

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İlhami ŞAHİN

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERDE  
ÖZETLEME VE ANA FİKİR BULMA BECERİLERİ ÜZERİNDE HİKÂYE  
HARİTALARININ ETKİSİ

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2012

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İlhami ŞAHİN

İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERDE  
ÖZETLEME VE ANA FİKİR BULMA BECERİLERİ ÜZERİNDE HİKÂYE  
HARİTALARININ ETKİSİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2012

Akdeniz Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

İlhani ŞAHİN'in bu çalışması jürimiz tarafından İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doc. Dr. Yunus TEPELİ

*Yunus Tepeleli*

Üye (Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

*Yasin Özkara*

Üye : Yrd. Doç. Dr. Gülay SEKERÇİOĞLU

*Gülay Sekerçioğlu*

Tez Başlığı: İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Hikaye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikaye Haritalarının Etkisi.

Onay : Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi : 05/03/2012

Mezuniyet Tarihi : 08/03/2012

Prof. Dr. Mehmet ŞEN  
Müdür

.....

## İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ.....	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
SUMMARY.....	xi
ÖNSÖZ.....	xiii
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1 Dil Kavramı .....	8
1.1.1 Dilin Özellikleri .....	13
1.1.2 Dil Yeteneği .....	14
1.2 Temel Dil Becerileri .....	16
1.2.1. Anlatma Etkinlikleri .....	16
1.2.1.1. Konuşma .....	16
1.2.1.2. Yazma .....	18
1.2.1.3. Görsel Sunu .....	20
1.2.2. Anlama Etkinlikleri .....	21
1.2.2.1. Dinleme .....	21
1.2.2.2. Okuma .....	23
1.2.2.3. Görsel Okuma .....	25
1.3 Anlama Becerisinin Kazandırılmasında Metnin Yeri ve Önemi .....	27
1.3.1. Bilgilendirici Metinler .....	30
1.3.2. Hikâye Edici Metinler .....	32
1.4 Hikâye Kavramı ve Hikâyenin Öğeleri .....	34
1.4.1. Hikâye Kavramı .....	34
1.4.2. Hikâyenin Öğeleri .....	36
1.5 Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi .....	38
1.6 Özetleme .....	44

1.7 Ana Fikir .....	47
---------------------	----

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

2.1 Hikâye Haritası Yöntemi İle İlgili Araştırmalar.....	51
2.2 Özetleme ve Ana Fikir Bulma İle İlgili Araştırmalar .....	56

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

3.1 Araştırma Modeli .....	64
3.2 Denekler .....	64
3.3 Veri Toplama Araçları .....	65
3.3.1 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (OAABÖ) .....	66
3.3.2 Özetleme Ölçeği (ÖÖ).....	67
3.4 Uygulama .....	67
3.5 Verilerin Analizi.....	68

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE YORUM**

4.1 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum ...	70
4.2 Özetleme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum .....	71
4.3 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	72
4.4 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.5 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
4.6 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	74
4.7 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	75
4.8 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	76
4.9 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	77
4.10 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	77
4.11 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	78
4.12 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum .....	79

<b>SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	81
<b>KAYNAKÇA</b> .....	84
<b>EKLER</b> .....	92
Ek-1 Araştırmada Kullanılan Hikâye Haritası .....	93
Ek-2 Uygulamada Kullanılan Deney ve Kontrol Grupları Ders Planı Örnekleri .....	94
Ek-3 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) .....	98
Ek-4 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) .....	101
Ek-5 Özetleme Ölçeği (ÖÖ) .....	104
Ek-6 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) Ana Fikir Bulma Becerileri İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar .....	105
Ek-7 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) Ana Fikir Bulma Becerileri İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar .....	109
Ek-8 Araştırmada Kullanılan Hikâyelerin Listesi .....	113
Ek-9 Uyku.....	114
Ek-10 Teller Nasıl Konuşturuldu? .....	117
Ek-11 Kuyruklu Yıldız İle Dünya .....	119
Ek-12 Hayvan Dostları .....	121
Ek-13 Bitirdin Beni Tatil .....	123
Ek-14 Ah Bu Ertuğrul.....	125
Ek-15 Bir Kâse Süt .....	127
Ek-16 Ladincan.....	129
Ek-17 Çobanla Yaban Keçileri .....	131
Ek-18 Araştırma İzni .....	132
Ek-19 Özetleme Ölçeği Kullanım İzni .....	133
Ek-20 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği Kullanım İzni .....	134
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	135

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1 Yöntem Süreci .....	64
Tablo 3.2 Grup Denkliğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	65
Tablo 3.3 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) Puanlama Güvenirlik Çalışması .....	66
Tablo 3.4 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) Puanlama Güvenirlik Çalışması .....	66
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikir Bulma Ön Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.2 Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikir Bulma Son Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.3 Deney ve Kontrol Gruplarının Özetleme Becerileri Ön Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Gruplarının Özetleme Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.5 Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyenin Geçtiği Yeri Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.6 Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyenin Zamanını Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.7 Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Ana Karakteri Belirlemeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları .....	74
Tablo 4.8 Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Yardımcı Karakterleri Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.9 Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Problemi Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.10 Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Kahramanların Problem Durumu İçin Ürettikleri Çözüm Önerilerini Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları .....	76
Tablo 4.11 Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Karakterlerin Sonuca Vermiş Oldukları Tepkiyi Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.12 Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Anlatıcının Olaya Verdiği Tepkiyi Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları .....	77

Tablo 4.13 Deney Grubu Öğrencilerinin Ana Fikir Bulma Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	78
Tablo 4.14 Deney Grubu Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	79
Tablo 4.15 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ana Fikir Bulma Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	79
Tablo 4.16 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması .....	80



**ŞEKİLLER LİSTESİ**

Şekil 1.1 .....	10
Şekil 1.2 Temel İletişim .....	11
Şekil 1.3 İletişim(sizlik) .....	12
Şekil 1.4 Temel Dil Becerileri.....	16
Şekil 1.5 Hikâye Haritası Yöntemine Göre Metin Çözümlemesi .....	42

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1.1 Görsel Sunu Etkinlikleri ve Örnekler.....	20
Çizelge 1.2 Bilgi Verici ve Hikaye Edici Metinlerin Çeşitli Açılardan Karşılaştırılması .....	34
Çizelge 1.3 Ana Fikir Yapılandırma Kullanılan Strateji ve Kurallar .....	49

**KISALTMALAR LİSTESİ**

**akt.:** Aktaran

**Bkz.:** Bakınız

**BİÖ:** Ne Biliyorum-Ne Öğrenmek İstiyorum-Ne Öğrendim

**ÇHH:** Çıkartmalı Hikâye Haritası Yöntemi

**İSOÇG:** İnceleme, soru sorma, okuma, bakmadan cevaplama, gözden geçirme

**KWH:** Ne Biliyorum-Ne Öğrenmek İstiyorum-Ne Öğrendim

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**MÖ:** Belirli bir metnin özeti

**MX:** Belirli bir metin yapısı

**OAABÖ:** Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği

**ÖB:** Öğrenme Bozukluğu

**ÖÖ:** Özetleme Ölçeği

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**vb.:** Ve benzeri

## ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisini tespit etmektir. Bu araştırma 2011-2012 öğretim yılı birinci yarıyılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Düzce İli Yığılca İlçesinde bulunan Anadolu Kalkınma Vakfı Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Aksaklar İlköğretim Okulu'nda, 5. sınıf öğrencilerinden oluşan iki şube ile toplam 6 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu uygulama yapılacak okullardaki 5-A ve 5-B şubelerinde öğrenim gören toplam 55 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıflardan tesadüfi yollarla 5-A sınıfı kontrol grubu, 5-B sınıfı ise deney grubu olarak seçilmiştir.

Bu araştırma yarı deneysel olarak yürütülmüş ve araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada dersler, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle şubelerin sınıf öğretmenleri tarafından araştırmacının hazırlamış olduğu ders planlarına göre işlenmiştir.

Araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerini ölçmek amacıyla Bulut (2006) tarafından geliştirilen "Özetleme Ölçeği", ana fikir bulma becerilerini ölçmek amacıyla ise Pilten (2007) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği" ön test ve son test veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol grupları olarak seçilecek sınıfların akademik başarılarının denk olup olmadıklarını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, araştırmanın problem cümlesini ve alt problemlerini oluşturan değişkenler, bağımsız gruplar için t- testi (Independent Sample T- Test) ile analiz edilmiştir.

Araştırmadan sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinden oluşan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grupları arasında;

1. Hikâye edici metinlerde ana fikir bulma becerileri bakımından deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.
2. Hikâye edici metinlerde özetleme becerileri bakımından deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.

3. Hikâye edici metinlerde hikâyenin geçtiği yeri belirleyebilme açısından deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.
4. Hikâye edici metinlerde hikâyenin zamanını belirleyebilme açısından deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.
5. Hikâye edici metinlerde hikâyedeki ana karakterleri belirleyebilme açısından deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.
6. Hikâye edici metinlerde hikâyedeki yardımcı karakterleri belirleyebilme açısından deney ve kontrol grupları arasında manidar bir fark bulunmamıştır.
7. Hikâye edici metinlerde hikâyedeki problemi belirleyebilme açısından deney ve kontrol grupları arasında manidar bir fark bulunmamıştır.
8. Hikâye edici metinlerde hikâyedeki karakterlerin problem durumu için ürettikleri çözüm önerilerini belirleyebilme açısından deney ve kontrol grupları arasında manidar bir fark bulunmamıştır.
9. Hikâye edici metinlerde hikâyedeki karakterlerin sonuca vermiş oldukları tepkiyi belirleyebilme açısından deney ve kontrol grupları arasında manidar bir fark bulunmamıştır.
10. Hikâye edici metinlerde anlatıcının sonuca vermiş olduğu tepkiyi belirleyebilme açısından deney grubu lehine manidar bir fark bulunmuştur.
11. Deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ana fikir bulma ve özetleme becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark bulunmuştur.
12. Kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ana fikir bulma ve özetleme becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hikâye, Hikâye Edici Metin, Hikâye Haritası Yöntemi, Özetleme, Ana Fikir Bulma.

## SUMMARY

### **THE EFFECTS OF STORY MAPS ON THE SKILLS OF SUMMARIZING AND FINDING THE MAIN IDEA IN NARRATIVE TEXTS OF PRIMARY EDUCATION 5TH GRADE STUDENTS**

The aim of this study was to determine the effect of story maps on the skills of summarizing and finding the main idea in narrative texts of primary education 5th students. The study was carried out in the first semester of 2011-2012 academic year, on two classes in Anadolu Kalkınma Vakfı Cumhuriyet Primary School and Aksaklar Primary School. The study was completed within a period of six weeks.

Study group of consisted of a total of 55 students enrolled in class 5-A and 5-B in these two schools. Class 5-A was randomly selected as the control group and class 5-B was randomly selected as the experiment group.

This is a semi experimental study which used pre-test and post-test control group models. In the study, lessons were conducted using story map method in experiment group and using traditional method in the control group by the classroom teachers based on the lesson plan prepared by the researcher.

To test summarizing skills of 5th students, “Summarizing Scale” developed by Bulut (2006); to test finding main idea skills of the students “Reading Comprehension and Finding Main Idea Scale” developed by Pilten (2007) were used as pre-test and post-test data collection tools.

One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether the academic achievement of the classes selected as experiment and control group were equal. The variables constituting the problem sentence and sub-problems of the study were analyzed by Independent Sample t-test for independent groups.

As a result of research, the differences between the experiment group which used story map method and control group which used traditional method consisting of 5th students are presented below;

1. There was a significant difference in favor of experimental group in terms of the skills of finding the main idea in narrative texts.

2. There was a significant difference in favor of experimental group in terms of summarizing skills in narrative texts.
3. There was a significant difference in favor of experimental group in terms of the ability to identify the location of the story in narrative texts.
4. There was a significant difference in favor of experimental group in terms of the ability to identify the time of the story in narrative texts.
5. There was a significant difference in favor of experimental group in terms of the ability to identify the main character in the story in narrative texts.
6. There was no significant difference between the experimental and control groups in terms of the ability to identify second most important characters in the story in narrative texts.
7. There was no significant difference between the experimental and control groups in terms of the ability to identify the problem in the study in narrative texts.
8. There was no significant difference between the experimental and control groups in terms of the ability to identify the solution suggestions the characters in the story produced in narrative texts.
9. There was no significant difference between the experimental and control groups in terms of the ability to identify the reaction the characters in the story gave to the results in narrative texts.
10. There was a significant difference in favor of experimental group in terms of the ability to identify the reaction of the narrator to the resolution in narrative texts.
11. There was a significant difference between the experimental group students' pre and post-test scores in terms of finding the main idea and summarizing in narrative texts.
12. There was no significant difference between the control group students' pre and post-test scores in terms of finding the main idea and summarizing in narrative texts.

**Key Words:** Story, Narrative Text, Story Map Method, Summarizing, Finding the Main Idea.

## ÖNSÖZ

Yoğun çalışma temposuna rağmen, yüksek lisans eğitimim boyunca akademik donanımı ve kişiliği ile bana örnek olan, tezin her aşamasında gerekli desteği ve ilgiyi benden esirgemeyen, ileride sürdürebileceğim akademik kariyerime ve yapacak olduğum çalışmalara yön veren, değerli hocam, danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZKARA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Engin bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, her türlü konuda farklı bakış açıları ve görüşleri ile bana yardımcı olan saygıdeğer hocalarım Yrd. Doç. Dr. Demet SEBAN ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa DOĞRU'ya, akademik çalışmalara olan inancımın ve özgüvenimin artmasında büyük katkısı bulunan Yrd. Doç. Dr. Cem Oktay GÜZELLER'e içten teşekkür ederim.

Araştırmanın en zor safhasını oluşturan uygulama sürecinde, gerekli kolaylığı bana sağlayan Anadolu Kalkınma Vakfı Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Aksaklar İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerine, çalışmanın sorunsuz bir şekilde ilerlemesinde ve amacına ulaşmasında katkısı bulunan sınıf öğretmenleri Özgür SAĞLAM ve Bayram BASKIN'a teşekkür ederim.

Uygulama süresince fedakârlık gösterip, metinlerin değerlendirilmesinde emeğini esirgemeyen değerli meslektaşım Türkçe Öğretmeni Merve SEMERCİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Desteğini ve sevgisini her zaman yanımda hissettiğim, kendine olan güveni ve cesareti ile ileride başarılı çalışmalar yapacağına inandığım, araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ve istatistiksel işlemlerin yapılmasında, ilgisini ve yardımını esirgemeyen sevgili arkadaşım Tuna GENÇOSMAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Yanımda olamasalar da her zaman beni takdir eden, zor zamanlarımda manevi desteklerini ve sevgilerini yanımda hissettiğim kardeşlerime teşekkür ederim. Bugünlere gelmem de en büyük emeğe sahip olan, hayatımın her aşamasında desteklerini benden esirgemeyen, bana güvenen, onlara sahip olmaktan dolayı kendimi şanslı hissettiğim, hayattaki en değerli varlıklarım sevgili anneme ve babama sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.



## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Birey anlam evrenini, anadili aracılığıyla yaptığı duygusal, duyumsal, düşünsel, bildirimsel alışverişlerle oluşturur. Kendini çevreleyen değerleri dilsel ilişkiler içinde alır, kendinden çevresini dilsel ilişkiler içinde haberli kılar. İnsan, çevresiyle iletişim kurmak için birçok yoldan yararlansa da bunlar içinde olanakları en geniş olan, doğal dildir (Adalı, 1983, s. 31). Konuşma yeteneği, dolayısıyla dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar (Aksan, 1979, s. 11).

Dil bir iletişim aracıdır. İletişim, verici olarak, konuşma-yazma; alıcı olarak da dinleme-okuma eylemleriyle gerçekleşir. Birey bu eylemler içinde, dışarıdan kendisine verilen bildirimleri alarak ve bizi kendisinden haberli kılarak bilgi birikimini, anlam evrenini oluşturur. İletişimi sağlayan aracın –dilin- yapısını, olanaklarını bilmek, kuşkusuz anlama-anlatma etkinliğinin başarısını etkileyecektir (Adalı, 1983, s. 34).

Özdemir' e (1983, s. 27) göre anadili öğretimini, anadilin iletişimsel etkinlikleri olan konuşma, dinleme, okuma, yazma oluşturur ve bu etkinlikler birbiriyle doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkileşim halinde bulunur.

Dilin temel becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma, görsel sunu) kazanılması bireyi farklı yönlerden etkilemektedir. Dil yeteneği gelişmiş bir birey, insanlarla iletişimini kolay bir şekilde sağlayabilir, okuduğunu anlayabilir ve düşündüklerini iyi bir şekilde karşısındakine anlatabilir.

Dili kullanma becerisinin farklı alanlardaki işlevine Ünalın (2006, s. 5-6), şöyle değinir:

“Ana dilini etkin kullanabilme, hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Toplum bir anlamda iletişim ağı olarak görülebilir. Eğer bir toplumdaki bireyler, birbirinin ne demek istediklerini anlayamazlarsa, toplum hayatı bir sağırlar diyaloguna dönüşür. Öte

yandan, toplumsal bir çevrede yaşayan birey, ihtiyaçlarını gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli bir biçimde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleriyle iletişim kurmak zorundadır. Ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle anlaşmasını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır.”

Çağdaş toplum, gittikçe karmaşıklaşan yaşamın içinde, sorunlarını tek başına çözebilen, bilinçli bireyler ister. Böyle bireylerde bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma gibi yetenekler olmalıdır. Böyle yetenekler de anadiline bağlı olarak geliştiğinden, bireyin, öncelikle anadilinin kendisine sunduğu engin ifade olanaklarını kavraması gerekir. Bu da ancak köklü bir anadili eğitimiyle sağlanabilir (İşcan, 2007).

Ana dili öğretiminin bütün aşamaları için saptanan amaçlar, genel olarak bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasına yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört ana etkinliğe dayanır. Dil becerileri<sup>1</sup> bu dört etkinlik alanının birbirini bütünleyen ilişkileri içinde edinilir (Sever, 2004, s. 9-10).

Öğrencilerin okuyup dinlediklerini anlamalarını, düşündüklerini söz ve yazı ile anlatabilmelerini kendine amaç edinen Türkçe dersinde, temel araç olan ders kitaplarında yer alan metinler, anlama ve anlatma çalışmalarını yürüten ana malzemelerdir (Baş, 2003, s. 258). Yazınsal türler Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Türler öğretilirken temel dil becerilerinin birbirleriyle olan bağlantıları dikkate alınmalıdır. Metin türleri Türkçe öğretimi için birer araçtır. Bu bakımdan türlerin nitelik ve içerik özelliklerinin dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yeri vardır (Solak ve Yaylı, 2009, s. 246).

Bu metin türlerinden birisi de hikâyelerdir. Hikâyeler çocukların ilgisini çeken ve temel dil etkinlerinin kazanılmasında önemli rol oynayan metin türleridir. Hikâyeler ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temelini oluşturmaktadır. Hikâyenin en önemli öğelerinden birisi ana fikirdir. Çünkü ana fikir hikâyenin yazılma amacını, okuyucuya iletilmek istenen fikri anlatır.

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Sedat Sever, temel dil becerilerini dört başlıkta (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) sınıflandırmıştır. Fakat yenilenen ilköğretim programı ile birlikte Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2005, s. 17) dil becerileri beş başlıkta ele alınmış ve Sever' in (2004, s. 9-10) yapmış olduğu sınıflandırmaya “görsel okuma ve görsel sunu” becerileri eklenmiştir.

Her edebi eser muhataplarına bir mesaj verir. Çocuk edebiyatının asıl amaçlarından biri olan eğiticiliğin, işlenilen temaya bağlı olduğu göz önünde bulundurulacak olursa, ana fikrin önemi daha iyi anlaşılır (Yalçın ve Aytas, 2005). Ana fikir bulma, bir metni ya da paragrafi iyi anlamak, bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmak, konuşmayı ve okumayı iyi anlamak, yazma sırasında düşünceleri iyi düzenlemek, bir metnin iç bağlantılarını kolaylaştırmak için gereklidir (Güneş, 2007, s. 290).

Afflerbach (1990) metinden ana fikir oluşturma, ana fikri daha önemsiz ilgili ayrıntılardan ayırma, ana fikri özetleme gibi karmaşık anlama faaliyetlerini, okuyucuların okurken düşüncelerini izlemelerini ve ayarlamalarını gerektiren, tekrarlanan süreçler olarak nitelendirmektedir. Hennings de (1991) bir metinden ana fikri çıkarmanın basit bir görev olmadığını, okuyucudan metinde olanlarla, konu hakkında hali hazırda bildikleri arasında bağlantı kurmalarının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Haris ve Sipay' a (1990) göre ise ana fikir belirlemedeki kabiliyet karşılaştırma ve seçim yapmadaki mantıklı bir işlem sürecini gerektirmektedir (akt. Çelik ve Bulut, 2010, s. 204).

Okul öğrenmelerinin temelini okuduğunu anlama oluşturur. Okuduğunu anlama ise, öğrencinin düzeyine uygun olarak yazılmış bir metinden tam ve doğru olarak anlam çıkarmasıdır. Öğrencilerden ilköğretimden itibaren çeşitli kitap, dergi gibi basılı materyallerdeki bilgileri okuyup öğrenmeleri istenir. Okul yaşamında öğrencilerin çoğu okuduklarını anlayamamanın eksikliğini ve sıkıntısını yaşarlar. Defalarca okunan metinler, hatırlanmak istendiğinde, metnin ana düşüncesi ya da özeti sorulduğunda öğrenci zorlanmaktadır. Son yıllarda okuduğunu anlama üzerine yapılan bilimsel çalışmalar okuduğunu anlamayı sağlayıcı bazı öğrenme tekniklerinin olduğunu ve bunların öğretililebildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu tekniklerden biri de okuduklarımızı özetlemedir (Ateş, 2006, s. 47).

Özetleme öğrencinin metinden önemli fikirleri belirlemesini ve metni tutarlı bir şekilde kısaltmasını sağlamaktadır. Okunan metinden her şeyin hatırlanması mümkün olmadığı için özetleme becerileri kullanılarak gereksiz detaylardan ziyade önemli olayların hatırlanması sağlanabilir (Akyol, 2006, s. 42). Temur ve Çakıroğlu (2010, s. 141), özetlemenin her ne kadar karmaşık bir beceri olsa da öğrencilerin ilköğretimin ilk yıllarından itibaren kitabı, hikâyeyi vb. özetlemeye başladıklarını; fakat yapılan kısaltmaların genellikle metinlerin ilk, orta ve son paragraftan bir iki cümle alınarak yapıldığını belirtmekte; aynı zamanda özetleme becerisinin karmaşık bir beceri ve üst düzey zihinsel bir süreci

barındırdığını vurgulamaktadır. Ana dilin temel etkinliklerinden biri olan okuma becerisinin geliştirilmesinde ulaşılmak istenen hedef okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilmektir. Bu hedefe ulaşmada yapılandırılmış hikâyelerden yararlanılabilir.

Öğrencilerde okuma becerisinin kazandırılması çalışmalarında, hikâye edici türdeki metinlerin önemi büyüktür. Çünkü çocuklar, okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâyeler hakkında çok basit de olsa birtakım bilgilere sahiptirler ve hikâyelere ilgi duyarlar. Çocukların hikâyelere olan bu ilgileri, öğretmenleri tarafından okuduğunu anlama çalışmalarında geliştirici bir unsur olarak kullanılabilir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmede önemli bir rol oynadığı düşünülen hikâye yapısı unsurlarının farkında olma;

- Metin içerisindeki önemli ve önemsiz bilgilerin daha kolay ayırt edilmesini,
- Öğrencilerin hikâyeyi özetlemesini,
- Hikâye elemanlarının kavranmasını,
- Öğrencilerin ileriye dönük tahminler yapabilmesini,
- Yeniden anlatımı kolaylaştırmasını ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği gerekçesiyle önemlidir (Akça, 2004).

Bu çalışmada hikâye haritası yöntemi kullanılarak, bu yöntemin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerdeki özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde, özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde Türkçe öğretimi uygulamalarında kullanılan hikâye haritası yönteminin etkililiğini sınamaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Bugünün kişisi, iyi bir yaşam için gerekli araç, gereci sağlamanın gücünü yanında, bunların kullanımına ilişkin bilgi, becerilerin edinilmesi sorunuyla da karşı karşıyadır. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için onun konuşma, yazma, okuma, anlama yeteneklerini çok iyi geliştirmiş olması gerekir. Çünkü bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın başka yolu yoktur. Bunu da ancak ana dilini temel alan bir eğitim verebilir (Şimşek, 1983, s. 36). Dili kullanma becerisi yüksek olan birey, okuduğunu anlayabilir ve anladığını karşısındakine rahat bir şekilde anlatabilir. İlköğretim okullarında temel dil

becerilerini geliştirici çalışmalar yapılmakta ve bu becerileri artırıcı eğitimler verilmektedir. İlköğretim birinci kademedeki temel dil becerileri, ders araç gereçleri sayesinde kazandırılmaktadır. Bu materyallerden en önemlisi ise metinlerdir.

Metinler ilköğretim Türkçe dersinin ana materyalidir. Dil becerilerinin gelişiminde önemli rol oynayan metinlerin niteliği ve türü oldukça önemlidir. 1-5. sınıflar Türkçe dersinin çoğunluğunu oluşturan metinler hikâye edici metin türündedir. Bu metin türü çeşitli öğelerden oluşmaktadır. Hikâye edici metinlerin en önemli öğelerinden birisi ise ana fikirdir. Çünkü ana fikir metnin iletmek istediği mesajı içeren yapılardır.

