T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİ DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Hazırlayan
Gülhiz AKÇA

113229

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hayati AKYOL

Ankara-2002

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gülhiz Akça'ya ait "Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeylerine Etkisi" adlı çalışma jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan..Doç. Dr. Haydi Akyol.....

Üye..Yrd. Doç. Dr. Selma Yel.....

Üye..Yrd. Doç. Dr. Cengiz Hakan AYAS

ÖZET

Bu araştırmada, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi olup olmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri ile ilişkili olarak 15 alt probleme cevap aranmıştır.

Araştırma, 22'si deney, 22'si kontrol grubuna olmak üzere toplam 44 denek üzerinde son-test ölçümlü desen ile yürütülmüştür. Araştırmanın denekleri 2001 – 2002 öğretim yılında Ankara ili, Yenimahalle ilçe sınırları içerisinde bulunan Afşin Bey İlköğretim Okulu 4.sınıf öğrencilerinden seçilmiştir.

Deney grubuna katılan öğrencilerle, daha önceden seçilen 14 hikâye, 7 hafta süreyle hikaye haritası yöntemiyle işlenmiştir. Kontrol grubuna da aynı hikayeler deney grubuyla aynı zamanda ve aynı sürede işlenmiştir. Deneysel çalışmanın sonunda, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisini anlamak amacıyla 15 alt probleme cevap bulabilmek için her iki gruba da 14 soruluk bir sınav uygulanmıştır. Sınav sonucunda elde edilen verilerden deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı SPSS'te t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda özet olarak şu bulgular elde edilmiştir.

1. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Hikaye haritası yönteminin, hikayenin ana fikrini bulmada, diğer hikaye elemanlarına göre daha zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The effect of story mapping method over the reading comprehension skill of primary education fourth grade students was investigated in this work. To confirm this objective, the answers of 15 sub problems related to levels of reading comprehension skill of primary education fourth grade students were searched.

This research was performed over 44 students (half of them in experimental group and the other half in control group) by using end-test measuring design. Fourth grade students of Afşin Bey Primary School, Yenimahalle, Ankara were selected for this study during the 2001-2002 educational year.

Previously selected fourteen stories were studied with the students in experimental group by using story mapping method for seven weeks. On the other hand, the same stories were studied in control group at the same time period by using traditional method. At the end of study, a test consisted of 14 questions were applied both groups for answering 15 sub problems to figure out the effect of story mapping method over the reading comprehension skill of primary education fourth grade students. By using data obtained from this test, whether or not significant differences of the reading comprehension skills between experimental and control groups were analyzed with t-test in SPSS.

These findings were obtained at the end of story:

1. Story mapping method was found more effective than the traditional method over the level of reading comprehension skill and correctly finding story elements skill of the primary education fourth grade students.

2. The story mapping method was not very efficent to find the main idea of a story compared to other story elements.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET....iii
ABSTRACT....iv
İÇİNDEKİLER....v
TABLOLAR LİSTESİ....vi
ŞEKİLLER LİSTESİ....viii
ÖNSÖZ....ix

I.BÖLÜM

GİRİŞ....1
1.1. Ana Dil....2
1.1.1. Anlatım....4
1.1.1.1.Konuşma....4
1.1.1.2.Yazma....5
1.1.2. Anlama....5
1.1.2.1.Dinleme....6
1.1.2.2.Okuma....7
1.1.3. Okuduğunu Anlama Süreci....7
1.1.3.1.Hikâye Kavramı ve Elemanları....10
1.1.3.2.Hikâye Grameri....11
1.1.3.3.Hikâye Haritası....15
1.1.4. Problem Cümlesi....19
1.1.5. Alt Problemler....19
1.1.6. Araştırmanın Önemi....20
1.1.7. Varsayımlar....21
1.1.8. Sınırlılıklar....21
1.1.9. İlgili Araştırmalar....22

II. BÖLÜM

YÖNTEM.....26
2.1. Araştırmanın Modeli.....26
2.2. Araştırmanın Grubu.....26
2.3. Deneysel Çalışmanın Tanıtılması.....27
2.4. Verilerin Toplanması.....27
2.5. Verilerin Analizi.....28

III.BÖLÜM

BULGULAR.....30

IV. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM.....46

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER.....60

KAYNAKLAR.....63

EKLER.....69

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo **Sayfa**

3.1. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....30
3.2. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin karakterlerini doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları.....31
3.3. Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana karakterini doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....32
3.4. Hikâye haritası yöntemini ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede olayın nerede geçtiğini doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....33
3.5. Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki problemi başlatan olayı doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine ilişkin t-esti sonuçları.....34
3.6. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin problemini doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....35
3.7. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede kahramanın problemle karşılaşınca nasıl davrandığını doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....36
3.8. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki probleme benzer bir problem karşısında doğru tutum geliştirebilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....37
3.9. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede kahramanın problemi nasıl çözdüğünü doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....38
3.10. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları

hikâyede problemin sonucunu doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları..... 39

3.11. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede kahramanın tepkisini doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....40

3.12. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana fikrini doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....41

3.13. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikayedeki olaya benzer bir olay karşısında problem çözme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....42

3.14. Hikaye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki karakterleri yorumlayabilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....43

3.15. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin olayı değiştirilince, hikâyenin sonucunu tahmin edebilme beceri düzeylerine etkisine ilişkin t-testi sonuçları.....44

4.1. Hikâye haritası ve geleneksel yöntemin, 15 alt problem çerçevesinde birbirlerine göre etkili olma durumları.....58

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil1. Hikâye Haritası.(Pearson, 1982, aktaran; Idol ve Croll, 1987).....16

ÖNSÖZ

Ana dil etkinliklerinden biri olan okuma, öğrenme ve bilgi edinmenin en temel yollarından biridir. Öğrencilerde bu temel becerinin geliştirilmesi çalışmalarında hikâye edici türdeki metinlerin önemi büyüktür. Çünkü çocuklar okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâyeler hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahiptirler ve hikayelere ilgi duyarlar. Öğrencilerin hikâyelere olan bu ilgileri okuduğunu anlama becerisini geliştirme çalışmalarında kullanılabilir.

Hikâye edici türdeki metinlerin öğretiminde etkili bir yol olan hikâye haritası yöntemi, öğretmenlere okuduğunu anlama çalışmalarında yararlı olacaktır. Çünkü hikâye haritası yönteminin, metin içerisindeki önemli ve önemsiz bilgilerin ayırt edilmesinde, hikâye elemanlarının kavranmasında ve dolayısıyla okuduğunu anlama çalışmalarında etkili bir yol olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin hikâye haritası yöntemiyle, hikâyeler içerisindeki ayrıntılarda boğulmadan okuduklarını anlamaları ve bunu sürekli bir beceri haline getirmeleri beklenmektedir. Bu çalışma bu amaçla yürütülmüştür.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde, araştırmanın her aşamasında öneri ve katkılarının yanısıra değerli zamanını, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen, tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Hayati AKYOL'a içten teşekkür ediyorum. Bu çalışmanın oluşmasında ve bu düzeye gelmesinde, Sayın Arş. Gör. Turan TEMUR'un çok önemli katkıları oldu. Kendisine özellikle teşekkür borçluyum. Sayın Yrd. Doç. Dr. Rüya Güzel ÖZMEN'e , ve Seminer Grup üyelerine çok teşekkür ediyorum. Bu araştırmanın en güç aşamalarından biri olan, uygulama aşamasında her türlü olanağı tarafıma sağlayan, Afşin Bey ilköğretim Okulu yöneticilerine ve öğretmenlerinden Esma BOYAR ile Abdurrahman GÜZEL'e ayrıca çalışmanın gruplarını oluşturan Afşin Bey İlköğretim Okulu 4/B ve 4/C sınıfı öğrencilerine de teşekkür ederim.

Her hangi bir takvim yaprağı değil artık sizleri tanıdığım günler. Arkadaşlığın ne demek olduğunu bir kez daha tattım sizlerle. Paylaşımın, dostluğun, iletişimin gerçek yankısını bulduğu siz değerli insanlar: Nihan Topsakal, Sevinç Akkaya, Elif Kaldırım, Mustafa Kemal Çelik, benim için yaptıklarınızdan dolayı sizlere de teşekkürler.

Gülhiz AKÇA

I. BÖLÜM

GİRİŞ

İlkçağlarda, insanların iletişim ihtiyacından ve düşünürlüğünden doğan dil, başlangıçta kurallı ve anlamlı olmayan sesler topluluğu şeklindeydi. Günümüzde dil, belli kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen ve düşünce üreten canlı bir varlık olarak düşünülmektedir. Başlangıçta sadece iletişim aracı olarak görülen dil, günümüzde, gelecek kuşaklara kültür aktarma, bireylere kişilik kazandırma gibi önemli görevleri üstlenen bir araç olarak görülmektedir.

Kişinin mesleği ne olursa olsun, dili kullanma becerisi oranında kendini ifade edebilir ve bu da onun başarısını doğrudan etkiler. Dilini doğru ve tam olarak kullanabilen insanlar, diğer insanlarla daha kolay iletişim kurarlar ve toplumsallaşma süreçlerini daha hızlı gerçekleştirirler.

"Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kuruluştur" (Ergin, 1962: 3). Başka bir tanımla dil; "Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir" (Aksan, 1990: 11-12).

Verilen dil tanımlarının ortak temel öğelerine baktığımızda dilin, iletişim ve anlaşma aracı olması yanında aynı zamanda bir düşünme aracı olduğunu ve maddi-

manevi kültür unsurlarını sonraki kuşaklara aktarmaya yardımcı olduğunu görmekteyiz.

Dil toplumun kültür birikimini aktaran en etkili araç, aynı zamanda bireyleri kaynaştıran duygu ve düşünce bağıdır. Dolayısıyla bu duygu bağı aynı dili konuşan insanlar arasında, milli şuurun gelişmesine ve pekiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Dilin, toplum, millet, kültür ve duygu- düşüncelerle bağlantısının olması yeryüzünde yaşayan değişik toplumların değişik diller kullanması sonucunu doğurmaktadır.

"Bugün yeryüzünde değişik toplumların kullandıkları, konuşulan dil sayısını kesin olarak belirtmenin olanaksız olduğu, buna karşın ortalama sayının üç bin ile üç bin beşyüz arasında olduğu belirtilmektedir" (Demirel, 1999:3). Yeryüzündeki değişik coğrafyalarda değişik dillerin konuşulması, aynı dili konuşan ve dil birliği sağlanan toplumlarda, bireyler arasında köklü bir yakınlık, sevgi ve saygı bağları oluşturarak anadili bilincinin oluşmasını sağlamaktadır.

1.1. Ana dil

"Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir" (Aksan, 1975: 430).

Tanımda da belirtildiği üzere ana dil, bireyleri birbirine bağlayan, ulus olma bilincini ve kültür birliğini sağlayan en temel öğelerden biridir. Aynı dili konuşan toplumların bireyleri arasında sağlanan bağlar, insanların birbirine güven duygusunu geliştirir ve birlik beraberliği kolaylaştırır. Tüm bu toplumsal ve bireysel işlevlerin yerine getirilebilmesi, o ulusun bireylerine ana dillerini etkili bir biçimde öğretmesiyle mümkündür. Ana dilini gereğiyle öğrenemeyen bireyler sosyal

yaşamlarında iletişim sorunu yaşayacak ve sağlıklı bir birey olarak gelişim gösteremeyeceklerdir.

"Ana dili öğretiminin bireylere vermek istediği amaçlar arasında; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçlar yer almaktadır" (Sever, 2000: 5).

İnsan ana dili sayesinde içinde bulunduğu toplumun değer yargılarını, inançlarını, geleneklerini öğrenerek o toplumun bir bireyi haline gelir. Dilin, insanı bu şekilde bir topluma bağlama, bir kişilik verme etkisi olması ana dil ve ana dili eğitiminin önemini artırmaktadır. Ana dil, anne- baba ve yakın çevre tarafından gelişigüzel bir süreç olarak verilmesinin yanı sıra okullarda kasıtlı ve amaçlara uygun şekilde de verilmektedir. Gelişi güzel bir süreç olarak değerlendirilmesine karşın, ana dil öğreniminde ailenin önemi küçümsenmeyecek boyutlardadır.

"Ana dil eğitimi, çocuk doğduğu andan başlar. Yani dil eğitimi önce aile içinde başlıyor, aile içinde güzel konuşan anne baba ya da kardeşler varsa çocuğun da düzgün konuşmaya alışması mümkün olabiliyor" (Aydoğan ve Mert,1998: 49).

Ana dil öğreniminin ailede başlıyor olması, ebeveynlere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Çocuk okul çağına geldiğinde ise aile gibi okul da çocuğun ana dili eğitimi konusunda bir takım sorumluluklar yüklenecektir. Okullarda bireylerin, anadilleri olan Türkçe'yi doğru olarak konuşur, okur ve yazar duruma getirilmesi, Türkçe Dersinin hedefi olmanın ötesinde Türk Milli Eğitiminin de amaçları arasında yer almaktadır.

Ana dil öğretimi için saptanan amaçlar, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel becerileri ve alışkanlıkları kazandırmaya yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise, dinleme, konuşma, yazma, okuma gibi dört temel etkinliğe dayanır.

1.1.1. Anlatım

Bir duyguyu, düşünceyi yazılı veya sözlü olarak ifade etme şeklinde tanımlanabilen anlatımın sözlü ve yazılı olmak üzere iki boyutu vardır. Sözlü anlatım; "konuşma", yazılı anlatım; "yazma" şeklinde ifade edilmektedir.

1.1.1.1. Konuşma

Bireysel ve toplumsal yaşamın önemli bir parçasını oluşturan konuşma; okul, iş, toplum hayatında bireyi başarıya ya da başarısızlığa iten etmenlerden biridir. Konuşma, bireyin dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutudur.

"Çocukların kazandıkları ilk dil becerilerinden olan konuşma, araştırmalara göre dinlemeden sonra en çok kullanılan beceridir" (Akyol, 2001:73). Bu beceri kendiliğinden gelişir ve çocuklar okula konuşma becerisine sahip bir şekilde gelirler. Fakat konuşabilmek, konuşma becerisinin tam anlamıyla geliştirildiği anlamına gelmez.

"Konuşma, sadece bir takım sözcükleri ses aracılığıyla başkalarına aktarmak değildir. Bir anlatım ve anlaşma aracı olan konuşmanın da diğer anlatım biçimlerinde olduğu gibi kendine özgü kural ve ilkeleri vardır" (Sever, 2000: 19). Çocuğun ailesinden ve çevresinden öğrenerek okula getirdiği konuşma biçimi, belirlenen kurallar çerçevesinde geliştirilmeye çalışılır.

"Konuşma, kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir" (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1997: 57). Tanımda belirtilen "sözle bildirme", ne derece geliştirilip, doğru düzgün hale getirilirse, o derece konuşmayı bilen, soru soran, düşünen, etkin olan öğrenciler yetiştirilmiş olur. Tüm bunlar öğrencinin kişilik gelişimini etkileyecektir. Hem öğrenci başarısı hem de sağlıklı bir kişilik gelişimi için konuşma becerisinin geliştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir. Bu konuda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

1.1.1.2. Yazma

Yazma becerisi de konuşma becerisi gibi başkalarıyla iletişim kurmanın bir yoludur. Konuşma becerisinden farklı olarak duygu ve düşünceler yazılı şekilde ifade edilmektedir. Fakat konuşma becerisinden tamamen farklı değildir. Öğrencilerin, bir konuda istenileni uygun biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme becerilerinin gelişmişliğine bağlıdır.

