarına başladı.

Bu sırada devletin mimarbaşısı ölmüştü. Devlet yetkilileri, 'Onun yerine kimi getirelim?' diye düşünüyorlardı. Lütü paşa adında bir vezir Sinan' ı salık vererek;

- Ölenin yerini ancak o tutabilir, dedi.

Bunun üzerine Kanuni Sultan Süleyman, Sinan' ı devletin en büyük mimarı olarak atadı.

Sinan, baş mimar olunca ilk iş kente su sağlamak için bentler yaptı. Sonra suyu künklerle İstanbul'a gelirdi. Böylece şehri bol suya kavuşturdu. Daha sonra Şehzade Camisi'ni yaptı.

Bu sırada Kanuni Sultan Süleyman, kendi adını taşıyacak büyük bir cami yaptırmak istiyordu. Bir gün sadrazama:

- Bana mimarbaşı Sinan' ı çağırın. ' diye emir verdi.

Birkaç saat sonra Sinan, padişahın huzurundaydı.

Kanuni:

- Mimarbaşı, bir cami yaptırmak istiyorum. Ama bu cami atalarımın yaptırdıklarından çok üstün olsun. Planını yapıp bana göster! diye buyruk verdi.

Mimar Sinan:

- Başüstüne padişahım! diyerek huzurundan ayrıldı.

...

Cami, çok kısa sürede tamamlanmıştı. Bu cami, muhteşem Süleymaniye'dir. Caminin açılış törenine bütün İstanbul halkı katıldı. Sultan Süleyman, yanında duran Mimar Sinan'a:

- Bu ulu camiyi sen yaptın. Kapısını açmak senin hakkındır, diyerek anahtarı ona uzattı.

Böylece Süleymaniye Camii 1556 yılında ibadete açılmış oldu. Sinan bu büyük yapıyı tam yedi yılda yapmıştı. Caminin yapımında iki bin kadar ırgat ve usta çalıştırmıştı.

Bundan sonra Edirne'deki Selimiye Camisi'nin yapımında başlandı. O zamanlar bazı kişiler:

- Ayasofya'nın kubbesinden büyük kubbe yapmak mümkün değildir, diyorlardı.

Sinan bunu duyunca:

- Ben de ondan büyük bir kubbe yapayım da dünya görsün, diyerek işe girişti.

Titiz çalışması sayesinde Selimiye'nin kubbesini dört sütun üzerinde durdurmayı başardı. Bu, mimarlık tarihinde büyük bir aşamayı.

Sinan, 9 Nisan 1588'de doksan sekiz yaşındayken İstanbul'da öldü. Süleymaniye Camisi'nin bitişindeki evinin bahçesinde gömüldü.

Koca Sinan, Süleymaniye ve Edirne'deki Selimiye Camisi'nden başka 81 cami, 62 medrese, 22 türbe, 8 köprü, 16 kervansaray, 33 saray, 32 hamam, 12 mahzen, birçok su yolu, kemer yaptırmıştır.

Türk yapıcılık, çinicilik ve oymacılık sanatları onun zamanında en güzel örneklerini vermiştir.

Rauf Mutluay Onlarda Çocuktuktu.

PARASIZ YATILI

O gece yatağında, durup durup düşündü. Bir türlü adını koyamadığı bir hayalini, bir anda karşısında görüverdi.

Derdi, kederi yok olmuş, umutsuzluğu bitmişti. Sanki her şey pırıl pırıl aydınlık bir sabaha ulaşmıştı.

Yatağında doğruldu ve kendine sordu:

- Neden parasız yatılı askeri okula giremiyorum ki?

Askeri okula girebilmek için giriş sınavını kazanmam lazım. Çalışırsam bu sınavı kazanırım. Kazanmalıyım. Ben sınavdan korkmuyorum ki.

Sonra aklına önemli başka bir sorun takıldı:

- Acaba annem izin verir mi? O, benim asker olmamı istemiyor.

Evet, Mustafa bunu biliyor. Ne kadar küçük olursa olsun bir başka şey daha biliyor: Mustafa'nın tek isteği var; askerlik... Annem, benim için korksa da askerlik onurlu, yüce bir meslek. Korkulu olan, askerlik mesleği değil, korkulu olan savaş. Ama, bir ülkede savaş çıkarsa... Yalnız askeri okulda okuyanlar değil, eli silah tutan herkes o savaşa katılıyor, katılacak.

Düşündükçe zihni pırıl pırıl açılıyor, yüreğine umut ve sevinç doluyor:

- Sabah olunca bunları anneme anlatırım, diyor. Onu rahatlatırım, bana izin verir. Ben okur, adam olur hem Makbule' ye hem de anneme bakarım. Tanrım! Ben neden bunları daha önce düşünemedim?

Mustafa farkında olmadan rahat bir uykunun derinliklerine dalıverdi. Güzel rüyalar gördü. Sabah uyandığı zaman mutluydu. Kararında ufak bir değişiklik yapmıştı. Önce, komşuları, asker emeklisi Kadri amcaya gidecekti. Ona danışacak, sonra annesine her şeyi anlatacaktı.

Mustafa, Kadri Bey'den özel bir konuşma için izin istediği zaman onu dikkatle, hayretle dinlerdi. Kadri bey, çocuğun aklına, sorumluluğuna hayran olurdu.

Mustafa, orada konuşulanları şimdiden annesine duyurmayı istemiyordu. Gece, düşünce düşünce bu kararı vermişti. Bunun doğru olup olmadığını Kadri Bey'e sordu. O, bu çocuğa bir kez daha hayran oldu. Sırayla her şeyi konuştular. Kadri bey sınav gününü ve saatini oğlu Ahmet'e soracaktı. Okula başvuru dilekçesini de... Başka neler gerekiyorsa nüfus kağıdı ve benzeri şeyler için küçük bir liste yapıldı. Kadri amca dayanamıyor, bu okuma yazma aşığı çocuğu sarılıp sarılıp öpüyordu.

Mustafa, artık gitsem, diye ayağa kalkınca Kadri Bey konuğuna;

- Az sonra Ahmet ağabeyin gelir, acele etme, dedi. Ahmet de askeri okulda son sınıftaydı. Giyim kuşamı ve davranışlarıyla Mustafa'nın ilk modeliydi o.