Ana fikir bulma becerisi ise kolay elde edilen bir beceri değildir. Bu çalışmada hikâye haritası yöntemi kullanılarak hikâye edici metinlerdeki ana fikri bulmaya yönelik farklı bir bakış açısı kazandırılacaktır. Hikâye haritası yönteminin, son yıllarda yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalarla temel dil becerilerini geliştirici etkisi kanıtlanmıştır (Bkz. Bölüm II). Bu araştırmanın, hikâye haritası yönteminin kullanılmasını temel alarak ilköğretim okullarında Türkçe derslerinde kullanılan hikâye edici metinlerin kolay çözümlenebileceğine destek olacağı düşünülmektedir.

İlköğretim okullarında birinci kademe sınıflarda Türkçe derslerinde en çok kullanılan yöntemlerden biri de okunan metinlerin özetlenmesidir. Özetleme becerisi, metnin kısa bir içeriğini yansıtmaktadır. Fakat eğitim ortamlarında özetleme sıklıkla okunan metinlerdeki ifadelerin benzeri şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada kullanılan hikâye haritası yönteminin, özetleme becerisinin kazanımı kolaylaştıracağı düşüncesiyle ilköğretim Türkçe derslerine yönelik değişik bir strateji sunması beklenmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında hikâye haritası yöntemi ile yapılan çalışmalar genellikle okuma ve okuduğunu anlama üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çalışmanın, hikâye haritası yönteminin, özetleme ve ana fikir değişkenlerini geliştirici bir yaklaşımı temel alarak alan yazına katkı getireceği düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğretiminde kullanılan hikâye edici metinlerde, özetleme ve ana fikir bulma becerileri açısından hikâye haritası yöntemiyle çalışılan deney grubu ve geleneksel yöntemle çalışılan kontrol grubu arasında manidar bir fark var mıdır?

Bu araştırmanın alt problemleri ise, hikâye haritası yönteminin:

1. Hikâyenin geçtiği yeri belirleyebilmeye etkisi var mıdır?
2. Hikâyenin zamanını belirleyebilmeye etkisi var mıdır?
3. Hikâyedeki ana karakteri belirleyebilmeye etkisi var mıdır?
4. Hikâyedeki yardımcı karakterleri belirleyebilmeye etkisi var mıdır?
5. Hikâyedeki problemi belirleyebilmeye etkisi var mıdır?
6. Hikâyedeki kahramanların problem durumu için ürettikleri çözüm önerilerini belirleyebilmeye etkisi var mıdır?
7. Hikâyenin sonunda karakterlerin sonuca vermiş oldukları tepkiyi belirleyebilmeye etkisi var mıdır?
8. Hikâyedeki anlatıcının olaya verdiği tepkiyi belirleyebilmeye etkisi var mıdır?
9. Hikâye edici metinlerde ana fikir bulma ve özetleme becerileri açısından hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?
10. Hikâye edici metinlerde ana fikir bulma ve özetleme becerileri açısından geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Varsayımları**

1. Araştırma yapılacak okullar sosyokültürel açıdan belirgin farklılıklar göstermemekte, iki okulda da kırsal kesimden (köylerden) gelen öğrenciler öğrenim görmektedir. Akademik başarı düzeylerinin denk olup olmadığını belirlemek için uygulama yapılacak okullardaki deney ve kontrol grubu olarak seçilen sınıfların 2010-2011 eğitim öğretim yılı Türkçe dersi yıl sonu başarı ortalamaları incelenmiş ve iki sınıfın Türkçe dersi yıl sonu ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür.
2. Araştırmanın uygulanacağı deney ve kontrol grubunu oluşturan sınıflardaki öğrenciler farklı okullarda öğrenim görmektedir. Bu durum deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birbirlerinden ve uygulama sürecinden haberdar olmayacağını göstermektedir.
3. Uygulama sürecindeki metinler ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olarak seçilmiştir. Durumun güvenilirliğini sağlamak için, seçilen altı hikâye edici metin beş Türkçe öğretmenine gönderilerek bu öğretmenler tarafından incelenmeleri sağlanmış ve metinlerin seviyeye uygun olup olmadığı konusunda geribildirim

alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinden alınan geribildirimler doğrultusunda bazı hikâye edici metinler seviyeye uygun olmadığına karar verilerek değiştirilmiştir. Hikâye edici metinler, içerik, anlatım ve anlam yönünden Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş ve seçilen metinlerin öğrenci seviyelerine uygun olduğu görülmüştür.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma ilköğretim okullarında birinci kademedede öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Düzce ili için okutulmaya karar verilen Ada Yayıncılığa ait İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer alan bir hikaye edici metin ve bir dergide yayımlanmış çeşitli hikayelerden oluşan toplam 6 hikaye edici metinle sınırlıdır.
3. Araştırma özetleme ve ana fikir bulma becerilerini geliştirici yöntemlerden hikâye haritası yöntemiyle sınırlıdır.

### **Araştırmanın Tanımları**

**Hikâye Edici Metin:** İnsanın merak duygusunun var ettiği, sonu kimi zaman hoşça vakit geçirmeye, kimi zaman da mutlak gerçeğe çıkan sorular yumağı; bu sorulara olayların kurgusu ve estetik anlatımla cevap bulma ve verme gayretinin sonucu belli bir zaman ve mekân bağlamı içinde, belli şahıs kadrosunun yaşadığı olayları anlatan tahkiyeli bir edebi form.

**Özetleme:** Bir yazı, konu, söz veya filmin içeriğini daha az sözle anlatma, özünü verme, kısaltma.

**Ana Fikir:** Bir yazının, hikâyenin yazılma amacını anlatan, okuyucuya iletilmek istenen fikirdir.

**Hikâye Haritası Yöntemi:** Hikâye öğelerinin bileşenlerini öyküleyici metnin anlaşılmasına teşvik eden teknik veya öğretim yöntemidir.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1. Dil Kavramı

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği, düşünebilen bir varlık olmasıdır. Bu özelliği sayesinde kendisini ve çevresini değiştirme ve dönüştürebilme yeteneğine sahip olan insanoğlu, varoluşundan itibaren maddi ve manevi anlamda sürekli gelişmiş, uygarlık denilen kavramın yaratıcısı olmuştur. Elbette insanın düşünme edimi tüm bu gelişimin tek başına sağlayıcısı değildir. O aynı zamanda toplumsal bir varlıktır ve yaşamını sürdürebilmesi, toplumu oluşturan diğer insanlarla olan ilişkilerine bağlıdır. İnsan, ihtiyaçlarını gidermek, sorunlarını çözmek, duygu ve düşüncelerini aktarmak, kısacası varoluşunu duyurmak için diğer insanlara muhtaçtır. Bunun için insanlar, kendi aralarında haberleşme ve anlaşmayı sağlayacak bir iletişim aracına sahip olmak zorundadır (Kolcu, 2010, s. 15).

İnsanlar arasında haberleşme ve iletişimi gerçekleştirecek unsurun insan dili olduğuna Özkırımlı (2007, s. 15) şöyle değinir:

“İnsan, duyan ve düşünen; bu duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak isteyen bir varlıktır. İnsanların bir arada yaşamaları ve oluşturdukları toplulukların toplumlara dönüşmesi dil aracılığıyla gerçekleşmiştir. İnsanlar, bir anlaşma ve iletişim aracı olan dili kullanarak kendilerini dışa vurmuşlardır. Başka deyişle, duygularını ve düşüncelerini dille anlatmışlardır.”

Dil, insanlar arasında özel bir iletişim sistemidir. Çeşitli kişilerle veya gruplarla iletişim kurmayı ve etkileşmeyi sağlar. Böylece dil çevreyle ve dış dünyayla bütünleşmeye katkı getirir (Güneş, 2007, s. 24). İnsanlar, duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla paylaşırlar. Duygu ve düşüncelerimiz dil ile iç içedir, bir bütündür; duygu ve düşüncenin gelişmesi, uygarlığın ilerlemesi önemli ölçüde dile bağlıdır (Güleryüz, 2004, s. 3; Ateş, 2009, s. 23).

Bir toplumu oluşturan bireylerin duygu ve düşüncelerinin o toplumdaki ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallar yardımıyla başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir bildirişim aracı olarak tanımlanan dil, kültürün bir simgesi olup aynı zamanda onun gelişimi ve aktarılmasını da sağlayan araçtır (Kartal, 2010, s. 447).



İnsan doğumundan başlayarak içinde yaşadığı toplumda var olan bilgilerin, insanlar arasındaki davranış biçimlerinin, inanç, öğreti ve kuramların oluşturduğu bir ekin yumağı ile kuşatılır. Tüm bu değerler onları içinde taşıyan dil yoluyla aktarılır kişiye. Bütün insanlık serüveni, bilim, sanat, tarih, kısacası insanın tüm yapıp etmeleri, dile yansır ve dil aracılığıyla taşınır. Dil; insan, toplum ve ekini birleştiren bir bağıdır (Adalı, 1983, s. 31).

Doğadaki canlı varlıkları diğer varlıklardan ayıran; insanı da bu canlı varlıklar içerisinde özel kılan en değerli özellik dildir. Bu yüzden dilin çok değişik tanımları ve işlevleri vardır (Yıldız, 2010, s. 9). Dil ile ilgili yapılan bazı tanımlar şöyledir:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendine ait kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir kurumdur” (Aksan, 1979, s. 55). Aksan, geniş bir tanım yaparak, dilin işlevleri ve özelliklerini belirtmiştir.

“Dil, iletişimi sağlamada araç olarak kullanılan sesler, sözcükler ve işaretler(semboller) gibi temel birimleri olan bir sistemdir” (Öztürk, 2010, s. 4). Öztürk tanımında dilin temel işlevine dikkat çekmiş ve dili kendine özgü kuralları olan bir sistem olarak görmüştür.

“En yalın tanımıyla dil, insanlar arasındaki anlaşma (iletişim, bildirişim) aracıdır” (Özkırımlı, 2007, s. 15). “Dil, duygu, düşünce ve dileklerimizi başkalarına aktarmaya yarayan bir işaretler sistemidir” (Ateş, 2009, s. 21). Özkırımlı ve Ateş ise tanımlarında dilin iletişimi sağlamadaki görevi üzerinde durmuşlardır.

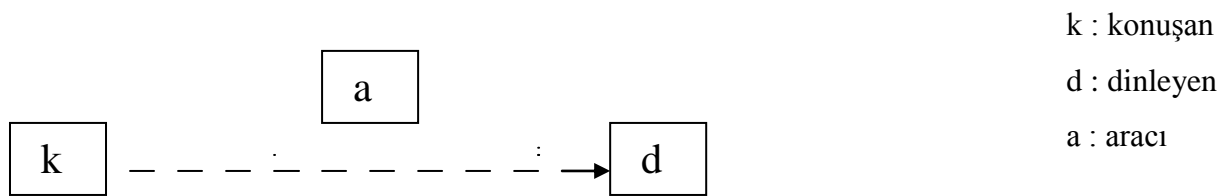
“İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” (TDK, 2009, s. 526). Türkçe Sözlük’te yapılan tanımda da dil iletişimi sağlamada bir araç olarak ele alınmıştır.

Dil ile ilgili yapılmış olan tanımlar incelendiği zaman, dilin kendine özgü kurallarının ve iletişimi sağlamada önemli bir işlevinin olduğu vurgulanmaktadır. İletişim, insanın kendini yönlendirmek ve değişen ihtiyaçlarını karşılamak için çevreden gelen iletileri düzenleyerek aktif bir anlamlandırma ve bunu paylaşma çabasıdır (Bingöl, 1999, s. 106). Öztürk’e (2010, s. 4) göre iletişim dil kullanarak ya da kullanmaksızın insanlar arasındaki duyguların, düşüncelerin ve yaşantıların ifade edilme yöntemidir.

Türkçe Sözlük’te ise iletişim şu şekilde tanımlanmıştır: “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” (TDK, 2009, s. 954).

İnsanlar arasındaki basit bir bildirişme işleminde bir *konuşan*, bir *dinleyen* vardır. Konuşan, bir *bildirme* işini yerine getirir. Verici durumundaki konuşana karşılık, dinleyen alıcı durumdadır; bildirmenin yöneltildiği kişidir. Bildirişme işi aracıyla gerçekleşir. Bu aracı insan haberleşmesinde bir işaret dizgesi olarak dil, öteki bildirişme dizgelerinde ise yerine göre başka işaretlerdir (Aksan, 1979, s. 45).

Aksan (1979, s. 45) insanlar arasındaki iletişimi basit bir şekilde şöyle özetler:



### Şekil 1.1

Kaynak: Aksan D., Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 1, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1979, s. 45.

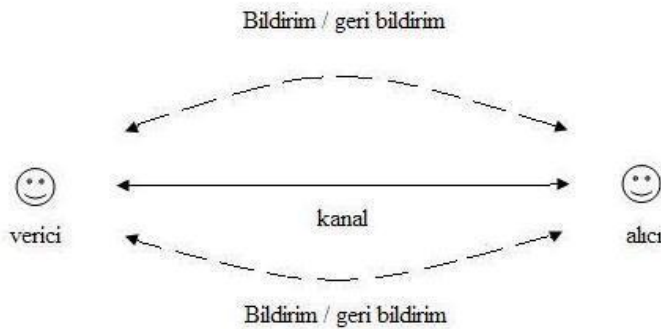
Toplum içinde yaşayan insanlar çeşitli nedenlerle birbirleriyle iletişim kurarlar. İletişimin amacı kendini anlatmak ve karşısındakini anlamaktır. Bu anlama süreci doğru ve düzgün yapıldığı sürece, iletişim eylemi de amacına ulaşacaktır (Aksan, 1990; akt. Kolcu, 2010, s. 16). Dilin bir iletişim sistemi olarak kullanılmasının temel şartı, alıcı ve verici tarafından tanınmasıdır. Bir başka deyişle, vericinin kullandığı kodlama mantığı alıcı tarafından bilinmiyorsa bu durumda iletişim düzeneğinin en önemli parçası işlevsiz kalacaktır (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2010, s. 4-5).

İletişimin amacına ulaşabilmesi için tüm öğelerinin etkili bir biçimde işlemesi ve alıcı ve verici arasındaki iletinin doğru bir şekilde kodlanıp algılanması gerekmektedir. Günlük hayatımızda söylenenleri anlamak, dille ilgili etkinliklerin başında gelir. Ancak birbirimizle anlaşmamızda bize söylenenleri anlamamız iletişimin sadece bir cephesini oluşturur. İletişimin sağlanabilmesi için bizim de karşımızdakilere duygu, düşünce ve isteklerimizi sözle ya da yazıyla anlatmamız gerekir. Karşımızdakilerle anlaşabilmemiz için bize söylenenleri tam ve doğru anlamamız ne kadar önemli ise, onların bizim söylediklerimizi tam ve doğru anlayabilmeleri için düşünce, duygu ve dileğimizi aynı biçimde tam, doğru ve amacımıza

uygun olarak anlatmamız da o kadar önemlidir (Özbay, 2005, s. 177). İnsanlar arasındaki iletişimin vasıtası ve şekillendiricisi olan dil, çok farklı işaretler sisteminden oluşan bir dizgedir. Bu dizge, iletişim sürecini tüm boyutlarıyla etkilemekte ve yönlendirmektedir. Buna bağlı olarak dilin eksik veya yanlış kullanımı, iletişimi olumsuz yönde etkileyip onun aksamasına neden olurken, onun doğru ve anlamlı bir şekilde kullanımı da iletişimi güçlendirmekte ve onu etkin kılmaktadır. Bu yüzden sağlıklı bir iletişimin gerçekleştirilebilmesi, dilin doğru ve etkin bir şekilde kullanımı ile doğru orantılıdır. Yani bilinçli bir iletişim, ancak ve ancak dilin kurallarının ve işlevlerinin özümsemesi, bu kural ve işlevlerin de doğru ve amaca uygun bir şekilde kullanılması ile mümkündür (Yalçın ve Şengül, 2007, s. 751). Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2005, s. 207) iletişimin karşılıklı olması gerektiğini: fakat karşılıklı iletişim sırasında alıcı ve verici arasındaki iletişimin doğru bir şekilde anlamlandırıldığından emin olunması gerektiğini belirtmişlerdir.

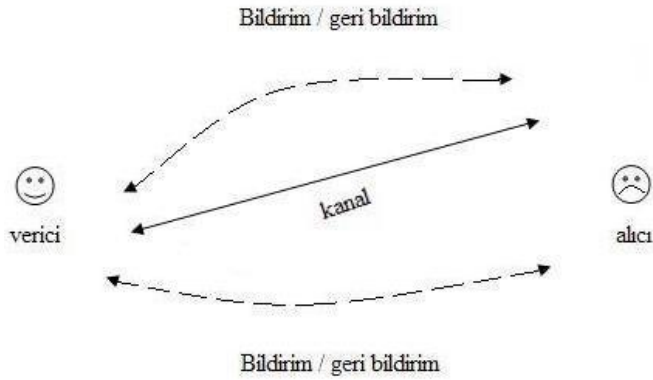
Saraç (2006) iletişimin öğelerini aşağıdaki gibi maddeleştirir.

1. Verici: Başkasına iletip onunla paylaşacağı bir duygu, düşünce, izlenim ya da tasarımıdır.
2. İleti: Kaynağın alıcıya iletip onunla paylaşmak istediği duygu, düşünce, izlenim ya da tasarımıdır.
3. Kanal: İletiyi alıcıya iletme yoludur.
4. Alıcı: Kaynağın duygu, düşünce, izlenim ya da tasarımlarını paylaşmak istediği birey toplum veya topluluktur.



Şekil 1-2. Temel İletişim

Kaynak: Beyreli L., Çetindağ Z., ve Celepoğlu A., Yazılı ve Sözlü Anlatım, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2010, s. 5.



Şekil 1-3. İletişim(sizlik)

Kaynak: Beyreli L., Çetindağ Z., ve Celepoğlu A., Yazılı ve Sözlü Anlatım, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2010, s. 5.

Dilin sadece bir iletişim aracı olmasının dışında günümüzde farklı görevlerinin de olduğu görülmektedir. Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2009, s. 8) dilin yalnızca anlaşma, iletişim aracı değil, aynı zamanda düşünme aracı olduğunu;

“Bilgilerimizi, öğrendiklerimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla kavrarız. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız.” sözleriyle dile getirmişlerdir.

Dil ile düşünce arasındaki ilişki konusunda;

Hançerlioğlu: “Dilsiz hiçbir düşünce var olamaz, insan kendi kendine düşündüğü zaman bile ancak sözcüklerle, başka bir deyişle, dille düşünebilir” demektedir (Kolcu, 2010, s. 17).

Akça (2004) ise dilin sadece iletişim aracı olmadığını, günümüzde iletişim aracı olmasının ötesinde gelecek kuşaklara kültür aktarma, bireylere kişilik kazandırma gibi önemli görevleri üstlenen bir araç olarak görüldüğünü belirtmiştir.

Aktaş ve Gündüz (2005, s. 9), dilin insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olmasının dışında, bir insanın yetişmesine, zihni bakımdan gelişmesine de yardımcı olduğunu belirterek dilin farklı bir işlevine dikkat çekmişlerdir.

Dilin farklı işlevleriyle birlikte birey toplum yaşamında önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Sever, dilin insan ve toplum hayatındaki önemini şöyle özetlemiştir:

1. Dil, anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, bir iletişim aracıdır.
2. Dil, düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.
3. Dil, ulusu meydana getiren en temel öğedir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.
4. Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimini aktaran en etkili araçtır (Sever, 2004, s. 5).

### 1.1.1. Dilin Özellikleri

Dil insan gelişiminin ve öğrenmenin kalbidir. Birey dili kullanarak iletişim kurar, sosyal etkileşime girer ve kendini geliştirir (Güneş, 2007, s. 24).

Dil kavramının daha iyi açıklanabilmesi için onun bazı özelliklerini sıralamak gerekir (Temur ve Çakıroğlu, 2010, s. 163). Çelik'e (1998) göre dilin bazı özellikleri şunlardır:

1. Dil bir anlaşma aracıdır. İnsanlar duygu, düşünce, istek ve kanılarını dil aracılığıyla karşısındaki insanlara anlatmaktadır.
2. Dilin temeli, bilinmeyen bir zamanda atılmıştır. Dilin ne zaman doğduğu, nasıl doğduğu kesinlik kazanmamış bir konudur.
3. Dil bir kurallar dizgesidir. Her dilin kendine özgü kuralları vardır. Ağızdan çıkan her ses konuşmayı oluşturmaz. Bu sesler belirli kurallar doğrultusunda yan yana gelerek seslemi (hece), sesletimlerin yan yana gelmesi sözcükleri, sözcüklerin yan yana gelmesi cümleleri (tümce) oluşturmaktadır. İşte bu yan yana gelişler bir kurallar zinciri doğrultusunda olur. Yargı bildiren bu cümleler de isteklerin anlatılmasını sağlar.
4. Dil sosyal bir kurumdur. İnsan sosyal bir canlıdır. Tek başına yaşamaz, yaşayamaz. Bir toplum da içinde toplumla birlikte yaşamak zorundadır. Onun kullandığı dil de sosyal bir kurumdur.
5. Dil kültürün aynasıdır. Dil bir toplumun kültürünün özelliklerini kendisinde taşır. Kültürün önemli bir ögesi olan dil aynı zamanda kültürün gelişmesini sağlar. Kültürün gelecek kuşaklara aktarılması dilin yardımıyla olur.
6. Dil doğal bir araçtır. Dil insanların kullandığı herhangi bir araca benzemez. İnsan kendisinin ürettiği araçlara istediği biçimi verebilir, onu yönlendirebilir; ama dilin

doğallığı buna engel olur. Dilin kendi kuralları vardır. İnsanlar bu kurallara uyarak dilden yararlanabilirler.

7. Dil düşüncüyü etkilemektedir. Düşüncenin mi, dili; dilin mi düşüncüyü doğurduğu tartışılan bir konudur. Bu iki kavramın da birbirini etkilediği bilinen bir gerçektir. Dil zenginliği düşünce zenginliğinin bir göstergesidir.
8. Dil canlı bir varlıktır. Dil kendi kuralları doğrultusunda gelişen canlı bir varlıktır. Dil de canlı bir varlık gibi doğar, büyür, gelişir, değişir ve ölür (akt. Temur ve Çakıroğlu, 2010, s. 163-164).

Çelik'in sıraladığı özelliklere bakıldığı zaman genel olarak dilin doğal, toplumsal ve kendine özgü niteliklerinin olduğu görülmektedir. Ateş'e (2009, s. 22) göre dilin doğal, toplumsal ve kendine özgü niteliklerinin dışında psikolojik nitelikleri de bulunmaktadır.

Ateş'e (2009, s. 22) göre dil insana özgüdür. Dil insan beyniyle, görme, işitme gibi duyu organlarıyla ilgilidir. Hatta dil insan kişiliğiyle de yakından ilgilidir.

Dilin temel özellikleri incelendiği zaman insan hayatındaki yeri ve önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Dili kullanma becerisi, bireyin kendisini geliştirebilmesi ve ifade edebilmesi açısından yaşamsal öneme sahip olduğu gibi, eğitim ortamında da son derece gereklidir. Çünkü insan dili kullanabildiği ölçüde okuyup yazabilecek; dil becerilerini kullanarak bilgi birikimini artıracaktır.

### **1.1.2. Dil Yeteneği**

Uygarlık alanındaki gelişmelerin bilgi evrenini hızla genişletmesi, kişinin, iyi bir yaşam için gerekli tüm bilgi, becerileri okul sıralarında kazanması olanağını giderek ortadan kaldırmıştır. Bunun için çağdaş eğitim, bireyi bilgi birikimi ile donatmaktan çok, ona kendi kendine bilgi edinme yollarını öğretmeyi amaçlar. Bireyde sağlıklı düşünme, doğru anlama, toplum içinde türlü durumlara olumlu uyum yapabilme yeteneklerinin geliştirilmesini ister. Sağlıklı düşünme, öncelikle dilin işleyiş düzeninin kavranmasına bağlıdır. Bundan dolayı kişinin eğitimi ile anadili arasında doğrudan bağlantı vardır (Şimşek, 1983, s. 36).

Bir dili konuşup yazmak, bilgidен çok beceri niteliği gösterir. Dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir. Çocuk, anadilini ailesi ve çevresinden, belli varlıkların adları, bunlarla ilgili eylemleri, nitelikleri gösteren sözcükleri tanıyarak, söyleyerek öğrenmeye başlar; bu bilgi ve becerisi, zihin gelişimi ile birlikte, okulda öğrendiği

bilgilerden gelen sözcükler ve terimlerle artar. Öğrenimi, yaşantıları, düşünme yeteneği ilerledikçe gelişir (Göğüş, 1983, s. 41).

Dil becerilerinin kazanılması bireyi farklı yönlerden etkilemektedir. Bu becerileri kazanan bireyler, okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi temel becerilerde önemli gelişmeler göstermektedirler. Dil ve zihinsel becerilerin gelişimi, öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme, sosyalleşme ve çağdaşlaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2005, s. 9). Sever'e (2004, s. 1) göre dili yetkinleşen birey, bilgi ve kültür evrenini geliştirir, çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi algılayıp kavrar hale gelir.

İyi bir ana dili eğitimi almış birey, kendisine söz ve yazıyla anlatılmaya çalışılan duygu, düşünce, tasarı ve izlenimleri; tam ve doğru olarak kavrar. Diğer yandan kavradığı anlamlar üzerinde düşünüp kendi anlam dünyasını oluşturabilir. Aynı zamanda duygu, düşünce, tasarı ve izlenimlerini de belli bir amaca yönelik olarak söz veya yazıyla anlatabilir. Ana dilinin bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirebilmesi, öğrencilere dil becerilerinin, eğitim süreci içerisinde sistemli olarak kazandırılmasıyla mümkündür (Ünal, 2006, s. 1).