"Yazma içerik olarak iki şekilde ele alınmalıdır. Bunlardan ilki yazmanın öğrenimi süreci, ikincisi ise yazmanın öğreniminden sonraki süreçtir" (Temur, 2001: 81). Yazmanın ilk süreci olan öğrenme evresi, bireyin 1.sınıfta öğrendiği harf, hece, sözcük, cümle gibi ilk bilgilerle başlar. Bu dönemdeki çalışmalar öğretmenin kılavuzluğunda sürdürülür. Öğretimden sonraki süreçte ise, artık öğrenci kendi kendine çalışma yapacak duruma gelmiş demektir.

"Öğrencilerin yazma yeteneğini geliştirmek için, öğretmenler her fırsatı değerlendirmeli, Türkçe dersinden başka derslerde de yazma çalışmalarına yer vermelidirler. Böylece öğrenci Türkçe dersinin her ders için gerekli olduğunu kavramış olur" (Ünalan, 2001:124).

1.1.2. Anlama

"Bireyin çevresinde yapılan konuşmaları dinleyerek, basılı kaynakları okuyarak, çevresindeki olayları gözleyerek, olay ve olguları zihinsel işlemlere tabi tutarak verilmek istenen mesajı, doğru algılama etkinliğidir" (Güleryüz, 1998: 18).

Tanımda da belirtildiği gibi anlamanın, dinleme ve okuma şeklinde iki boyutu vardır.

1.1.2.1. Dinleme

Çocuk ana dili ile ilgili ilk bilgileri dinleme yoluyla elde eder. Başlangıçta kendi kendine oluşan doğal bir süreç olmasına rağmen, zamanla bir öğrenim yolu haline gelir. Çocuk okul öncesi dönemde edindiği bilgileri, duygu ve düşünceleri dinleme yoluyla elde eder.

"Dinleme, bireyin işitme ve görme organları aracılığıyla alınan ses, söz, konuşma gibi aldığı duyumların zihinsel işlemlere tabi tutulma sürecidir" (Güleryüz, 1998: 24). İletişim sürecinde dinleme yoluyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, kaynak tarafından iletilenlerin alıcı tarafından tam ve doğru biçimde alınması gerekir.

"Dinleme yaşamımızda öylesine önemlidir ki, uyku dışındaki sürenin %75'ini iletişimle bunun %45'ini de dinlemeyle geçiriyoruz" (Nas, 1999: 36). Böylesine önemli bir becerinin öğretimine de önem verilmelidir. Dinleme becerisinin eğitimi diğer üç beceriye göre daha az önemsenir. Çünkü dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığına dair yanlış bir kanı bulunmaktadır.

Çocukların doğal bir biçimde edindikleri dinleme becerisi, onlara dinlediklerini anlama, ayırma, eleştirip değerlendirme becerisi ve alışkanlığı kazandırmaz. İşte bu noktada işitme ve dinleme arasındaki fark açıkça ortaya çıkmaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda, günlük hayatta iletişim konusunda karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığı kazandırılmasının etkisi görülmektedir. Bu sebepten dolayı doğal bir süreç sonucu kazanılan işitme becerisinden farklı olarak öğrenme yoluyla geliştirilecek dinleme becerisi eğitimine gereken önem verilmelidir.

Öğrenme ve bilgi edinmenin en temel yollarından biri de okumadır. Okuma, gerek okulda gerekse yaşamda önemli bir öğrenme aracıdır. Birey günlük yaşamda bir çok yazılı materyalle karşılaştığı gibi, okulda da her ders okumayı gerektirmektedir.

"Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir" (Kavcar, Oğuzkan, Sever,1997: 41). Başka bir tanımla okuma;

"Gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir" (Öz, 2001: 1993).

"Günümüzde ise okuma yazılı (yazar) ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevresel unsurların etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlanmaktadır" (Akyol, 2001:14).

Okuma tanımlarının ortak özelliklerine baktığımızda, anlamanın ön plana çıktığını görmekteyiz. Hangi amaçla okuma eylemi yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman, hikaye ya da ders kitabı olsun, sonunda ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, "okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir".

1.1.3. Okuduğunu Anlama Süreci

"Okuduğunu anlama, bireyin sadece yazılı sembolleri seslendirmesiyle değil, doğru olarak çözümlediği sembollere anlam yüklemesiyle gerçekleşir" (Özmen, 2001:17).

Okumak ve anlamak birbirlerinden farklı eylemeler gibi görünmesine karşın, birbirleriyle iç içedir. "İnsan anlamak için okur, okuduğunu anlamak ister"

(Demirel, 1999: 68). Bilgi almanın temel yollarından biri olan okumanın amacına ulaşması için, tam olarak anlamanın da sağlanması gerekir. "Öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılsın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek değilse, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşemeyeceği bildirilmektedir" (Erginer, 1999:133). "Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmı okuduğunu anlama gücünü içermektedir. Daha ilkokul yıllarında kazanılan gücün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir" (Bloom, 1979: 48).

"Bir metnin okunması kadar anlaşılması da önemlidir. Okuma becerilerinin geliştirilmesi için anlama düzeyinin de geliştirilmesi gerekmektedir" (Güneş, 2000: 159). Okullardaki bütün derslerin okumayı gerektirdiği düşünülürse, iyi ve tam olarak okumayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması da beklenemez. "Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, okuduğunu anlama gücü sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir" (Özçelik, 1987: 102).

Nitekim okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren araştırma bulguları, bu yargıları destekler niteliktedir. Bloom'un da ilgili olduğu bir grup tarafından, 15 ülkeden alınan orta öğrenimdeki öğrenciler üzerinde, kendi anadillerinde okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik alanlarında olmak üzere dört başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçlarına bakıldığında ,okuduğunu anlama gücü ile söz konusu üç alandaki başarı arasında ilişki katsayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Demirel, 1992). Bu sebeple öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, öğretimin ilk yıllarından itibaren geliştirilmesine ve dolayısıyla öğrenmelerindeki verimin artırılmasına gereği gibi önem verilmelidir.

Bu aşamada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede önemli bir rol oynayan Türkçe kitaplarındaki metinlerin yapısı ve seçimi büyük önem kazanmaktadır. Türkçe kitaplarındaki metinlere genel olarak baktığımızda hikâye edici ve bilgi verici metinler olmak üzere iki gruba ayrıldıklarını söyleyebiliriz (Akyol, 1999).

Bilgi verici metinlerde, hikâye edici metinlerin tersine öğrencilere bilgi vermek, onlara bazı konuları öğretmek amaçlanır. Bu tür metinler yapısal açıdan yüksek seviyeli metinler olarak adlandırılmaktadır (Wixon, Peters,1987; aktaran: Akyol, 1999). Bilgi verici metinler , hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi konu alanlarında yapılan öğretimin temelini oluştururlar. Ayrıca, makaleler, eleştiri, gazetelerde ve dergilerde yer alan haberler, mektuplar, köşe yazıları, röportajlar gibi yazınsal türler, bilgi verici metin kategorisinde yer almaktadır (Özmen, 2001).

"Bu tür metinlerin yapılarına baktığımızda beş temel yapıya göre yazıldıklarını görmekteyiz. Bunlar kronolojik düzenlenmesi olan metinler, neden sonuç ilişkisi olan metinler, karşılaştırmalı metinler, problem çözme metinleri ve bilgileri betimleyen metinlerdir" (Özmen, 2001: 22).

Görüldüğü üzere bilgi verici metinlerde, üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen genel olarak bu tür metinlerin anlaşılması iki unsurla yakından ilgilidir.

a)- Metinlerdeki ana fikirlerin, kavramların, kelimelerin tanınması.

b)- Yardımcı kelime ve kavramların tanınması (Akyol, 1999: 7).

Yukarıda belirtilen unsurların çocuk tarafından tam olarak anlaşılması ve kavranması zor olduğu için bu konuda çocuk doğrudan öğretim ihtiyacı içerisindedir. Yani öğretmenin metindeki ana fikri kelime ve kavramları tespit ederek öğrencilere yardımcı olması gerekmektedir. Metinlerin öğretim sırası da öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Piccolo (1987), tespit edilen dört sınıftaki metinlerin öğretim sırasını şöyle belirlemiştir: 1)- Kronolojik sıralama 2)- Tanımlama 3)- Sebep ve sonuç 4)- Karşılaştırma ve kıyaslama (Piccolo 1987; aktaran, Akyol, 1999).

Belirlenen bu dört sınıftaki metinlerin bazıları yapı olarak birbirine benzemelerine karşın, metin içinde verilen bazı ipuçlarıyla kolayca sınıflandırma yapılabilir. Örneğin, kronolojik sıralamaya dayalı metinlerde cümleler ve paragraflar arası geçişi sağlamak için "birinci, ikinci, önce, sonra, izleyen, önce gelen, ilk olarak, sonunda" vb. kelimeler kullanılır. Bu tür metinler daha çok tarih ve sosyal bilgiler kitaplarında yer alır. Tanımlamaya dayalı metinlerde ise genellikle "örneğin, ek olarak, en önemlisi, bir diğeri, ilk olarak" vb. kelimeler kullanılır. Sebep ve sonuç

türü metinlerde, genellikle "bundan dolayı, bunun için, bunun sonucu olarak, bu sebepten, nedeniyle" gibi sebep sonuç bildiren kelimeler bulunmaktadır. Karşılaştırma ve kıyaslamaya dayalı türlerde ise " benzer olarak , farklı olarak, buna rağmen, bunun yerine, karşılaştırdığımızda, veya" gibi kelimeler kullanılmaktadır (Akyol, 1999).

Metinlerin bu şekilde sınıflandırılması ve öğretimin Piccola (1987) tarafından belirtildiği sırayla öğretilmesi, bu tür metinlerin öğrenimini kolaylaştıracaktır.

Hikâye edici, başka bir deyişle anlatı türündeki metinlerin amacı ise bir öyküyü anlatmaktır ve bu tür metinler kendine özgü bir yapıya sahiptirler. Hikaye edici türdeki metinlerin öğretimi, bilgi verici türdeki metinlere nazaran daha kolaydır. Çünkü çocuklar okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâye kavramı hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahiptirler (Akyol, 1999). Çocukların hikâyelere olan bu ilgi ve isteklerinden, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde faydalanılabilir.

Hikâye edici türdeki metinlerin öğretimi konusunda farklı yollar izlemek mümkündür. Fakat bundan önce, hikâye kavramı ve hikâyeleri oluşturan unsurları belirlemek gerekmektedir.

1.1.3.1. Hikâye Kavramı ve Elemanları

"Belirli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen, gerçeğe uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterlerini çizen, çoğu kez birkaç sayfa tutan kısa yazılar" hikâye olarak adlandırılmaktadır (Aral ve Gürsoy , 2000).

Hikâyeler hayatımızın çeşitli alanlarında yer almaktadır. Okulda hikâyeler dil, okuma ve yazma alanlarının vazgeçilmez unsurlarıdır. Ayrıca hikâyeler özelliklerinden dolayı, bilgisayar oyunlarının düzenlenmesinde ya da fen bilimleri ile ilgili kavramların öğretilmesinde de kullanılabilir. "Bizler hikâyeleri kendimizi ve dünyayı daha iyi tanımak içi kullanırız. Örneğin, bireylerin başlarından geçen

olayları anlatmaları doğal bir etkinlik ve kendini tanıma ve tanıtma süreci olarak karşılanır" (Özcan, 1999: 67). "Çocuklar ise dinledikleri masallar ve hikâyeler yardımıyla geçici üzüntülerinden kurtulup, ihtiyaç duydukları huzur ve dinlenmeyi elde edebilmektedirler" (Aral ve Gürsoy, 2000).

Görüldüğü gibi hikâye her yaştan insan için önemlidir. Ancak çocuk için vazgeçilmez bir olgudur. Bu gerçekten hareketle, çocuğun hikâye yoluyla eğitimini sağlamak onlara istenilen davranışları kazandırmak için en kestirme yoldur. Bu sebeple hikâyeyi çocuk eğitiminin her safhasında kullanılacak bir öğe olarak görüp, eğitim programlarımızı buna göre düzenlememiz gerekmektedir (Aytaş, 2001).

Hayatımızın çeşitli alanlarında karşımıza çıkan ve okullarda okuma, yazma, okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkisi olan hikâyelerin daha iyi anlaşılması için öncelikle hikâyeleri oluşturan unsurların iyi bilinmesi gerekir.

1.1.3.2. Hikâye Grameri

"Batı toplumunda geçmişten günümüze kadar anlatılan masallar ve halk hikâyelerini inceleyen araştırmacılar, bellekte hikâyeye ilişkin bir şema olduğunu varsayarak, bu şemaya uygun hikâye yapılarını belirlemişlerdir" (Stein ve Glenn, 1979; Gersten ve Dimino, 1990 ; aktaran: Özmen, 1999: 107). Hikâye yapısı veya başka bir deyişle, öykü grameri olarak da adlandırabileceğimiz bu yapı; "Bir metindeki bölümleri ve bölümler arasındaki ilişkileri, bölümlerin birbirini nasıl takip ettiğini tanımlar" (Özcan, 1999: 68). Başka bir tanımla hikâye grameri; "Bir metinde bulunan düzenliliği tanımlamak amacıyla icat edilmiş kurallar sistemi" şeklindedir (Mandler, 1984; aktaran: Lehr, 1987: 550).

Hikâyedeki düzenliliği sağlayan bu yapı, birçok unsur içermektedir. Hikâyedeki unsurları belirlemek için yapılan araştırmalarda Rumelhart (1975), Mandler ve Johnson (1977), Stein ve Glenn (1979) ve Thorndyke (1977) tarafından hazırlanan dört farklı hikâye yapısı kabul edilmiştir. Bu hikâye yapılarına baktığımızda, birbirleriyle çok az farklılık gösterdiklerini görmekteyiz.

Hikâye yapılarındaki ortak unsurlar, şu şekilde özetlenebilir;

1. Hikâyeler bir tema ve konudan oluşur.
2. Hikâyedeki konu, bir ya da bir dizi bölümden oluşur.
3. Tam olarak bir bölüm, ortam ve olaylar serisinden oluşur.
4. Ortam bölümü ise zaman, yer ve karakterlerden oluşur.
5. Bölümleri oluşturan ilişkili olaylar ise;

a)- Bir amacı ya da problemi ortaya koyan başlatıcı bir olay.

b)- Problemi çözmek için yapılan girişimler.

c)- Amaca ulaşılması ya da problemin çözümü (Marshall, 1983: 616) .

Hikâyelerdeki ortak unsurlar göz önüne alınırsa, genel olarak hikâyeleri meydana getiren elemanların neler olduğunu ortaya çıkarabiliriz.

1. Sahne ve Zaman: Olay nerede ve ne zaman oluyor.
2. Ana ve yardımcı karakterler: Hikâyedeki insanlar, hayvanlar vb.
3. Başlangıç olayı: Olayın, problemin başlangıcı.
4. Problem: Hakkında hikâyenin yazıldığı durum.
5. Problemi çözme teşebbüsleri.
6. Sonuç.
7. Ana fikir.
8. Tepki (Akyol, 1999: 56).

Araştırmacılar arasında, hikâye elemanlarının belirlenmesinde küçük farklılıklar olsa da temelde hikâyelerin yapısındaki ortak unsurlarda birleştiklerini görmekteyiz.