Ahmet gelince ona her şeyi anlattılar.

Ahmet;

- Sen hiç merak etme, dedi. Sınav tarihini söyledi.

Mustafa rüyada gibiydi. Eve dönerken uçuyordu sanki. Sınava altı gün vardı. Hiç durmadan çalışacaktı. Bu altı gün inanılmaz bir hızla geçip bitti. Her şey yolunda gidiyordu. O sabah Mustafa, 'Halama gidiyorum.' diye evden çıktı. Yaşamının ilk ve en önemli sınavına gidiyordu.

Akşam, Selanik'in üstüne yavaş yavaş inerken çocuklar okulun bahçesinde bekliyorlardı hala. Öğretmenlerden biri kapıya gelecek ve öğrenci adaylarının sınav notlarını okuyacaktı. İş, Mustafa'nın umduğundan daha fazla uzadı. Annesinin onu merak edeceğini biliyor, buna üzülüyordu. Sınavı geçip geçmediğini de merak ediyordu.

Zübeyde hanımda en az onun kadar merak içindeydi. Nerde kalmıştı bu çocuk? Mustafa, annesini hiçbir zaman bu kadar bekletmemişti. Bu merakla aklına tuhaf şeyler geliyordu. O pencereden bu pencereye gide gele düşünürken;

- Kaza maza olmasın, diye dua ediyordu.

Sonunda kapı usul usul çalındı. Anne koşup açtı. Mustafa canlı bir gülümsemeyle içeri girerken 'Anne sana...' diye başladığı sözü bitiremedi.

Zübeyde Hanım, iki gözü iki çeşme ağlıyordu:

- Nerdeydin Mustafa? Bu saate kadar nerdeydin?

Mustafa şaşırıp kalmıştı:

- Anne, dur! Neden ağlıyorsun?
- Neden mi? Meraktan ölecektim... Nasıl bu kadar geç kalabilirsin? Halan da akıl edip seni evine gönderemedi mi?
- Halamda değildim, anne.
- Ne dedin? Sen evden halama gidiyorum diye çıktın. Neler oluyor? Mustafa, nerdeydin sen? Daha bana söylemedin.

Korkular, meraklar öfkeye dönüşmüştü. Mustafa, annesini hiç böyle görmemişti. Sofra kurulmuş, sahanlar kapalı. Makbule sedirin üstünde uyumuş. Kendisi şaşkın, annesi öfkeli. Aslında kendini toparlaması, annesine müjdeyi vermesi gerekiyordu:

- Anne, dur! Kötü bir şey yok, merak etme. Ağlama, sana bir müjdem var! Ben bugün yatılı okuyabilmek için açılan bir sınava girdim ve kazandım. Doğru söylüyorum anne, kazandım!
- Bu kez Zübeyde Hanım, şaşkınlıklar içinde. Ne diyeceğini bilemiyor.
- Ne sınavıymış bu? Nerdeymiş?
- Askeri Rüştiye anne; yani askeri ortaokul.
- Ne dedin? Ne işin varmış senin Askeri Rüştiyede?
- Sınava girdim ve kazandım. Sonucunu öğrenmek için çok bekledik. Onun için geç kaldık.
- Mustafa! Ne demek oluyor bütün bunlar? Dur, baştan anlat! Neden bana haber vermedin? Tek başına nasıl becerdin?
- Kendi başıma değil, Miralay Kadri amcama sordum.
- Bak, bak, bak!... Nasıl oluyor da bana danışmadan böyle!
- Anne, sınavı kazanamazsam diye korkuyordum. Sen bana 'Aferin!' diyeceğine... Neden bağırıyorsun, kızılıyorsun?
- Kızarım. Sen benim, askeri okul istemediğimi biliyorsun. Gidemezsin o okula...
- Gideceğim anne. Lütfen izin ver! Her şey düzelecek.
- Hayır! Bin defa hayır!
- Ama neden anne?
- Sen benim biricik oğlumsun. Sana kıyamam. Asker olmanı istemiyorum. Bunu, doğduğun günden beri söyledim!

- Sen Ahmet ağabeyi askeri üniformasıyla gördün mü hiç? Kolundaki yeşil şeritleri, sarı düğmeleri... Postallarını. Ben onun üniformasına bayılıyorum. Onun gibi giyinmek istiyorum. Hele o sırmalı apoletlerini...
- Mustafa beni üzme!
- Anne! Bu sınavı kazanmak benim için çok önemli izin ver, ne olur izin ver!
- İzin veremem.
- İzin vermezsem çok üzülürüm.
- Ne yapabilirim oğlum?
- Bana güven anneciğim.
- Sana güveniyorum ama ayrılık zor geliyor.
- Asker olacağım. Sana bakacağım. Makbule'yi okutacağım. Ne olur izin ver anne!

Zübeyde Hanım, ellerini yüzüne kapatmış ağlıyordu. Mustafa, annesine sarıldı. 'Ağlama, ne olur ağlama!' diye yalvarıyordu.

Sonunda Zübeyde Hanım, Rumeli'nin yiğit kadınlarından biri olarak gözlerini sildi, gülümsedi ve:

- Mustafa'm, dedi, beni yendin! Hayırlı bir evlat ol vatana! Anladım ki sen artık Zübeyde'nin değilsin. Sen daha şimdiden kendini vatanına adanmışsın. Ağlamalar, gülüşmelere dönüştü. Mustafa:
- Sen vatandan ayrı değilsin ki dedi annesine. Makbule'yi uyandırdılar, sofraya oturdular.
- Bu olay, küçük Mustafa'nın ilk yaşam savaşıydı. Yolunun çizilmesinde de ilk başarısıydı. Aslında, yolunu küçük yaşında, kendi çizmiş oluyordu. Sonuna kadar öğretim ve eğitimi sağlamıştı.

Nezihe ARAZ

Bir zamanlar O da çocuktu.