Dilin önemli işlevlerinden biri insanlar arasındaki iletişimi sağlamak ve düşünceyi gerçekleştirmektir. Dili kullanma becerisinin iletişim ve düşünce üzerindeki etkisini Ünal (2006, s. 1) şu sözlerle anlatır:

“Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Düşünme, kavramlarla ya da kavramların yerini tutan kelimelerle gerçekleştiğinden dile dayanmayan bir düşünmenin gerçekleşmesi imkânsızdır. Bir kişinin iletişim yeteneğini de dili kullanma becerisi belirler. Bireyin sağlıklı iletişim kurabilmesi, büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmasına bağlıdır.”

Yılmaz (2007, s. 2) ise dil yeteneğinin iletişim becerisi üzerine etkisinin olduğunu belirterek, dili kullanma becerisinin öğrenmenin gerçekleşmesi ve kolaylaşması üzerine olumlu bir katkısının olduğunu söylemiştir.

Kişiler arası iletişimin en temel ögesi durumunda olan dilin etkili kullanımı, hem bireylerin toplum içinde diğer bireylerle iyi bir iletişim kurmasını, hem de temel dil becerileri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine bağlı olarak, eğitim alanındaki öğrenmelerin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesine olanak sağlar (Yılmaz, 2007, s. 2-3).

Düşünme yeteneği, düşündüğümüzü anlatma ve başkalarıyla iletişim kurma, dilden yararlanma yeteneğimizle doğru orantılıdır. İster dil edinimi noktasında ana dili olarak, ister

dil kazanımı noktasında yabancı dil olarak elde edilen dil yeteneği; okuma ve dinlemeden oluşan anlamaya, yazma ve konuşmadan oluşan anlatmaya dayalı temel becerilere dayanır (Yakıcı ve diğerleri, 2005).

## 1.2. Temel Dil Becerileri

21. yüzyılda iletişim kavramı, insanlığın bugüne dek şahit olduğu her çağdan daha büyük öneme sahiptir. Bu açıdan iletişim becerisinin kullanımında başvurulan ilk araç konumundaki temel dil becerilerinin öneminin artması tartışılmazdır. Çünkü iletişimin temelini oluşturan ve insan ilişkilerini düzenleyen ilk araç, elbette dildir (Uysal, 2010, s. 888).

İnsanlar arasında sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi için etkili bir iletişime ihtiyaç vardır. İnsanların her devirde en yaygın kullandıkları iletişim aracı dil olmuştur. (Doğan, 2008, s. 262). Dilin, dinleme ve okuma ile ilgili etkinlikleri “*anlama*”, konuşma ve yazma ile ilgili etkinlikleri de “*anlatma*” eylemini oluşturur. (Çelenk, 2007, s. 127).

Akyol (2007, s. 12) Çelenk’ in (2007, s. 127) yapmış olduğu sınıflandırmaya “görsel okuma” ve “görsel sunu” becerilerini de ekleyerek bu sınıflandırmayı aşağıdaki şekilde genişletmiştir.

	Sözel Dil	Yazılı Dil	Görsel Dil
Alıcı Dil	Dinleme	Okuma	Görsel Okuma
Üretici Dil	Konuşma	Yazma	Görsel Sunu

### Şekil 1.4 Temel Dil Becerileri

Kaynak: Akyol H., İlk Okuma Yazma Öğretimi, PegemA Akademi Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 12.

#### 1.2.1. Anlatma Etkinlikleri

##### 1.2.1.1. Konuşma

Konuşma becerisi, insanın, başkalarıyla ilişkilerini sürdürebilmesi için, en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir. İnsanlar arasındaki iletişim, özellikle günümüzde büyük oranda, konuşma aracılığıyla gerçekleşir (Kırkkılıç ve Akyol, 2009, s. 93).



Ünalın (2006, s. 89) konuşmanın insanlar arasındaki en önemli iletişim yolu olduğunu ve sözel paylaşım gereksinimini gidermesi açısından yaşamsal değer taşıdığını belirterek konuşmayı şöyle tanımlar: “Konuşma; duygu, düşünce ve isteklerin seslendirilmesidir.”

Sever’e (2004, s. 22) göre konuşma: “Duygu, düşünce, tasarım ve isteklerin sözle bildirilmesidir. Bir başka deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi işidir.”

Konuşma süreci, ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Konuşmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. İkinci aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Belirlenen amaç ve yöntemlere göre aktarılacak duygu, düşünce ve bilgiler seçilmektedir. Seçilen duygu, düşünce ve bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, özetleme, sorgulama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, ses, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır (MEB, 2005, s. 15).

Demirel ve Şahinel (2006, s. 98) konuşmanın dört niteliğine değinir:

**1. Konuşmanın fiziksel niteliği:** Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.

**2. Konuşmanın fizyolojik niteliği:** Konuşma, insan bedeninde var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.

**3. Konuşmanın psikolojik niteliği:** Bu noktada anlambilim (semantik) devreye girer. Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendisi üzerinde değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.

**4. Konuşmanın toplumsal niteliği:** Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanarak iletişim kurma yoludur.

Çocuklar, belirli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Okul öncesi dönemde, çocuk ailenin gelenek, görenek ve alışkanlık sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilir. Ancak, çocukların konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarıp onlara doğru ve düzgün

konuşmanın kural ve teknikleriyle ilgili davranışların kazandırılması okul eğitiminin sorumluluğundadır (Sever, 2004, s. 22).

Cemiloğlu'na (2005, s. 71) göre dilin en yaygın kullanım alanı olan konuşma, ilköğretim okullarında önem taşıyan bir faaliyettir. Öğrenciyi hayata hazırlama anlayışı göz önüne getirilince bu önem bir kat daha artmaktadır. Bu nedenle ilköğretimin her iki kademesinde öğrencinin konuşturulmasına yönelik metotları uygulamanın yararı ortadadır.

Bu becerinin kazandırılması için yapılması gerekenlerden bazılarını Sever (2004, s. 23) şöyle sıralamıştır:

- Tartışma, tanıştırma, kutlama, özür dileme, adres sorma, telefonla konuşma... gibi değişik yaşam durumlarının oyunlaştırılması çalışmaları,
- Yetişkinlerle görüşme, büyüklerle konuşma durumlarının oyunlaştırılması çalışmaları,
- Masal, fıkra ve öykülerin konuşma ilkelerine uygun olarak anlatılması çalışmaları,
- Düzeye uygun, Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan şiirlerin ilkelere uygun olarak seslendirilmesi çalışmaları,
- Gezi, gözlem ve olayların konuşma ilkelerine uygun olarak anlatılması çalışmaları,
- İzlenen düzeye uygun bir filmin, oyunun ya da okunan bir metindeki olayın her öğrencinin kendi cümleleriyle konuşma ilkelerine uygun olarak anlatılması çalışmaları,
- Düzeye uygun bir konuda bir grup öğrenci tarafından yapılan incelemelerin ilkelere uygun olarak sunulması çalışmaları.

İlköğretimden başlayarak öğrencilere görüp izlediklerini, duygu, düşünce ve tasarladıklarını sözle doğru ve amaca uygun olarak anlatma becerisi kazandırma, onlara söz söylemenin kural ve tekniklerini öğretme, öncelikle Türkçe öğretiminin sorumlulukları arasındadır. Konuşma becerisinin de öğretimin diğer dilsel (dinleme, okuma, yazma) becerileriyle bütünsellik içerisinde geliştirilmesi gerekir (Sever, 2004, s. 23).

### **1.2.1.2. Yazma**

Türkçe öğretiminin bir diğer önemli alanı da yazmadır. Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Yazma, beyinde yapılandırılmış

bilgilerin yazıya dökülmesidir (MEB, 2005, s. 17; Güneş, 2007, s. 159). Akyol'a (2007, s. 51) göre ise yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak ifade edebilmektir.

Akyol (2006, s. 93) yazmayı iki aşamada ele alır:

**Kazanım aşaması**, temel bilgilerin öğrenilmesi ve becerilerin kullanılabilen düzeyde elde edilmesiyle ilgilidir. Yazma açısından düşünürsek, harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin ne olduğunun ve nasıl yazılacağına öğrenilmesi kazanım aşamasıyla ilgilidir. Kazanılan becerilerin etkili bir yazılı anlatımda nasıl kullanılacağına öğrenilmesi **gelişim aşamasıyla** ilgilidir.

Belet ve Yaşar (2007, s. 70), okumanın, okuma beceri ve alışkanlığı kazanma ve okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanma olmak üzere iki temel bileşenden oluştuğunu belirtir.

Güneş (2009, s. 159) ise yazma sürecini şöyle anlatır: Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılmaktadır.

Çocuğun yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip, düzenleme daha etkili bir şekilde yapılır. Bu durum daha üst düzey yazmaların ortaya çıkmasını sağlar (Akyol, 2006, s. 93).

Yazma sadece akademik amaçlara hizmet etmez, öğrencilerin okulda ve evde fonksiyonel olarak sosyalleşmelerini sağlar. Öğrencilerin mektuplar, özetler, raporlar, günlükler yazabilmesi için fonksiyonel yazma becerilerine sahip olması gerekir. Bu becerilerin kazanılması öğrencilere hayatları boyunca yararlı olacaktır. Bugünün modern toplumunda, anlaşılabilir ve belirgin yazabilme becerisi birçok meslekte hayati önem taşıdığı kabul edilmektedir. Bu beceri olmadan, bireyler kişisel ve profesyonel amaçlarına ulaşmaktan uzaklaşacaklardır. Bundan dolayı, yazma eğitimine okul müfredatında önemli bir içerik olarak davranılmalı ve okul eğitim yılları boyunca vurgulanmalıdır (Li ve diğerleri, 2000, s. 1).

### 1.2.1.3. Görsel Sunu

Görsel sunu; çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar vb. bir dizi araçları kullanarak anlam kurmak ve kurulan anlamı paylaşmaktır (Akyol, 2006, s. 106). Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, sözlü ya da yazılı biçimde bilgilerini aktarmak için görsel sunudan yararlanırlar. Yazılı ve sözlü aktarımlarını kuvvetlendirmek için görsel dokümanlardan, tiyatro biçiminde sunulardan ve çeşitli görsellerden yararlanabilirler (Güneş, 2007, s. 252).

Çocuklara günlük olarak sunu yapma fırsatları sağlanmalıdır. Her şeyden önce öğrenciler görsel sununun fikirleri paylaşıp, yorumlamada ve anlayışları somutlaştırmada önemli bir yol olduğuna inanmalıdırlar. Öğretmen ders kitaplarından yola çıkarak ve çevreye hatta dünyaya açılarak görsellerin nasıl kullanıldığını ve önemini vurgulamalıdır. Anlatım süreci içerisinde öğrencilere not tutma, soru sorma vb. fırsatlar verilmelidir. Öğrenciler amaçlarına bağlı olarak bilgilerini, olayları ve düşüncelerini sözel ya da, yazılı olarak ve farklı formları kullanarak ifade edeceklerdir. Bu yollardan birini veya birkaçını seçebilirler (Akyol, 2006, s. 107). Akyol' un (2006, s. 107) da belirttiği gibi, öğrencilere görsel sunular yapma fırsatı verilmesi, yenilenen ilköğretim programında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda temel amaçlarından birisidir.

Form	Örnekler
Haritalar ve ağlar	Kavram haritası, hikâye haritası, karakter haritası, kelime haritası, kavram ağı vb.
Çerçeveler ve şemalar	Özet akışı şemaları, karşılaştırma ve kıyaslama şemaları, paragraf organize etme çerçeveleri vb.
Diyagramlar	Etiketleme, Venn diyagramları, ağaç diyagramları vb.
Zincirleme, zaman akış çizelgeleri, akış şemaları vb.	Aşamalandırma, kelime zinciri, tarih şeridi, olay akış şeması
Grafikler	Bar, pasta, çizgi grafikleri vb.
Gösteri araçları	Poster, boyamalar, fotoğraf, karikatürler vb.
Üç boyutlu sunum araçları ve multi-medya araçları.	Göstergeler, modeller, heykeller, beden dili, rol yapma, drama. kukla oyunları multi-medya sunumları vb.

### **Çizelge 1.1** Görsel Sunu Etkinlikleri ve Örnekler

Kaynak: Akyol H., Türkçe Öğretim Yöntemleri, PegemA Akademi Yayıncılık, Ankara, 2006, s. 107.

Görsel sunu, düşünmeyi ve anlamayı geliştirmekte aynı zamanda bilgilerin mantıksal bir düzenini yapmayı kolaylaştırmaktadır. Özellikle resimler, şekiller, grafik sunumlar vb. yeni kavramların anlamının daha kolay aktarılmasını sağlamaktadır. Görsel sunu, bilgileri düzenlemeyi, kavramları sınıflamayı, sıralamayı da kolaylaştırmaktadır. Karmaşık konuların daha kolay sunulmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirmesini ve zihinde yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2007, s. 252). Öğrenciler düşündüklerini, duyduklarını görüp yaşadıklarını anlatmada görselleri kullanabilmelidir. Sunularında içeriğe uygun görselleri kullanabilmesinin yanında drama ve müzikli oyun gibi yollarla da duygu ve düşüncelerini aktarabilmelidir (Ünalın, 2006, s. 118).

Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu' nda (1-5. sınıflar) görsel okuma ve sunu becerileri ilk kez ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Bu öğrenme alanları Akyol' un (2007, s. 107) şekilleştirdiği örneklerde de görüldüğü gibi şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamakta, ayrıca öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarmasını içermektedir (MEB, 2005, s. 21).

## **1.2.2. Anlama Etkinlikleri**

### **1.2.2.1. Dinleme**

Dil eğitiminin temelleri dinleme etkinliği ile atılmaya başlar. İnsanın ilk dil etkinliği dinleme ile başlar. Diğer dil etkinlikleri, dinleme etkinliğinin üzerine gelişip biçimlenir (Çelenk, 2007, s. 127). Doğan (2008, s. 262) dil becerileri içerisinde ilk kullanılmaya başlayan ve en çok kullanılan dil becerisinin dinleme olduğunu belirtmiştir.

Akyol (2006, s. 1), Özbay (2005, s. 9)' ın şu sözleriyle dinlemenin öneminden bahseder: “Her insanın doğuştan gelen bir dil yeteneği ve donanımı vardır... Ana dilinin temellerinin büyük ölçüde oluştuğu okul çağına kadar anlama becerisi olarak sadece dinleme vardır. Bu bakımdan dinleme becerisi diğer dil becerilerinin temelini oluşturur.”

Hem hayata dair ilk bilgilerin öğrenilmesini sağlayan hem de akademik yaşamda bir öğrenme kanalı olarak kullanılan dinlemenin pek çok farklı tanımı ve açıklaması bulunmaktadır (Temur, 2010, s. 305).

Dinleme, bireyin duyu organı aracılığıyla almış olduğu duyuların ses ve sözlerle beyne gönderilerek, beyinde daha önce var olan bilgilerle karşılaştırılması ve anlamlandırılmasıdır (Gülyüz, 2004, s. 10). Sever'e (2004, s. 10) göre dinleme, işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamaktır. Demirel ve Şahinel (2006, s. 72) ise dinlemeyi konuşan kişinin verdiği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği şeklinde tanımlamıştır.

Dinleme, iletişim, anlama öğrenme ve zihinsel becerileri geliştirme sürecinin önemli bir ögesidir. Dinleyici dinleme sürecinde ön bilgileri ve deneyimleri ışığında konuşmacının aktardıklarını inceler, bazılarını alır. Kendi için yararlı olduğu bilgileri, düşünceleri uygulamak veya değerlendirmek amacıyla seçer. Seçtiği bilgilerle ön bilgilerini birleştirir ve zihinde yapılandırır (Güneş, 2007, s. 74). Akyol (2006, s. 4)' un Hennings (2000)' ten aktardığına göre dinleme türleri dört ana başlıkta sınıflandırılabilir:

1. Aktif Dinleme
2. Stratejik Dinleme
3. Diyalog ve Sunuya Dayalı Dinleme
4. Amaçlı Dinleme

Aktif dinleme, dinleyeceğiniz grup veya konuşmalara istekli olarak yoğunlaşmak ve ne demek istediklerini anlamaya çalışmaktır. Bu süreçte dinleyici, konuşmacının söylediklerini tekrarlar ve kendi özel kelimeleriyle zihnine kaydeder. Böyle bir süreçte konuşmacının ne dediğinden çok dinleyicinin ne anladığı ön plana çıkar (Güneş, 2007, s. 93).

Stratejik dinleme hem katılımı hem de anlamayı artırmaktadır. Örneğin tahmin etme etkili dinleme stratejilerinden birisidir. Etkin dinleyiciler, dinleme öncesi tahminde bulunarak dinleme sürecinde konuşmacının sağladığı ipuçlarından yararlanarak tahminlerini sürekli yenilerler. En başarılı dinleyiciler amaçlı dinleyicilerdir. Çünkü amaç, dinleyicinin önemli noktalar üzerinde yoğunlaşmasına imkân verirken ilgisiz düşüncelerden de uzaklaşmasını sağlar. (Akyol, 2006, s. 5-6).

İnsan ve toplum hayatında çok yer işgal eden dilin eğitimi ve öğretimi, en az onun varlığı kadar önemli bir meseledir. Bir dilin eğitimini almış ve onu öğrenmiş o dille

konuşabilmek, yazabilmek, okuyabilmek ve dinlemeyi gerektiren etkinlikleri yerine getirebilmekle mümkündür. Buradan hareketle dil edinimi sürecinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ortaya çıkmıştır. Okuma eylemi bu temel beceriler içerisinde önemli bir yere sahiptir (Temizkan, 2008, s. 131-132). Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır (MEB, 2005, s. 16).

### 1.2.2.2. Okuma

Okuma; kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleriyle, bir yazıyı bütün olarak görme, algılama ve kavrama sürecidir (Ünalın, 2006, s. 62). Gülerüz'e (2004, s. 14) göre okuma, öğrencinin çevresindeki yazıları görmesi, algılaması, zihinsel işlemlere tabi tutarak anlamlandırması ve anlaması etkinliğidir. Akyol (2007, s. 1) ise okumayı, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci olarak tanımlamıştır. Okuma, başlangıçlı, gelişim aşamaları ve sonucu olan bir süreç olarak da tanımlanabilmektedir (Epçayan, 2009, s. 207).

Okuma eylemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir (Aktaş ve Gündüz, 2005, s. 19). Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulanlar ve gerekli görülenler seçilmektedir.

Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır (MEB, 2005, s. 16).

Demirel ve Şahinel (2006, s. 81) okumanın üç yönüne değinmektedir:

**1. Okumanın fizyolojik yönü:** Her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez bu imge ile tanır.

**2. Okumanın psikolojik yönü:** Öğrencinin, iyi bir okuma düzeyine kavuşmasında psikolojik yapısının da önemi vardır. Zihnin algılama ve düşünmede belli bir düzeye yükselmesi gerekir. Öğrencilerin duygusal olgunluğa kavuşturulması da önemlidir.

**3. Okumanın sosyolojik yönü:** Kişi belli bir kültür düzeyinde eğitildiği için, içinde bulunduğu çevrenin varlığı da çok önemlidir. Okuma eğitiminin gelişiminde aile bireylerinin etkisi çok önemlidir. Aile içindeki bireylerin kültür düzeyleri, okuma alışkanlıkları çocuk üzerinde etki bırakır.

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları, özellikle ilköğretim düzeyinde şekillenmektedir. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2005, s. 16).

Okumanın gerçek hedefi, anlamı doğru ve çabuk kavramaktır. Bunu yapabilmek için, sözcükleri ayırma ve tanıma, bunları anlamları ile birlikte algılama, anlamı kavrama okuma eyleminin asıl hedefini oluşturur (Çelenk, 2007, s. 139).

Basılmış bir materyalden anlam çıkarmayı içeren okuduğunu anlama, okumanın kritik bir yanındır. Başlarda, ilk sınıflarda okuma eğitimi okumayı öğretme üzerinde durmaktadır. Öğrenciler orta sınıflara doğru ilerledikçe okuma becerileri çeşitlerinde değişiklik gerekmektedir. Bu seviyede üzerinde durulması gereken okumayı öğrenme veya bilgi alma olmalıdır (Gardill ve Jitendra, 1999, s. 2).

Okuma etkinlikleri amacına uygun gerçekleştirildiğinde öğrenci;

- Hızlı, doğru ve anlamlı okuyabilecek,
- Okuduğunu doğru ve çabuk anlayabilecek,
- Söz varlığını zenginleştirebilecek,
- Yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirebilecek,
- Kitap okumanın bilgi edinmenin en önemli yollarından biri olduğunu kavrayabilecek,
- Okumayı zevkli bir alışkanlığa dönüştürerek zamanını iyi değerlendirebilecek,
- Dünyaya ve hayata kitaplar yoluyla açılacak,
- Yeni deneyimler kazanabilecek,
- Seviyesine uygun iyi kitaplar seçebilecektir (Ünalın, 2006, s. 62).



Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2006, s. 27). Okuma insanoğlunun hayatı boyunca sürdürdüğü yararlı bir uğraştır. İnsan okumakla kişilik kazanır, geçmiş uygarlıkları ve kültürleri tanır; onların deneyimlerinden yararlanarak hayatını düzenler. İnsanın duygu ve düşünceleri okuyarak gelişir, zenginleşir (Aktaş ve Gündüz, 2005, s. 18).

İşeri (1998, s. 3) okumanın yaşamın belirli bir kesiminde başlayıp biten bir etkinlik olmayıp, bütün yaşam boyunca süren ve insanların düşüncelerini, davranışlarını ve kişiliklerini oluşturmada çok önemli bir yeri ve işlevi olan bir eylem, bir edim olduğunu belirtmiştir. Böyle bir edimin amaca ulaşabilmesi, üretime dönük bir okumanın gerçekleşmesi için bazı prensipler vardır.

Bu prensipleri Anderson ve diğerleri (1985) şöyle açıklar:

1. Okuma anlam kurma sürecidir.
2. Okuma akıcı olmalıdır.
3. Okuma stratejik olmalıdır.
4. Çocuk okumaya güdülenmelidir.
5. Okuma hayat boyu devam etmelidir (akt. Akyol, 2007, s. 4-7).

### 1.2.2.3. Görsel Okuma

Bilginin ve yeni teknolojilerin artışıyla birlikte çoklu okuryazarlıklar gündeme gelmiştir. İçinde yaşanılan çağa uyum sağlayabilmek ve yaşam kalitesini yükseltebilmek için sözlü iletişimi içeren baskı ya da yazı yazarlığı, yeterli olmamaktadır. Medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, kültürel okuryazarlık, sosyal okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, işitsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık gibi yeni okuryazarlık kavramlar ortaya çıkmıştır (Kellner, 2001; akt. Alpan, 2008, s. 76).

Yeni ortaya çıkan yazarlık türlerinden biri olan görsel okuryazarlık, Türkçe Öğretim Programı'nda (1-5. sınıflar) öğrenme alanları adı altında "görsel okuma ve görsel sunu" şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2005).

Görsel okuryazarlık anlaşılacağı üzere okuma ve yazma eylemlerini bünyesinde barındırmaktadır. Diğer bir deyişle görsel okuryazarlık, anlama (okuma) ve anlatma (yazma) eylemlerinden oluşan bir süreçtir (Tüzel, 2010, s. 693).

Bazı araştırmacılar tarafından görsel okuryazarlık üzerine yapılan tanımları ve değerlendirmelerini Tüzel (2010, s. 693) şöyle aktarır:

Görsel okuma kavramından ilk kez söz eden John Debes (1968, s. 961); görsel okuryazarlığı, “insanın görerek ve diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme yetisi” olarak tanımlar. Görüldüğü üzere bu ilk tanımda sadece görsellere ilişkin algılama boyutu ele alınmış, görselleri üretme boyutuna yer verilmemiştir.

Ausburn ve Ausburn’ un (1978, s. 293) yapmış olduğu “bir bireyin, diğer bireyler ile olan iletişiminde görselleri kullanmasını ve kullanılanları anlamasını sağlayan beceriler bütünü” tanımı ise bünyesinde hem anlama hem de anlatma becerilerini barındırması açısından “görsel okuryazarlık” kavramının her iki dayanak noktasına vurgu yapan bir tanımlamadır. Ancak bu tanımda da “görsel okuryazarlığın” bireyler arası iletişimde olan rolü vurgulanmasına karşın; birey ile kitle iletişim araçları arasındaki ileti akışındaki rolüne yönelik bir ağıklamanın yapılmadığı görülür.

Petterson (1993, s. 135) ise görsel okuryazarlığı “bilgi, davranış ve dikkate değer yeteneklerin öğrenilip öğretilbildiği ve değişik görsel formlarda iletişim becerilerimizi artırmamızı sağlayan bir süreç” olarak tanımlar. Bu tanımda da “görsel okuryazarlık” kavramı, öğrenme-öğretme faaliyetleriyle genişletilmiştir.

Tüzel (2010, s. 693) tüm bu değerlendirmelerinden sonra görsel okuryazarlık için kendi tanımını şöyle yapar: “İletişim sürecinde, görsel mesajlardan anlam üretebilme ve bilinçli görsel mesajlar oluşturabilme becerisi.”

Günümüzde çocuklar pek çok görsel unsurla karşı karşıyadırlar. Sanatsal bir görsel çocukta estetik duyguların gelişmesini de sağlayacaktır. Resimli kitaplar akıcı bir anlatımla yazılmış hikâyelerin yanında, çekici ve insanı düşündüren sanatsal görüntüleri de içermelidir. Anlatım ve görüntü ön bilgilerle de birleştirildiğinde zenginleştirilmiş anlam kurma gerçekteştirilmiş olacaktır (Akyol, 2006, s. 109). Görseller ve çoklu ortam araçları ile donatılan sınıflar, günümüz öğrencisinin dünyasına yaklaşan, ona, hayatı olduğu şekli ile sunan bir ortam sağlar ve bu şekilde onu, ait olduğu zaman diliminin gereklerine göre eğitme şansını eğitimcilere sunar (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 290).

Sanalan, Sülün ve Çoban’a (2007, s. 35) göre bireyler görsel öğeleri kullanarak zihinsel işlemlerdeki becerilerini geliştirebilir ve aynı zamanda görsel öğelerin öğrenmenin daha anlamlı olmasını sağlayabilecek ortamlarda kullanılması sağlanabilir.