Hikâyeler diğer yazılı materyallerden farklı olarak, diğerlerine benzemeyen özel bir yapıya sahiptirler. Aslında hikâyeler olaylar zinciri, karakter, ortam ve diğer elemanların birbirleriyle etkileşimi sonucu oluşmaktadır. Tompkins (1998), hikaye yapısını açıklarken, özellikle 5 eleman üzerinde durmaktadır:

1. **Olaylar Zinciri:** Ard arda gelen olaylar içerisinde, karakterin çatışmada olduğu durumdur. Bir ya da daha fazla karakterin, amaçlarına ulaşmak için ilerleme süreci olarak nitelendirilebilir (Lukens, 1995; aktaran: Tompkins, 1998). Olaylar zinciri, 4 bölümden meydana gelmektedir;

a)- Problem: Hikâyenin başlangıcında tanımlanan çatışmadır.

b)- Engeller: Hikâyenin ortalarında, karakterlerin problemin çözümüne giden yolda önlerine çıkan engellerdir.

c)- Doruk: Hikâyenin ortaları ve sonuna doğru, problem çözümüne en çok yaklaşılan andır.

d)- Çözüm: Hikâyenin sonunda, engellerin ortadan kaldırılması ve problemin çözümlenmesidir.

Olaylar zinciri olarak adlandırılan bu bölüm içerisinde, kahramanın karşılaştığı problemi çözmek için yaptığı girişimler yer almaktadır. Hikâyenin temel yapısını oluşturan bu bölüm, aynı zamanda okuyucunun heyecanlandığı ve tepki verdiği bölüm olarak nitelendirilebilir.

2. **Ortam:** Hikâyenin nerede ve ne zaman geçtiğini belirtir. 4 unsurdan meydana gelmektedir;

a)- Yer: Hikâye herhangi bir yerde geçebilir.

b)- Hava Şartları: Hikâyeler çok farklı hava koşullarında geçebilir.

c)- Zaman (Gece- Gündüz): Hikâyeler günün her hangi bir saatinde geçebilir.

d)- Zaman: Hikâyeler, geçmişte, şimdiki zamanda ve gelecekte geçebilir.

Hikâyelerde ortam her zaman açıkça belirtilmeyebilir. Hikâyedeki ipuçlarından hikâyenin nerede, ne zaman ve nasıl bir hava koşulunda geçtiğini anlamak mümkündür. Bunun yanı sıra ortamın, başka bir deyişle sahnenin hiç belirtilmediği hikâyeler de bulunmaktadır.

Karakterler: Yazar hikâyedeki karakterleri oluştururken 4 farklı yol izlemektedir;

a)- Görünüş: Karakterin nasıl göründüğü.

b)- Hareket tarzı: Karakterin ne yaptığı.

c)- Konuşma tarzı: Karakterin ne söylediği.

d)- Düşünme tarzı: Karakterin ne düşündüğü.

Hikâyede bulunan karakterlerin probleme bakış açıları, amaçları çocukların kişisel deneyimleriyle ilişkilendirilerek, onlara çeşitli konularda yardım etmek için öğretmenlere rehberlik sağlar (Schmitt ve O'Brien, 1986).

3. **Tema:** Tema, hikâyede vurgulanmak istenendir. İki türlü belirtilir;
   a)- Hikâyede açık olarak belirterek.
   b)- Karakterin, düşünce ve hareketlerinden tahmin ederek.

4. **Yazarın Bakış Açısı:** Yazar, hikâyeyi anlatırken 4 bakış açısından birine göre anlatır;
   a)- Birinci tekil kişi: Yazar hikâyeyi anlatırken, "Ben" kelimesini kullanarak karakterin gözünden anlatır olayları.
   b)- Herşeyi bilen kişi: Yazar her şeyi görmekte ve herkesi bilmektedir.
   c)- Yalnızca bir karakteri bilen kişi: Yazar hikâyeyi anlatırken, yalnızca bir karakter üzerinde yoğunlaşır ve onun düşündüklerini ve hissettiklerini anlatır.
   d)- Objektif (sadece olayları anlatan): Yazar karakterlerin düşündükleri ve hissettikleri olmaksızın sadece olaylar üzerinde yoğunlaşır.

Bu beş elemanın farklı şekillerde işlenmesiyle farklı hikâyeler elde edilebilir. Bu elemanların birbirleriyle etkileşimi sonucu oluşan hikâyenin daha iyi anlaşılabilmesi için, hikâyenin yapısının yani hikâyeyi oluşturan unsurların iyi anlaşılması gerekir.

Stein ve Glenn (1979) ise, geliştirdikleri gramerde hikâyeyi iki ana bölüme ayırmışlardır. Ortam (setting) ve olay bölümü (episode). Ortam bölümünde hikâye kahramanı, hikâyenin geçtiği sosyal çevre ve fiziksel ortam tanımlanır. Olay bölümünde ise başlatıcı olay, içsel tepki, girişim, sonuç ve reaksiyonu içerir (Özcan, 1999). Bu durumda, Akyol (1999) un belirlediği hikâye elemanlarının ilk ikisi "ortam", diğer altı eleman ise "ortam bölümü" olarak nitelendirilebilir.

Hikâyelerin bu şekilde bölümlere ayrılması ve hikâyedeki düzenlilik olarak tanımlanan hikâye gramerinin kullanımının, öğrencilere ve öğretmenlere çeşitli faydalar sağladığını görmekteyiz. Hikâyedeki düzenliliğin farkında olunması ve hikâye gramerini oluşturan elemanların bilinmesi, hikâyedeki önemli ve önemsiz bilgilerin birbirinden ayırt edilmesini sağlamaktadır.

Hikâye elemanlarının farkında olma, öğretmenlerin okuma öncesi, okuma ve okuma sonrası tartışmalarda önemli yerleri vurgulama ve tartışmada odaklanılması gereken noktaları gösterebilmelerini sağlar. Öğrencilerin ise, hikâyelerdeki yapıları bildikleri için, okuma öncesi ve okuma sonrası hikâye bilgileriyle ilgili tahmin yapabilme becerilerini geliştirir (Schmitt ve O'Brien, 1986).

Ayrıca, çocukların hikâye yapısını bilmeleri ve dolayısıyla hikâyedeki önemli bilgileri ayırt edebilmeleri, hikâyeyi anlatma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

Hikâye yapısı, hikâyenin yeniden anlatımında bir rehber olarak kullanılabileceği gibi, çocukların hikâye ile ilgili bilgilerini geliştirmek için de kullanılabilir (Morrow, 1985).

Hikâye grameri, soru hazırlanmasında da kullanılır. Sorular, çocukların yazılı söylevlerden ne anladığını çıkarmamıza yardımcı olur. "Hikâye grameri, hikâyenin bütününü yansıtan sorular türetmeyi sağlayan bir araçtır (Sadow, 1982: 518). Çocukların metin içerisindeki önemli bilgileri anlayıp anlamadıklarını, hikâye grameri elemanları dikkate alınarak hazırlanmış sorular aracılığı ile belirleyebiliriz.

Hikâye grameri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bazı araştırmacılar hikâye grameri elemanlarına eklemeler yapmışlar, bazı araştırmacılar ise hikâye grameri elemanlarını görsel bir şema haline getirerek, hikâye haritası olarak tanımlanan yeni bir teknik ortaya koymuşlardır.

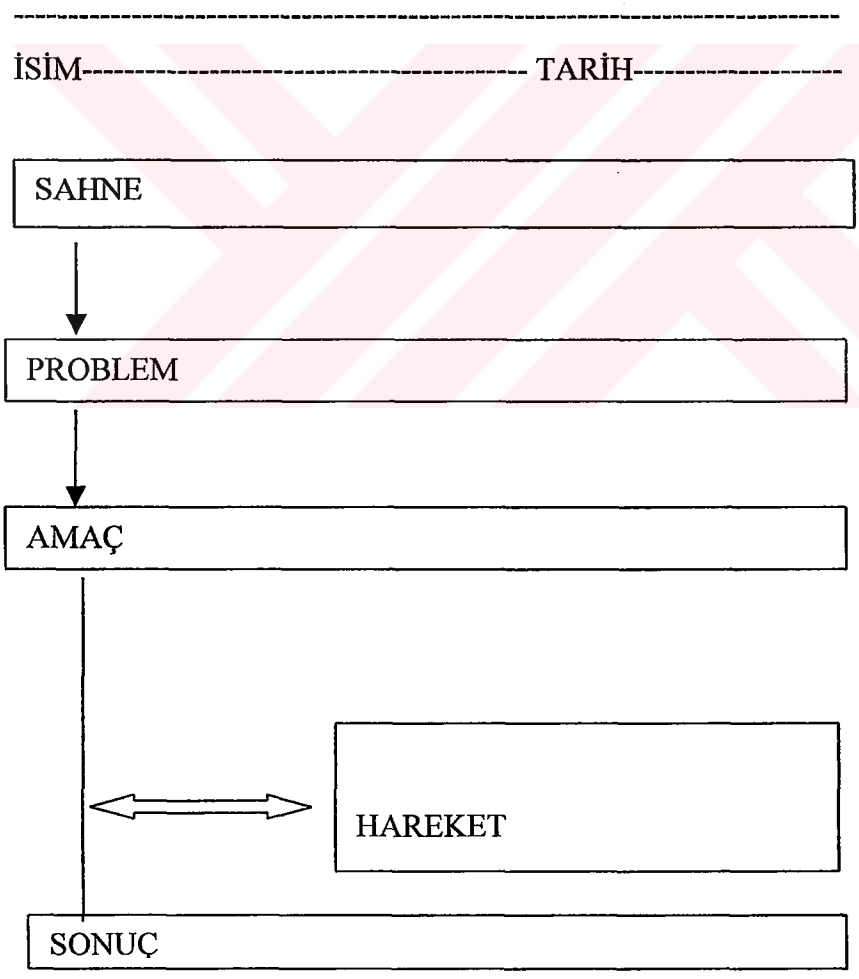
1.1.3.3. Hikâye Haritası

Hikâye haritası tekniği, hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkat çekmek için, temel elemanların şemalarla verildiği bir şema – yapı tekniğidir (Sorrell, 1990). Başka bir tanımla hikaye haritası; " Öğretim planının amaçları için, hikayenin elemanlarının bir kısmının veya bütününün ve bunlar arasındaki ilişkinin grafik olarak sunumudur" (Davis ve McPherson, 1989). Kısaca hikâye haritası yöntemi için, hikâye gramerinin görsel bir sunumudur diyebiliriz.

Hikâye haritası yöntemi, Beck ve McKoewn (1981) tarafından, hikâye edici türdeki metinleri anlamayı kolaylaştırmak için hikaye grameri elemanları kullanılarak oluşturulan bir tekniktir (Gardill ve Jitendra, 1999). Bu teknik, metindeki gerçekleri, kavramların bağlantılarını yansıtan önemli fikirleri belirtmeye yarayan ve hikaye edici türdeki metinler hakkında genel sorularda öğrencilere yardımcı olacak görsel bir materyal olarak nitelendirilebilir.

Pearson (1982), Beck ve McKoewn'in çalışmalarını geliştirerek şema haline getirdi (Idol ve Croll, 1987).

HİKÂYE HARİTASI



Şekil 1.Hikâye Haritası.(Pearson, 1982, aktaran; Idol ve Croll, 1987)

Şekil 1'de görüldüğü üzere, hikâye haritası hikaye grameri elemanlarının görsel olarak sunulduğu bir materyaldir. Bu özellik, çocukların hikâye elemanlarına ve anlama sorularına daha fazla odaklanmalarını sağlar. Öğrencilerin hikâye elemanları üzerine ilgilerini daha fazla çekmek için çeşitli şekillerde resimsel hikâye haritaları hazırlamak mümkündür.

Hikâye haritasının görsel bir materyal olarak öğrenciye sunulmasını sebebi, hikaye ile ilişkili bütün elemanlarını öğrenciye şema üzerinde göstermek ve hikayelerin nasıl düzenlendiğini ve dolayısıyla hikâyeleri anlamalarını kolaylaştırmak içindir (Mathes ve Fuchs, 1997).

Bir çok araştırmacı çeşitli şekillerde hikâye haritası örnekleri sunmuşlardır. Akyol (1999)'un hazırladığı hikâye haritası örneği, Pearson (1982)'ın hikâye haritası örneğinden farklı olarak "Problemin başlangıcı, Problem çözme teşebbüsleri, Anafikir ve Tepki" elemanlarını içermektedir (Ek:1).

Hikâye haritası, öğrencilere hikâyeyi okurken rehberlik sağlamasının yanı sıra (Sorrell, 1990), okuma öncesi ve okuma sonrası çalışmalarda da kullanılmaktadır (Davis, 1994;Reutzel, 1984, aktaran: Gardill ve Jitendra, 1999). Reutzel (1984), Idol ve Croll (1985), Beck ve McKeown (1981)'un hikâye grameri görüşlerinden yola çıkarak, okuma sonrası süreç için kullanılacak bir hikâye haritası oluşturdular. Yaptıkları araştırmalar sonucunda, okuma sonrası uygulanan hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama sürecine olumlu bir etkisi olduğunu buldular (Davis, 1994).

İster okuma öncesi ya da sonrası, isterse okuma sırasında kullanılsın, hikâye haritası yöntemiyle ulaşılmak istenilen amaç, öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan zihninde hikâye elemanlarıyla ilgili bir hikâye yapısı oluşturmak ve metinleri anlamayı sağlayan düşünce yapılarının gelişmesini sağlamaktır. Sorrell (1990), bu düşünce yapısının gelişmesi için hikâye haritası yöntemini 4 evrede öğretmeyi uygun görmüştür.

Model Evresi: Bu evrede öğrenciler, hikâyeyi okuduktan sonra öğretmenle birlikte haritayı doldururlar. Daha sonra anlama sorularına cevap verirler. Bu sorular, hikâyenin sonuç, amaç, problem, ortam, karakter gibi hikâye grameri elemanları temeline dayanan sorular olabilir (Idol ve Croll, 1987).

Rehberlik Evresi: Öğrenciler, hikâyeyi okuyarak kendi haritalarını oluştururlar. Öğretmen hikaye haritasının içeriğini belirlemek için öğrencilerin yanına çok kısa uğrar. Daha sonra öğretmen kendi cevaplarını açıklar ve öğrenciler haritalar üzerinde gerekli düzeltmeleri yaparlar.

Test Evresi: Öğrenciler hikâyeyi okur ve okudukları gibi haritayı doldururlar. Daha sonra sonuçları değerlendirilir.

Devam Etme Evresi: Ulaşılmak istenen son evre bu evredir. Öğrenciler hikayeyi sessizce okur, soruları hikâye haritası olarak verilen görsel materyali kullanmadan cevaplarlar. İlerleyen zamanlarda da bu becerilerinin sürdürülmesi beklenir.

Hikâye haritası yönteminin, okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi üzerine olumlu etkileri olduğunu gösteren bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bir çoğunun sonucunda, ulaşılmak istenen son evreye ulaşıldığını, metinleri anlamayı sağlayan düşünce yapısının geliştiğini ve bu becerinin devam ettiğini gösteren bulgular elde edilmiştir.

Hikâye haritası yönteminin öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırmasının yanı sıra bir çok faydalar sağladığı bilinmektedir. Hikâye haritası yöntemiyle metinler daha etkili bir şekilde öğretilebilecektir. Çünkü bu yöntem önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, etkili katılımı sağlamada, bilgileri organizeli bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirmede, ön bilgileri aktif hale getirmede, ileriye dönük tahminler yapmada öğrencilere fayda sağlayacaktır (Akyol, 1999).

Ana dilin temel etkinliklerinden biri olan okuma becerisinin geliştirilmesinde, ulaşılmak istenen hedef okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilmektir. Bu hedefe ulaşmada hikaye haritası yönteminin, yukarıda sayılan sebeplerden dolayı başarılı olacağı ve okuduğunu anlama becerisini geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu durumda araştırmanın problemini aşağıdaki şekilde ifade edebiliriz.

1.1.4. Problem Cümlesi:

Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisi nedir?