BENCİL DEV

Dev, çok uzaklardaki bir dostunu görmeye gitmişti. Onun yokluğunda çocuklarda her gün okul çıkışı öğleden sonraları Dev'in bahçesinde oyun oynuyorlardı. Yeşil, kadife çimenli, kocaman, çok sade güzel bir bahçeydi bu. Çimenlerin arasında, orada burada yıldız gibi güzelim çiçekler serpiştirilmiş dururdu. On iki tane de şeftali ağacı vardı. Bu ağaçlar, bahar mevsiminde pembeli sedefli, nazenin çiçeklere boğulur, güzünde ballı meyveler verirdi. Kuşlar dallara konar, öylesine tatlı şakırlardı ki çocuklar oyunlarını bölerek onlara kulak verirlerdi. 'Ne mutluyuz burada!' derlerdi birbirlerine.

Dostunu görmeye giden Deev, yedi yıl onun yanında kalmıştı. Yedi yılın bitiminde, Dev tüm söyleyeceklerini söylemiş bulunuyordu; çünkü sözü kıt bir kişiydi. Bu nedenle kendi şatosuna dönmeye karar verdi. Günün birinde şatoya gelen Dev, bahçede oynayan çocukları gördü. Homurtulu bir sesle, 'Ne yapıyorsunuz siz burada?' diye bağırınca çocuklar kaçıştılar. Dev, 'Burası kendi bahçemdir. Kim olsa anlar bunu. Bu bahçede kendimden başka kimsenin oynamasına izin vermeyeceğim.' dedi. Bahçenin çevresine yüksek bir duvar ördü, üstüne de yafta astı:

İZİNSİZ GİRENLER CEZALANDIRILACAKTIR!

Zavallı çocukların şimdi oynayacak yerleri kalmamıştı. Yolda oynamayı denediler... Yol sivri taşlarla dolu, çok tozluysa. Çocukların hiç hoşuna gitmedi. Okul sonrasında, yüksek duvarlar boyunca gezinerek içerideki güzel bahçeyi konuşuyorlardı şimdi. 'Ne mutluyduk orada!' diyorlardı birbirlerine.

Derken bahar geldi, bütün kırlar küçük çiçeklerle, küçük kuşlarla doldu. Yalnız Bencil Dev'in bahçesinde mevsim hâlâ kıştı. Çocuklar yok diye, kuşlar orada ötmek istemiyorlardı, ağaçlar da çiçek açmayı unutmuşlardı. Bir keresinde güzel bir çiçek başını çimenlerin arasından çıkardı. Kapıdaki yaftayı görünce çocuklara öyle acıdı ki yine toprağın içine dönerek uykuya daldı. Durumdan hoşnut olanlar yalnızca kar ile kırağı idiler. 'Bahar bu bahçeyi unutmuş!' diyorlardı. 'Biz de yıl boyu burada yaşarız artık.' Kar o kocaman, beyaz pelerinini çimenlerin üzerine yaydı. Kırağı da bütün ağaçları gümüşe boyadı. Kürklere sarınmıştı, gün boyu kükreterek bahçede dolşayıp

bacaları deviriyordu. ‘Nefis bir yer burası! Doluyu da çağıralım gelsin.’ Diyordu. Böylece dolu da geldi. Her gün tam üç saat şatonun damında takırdayarak kiremitlerin çoğunu kırıyor, sonra olanca hızıyla koşarak bahçenin içinde dört dönüyordu. Kurşuniler giyinmişti, soluğu da buz gibiydi.

Bencil Dev, pencere başında oturup o bembeyaz, soğuk bahçesine baktıkça, ‘Anlayamıyorum baharın gelmesi neden bu denli gecikti.’ diyordu. ‘İnşallah hava döner.’

Gel gör ki bahar gelmek bilmiyordu. Güz bütün bahçelere altın meyveler bağışlarken Dev’in bahçesine hiçbir şey vermedi. ‘Çok becil o.’ diyordu. Bu yüzden o bahçenin mevsimi hep kıştı. Kuzey rüzgârı, dolu, kırağı ve kar, ağaçlarına rasında dönenip duruyorlardı.

Bir sabah dev uyanmıştı ama yatağındaydı. O anda çok hoş bir müzik sesi duydu. Bu ses kulağına öyle tatlı geldi ki... Dev, bunun kralın sokaktan geçen çalgıcıları olduğunu düşündü. Aslında penceresinin dışında öten minicik bir keten kuşundan başka bir şey değildi... Dev, bahçesinde kuş ötüşü duymayalı öyle çok zaman geçmişti ki... Bu ses, ona dünyanın en güzel sesi gibi geldi. Derken dolu tepesinde dans etmekten vazgeçti. Kuzey rüzgârı uğultusunu kesti. Açık duran pencereden Dev’in burnuna nefis bir koku geldi. Dev, ‘Galiba bahar geldi, en sonunda.’ diyerek yatağından aşağı atlayıp dışarı baktı. Dev ne gördü dersiniz? Olağanüstü bir manzara gördü. Çocuklar duvardaki küçük bir delikten içeri girmiş, ağaç dallarına binmişlerdi. Dev’in görebildiği her ağaçta küçük bir çocuk vardı. Ağaçlarda çocukların geri geldiğine öyle sevinmişlerdi ki çiçeğe durmuşlardı. Hepsi dallarını usul usul sallamaktaydılar. Kuşlar kıvançla öterek uçuşuyor, çiçekler zümrüt çimenlerin arasından başlarını uzatmış gülüyorlardı. Göz okşayıcı bir manzaraydı bu... Yine de bahçenin en uzak köşesiydi... Orada küçük bir oğlan çocuğu durmaktaydı. Bu çocuk öyle küçüktü ki ağacın dallarına yetişemiyordu. Çevresinde dört dönerek acı acı ağlıyordu. Zavallı ağaç hâlâ kırağı ve kar kaplıydı. Kuzey rüzgârı da tepesinde uluyup duruyordu. Ağaç: ‘Tırmansana minik çocuk.’ diyerek dallarını yere doğru eğdi ama çocukcağızın boyu pek küçüktü.