Türkçe öğretiminde görsel okuma, dil, zihinsel ve sosyal becerilerin gelişimi, öğrenme, anlama, hatırlama ve zihinsel bağımsızlık becerileri açısından büyük önem taşımaktadır. Görsel okuma ile öğrenci zihinsel örüntüler oluşturur, kavramları daha iyi anlar ve anlama sorunlarını çözer. Kavramları ve bilgiler iyi anlama, öğrencinin bilgi üretimini canlandırır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi ve eleştirel düşünmeyi geliştirir. Görsel okuma, sadece bilgi almak için değil aynı zamanda gözlemek, etkileşmek, iletişim kurmak için kullanılmaktadır (Güneş, 2007, s. 250).

Görsel okuryazarlık görüneni okuma ve anlama aynı zamanda da anlaşılması için ortaya yeni ve görünebilir materyaller koyma yeteneğidir. Akyol (2006, s. 110) görsel okuryazarlığın öğrenilmesinin gerekliliğini aşağıdaki gibi maddeleştirmiştir.

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.
- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadırlar.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanabilen bir beceridir.

Görsel okuryazar:

1. Nesnelere ayırt edip anlamlandırabilir.
2. Belirlenen bir ortamda etkili ve anlamlı görselleri oluşturabilir.
3. Başkalarının görsellikten ne anladığını kavrar ve takdir eder.
4. Zihinde canlandırma yapabilir (Brill, Kim ve Branch, 2001, s. 9; akt. Balun, 2008, s. 38 ve Çam, 2006, s. 8).

### **1.3. Anlama Becerisinin Kazandırılmasında Metnin Yeri ve Önemi**

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımı, insan beyninin daha etkili ve verimli kullanılabilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun için dil ve zihinsel becerilerin üst düzeyde geliştirilmesi gerekmektedir. Dil ve zihinsel becerilerden bazıları daha önemli olmakta ve geliştirilmesi zorunlu görülmektedir. Bunların başında “**anlama**” becerileri gelmektedir. Okuma sürecinde

alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Bu süreçte anlama becerileri büyük önem taşımakta ve zihnin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Anlama becerileri bütün disiplinlerin öğrenilmesinde anahtar durumunda bulunmakta ve bireyin gelişmesinde belirleyici olmaktadır (Güneş, 2009).

Anlama becerilerinin geliştirilmesi etkili bir iletişim ve amaca uygun bir eğitim için büyük önem taşır. Bireyin çevresiyle iletişimi anlama becerisinin gelişmişliğiyle doğru orantılıdır. Yine öğrenim gören bir kişinin okuldaki başarısı da okuma ve dinleme becerilerinin gelişme durumuna bağlıdır (Göçer, 2007, s. 35).

Bloom' a (1979, s. 49) göre, daha ilkokul yıllarında kazanılan okuduğunu anlama gücünün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen okul öğrenmelerinin çoğunu etkilemesi beklenir. Okullarda kullanılan öğrenme araçlarının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olması, bunun bir nedenidir (akt. Güneşli, 2008, s. 83).

Dilin anlama ve anlatma olarak iki boyutu vardır. Okuma dilin anlama boyutu içinde yer almakta ve öğrenmenin en güçlü araçlarından birini oluşturmaktadır. Okuldaki öğrenmelerin önemli bir kısmı yine metinler aracılığıyla okuma etkinlikleri yapılarak sağlanmaktadır (Sallabaş, 2008, s. 141).

Yakıcı ve diğerleri (2005, s. 225) anlama becerilerinden biri olan okumanın üç unsuru olduğunu belirtir:

1. Yazılı ve basılı metin
2. Duyu organları vasıtasıyla bu metinlerin algılanması
3. Okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanması

Bu unsurlardan hareketle okuma ve okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için en temel şartın **metin** olduğu görülmektedir. Dickson, Simmons ve Kameenui (1995), metin yapısı ve onların fiziksel sunumları ile okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmişler ve bu durumu şöyle açıklamışlardır (akt. Dönmez ve Yazıcı, 2006, s. 139):

- Metnin iyi bir biçimde sunumu okuduğunu anlamayı kolaylaştırır.
- Metnin yapısı ve öğrencinin metnin yapısı hakkındaki farkındalığı ile okuduğunu anlama seviyesi arasında doğrusal bir orantı mevcuttur.
- Metnin veya metnin yapısının fiziksel sunumundaki açıklayıcı öğretim okuduğunu anlamayı kolaylaştırır.

Genel anlamda metin “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünüdür” (TDK, 2009, s. 1382). Metin, birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılardır (Güneş, 2007, s. 215).

Günay’a (2001) göre metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Dilsel açıdan metin birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belirli bir mantık sırasıyla, dilbilgisel ulamlar ve metnin işleyişine göre yapılmıştır. Metin onu oluşturan cümleler toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Cümlelerden oluşan değil, cümlelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır (akt. Taşgüzel, 2004, s. 75).

Eğitim öğretimde en önemli kaynaklardan biri ders kitaplarıdır. Bu yönüyle eğitim öğretimde amaçların, kazanımların gerçekleştirilmesinde en büyük görev ders kitaplarına düşmektedir. Türkçe dersi ders kitapları, Türkçe dersinin amaçları ile öğrenme alanları ve sınıflara göre kazanımların gerçekleştirilmesinde büyük bir görev üstlenmektedir. Ders kitabının büyük çoğunluğunu ise **metinler veya okuma parçaları** oluşturmaktadır. Bu anlamda çocuğun zihin, dil ve sosyal gelişimine uygun hazırlanmış metinler veya metin türleri oldukça önemlidir (Keklik, 2008, s. 3).

Çeçen (2008, s. 12) , Duman (2003, s. 151-152)’ ın şu sözleriyle metinlerin eğitimdeki önemini anlatır:

“Türkçe öğretiminde temel ders materyallerinden biri de metindir. Hatta Türkçe öğretiminin büyük ölçüde metne dayandığını söylemek yanlış olmaz. Çünkü dil öğrenmek; kelimelerin, kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu dünyayı görmek, tanımak, anlamak, değerlendirmek, hissetmek; bu dünyada yaşamaktır.”

Metinler yoluyla öğrencinin dilin tadına varması, dilin- gerek ses ve kelime gerekse söz dizimi bakımından – en güzel kullanışlarını görerek dili en iyi şekilde edinmesi beklenir (Çeçen ve Çiftçi, 2007, s. 40). Türkçe Öğretim Programı’nda (2005, s. 161) okuma metinlerinin dil bakımından taşıması gereken özellikler şöyle maddeleştirilmiştir:

- a. Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir.
- b. Metinler, dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.

- c. Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir.
- d. Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.
- e. Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermelidir.

Yazılı materyallerde kullanılan metinlerin yapıları, bilgilerin nasıl düzenlendiğini belirledikleri için önemlidirler (Yazıcı, 2006, s. 230). Metinde izlenecek yapının belirlenmesi metnin konusundan çok türü ile ilgilidir. Metnin türü okuyucuda metnin yapısına ilişkin birtakım beklentiler oluşturur. Bir konu farklı metin türlerinde çok farklı şekilde yapılandırılabilir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s. 252).

Dil eğitimi derslerinde metinler okunur, metinler hakkında sorular sorulur ve cevaplanır, dil bilgisi çalışmaları metinler üzerinde gerçekleştirilir. Aslında sadece dil eğitiminde değil, eğitim sisteminin tamamında, bütün derslerde metinler önemli bir yer işgal eder (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s. 259). Yeni Türkçe dersi öğretim programı (1–5. sınıflar) ders kitaplarında her temayla ilgili üç farklı metin türünün bulunmasını esas almıştır (MEB, 2005). Bu türler aşağıda maddeleştirilmiştir:

1. Öyküleyici metin
2. Bilgilendirici metin
3. Şiir

### 1.3.1. Bilgilendirici Metinler

Bilgilendirici metinler makaleler, eleştiriler, denemeler, gezi yazıları, röportajlar, anılar, fıkralar mektuplar, biyografi ve otobiyografi gibi türlerdir. Bunlara öğretici metinler de denilmektedir. Bu tür metinlerde bir konu hakkında bilgi vermek ya da o konuyu açıklamak amacıyla yazılar yazılır.

Bilgilendirici metinlerde metin yapısının oluşturulmasında yazarın tercihiyle birlikte konunun içeriği belirleyici olmaktadır. Metinde kullanılacak büyük yapının (tutarlılık) oluşturulmasında çeşitli yollara başvurulabilir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s. 258):

**1. Tanıtmaya Yönelik Metin Yapısı:** Ele alınan kavram veya varlığın tanıtılması amacıyla yazılan metinlerde kullanılır. Bu tür metinlerde merkezdeki kavram veya varlığın ne

olduğu, türleri, özellikleri, yararları, zararları vb. anlatılabilir, konuyla ilgili örnekler verilebilir.

**2. Kronolojik Sıralamaya Dayalı Metin Yapısı:** Belli bir sıra içinde gerçekleşen olay ve durumları konu alan metinlerde kullanılır. Özellikle tarihi bilgilerin verildiği olayların anlatılmasında kullanılır.

**3. Karşılaştırmaya Dayalı Metin Yapısı:** Birbiriyle ilişkili kavram, durum, mekân, araç, kişi gibi herhangi iki varlığı üstünlük, benzerlik veya farklılıkları bakımından karşılaştırmayı amaçlayan metinlerde kullanılır. Bu tür metinlerde “benzer şekilde, farklı olarak, oysa, diğer taraftan” gibi ifadeler kullanılır.

**4. Problem Çözmeye Dayalı Metin Yapısı:** Merkezinde bir problemin olduğu metinlerde görülen bu yapıda sırasıyla şu aşamalar yer alır:

- Problemin ortaya konulması (ne olduğu, kimleri etkilediği, ne zaman ortaya çıktığı vb.)
- Problemin nedenleri
- Problemin çözüm yolları
- Sonuç

Akyol (2006, s. 160) bilgi vermeye dayalı metinlerin anlaşılmasının iki unsurla yakından ilgili olduğunu belirtir:

- Metinlerdeki ana fikirlerin, kavramların ve kelimelerin tanınması,
- Yardımcı kelime ve kavramların tanınması.

Bilgi verici metinlerde özellikle paragraf yapısına dikkat edilmelidir. Paragraflar mutlaka bir konu etrafında gelişmeli ve konu cümlesini içermelidir. Bu tür metinlerde iki veya üç satırlık paragraflardan kaçınılmalıdır. Bilgiler ve doğru ve anlaşılır bir dil ile sunulmalı, verilen örnekler konuya ve düzeye uygun olmalıdır. Metinler genel cümleler halinde pek çok olay ve olguyu ele almamalı, olayın bir boyutunu düzeye uygun şekilde detaylandırarak işlemelidir. Yazarın amacı, ana fikir ve yardımcı fikirler ilişkili bir şekilde verilmelidir (Akyol, 2007, s. 9).

Bilgilendirici metinler, ilköğretim okulu öğrencilerinin eğitiminde ihmal edilen bir türdür. İlköğretimin ilk kademesinde daha çok öyküleyici metinlere ağırlık verilmektedir. Daha sonraki yıllarda ise bilgilendirici metinler ağırlık kazanmaktadır (Williams ve diğerleri, 2004, Moss, 1993; akt. Sallabaş, 2007, s. 26).

### 1.3.2. Hikâye Edici Metinler

Başaran ve Akyol' un (2009, s. 14) bazı dilbilimciden aktardığına göre hikâye edici metin kavramı şöyle tanımlanmıştır:

Çetişli (2004, s. 16-20) hikâye edici metinlerin edebiyat sanatının iki ana formundan biri olduğunu söylemiştir ve bu metinleri, insanın merak duygusunun var ettiği, sonu kimi zaman hoşça vakit geçirmeye, kimi zaman da mutlak gerçeğe çıkan sorular yumağı; bu sorulara olayların kurgusu ve estetik anlatımla cevap bulma ve verme gayretinin sonucu belli bir zaman ve mekân bağlamı içinde, belli şahıs kadrosunun yaşadığı olayları anlatan tahkiyeli bir edebi form olarak tanımlamıştır. Hatipoğlu ise (2003, s. 336) hikâye edici metinleri olmuş veya olması mümkün bulunan olayların anlatıldığı türler olarak ele almıştır.

Öyküleyici metinler, aksiyon ve olayların belirli bir sıra içinde düzenlenmesi için kullanılır. Bu tür metinlerde amaç, sebep, imkân, zaman yakınlığı gibi kavramsal ilişkiler sıklıkla kullanılır (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s. 251).

Öyküleyici metinler bizleri bulduğumuz ortamdan başka bir ortama götürmekte ve düş dünyamızı geliştirip zenginleştirmektedir. Bu tür metinlerde öyküleyici anlatım biçimi kullanılmaktadır. Bu anlatım biçiminde temel olan olaydır ve olaylar oluş sırasına göre sunulur. İşlenen düşünce olaylar içinde yer alır, her şey hareket halindedir. Olayların akışı zincirleme olarak gelişir ve hareket ögesiyle birbirine bağlanır (Güneş, 2007, s. 217).

Akyol'a (2006, s. 139) göre hikâyeler önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve hatırlama aracıdır. Bu bağlamda hikâyeler, öğrencilerin okul ortamında ve günlük yaşamlarında dil becerilerini geliştirmesi, bu beceriler sayesinde farklı öğrenme alanlarında işlevsellik kazanmaları açısından önemli bir yere sahiptir.

Çok küçük yaştan itibaren hikâye kavramı ile karşılaşan çocuk, hem kendi ürettiklerini anlatarak hikâye eder, hem de diğer anlatımlardan yararlanır. İlk dönemlerinde yer alan anlatımlar gerçekçilik boyutundan uzak olmakla birlikte, gittikçe bu anlatımlar, çocuğun gelişimine paralel olarak gerçeklik boyutu kazanmaktadır. Hikâye her yaşta insan için önemlidir. Ancak çocuk için hikâye vazgeçilmez bir olgudur. Bu gerçekten hareketle, çocuğun hikâye yoluyla eğitimini sağlamak, onlara istenilen davranışları kazandırmak en kestirme yoldur (Aytaş, 2006, s. 270).

Çocuk öyküleri, çocukların gerçek yaşamlarından alınan konuları işlemesi, duyarlık ve gerçeklik ilkelerine uyması, çocuğa göre canlı, devingen, renkli ve şiirsel bir anlatım üzerine kurulması, onların beklentilerine ve gerçekliklerine yanıt aramaları gibi bir nedenle çocuğu



etkiler. Çocukta anlama becerisi; olayları gözlem, izleyerek, uygulama, dinleme ve okuma yoluyla gelişme olanağı bulur. Anlatma becerisi ise çocuğun yaşamın içinde karşılaştığı sorunları çözerek, konuşarak ve yazarak gelişir. Ana dilinin tadına varan çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerinde masal, öykü, şiir gibi sanatsal metinlerin payı büyüktür. Bu nedenlerle okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmada çocuklar için yazılmış öyküler temel araçlardandır (Gökçe ve Sis, 2011, s. 1927).

Hikâye; hayatta veya olabilecek olayları bir ölçü ile anlatan hayalde tasarlanan ilgi çekici bir takım olayları anlatarak okuyanda heyecan ve zevk uyandıran yazıdır. Hikâyeler çoğunlukla birkaç sayfa uzunluktadır. Hikâyeler, hareketten hoşlanan insanın bu isteğini karşılar. Bir an için de olsa, okuyucuyu hayal dünyasında dolaştırır. İnsanın zihin gelişmesini artırır; insanlara yüksek ideallerle birlikte geniş bir hayat anlayışı sağlar (Karaalioğlu, 2000; akt. Özkara, 2007, s. 39).

Hikâyeler yeni kavramların kazanımında ve içinde yaşanan toplumun kültürünü, sosyal değerlerini aktarmada en önemli araçlardır. Tahmin etme ve çıkarım becerilerini geliştirmenin temel araçlarından. Çocuklar hikâyeleri küçük gruplar halinde anlatarak hem işbirliğine dayalı sunum hem de diyalog becerilerini geliştirebilirler (Akyol, 2006, s. 139).

Hikâye edici metinlerin, sağlamış olduğu beceriler hakkında birçok bilim insanı görüş bildirmiştir. Hikâyeler okuyucuya yorum yapma, anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme fırsatları sunan etkili okuma metinleridir. Hikâyeler, tecrübeler üzerine farklı açılardan yorum getirmede önemli katkılar sağlamaktadır. Hikâyeler tecrübeye dayalı bilgiyi zihne depolama ve tanımlamada en doğal ve güçlü unsurlar olarak ifade etmektedirler. Bütün bu açıklamalar hikâyelerin önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve hatırlama aracı olduğunu göstermektedir (Bruner, 1990; Gudmundsdottir, 1995; Bruner 1990, Shank, 1999; Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002; McEwan ve Egan, 1995; Chen, Fertig ve Wood, 2003, akt. Akyol, 2006, s. 139).

İlköğretim yıllarının ilk kademesi çocukların temel dil becerilerindeki gelişiminde temel rolü oynamaktadır. Bu yıllarda da hikâyeler ve hikâye edici türdeki yazılar çocukların ilgisini daha çok yansıttığından Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin hikâye türünde olması ve derslerin bu ağırlıkta işlenme zorunluluğunu birlikte getirmektedir. Çocuklar hikâyelerle temel dil becerilerini kazanmakta ve bu yollarla bilgilerini artırmaktadır.

Akyol (2007, s. 10) bilgi verici ve hikâye edici metinleri aşağıdaki gibi karşılaştırır:

<b>Hikâye edici metinler</b>	<b>Bilgi verici metinler</b>
Hikâye anlatımı vardır.	Bilgi verme vardır.
Kelimeler günlük dilde daha çok kullanılan çocuğun aşına olduğu kelimelerdir.	Kelimeler daha spesifik, çok tekrarlanmayan ve tekniktir.
Okuyucunun karakterle özdeşleşmesi, onun hakkında konuşması, yorum yapması ön plandadır.	Okuyucu konu üzerinde yoğunlaşır.
Okuyucunun dikkati olay örgüsüyle toplanmaya çalışılır.	Okuyucunun dikkati metnin yapısı ve tasarımıyla toplanmaya çalışılır.
Temaların hareket kaynağı okuyucunun deneyimleridir.	Konular daha soyut ve yeni tecrübeler kazandıracak türdendir.
Yorumlayıcı yazım tarzı vardır.	Daha kısa ve özlü yazım söz konusudur.
Eğlendiricidir.	Problem çözdürücü ve bilgiyi geliştiricidir.
Daha hızlı okunur.	Daha yavaş okunur ve daha fazla esnekliğe ihtiyaç vardır.
Anlamlar genelde kelimeler vasıtasıyla taşınır.	Anlamı iletmede kelimelerin yanında grafik, harita, tablo vb. görseller kullanılır.
Daha kişiseldir ve değişebilen okunabilirlik düzeyleri mevcuttur.	Kişisellik yok denecek kadar azdır. Yüksek düzeyde okunabilirlik vardır.

### **Çizelge 1.2.** Bilgi Verici ve Hikaye Edici Metinlerin Çeşitli Açılardan Karşılaştırılması

Kaynak: Akyol, H., “Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar”, İlköğretmen, Sayı. 6, 2007.

## **1.4. Hikâye Kavramı ve Hikâyenin Öğeleri**

### **1.4.1. Hikâye Kavramı**

Hikâye, insanlık tarihinde binlerce yıldır kullanılan bir metin türüdür. Zamana ve kültüre göre birtakım değişiklikler gösterse de hikâye, metin elementleri en somut biçimde

tespit edilebilen ve metin yapısı bakımından insanlarda ortak beklentiler oluşturan bir türdür. Her toplumda ve her kültürde hikâye ve masallar, çocukların en çok ilgi duyduğu türlerdendir.

Çocukların ilk dil edinimlerinde hikâyeler ve masallar önemli bir yere sahiptir (Kırkkılıç ve Akyol, 2009, s. 252-253).

Belirli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen uygun bir olayı anlatan veya birtakım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez ancak birkaç sayfa tutan yazılara hikâye denir (Oğuzkan, 2010, s. 99). Kolcu'ya (2010, s. 283) göre öykü (hikâye), kısa olayları, kısa zaman dilimini ve az ayrıntılı karakterleri ortaya koyan, zaman, yer ve kişi unsurları dar tutulmuş yalın bir olay örgüsüne sahip edebi bir türdür. Cemiloğlu'na (2005, s. 27) göre ise hikâye olaya dayalı türlerin tipik bir örneği ve olaya dayalı eserlerde rastlanan öğelerin hepsine ağırlıklı olarak yer vermesi bakımından Türkçe öğretiminde yararlanabilecek bir edebiyat türü ve ders materyalidir.

Hikâye her yaşta insan için önemlidir. Ancak çocuklar için vazgeçilmez bir olgudur. Çok küçük yaşta itibaren hikâye kavramı ile karşılaşan çocuk, hem kendi ürettiklerini hikâye eder, hem de diğer anlatımlardan yararlanır (Aytaş, 2006, s. 270-272). Hikâyeler çocukların kişilik ve dil kullanımını açılarından gelişmelerini sağlar. Hikâyeler çocuğun kelime hazinesini zenginleştirerek, dilin gücünü tanıtır ve mesajı iletmede yaratıcı olarak nasıl kullanıldığını sezdirir (Akyol, 2006, s. 139).

Öykü türü, anlatılan olayların özelliğine göre iki sınıfta incelenir (Kolcu, 2010, s. 283).

**a. Olay Öyküsü:** Bu tür öykülerde belli bir olay anlatılır. Başlangıcından itibaren olay, okuyucunun merakını çekecek biçimde, sürekli artan bir gerilimle gelişir; gerilim bir yerde doruğa ulaşır, daha sonra da yavaş yavaş azalarak sonuca bağlanır. Öykünün sonucu genellikle sıra dışı ve çarpıcıdır.

**b. Durum Öyküsü:** Bu tür öykülerde belli bir olay yoktur. Gerilim unsuruna yer verilmez. Öykü genellikle bir an ya da durum üzerine yoğunlaşmıştır. Kişiler gerçek yaşamdaki gibi basit ve sıradan özelliklerle donatılmıştır. Öyküye anlık duygu ve düşünceler, coşkular, izlenimler, çağrışımlar hâkimdir. Olay öyküsünde olduğu gibi, kesin çizgilerle belirlenmiş başlangıç ve sonuç bölümleri yoktur.

Hikâye kavramının kazandırılması ile ilgili Akyol (2006, s. 143) şunları söyler: "Hikâye kavramını kazandırmanın en önemli yollarından birisi çocuklara hikâye okumak ve okunanları onlarla birlikte tartışmaktır. Belirli bir süre bu işe devam edilirse çocuk hikâye

yapısına aşinalık kazanacaktır. Başlangıçta hareketli zincirleme olayları ele alan hikâyeler üzerinde durulmalı zaman ilerledikçe hislere ve vicdani olaylara yer veren hikâyelere geçilmelidir.”

Hikâye aracılığıyla kolaylıkla dil öğretimi, dil edinimi ve gelişimi sağlanabilir. Okuma becerisini geliştirmede de en işlevsel edebî tür yine hikâyedir. Hikâye “öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirmek açısından yararlı olduğu gibi, yazınsal ve yapısal özelliklerin çeşitliliğindeki zenginlik açısından da öne çıkan bir türdür. Öykünün benzeri yazın türü olan roman karşısında üstünlüğü temelde yapının uzunluğu konusunda düğümlenir. Bir olayın, bir ruhsal durumun çoğu kez giriş-gelişme-sonuç zinciriyle üç beş sayfa içinde sunulması kuşkusuz öykünün önemli bir niteliğidir” (Rona ve Dedes,1999, s. 69; akt. Bozkurt, 2005, s. 20).

#### 1.4.2. Hikâyenin Öğeleri

Hikâye, üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; Karaalioğlu (2000) ve Güneş’ e (2003) göre “serim, düğüm, çözüm” ; Gündüz’ e (2003) göre “başlangıç, orta bölüm, sonuç” ; Erden’ e (1998) göre “giriş, çatışma-zirve, çözüm” ; Cemiloğlu’ na (1998) ve Akyol’ a (2006) göre “giriş, gelişme, sonuç” olarak ele alınmaktadır (akt. Özkara, 2007, s. 41).

**Giriş** bölümünde sahne ve karakterler tanımlanarak, problemin çerçevesi çizilip, okuyucu hikâyeye motive edilmektedir. **Gelişme** bölümünde, problem ve problemin çözümü sürecinde ana karakterleri engelleyen unsurlar ortaya konmaktadır. Karakterler hakkında daha çok bilgi verilmekte ve bu bölümde okuyucu karakterin özellikleriyle kendi özelliklerini karşılaştırmakta, onu ideal bir tip olarak benimsemeye çalışmakta veya tasvip etmemektedir.

**Sonuç** bölümünde ise problem çözülmekte, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmakta ve okuyucu bu bölümde bir rahatlama içerisine girmektedir (Akyol, 2006, s. 143).

Araştırmacılar hikâyenin temel yapısı ve unsurları ile ilgili farklı sınıflandırmalar yapmıştır;

Kavcar ve diğerleri (2009, s. 94) her öykünün yapısını oluşturan üç temel öğenin olduğunu belirterek bu öğeleri kişiler, olay ve durum, yer şeklinde sınıflandırmışlardır.