1.1.5. Alt Problemler:

Araştırmanın problemine bağlı olarak, çözümü aranan alt problemler şunlardır:

Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin;

1. Okuduğunu anlama beceri düzeylerine bir etkisi var mıdır?
2. Okudukları hikâyenin karakterlerini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?
3. Okudukları hikâyenin ana karakterini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?
4. Okudukları hikâyede olayın nerede geçtiğini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?
5. Okudukları hikâyedeki problemi başlatan olayı doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

6. Okudukları hikâyenin problemini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?
7. Okudukları hikâyede, kahramanın problemle karşılaşınca nasıl davrandığını doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?
8. Okudukları hikâyedeki probleme benzer bir problem karşısında doğru tutum geliştirebilme becerilerine bir etkisi var mıdır?
9. Okudukları hikâyede kahramanın problemi nasıl çözdüğünü doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?
10. Okudukları hikâyede problemin sonucunu doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?
11. Okudukları hikâyede kahramanın tepkisini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?
12. Okudukları hikâyenin ana fikrini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?
13. Okudukları hikâyedeki olaya benzer bir olay karşısında problem çözme becerilerinin gelişmesine bir etkisi var mıdır?
14. Okudukları hikâyedeki karakterleri yorumlama becerilerine bir etkisi var mıdır?
15. Okudukları hikâyenin olayı değiştirilince, hikâyenin sonucunu uygun şekilde tahmin edebilme becerilerine bir etkisi var mıdır?

1.1.6. Araştırmanın Önemi:

Ana dilin temel etkinliklerinden biri olan okuma, öğrenme ve bilgi edinmenin en temel yollarından biridir. Öğrencilerde okuma becerisinin kazandırılması çalışmalarında, hikâye edici türdeki metinlerin önemi büyüktür. Çünkü çocuklar, okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâyeler hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahiptirler ve hikâyelere ilgi duyarlar. Çocukların hikâyelere olan bu ilgileri, öğretmenleri tarafından okuduğunu anlama çalışmalarında geliştirici bir unsur olarak kullanılabilir.

Okuduğunu anlama çalışmalarında geliştirici bir unsur olarak kullanılan hikâye haritası yönteminin;

- Metin içerisindeki önemli ve önemsiz bilgilerin daha kolay ayırt edilmesini,
- Öğrencilerin hikâyeyi özetlemesini,
- Hikaye elemanlarının kavranmasını,
- Öğrencilerin ileriye dönük tahminler yapabilmesini,
- Yeniden anlatımı kolaylaştırmasını ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği gerekçesiyle bu çalışma, öğretmenlere ve gelecekte okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılacak çalışmalara yardımcı olacağı kanısıyla önemli görülmektedir.

1.1.7. Varsayımlar:

Araştırmadaki başlıca varsayımlar şunlardır:

1. Deneysel çalışma sırasında, seçilen metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olması için görüşlerine başvurulan uzmanların kanaatlerinin yeterli olduğu varsayılmaktadır.

2. Araştırmada, deney grubuna uygulanan hikaye haritası yönteminden, kontrol grubu öğrencilerinin haberdar olamadığı ve etkilenmediği varsayılmaktadır.

3. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin, her iki grubu da aynı oranda etkilediği varsayılmaktadır.

1.1.8. Sınırlılıklar:

1. Araştırma, Ankara ili, Yenimahalle ilçe sınırları içerisinde bulunan Afşin Bey İlköğretim Okulu 4/B ve 4/C sınıfları ile sınırlıdır.

2. Araştırma, 2001-2002 öğretim yılı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından okutulmasına karar verilen Özgün, Altın, Engin, Milli Eğitim Yayın evlerine ait 4.sınıf Türkçe kitaplarından seçilen 10 ve çeşitli hikâye kitaplarından seçilen 4 hikâye ile sınırlıdır.

3. Okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği düşünülen yöntemlerden sadece hikâye haritası yöntemiyle sınırlıdır.

1.1.9. İlgili Araştırmalar:

Hikâyelerin bölümlere ayrılması ve hikâyeyi oluşturan elemanların belirlenmesi, bir çok araştırmacıyı bu konuda araştırma yapmaya sevk etmiştir.

Hikâyenin soyut unsurları olan hikâye elemanlarının öğretiminin, çocukların okudukları öyküyü anlamalarında etkili olup olmadığını inceleyen araştırmalar yapılmış ve çeşitli sonuçlar elde edilmiştir.

Örneğin, ortaokul seviyesindeki öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırma sonucunda, hikâye gramerinin öğrencilerin anlama düzeyini geliştirdiği bulunmuştur (Dewitz ve Tackett, 1981, aktaran; Marshall, 1983). Aynı şekilde, 7. ve 8. sınıflarda öğrencilere uygulanan hikâye gramerinin, hikâyeyi daha iyi anlamaya yardımcı olduğu ortaya çıkarılmıştır (Miller, 1986, aktaran; Lehr, 1987).

Singer ve Donlon (1983) tarafından 6 kısa hikâye üzerinde yapılan araştırmada, 11 yaşındaki öğrenciler üzerinde hikâyenin temel yapısı öğretilecek şekilde hikâye grameri öğretilmiştir. Sonuçlar, bu sürecin sonunda öğrencilerin

okuduğunu anlama becerilerinin geliştiğini ayrıca hikâye düzenleme ve seçme yeteneklerinin de gelişerek onların başarılarına katkıda bulunduğunu göstermiştir.

Gordon ve Pearson'ın (1983) yaptığı çalışma da bu çalışmayı destekler biçimdedir. 5. sınıf düzeyindeki öğrencilere yapılan araştırmada hikâye yapısındaki sahne, problem, amaç, girişimler, tepki ve sonucun öğretiminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği bulunmuştur (Idol ve Croll, 1987).

Yapılan araştırmalar sonucunda, hikâye gramerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmesinin yanı sıra, çocukların hikâyeyi anlatma becerilerini geliştirme ve kendi hikâyelerini oluşturmada da etkili olduğu belirlenmiştir. "Hikâye grameri, öğrencilerin anlama düzeylerini ölçmede pratik ve önemli bir değere sahip olduğu kadar, anlama sorularında ve öğrencilerin hikâyeyi anlatma yeterliliklerinin belirlenmesinde de kullanılabilir" (Marshall, 1980, aktaran; Marshall, 1983:). Bu çalışmanın aksine, Dreher ve Singer (1980) yaptıkları çalışmada, hikâye yapısı öğretiminin öğrencilerin hikâyeyi, anlatmalarında etkili olmadığını ancak, bir öyküyü yapısal unsurlarına ayırabilmede etkili olduğunu bulmuşlardır (Lehr, 1987).

Hikâye grameri ile ilgili araştırmalar, belli bir yaş seviyesi ile sınırlı kalmamış, geniş bir yaş ve seviye grubunda uygulanmıştır. Applebee (1978) hikâye gramerini, " Çocuklarda Hikâye Kavramı" adlı çalışmasında okul öncesi çocuklar da hikâye duyarlılığını geliştirmek için kullanmıştır (Lehr, 1987).

Aynı şekilde Stein ve Glenn (1980) de, 5 yaşındaki çocukların, kendi hikâyelerini yaratmada ve basit hikâye yapısını anlamada hikâye gramerini kullandıklarını keşfetmişlerdir (Lehr, 1987). Bu çalışmanın aksine, 5 yaş düzeyindeki çocukların hikâye düzenini anlayacak içgüdüsel yetenekleri olduğu için, sezgisel bilgilerin bilinçli hale getirilmesinin anlama sürecinde değişiklik meydana getirmeyeceği, bu sebeple de anlama düzeyi yeterli öğrencilerde fayda sağlamayacağı, anlama düzeyi düşük öğrencilerde daha faydalı olacağı görüşü savunulmaktadır (Marshall, 1980).

Hikâye grameri kullanımının, okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlamasının yanı sıra, yaratıcılık ve dil kullanımının zenginleşmesine de katkıda bulunduğunu görmekteyiz. Fitzgerald ve Teasley'a (1983) göre, hikâye elemanlarının doğrudan öğretim yöntemiyle verilmesi, çocukların hikayelerini düzenlemesini geliştirecek ve bu öğretimle yaratıcılık ve dil kullanımı artacak, dil kullanımındaki hatalarda azalmalar görülecektir (Lehr, 1987). Ayrıca, Pearson'ın (1985) " Dilde çok büyük bir değişim olacağı ve gelecek birkaç yüz yıl içerisinde, bu değişimin yer edeceğini, artık okuma ve yazma çalışmalarının birbirinden ayrılmayacağı" konusundaki söyleminden yola çıkarak, hikâye grameri kullanımının okuma ve yazma aktiviteleriyle birleştirilerek, dildeki bu büyük değişime katkıda bulunabileceği savunulmaktadır (Lehr, 1987).

Hikâye grameri üzerine yapılan araştırmaları destekler nitelikte, hikâye hâritası üzerine de bir çok araştırma yapılmıştır.

Bu konuda yapılan ilk çalışma Idol (1987) tarafından, başarı düzeyi düşük 3. ve 4. sınıflardaki iki öğrenci ve öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma, hikâye elemanlarını öğretmek için kullanılan basit bir hikâye haritasının etkilerini bulmak için yapılmıştır. Sonuç olarak, hikâye elemanlarıyla ilişkilendirilen soruların cevaplanmasında ve doğru yazılmasında öğrencilerde bir gelişme olduğu ve bu gelişmenin öğretim boyunca devam ettiği gözlenmiştir.

Idol ve Croll (1987) tarafından yapılan bir başka çalışma, öğrenme güçlüğü olan 5 ortaokul öğrencisinin, hikâyeyi anlama becerileri üzerine hikâye haritası yönteminin etkilerini ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Sonuçta, 5 öğrencinin dördünde hikâye haritası yönteminin olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. 5 öğrencinin üçünde hikâye elemanlarına göre hikâyeyi anlatma becerisinde cümlelerin kullanımı, bağlaçlar ve kelime sayısı bakımından artışlar olduğu gözlenmiştir. Ayrıca 5 öğrencinin dördünün, 6 ay sonunda okuduğunu anlama testlerinde daha fazla başarı elde ettikleri gözlenmiştir. Bu çalışma, tamamen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yapılan ilk çalışma olması bakımında önemlidir.

Dimino (1990) tarafından yapılan öğrenme güçlüğü olan 6 öğrenciyi kapsayan çalışmada, okumada başarısız olan ikinci sınıf öğrencilerinin anlama yeteneklerinin geliştirilmesinde, hikâye haritası kullanımın etkisi daha belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma ayrıca öğrencilerin tipik temel anlama sorularına cevap verebilme yeteneklerinin geliştiğini göstermiştir. Çalışma sonunda hikâye haritası yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yönteme göre öğrenim gören öğrencilerden, hikâyeyi okurken önemli elemanları ortaya çıkarmada ve konuyla ilgili soruların cevaplanmasında ayrıca hikâyeyi yeniden yazma konusunda daha başarılı oldukları ortaya çıkarmıştır (Gardill ve Jitendra, 1999).

Reutzel (1984), 5. sınıf düzeyinde 66 öğrenci üzerinde öğretmen merkezli, okuma sonrası uygulanan hikâye haritası tekniği ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilere boşluk doldurma tipinde test uygulanmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde bir artış gözlenmiştir (Reutzel, 1985).

Davis ve McPherson (1989) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken 5 öğrenciden okudukları hikâyelerle ilgili haritayı doldurmaları istenmiştir. Bu şekilde devam eden çalışma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlenmiş ve harita verilmesi kesildikten sonra bile okuduklarını anlama becerilerindeki bu artışı devam ettirdikleri belirlenmiştir.

Griffey ve Leinhrdt (1988), 2. ve 5.sınıf arasındaki öğrenme güçlüğü çeken çeşitli öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerden hikâyeyi okurken, hikâye haritası üzerinde hikâye elemanlarını doldurmalarını istemişlerdir. Bu çalışma, hikâye haritasının kullanımına gerek duyulmadığı zamanlarda dahi devam ettirilmiş ve öğrencilerin hikâyeyi anlama becerilerinin geliştiği gözlenmiştir (Johnson ve Graham, 1997).

II. BÖLÜM

YÖNTEM

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

2.1. Araştırmanın Modeli:

Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine bir etkisinin olup olmadığını saptamayı amaçlayan bu araştırma, deneysel bir çalışmadır.

2.2. Araştırmanın Grubu:

Araştırmanın grubunu, 2001-2002 eğitim öğretim yılında Ankara ili, Yenimahalle ilçe sınırları içerisinde bulunan Afşin Bey İlköğretim Okulu 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Afşin Bey İlköğretim Okulunda bulunan üç 4.sınıftan kontrol ve deney grubu için belirlenecek olan iki sınıf grupların denk olması açısından karne notlarına bakılarak seçilmiştir. Kontrol ve deney grupları için seçilen 4/B ve 4/C sınıflarından hangisinin kontrol, hangisinin deney grubu olacağı random şekilde belirlenmiştir. Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının öğrenci sayıları eşit (22 şer)alınmıştır.

2.3. Deneysel Çalışmanın Tanıtılması:

Deneysel çalışmaya başlamadan önce, kontrol ve deney grupları için hikâye haritası yöntemi uygulanarak verilecek olan hikâyeler (Ek: 2) seçilmiştir. Ardından hikâyelerin hangi zamanlarda ve hangi sırayla verileceği belirlenmiş ve bir plan hazırlanmıştır. Plan doğrultusunda haftada iki gün, seçilen 14 hikâye deney grubuna hikâye haritası yöntemiyle verilmiştir. Verilen ilk hikâye (Ek:3), hikâye elemanlarını tanıtmak ve hikâye haritası kullanımını öğrencilere öğretmek amacıyla araştırmacı tarafından işlenmiştir. İkinci hikâye (Ek:4) öğrencilerle birlikte araştırmacı tarafından tahtada, Akyol (1999)'un hazırladığı hikâye haritası (Ek:1) üzerinde hikâye elemanlarına dikkat çekilerek işlenmiştir. Diğer haftalar hikâyeler, öğrenciler tarafından verilen hikâye haritası şablonu üzerinde işlenmiştir. Hikâyelerin, hikaye haritası yöntemiyle verilmesi 7 hafta kadar devam etmiştir. Bu arada deney grubuna hikâye haritası yöntemiyle verilen hikâyelerin aynısı, kontrol grubuna da geleneksel yöntem ile aynı süre içinde işlenmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması:

Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine bir etkisi olup olmadığını saptamaya çalışan bu araştırmanın 15 alt problemine ilişkin verilerin toplanmasında, deneysel çalışma süresinin sonunda 14 sorudan oluşan ve öğrencilerinin okudukları hikâyeyi anlama beceri düzeylerini ölçen bir sınav uygulanmıştır (Ek:5). Öğrenciler sınav sorularını seçilen bir hikâyeyi okuduktan sonra cevaplamışlardır (Ek:6). Bu sınav her iki gruba aynı günde uygulanmıştır. Hazırlanan 14 soru, öğrencilerin hikaye elemanlarının farkında olup olmadığını, hikâye üzerinde yorum yapabilme becerilerini ve dolayısıyla hikâyeyi anlayıp anlamadıklarını ölçecek şekilde hazırlanmıştır. Soruların bu şekilde hazırlanmasında uzman kanaatine başvurulmuştur. Soruların puanlanması, hikâye elemanları dikkate alınarak yapılmış, öğrencinin hikâyeyi anlayıp anlamadığını ölçen soruların puanları daha fazla verilerek, toplam 100 puan üzerinden

değerlendirilmiştir. Soruların puanlandırılmasında da uzman görüşüne başvurulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarına ait sınav kağıtları üç uzman tarafından değerlendirilmiştir.

Tablo 2.4.1.