Penceresinden bakan Dev’in yüreği yumuşayıverdi. ‘Amma bencillik etmişim ha!’ dedi Dev. ‘Baharın buraya neden gelmek istemediğini şimdi anlıyorum. Şu zavallı

yavrucuğa ağacın tepesine bindireceğim. Sonra bahçe duvarını yıkacağım. Böylece usul usul aşağıya inerek evinin kapısını yavşça açtı, bahçeye çıktı. Ne var ki, çocuklar onu görünce öyle korktular ki hepsi kaçtılar. Bahçe de yine kışa gömüldü. Yalnızca o minik çocuk kaçmadı. Çünkü gözleri yaşlarla öylesine doluydu ki Dev' in geldiğini görmemişti. Dev de usulca onun arkasından yanaştı, sevecenlikle elinden tutarak onu ağaca bindirdi. O zaman ağaç hemen çiçeğe durdu. Kuşlar gelip dallarda şakımaya başladılar. Çocuk da kollarını uzatıp Dev'in artık kötü yürekli olmadığını görünce koşup geldiler. Bahar da onlarla birlikte geldi. Dev, 'Burası artık sizin bahçeniz, yavrucuklarım.' diyerek koskocaman bir baltayı kaptığı gibi duvarı yıktı. Saat on ikide çarşıya çıkan kişiler de Dev'in ömürlerinde gördükleri en güzel bahçede çocuklarla oynadığını gördüler.

Çocuklar bütün gün oynadılar, akşamleyin de Dev'e veda etmeye geldiler. Dev, 'İyi ama o küçük arkadaşınız nerede?' diye sordu. 'Hani şu ağaca bindirdiğim çocuk?' Dev, en çok bu çocuğu seviyordu; çünkü çocuk onu öpmüştü.

Çocuklar, 'Bilmiyoruz.' dediler. 'Gitmiş.'

Dev, 'Ona söyleyin ha, yarın mutlaka gelsin.' dedi

Çocuklar o küçüğün nerede oturduğunu bilmediklerini söylediler. Onu şimdiye değin hiç görmemiş olduklarını söyleyince Dev'in içi üzüntüyle doldu.

Her gün ikindiüzeri, derslerin bitiminde çocuklar gelip Dev'le oynuyorlardı. Gelgelelim Dev'in çok sevdiği o minik çocuk bir daha hiç görünmemişti. Dev bütün çocuklara yakınlık gösteriyordu ama o ilk küçük dostunun özlemini çekiyordu. Sık sık ondan söz ediyordu. 'Öyle istiyorum ki onu yine görmeyi!' deyip duruyordu.

Yıllar gelip geçti, Dev iyice ihtiyarlayarak güçten düştü. Artık oyun oynayamıyordu. Kocaman bir koltuğa gömülüp oturduğu yerden çocukların oyunlarını, bahçesini hayran hayran seyrediyordu. 'Bir sürü güzel çiçeğim var, yine de en güzel çiçekler çocuklardır.'

Dev, kıştan nefret etmiyordu artık. Çünkü bu mevsim baharın uyumasından başka bir şey değildi. Çiçeklerin de bu arada dinlendiklerini artık biliyordu. Bir kış

sabahı, giyindiği sırada pencereden dışarı bir göz attı. Karşıındaki manzara gerçekten harikaydı. Bahçenin en uzak köşesinde bembeyaz güzel çiçeklere bürünmüş bir ağaç duruyordu. Dalları altındandı, üzerlerinden gümüş meyveler sarkıyordu. Dibinde Dev'in çok sevdiği o küçük çocuk duuryordu.

Oscar Wilde

BEYAZ BİSİKLET

- Ne olur baba bana bir bisiklet al.
- Alırım oğlum.
- Gerçekten alır mısın? Öyleyse ne duruyorsun baba?
- Almasına alırım ama sınıfını geç, öyle...
- Söz mü baba?
- Söz tabi! Ne sandın ya? Yeter ki sen sınıfını geç. Anlaştık mı?
- Anlaştık baba.

Ne yapı edip sınıfımı doğrudan geçecektim. Ders yılı sonu yakındı. Üstelik derslerdeki başarımlar da iyiydi. Yine de var gücümle kendimi çalışmaya verdim. Dışarıdaki oyunları iyice azalttım. Bilgisayarımı açmaz oldum. Televizyonda beni çok ilgilendiren bir iki program dışında hiçbir şey izlemez oldum.

Bendeki bu değişiklik annemle babamı çok mutlu etti. Bunu, onların bakışlarından, kendi aralarında fısıllanışlarından anlıyordum. Bedenki değişikliğin farkına öğretmenim de varmıştı. Ancak ona bu bisikletten söz etmedim.

Artık bahardır. Her taraf yemyeşildi. Güzel, güneşli günler çoktan başlamıştı. Okulun kapanacağı günü ipele çekiyordum. Bir yandan da mağazaları dolaşarak bisikletlere bakıyordum. Bisikletlerin hemen hepsi gözüme güzel görünüyordu. Fakat içlerinde bir tanesi vardı ki onu çok sevmiştim. Bu, beyaz bir bisikletti. Karnemi alır almaz gidip o beyaz bisikleti alacaktık. Bunu düşünmek bile bana çok heyecan veriyordu.

...

O gün, günlerden cumartesiydi. Öğleden sonra çıkıp parka gitmiştim. Hemen hemen bütün arkadaşlarım ordaydı. Bunlardan bir kısmının bisikleti vardı. Parkın, parke taş döşeli yollarında bisikletle dolaşıp duruyorlardı. Okan da bunlardan biriydi. Gerçekten çok güzel bisiklet kullanıyordu. Onunla gösteri hareketleri bile yapabiliyordu. Kendisini hayranlıkla izlediğimi görünce beni de arkasına bindirdi. Parkta iki tur attırdı. O ara Okan'a:

- Biliyor musun, dedim, bana da bisiklet alınacak. Ama ben bisiklete binmeyi bilmiyorum. Bana öğretir misin?
- Elbette, dedi. Yalnız burası çok kalabalık. Hem düşersen bu taşlar dizlerini parçalar. Şu ilerdeki toprak yola gidelim.
- Bisikletini hemen oraya sürdü. Kısa mahallemizin bitimindeki toprak yola vardık.

İl kez bisikletin selesine oturup kollarını tutuyordum. Çok heyecanlıydım. Elim ayağım titriyordu. Okan, arkadan tutuyordu:

- Haydi, pedalları çevir, dedi.

Pedaldaki ayağımı öne doğru bastırarak öteki ayağımı da yerden çekip pedala koydum. Bisiklet hareket etti; ama daha birkaç adım gitmeden dengemi yitirdim, düştüm. Beni tutmaya Okan'ın gücü yetmedi.