Li ve diğerleri (2000, s. 4), hikâyenin genel olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluştuğunu; aynı zamanda bu bölümleri oluşturan temel hikâye yapılarını ise; bir konu ve olaylar dizisi, karakterleri tanıtan ve olayların meydana geldiği yer ve zamanı

içeren kurgular, karakterlerin karşılaşacağı veya aşacağı problem veya sıkıntılar, ana karakterin isteğini yansıtan amaç, zorluğun aşıldığı veya amacın ulaşıldığı bir sonuç, karakterlerin davranışlarına yol açan yan fikirlerini, düşüncelerin veya duyguların bulunduğu iç hesaplaşmalar şeklinde sınıflandırmış,

Cemiloğlu (2009, s. 28) hikâyenin bilinen unsurlarını olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, plan, anlatım kalıpları ve tür bilgileri şeklinde ayırmış,

Akyol (2006, s. 150-151) ise sekiz temel unsurdan bahsederek hikayenin yapısını sahne, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki olarak ele almıştır.

Marshall (1983), hikâye yapılarındaki ortak unsurları aşağıdaki gibi özetler:

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 (akt. Akça, 2004).

Araştırmacılar hikâyenin temel bileşenlerini **giriş, gelişme, sonuç** olarak ele almışlar, hikâyenin yapısındaki öğelerde ise, bazı farklılıklara rağmen ortak unsurlarda birleşmişlerdir.

**1. Sahne:** Olayın nerede ve ne zaman gerçekleştiği, fiziksel çevrenin özelliklerinin ne olduğu vb. hakkında bilgiler verilir. Ana karakterler genel özellikleriyle tanıtılır (Akyol, 2006, s. 150).

Aytaş (2006) hikâyedeki sahne kavramını mekân olarak ele almakta ve yazarın hikâyede anlattığı olaya bağlı olarak olayın geçtiği yeri de tanıtması gerektiğini belirtmektedir.

**2. Ana ve Yardımcı Karakterler:** Hikâyedeki kahramanlar ana hatlarıyla tanıtılır veya alışkanlık halindeki durum ve etkinlikleri betimlenir. İnsanlar, hayvanlar veya diğer varlıklar hikâye kahramanı olabilir. Bu kahramanlardan bir tanesi ana karakter olur.

Hikâyenin uzunluğuna ve hikâyedeki olayların karmaşıklığına göre ana karakter birden fazla da olabilir. Ana karakter hikâyedeki problemin oluşmasında ve çözüme kavuşturulmasında en önemli görevi üstlenir. Hikâyede ana karakter kadar etkin olmayan

bununla birlikte olaylar zincirinin oluşmasına katkıda bulunan kişilere yardımcı karakter denilir (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s. 254).

**3. Başlangıç Olayı:** Problemi başlatan olay veya olaylardır (Akyol, 2006, s. 150).

**4. Problem:** Hikâyedeki olayların merkezinde yer alan çatışma durumudur. Bu çatışma, başlatıcı olaydan sonra ortaya çıkar ve ana karakterin hikâyedeki diğer karakterlerle veya doğal engellerle mücadelesi şeklinde ortaya çıkabilir. Okuyucu hikâye boyunca problemin çözüme kavuşup kavuşmayacağını ve çözüme kavuşacaksa bunun nasıl gerçekleşeceğini merak eder (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s. 255).

**5. Problemi Çözme Teşebbüsleri:** Problemi çözmek için başvuru olan etkinliklerdir. Düşünüş şekilleri ve uygulamalar teşebbüs olarak kabul edilebilir (Akyol, 2006, s. 150).

**6. Sonuç:** Karakterin gerçekleştirdiği girişim ya da girişimler sonucunda hedefine ulaşmış veya ulaşmadığının veya girişimin sonunda meydana gelen kısa veya uzun süreli değişikliğin ifade edildiği bölümdür.

Problemlerle doğrudan ilişkilidir. Olumlu veya olumsuz olabilir. Başvuru olan çözüm teşebbüslerinin ortaya ne koyduğunu bildirir. Sonuç hikâyede anlatılanlarla (olay, sahne, karakterler vb.) tutarlı veya inandırıcı olmalıdır. Aynı zamanda duygusal açıdan da tatmin edici bir nitelik taşımalıdır (Kırkkılıç ve Akyol, 2007, s. 255; Akyol, 2006, s. 150).

**7. Ana Fikir:** Nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirtir (Akyol, 2006, s. 150).

**8. Tepki:** Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır (Akyol, 2006, s. 151). Akyol (2006, s. 151) tepkiyi iki şekilde sınıflandırır: Birincisi karakterlerin tepkisi, ikincisi ve önemlisi ise okuyucunun yani öğretmenin tepkisidir.

### 1.5. Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi

Aşağı yukarı her çocuk hikâye kavramı hakkında birtakım bilgilerle okula gelir. Ancak onların analizi hakkında pek fazla bilgisi yoktur. Hikâye çocuk açısından özellikle yetişkinler tarafından kendilerine anlatılan ve hoşça vakit geçirmelerini sağlayan anlatımlardır (Akyol, 2006, s. 159).

Öğrencilerin okuma becerisi geliştikçe, onlardan edebî duyarlılıklarını geliştirmeleri beklenir. Bazı öğrenciler, kendilerine yöneltilmiş, temeli sağlam sorular yoluyla bir hikâyenin özelliklerini kavrayabilir, hikâyenin yapısı hakkında genel bir kaniye varabilir. Ancak diğer öğrenciler bu tür ayrıntıları kaçırabilirler. Bu yüzden “öğretmenler öğrencilere edebiyat

konusunu öğretirken daha dolaysız teknikler kullanabilirler. Bu tür tekniklerden biri de hikâye haritasıdır; hikâye haritası, öğrencilere hikâye konusunda bir yol sunar”(Smith,1990, s. 178)

Bir hikâye haritası, hikâye organizasyonunun kolaylaştırılması için özellikle tasarlanan bir grafik tekniğidir. Bu teknikte hikâyedeki karakterlerin hareketleri ve olayların sıralanması için veya olayların görsel olarak betimlenmesi için hikâye haritası denen bir diyagram kullanılır. Etkili öğrenme için yeni materyallerin öğrenilmesi ile önceki bilgi yapılarının (şemaların) bağlanmasını vurgulayan şema teorisini (Anderson, 1977) temel alarak, hikâye haritalama öğrencilere temel hikâye yapılarının ve hikâye öğeleri arasındaki ilişkilerin kuşbakışı görünüşlerinin sağlanarak, öğrencilerin hikâye şemasını geliştirmesini amaçlayan bir yardım tekniğidir (Li, 2007, s. 78).

Hikâye öğelerinin bileşenlerini öyküleyici metnin anlaşılmasına teşvik eden diğer bir teknik hikâye haritalarıdır. Bu prosedür, bahsedilen karakterler ve olaylar hakkındaki önemli bilgilerin belirlenerek hikayenin haritalandırılmasıdır. Hikaye haritaları en önemli fikirleri göz önüne çıkaran görsel araçlardır ve paragraf içerisindeki gerçekleri veya konsept ilişkilerini yansıtarak öğrencilerin hikayelerle ilgili soru üretmesine yardımcı olur (Gardill ve Jitendra, 1999, s. 2).

Hikaye haritalama spesifik bir yapı kullanarak öğrencilerin dikkatini hikayelerin ilgili öğelerine toplar. Hikâye haritaları öyküleyici metindeki (kurgu gibi) anahtar bilgiler için görseller sağlar (Boulineau, Fore , Hagan – Burke ve Burke, 2004, s. 106).

Hikâye haritası; metnin dekor, ana ve yardımcı karakterler, başlatıcı olay, problem, problemi çözüm girişimleri, sonuç, ana fikir ve tepki olmak üzere sekiz elementin yardımıyla daha iyi anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayan zihinsel bir şema ya da yapıdır. Bu yöntemde adı geçen dekor, bir tiyatro terimi olmasına karşılık, burada, metnin sınıf ortamında canlandırılması dikkate alınarak zaman ve mekân öğelerini karşılamaktadır. Karakter-tip ayrımı gözetilmeksizin, karakter kavramı ile kahraman kastedilmiştir. Problem ise çatışma anlamındadır. Esasen burada metin elementi adıyla geçen öğelerin hepsinin, tepki dışında, klasik metin çözümlemesinde bir yeri vardır. Başlatıcı olay serimi, problem (çatışma) ve problemi çözüm girişimleri düğümü, sonuç ise çözümü karşılamaktadır. Bu bağlamda öykünün, çocuğun dil gelişimine katkısı üzerinde durmak gerekir (Gökçe ve Sis, 2011, s. 1926).

Hikâye haritası, “grafiksel anlamda bir harita gibi görünmese de zihinsel bir haritanın yaptığı şeyi yapar; öğrenene karmaşık durumlarda yol gösteren bir dizi aşama sunar (Smith, 1990, s. 178).

Öğrencilerin temel hikâye yapılarını ve hikâye öğelerini görselleştirerek hikâye geliştirmenin basamaklarını kavramada yardımcı olmaktadır. Böylece hikâye haritalama kullanılarak, öğrencilerin hikâyenin zamanı, olayları ve barındırdığı karakterlerinin kendi içlerinde ilişkili olduklarını fark edebilirler. Hikâye haritalandırmanın görsel karakteristikleri sebebi ile öğrenciler yazdıkları hikâyelerinin planlanmasında yararlanabilirler (Li, 2007, s. 78).

Hikâye haritası yöntemi, öğrencilerin hikâye edici metinlerde anlam kurmalarını kolaylaştırarak, öğrencilere okuduğunu anlama, sentez yapma, ana fikir bulma vb. becerilerin kazandırılmasında önemli bir işlevselliğe sahiptir. İlköğretim okullarında Türkçe derslerinde sıklıkla kullanılan hikâyelerin kavranılmasında, yapısının keşfedilmesinde hikâye haritası yöntemi kullanılabilir. Bu yöntemle birlikte hikâyelerin işlenmesi ve öğrenmenin artırılması sağlanmış olur. Smith (1990, s. 178) hikâye haritası yönteminin bazı durumlarda hikâye grameri olarak anıldığını belirtmektedir.

Hikâye haritası yönteminin kullanım alanlarına bakıldığı zaman karşımıza şöyle bir tablo çıkmaktadır:

Hikâye haritalama prosedürleri farklı yetenek ve akademik seviyedeki birçok kişi tarafından kullanılmış, değiştirilmiş, üzerinde çalışılmış ve geliştirilmiştir (Beck ve McKeown 1981). Örneğin, hikâye haritaları okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için kullanılmış ve öğrenciler yönlendirilerek karakter, problem gibi öyküleyici anlatım öğelerinin tanınmaları sağlanmış (Dimino, Taylor ve Gersten, 1995); hikâyedeki bilgilerin organize edilmesi ve sıralanması sağlanmış (Pearson, 1985); ve hikâye bileşenleri arasında bağlantılar kurulmasının sağlanmasında kullanılmıştır (akt. Boulineau ve diğerleri, 2004, s. 106).

Hikâye haritası yöntemiyle ulaşılmak istenen 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; akt. Tekinarslan, 2006, s. 34).

Hikâye haritasının kullanım alanları incelendiğinde, genel anlamda ulaşılmak istenen amaçları şöyle sıralayabiliriz:



- Hikâye metinlerinin yapısının anlaşılmasını sağlamak,
- Hikâye yapısının oluşturulmasına katkıda bulunmak,
- Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek,
- Hikâyedeki bilgileri organize edebilme becerilerini kazandırmak,
- Hikâyedeki olaylar ve olayların oluşumları arasında bağlantılar kurulmasını sağlamak,
- Hikâyenin temel unsurlarının (Ana ve yardımcı karakterler, sahne, yer, zaman, problem, ana fikir, sonuç vb.) kavranılmasını sağlamak,
- Hikâye edici metinlerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek (analiz, sentez, değerlendirme) metinden anlam kurmayı kolaylaştırmak.

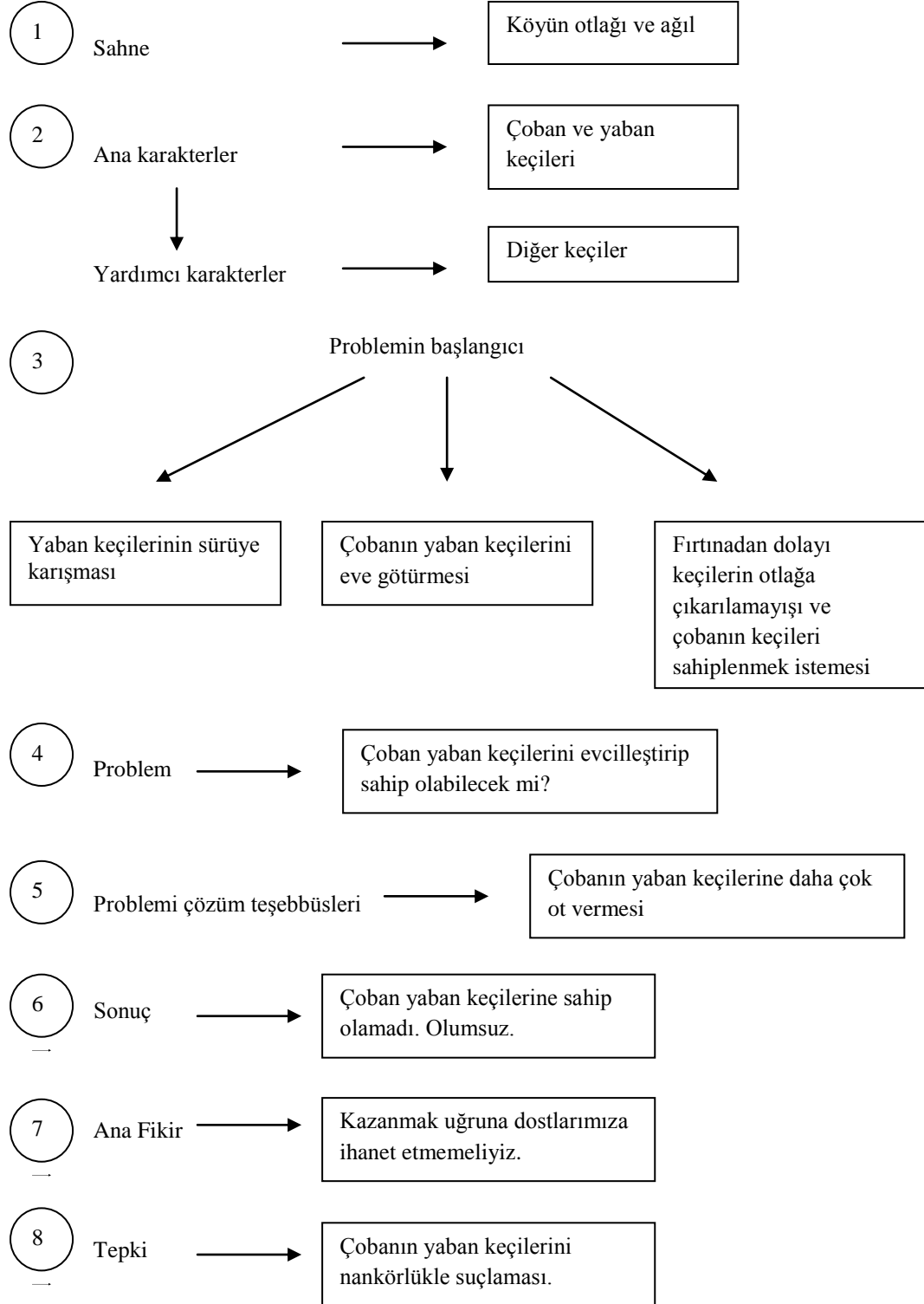
Bu şema ışığında okuyucu hikâyede neye odaklanacağını bilir ve okuduğunu daha kolay anlama imkânı elde eder. “Hikâye haritası yöntemiyle metinlerin daha etkili bir şekilde öğretilbiliriz; çünkü bu yöntem önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencileri önemli unsurlar üzerinde yoğunlaştırmaya yöneltmede, etkili katılımı sağlamada, bilgileri düzenli bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirmede, ön bilgileri aktif hale getirmede, ileriye dönük tahminler yapmada ve metinler arası okumada oldukça etkilidir” (Akyol, 2011, s. 184; akt. Çoban ve Tabak, 2011, s. 44).

Hikâye haritası yöntemi eskiden beri Türkçe öğretiminde kullanılan çeşitli yöntemlere bir alternatif olarak geliştirilmiştir. Türkçe öğretiminde hikâye edici metinlerin işlenmesinde dikkat edilmesi gereken en önemli husus hikâye öğelerinin kavranılması ve okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasıdır. Bu anlamda hikâye edici metin türü ilköğretim düzeyinde oldukça önemlidir. Bu öneme Çoban ve Tabak (2011, s. 45) şöyle değinir:

“Somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş evresinde empati ve hayal ön plana çıkan iki kavramdır. Hikâye edici metinler sayesinde çocuk kendini kahramanın yerine koyarak metinde geçen olayları düşünmeye ve karşılığın problemlere çözüm üretmeye çalışacaktır. Nitelikli bir metin çocuğu kişilik gelişimi, dil gelişimi, duygu ve düşünce gelişimi yönünden olumlu etkileyecektir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda ilköğretim kademesindeki ders kitaplarında yer alan metinlerin hikâye elementleri açısından değerlendirilmesi anlamlı hale gelmiştir.”

Bir hikâyenin hikâye haritası yöntemine nasıl çözümleneceği ile ilgili örnek bir metin aşağıda yer almaktadır.

### ÇOBANLA YABAN KEÇİLERİ



**Şekil 1.5** Hikaye Haritası Yöntemine Göre Metin Çözümlemesi

Kaynak: Akyol H., Türkçe Öğretim Yöntemleri, PegemA Akademi Yayıncılık, Ankara, 2006, s. 155.

Boulineau ve diğerkleri (2004) hikâye haritalarının kullanım alanlarını şöyle açıklamışlardır:

“Hikâye haritaları herhangi bir konu üzerinde konuyla alakalı bilgilerin kaydedilmesinde, tartışmalara kolaylık sağlarnasında ve önceki bilgilerin ortaya çıkmasını sağlamak için okumadan önce kullanılabilir. Bir metin okunurken, okuyucuya önemli bilgileri kaydetme ve okuma sonrasında genel bir taslak olarak hizmet etmek için rehber olmalıdır.

Idoll (1987, s. 197) hikâye haritalarının kullanımını 4 aşamada açıklar bu aşamalar:

- Birinci aşama (**Model Evresi**): Öğretmen istenen anlama tepkisini modeller ve hikâye haritası öğrencilere örnek olacak şekilde öğretmen tarafından doldurulur.
- İkinci aşama (**Rehberlik Evresi**): Öğretmen öğrencileri rehberlik ederek hikâye haritalarının kullanımını sağlar.
- Üçüncü aşama (**Test Evresi**): Öğrenenler öğretmen yardımı olmaksızın bağımsız yanıtlar verirler.
- Resmi bakım aşaması (**Devam Etme Evresi**): Anlama yanıtları hikâye haritası olmadan izlenir.

Akyol (2006, s. 159) Hikâye haritası yöntemiyle çocuğun dikkatinin önemli noktalara çekilebileceğini belirterek hikâye haritasının faydalarını genel olarak şöyle özetlemiştir:

#### **Hikâye haritası;**

- Hikâye elementlerinin kavranması açısından çocuklara yardımcı olmaktadır.
- Çocuğun haritalama yeteneğini geliştirir. Çocuk düzenli bilgilerle zihnine yerleştirdiği olayları daha iyi hatırlar.
- Çocukları aktif olarak derse katma açısından iyi bir yoldur.
- Harita yarım bırakılıp, çocuklara tamamlatılabilir.
- Çocuk soru sormayı ve cevaplamayı öğrenir. Kim, ne, ne zaman, nasıl soruları sorulup cevaplanır.
- Grup olarak çalışma yapılabilir.
- Hikâye yazmak ve taslak oluşturmak için kullanılabilir.
- Yeniden anlatımı kolaylaştırır ve bu da anlamayı olumlu yönde etkiler.
- Özetlemeye yardımcı olur.

- Çocuk, oluşturulan bu düzenli ve ilgili çerçeveyi kullanarak daha kolay bir şekilde hikâyenin elementlerini belirler.
- Okunanların ve dinlenenlerin görselleştirilmesine katkı sağlar.

Akyol (2006, s. 159), hikâye haritası yöntemiyle metinlerin daha etkili bir şekilde öğretilbileceğini belirtmiş ve hikâye haritası yönteminin, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, öğrencileri önemli unsurlar üzerinde yoğunlaştırmaya yöneltmede, etkili katılımı sağlamada, bilgileri düzenli bir şekilde uzun süreli hafızaya yerleştirmede, ileriye dönük tahminler yapmada ve metinler arası okumada oldukça etkili olduğuna dikkat çekmiştir.

## 1.6. Özetleme

Giasson (1995), Theoret ve Dumais (2004) yapılandırıcı eğitim modellerine göre öğrenme-öğretme sürecinde iletişim ve etkileşimi canlandırmak için kullanılan tekniklerden birinin özetleme olduğunu belirtmiştir (akt. Güneş, 2007, s. 287).

Özetleme öğrencinin metinden önemli fikirleri belirlemesini ve metni tutarlı bir şekilde kısaltmasını sağlamaktadır. Okunan metinden her şeyin hatırlanması mümkün olmadığı için özetleme becerileri kullanılarak gereksiz detaylardan ziyade önemli olayların hatırlanması sağlanabilir (Akyol, 2006, s. 42). Ünal (2006, s. 38) özetlemeyi şöyle tanımlar:

“Bir eseri ya da konuşmayı, özünü, amacını ve yapısını bozmadan ana hatlarıyla kısaltmak.” Beyreli ve diğerleri’ ne (2010, s. 106) göre özetleme, uzun bir yazıda önemli fikirlerin kısaca ifadesi ve metnin minyatür biçimidir. Özetleme bireyin ne öğrendiğini düşünmesi, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazması ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklamasıdır (Deneme, 2009, s. 86).

Akyol (2006, s. 36) özetleme becerisinin kolay kazanılan bir beceri olmadığını, özetlemenin hem okunanı anlamayı hem de okuyucunun kendi kelimeleriyle ifade etmeyi gerektirdiğini belirtmiştir.

Özetleme üç farklı şekilde yapılmaktadır (Beyreli ve diğerleri, 2010, s. 107):

**1. Sözcük ve Sözcük Öbekleri Halinde Özet:** Böyle bir özette, yazının başına metinde işlenen fikir, bir ibare olarak kaydedilir. Bu fikri işlemeye ve açmaya yarayan esas ve ikinci derecede fikirler, aynen uzun veya kısa bir yazının planını belirtir gibi cümleler halinde gösterilir.

**2. Cümleler Halinde Özet:** Böyle bir özet, özellikle uzun yazılar için faydalıdır. Önce vurgulanan fikir bir cümle halinde yazılır; bu ana fikrin anlaşılıp anlaşılmadığını göstermesi

bakımından önemlidir. Bundan sonra uzun bir yazının planının hazırlanışında olduğu gibi, her büyük kısımdaki ana fikri belirleyip, yan fikirleri zenginleştirip tam cümleler halinde özet oluşturulmalıdır.

**3. Paragraflar Halinde Özet:** Bu çeşit bir özette, yazı ister uzun ister kısa olsun, ana fikirler birbirine bağlı cümlelerden oluşur. Bu cümleler bir araya getirilerek, paragraflar halinde özet çıkarılmış olur.

Carnine ve diğerleri' ne göre özetleme becerileri:

1. Bir kişinin yaptığı aşamalı işleri anlatan metinlerle,
2. Farklı kişilerin yaptığı farklı işleri ele alan metinlerle ve
3. Önemli ve önemsiz, cümle ve kelimeler birbirinden ayırt ettirilerek kazandırılır (Akyol, 2006, s. 43).

Özetlemede okuyucunun konuyu iyi anlaması, ana düşünceleri seçmesi ve kendi kelimeleriyle özetlemesi önemli olmaktadır. Özetlemede metindeki önemli anlam ve bilgiler alınmakta, ayrıntılar atılmaktadır. Özetlerken okuyucu metnin önemli noktalarına bir kez daha dikkat etmekte, metnin ana ve yardımcı düşünceleri yeniden belirlemektedir (Güneş, 2009).

Öğrenciler, özetleme için özel bir öğretim desenine gerek duyarlar. Çünkü bir özet yazmak diğer yazım türlerinden farklıdır. Çoğu yazım türü; ana fikirlerin oluşturulmasını, içerik ve yapının ayrıntılı biçimde planlanmasını gerektirir. Özetleme, bununla birlikte, söz konusu edilen materyalden temellenmelidir. Orijinal anlamına bağlı kalması için, özet yazarı, özetin; neleri içereceği, nelerin dışlanacağı, bilginin yeniden nasıl yapılandırılacağı, hangi kelimelerin kullanılacağı ve en önemlisi bunun nasıl garanti edileceği konularında garanti vermelidir (Anderson, Hidi ve Babadoğan, 1989).

Etkili bir özetleme yapabilmek için gerekli koşulları Güneş (2007, s. 287) ve Akyol (2006, s. 44-45) aşağıdaki gibi maddeleştirmiştir.

1. Metin dikkatlice dinlenmeli/okunmalıdır.
2. Orijinal anlama bağlı kalınmalıdır.
3. Bilgilerin bir kısmı silinmeli, bir kısmı ise aynen korunmalıdır. Bu süreç seçme ve kısaltma sürecidir.
4. Okunan/dinlenen metin üzerinde önemli görülenler işaretlenmeli ya da not alınmalıdır.
5. Metnin yapısı hakkında bilgi sahibi olunmalıdır<sup>2</sup>.
6. Öğrencinin metni kendi ifadeleriyle özetlemesi önemlidir.

7. Yazım ve noktalama kurallarına uyulmalıdır.

8. Geniş zaman ifadeleri kullanılmalıdır.

Gajria ve Salvia' ya göre (1992) paragraf ve metin özetlemeleri etkili bir okuma sonrası etkinliğidir. Çünkü özetleme yoluyla öğrenciler metnin yapısını daha iyi anlarlar.

Çünkü özetleme yoluyla ana fikir bulma ve önemli kavramları belirleme alıştırmaları yapılmış olur (Akyol, 2006, s. 43). Özetleme öğrencinin ne öğrendiğini düşünmesine, mantıksal ve anlaşılabilir bir tarzda yazmasına ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklamasına yardım eder (Ünalın, 2006, s. 112).