		UZMAN1	UZMAN 2	UZMAN 3
UZMAN 1	r	1,000	,839	,707
	P	,	,000	,000
	N	616	616	616
UZMAN 2	r	,839	1,000	,694
	P	,000	,	,000
	N	616	616	616
UZMAN 3	r	,707	,694	1,000
	P	,000	,000	,
	N	616	616	616

Anlamlılık 0.1 düzeyindedir.

Tablo 2.4.1'de görüldüğü üzere uzmanların verdiği puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki "yüksek düzey" olarak değerlendirilebilir. Bu sonuca göre üç uzmanın verdiği puanların homojen olduğu söylenebilir.

2.5. Verilerin Analizi:

Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Üç farklı uzman tarafından verilen puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla, " Spearmen rho ve Pearson" katsayılarına bakılmıştır.
2. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine bir etkisinin olup olmadığını saptamayı amaçlayan

bu araştırmada kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı SPSS' te (10.0 for Windows 98) t-testi ile analiz edilmiştir.

III. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, yöntem bölümünde sözü edilen araçlar ile toplanan verilerin, yine aynı bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizleri tablolar halinde gösterilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Birinci alt problem; "Hikâye haritası yönteminin , ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	66,24	17,25	44	3,383	,002
Kontrol	22	48,70	17,84			

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubu öğrenci puanlarından anlamlı olarak yüksektir [$t_{(44)} = 3.383$, $p < .05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun okuduğunu anlama beceri puanları ortalamalarının ($\bar{X}= 66,24$), kontrol grubunun okuduğunu anlama beceri puanları ortalamalarından ($\bar{X}= 48,70$) daha büyük olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde , geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

İkinci alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin karakterlerini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin;Okudukları Hikâyenin Karakterlerini Doğru Olarak Bulabilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	4,431	,975	42	3,122	,003
Kontrol	22	3,294	1,402			

Tablo 3,2'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubu öğrenci puanlarından anlamlı olarak yüksektir [$t_{(42)}=3.122$, $p< .05$]. Deney ve kontrol gruplarının ortalamaları incelendiğinde, deney grubunun hikâyenin kahramanlarını doğru olarak bulma beceri puanları ortalamalarının ($\bar{X}=4,431$), kontrol grubunun ortalamalarından ($\bar{X}=3,294$) büyük olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin hikâyenin karakterlerini doğru olarak bulma becerileri üzerinde, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Üçüncü alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana karakterini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.3'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyenin Ana Karakterini Doğru Olarak Bulabilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	4,810	,889	42	2,584	,013
Kontrol	22	3,409	2,383			

Tablo 3,3'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubu öğrenci puanlarından anlamlı olarak yüksektir [$t_{(42)} = 2.584$, $p < .05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyenin ana karakterini doğru olarak bulma beceri puanları ortalamalarının ($\bar{X} = 4,810$), kontrol grubu ortalamalarından ($\bar{X} = 3,409$) daha büyük olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin hikâyenin ana karakterini doğru olarak bulma becerileri üzerinde, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Dördüncü alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin; okudukları hikâyede olayın nerede geçtiğini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.4'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyede Olayın Nerede Geçtiğini Doğru Olarak Bulabilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	4,583	1,143	42	-1,335	,189
Kontrol	22	4,924	,356			

Tablo 3.4'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları ile , kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(42)} = -1.335$, $p > .05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki olayın nerede geçtiğini doğru olarak bulma beceri puanları ortalamalarıyla ($\bar{X}= 4,583$), kontrol grubu ortalamaları ($\bar{X}= 4,924$) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin hikayedeki olayın nerede geçtiğini doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Beşinci alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin; okudukları hikâyedeki problemi başlatan olayı doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.5'de gösterilmiştir.

Tablo 3.5

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyedeki Problemi Başlatan Olayı Doğru Olarak Bulabilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	6,969	3,659	42	4,838	,000
Kontrol	22	1,742	3,506			

Tablo 3.5'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubu öğrenci puanlarından anlamlı olarak yüksektir [$t_{(42)} = 4.838$, $p < 0.5$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki problemi başlatan olayı doğru olarak bulma beceri puanları ortalamalarının ($\bar{X}$= 6,969), kontrol grubu ortalamalarından ($\bar{X}$= 1,742) daha büyük olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin; okudukları hikâyedeki problemi başlatan olayı doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Altıncı alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyenin problemini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.6'de gösterilmiştir.

Tablo 3.6.

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyenin Problemini Doğru Olarak Bulabilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	7,840	3,259	42	3,019	,004
Kontrol	22	4,507	4,022			

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubu öğrenci puanlarından anlamlı olarak yüksektir [$t_{(42)} = 3.019$, $p < .05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki problemi doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamalarının ($\bar{X}$= 7,840), kontrol grubu puanları ortalamalarından ($\bar{X}$ = 4,507) daha büyük olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin problemini doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Yedinci alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin; okudukları hikâyede kahramanın problemle karşılaşınca nasıl davrandığını doğru olarak bulmalarına etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7.

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyede Kahramanın Problemle Karşılaşınca Nasıl Davrandığını Doğru Olarak Bulabilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	3,045	2,259	42	2,328	,025
Kontrol	22	1,553	1,980			

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubu öğrenci puanlarından anlamlı olarak yüksektir [$t_{(42)} = 2.328$, $p < .05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyede kahramanın problemle karşılaşınca nasıl davrandığını doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamalarının ($\bar{X} = 3{,}045$), kontrol grubu puanları ortalamalarından ($\bar{X} = 1{,}553$) daha büyük olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyede kahramanın problemle karşılaşınca nasıl davrandığını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Sekizinci alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin; okudukları hikâyedeki probleme benzer bir problem karşısında doğru tutum geliştirebilme becerilerine bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8.

Hikaye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikayedeki Probleme Benzer Bir Problem Karşısında Doğru Tutum Geliştirebilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	4,810	,723	42	2,512	,016
Kontrol	22	3,712	1,919			

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubu öğrenci puanlarından anlamlı olarak yüksektir [$t_{(42)} = 2.512$, $p < .05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun, hikâyedeki olaya benzer bir olay karşısında doğru tutum geliştirebilme beceri puanları ortalamalarının ($\bar{X} = 4{,}810$), kontrol grubu ortalamalarından ($\bar{X} = 3{,}712$) daha büyük olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki probleme benzer bir problem karşısında doğru tutum geliştirebilme beceri düzeyleri üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Dokuzuncu alt problem; "Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyede kahramanın problemi nasıl çözdüğünü doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.9'de gösterilmiştir

Tablo 3.9.

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyede Kahramanın Problemi Nasıl Çözdüğünü Doğru Olarak Bulabilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	5,832	4,527	42	,488	,628
Kontrol	22	5,249	3,310			

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(42)} = .488$, $p > .05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki kahramanın problemi nasıl çözdüğünü doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamalarıyla ($\bar{X} = 5,832$), kontrol grubunun ortalamaları ($\bar{X} = 5,249$) arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede kahramanın problemi nasıl çözdüğünü doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Onuncu alt problem; "Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede problemin sonucunu doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10.

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyede Problemin Sonucunu Doğru Olarak Bulabilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	2,916	2,253	42	,940	,353
Kontrol	22	2,303	2,066			

Tablo 3.10'da görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(42)}$ =,940, p>.05]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun okudukları hikâyede problemin sonucunu doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamaları ile ($\bar{X}$ =2,916), kontrol grubunun ortalamaları ($\bar{X}$ =2,303) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede problemin sonucunu doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine bir etkisi olmadığı söylenebilir.

On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

On birinci alt problem; "Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyede kahramanın tepkisini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.11'de gösterilmiştir.

Tablo 3.11.

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyede Kahramanın Tepkisini Doğru Olarak Bulabilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	5,948	3,621	42	1,343	,186
Kontrol	22	4,386	4,079			

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(42)} = 1,343$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun okudukları hikâyede kahramanın tepkisini doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamaları ($\bar{X}= 5,948$) ile kontrol grubunun ortalamaları ($\bar{X} = 4,386$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir..

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede kahramanın tepkisini doğru olarak bulabilme beceri düzeylerine bir etkisi olamadığı söylenebilir.

On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

On ikinci alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana fikrini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12.

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyenin Ana Fikrini Doğru Olarak Bulabilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	2,879	3,715	42	2,338	,024
Kontrol	22	,833	1,744			

Tablo 3.12.'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları, kontrol grubu öğrenci puanlarından anlamlı olarak yüksektir [$t_{(42)} = 2.338$, $p < .05$]. Deney ve kontrol grubuna ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikayenin ana fikrini doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamalarının ($\bar{X} = 2,879$), kontrol grubu ortalamalarından ($\bar{X} = ,833$) daha büyük olduğu görülmektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana fikrini doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu söylenebilir.

On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

On üçüncü alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki olaya benzer bir olay karşısında problem çözme becerilerinin gelişmesine bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.13'de gösterilmiştir.

Tablo 3.13.

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyedeki Olaya Benzer Bir Olay Karşısında Problem Çözme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	4,620	,670	42	,671	,506
Kontrol	22	4,432	1,132			

Tablo 3.13.'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(42)} = .671$, $p > .05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun hikâyedeki olaya benzer bir olay karşısında problem çözme beceri düzeyleri puanları ortalamaları ile ($\bar{X} = 4,620$), kontrol grubunun ortalamaları ($\bar{X} = 4,432$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu bulguya göre, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki olaya benzer bir olay karşısında problem çözme beceri düzeylerine arasında bir etkisi olmadığı söylenebilir.

On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular:

On dördüncü alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki karakterleri yorumlama becerisine bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.14'de gösterilmiştir.

Tablo 3.14.

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyedeki Karakterleri Yorumlama Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	3,810	1,294	42	,134	,894
Kontrol	22	3,750	1,681			

Tablo 3.14.'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(42)} = .134$, $p > .05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde, deney grubunun, hikâyedeki karakterleri yorumlama beceri puanları ortalamaları ile ($\bar{X} = 3,810$), kontrol grubunun ortalamaları($\bar{X} = 3,750$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu sonuca göre, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki karakterleri yorumlama beceri düzeylerine bir etkisi olmadığı söylenebilir.

On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

On beşinci alt problem; "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin olayı değiştirilince, hikayenin sonucunu uygun şekilde tahmin edebilme becerilerine bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmişti.

Bu alt probleme cevap aranırken yapılan t-testi sonuçları ile ilgili istatistiksel tablo 3.15'de gösterilmiştir.

Tablo 3.15.

Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Hikâyenin Olayı Değiştirilince Hikâyenin Sonucunu Tahmin Edebilme Beceri Düzeylerine Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	22	3,901	2,014	42	,831	,411
Kontrol	22	3,370	2,219			

Tablo 3.15.'de görüldüğü gibi deney grubu öğrenci puanları ile kontrol grubu öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark yoktur [$t_{(42)} = .831$, $p>.05$]. Deney ve kontrol gruplarına ait ortalamalar incelendiğinde,deney grubunun okudukları hikaâenin olayı değiştirilince, hikâyenin sonucunu doğru olarak tahmin edebilme beceri düzeyi puanları ortalamaları ile ($\bar{X} = 3,901$), kontrol grubu puanlarının ortalamaları ($\bar{X} = 3,370$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu sonuca göre, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin olayı değiştirilince hikâyenin sonucunu tahmin edebilme beceri düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

IV. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğuna anlama beceri düzeylerine etkisi ile ilişkili alt problemlere ait bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

Bu araştırmanın amacı, hikâye haritası yöntemi ile ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerini artırmaktır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular bu amacın gerçekleştiğini göstermiştir. Araştırma bulguları "Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan birinci alt probleme verilen cevabın olumlu olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışma sonunda öğrencilerin, okuduğunu anlama beceri düzeylerini ölçmek içi yapılan sınavın sonuçlarına baktığımızda deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama beceri puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.1.). Kontrol grubu ile karşılaştırıldığında 7 hafta kadar süren çalışma sonucunda, deney grubu öğrencileri üzerinde hikâye haritası yönteminin etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu bulgu, yapılan bazı araştırmalarla desteklenmektedir. Örneğin, Davis ve McPherson (1989) tarafından öğrenme güçlüğü olan 5 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerden okudukları hikâyelerle ilgili haritaları doldurmaları istenmiştir. Belli bir süre devam eden çalışma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlenmiştir.

Hikâye haritası yönteminin, hikâye elemanlarını görsel olarak sunması, hikâye yapısını ve hikâyeyi daha kolay anlamayı sağlayan elemanların öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, hikâye haritası yönteminin, hikâyedeki önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt ediyor olması, öğrencilerin önemli bilgiler üzerine yoğunlaşmasını sağlamakta ve hikâyeyi anlamalarını zorlaştıran ayrıntılar içinde boğulmalarını önlemektedir. Hikâye haritası yöntemi sayesinde, hikâye elemanları üzerinde yoğunlaşan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde gelişme görülmesi sonucunda, hikâye elemanlarının farkında olmanın hikâyeyi anlamayı kolaylaştırdığı söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

Araştırma bulguları, "Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin karakterlerini doğru olarak bulmalarına etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt probleme verilen cevabın olumlu olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 3.2.). Deney ve kontrol gruplarının hikâyenin karakterlerini doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamalarına baktığımızda 5 puan üzerinden yapılan değerlendirmede, deney grubu öğrencilerinin 5 tam puana daha yakın ve kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.2.).

Hikâye haritası yöntemi, hikâye elemanlarından biri olan "Hikâyenin Karakterleri"ne deney grubu öğrencilerinin dikkatini çekmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâyenin kahramanlarını doğru olarak bulmada başarısız olmalarının sebebi, geleneksel yöntemin hikâye elemanlarının üzerine dikkat çekmemesi olabilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin, hikâyenin bütününü anlamaya çalıştıkları için, hikâyeyi anlamalarını kolaylaştıracak olan karakterler üzerine yoğunlaşamadıkları ve bu yüzden deney grubu öğrencilerinden daha başarısız oldukları düşünülmektedir. Geleneksel yöntemle, hikâyeleri işleyen kontrol grubuna

öğretmenin sadece hikâyeyi okutması, bilinmeyen kelimeleri buldurması ve hikâyeyi anlattırması, hikâyedeki karakterler üzerine bir çalışma yaptırmaması bu bulguyu destekler niteliktedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

Araştırma bulguları, "Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana karakterini doğru olarak bulmalarına etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş üçüncü alt probleme verilen cevabın olumlu olduğunu göstermektedir (Bkz. Tablo 3.3.). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâyenin ana karakterini bulabilme beceri puanları ortalamalarına baktığımızda 5 puan üzerinden yapılan değerlendirmede deney grubu öğrencilerinin 5 tam puana daha yakın ve kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduklarını görmekteyiz (Bkz.Tablo 3.3.).

Hikâye haritası ile yapılan öğretim sonucunda deney grubu öğrencileri, hikâyeyi anlamalarını kolaylaştıracak olan, hikâyedeki olayların etrafında geliştiği kişiyi yani ana karakteri bulmakta zorlanmamışlardır. Geleneksel yöntemle hikâyeleri işleyen kontrol grubu öğrencileri ise, hikâyenin ana karakterini bulmada deney grubu öğrencileri kadar başarı gösterememişleridir.

Kontrol grubu öğrencilerine, geleneksel yöntemle yapılan öğretimde hikâye karakterleri üzerinde fazla durulmadığı ve ana karakterin hikâyedeki önemi üzerine dikkat çekilmediği görülmektedir. Bu sebeple, öğrencilerin hikâye elemanlarından biri olan hikayenin ana karakterinin kim olduğunu doğru olarak bulup yoğunlaşamadıkları için, farklı karakterlere yönelip hikâyenin ana probleminden uzaklaşarak hikâyeyi anlayamadıkları düşünülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede olayın nerede geçtiğini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan dördüncü alt probleme ilişkin bulgular, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 3.4.).