Bu denemeleri birkaç kez tekrar ettik. Gerçekten, gereğinden çok heyecanlıydım. Hep düşeceğim; bisiklete binmeyi hiç öğrenemeyeceğim sanıyordum. O gün belki bir saat süren bu çalışmamızda düşüp kalktıkça umudum daha da kırıldı. Ayrıca, Okan'ın bisikletine bir şey olacak diye de çekiniyordum.

...

Çalışmayı bırakıp parka döndük. Çocukların, hatta benden çok küçükken bile bisikleti bir oyuncak gibi kullandıklarını gördükçe kendime kızdım.

Okulun kapandığı güne kadar hep bu sorunu düşündüm. Zaman zaman tümüyle umutsuzluğa kapıldığım bile oldu. Öyle anlarda bisiklet olmaktan caymaya kalıştım. Ama beyaz bisikletin üstünde tıpkı öteki çocuklar gibi gömleğimin sırtını rüzgârla şişerek hızla gitmeliydim. Bunu düşledikçe de bisikletten asla vazgeçmeyeceğimi fark ediyordum. Öyleyse umutsuz olmak yersizdi. Herkes gibi ben de bunu öğrenebilirdim. Tek çare, gereken gayreti göstermek ve çalışmaktı.

Okulun son günü gelip çatmıştı işte. İçim içime sığmıyordu. O gün, sınıfça okulumuzun yakınındaki tepeye küçük bir gezi düzenledik. Yiyip içtik. Şarkılar, türküler söyledik. Oyunlar oynadık. Koşup zıpladık.

Okula döner dönmez öğretmenimiz kısa bir ayrılış konuşmasından sonra karnelerimizi verdi. Karne alma sırası bana geldiğinde yüreğimin gümbürtüsünü neredeyse kulaklarımla duydum. Karnemi alır almaz, alttaki o noktalı yere baktım. El yazısıyla ‘GEÇTİ’ yazıyordu. Doğrusu ya sevincimi tutamayıp bir çığlık attım ve zıp zıp zıpladım.

...

Eve dönünce babam ve annem beni kucaklayıp kutladılar.

Babam:

- Yarın sabahleyin ilk işimiz sana bisiklet almak olacak, dedi.
- O beyaz bisikleti istiyorum ama.
- Tamam, biz de onu alırız.

O geceyi nasıl geçirdiğimi anlatamam.

...

Ertesi sabah babamla birlikte bisiklet satılan mağazaya gittik. Beyaz bisikleti gösterdim:

- İşte, dedim, onu istiyorum.

Babam da mağaza sahibi de bana güldüler. Meğer babam, bir gün önce gelip onu ayırtmış.

Mağaza sahibi beni kutlayarak bisikleti bana verdi.

- Aferin! Bisikleti hak ettin ve alıyorsun. Güle güle kullan, dedi.

Ona teşekkür ettim. Bisikleti alıp oradan çıktık. Binmeden yanımda tutarak onu sürüyor, hayranlık ve sevgiyle ona bakıyordum. Boşta dönüp duran zincirin çıt çıt ötüşü öyle hoştu ki! Aynasında, gülen yüzümü görüyordum. Arada bir çingır çingır öten zilini çalıyordum. Çevreden bakanlar vardı. Onların bakışından gizli bir mutluluk duyuyordum.

O gün, babamla doğruca o topraklı yola gittik. Yolun iki yanı ağaçlı, kimi yerleri çalılar ve böğrtlenlerle kaplıydı. Bu تنها yol, benim için gerçekten çok iyi bir çalışma yeri olabiliyordu. Hemen çalışmaya başladık. Babam bisikletin selesinden tutuyor, arkamdan koşarak beni düşmekten koruyordu. O ara Okan da geldi ve bana yardım etti. Babamın ve Okan'ın yardımıyla bisiklet kullanmayı öğrendim. Beyaz bisikletimi çok seviyorum.

Ek-9 Deney Grubu Uygulama Çalışmaları

2. HAFTA

İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Yöntemiyle Öğretim İçin Uygulama Etkinlikleri

1. Etkinlik

Mimar Sinan adlı hikâye edici metni okumaya başlamadan önce öğrencilerden okuma amacını belirlemelerini isteyiniz.

- Öğrencilerin hikâye edici metni okumaları sağlanır.
- Birkaç öğrenciden metni kısaca anlatmaların istenir.
- Öğrencilerden hikâye edici metni oluşturan unsurlar hakkında düşünceleri ve bu unsurları zihinlerinde canlandırmaları istenir. Daha sonra metinde geçen yer, mekân ve özel isimlerin altlarını çizmeleri istenir.
- Öğrencilerden hikâye edici metnin unsurlarını haritalaştırmaları istenir.
(Bu işlemi yaparken görsel ve sözel unsurlardan yararlanmaları sağlanır.)
- Öğrencilerin metinde yer alan problemin başlangıcı, problem ve problemin çözüm aşamaları hakkında düşünceleri sağlanır.
- Söz konusu metnin iki problemlili bir hikâye edici metin olduğunu fark etmelerini sağlamak için ipuçları verilir.
- Hikâye edici metnin sonucu belirlendikten sonra öğrencilerin ana fikir hakkında düşünceleri istenir.
- Metin sonunda öğrencilerin karakterin olaya tepkisini ve okuyucu olarak kendi tepkilerini ifade etmeleri sağlanır.

HİKÂYE HARİTASI

Hikâye Unsurları					
Sahne			Yer		
			Mekân		
Zaman					
Karakter	Görünümü	Duyguları	Düşünceleri	Tavırları	Bakış Açısı
Yardımcı Karakter					
Problemin Başlangıcı					
Problem					
Problemin Çözüm Aşamaları					
Ana Fikir		Yardımcı Fikir			
Sonuç					
Tepki					

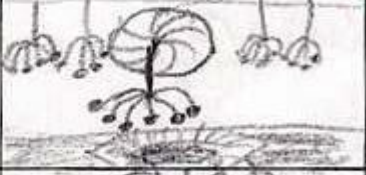
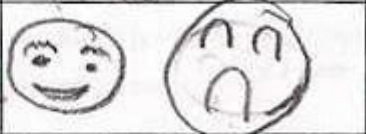
2. Etkinlik

- Öğrencilerden, bir hikâye edici metin tasarımlarını isteyiniz.
- Tasarladıkları hikâye edici metinle ilgili hikâye haritası oluşturmalarını isteyiniz.
(Oluşturdukları hikâye haritasında görsel ve sözel unsurları kullanmalarını sağlayın.)
- Öğrencilerin yazdıkları metinleri sınıfta paylaşmalarını sağlayınız.