Özyılmaz ve Alcı' nın (2011, s. 74) Senemoğlu'ndan (2005, s. 567) aktardığına göre özetleme stratejisinde izlenecek basamaklar şöyledir:

1. Metindeki önemsiz bilgiyi tanıma ve çıkarma,
2. Metindeki ana fikri belirleme ve kendi sözcükleriyle ifade etme,
3. Her paragraftaki en temel cümleyi seçme ve yeniden ifade etme,
4. Metnin ana ve yan fikirleri arasındaki ilişkileri belirleme ve anlamı bozmadan kısaca bütünleştirmedir.

Anderson ve diğerleri (1989) öğrenim sürecinde özetlemenin öğrencilere öğretimine yönelik öğretmenlere aşağıdaki önerileri sunmuşlardır:

- Doğru metni seçmek,
- Yazarın önemini vurgulamak,
- Öğrencilere öncelikle kendileri için özetlemeyi öğretme,
- Diğerleri<sup>3</sup> için özetleme yaparak öğrenci becerilerini yaygınlaştırma,
- Daha sonraki başarı için erken başlamak.

Özetleme becerisinin kazandırılmasının metin türlerinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Hikâye edici metinler, içerisinde barındırdığı unsurlar ile (yer, zaman, kişiler, olay, problem, ana fikir, sonuç) özetleme becerisine katkıda bulunmaktadır.

---

<sup>2</sup> Prf. Dr. Hayaçi Akyol, metnin türünün hikâye edici ya da bilgi verici metin türü olmasının özetleme becerisini etkilediğini ve hikâye edici metinlerin bilgi verici metinlere göre daha kolay özetlendiğini belirtmektedir (Akyol, 2006, s. 44).

<sup>3</sup> Anderson, Hidi ve Babadoğan (1989), bireylerin kendileri için özet yazmada gerekli olan beceri ve stratejilerin tümünün başkaları için özet yazmada da gerekli olduğunu düşünerek bu iki durumu birbiriyle ilişkilendirmiştir.

## 1.7. Ana Fikir

Ana düşünce ya da yaygın adıyla ana fikir, yazarın metinde ulaşmak istediği amacın en kısa ifadesidir. Ana düşünceyi bir metinde anlatılanların bir yargı oluşturabilecek bir şekilde somut halde dile getirilmesi diye de tanımlayabiliriz (Aktaş ve Gündüz, 2005, s. 38). Özkırımlı (2007, s. 243) ise ana fikri şöyle tanımlar: “Bir kimsenin, bir konuda öne sürdüğü ve kanıtlamaya çalıştığı düşünce.”

Haris ve Hodges’ e (1981) göre merkezdeki düşünce, bir cümle ya da pasajın anlamı veya özü anlamına gelen ana fikir, okuyucuya yazarın konuyu açıklamak için sunduğu en önemli ifadeyi belirtir. Aulls’ a (1978) göre bir metnin ana fikri, yazarın konuyu açıklamak için sunduğu en önemli ifade olmalıdır. Bu ifade, cümlelerin çoğunluğunun gönderimde bulunduğu asıl fikri nitelendirir ve genellikle tek bir cümle ile sunulur.

Bununla birlikte, bazen tutarlı iki cümleden de oluşabilmektedir. Ana fikir, konuyu açıklayan bir kelime veya kelime grubundan daha çok bilgi sunmaktadır.

Tek bir cümle olarak, paragrafın herhangi bir yerinde bulunabilir ve açık olarak ifade edilmekten daha ziyade ima edilebilir (akt. Pilten, 2007, s. 12-13).

Ana fikir eserlerde gizli veya açıkça bulunabilir. Daha çok dolaylı anlatıma sahip duygu yoğunluklu roman, hikâye, şiir, tiyatro gibi eserlerde gizli olabilir. Araştırma yazıları, bilimsel eserler, düşünce ağırlıklı gazete ve dergi yazıları gibi eserlerde ana fikir açıkça ortaya konabilir (Yalçın ve Aytaş, 2005, s. 45).

Akyol’ a (2006, s. 56) göre metin içerisinde ana fikrin belirli bir bölgesi yoktur. Metnin karmaşıklığına ve ele alınan detayların çokluğuna göre ana fikir metnin içinde farklı yerlerde olabilir.

Ana düşüncenin tespiti, okuyucuya yol göstererek onun konuyu anlamasına yardımcı olur. Ayrıca ana düşünce yazan kişiye de yol gösterir. Onun konu dışına çıkmasını engeller, belli bir çerçeve içinde kalmasını sağlar (Aktaş ve Gündüz, 2005, s. 38). Bir yazıda ana düşünce, yardımcı düşünceler dediğimiz ikincil, üçüncül düşüncelerle geliştirilir. Yardımcı düşünceler ana düşünceyi açıklar. Bu nedenle ana düşünceyle yardımcı düşünceler arasında bir bağlantı bulunmalıdır. Bu bağlantının kurulması, bir bakıma metnin belli bir düzene uyularak oluşturulması demektir (Özkırımlı, 2007, s. 243). Ana fikrin yanında genellikle birkaç paragraftan daha uzun yazılarda bulunan ve ana fikri destekleyici mahiyetteki fikirlere de yardımcı fikir denir.

İyi bir yazar yan fikirleri ustaca kullanarak ana fikrin kavranmasını kolaylaştırır. İyi bir okuyucu da paragraflardaki yardımcı fikirleri kolayca görüp yazarın mantık zincirini takip ederek ana fikri rahatça kavrar (Yalçın ve Aytaş, 2005, s. 45). Johnston ve Afflerbach (1985) iyi okuyucuların ana fikri nasıl yapılandırdıkları konusunda yaptıkları araştırmada üç temel strateji belirlemişlerdir:

1. Okumadan önce
2. Okurken
3. Okuduktan sonra ana fikir oluşturma (akt. Akyol, 2006, s. 62).

Çünkü okuyucu konuya yabancı olmadığı için ön bilgileri çerçevesinde bir ana fikir oluşturmaktadır. Ancak her zaman geçerli bir yol değildir. Okurken ana fikir oluşturma okumadan önce oluşturulup okuma sürecinde geliştirilmeye çalışılan ana fikirler daha ziyade okuyucunun ön bilgilerinin fazla olduğu yazım olarak karmaşık olmayan metinleri okumada görülmüştür.

Okuyucunun ön bilgisinin az olduğu ve metinlerin zor olduğu durumlarda gerçekleşmiştir. Üçüncü tür ana fikir oluşturma stratejisi kısmen bir listeleme olayıdır. Okuyucu paragraftan okurken önemli yerleri seçiyor ve kısa notlar alıyor. Okuma sonunda seçilenlerle not alınanlar birleştirilerek ana fikre ulaşıyor (Akyol, 2006, s. 62).

Öğrencilerin ana fikir bulma konusunda, bilgiyi pasif olarak alan bireyler olma durumundan kurtulmaları ve ana fikir ifadesini doğru ve tam olarak bulabilmeleri için “Üstbiliş” stratejisiyle desteklenerek geliştirilecek olan ana fikir bulma stratejisinin faydalı olacağı düşünülmektedir (Pilten, 2007, s. 20).

Okuma bireyler için önemli bir unsur olarak öğrenme-öğretme sürecinde yer almaktadır. Okunan metinlerin anlaşılması, metinde geçen önemli yapıların keşfedilmesi ile birlikte okuma anlamlı bir sürece dönüşecektir. Hikâye edici metinlerde de ana fikir bulma stratejisi kullanılarak metnin vermek istediği mesaj kolaylıkla algılanabilecektir. Hikâye haritası yöntemi, metnin ana fikrini bulma konusunda bireylere kolaylık sağlamaktadır.

Hikâye haritası ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle okuduğunu anlama üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Bkz. Bölüm II). Bu durum okuduğunu anlama ile ilgili araştırmaların önemini bize göstermekte ve hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktadır.



Strateji	Kural
Taslak Çıkarma ve Gözden Geçirme Stratejisi	Eğer okur tarafından ifade edilen ana fikir tatminkar olarak değerlendirilmiyorsa, okur metni ilk taslak olarak kabul eder ve gözden geçirip düzenleme yapar.
Konu / Yorumlama Stratejisi	Metnin okunmasının tamamlanması üzerine okur sadece konuyu belirleyebilir daha sonra bir yorum yaparak konuyu nitelendirme yolunu izler.
Otomatik Yapılandırma	Kural yok
Başlangıçtaki Varsayımlar Stratejisi	Eğer okuyucu başlığa, ilk cümleye veya metni taramaya dayalı olarak, ana fikre ait varsayımlarının mantıksal olarak doğru olduğunu hissederse, varsayımlar oluşturabilir. Daha sonra metinden hareket eder, hipotezin doğruluğunu izler, ve uygun şekilde düzenleme yapar.
Listeleme Stratejisi	Okuyucu metindeki veya hafızasındaki, önemli veya ilişkili kelimeleri kavramları veya fikirleri ana fikri oluşturmada kullanmak amacıyla araştırır.

### Çizelge 1.3 Ana Fikir Yapılandırmada Kullanılan Stratejiler ve Kurallar

Kaynak: Johnston P. H., and Afflerbach P. P. "The process of construction main ideas from text, Cognition and Instruction, 1985, s. 207-232 (akt. Pilten, 2007, s. 19).

Akyol (2006, s. 58) ana fikir öğretiminin konu ve detayların kavranılmasıyla yakından ilgili olduğunu söylemiştir. Akyol' a göre bir konu üzerinde çalışılırken en önemli hususlardan birisi ana fikri aramaktır.

Aşağıda bir alıştırma örneğinin aşamaları verilmiştir.

1. Konu cümlesini okumadan veya biraz değiştirerek bir paragrafı okuyunuz. Konu cümlesi paragrafın ana fikrini tanıtan cümledir.
2. Öğrencilere ana fikri tahmin ettirmeye çalışınız.
3. Öğrencilerin tahminlerini kısaca not aldıktan sonra paragrafın tamamını konu cümlesiyle birlikte tekrar okuyunuz.
4. Ana fikri tekrar sorunuz.
5. Ana fikir anlaşılıncaya kadar tartışmalara devam ediniz. Bu süreçte farklı soruları da kullanabilirsiniz.

Ana fikir tespit edildikten sonra sıra, bu ana fikrin hangi yolla anlatılacağına gelir. Konunun özelliğine göre çeşitlilik arz eder. Belli başlı ana fikri geliştirme yolları şunlardır:

1. İstatistiklerden yararlanılabilir.
2. Gözlemler yapılabilir.
3. Deneyle yapılabilir. Sonuçları dikkate alınır.
4. Kaynaklar belirtilerek alıntılar yapılabilir.
5. Tümdengelim ve tümevarım yöntemler kullanılabilir (Yıldız, 2010, s. 270).

Okuma, okuyucunun metin aracılığıyla yazarla diyaloga girdiği anlamlı bir süreç olduğundan, okuyucunun da bir okuma sebebi olmalıdır. Bir amacın olması soru sormayı ve metin okunmadan cevapları tahmin etmeyi sağlar. Amaçlı okuma, birinin fikirlerini destekleyici nitelikte bir metni okumayı, anlam kurmayı ve tahmin etmeyi sağlar. Okuyucunun, okuma amacının farkında olması ve okuma sürecini ve anlama sürecini kontrol edebilmesi ise üstbiliş stratejilerini kullanması ile mümkün olmaktadır (Pilten, 2007, s. 20).

Weir (1998) etkili ve usta okuyucuların okuduklarını anladıklarından emin olmak için çeşitli üstbiliş stratejilerini kullandıklarını belirtmektedir. Bu stratejileri şu şekilde sıralamaktadır:

- Okuduğunu anlayıp anlamadığını kontrol için, kendi kendini kontrol etme.
- Tahminlerde bulunma ve tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme.
- Metinle ilgili sorular oluşturma ve bu soruları cevaplandırma.
- Tekrar okuma, okunan hikayeyi tekrar anlatmaya da zihinde tekrar canlandırma.
- Metindeki örüntülerin farkına varma.
- Metinde bulunanlarla kendi yaşantıları arasında bağlantılar kurma (akt. Pilten, 2007, s. 8).

Akyol (2006, s. 51-54) yalnız başına öğretimi başarıya ulaştıracak bir teori veya metodun mümkün olmadığını; ancak her bir metodun öğretim süreci içerisinde önemli bir fonksiyona sahip olduğunu belirterek, ilköğretim ikinci kademedeki ise bir metnin ana fikrinin nasıl kazandırılacağı konusunda öncelikle iş analizi yapılması gerektiğini, iş analizi yapıldıktan sonra ona dayalı olarak öğretim analizi yapılması gerektiğini söylemiştir.

## İKİNCİ BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1 Hikâye Haritası Yöntemi İle İlgili Araştırmalar

Akça (2002) tarafından yapılan araştırmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama beceri düzeyi üzerine etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma ilköğretim 4. sınıf seviyesinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf seviyesinde okuduğunu anlama becerileri üzerine olumlu bir etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Bozkurt (2005) yapmış olduğu çalışmada, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyi üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma ilköğretim 8. sınıf seviyesinde yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubunda metinler hikâye haritası yöntemi ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyi üzerine olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda hikâye haritası yönteminin, hikâyenin öğelerini tanıma, hikâyeyi okuduktan sonra bu öğeleri doğru olarak bulabilme becerileri üzerinde de olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Çoban ve Tabak (2011, s. 43-50) yapmış oldukları nitel araştırmada ikinci kademe 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye edici metinleri hikâye haritası yöntemine inceleyerek metin elementleri düzeylerini tespit etmişlerdir. Araştırma doküman incelemesi yoluyla yapılmıştır. Veriler MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabından Coşkun (2005) tarafından hazırlanan hikâye elementleri değerlendirme ölçeğine göre elde edilmiştir. Araştırma sonucunda 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında hikâye elementlerine yer verme düzeyinin farklı seviyelerde olduğu görülmüştür.

Tok ve Kaya (2007, s. 8-17) yapmış oldukları araştırmada ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlama üzerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak yapılan deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Hatay ili, Altınözü ilçesine bağlı alt sosyoekonomik düzeydeki bir ilköğretim okulunun öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma deney grubunda bazı öğrenme stratejileriyle (hikâye haritalama, özetleme, İSOÇG, kes yapıştır BİÖ) kontrol

grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırmanın verileri okuduğunu anlamaya yönelik başarı testi ve Türkçe tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonunda bazı öğrenme stratejilerinin (hikâye haritalama, özetleme, İSOÇG, kes-yapıştır, BİÖ) geleneksel yöntemle göre ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Duman ve Tekinarslan (2007, s. 33-35) yapmış oldukları çalışmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Bolu ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıfındaki 3 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür. Elde edilen verilere göre hikâye haritasının hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine olumlu bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hikâye haritası öğelerinden sahne, zaman, ana karakter, problem, problemin nasıl çözüldüğü, tema, kahramanın tepkisi vb. öğelerini bulabilmede de olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2008, s. 213-225) yapmış olduğu çalışmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma okuduğunu anlamada güçlük çeken bir öğrenci üzerinde 7. sınıf seviyesinde 2,5 ay boyunca yürütülmüştür. Elde edilen veriler sonucunda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama üzerine olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Güldenoğlu (2008, s. 51-63) yapmış olduğu yazın taramasında, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için öncelikli becerilerden biri olan okuduğunu anlama becerisi, bu becerinin öğrencilerin okul hayatındaki önemi ve becerinin desteklenmesinde kullanılan etkililiği ispatlanmış bir grup öğretim stratejisini incelemiştir. Güldenoğlu bu stratejilerden birinin hikâye haritası yöntemi olduğunu belirterek, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama, okunan metinleri daha iyi çözümlene ve organize edebilme becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu söylemiştir.

Kargın ve Işıkoğan'ın (2010) yapmış oldukları çalışmada hikâye haritası yönteminin özel gereksinimli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kazanmaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya konu olan grubu hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe ve bağımsız okuma ve yazma yeteneğine sahip 2. ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma Ankara ilinde bir devlet okulu ve bir de özel eğitim ve

rehabilitasyon merkezinde öğrenim gören 7'si deney 7'si kontrol grubu öğrencileri olmak üzere 14 öğrenciyle birlikte yürütülmüştür. Deney grubuna hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerine olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen verilere göre hikâye haritası yönteminin, öğrencilerin hikâyenin kahramanını, hikâyedeki olayın nerede ve ne zaman geçtiğini ve kahramanın hikâyenin sonunda vermiş olduğu tepkiyi bulma becerilerini artırdığı gözlenmiştir.

Gökçe ve Sis (2011, s. 1925-1949) yapmış oldukları çalışmada, çocuk edebiyatının önde gelen yazarlarından Gülten DAYIOĞLU' nun yazmış olduğu 12 öykü kitabında bulunan toplam 67 öyküyü metin öğretiminde kullanılan "hikaye haritası yöntemi" ne göre çözümlenmişlerdir. Gökçe ve Sis, yapmış oldukları çözümlenmeler sonunda hikâye haritası yönteminin dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) olumlu yönde geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Idol ve Croll (1987) yapmış oldukları çalışmada hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma tek desenli çalışmalardan "Çoklu Başlama Düzeyi" ile sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda hikâye haritasının okuduğunu anlama becerisi üzerine olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Idol (1987) yaptığı başka bir çalışmada okuduğunu anlamada güçlük çeken 27 öğrenciye hikâye haritası ile eğitim vermiş ve araştırma sonucuna göre okuduğunu anlamada güçlük çeken öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminin olumlu yönde olduğu gözlemiştir.

Idol ve Croll (1987), ÖB olan 5 yeni başlayan öğrenci üzerindeki hikâye anlama üzerinde kolay bir hikâye haritası eğitiminin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre 5 öğrenciden 4'ü hikâye haritası yöntemini kavramışlardır. Bu duruma bağlı olarak hikâye haritası yöntemi, öğrenim bozukluğu olan öğrencilerin hikâyeyi anlama becerileri üzerine olumlu etki yapmıştır.

Diminino ve diğerleri (1990), ÖB olan altı öğrencinin yanında okuma eksikliği riski bulunan ikinci sınıf öğrencilerin anlama kapasitelerini yükseltmek için hikâye haritası yönteminin etkilerini değerlendirmiştir. Araştırmada karmaşık hikâyelere karşılık gelen ve detaylı karakter bilgisi (ipuçları ve tepkiler) ve birçok denemeyi gerektirebilen birden çok problemin bulunması, sürprizler veya karmaşık ilişkiler ve bir ana fikir varlığı ile

basitlerinden ayrılan gelişmiş hikâye haritası kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen verilere göre hikâye haritası yönteminin hikâyedeki önemli öğelerin anlaşılması ve açıklığa kavuşmasına bunun dışında hikâyenin tekrar anlatılma becerisine etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Gurney ve diğerleri (1990) de yapmış oldukları araştırmada iyileştirilmiş çoklu temel tasarım kullanarak hikâyenin kavranılmasında hikâye haritasının etkisini incelemişlerdir. Araştırma öğrenim bozukluğu olan 7 lise öğrencisi ile birlikte yürütülmüştür. Çalışma sonunda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama ve hikâyenin kavranılması üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Bauman ve Bergeron (1993) tarafından yapılan çalışmada hikâye haritası ile yapılan uygulama sonunda öğrencilerin hikâye öğelerini bulma ve bu öğelerle ilgili sorulara verilen cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Davis (1994) tarafından yapılan çalışmada ise hikâye haritası yöntemiyle doğrudan okuma etkinlikleri grup modeli kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırma 3. ve 5. sınıf seviyesinde uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak sürdürülen çalışma sonunda okuduğunu anlama becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir.

Mathes, Fuchs ve Fuchs (1997, s. 20-27) çalışmasında hikaye haritası yöntemi ile hikaye grameri stratejisini birleştirerek “işbirlikli hikaye haritası yöntemi” adıyla bir teknik kullanmışlardır. Bu yöntemin uygulama sürecinde öğrenciler hikâyeleri analiz etmişler ve tartışmışlardır. Bu yöntem öğrencileri cesaretlendirmiş ve hikâyeyi okuyup analiz eden bir öğrencinin diğer arkadaşlarıyla bu durumu paylaşma gereksinimi duymasını sağlamıştır. Bu araştırma sonunda hikâye haritası yönteminin öğrenciler arası dayanışmayı ve hikâyelerin iyi bir şekilde analizini kolaylaştırdığı görülmüştür.

Vallercorsa ve deBettencourt (1997, s. 173-188) ÖB olan ortaöğretim öğrencileri ile öğretme öğeleri için haritalama prosedürünü araştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre hikâye haritalama öğrencilerin hikâyeleri hatırlarken, kullandıkları hikâye öğelerini pozitif olarak etkilemiştir. Ancak bu özelliğin yazma performansına transfer olması sınırlı sayıda olmuştur. Yazıları sadece haritalama prosedürünün kullanılmasının söylendiği zamanlarda gelişme göstermiştir.

Gardill ve Jitendra (1999, s. 2-17) yapmış oldukları çalışmada hikâye haritası tekniğinin öğrenme güclüğü tanısı konmuş 66 ortaokul öğrencisinin okuduğunu anlama

becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma 6. ve 8. sınıf seviyesinde yrtlmştır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre hikâye haritasının okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine olumlu bir etkisinin olduğu grlmştır.

Reutzel (2001, s. 343-349) yapmış olduğu çalışmada ‘‘ıkartmalı Hikâye Haritalama (HH)’’ yöntemini kullanarak açıklayıcı ve ykleyici metin tipleri ile sentezlenmiş anlama stratejilerinin uzun ve kısa dönemdeki kullanılabilirliğini tespit etmiştir. Çalışma 101 5. sınıf ğrencisi üzerinde yapılmıştır. Reutzel, ıkartmalı Hikâye Haritalama (HH) yöntemini, çıkartmalı yöntem ve hikâye haritası yöntemiyle birlikte kullanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre HH yönteminin, açıklayıcı ve ykleyici metin tiplerinde hatırlama becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir.

Franciscone (2008) tarafından yapılan çalışmada da hikâye haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini iyileştirmesi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 15 erkek, 19 kız ğrenci ile birlikte 34 öğrenciyle yrtlmştır. Araştırma kapsamındaki öğrenciler bir ilköğretim okulunun başlangıç seviyesindeki 1. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre hikâye haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği grlmştır.

Stagliano ve Boon (2009, s. 35-58) yapmış oldukları çalışmada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okumada yaşadıkları güçlükleri gidermek amacıyla hikaye haritalarını kullanmışlardır. Çalışma ğrenme güçlüğü çeken 3 tane dördüncü sınıf öğrencisiyle birlikte yrtlmştır. Araştırmada açıklayıcı metin geçişleri kullanılarak öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerileri artırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları hikâye haritası yönteminin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde okumayı artırıcı gelişmeler sağladığını göstermektedir.

Tran (2009) yapmış olduğu çalışmada hikâye haritası kullanımının öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin gelişimine ve hikâyedeki yapıların ve öğelerin organize edilmesine etkisini incelemiştir. Araştırmada 4. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Araştırmadaki bulgulara göre hikâye haritası kullanımının öğrencilerin hikâye yazma becerilerini ve hikâyedeki yapıyı organize etme becerileri üzerine olumlu bir etkisinin olduğu grlmştır.

Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve Burke’ nin (2004, s. 105-121) yapmış oldukları çalışmada da hikâye haritası kullanımının okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma 6 nc ve dördüncü sınıf öğrencileriyle srdrlmştır. Yapılan

araştırma sonunda hikâye haritası kullanımının okuduğunu anlama ve hikâyenin öğeleri tanımada olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Li (2007, s. 77-93) ise yapmış olduğu araştırmada hikâye haritası ve hikâye haritası sorularının öğrencilerin hikâye yazma becerilerinin gelişimi ve çeşitli problem durumları tasarlama becerilerinin gelişimi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya ABD’deki iki ayrı okuldan başlangıç seviyesindeki 4. ve 5. sınıf öğrencileri katılmışlardır. Araştırma katılan 4 öğrenciden 3 öğrencinin hikâye yazma becerilerinde gelişim görülmüştür

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığı zaman hikâye haritası yönteminin genellikle okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Bu araştırmalar incelenip değerlendirildiğinde hikâye haritası yöntemi kullanılarak ana fikir bulma ve özetleme becerilerini geliştirici çalışmalara rastlanmamaktadır.

Yurt içinde ve yurt dışında hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalar genellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle birlikte yürütülmüş ve ilköğretim 5. sınıf seviyesinde hikâye haritası yönteminin farklı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmamıştır. Bu araştırmanın, özetleme ve ana fikir değişkenlerini geliştirebileceği sebebiyle alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

## **2.2. Özetleme ve Ana Fikir Bulma İle İlgili Araştırmalar**

Pilten (2006), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ana Fikir ve Konu Kavramlarıyla İlgili Algıları ve Ana Fikir Bulma Düzeyleri” adlı çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının ana fikir ve konu kavramları ile ilgili algıları ile ana fikri ve konuyu belirleme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilere bilgi verici ve hikâye edici türde metinler verilerek, öğrencilerin ana fikri ve metnin konusunu belirlemelerinde metin türünün etkisine de bakılmıştır. Bu çalışma kapsamına Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği Ana Bilim Dalında 4. sınıfta öğrenim gören 81 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri öğrencilerin ana fikir ve konu kavramları hakkındaki becerileri ölçen araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçekle elde edilmiştir. Araştırma sonunda sınıf öğretmeni adaylarının ana ve konu kavramları hakkında yetersiz oldukları gözlenmiştir. Diğer bir bulgu ise sınıf öğretmeni adaylarının ana fikir ve konu belirleme becerilerinin oldukça yetersiz olduğudur.