Kontrol ve deney gruplarının, hikâyedeki olayın nerede geçtiğini doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamalarına baktığımızda, kontrol grubu ortalamalarının deney grubu ortalamalarından az bir farkla da olsa daha fazla olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.4.). Bu bulgu sonunda hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede, olayın nerede geçtiğini bulabilme becerilerine bir etkisinin olmadığını söyleyemeyiz. Çünkü 5 puan üzerinden yapılan değerlendirmede, her iki grubun ortalamalarının da 5 tam puana çok yakın olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.4.).

Dördüncü alt probleme ait bu bulgunun sebebi, geleneksel yöntemle öğretim yapan , kontrol grubu öğrencilerinin de öğretim boyunca hikâyenin nerede geçtiği üzerine çalışmalar yapmış olmaları olarak düşünülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki problemi başlatan olayı doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklide ifade edilmiş olan alt probleme ait bulgulara baktığımızda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden oldukça başarılı olduklarını görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.5.). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâyedeki problemi başlatan olayı bulabilme beceri puanları ortalamalarına baktığımızda 10 puan üzerinde yapılan değerlendirmede, deney grubu öğrencilerinin 10 tam puana

daha yakın ve kontrol grubu öğrencilerinden oldukça başarılı olduklarını görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.5.).

Problemi başlatan olayın doğru olarak bulunması, problemin ve dolayısıyla hikâyenin anlaşılmasını kolaylaştıracağı için önemlidir. Kontrol grubu öğrencilerinin, hikâyedeki problemi başlatan olayı doğru olarak bulamamalarından dolayı hikâyeyi anlamakta zorluk çektikleri düşünülmektedir.

Geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, deney grubu öğrencilerine göre daha başarısız olmalarının sebebi, kontrol grubuna geleneksel yöntemle yapılan öğretim de, öğrencilere problemin ve problemi başlatan olayın buldurulmaya çalışılmaması ve ya bu konuda bir çalışma yapılmamış olması olabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin problemini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şekline ifade edilmiş olan alt probleme verilen cevabın olumlu olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.6.).

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hikâyenin problemini doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamalarına baktığımızda 10 puan üzerinde yapılan değerlendirmede, deney grubu öğrencilerinin 10 tam puana daha yakın ve kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduklarını görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.5.).

Beşinci alt problemden elde edilen bulgu ile ilişkili bir şekilde yorumlama yapılacak olursa, geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, "problemi başlatan olayı" doğru olarak bulamamaları, hikâyenin problemini bulamamalarına ve dolayısıyla hikâyeyi anlamakta zorluk çekmelerine sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin, beşinci alt probleme

ilişkin bulguların yorumlanmasında da bahsedildiği gibi, hikâyenin problemini bulmaya yönelik bir çalışma yapmadıkları için başarısız oldukları düşünülmektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede, kahramanın problemle karşılaşınca nasıl davrandığını doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin, hikâyedeki kahramanın problemle karşılaşınca nasıl davrandığını doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.7.).

İkinci alt problemden elde edilen bulguya göre, kontrol grubu öğrencilerinin hikâyenin kahramanını yani ana karakterini bulmada başarısız olmaları ve altıncı alt problemden edilen bulguya göre ise, hikâyenin problemini doğru olarak bulmadaki başarısızlıkları, yedici alt probleme ilişkin başarısızlıklarını da açıklamaktadır. Hikâyenin ana karakterini ve problemini bulmakta zorlanan kontrol grubu öğrencilerinin dolayısıyla ana karakterin problemle karşılaşınca nasıl davrandığı bulmakta da zorlanmış oldukları düşünülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, kahramanın problemle karşılaşınca nasıl davrandığını doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamalarına baktığımızda ; 5 puan üzerinden yapılan değerlendirmede deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmasına rağmen, 5 tam puana fazla yaklaşamadıklarını görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.7.).

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki probleme benzer bir problem karşısında doğru tutum geliştirebilme becerilerine bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt probleme verilen

cevabın olumlu olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 3.8.). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, hikâyedeki probleme benzer bir problem karşısında doğru tutum geliştirebilme beceri puanları ortalamalarına baktığımızda , 5 puan üzerinden yapılan değerlendirmede,deney grubu öğrencilerinin 5 tam puana daha yakın ve kontrol grubuna göre daha başarılı olduklarını söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 3.8.).

Hikâye haritası yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin, hikâyenin problemini doğru olarak bulmaları ve kahramanın problemle karşılaşınca nasıl davrandığını anlamış olmaları, hikâyedeki probleme benzer bir problem karşısında nasıl bir tutum geliştireceklerini bulmalarına yardımcı olmuştur şeklinde yorumlanabilir.

Geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, deney grubu öğrencilerine göre daha başarısız olmalarının sebebi, kontrol grubu öğrencilerinin, yedinci alt problemden elde edilen bulguya göre, kahramanın problemle karşılaşınca nasıl davrandığını doğru olarak bulabilme becerisinde başarısızlık göstermeleri ve dolayısıyla hikâyedeki probleme benzer bir problem karşısında nasıl bir tutum geliştirebileceklerini doğru olarak bulmada zorluk çekmiş olmaları olabilir.

4.9.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede kahramanın problemi nasıl çözdüğünü doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt probleme ilişkin bulgular deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 3.9.). Deney grubu öğrencilerinin, kahramanın problemi nasıl çözdüğünü doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamaları ile, kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarına baktığımızda, 10 puan üzerinden yapılan değerlendirmede her iki grubunda puanları ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.9.).

Geleneksel yöntemle öğretim yapan kontrol grubu öğrencilerinin de en az deney grubu öğrencileri kadar başarılı olmalarının sebebi olarak, sorudaki "çözmek" kelimesinden ipucu yakalayarak, çözüme ulaşan bir durumun sorulduğunu anlamış olabilecekleri düşünülmektedir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede problemin sonucunu doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt probleme ilişkin bulgular deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 3.10.). Deney grubunun problemin sonucunu doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamaları ile kontrol grubunun puanları ortalamalarına baktığımızda, 5 puan üzerinden yapılan değerlendirmede, her iki grubun da puanları ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo. 3.10.).

Geleneksel yöntemle öğretim yapan kontrol grubu öğrencilerinin, deney grubu ile hemen hemen aynı puanları almalarını, hikâyenin sonucunu bulmaya yönelik çalışmalar yapmalarına dayandırabiliriz

4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede kahramanın tepkisini doğru olarak bulmalarına bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt probleme ilişkin bulgular, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 3.11.). Deney ve kontrol gruplarının, kahramanın tepkisini doğru olarak bulabilme beceri puanları ortalamalarına baktığımızda, 10 puan üzerinden yapılan değerlendirme de her iki grubunda puanları ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.11.).

On birinci alt problemde elde edilmiş olan bu bulgu şu nedenden kaynaklanmış olabilir. Geleneksel yöntemle öğretim yapan kontrol grubu öğrencilerinin de, hikâyenin sonunda ne olduğuna yönelik çalışmalar yapmaları, kahramanın hikâyenin sonunda nasıl bir tepki verdiğini bulmalarını kolaylaştırmış olabilir.

4.12. On ikinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana fikrini doğru olarak bulmalarına etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt probleme verilen cevabın olumlu olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.12.). Araştırma bulguları, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikayenin ana fikrini bulma beceri düzeylerine olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Hikâye haritası yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin, hikayenin problemini, problemi başlatan olayı, ve diğer hikâyeyi anlamalarını kolaylaştıran elemanları, hikâye haritası yöntemi ile daha iyi kavradıkları için hikâyenin ana fikrini bulmada da zorluk çekmedikleri düşünülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin genel olarak, okudukları hikayeyi anlama beceri düzeylerinin yüksek olması, hikâyenin ana fikrini doğru olarak bulabilme beceri düzeylerinin de yüksek olmasını desteklemektedir.

Bunun yanı sıra, deney ve kontrol grupları öğrencilerinin, okudukları hikâyenin ana fikrini bulabilme beceri puanları ortalamalarına baktığımızda 15 puan üzerinden yapılan değerlendirmede, her iki grubunda çok başarısız olduğunu görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.12.). Bu bulgunun sonucu olarak, hikâye haritası yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin, ana fikir bulma konusunda geleneksel yöntemden kalma alışkanlıklarından, öğretim süresi boyunca vazgeçemedikleri düşünülmektedir.

4.13. On üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki olay benzer bir olay karşısında problem çözme becerilerinin gelişmesine bir etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt probleme ilişkin bulgular deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 3.13.). Deney ve kontrol gruplarının hikayedeki olaya benzer bir olay karşısında problem çözme becerileri puanları ortalamalarına baktığımızda, 5 puan üzerinden yapılan değerlendirmede her iki grubunda 5 tam puana oldukça yakın olduklarını görmekteyiz (Bkz. Tablo. 3.13.).

On üçüncü alt problemden elde edilen bu bulgunun sebebi, geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine öğretim sırasında, "Sizin başınıza hikâyedeki olaya benzer bir olay gelse, nasıl çözerdiniz?" şeklinde sorular sorarak, problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılmış olması olabilir.

4.14. On dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki karakterleri yorumlama becerilerine etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt probleme ilişkin bulgular, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Bkz. Tablo 3.14.). Deney grubu öğrencilerinin okudukları hikâyedeki karakterleri yorumlayabilme beceri puanları ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarına baktığımızda, 5 puan üzerinden yapılan değerlendirmede, her iki grubunda başarı puanlarının birbirine çok yakın fakat 5 tam puana fazla yaklaşamadıklarını görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.14.).

On dördüncü alt problemden elde edilen bu bulgunun sebebi, geleneksel yöntemle öğretim yapan kontrol grubu öğrencilerine öğretim sırasında, "Hangi kahramanın yerinde olmak isterdiniz, neden?" şeklinde sorular sorarak çalışmalar yaptırılıyor olması olabilir

4.15. On beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması Ve Yorumu.

"Hikâye haritası yönteminin , ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin olayı değiştirilince, hikâyenin sonucunu uygun şekilde tahmin edebilme becerilerine etkisi var mıdır?" şeklinde ifade edilmiş olan alt probleme ilişkin bulgular deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Bkz.Tablo 3.15.). Deney grubu öğrencilerinin hikâyenin sonucunu uygun şekilde tahmin edebilme beceri puanları ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarına baktığımızda, 5 puan üzerinden yapılan değerlendirmede her iki grubun puanlarının birbirine oldukça yakın fakat 5 tam puana fazla yaklaşamadıklarını görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.15.).

On beşinci alt problemden elde edilen bu bulgunun sebebi, geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, hikâyenin sonucunu tahmin etmeye yönelik çalışmalar yapmamış olması olabilir.

Elde edilen bulgular sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bazı alt problemlere ilişkin beceri puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülememesi yani puanların birbirine çok yakın olması dikkat çekicidir. Bu yüzden yapılan yorumlarda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 15 alt probleme ilişkin beceri puanları ortalamaları dikkate alınmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 15 alt probleme ilişkin beceri puanları ortalamaları dikkate alınarak yapılan yorumları bir tablo şeklinde sunulacak olursa, hikaye haritası ve geleneksel yöntemin birbirlerine göre etkili olma durumları daha iyi anlaşılacaktır.

Tablo 4.1

Hikâye Haritası ve Geleneksel Yöntemin 15 Alt Problem Çerçevesinde Birbirlerine Göre Etkili Olma Durumları

Alt Problem	Hikâye Haritası	Geleneksel Yöntem
1. Alt Problem	√	—
2. Alt Problem	√	—
3. Alt Problem	√	—
4. Alt Problem	√	√
5. Alt Problem	√	—
6. Alt Problem	√	—
7. Alt Problem	√	—
8. Alt Problem	√	—
9. Alt Problem	√	√
10. Alt Problem	√	√
11. Alt Problem	√	√
12. Alt Problem	√	—
13. Alt Problem	√	√
14. Alt Problem	√	√
15. Alt Problem	√	√

Tablo 4.1'e baktığımızda, hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâye elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu açıkça görmekteyiz. Fakat burada dikkat çekici olan, hikâye haritası yönteminin ana fikir bulmada diğer hikâye elemanlarına göre zayıf kalmasıdır. Deney grubu öğrencilerinin en düşük puan ortalamalarının, hikâyenin ana fikrini bulabilme beceri puanları olduğunu

görmekteyiz (Bkz. Tablo 3.12). Bunun sebebi olarak, yapılan 7 haftalık uygulamanın öğrencilerin, geleneksel yöntemden kalma ana fikir bulma alışkanlıklarını değiştirilmesine yetmediği düşünülmektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular ve çıkan sonuçlara dayalı olarak geliştirilen bazı öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç:

Hikaye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerine bir etkisi olup olmadığını bulmayı amaçlayan bu araştırmada, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

1. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

2. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikayenin karakterlerini bulmalarına olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

3. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikayenin ana karakterini bulmalarına olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

4. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyede olayın nerede geçtiğini bulmalarında, hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur .

5. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki problemi başlatan olayı bulmalarına olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

6. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin problemini bulmalarına olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

7. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin kahramanının problemle karşılaşınca nasıl davrandığını bulmalarına olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

8. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyedeki probleme benzer bir problem karşısında doğru tutum geliştirebilmelerine olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur.

9. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyede kahramanın problemi nasıl çözdüğünü doğru olarak bulmalarında hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

10. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyede problemin sonucunu doğru olarak bulmalarında hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

11. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyede kahramanın tepkisini doğru olarak bulmalarında, hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

12. Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okudukları hikâyenin ana fikrini doğru olarak bulmalarında olumlu bir etkisi var gibi görünse de her iki grubunda başarısız olduğu bulunmuştur.

13. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyedeki olaya benzer bir olay karşısında problem çözme beceri becerilerinin gelişmesinde, hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntem arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

14. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyedeki karakterleri yorumlama becerilerine hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntemin etkisi arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

15. İlköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okudukları hikâyenin olayı değiştirilince, hikâyenin sonucunu uygun şekilde tahmin edebilme becerilerine hikâye haritası yöntemi ve geleneksel yöntemin etkisi arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâye elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerine olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler:

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Bu araştırmada, ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerisi ve hikâye elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde hikâye haritasının olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Bu bulgu çerçevesinde, öğretmenlere, hikâye edici türdeki metinlerin öğretiminde, öğrencilerin hikâye elemanlarını daha iyi kavramaları ve dolayısıyla hikâyeyi daha iyi anlayabilmeleri için hikâye haritası yöntemini kullanmaları önerilebilir.

2. Bu araştırmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisine bakılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, hikâye haritası yönteminin, öğrencilerin özetleme ve kendi hikâyelerini yazma becerileri üzerine etkisine bakılması önerilebilir.

3. Hikâye haritası yönteminin, hikâyenin ana fikrini bulmada, diğer hikâye elemanlarına göre daha zayıf kaldığı görülmektedir. Öğretim sırasında ana fikir bulmaya yeterince zaman ayrılamamıştır. Ayrılan zaman içerisinde öğrencilerin ana fikir bulma konusunda geleneksel yöntemdeki alışkanlıklarından vazgeçemedikleri görülmüştür. Bu yüzden, bundan sonra yapılacak çalışmalar, daha uzun bir zaman içerisinde hikâye haritası yönteminin, hikâyenin ana fikrini bulmaya etkisine ilişkin olabilir.

KAYNAKÇA

AISOPOS. (2001). Kurdun Bahanesi. (Çev: Tarık Dursun K.). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı.** (Rasim Bakırcıoğlu, Güner Yalçın). Ankara: Özgün Matbaacılık.