Etkinlik Örneği;

Sahne	Kayseri'nin A-ğernos ilçesinde gerçekleşen	
Karakterler	Mimar Sinan Yusuf Ağa Kanuni Sultan Süleyman	
Problemin Başlangıcı	Devletin mimarbaşısı ölmüştür.	
Problem	Devletin mimarbaşısı ölmüştür, yeni bir mimara ihtiyacı duyulmuştur.	
Problemi Çözme Teşebbüsleri	Ölen mimarbaşının yerine Mimar Sinan'ın getirilmesi.	
Sonuç	Mimar Sinan çok iyi bir mimar'dır. Birek çalışmaları vardır.	
Ana fikir	Tıpkı Mimar Sinan gibi hiç yılmamalıyız.	
Tepki	Mimar Sinan sayesinde pek çok tarihi eserimiz.	

Etkinlik Örneği;

Sahne	Kerecansaray	
Karakterler	Sinan, Dedesi, Padişah	
Problemin Başlangıcı	Dedemin çağı olmasıyla olay başlar.	
Problem	Kendisinin mimar olması	
Problemi Çözme Teşebbüsleri	Bilgisini arttırması	
Sonuç	Sinan'ın başmimar olması	
Ana fikir	Sinan'ın huzatır	
Tepki	Biraz üzülüp biraz sevin	

3. HAFTA

İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Yöntemiyle Öğretim İçin Uygulama Etkinlikleri

1. Etkinlik

- Öğrencilerin Parasız Yatılı adlı metni okumaları sağlanır.
- Hikâye edici metin unsurlarını zihinde canlandırmaları isteyiniz.
Okudukları hikâye edici metnin sahnesine ve karakterine ait özellikleri belirlemelerini isteyiniz.
(Bunu yaparken hikâye edici metnin zamanının, sahneyi nasıl etkilediği hakkında öğrencilerin tartışmalarını isteyiniz.)
- Öğrencilerin hikâye edici metinde yer alan tüm karakterleri belirlemelerini sağlayınız.
(Bunu yaparken yardımcı karakterler ve karakterleri belirlemenin yanı sıra karakterlerin hikâye edici metinde yaşanan olaya bakış açılarının ne olduğu, nasıl bir düşünce yapısına sahip olduğu gibi karakterleri tanımlayıcı ifadeler kullanmalarını sağlayın.)
- Öğrencilerden metni görselleştirerek haritalaştırmaları istenir.
- Çalışmalardan birkaçı sınıfta paylaşılır.

2. Etkinlik

- Yazılan hikâye edici metinlere özgün sahne, karakterler ve ana fikir belirlemek amacıyla öğrenciler bir tablo oluştururlar.
- Öğrencilerden sahneyi, karakterlerin özelliklerini ve ana fikri belirlerken üzerinde tartışmaları istenir.
- Öğrencilerin uygun gördüğü hikâye edici metin unsurları yaz tahtasına aktarılır.

Etkinlik Örneği;

Hikâye Unsurları		Özellikleri
Sahne	Okul	
Karakterler	Erman	
	Emre	
	Işıl	
	Cabbar	Sportif
	Nehir	
Ana fikir	Dostluk	

- Öğrencilerden tablodan seçtikleri unsurlarla özgün bir hikâye yazmaları istenir.

Etkinlik Örneği;

Karakterleri:

Erman: Çok inatçı ve aceke, uzun boylu, Sarı saçlı

Emre: Uzun boylu, çok konuşan gülen yüzlü, siyah saçlı, yeşil gözlü

Cabbar: Sportif, sosyal, esmer, mavi gözlü, konuşkan, orta boylu.

Işıl: Güzel bir kız, tül saçlı, gözleri ela, sportif, duygusal.

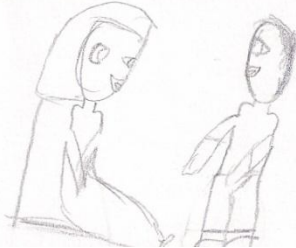
Nehir: Uzun saçlı, sarışın, yeşil gözlü, duygusal, elindekiyle yetinen bir kız.

Ana fikir: Hoşgörü, dostluk, çevre bilinci.

Yardımcı fikir: Hoşgörü, yardımlaşma, işbirliği

Etkinlik Örneği;

Parasız yatılı hikâye edici metnin hikâye haritası

Sahne : Zü	
Zaman : Mustafa'nın hayal kurduğu zaman	
Karakterler: Mustafa, Kemal ve cennesi Zübeyde Hanım	
Problemin Başlangıcı: Mustafa'nın askeri okula gitmek istemesi	

4. HAFTA

İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Yöntemiyle Öğretim İçin Uygulama Etkinlikleri

1. Etkinlik

- Beyaz Bisiklet adlı hikâye edici metin okuyunuz.
- Öğrenciler grup çalışması yapmak üzere üç grup oluşturmalarını isteyiniz.
- Her bir grubun, metnin hikâye haritasını oluşturmalarını sağlayınız.
- Öğrencilerden oluşturulan hikâye haritalarını paylaşmalarını isteyiniz.

Etkinlik Örneği;



5. HAFTA

İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Yöntemiyle Öğretim İçin Uygulama Etkinlikleri

1. Etkinlik

- Arşimet'in Tacı metni öğrencilerin okumasını sağlayınız.
- Öğrencilerinize çalışma kâğıtlarında yer alan hikâye unsurlarını tamamlamalarını isteyiniz.

Etkinlik Örneği;

Okuduğunuz metnin hikâye haritasını çıkartınız.