Pilten (2007) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ana fikir bulma stratejileri öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi araştırılmıştır. Araştırma



ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile birlikte yürütülmüştür. Bu araştırmada oluşturulan deney grubuna ana fikir bulma stratejileri ile kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle eğitim verilmiştir. Araştırmaya başlamadan önce ana fikir bulma stratejilerinin işlerliğinin saptanması amacıyla 3 haftalık pilot bir uygulama yapılmıştır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak yapılan deneysel bir araştırmadır. Deney ve kontrol gruplarında aynı metinler farklı yöntemlerle işlenmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Gözlem Formları, Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları, Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği ön test ve son test formları kullanılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda ana fikir bulma stratejilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma becerileri üzerine olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Çelik ve Bulut (2010, s. 204-206), sınıf öğretmeni adaylarının ana fikri ve konuyu bulma beceri düzeylerini belirlemek üzere betimsel yöntemle durum saptaması yapmışlardır. Araştırma kapsamına Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda 4. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının ana fikri ve konuyu bulma düzeylerini belirlemek amacıyla uzman görüşlerine başvurularak oluşturulan bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek bilgi verici ve hikâye edici metinlerden ve bu metinlerle ilgili ana fikri ve konuyu bulma becerileri saptayacak sorulardan oluşmaktadır. Yapılan araştırma sonunda sınıf öğretmeni adaylarının ana fikir ve konu arasındaki farkı belirlemede yetersiz oldukları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu ise sınıf öğretmeni adaylarının ana fikir ve konuyu belirlemede bilgi verici metinlerde daha başarılı olduklarıdır.

Ateş (2006) tarafından yapılan araştırmada metinlerdeki görsellerin öğrencilerin anlama erişimleri ve özetleme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yapılan bu çalışma ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile birlikte yürütülmüş ve ön test ortalamaları birbirine yakın 9 sınıf belirlenmiştir. Araştırmada tasarımı araştırmacı tarafından yapılan üç farklı görsel kullanılmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan görsellerle ilgili sorular ve öğrencilerin yazıkları özetlerle elde edilmiştir. Araştırma rotasyon modelinde bir çalışmadır. Araştırma sonucunda ilköğretim 4. sınıf düzeyinde metinlerdeki resimlerin yerlerinin farklılık gösterdiği materyalleri alan ve karikatürlerin farklılık gösterdiği materyalleri alan gruplar arasında okuduğunu anlama erişimleri ve özetleme becerileri açısından manidar bir fark bulunmamış, diyagramların yerlerinin farklılık gösterdiği materyalleri ve

görsellerin farklılık gösterdiği materyalleri alan gruplar arasında okuduğunu anlama erişileri ve özetleme becerileri arasında manidar bir farklılık bulunmuştur.

Aslan (2006) tarafından yapılan araştırmada zihin haritalarının öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırd tutma becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 4. sınıf seviyesinde yürütülmüştür. Araştırma kapsamına 80 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma deneysel yöntemlerden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak yapılmıştır. Deney grubuna bilgilendirici metinler zihin haritası yöntemiyle, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Her metin sonunda öğrencilere anlama testi uygulanmış, metinleri özetlemeleri istenmiş ve araştırma bittikten 2 hafta sonra bir hatırlatma testi uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre zihin haritalarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, özetleme ve hatırd tutma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Çıkrıkçı (2004) tarafından yapılan araştırmada bilişsel düzenlemeleri işaret eden özetleme ediminin belirli bir metin yapısının **MX**, özet metin yapısına **MÖ** dönüştürülmesi sürecinde ne gibi görünüşler sunduğunu belirlemektir. Araştırma 5. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışmada 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme edimlerini betimleme amacıyla nitel yöntemlerden veri çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencileri bilişsel düzenlemelerden biri olan silme işlemini 8. sınıflara göre daha az kullanmışlardır. Diğer bilişsel düzenleme yöntemlerinde de 5. ve 8. sınıf öğrencileri karşılaştırıldığında farklı kullanım sıklığı görülmüştür.

Tok ve Beyazıt (2007, s. 113-122) tarafından yapılan araştırmada Türkçe dersinde kullanılan özetleme ve not alma stratejilerinin okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Çalışma ilköğretim 4. sınıf seviyesinde yürütülmüştür. Çalışma kapsamına 103 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma 5 haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Veri toplamak amacıyla okuduğunu anlama ve başarı testi kullanılmıştır. Başarı testi için belirtke tablosu hazırlanarak testin geçerliği sağlanmıştır. Araştırmadaki bulgulara göre özetleme ve not alma stratejilerinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve özetleme beceri düzeylerine olumlu bir etkisi vardır.

Deneme (2008) tarafından yapılan araştırmada yabancı dilde yazma becerisinde özetleme tekniğinin öğretiminin başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırmada özetleme öğretiminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu

başarı arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu model kullanılan deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri okuduğunu anlama testi ile elde edilmiştir. Okuduğunu anlama testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda özetleme öğretiminin okuduğunu anlama beceri düzeyine olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Deneme (2009) yapmış olduğu diğer çalışmada İngilizce öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini ne şekilde kullandıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma tarama modeli kapsamında literatür tarama ve anket tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamına Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü 2. sınıfında öğrenim gören 50 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin özetleme stratejilerini gelişigüzel bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin özetleme etkinliklerini yetersiz bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir.

Özyılmaz ve Alcı (2011, s. 71-94) yapmış oldukları çalışmada okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama üzerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma ilköğretim 7. sınıf seviyesinde yapılmıştır. 79 öğrenci araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri Temizkan (2008) tarafında geliştirilen “Bilgilendirici Metinler Okuduğunu Anlama Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma 8 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Araştırmada okuduğunu anlam stratejilerinden tahmin etme, soru sorma, özet çıkarma, netleştirme, zihinde canlandırma, bağ kurma ne biliyorum-ne öğrenmek istiyorum-ne öğrendim (K-W-L) stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre okuduğunu anlama stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına olumlu bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Okuduğunu anlama stratejileri 7. sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerileri açısından cinsiyet yönünde anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Garner (1985) yaptığı bir çalışmada 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin, önemli fikirlerin içerilmesi gerekliliğine gençlerden daha fazla önem verdiklerini belirlemişlerdir. Fakat yine de öğrencilerin bu konuda sorunlarının bulunduğu sadece yüksek okul düzeyinde bu sorunun ortadan kalktığı belirtilmiştir (akt. Anderson, Hidi ve Babadoğan, 1991, s. 589)

Araştırmalar özetlemenin öğretimi konusunda üç eğilim olduğunu göstermektedir. Biri, denenmiş bir metinde uygulanabilecek özetleme kurallarının bir takımını öğretmektir (Brown ve Day, 1983). Diğeri ise anlayışı izlemenin ve kontrol altında tutmanın bir yolu olarak özetlemeyi kullanmaktır (Palinscar, 1985; Palinscar ve Brown, 1985; Roehler ve

Duffy, 1984). Üçüncüsü ise gittikçe rağbet gören bir yaklaşımdır. Burada içeriğin anlaşıldığından emin olmada özetleme tekniklerini kullanarak metinlerin bulunduğu kitaplardaki içeriği öğretme söz konusudur. Burada tablo ve matrisler, grafik düzenleyiciler kısmen etkilidir (Chicago Eğitim Bakanlığı, 1984; Johns ve diğerleri, 1985; akt. Anderson, Hidi ve Babadoğan, 1991, s. 589-590).

Ramos (2010, s. 31-39) tarafından yapılan araştırmada şema aktivasyonu, özetleme ve eleştirel değerlendirmenin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde belirleyici olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 öğrenim yılı birinci döneminde De La Salle Üniversitesi'nde İngilizce eğitim alan dört farklı sınıftan 104 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu model olarak uygulanmıştır. Ön test olarak "Bütünsel Rubrik (Holistic Rubric)" kullanılmıştır. Özetleme becerileri için kompozisyonlar kullanılmıştır. Araştırma sonunda şema aktivasyonu, özetleme ve eleştirel değerlendirme ile yazma becerileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Pilten (2007, s. 39-48) "Ana Fikir Bulma" ile ilgili yurt dışından yapılan bazı araştırmaları şöyle aktarır:

Chan (1991) tarafından yapılan çalışma, ana fikir belirlemede kendini ayarlama yöntemini destekler niteliktedir. Bu çalışmada öğrencilere paragrafların ana fikrini belirlemek için standart öğretim yaklaşımı ve tümevarım yaklaşımıyla birlikte kendi kendine soru sormaya dayalı bir yöntem (nasıl, niçin, ne zaman) öğretilmiştir. Öğrencilere okuma esnasında kendilerine soru sorma şeklinde öğretilen yöntem, 15 soruluk bir seri şeklindedir. Ayrıca tümevarım yaklaşımı uygulanan öğrencilere stratejiyi genelleştirme becerilerini geliştirmek için 5 aşamadan oluşan bir öğretim yapılmıştır. Bu aşamalar; bilişsel modelleme (cognitive modeling), dışarıdan rehberlik (overt external guidance), kendi kendine rehberlik (overt self-guidance), kendi kendine rehberliğin azalması (faded self-guidance) ve kendi kendine rehberliğin gizlenmesi (covert self-guidance) olarak tanımlanabilir. Araştırmanın sonunda tüm gruplarda, ortalama puanlarının ön testten son teste doğru arttığı görülmüştür.

Afflerbach (1990) "Usta Okuyucuların Daha Önceden Sahip Oldukları Bilgilerin Ana Fikir Bulma Stratejileri Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmasında bu okuyucuların ana fikri ima edilen metinlerde ana fikri oluşturmalarında önceki bilgilerinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada antropoloji ve kimya alanlarından seçilen usta okuyuculardan kendi alanlarıyla ilişkili olan ve olmayan içerikte metinleri okumaları ve ana fikri oluştururken kullandıkları stratejileri sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Yazarlar bu sözel kayıtları kullanarak üç

farklı türde ana fikir oluşturma stratejisi belirlemişlerdir: otomatik olarak ana fikir oluşturma, taslak oluşturma ve gözden geçirme stratejisi, konuyu yorumlama stratejisi. Ayrıca sözel kayıtlarda bu stratejilerle birlikte ana fikir oluşturma ile ilişkili iki strateji daha görülmektedir; önceki varsayımlar ve ana fikirle ilişkili olduğu düşünülen fikirlerin, kavramların ve kelimelerin listelenmesi. Okuyucuların ifadeleri incelendiğinde okuma yaptıkları konu ile ilgili daha önceden bilgi sahibi oldukları metinlerde, otomatik olarak ana fikir belirleme stratejisini anlamlı düzeyde daha sık kullandıkları görülmektedir. Bunun tam tersi durumda yani okuyucuların konu ile ilgili bilgi sahibi olmadığı durumda ise okurların daha fazla oranda taslak oluşturma ve gözden geçirme stratejisini kullandıkları belirlenmiştir.

Stevens'in (1988) "Bilgi verici metinlerde ana fikri belirlemede strateji öğretiminin etkisi" adlı araştırmasında öğrencilerin bilgi verici metinlerde ana fikri belirlemeleri için kullanılan yöntemlerin etkililiği test edilmiştir. Bu yöntemlerden strateji öğretiminde, öğrenciler paragrafların ana fikrini ve konusunu belirlemek için stratejiler ve ana fikirle ilgili varsayımlarını kontrol etmek için üst biliş stratejileri öğrenmişlerdir. Diğer bir yöntem olan sınıflama öğretimi ile öğrencilere kelimeleri, ifadeleri ve cümleleri uygun başlıklar altında sınıflandırma ile ilgili öğretim ve uygulama fırsatı sağlanmıştır. Çalışmada bu uygulamalar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları strateji öğretiminin öğrencilerin gerek tekrar edilen bir konunun öğretimi ile gerekse yeni bir konu ile ilgili paragrafların ana fikrini belirleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Sınıflama öğretiminin etkisinin ise yalnızca tekrar edilen konu ile ilgili paragrafların ana fikrini belirleme üzerinde anlamlı olduğu, yeni konu söz konusu olduğunda bu olumlu etkinin söz konusu olmadığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar, anlama stratejilerinin ve üstbiliş stratejilerinin okuyucuların bilgi verici metinlerde ana fikir belirleme becerilerini anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

Graves (1986), farklı özellikte üç öğretim durumunun etkilerinin karşılaştırmasını yapmıştır. Çalışmada metnin ana fikrini bulmada; doğrudan ana fikir eğitimi, doğrudan eğitimle birlikte kendini ayarlama ve geleneksel eğitimin etkililiği araştırılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere metinlerin ana fikrini belirleyebilmeleri için açık bir strateji öğretilmiştir. Doğrudan öğretimle birlikte kendini ayarlama eğitimi verilen öğrencilere aynı zamanda ana fikri anlayıp anlamadıklarını kontrol edebilecekleri, kendi kendine soru sormaya dayalı bir yöntem öğretilmiştir. Sonuçlar, her iki grubun performansının da kontrol grubunun performansından daha iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, doğrudan öğretimle birlikte

kendini ayarlama yönteminin, yalnızca doğrudan öğretim yönteminden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Baumann (1984) “Ana Fikir Belirlemenin Öğretiminde Doğrudan Öğretim Paradigmasının Etkililiği” adlı çalışmasını 6. sınıf öğrencileri arasından seçtiği 66 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada aynı başarı seviyesindeki gruplar arasından tesadüfi olarak seçilmiş üç deneysel grup üzerinde çalışılmıştır; araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ve ana fikri oluşturmanın doğrudan öğretimini esas alan modelin uygulandığı strateji grubu; bir seri ana fikir ve destekleyici ayrıntıların verildiği temel bir grup ve diğer gruplarla eşit öğretim süresinde kelime hazinesi gelişimi ile ilgili etkinliklerin yapıldığı bir kontrol grubu. Araştırmada öğrencilerin paragraflardaki açık olarak belirtilen ve ima edilen nitelikteki ana fikirleri tanıma ve oluşturma yeteneğini ölçmek için bir seri ölçüm yapılmıştır. Ölçümlerde kullanılan 5 ölçme aracı şunlardır: 20 maddelik çoktan seçmeli test maddesinden oluşan paragraflardaki ana fikri belirleme testi; 15 maddelik çoktan seçmeli test maddesinden oluşan ana fikri destekleyici ayrıntıları belirleme testi; 3-5 paragraflık pasajların ana fikrini belirlemeyi amaçlayan 6 maddelik çoktan seçmeli test maddesinden oluşan pasajlarda ana fikri belirleme testi; öğrencilerden kısa bir pasajda ana fikir cümlesinin altını çizmesi beklenen ana fikir belirleme testi. Araştırma sonuçları ise tüm testlerde strateji grubunun hem temel hem de kontrol grubuna göre anlamlı derecede daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Graves ve Levin (1989), çalışmalarında doğrudan öğretim, doğrudan öğretimle birlikte kendini ayarlama ve doğrudan öğretimle birlikte hafıza (mnemonic) eğitiminin etkilerini araştırmışlardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bütün durumlarda ana fikri belirleme ve hatırlama testlerini tek oturumda ve arka arkaya almışlardır. Hatırlama testinde hafıza eğitimi verilen öğrencilerin performansları, kendini ayarlama eğitim verilen çocukların performansından daha iyi olmasına rağmen sonuçlar ana fikri belirlemede kendini ayarlama yöntemin çok daha etkili olduğunu göstermiştir.

Jitendra, Cole, Hoppes, Wilson (1998) “Ana Fikir Öğretimde Direk Öğretim Yöntemi Olan Özetleme Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamalarına Etkisi” adlı çalışmalarında üç ortaokuldaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilere metinlerin ana fikirlerini belirlemelerini öğretmek için kullanılan öğretim yönteminin etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilere ana fikir öğretim stratejisinin doğrudan eğitiminin ardından iki günlük kendini ayarlama eğitimi verilmiştir. Sonuçlar eğitim esnasında kullanılanlara benzeyen hikâyeye edici metinlere ait puanlarda bir artışı

göstermektedir. Bilgi verici metin puanlarında da bir artış olmasına rağmen bu artış anlamlı değildir. Bununla birlikte öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlerdeki puanları kendini ayarlama eğitiminden sonra daha fazla bir artış göstermiştir. Eğitimden 6, 10 ve 16 hafta sonra sürdürülen elde edilen sonuçlarda bu puanların giderek düştüğü görülmektedir. Bu düşüşün sebebi iki günlük kendini ayarlama eğitiminin yetersiz olması şeklinde açıklanabilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde hikâye haritalarının etkisini inceleyen yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada herhangi bir olay, olgu, obje, subje (kişi) ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçlarını karşılaştırarak ölçmek için yürütülen araştırmadır (Ekiz, 2009, s. 109).

Çalışmada deneysel yöntemlerden “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Model” temel alınmıştır. Türkçe dersi akademik başarıları birbirine denk olan iki şubeden tesadüfi yolla biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruptan deney öncesi ve sonrası ölçümler elde edilmiştir.

**Tablo 3.1** Yöntem Süreci

Gruplar	Ön Testler	İşlemler	Son Testler
Deney Grubu	Ana Fikir Bulma Ölçeği, Özetleme Ölçeği	Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi	Ana Fikir Bulma Ölçeği Özetleme Ölçeği
Kontrol Grubu	Ana Fikir Bulma Ölçeği, Özetleme Ölçeği	Geleneksel Yöntemle Metin Öğretimi	Ana Fikir Bulma Ölçeği Özetleme Ölçeği

### 3.2. Denekler

Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Düzce ili Yığılca İlçesinde bulunan ve kırsal kesimden (köylerden) gelen öğrencilerin oluşturduğu Anadolu Kalkınma Vakfı Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Aksaklar İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilmiştir. *Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik Uygulama Yönergesi* doğrultusunda resmi izinlerin alınmasıyla birlikte 28’ i deney,



27' si kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 55 öğrenci araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının denkleğinin sağlanması amacıyla öğrencilerin bir önceki yıla ait yılsonu başarı ortalamaları temel alınarak tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda iki grubun da Türkçe dersi akademik başarı düzeyi açısından birbirine denk olduğu belirlenmiştir ( $F=0.124$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 3.2** Grup Denkleğine İlişkin Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	N	$\bar{X}$	s		K.T.	sd.	K.O.	F	p	Fark
<b>Deney</b>	26	68.852	11.855	<b>G.A.</b>	48.704	1	536.584	2.444	.124*	YOK
<b>Kontrol</b>	26	70.621	14.087	<b>G.İ.</b>	14164.986	50	219.596			
				<b>Toplam</b>	14213.690	51				

\*  $p>.05$

Grupların denk olduğu belirlendikten sonra, tesadüfi yolla 5-B sınıfı deney, 5-A sınıfı ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki denek sayıları eşittir. Ön test uygulaması 26' sını deney ve 26' sını kontrol olmak üzere toplam 52 öğrenciyle birlikte yapılmıştır. Fakat ön test uygulamasından sonra resmi izinlerin alınmasıyla birlikte, deney grubuna 2, kontrol grubuna ise 1 öğrenci nakil gelmiştir. Bu aşamadan sonraki uygulamalar 27' si kontrol, 28' i deney olmak üzere toplam 55 öğrenciyle yürütülmüştür.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin hikâye edici metinlerde ana fikir bulma becerilerini ölçmek amacıyla "Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği", özetleme becerilerini ölçmek amacıyla ise özetleme ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Her iki gruba (deney ve kontrol) da ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere her iki ölçekle ilgili izinler alınmıştır (Ek-19 ve Ek-20).

### 3.3.1. Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (OAABÖ)

Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki ana fikir bulma becerilerini tespit etmek amacıyla kullanılacak olan “Ana fikir Bulma Ölçeği” Pilten (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ön test ve son test formlarından oluşmaktadır. Her iki formda da hikâye edici ve bilgilendirici metin ve bu metinle ilgili açık uçlu sorular yer almaktadır. Ölçeğin hazırlanması aşamasında bir ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir Türkçe öğretmeni ve araştırmacının kendisi birlikte çalışmışlardır.

Ayrıca ölçeğin hazırlanma aşamasında G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda görev yapmakta olan iki uzmandan görüş alınmıştır. Ölçekle ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış ve ölçek 2006 yılında 67 kişiye uygulanarak bir Türkçe öğretmeni, bir sınıf öğretmeni ve araştırmacının kendisi tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ölçeğin yeterince güvenilir olduğu belirlenmiştir (Pilten, 2007). Yapılan bu çalışmada da ölçeğin hikaye edici metinlerle ilgili kısmı için üç değerlendirmecinin vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Uyarlanan ölçeğin puanlama güvenirliğinin yeterli olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.3.** Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) Puanlama Güvenirlik Çalışması

	Değerlendirme 2 (Türkçe Öğretmeni)	Değerlendirme 3 (Sınıf Öğretmeni)
Değerlendirme 1 (Araştırmacı)	1,000	1,000

**Tablo 3.4.** Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) Puanlama Güvenirlik Çalışması

	Değerlendirme 2 (Türkçe Öğretmeni)	Değerlendirme 3 (Sınıf Öğretmeni)
Değerlendirme 1 (Araştırmacı)	0,971	0,980

Bir ölçme sonucu, içindeki tesadüfi hataların azlığı oranında güvenilir sayılır. Güvenirlik, bir bakıma, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınıklık derecesini ifade eden bir kavramdır. Diğer bir anlamda güvenirlik, ölçmelerin duyarlık derecesini ifade eden bir kavramdır. Güvenirliği belirlemenin belli başlı yöntemlerinden biri de puanlama güvenirliliğidir. Bu tür güvenirlik belirleme, puanlamanın bir puanlamadan diğerine veya bir puanlayıcıdan diğerine değişip değişmediğini belirlenmesi ile gerçekleştirilir. Bir ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebilmek için hesaplanan korelasyon katsayısının en az .70 olması gereklidir (Turgut, 1997; akt. Pilten, 2007, s. 53). Buna göre yapılan değerlendirmelerden sonra okuduğunu anlama ve ana fikir bulma ölçeğinin ön test ve son test formlarının yeterince güvenilir olduğu söylenebilir.

Pilten (2007) tarafından geliştirilen ölçekte iki bölüm bulunmaktadır. Bu araştırmada, geliştirilen okuduğunu anlama ve ana fikir bulma ölçeğinin sadece birinci bölümü kullanılmıştır. Ölçeğin hikâye edici metinler ve bu metinle ilgili soruları oluşturan birinci kısmı ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ölçeğin birinci kısmında yer alan hikâye edici metinlerle ilgili sorular araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan bilgilendirici metin ve bu metinle ilgili sorular araştırmaya dâhil edilmemiştir.

### 3.3.2. Özetleme Ölçeği (ÖÖ)

Öğrencilerin özetlerini değerlendirmek amacıyla kullanılan “Özetleme Ölçeği” Bulut (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup, ölçekte öğrencilerin metinlerdeki özetleme becerilerini değerlendirecek kriterler yer almaktadır.

### 3.4. Uygulama

Bu çalışma 2011-2012 eğitim öğretim yılı 1. döneminde Anadolu Kalkınma Vakfı Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Aksaklar İlköğretim Okulu 5-A ve 5-B şubelerindeki toplam 55 öğrenci ile birlikte uygulanmıştır.

Araştırmanın daha verimli ve güvenilir olması için uygulama sürecinde dersler deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenleri tarafından anlatılmıştır. Deney grubu sınıf öğretmenine uygulamaya başlamadan önce, hikâye haritası yöntemiyle hikâye edici metinlerin işlenmesine yönelik bir haftalık eğitim verilmiştir. Hikâye haritası yönteminin

öğrencilere tanıtılması ve yapısının kavranması amacıyla uygulamadan önce 2 ders saati süresince bir hikâye edici metin hikâye haritası yöntemiyle araştırmacı tarafından işlenmiştir.

Araştırma 6 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Her iki şubeye de ön test uygulaması yapıldıktan sonra, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Düzce ili için belirlenen İlköğretim 5. sınıf Türkçe ders kitabı, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar) ve bir dergiden öğrenci seviyelerine uygun 6 hikâye edici metin belirlenmiştir.

Deney grubunda dersler hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Her hafta aynı metin deney ve kontrol gruplarında farklı yöntemlerle işlenmiştir. İşlenecek metinlerle ilgili ders planları araştırmacı tarafından hazırlanarak öğretmenlere verilmiş ve öğretmenler hazırlanan ders planlarına göre metinleri işlemişlerdir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri açısından manidar bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla SPSS programında yer alan istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıfların Türkçe ders akademik başarıları açısından denk olup olmadığını tespit etmek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonunda iki grubun Türkçe dersi akademik başarıları yönünden birbirine denk olduğu saptanmıştır (Tablo 3.2).

Daha sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde özetleme ve ana fikir bulma becerileri yönünden denk olup olmadığını tespit etmek amacıyla ön test uygulaması yapılmıştır.

Sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma ölçeğinde vermiş oldukları cevaplar araştırmacı, Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve her öğrencinin üç değerlendirmeciden almış oldukları ana fikir bulma puanlarının ortalamaları bağımsız gruplar için t – testi ile test edilmiştir (Tablo 4.1).

Öğrencilerin ön test uygulamasında hikâye edici metni özetlemeleri de istenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin özetleri Bulut (2006) tarafından geliştirilen özet değerlendirme ölçeği ile ölçülmüş ve her öğrenci için bir özetleme puanı belirlenmiştir (Tablo 4.3).