AISOPOS. (2001). Çiftçi İle Geçimsiz Oğulları. (Çev: Nurullah Ataç). **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı.** (A. Köycü, H. Gümüş, E. Altun). İstanbul: MEB Yayınları.

AKSAN, Doğan. (1975). **Türk Dili Dergisi.** (285). 423-434.

AKSAN, Doğan. (1990). **Her Yönüyle Dil, Genel Çizgileriyle Dilbilim.** Ankara

AKYOL, Hayati. (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler Ve Öğretimi. **Çağdaş Eğitim**. Nisan, 253

AKYOL, Hayati. (1999). Hikaye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. **Milli Eğitim**, Nisan- Mayıs- Haziran, 142.

AKYOL, Hayati. (2001). **"Konuşma Becerisi". Konu Alanı Ders İnceleme Kılavuzu (Türkçe).** Ankara: Nobel Yayıncılık.

AKYOL, Hayati. (2001). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi.** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

ALİ, Sabaahttin. (2001). Kamyon. **Kısa Hikayeler**. İstanbul: Yeni Binyıl Gazatesi.

ARAL, Neriman; GÜRSOY, Figen. (2000). Kitabın Çocuğun Gelişimindeki Yeri **Ve** Önemi. **1.Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu.**

ASENA, Orhan. (2001). Bir Hastalığın Yenilişi. **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı.** (A. Köycü, H. Gümüş, E. Altun). İstanbul: MEB Yayınları.

AYTAŞ, Gıyasettin. (2001). Çocuk Hikayesi Yazmak. **Hece Aylık Edebiyat Dergisi.** Yıl:5, s,50,Şubat.

BLOOM, B.S. (1979). **İnsan Nitelikleri Ve Okulda Öğrenme** (Çeviren: Özçelik) D.A. İstanbul: MEB.

DAVIS, Zephaniah T.(1994). Effects of Prereading Story Mapping on **Elemantary** Readers' Comprehension. **Journal of Educational Research**, Jul/ Aug. Vol 87. Issue 6, p353, 8p.

DAVIS, Zephaniah T. &MCPHERSON, Michael D.(1989). Story Map Instruction: A Road Map for Reading Comprehension. **The Reading Teacher**, December.

DEMİREL, Melek. (1992). Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci. **Hacettepe Ünv. Eğitim Fak. Dergisi.**

DEMİREL, Özcan. (1999). **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

DEMİRKAN, Tarık. (2000). Sadık Dost. **İlköğretim Türkçe-4 Ders Kitabı.** (Dr. M. Hengirmen, B. Kartal, N. Yılmaz, P. Çınar, Ö.Güngör). Ankara: Engin Yayınevi.

ERGİN, Muharrem. (1962). **Türk Dil Bilgisi.** İstanbul.

ERGİNER, Engin. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. **PAÜ. Eğitim Fak. Dergisi**, 6.

GARDILL, M.& JITENDRA, Asha K. (1999). Advanced Story Map Instructıon: Effects on The Reading Comprehension of Students With Learning Disabilities. **Journal of Special Education**, Vol.3, Issue 1,p 2, 16 p. 6 charts, 2 graphs.

GRIMM (2001). Yalancı Keçi (Çev: Kemal KAYA). **İlköğretim Türkçe-4 Ders Kitabı.** (Rasim BAKIRCIOĞLU, Güner YALÇIN). Ankara: Özgün Yayınevi.

GÖĞÜŞ, Beşir. (1998). Beşir Göğüş'le Anadili Eğitimi Üzerine Söyleşi. **Dil Dergisi,** sayı 63, sy.46-53.

GÜLERYÜZ, Hasan. (1998). **Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

GÜNEŞ, Fürdevs. (2000). **Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi.** Ankara: Ocak Yayınları.

IDOL, Lorna& CROLL, Valerie J. (1987). Story-Mapping Training As a Means of Improving Reading Comprehension. **Learning Disability Quarterly**. Cilt:10, sayı:3, 214-229.

IDOL, Lorna. (1987). Group Story Mapping: A Comprehension Strategy for **Both** Skilled an Unskilled Readers'. **Journal of Learning Disabilities**, 20, 4, April:196-205.

İZGÜ, Muzaffer. (2001). Elli Kuruş. **İlköğretim Türkçe-4 Ders Kitabı.** (Dr. M. Hengirmen, B. Kartal, N. Yılmaz, P. Çınar, Ö.Güngör). Ankara: Engin Yayınevi.

JOHNSON, Lee Ann & GARHAN Steve. (1997). The Effects of Goal Setting and Self Instruction on Learning A Reading Comprehension Strategy: A Study of Students With Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, Jan / Feb, Vol. 30, Issue.1, p 80, 12p, 4 charts.

KAHRAMANLIK HİKAYELERİ (1989). **Yavuz'un Kahramanlığı**. Ankara: Kurtuluş Yayınları.

KAPLAN, Saadettin. (1990). **İpini Koparan Uçurtma.** İstanbul: Türkiye Çocuk Yayınları.

KAVCAR, Cahit& OĞUZKAN, Ferhan& SEVER, Sedat. (1997). **Türkçe Öğretimi.** Ekip Grafik.

KOMİSYON. (2001). Dilek'in Hastalığı. **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı.** (A. Köycü, H. Gümüş, E. Altun). İstanbul: MEB Yayınları.

LEHR, Fran. (1987). Story Grammar. **The Reading Teacher**. February 550-552.

MARSHALL, Nancy.(1983). Using Story Grammar to Assess Reading Comprehension. **The Reading Teacher**, March.

MATHES, Patricia & FUCHS, Douglas. (1997). Cooperative Story Mapping. **Remedial& Special Education**, Jan / Feb 97, Vol 18, Issue 1, p 20, 8 p

MOROĞLU, Şebnem. (2001). Kendini Beğenen Tavus Kuşu. **İlköğretim 4.sınıf Türkçe Ders Kitabı.** (A. Gümüş). İstanbul: Akdeniz Yayıncılık.

MORROW, L. (1985). Reading and Retelling Stories: Strategies for Emergent Readers. **The Reading Teacher**. 38, 870-875.

NAS, Recep. (1999). **Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi.** Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

ÖZ, Feyzi. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

ÖZBARUTÇU, Aliye. (1996). Ailede Ana Dili Eğitimi Ve Önemi. **Ana Dili Dergisi**, sayı:2

ÖZCAN, Nihal, Misket.(1999). Okuma Eğitiminde Hikayelerin Yeri ve Önemi. **Milli Eğitim**. Ocak- Şubat- Mart, 141.

ÖZÇELİK, D.A. (1987). **Eğitim Programları Ve Genel Öğretim Yöntemi.** Anakara: ÖSYM Eğitim Yayını.

ÖZMEN, Rüya. (1999). Öykü Yapısı ve Öykü Yapısının Okuduğunu Anlama Öğretiminde Kullanılması. **"bilig" Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi,** 11.

ÖZMEN, Rüya.(2001). **"Okuma Becerisi". Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme (Türkçe).** Ankara: Nobel Yayıncılık.

REUTZEL, R.D. (1985). Story Map Improve Comprehensıon. **The Reading Teacher,** 38, 400-404.

SADOW, Marilyn W. (1982). The Use of Story Grammar in The Design of Questions. **The Reading Teacher,** 35, 518-521.

SAĞLAM, Feyyaz. (2001). Minik Kelebek. **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı.** (A. Köycü, H. Gümüş, E. Altun). İstanbul: MEB Yayınları.

SCHMITT, Maribeth Cassidy & O'BRIEN, David G. (1986). Story Grammars: Some Cautions About The Translation of Research Into Practice. **Reading Research and Instruction.** 26 (1) 1-8.

SEVER, Sedat. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.** Ankara: Anı Yayıncılık.

SEYFETTİN, Ömer. (2001). Perili Köşk. **Kısa Hikayeler.** İstanbul: Yeni Binyıl Gazetesi.

SINGER, H.& DONLAN, D. (1983). Active Comprehension: Problem-Solving Schema With Question Generation for Comprehension of Complex Stories. **Reading Research Quarterly**.17,168-185.

SORRELL, Adrian L. (1990). Three Reading Comprehension Strategies: Tells, Story Mapping and QARS. **Academic Therapy**, 25,3.359-368.

TEMUR, Turan. (2001). **"Yazılı Anlatım Becerisi" Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Türkçe).** Ankara: Nobel Yayıncılık.

TOMPKINS, Gaill E. (1998). **Reading and Writing Stories Language Arts Content and Teaching Strategies.** Prentice- Hall.

ÜNLAN, Şükrü. (2001). **Türkçe Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayıncılık.

YURT, Zafer. (2001). Çam Ağacı İle Yaralı Kuş. **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı.** (A. Köycü, H. Gümüş, E. Altun). İstanbul: MEB Yayınları.

WILDE, Oscar.(2001). Egoist Dev. **Kısa Hikayeler**. İstanbul: Yeni Binyıl Gazetesi Yayınları.

EKLER

EK.1. HİKÂYE HARİTASI (AKYOL, 1999).

EK.2. UYGULAMADA KULLANILAN HİKÂYELERİN TABLOSU

EK.3. UYGULANAN İLK HİKÂYE (BİR HASTALIĞIN YENİLİŞİ)

EK.4. UYGULANAN İKİNCİ HİKÂYE (KENDİNİ BEĞENEN TAVUS KUŞU)

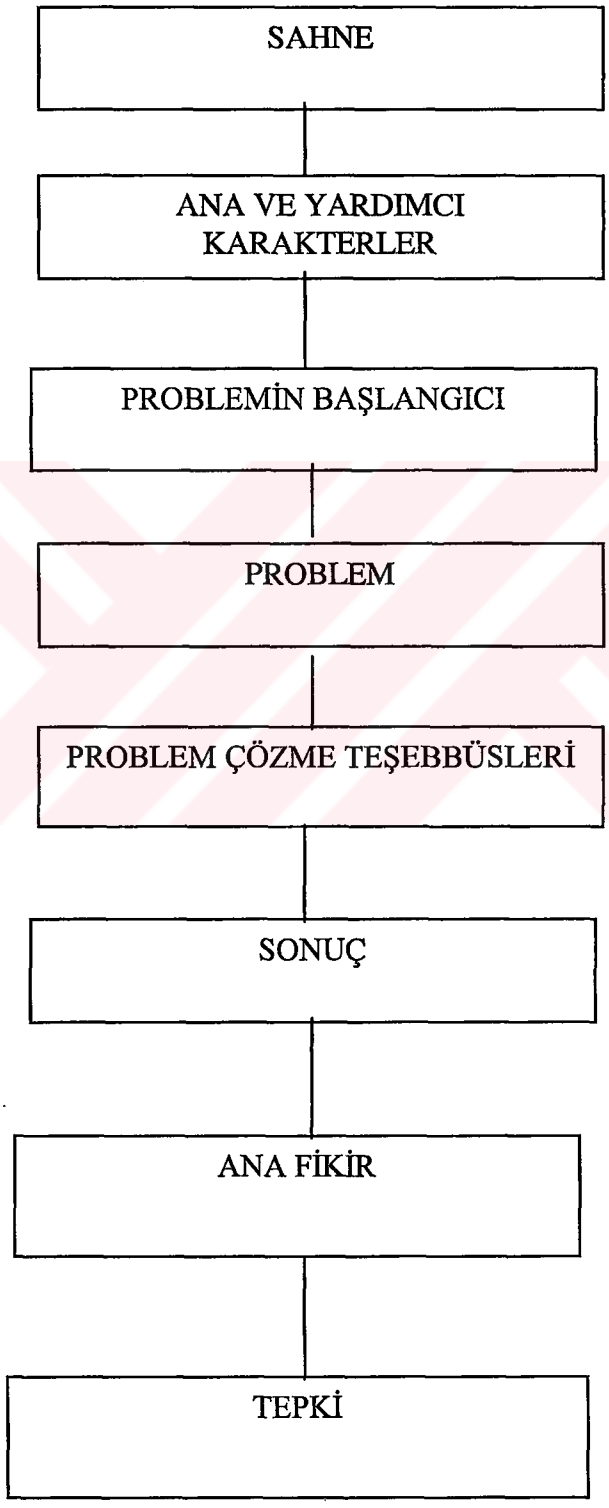
EK.5.ÇALIŞMANIN SONUNDA UYGULANAN SINAV ÖRNEĞİ

EK.6. ÇALIŞMANIN SONUNDA UYGULANAN SINAV İÇİN VERİLEN HİKÂYE (PERİLİ KÖŞK)

EK.7. İZİN BELGESİ

EK 1

HİKÂYE HARİTASI (AKYOL, 1999)



EK 2

UYGULANAN HİKÂYELERİN TABLOSU

HİKAYENİN ADI	YAZARI	YAYINEVİ
EGOİST DEV	OSCAR WILDE	YENİ BİNYIL GAZETESİ YAYINLARI
PERİLİ KÖŞK	ÖMER SEYFETTİN	YENİ BİNYIL GAZETESİ YAYINLARI
KAMYON	SABAHATTİN ALİ	YENİ BİNYIL GAZETESİ YAYINLARI
YAVUZ'UN KAHRAMANLIĞI	KAHRAMANLIK HİKAYELERİ	KURTULUŞ YAYINLARI
İPİNİ KOPARAN UÇURTMA	SAADETTİN KAPLAN	TÜRKİYE ÇOCUK YAYINLARI
KURDUN BAHANESİ	AISOPOS İLKÖĞRETİM 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	ÖZGÜN YAYINCILIK
YALANCI KEÇİ	GRIMM İLKÖĞRETİM 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	ÖZGÜN YAYINCILIK
BİR HASTALIĞIN YENİLİŞİ	ORHAN ASENA İLKÖĞRETİM 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	ÖZGÜN YAYINCILIK
MİNİK KELEBEK	FEYYAZ SAĞLAM İLKÖĞRETİM 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	MEB YAYINLARI
ÇAM AĞACI İLE YARALI KUŞ	ZAFER YURT İLKÖĞRETİM 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	MEB YAYINLARI
ÇİFTÇİ İLE GEÇİMSİZ OĞULLARI	AISOPOS İLKÖĞRETİM 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	ÖZGÜN YAYINCILIK
DİLEK'İN HASTALIĞI	KOMİSYON İLKÖĞRETİM 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	MEB YAYINLARI
KENDİNİ BEĞENEN TAVUS KUŞU	ŞEBNEM MOROĞLU İLKÖĞRETİM 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	AKDENİZ YAYINCILIK
ELLİ KURUŞ	MUZAFFER İZGÜ İLKÖĞRETİM 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	AKDENİZ YAYINCILIK
SADIK DOST	TARIK DEMİRKAN İLKÖĞRETİM 4.SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI	ENGİN YAYINEVİ



BİR HASTALIĞIN YENİLİŞİ

Jozef, on dört yerinden yaralanmış, bayılmıştı. Duvarcı, çocuğu aldı, Doktor Veber'e götürdü. Jozef'in annesine, babasına haber salındı. Onlar da geldiler.

Jozef'i ısıran köpeğin kuduz olduğu anlaşılınca Doktor Veber'in üzüntüsü arttı. Bu küçük yavru çok geçmeden ölecekti. Pasteur (Pastör) adında bir bilginin kuduz hastalığı üzerinde çalışmalarını duymuştu. Hemen küçük Jozef'i Paris'te oturan Pasteur'e yolladı. O gün takvimler, 1885 yılının 6 Temmuzunu gösteriyordu.

Pasteur; tavuk kolerası, şarbon gibi hastalıkların mikroplarını bulmuş, onları yenmişti. Daha sonra kuduz hastalığının aşısını bulmuştu. Ama bulduğu aşı, yalnızca hayvanlara uygulanabiliyordu. Acaba bu aşı insanlara da uygulanabilir miydi?