Sahne: Sicilya adasında geçiyor
 Mekan: Sicilya adası kanyak ve güzel bir adaymış.
 Zaman: Yaklaşık iki bin üç yüz yıl önce
 Karakterler: Arşimet, kuyumcu, kral
 Arşimet: Kararlı, filozof, meraklı, matematikçi
 Kral: Süpberi
 Kuyumcu: Bencil, sahtekar, alaycı, aç gözlü
 Problemin başlangıcı: Kralın bir tacı yaptırmayı ve
 tacı süpelenmesi.
 Problemi çözme teşebbüsleri: Kralın tacını Arşimet'e
 göndermesi.
 Problem: Tacın saf altın olup olmadığı.
 Problemin çözümü:
 1) Altınla beraber taci tartması
 2) Gümüş taca altın taci tartması
 3) Bir cismin hacmi kadar su taşıdığına bulmuş.
 Sonuç: Tacın saf altın olmadığı bulmuş Arşimet
 Ana düşünce: Aç gözlü olmamalıyız.
 Yekû: Çünkü kuyumcu sahtekarlık yapmış
 Çünkü: Arşimet'in bilimsel bir yol bulması

6. HAFTA

İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Yöntemiyle Öğretim İçin Uygulama Etkinlikleri

1. Etkinlik

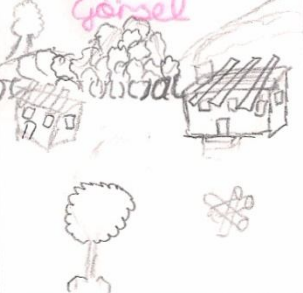
- Öğrencilerinizden hikâye edici bir metin tasarlamlarını isteyiniz.
- Tasarladıkları hikâye edici metinlere ait bir hikâye haritası oluşturmalarını isteyiniz.
- Hikâye haritası oluşturduktan sonra metinlerini yazmalarını isteyiniz.
- Öğrencilerinizle yazma öncesinde sayfa düzeni, noktalama ve imlâ kurallarına uymaları konusu üzerine dikkatlerini çekiniz.

Etkinlik Örnekleri;

Hikâye Unsurları					
Sahne: Güzel bir şehir, köy					
Zaman: Bir zamanlar					
Karakter: Süleyman	Görünümü: Kısa boylu	Duyguları: Acıma, inanca	Düşünceleri: Kendine kıyma	Tavırları: ...	Bakış Açısı: Kendine kıyma
Yardımcı Karakter: Köy okulundaki öğrenciler, coğrafya öğretmeni					
Problem Başlangıcı: Süleyman'ın köy okuluna gitmesi					
Problem: Süleyman dersine çalışmayan bir çocuktur ama köy okulundaki çocukların					
Problem Çözüm Aşamaları					
1- Süleyman'ın kendine kıyma					
2- Süleyman'ın ders çalışması					
Ana Fikir: İnsanlar ne kadar çalışmaya çalıştıkça ne kadar başarılı olurlar.	Yardımcı Fikir: Derslerine çalışmalıdır.				
Sonuç: Süleyman artık derslerine çok çalışıyor					
Tepki: Süleyman derslerinde başarılı olma çok seviyor.					

1. Bölüm

Hikaye Haritası

Sahne Hakkari'de- ki köy	Özellikleri Küçük, sığın ve yoksul bir köy.	Görsel 
Zaman Soğuk bir kış mevsimi		
Anasak Karakterler Kardelen	Özellikleri Hayata güçlükle tutun- maya çalışan, evini geçin- dirmeye çalışan, on yaşın- da sığın bir kız.	Görsel 
Yardımcı Karakterler Kardelen'in anne ve babası, Serap Teyze ve Halil Amca Üvey kardeşi	Özellikleri Kardelen'in anne ve ba- base: Yoksul kişilerdir. Serap Teyze ve Halil Am- ca: Büyük bir evi olan zengin bir aile Üvey kardeşi: Yaramaz bir çocuk.	Görsel 
	Problem Serap Teyze ve Halil Amca'nın Kardelen'i eslat edin- mesi ve üvey kardeşinin anne evden kovmaya çalış- ması.	Görsel 

Problem'in Başlangıcı Kardelen'in mendil satarken Serap Teyyze ile Halil Amca'sının arabesizmesi.	Görsel 	
Problem'in Çözme İşlemlerini Kardelen'in üvey kardeşinin biraz daha eğitilmesi	Görsel 	
İşlem Kardelen'in üvey kardeşinin eğitim alıp Kardelen ile iyi geçinmesi ve anne babasına kavuşması	Görsel 	
Ara Fikir Kardelen'in hayata güçlük le tutunması	Görsel	
Ana Fikir Hangi koşulda olursak olalım hayata tutunmamız lazım.	Görsel	
Tepki İlk önce üzül- düm ama sonra çok sevindim.	Görsel  önce	Görsel  sonra

KARDELEN'İN ACI MASJİT ZİYARATI

Halukari'nin küçük, şirin ve yoksul bir köyünde yaşayan Kardelen adında on yaşında bir çocuk vardır. Kardelen ailesini geçindirmek için caddelerde, sokaklarda ve yollarda mendil satmıştır. Tabii ki sadece evi a geçindirmiyor, anne ve babası da evi geçindirmeye çalışıyormuş.

Böğükün bir köşesinde Kardelen yolda mendil satıyordu. Kardelen mendil satarken:

— Keşke elimdeki mendillerin hepsini satabilsem, demiş.

Tam o sırada lüks bir araba Kardelen'in yanından geçmiş. Sonra kırmızı ıfıkta durmuş. Kardelen hemen lüks arabaya doğru koşmaya başlamış. Kardelen cama toklatmış. Cam açıldığında güzel pırlak pırlak biberiye bayan çıkmış. Bu bayan? Serap Teyze' imiş. Yanında Halil Amca varmış. Serap Teyze Kardelen'i görün görünüz onu evlatlık almak istemiş. Bunun için Kardelen'in elindeki bütün mendilleri satın almış. Kardelen çok şaşmış. Serap Teyze:

— İstersen seni evine bura bırakayım? Hem anne ve babanı da görmüş olurum, dedi.

Kardelen bu teklifi kabul etti. Kardelen'in evine geldiklerinde Serap Teyze ile Halil Amca Kardelen'in anne ve babasına Kardelen'i evlat edinmek istedi. Kardelen'in anne ve babası bu teklifi kabul

etmiş. Çünkü maddi ve manevi durumlara çok kötüydü. Serap Teyze:

—Kardelenim, istersen seni yarı alayım? Zaten annen ve babanla vedalaşmış olursun.

Kardelen bunu kabul etti. Aradan bir gün geçti. Kardelen anne ve babasına veda edip Serap Teyze ve Halil Amca'nın lüks arabasına bindi. Bindikten sonra üvey kardeşinin arabada olduğunu gördü. Çok sevinmişti. Çünkü yerli bir arkadaş olacaktı. Ama ne yazık ki Kardelen'in düşündüğü gibi olmadı. Aksine üvey kardeşi ona çok kötü şeyler yapıyor ve ondan nefret ediyordu. Eve geldiklerinde Serap Teyze ile Halil Amca Kardelen'in odasına göstermiş. Kardelen odasına girdiğinde her yer dağınıktı. O sırada Kardelen'in yanında Serap Teyze ile Halil Amca vardı. Buna çok şaşırmışlar. Kardelen'in üvey o sırada hemen ihtar atmaya başlamış:

—Anne, baba! Bu odayı Kardelen dağattı, diye Kardelen'e ihtar etmiş.

Serap Teyze ile Halil Amca hangi evlâdının ihtar attığından şüpheliymiş. Bunun için bir plan yapmışlar. Bu planı hizmetçilerine de anlatmışlar. Bu planı hizmetçi uygulamış. Kardelen odasına girdiğinde yine

7. HAFTA

İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Yöntemiyle Öğretim İçin Uygulama Etkinlikleri

1. Etkinlik

- Öğrencilerden serbest konulu bir metin yazmalarını isteyiniz.
- Yazma çalışmalarına başlamadan önce metin organizasyonunda nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda düşüncelerini paylaşmalarını sağlayınız.

Etkinlik Örneği;

Dyşe ve Arkadaşlarının Çiçek Sorunu

Güzel bir öğleden sonra, Dyşe okula gitmek için yola çıkar. Arkadaşlarını görüyor. Arkadaşları Dyşe'yi çağırıyor. Ama Dyşe arkadaşlarının yanına gitmek istemiyor. Çünkü arkadaşları çereye zarar veriyor, çiçekleri koparıyor, ağaç dallarını kırıyor. Böyle kişilerle kim arkadaş olmak ister ki? Ama yine de arkadaşlarını kırmamak için yanlarına gitti. Arkadaşları:

- Dyşe kızla çiçek koparmaya geliyor musun?
- Hayır. Çiçek onları koparmak yerine koruyalım.
- Dyşe tamam sus. Seni kimse dinlemiyor. Der Dyşe bu duruma çok üzülür. Yine de arkadaşlarıyla konuşur okula gitmek için ikna eder. Okula giderler. Sınıf girerler. Sınıflar çok güzeldir. Her sırada çiçek vardır. Öğretmen derse girer. Dyşe'nin arkadaşları sıradaki çiçekleri koparmaktan kendilerini alıkoymasın derse dinlemesinler. Zil çalar. Tenefüse çıkarlar. Herkes okul bahçesine çıkar. Tabii tahmin edebileceğiniz gibi Dyşe'nin arkadaşları bahçeye de zarar veriler. Dyşe onları uyarmaya çıkar. Ama kimse Dyşe'yi dinlemez. Dyşe de son çareyi öğretmene söylemekte bulur. Dyşe kızarak öğretmene söyler. Öğretmen arkadaşlarıyla konuşur. Herkes, daha doğru bu kötü olaya baktılar. Herkes Dyşe'den üzülür diler. Çereye zarar vermemeyi beseleler. İle mutlu mutlu oynamaya devam ederler.

SON...

Ek- 10 İKİLİ KODLAMA KURAMINA GÖRE HAZIRLANAN ETKİNLİKLERİ ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

Gözlemci:

Gözlemin Yapıldığı Sınıf:

Saat:

Tarih:

İmza:

Madde		Evet	Hayır
	OKUMA ÖNCESİNDE		
1	Öğrencilerin hikâye metni ile ilgili amaçlarını belirlemelerinde onlara rehberlik ediyor.		
2	Öğrencilerin bu konuda neler bildiklerini düşünmeleri, yaşantılarını hayallerinde canlandırmaları ve akıllarında kalan ana noktaları not almaları konusunda onlara rehberlik ediyor.		
	OKUMA SIRASINDA		
3	Öğrencilerin hikâye metnini bir kez okumalarını sağlayarak; hikâye unsurlarıyla ilgili ana noktaları not almaları konusunda onlara rehberlik ediyor.		
	OKUMA SONRASINDA		
4	Öğrencilerin metindeki olay ve bilgilerin organize oluş şeklini zihinlerinde canlandırarak, hikâye haritası çıkarmalarında onlara rehberlik ediyor.		
	YAZMA ÖNCESİNDE		
5	Öğrencilerin hikâye konusu belirlemelerine yardımcı olur.		
6.	Öğrencilerin hikâye metni tasarımları ile ilgili amaçlarını belirlemelerinde onlara rehberlik ediyor.		
7.	Öğrencilerin tasarladıkları hikâyelerin, hikâye haritası çıkarmalarında onlara rehberlik ediyor.		
	YAZMA SIRASINDA		
8.	Öğrencilerin hikâye yazmalarını güdüleyerek; hikâye unsurlarıyla ilgili ana noktaları not almaları konusunda onlara rehberlik ediyor.		
	YAZMA SONRASINDA		
9.	Öğrencilerin yazdıkları hikâyelerle ilgili geri dönütler veriyor.		
10.	Öğrencilerin metinlerini düzeltmeleri konusunda onlara rehberlik ediyor.		

Ek- 11. Kontrol Grubu Hikâye Haritası Öğretimi Etkinlik Planı Örneği

HİKÂYE EDİCİ METİN ANALİZİ ETKİNLİK PLANI	Tarih: 16.07.2010
BE YAZ BİSİKLET adlı hikâye edici metin.	
Metni okuduktan sonra öğrencilerin hikâye haritası oluşturmaları için yeterli süre verdim. Kahraman, olay ve zamanın ne olduğunu sorduktan sonra, bir öğrenciye tahtada hikâye haritası çıkartırdım. Sonra da kontrol etmelerini sağladım.	
Öğretmenin Adı Soyadı Öğretmen	