Pasteur, arkadaşlarına danıştı. Bu aşıyı küçük Jozef'e de yapabilir miydi? Onlar da başka çarenin olmadığını söylediler.

Pasteur, aynı günün akşamı, küçük Jozef'e ilk aşıyı yaptı. Fakat Pasteur için de uykusuz geceler başladı. Ya küçük Jozef ölürse!

Günler birbirini kovalıyor, aşılar her gün biraz daha çoğaltılarak yapılıyordu.

Son gün gelip çattı. Pasteur, elleri titreyerek son aşıyı da yaptı. Yüce bilgin, bütün gece uyumadı.

Pasteur, sabaha doğru, yorgun ve bitkin, pencerenin önünde uyuyakalmıştı. Gözlerini açtığında sabah olmuştu. Hemen çocuğu sordu. Jozef'i getirdiler. Çocuk, sapasağlamdı, canlıydı, sevinçliydi.

Pasteur'ün buluşu, dünyanın dört bir yanında büyük yankılar uyandırdı. Her ülkeden kuduz hastalığına yakalananlar, akın akın Paris'e geliyordu. Bütün insanlık, bu yüce bilginin başarısını selâmlıyordu.

Orhan ASENA
Pastör
(Kısaltılmıştır.)



KENDİNİ BEĞENEN TAVUS KUŞU

Rüya Ormanı, genellikle kendi hâlinde yaşayan hayvanların yurdu imiş. Buraya taşınan, burayı terk eden pek olmazmış. Gelen veya giden olduğu zaman da büyük bir olay sayılırmış.

Günlerden bir gün, mağrur bakışlı, zarif yürüyüşlü, bembeyaz bir Tavus Kuşu, Rüya Ormanı'na gelmiş. Ormandaki hayvanlar, Tavus Kuşu'nu törenle karşılamışlar. Herkes kuşu bağrına basmış, kol kanat germiş. Tavus Kuşu ise çok soğuk davranıyor, azarlar gibi karşılık veriyormuş.

Ama yine de ormandakiler, Tavus Kuşu'na kızmamışlar. Tersine, onun yuva yapmasına yardım etmiş ve ormana yerleştirmişler.

Ancak sonraki günlerde de kuşun davranışlarında hiçbir değişiklik olmamış. Ona götürdükleri yemekleri çöplüğe döküyor, yapılan davetleri her defasında geri çeviriyormuş. Sonunda Karga Bibi ile Didi, ısrarla bu davranışlarının nedenini sormuşlar.

Tavus Kuşu, sonunda bir açıklama yapmış:

"Ben sizin gibi değilim. Ben, az bulunur özel bir kuşum. Onun için sizin yaptıklarınızı yapamam, yediklerinizi yiyemem. Zaten bu orman da çok sıkıcı. Sıradan hayvanlarla dolu." demiş. Salına salına, burnu havada orayı terk etmiş.

Hayvanlar çok şaşırmışlar. Düşünüp taşınıp Tavus Kuşu'nu bir süre kendi hâlinde bırakmaya karar vermişler. Kuşun yanına uğramamışlar. Kuş bir anda yapayalnız kalmış.

Günler günleri kovalamış. Geçen zaman içinde Tavus Kuşu, günden güne çirkinlemiş. Güzel tüyleri dökülmüş. Kuş, kendi durumuna üzülüyormuş ama yaptıkları yüzünden yardım istemeye utanıyormuş.

Sonunda, durumu diğer hayvanlar öğrenmişler. Ona yardım etmeye karar vermişler. Onu beslemişler, tüylerine otlardan yaptıkları ilâçları sürmüşler. Kuş, kısa sürede düzelmiş.

Tavus Kuşu, eskisi gibi değilmiş artık. Yaptıklarına karşın, hayvanların ona gösterdikleri yakın ilgi onu çok utandırmış. Artık kendisinin de onlar gibi bir hayvan olduğunu kabul etmiş. Davranışlarını değiştirip iyi bir kuş olmaya karar vermiş.

Şebnem MOROĞLU
Rüya Ormanı
(Özetlenmiştir.)

EK 5

SORULAR

1. Hikâyede bulunan karakterler kimlerdir ?.
2. Hikâyenin ana karakteri kimdir?
3. Hikâyedeki olay nerede geçiyor?
4. Hikâyedeki problemi başlatan olay nedir?
5. Hikâyedeki problem nedir?
6. Ana karakter, hikâyede problemle karşılaşınca, nasıl davrandı?
7. Siz olsaydınız hikâyedeki problemle karşılaşınca nasıl davranırdınız?
8. Kahraman hikâyedeki problemi nasıl çözdü?
9. Hikâyenin sonunda ne oldu?
10. Kahraman hikâyenin sonunda kendini nasıl hissetti? Neden?
11. Hikâyenin ana fikri ne olabilir?
12. Hikâyedeki olaya benzer bir olay başınıza gelseydi nasıl çözerdiniz?
13. Hikâyedeki karakterlerden hangisi gibi olmak istersiniz ? Neden ?
14. Ana karakter hikâyenin başlangıcında, köşkün perili olduğuna inansaydı, hikâye nasıl gelişirdi?

Ek 6

PERİLİ KÖŞK

Sermet Bey döndü, arkasındaki bekçiye,

-İşte bir boş köşk daha! dedi.

Küçük çam ormanının önünde beyaz şık bir bina, mermerdenmiş gibi göz kamaştıracak derecede parlıyordu. Bahçesinin demir kapısında büyük bir "Kiralıktır" levhası asılıydı. Bekçi başını salladı:

-Geç efendim geç!...Orası size gelmez.

-Niçin canım ?

-Demin gösterdiğim evi tutunuz. Küçük ama çok uğurludur.

-On kişi nasıl sığarız beş odaya! Buraya bakalım, buraya... Tam bize göre....

Bekçi tekrar kesin bir işaretle,

-Buraya oturamazsınız efendim....dedi.

Sermet Bey gözünü köşkten alamıyordu.

-Niçin oturamayız ? diye sordu.

-Efendim bu köşkte peri vardır.

-Ne perisi ?.

-Bayağı peri! Gece çıkar evdekilere rahat vermez.

Sermet Bey, gözüyle gördüğüne, kulağıyla işittiğine inananlardan değildi. Eliyle sıkı sıkıya tutup hissetmeyince bir şeyin varlığını kabul etmezdi. Güldü:

-Perinin bize zararı dokunmaz! Dedi.

Bekçi küfür işitmiş gibi Sermet Beyin yüzüne baktı.

-Her giren önce böyle söyler, ama bir ay oturamaz.

-Senin nene lazım. Haydi burasını gezelim.

-Anahtarı sahibindedir.

-Sahibi kim ?.

-Sahibi Hacı Niyazi Efendi. İşte Şu yandaki köşkte oturan....

-Haydi anahtarı alalım.

-Peki, ama...

Döndüler. Sık ağaçlar arasında yalnız üst katının çatısı görünen kırmızı aşı boyalı eski bir eve doğru yürüyorlardı.

İhtiyar bekçi yolda beyaz köşkün tarihini kısaca anlattı. On senedir buraya girenler bir aydan fazla oturamamışlardı. Önce peri görünüyor , sonra büyük taşlar atıyor, sonunda gelip camları kırıyor, içerdekilere geceleri hiç rahat vermiyordu. Kırmızı köşkün yeşil kapısını çaldılar.

Hacı Niyazi Efendi, eski bir memurdu. Tazminatını alarak işten çekilmiş ev alıp satmakla geçinmeye başlamıştı. Fakat çok doğru adamdı. Senede belki yüz ev sattığı halde kendi perili köşkünü eneyi bir müşteriye satmıyordu. "Allahtan korkarım neme lazım!" diyordu. Köşkünün perili olduğunu hiç saklamazdı. Kapıyı kendi açtı. Sermet Bey evi gezmek istediğini söyledi.

-Pekala buyurun! dedi.

Bekçi köşke girmedi. Kapıda kaldı. Sermet Bey, ev sahibiyle gezdi. Evi beğenmişti.

-Kirası ne kadar ?.

-Çok istemiyorum. Yüz seksen lira. Ama üç seneliğini peşin isterim.

-Niçin?.

-Bakınız beyim, niçin: Düşmanlarım, köşk kiracısız kalsın diye peri filan lafı çıkarmışlar. Nihayet kiracılar işittikleri yalanı, gördük sanıyorlar. Mesela kış ortası köşkü başıma bırakıp savuşuyorlar. Daha fenası, çıkanlar da propagandacılara katılıyor. İki sene daha böyle giderse malımı ne sayabileceğim, ne de kiracı bulacağım.

Sermet Bey sordu:

-Köşkünüz ne kadar boş kaldı?

-Şimdiye kadar hemen hemen hiç boş kalmadı.

- Fakat üç senelik, peşin, bu biraz ağır...

-Ne yapayım beyim. Canım yandı. İsterseniz...

Sermet Bey köşkü çok beğenmişti. Hem kirası da ucuzdu. Şimdi üç odalı kulübelerin seneliğine yüz elli lira istiyorlardı.

Hemen o gün kontratı yaptılar. Sermet Bey bir hafta sonra kalabalık ailesiyle köşke taşındı. Aradan on beş gün geçmedi. Bir gece aşağı kattan bir çığlık koptu.

Hizmetçi Artemisya, avazı çıktığı kadar haykırarak yukarı koştu. Arkada, çamların arasında beyaz bir şeyin gezindiğini haber verdi.

- Gözünüze öyle görünmüştür !dedi.

Gören diğer hizmetçilere de kanmadılar. Çoluk çocuk, hepsi arka odanın balkonuna çıktılar. Artemisya'nın parmağıyla gösterdiği beyaz hayaleti gördüler. Ağaçların altında duruyor, sanki köşke bakıyordu. Sermet Bey gözlerini oğuşturdu :

-Vay anasını! dedi.

Karısı, kızları, çocukları korkudan sapsarı kesildiler. Sermet Bey sonra kalktı. Elini görünen hayale sürmek için bahçeye fırladı. Çamlara doğru gitti. Fakat hayal kaçtı kayboldu. O gece evin içinde Sermet Beyden başka kimse uyuyamadı.

Artık her gece bu hayli görüyorlardı. Sermet Bey, elini sürmeye çıkınca hayal kaçıyordu. Biraz alışır gibi oldular. Fakat bir gece hepsi uyurken müthiş bir sarsıntı köşkü yerinden oynattı. Balkonlara koştular. Bir şey göremediler. Sabahleyin yemek odasının dibinde kocaman taş buldular. Sermet Beye annesi, "Bizi bu köşkten çıkarmazsan sana hakkımı helal etmem" demeye başladı. Beş yüz kırk liraya iki ay oturmak... Bu Sermet Beyin işine gelecek şey değildi. Ama gece aşırı büyük taşlar ev halkına uyku uyutmuyordu, hepsini heyecan içinde bırakıyordu. Sermet Bey, her defasında hayalin üzerine gidiyor, bir türlü elini süremiyordu. Taşların başladığını duyan komşular, "Daha çıkmazsanız camlarınızı da kırar" diyorlardı.

Sermet Bey atılan taşlara, kırılan camlara rağmen hala periye inanmıyordu. Bu peri daima çamlığın içine kaçıyor, orada sır oluyordu. El sürmek için kendisine yetişmek mümkün değildi. Sermet Bey bir gün çamlığın içine saklanıp birdenbire perinin karşısına çıkmayı, yahut arkasından yavaşça gidip elini sürüvermeyi düşündü. Ertesi akşam koruya gitti. Büyük bir çamın alt dallarından birine bindi. Bekledi, bekledi. Gece yarısı oldu. Köşktekiler de meraktan uyuyamıyorlardı. Birdenbire hayal göründü, birdenbire yüreği hop etti.

Eliyle dokununca gölge gibi uçup silineceğini kesinlikle bildiği halde, Sermet Beyin dizleri titremeye başladı. İçinden, "Ben korkmuyorum, fakat vücudum korkuyor" dedi. Yavaşça aşağı atladı. Hayalin arkasından yürüdü. Yaklaştığını hayalet hiç duymadı. Yavaşça elini uzattı. Beyaz cisme dokundu. Hayal birdenbire fena halde ürktü. Ama kaybolmadı. Döndü, Sermet Beyi görünce alabildiğine kaçmaya başladı.

Sermet Bey, dokununca kaybolmadığı için bu hayalin peri filan olmadığını anlamıştı. Peşini bırakmadı. Kovaladı. Çamlığın sonundaki alçak duvara dayalı bir tahtaya tırmanırken yakaladı. Hayal kurtulma imkanı olmadığını anlayınca çırpınmaktan vazgeçti. Sermet Bey,

-Ben sana elalemle alay etmesini gösteririm, diye zavallı hayali sırtladı. Köşke doğru sürükledi. Bağırdı:

-Lamba getirin, suratını görelim.

Köşk halkı bahçe kapısına inmişti.

-İnsanmış kerata! Ben dünyada ecinni filan yoktur, demez miyim?

Hayal bir türlü beyaz çarşafı başından bırakmak istemiyordu. Sermet Bey zorla çekti. Sakalı bıyığına karışmış Hacı Niyazi efendiyi görünce şaşırdılar. Biçare, yüzünü göstermemek için elleriyle örtüyordu.

Sermet Bey bir kahkaha attı.

Kızlar, çocuklar, hizmetçiler alkışladılar.

Büyük hanım,

-Niçin ümmet-i Muhammed'i korkutup deli ediyorsun a efendi? Dedi.

Sermet Bey,

-Onun sebebini ben bilirim! Cevabını verdi.

Sonra büyük kızına kağıt kalemle, yazıhanedeki kontrat kağıdını çabucak getirmesini söyledi. Hacı Niyazi efendi donmuş gibi, sorulan şeylere hiç cevap vermiyor, hep yüzünü karanlıklara çeviriyordu.

Hacı Niyazi efendi kalemi kaptı. Sermet Beyin kelime kelime söylediklerini tereddüt etmeden yazdı:

"Kiracım Sermet Beyden köşkün altı senelik kirası olan bin seksen lirayı peşinen aldım".

-Hah, şöyle!

İmzasını attı. Beyaz örtüsüne bu sefer yarım bürünmüş olduğu halde, her gece sır olduğu tarafa gitti.

Sermet Beyin iki senedir köşkte oturabildiğine herkes hayretle kaldı. Komşuları Hacı Niyazi Efendiye,

-Galiba senin evin ecinnileri başka eve göç ettiler. Yeni kiracı hiç çıkacağa benzemiyor! Dedikçe, evvela sararıyor, sonra kızarıyor, şu cevabı homurdanıyordu:

-Ne abdest, ne oruç, ne namaz, ne niyaz... karılı erkekli, çoluklu çocuklu hepsi akşamdan sabaha kadar sarhoş! Ayol onlara ecinni değil, şeytan bile görünemez!.

Ömer Seyfettin

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM: Kültür
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 791
KONU : Uygulama

13/03/2002

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İLGİ: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 11.02.2002 tarih ve 629 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünden alınan ilgide kayıtlı yazıda, İlköğretim Anabilim Dalı. Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Gülhiz AKÇA'nın "Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerine Etkisi" konulu tezi ile ilgili uygulamasını ilimiz Batıkent Afşinbey İlköğretim Okulunda yapabilmek için izin istenmektedir.

Kamu kurum ve kuruluşlarındaki öğrencilerin kılık kıyafetleri ile yönetmelikte belirtilen kurallara uyulması kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yüksel SEZGİN
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
12/03/ 2002

Haydar KESKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

ASLI GİBİDİR
Hüseyin MEYDAN
Milli Eğitim Müdürlüğü

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