Özetleme puanları bağımsız gruplar t- testi ile test edilmiştir. Özetleme ve ana fikir bulma becerileri açısından uygulama sonrasında manidar bir farkın olup olmadığı son test uygulaması yapılarak belirlenmiştir. Yine okuduğunu anlama ve ana fikir bulma ölçeği ile özetleme ölçeği son testte veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri de bağımsız gruplar t- testi ile test edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlere, bu analizler sonucundan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### 4.1. Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu bölümde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ana fikir belirleme düzeylerinin uygulama öncesinde ne seviyede olduğunu belirlemek için yapılan ön test sonuçlarına ve ana fikir bulma becerileri arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan son test sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 4.1.** Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikir Bulma Ön Test Puanlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<b>Deney Grubu</b>	28	0,7143	2,62265	51	1,075	0,288
<b>Kontrol Grubu</b>	24	1,4583	2,32153			

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları ana fikri bulma puanları arasında manidar bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 4.1).Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında ana fikri bulma puanları yönünden manidar bir fark yoktur ( $t=1,075$  ve  $p>0.05$ ). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının araştırmaya başlamadan önce ana fikri bulma becerileri açısından birbirlerine denk olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ana fikri bulma puanlarının oldukça düşük olduğu gözlenmektedir ( $\bar{X}$  deney= 0,7143 ve  $\bar{X}$  kontrol= 1,4583). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve ana fikir bulma ölçeğinde sorulara vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde öğrencilerin genellikle metnin ana fikrini

tam ve doğru olarak tamamlayamadıkları gözlenmiştir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin ana fikir bulma becerileri konusunda oldukça yetersiz oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.2.** Deney ve Kontrol Gruplarının Ana Fikir Bulma Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<b>Deney Grubu</b>	27	6,4148	4,40478	51	3,698	0,001
<b>Kontrol Grubu</b>	26	2,1154	4,04304			

Deney ve kontrol gruplarının ana fikir bulma son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 4.2). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmüştür ( $t=3,698$  ve  $p<0.05$ ). Grupların ana fikir bulmaya ilişkin ortalama puanlarına bakıldığı zaman bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir ( $\bar{X}$  deney= 6,4148 ve  $\bar{X}$  kontrol=2,1154). Bu bulgulara göre hikâye haritası yönteminin, hikâye edici metinlerde ana fikir bulma becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.2. Özetleme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu bölüm deney ve kontrol gruplarının özetleme beceri düzeylerinin uygulama öncesi ne seviyede olduğunu belirlemek için yapılan ön test sonuçlarına ve özetleme becerileri açısından iki grup arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan son test sonuçlarına ve bu sonuçlara ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Deney ve Kontrol Gruplarının Özetleme Becerileri Ön Test Sonuçlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<b>Deney Grubu</b>	26	19,8846	6,70717	48	1,180	0,244
<b>Kontrol Grubu</b>	24	17,9167	4,85366			

Deney ve kontrol gruplarının ön testten aldıkları özetleme beceri puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucundan deney ve kontrol grupları arasında özetleme becerileri açısından uygulama öncesinde manidar bir fark yoktur ( $t=1,180$  ve  $p>0.05$ ). Bu bulgu bize deney ve kontrol gruplarının araştırmaya başlamadan önce, özetleme becerileri yönünden birbirine denk olduklarını göstermektedir.

**Tablo 4.4.** Deney ve Kontrol Gruplarının Özetleme Becerileri Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<b>Deney Grubu</b>	27	33,5926	7,74725	51	6,390	0,000
<b>Kontrol Grubu</b>	26	18,6538	9,23447			

Deney ve kontrol gruplarının ana fikir bulma son test puanları arasında manidar bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi analizi yapılmıştır (Tablo 4.4). Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark olduğu görülmüştür ( $t=6,390$  ve  $p<0.05$ ). Grupların ana fikir bulmaya ilişkin ortalama puanlarına bakıldığı zaman bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir ( $\bar{X}$  deney= 33,5926 ve  $\bar{X}$  kontrol=18,6538). Bu bulgulara göre hikâye haritası yönteminin, hikâye edici metinlerde özetleme becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyenin geçtiği yeri belirleyebilmeye etkisi var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t- testi sonuçları Tablo 4.5’ de verilmiştir.



**Tablo 4.5.** Hikaye Haritası Yönteminin Hikayenin Geçtiği Yeri Belirlemeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Grubu</b>	27	8,8889	3,20256	51	2,701	0,009
<b>Kontrol Grubu</b>	26	5,7692	5,03831			

Tablo 4.5'e bakıldığı zaman deney ve kontrol grupları arasında hikayenin geçtiği yeri belirleyebilme becerileri açısından manidar bir fark olduğu görülmektedir ( $t=2,701$  ve  $p<0.05$ ). Grupların hikâyenin geçtiği yeri belirlemeye ilişkin ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubu puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}$  deney= 8,8889) kontrol grubu puanlarının ortalamasından ( $\bar{X}$  kontrol=5,7692) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre hikâye haritası yönteminin hikâye hikâyenin geçtiği yeri belirleme becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyenin zamanını belirleyebilme etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Hikaye Haritası Yönteminin Hikayenin Zamanını Belirlemeye Etkisine İlişkin t-Testi Sonuçları

	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Grubu</b>	27	6,6667	4,80384	51	2,747	0,008
<b>Kontrol Grubu</b>	26	3,0769	4,70679			

Tablo 4.6’ya bakıldığı zaman deney ve kontrol grupları arasında hikayenin zamanını belirleyebilme becerileri açısından manidar bir fark olduğu görülmektedir ( $t=2,747$  ve

$p < 0.05$ ). Grupların hikâyenin zamanını belirlemeye ilişkin ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubu puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}$  deney= 6,6667) kontrol grubu puanlarının ortalamasından ( $\bar{X}$  kontrol=3,0769) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre hikâye haritası yönteminin hikâyenin zamanını belirleme becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki ana karakteri belirleyebilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Hikaye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Ana Karakteri Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<b>Deney Grubu</b>	27	8,5185	3,62014	51	5,187	0,000
<b>Kontrol Grubu</b>	26	2,6923	4,52344			

Tablo 4.7’ye bakıldığı zaman deney ve kontrol grupları arasında hikâyedeki ana karakteri belirleyebilme becerileri açısından manidar bir fark olduğu görülmektedir ( $t=5,187$  ve  $p < 0.05$ ). Grupların hikâyedeki ana karakteri belirlemeye ilişkin ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubu puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}$  deney= 8,5185) kontrol grubu puanlarının ortalamasından ( $\bar{X}$  kontrol=2,6923) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre hikâye haritası yönteminin hikâyedeki ana karakteri belirleyebilme becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki yardımcı karakterleri belirleyebilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8.** Hikaye Haritası Yönteminin Hikayedeki Yardımcı Karakterleri Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları

	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Grubu</b>	27	5,0000	3,10087	51	0,107	0,929
<b>Kontrol Grubu</b>	26	5,1923	10,72201			

Tablo 4.8'e bakıldığı zaman deney ve kontrol grupları arasında hikayedeki yardımcı karakterleri belirleyebilme becerileri açısından manidar bir fark olmadığı görülmektedir ( $t=0,107$  ve  $p>0.05$ ). Grupların hikâyedeki ana karakteri belirlemeye ilişkin ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubu puanlarının ortalaması ile ( $\bar{X}$  deney= 5,0000) kontrol gurubu puanlarının ortalaması ( $\bar{X}$  kontrol=5,1923) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hikâye haritası yönteminin hikâyedeki yardımcı karakterleri belirleyebilme becerileri üzerinde geleneksel yonteme göre daha fazla etkili olmadığı söylenebilir.

#### 4.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki problemi belirleyebilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Hikaye Haritası Yönteminin Hikayedeki Problemi Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları

	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Deney Grubu</b>	27	2,9630	4,65322	51	1,634	0,108
<b>Kontrol Grubu</b>	26	1,1538	4,25813			

Tablo 4.9'a bakıldığı zaman deney ve kontrol grupları arasında hikayedeki problemi belirleyebilme becerileri açısından manidar bir fark olmadığı görülmektedir ( $t=1,634$  ve  $p>0.05$ ). Grupların hikâyedeki ana karakteri belirlemeye ilişkin ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubu puanlarının ortalamaları ile ( $\bar{X}$  deney= 2,9630) kontrol gurubu puanlarının ortalaması ( $\bar{X}$  kontrol=1,1538) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hikâye haritası yönteminin hikâyedeki problemi belirleyebilme becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha fazla etkili olmadığı söylenebilir.

#### 4.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki kahramanların problem durumu için ürettikleri çözüm önerilerini belirleyebilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Kahramanların Problem Durumu İçin Ürettikleri Çözüm Önerilerini Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<b>Deney Grubu</b>	27	2,9630	4,65322	51	0,869	0,389
<b>Kontrol Grubu</b>	26	1,9231	4,01918			

Tablo 4.10'a bakıldığı zaman deney ve kontrol grupları arasında hikâyedeki kahramanların problem durumu için ürettikleri çözüm önerilerini belirleyebilme becerileri açısından manidar bir fark olmadığı görülmektedir ( $t=0,869$  ve  $p>0.05$ ). Grupların hikâyedeki kahramanların problem durumu için ürettikleri çözüm önerilerini belirlemeye ilişkin ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubu puanlarının ortalamaları ile ( $\bar{X}$  deney=2,9630) kontrol grubu puanlarının ortalamaları ( $\bar{X}$  kontrol=1,9231) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hikâye haritası yönteminin hikâyedeki kahramanların problem durumu için ürettikleri çözüm önerilerini belirleyebilme becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha fazla etkili olmadığı söylenebilir.

#### 4.9. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Yedinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyenin sonunda hikâyedeki kahramanların sonuca vermiş oldukları tepkiyi belirlemeye etkisi var mıdır? Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Kahramanların Sonuca Vermiş Oldukları Tepkiyi Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<b>Deney Grubu</b>	27	3,7037	4,92103	51	1,809	0,076
<b>Kontrol Grubu</b>	26	1,5385	3,67946			

Tablo 4.11’e bakıldığı zaman deney ve kontrol grupları arasında hikâyedeki kahramanların sonuca vermiş oldukları tepkiyi belirleyebilme becerileri açısından manidar bir fark olmadığı görülmektedir ( $t=2,809$  ve  $p>0.05$ ). Grupların hikâyedeki kahramanların sonuca vermiş oldukları tepkiyi belirlemeye ilişkin ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubu puanlarının ortalaması ( $\bar{X}$  deney=3,7037) ile kontrol grubu puanlarının ortalaması ( $\bar{X}$  kontrol=1,5385) arasında manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre hikâye haritası yönteminin hikâyedeki kahramanların sonuca vermiş oldukları tepkiyi belirleyebilme becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha fazla etkili olmadığı söylenebilir.

#### 4.10. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Sekizinci alt problem “Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki anlatıcının sonuca vermiş olduğu tepkiyi belirleyebilmeye etkisi var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12.** Hikâye Haritası Yönteminin Hikâyedeki Anlatıcının Sonuca Vermiş Oldukları Tepkiyi Belirlemeye Etkisine İlişkin t- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<b>Deney Grubu</b>	27	1,8519	3,95847	51	2,385	0,021
<b>Kontrol Grubu</b>	26	0,0000	0,00000			

Tablo 4.12'ye bakıldığı zaman deney ve kontrol grupları arasında hikâyedeki anlatıcının sonuca vermiş olduğu tepkiyi belirleyebilme becerileri açısından manidar bir fark olduğu görülmektedir ( $t=2,385$  ve  $p<0.05$ ). Grupların hikâyedeki anlatıcının sonuca vermiş olduğu tepkiyi belirlemeye ilişkin ortalama puanlarına bakıldığı zaman deney grubu puanlarının ortalamasının ( $\bar{X}$  deney= 1,8519) kontrol grubu puanlarının ortalamasından ( $\bar{X}$  kontrol=0,0000) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre hikâye haritası yönteminin hikâyedeki anlatıcının sonuca vermiş oldukları tepkiyi belirleyebilme becerileri üzerinde geleneksel yöntemle göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.11. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Dokuzuncu alt problem “Hikâye edici metinlerde ana fikir bulma ve özetleme becerileri açısından hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında manidar bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.13 ve 4.14’ te verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Deney Grubundaki Öğrencilerin Ana Fikir Bulma Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<b>Ön Test</b>	28	0,7143	2,62265	53	6,005	0,000
<b>Son Test</b>	27	6,4148	4,44721			

Tablo 4.13’ te görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir ( $t=6,005$  ve  $p<0.05$ ). Deney grubu öğrencilerinin ana fikir bulma puan ortalamalarına bakıldığı zaman, son test puan ortalamalarının ( $\bar{X}$  son test=6,4148) ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X}$  ön test=0,7143) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre deney grubunda uygulanan hikâye haritası yönteminin hikâye edici metinlerde ana fikir bulma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

**Tablo 4.14.** Deney Grubundaki Öğrencilerin Özetleme Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	26	19,8846	6,97170	51	6,838	0,000
Son Test	27	33,5926	7,74725			

Tablo 4.14’ te görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark vardır ( $t=6,838$  ve  $p<0.05$ ). Deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının ( $\bar{X}_{\text{son test}}=33,5926$ ) ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X}_{\text{ön test}}=19,8846$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre deney grubunda uygulanan hikâye haritası yönteminin hikâye edici metinlerde özetleme becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

#### 4.12. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Onuncu alt problem “Hikâye edici metinlerde ana fikir bulma ve özetleme becerileri açısından geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasından manidar bir farklılık var mıdır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.15 ve 4.16’ da verilmiştir.

**Tablo 4.15.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ana Fikir Bulma Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön Test	27	1,4583	1,97924	51	1,368	0,177
Son Test	26	2,1154	4,04304			

Tablo 4.15’ te görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ana fikir bulma becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark yoktur ( $t=1,368$  ve  $p>0.05$ ). Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının ( $\bar{X}_{\text{son test}}=2,1154$ ) ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X}_{\text{ön test}}=1,4583$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

test=2,1154) ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X}$  ön test=1,4583) yüksek olduğu görülmektedir; fakat bu değer istatistiksel açıdan manidar değildir. Bu bulgulara göre kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin hikâye edici metinlerde ana fikir bulma becerileri üzerinde önemli derecede etkili olmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.16.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Özetleme Becerileri Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
<b>Ön Test</b>	27	17,9167	4,85366	45	1,886	0,066
<b>Son Test</b>	26	18,6538	6,57760			

Tablo 4.16' da görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde özetleme becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark yoktur (t=1,886 ve p>0.05). Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının ( $\bar{X}_{\text{son}}$  test=18,6538) ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X}$  ön test=17,9167) yüksek olduğu görülmektedir; fakat bu fark istatistiksel açıdan manidar değildir. Bu bulgulara göre kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin hikâye edici metinlerde özetleme becerileri üzerinde önemli derecede etkisinin olmadığı söylenebilir



## BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ ve ÖNERİLER

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada hikâye haritası yönteminin hikâye edici metinlerde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi 5. sınıf seviyesinde araştırılmış ve hikâye haritası yönteminin 5. sınıf seviyesinde özetleme ve ana fikir bulma becerileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulgu literatürde yer alan ilgili araştırmalarla örtüşmektedir (Akça, 2002; Bozkurt, 2005, Boulineau ve diğerleri, 2004; Gardill ve Jitendra, 1999; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Güldenoğlu, 2008; Tok ve Kaya, 2007).

Hikâye haritası yönteminin araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulguları ise şöyledir:

1. Hikâye haritası yönteminin hikâyenin geçtiği yeri belirleyebilme üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Hikâye haritası kullanılarak gerçekleştirilen diğer araştırmaların sonuçları da öğrencilerin hikâyenin nerede gerçekleştiği ile ilgili soruları cevaplama oranlarının artırdığını desteklemektedir (Akça, 2002; Boulineau ve diğerleri, 2004; Bozkurt, 2005; Gardill ve Jitendra, 1999; Idol ve Croll, 1987).
2. Hikâye haritası yönteminin hikâyenin zamanını belirleyebilme üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu Bozkurt (2005), Duman ve Tekinarıslan (2007), Kargın ve Işıkdoğan (2010), Boulineau ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla paralellik taşımaktadır.
3. Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki ana karakteri belirleyebilme üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Hikâye haritası yöntemiyle yapılan diğer araştırmalar da bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Akça, 2002; Bozkurt, 2005; Kargın ve Işıkdoğan, 2010).
4. Hikâye haritası yönteminin hikâyedeki anlatıcının sonuca vermiş olduğu tepkiyi belirleyebilme üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.
5. Deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ana fikir bulma ve özetleme becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark bulunmuştur.

6. Hikâyedeki yardımcı karakterleri belirleyebilme düzeyi açısından hikâyeye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında manidar bir farkın olmadığı belirlenmiştir.
7. Hikâyedeki problemi belirleyebilme düzeyi açısından hikâyeye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında manidar bir farkın olmadığı belirlenmiştir.
8. Hikâyedeki kahramanların problem durumu için ürettikleri çözüm önerilerini belirleyebilme düzeyi açısından hikâyeye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında manidar bir farkın olmadığı belirlenmiştir.
9. Hikâyedeki kahramanların sonuca vermiş oldukları tepkiyi belirleyebilme düzeyi açısından hikâyeye haritası yöntemi ile geleneksel yöntem arasında manidar bir farkın olmadığı belirlenmiştir.
10. Kontrol grubu öğrencilerinin hikâyeye edici metinlerde ana fikir bulma ve özetleme becerileri açısından ön test ve son test puanları arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sonucu elde edilen bulgular hikâyeye haritası yönteminin hikâyeye edici metinlerin işlenmesinde, hikâyenin yapısı ve öğelerinin kavranmasında önemli derecede etkisinin olduğunu göstermektedir. Türkçe öğretiminde hikâyeye edici metinlerin işlenmesinde hikâyeye haritası yönteminin kullanılması faydalı olacaktır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

#### ➤ Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Türkçe öğretimi uygulamalarında hikâyeye edici metinlerin öğretiminde öğretmenlerin hikâyeye haritası yöntemini kullanmaları önerilebilir.
2. İlköğretim okullarında 1. kademede hikâyeye edici metinlerdeki öğelerin ve yapının kavranmasında hikâyeye haritası yönteminin kullanılması önerilebilir.
3. Türkçe öğretiminde hikâyeye edici metinlerde en sık rastlanan sorun okuduğunu anlama olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim okullarında anadili öğretim sürecinde okuduğunu anlama çalışmalarına daha fazla ağırlık verilebilir.
4. Öğretmenlerin okuduğunu anlama ile ilgili yeni öğretim yöntemleri konusunda farkındalık kazanmaları sağlanabilir.
5. Türkçe öğretimi sürecinde hikâyeye haritası dışında değişik görsel şekil ve organizasyonların (zihin haritası, kavram haritası vb.) kullanılması önerilebilir.

➤ **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Hikâye haritası yönteminin farklı sınıf seviyelerinde ana fikir bulma ve özetleme becerileri üzerine etkisi araştırılabilir.
2. Hikâye haritası yönteminin hikâye edici metinlerde farklı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir.
3. Türkçe öğretiminde kullanılan farklı öğretim metotlarının hikâye edici metinlerdeki etkileri araştırılabilir.
4. Hikâye haritası yönteminin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler tarafından Türkçe öğretimi derslerinde kullanılma düzeyi ölçülebilir.
5. Hikâye haritası yönteminin farklı sınıflardaki öğrencilerin hikâye türü metinlerde yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi bir araştırma konusu olabilir.
6. Hikâye haritası yönteminin sosyal bilimlerde farklı derslerde (Tarih, Sosyal Bilgiler vb.) çeşitli değişkenler üzerindeki etkisi araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adalı O., “Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine”, Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı. 379-380, (1983), 31-34.
- Akça G., Hikaye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyi Üzerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, 2002.
- Akça G., “İlköğretim 4. Sınıf Ders Kitaplarındaki Hikaye Edici Metinlerin Hikaye Yapısına Uygunluğu”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (2004).
- Aksan D., Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 1, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1979.
- Aktaş Ş., Gündüz O., Yazılı ve Sözlü Anlatım, Akçağ Yayınları, Ankara, 2005.
- Akyol H., Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Akyol H., Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, PegemA Akademi Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Akyol H., “Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar”, İlköğretmen, Sayı. 6, (2007), 9-10.
- Alpan G., “Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı. 2, (2008), 74-102.
- Anderson V., Hidi S., Babadoğan C., “Özetlemenin Öğrencilere Öğretimi”, “Teaching Students to Summarize” Educational Leadership, (1989), 26-28.
- Aslan A., İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, 2006.
- Ateş S., İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlamaya ve Özetlemeye Etkisi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, 2006.
- Ateş K., Türk Dili, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 2009.
- Aytaş G., “Edebi Türlerden Yararlanma”, Milli Eğitim, Sayı. 169, (2006), 261-276.
- Balun H., İlköğretim I. Kademe Uygulanan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmada Etkililiği (Bingöl-Elazığ-

- Diyarbakır Örneği), Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ, 2008.
- Baş B., “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (2003), 257-265.
- Başaran M., Akyol H., “Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici Veya Hikaye Edici Olmasının Etkisi”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2/1, (2009), 11-23.
- Baumann J. F., Bergeron B., “Story-Map Instruction Using Children’s Literature: Effects On First Graders’ Comprehension Of Central Narrative Elements”, *Journal Of Reading Behaviour*, (1993), 407-437.
- Beck I. L., Mc Koewn G. M., “Developing Questions That Promote Comprehension : The Story-map”, *Language Arts*, 58, (1981), 913-918.
- Belet Ş. D., Yaşar Ş., “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), (2007), 67-86.
- Beyreli L., Çetindağ Z., Celepoğlu A., *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Pegem Akademi, Ankara, 2010.
- Bingöl A., “İletişim Bağlamında Mantık ve Dil”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (1999), 105-114.
- Boulineau T., Fore C. Hagan-Burke S., Burke M. D., “Use Of Story Mapping To Increase The Story-Grammer Text Comprehension Of Elementary Students With Learning Disabilities”, *Learning Disability Quarterly*, Volume 27, (2004), 105-121.
- Bozkurt Ü., *Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu, 2005.
- Bulut P. T., *Kavram Geliştirme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesini Geliştirmeye Etkisi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2006.
- Cemiloğlu M., *Türkçe Öğretimi*, Alfa Akademi Basın Yayın Dağıtım, Bursa, 2005.
- Çam B., *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma Ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmış Yüksek

- Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir, 2006.
- Çeçen M. A., Çiftçi Ö., “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi”, Milli Eğitim, Sayı. 173, (2007), 39-49.
- Çeçen A. Ç., “Yedinci Sınıf Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinler Üzerine Tutarlık Bakımından Bir Araştırma”, 22. Ulusal Dilbilim Kurultayı, (2008), 12-19.
- Çelenk S., İlk Okuma Yazma Programı ve Öğretimi, Maya Akademi, Ankara, 2007.
- Çelik Y., Bulut B., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metinde Ana Fikri Bulma ve Konuyu Bulma Becerileri Üzerinde Bir Değerlendirme”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, 20-22 Mayıs (2010), 204-206.
- Çıkrıkçı S. S., İlköğretim Öğrencilerinde Özetleme Becerisinin Gelişimi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.
- Çoban A., Tabak G., “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikayelerin Hikaye Haritalama Yöntemine Göre İncelenmesi”, Journal Of European Education, Volume 1, (2011), 43-50.
- Davis, Z. T., “Effects Of Prereading Story Mapping On Elementary Readers’ Comprehension”, Journal of Educational Research, (1994).
- Demirel Ö., Şahinel M., Türkçe Öğretimi, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Doğan Y., “İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, (2008), 261-286.
- Ekiz D., Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.
- Epçaçan C., “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2/6, (2009), 207-223.
- Franciscone J., The Effectiveness of Using Story Mapping as a Supplemental Tool to Improve Reading Comprehension, Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master Arts in the Graduate Program Caldwell College, 2008.
- Deneme S., “Language Learning Strategy Preferences Of Turkish Students”, Journal Of Language and Linguistic Studies, 4(2), (2008), 83-93.
- Deneme S., “İngilizce Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri”, Journal of Language and Linguistic Studies”, Vol. 5, No. 2, (2009), 85-91.

- Dimino J., Gersten R., Carnine D., Blake G., “Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students’ comprehension of literature” *The Elementary School Journal*, 91(1), 1990, 19-32.
- Doğan Y., “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), (2008), 261-286.
- Dönmez C., Yazıcı K., “Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı. 16, (2006), 138-154.
- Duman A., “Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı. 13, (2001), 151-154.
- Duman N., Tekinarslan İ. Ç., “Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), (2005), 33-35.
- Gardill M. C., Jitendra A. G., “Advance Story Map Instruction: Effects on the Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities”, *The Journal Of Special Education*, 33(1), (1999), 2-17.
- Göçer A., “Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri”, *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı. 23, (2007), 17-39.
- Göğüş B., “Ana Dili Eğitim Programlarının Niteliği”, *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Sayı. 379-380, (1983), 40-48.
- Gökçe B., Sis N., “Gülten Dayıoğlu’nun Çocuk Öykülerinin “Hikaye Haritası” Yöntemine Göre İncelenmesi ve Genel Bir Değerlendirme”, *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic Volume*, 6/3, (2011), 1925-1949.
- Gurney D., Gersten R., Dimino J., Carnine D., “Story grammar: effective literature instruction for high school students with learning disabilities”, *Journal of Learning Disabilities*, 23, 1990, 335-343.
- Güldenoğlu B., “Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Desteklenmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), (2008), 51-63.
- Güleryüz H., *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2004.

- Güneş F., “Zihinsel Verimlilik”, Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi, (2009), 242.
- Güneş F., Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.
- Güneyli A., “Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Ankara Üniversitesi Örneği), Milli Eğitim Dergisi, Sayı 179, (2008), 82-92.
- Hennings D. G., Communication in Action: Teaching Literature Based Language Arts, Houghton Mifflin Company, 2000.
- Idol L., “Grup Story Mapping : A Comprehension Strategy for both skilled and unskilled readers”, Journal of Learning Disabilities, 20, (1987), 196-205.
- Idol L., Croll V. J., “Story-Mapping Training As A Means Of Improving Reading Comprehension”, Learning Disability Quarterly, 10, (1987), 214-229.
- İşcan A., “Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine”, Erciyes Dergisi, Sayı. 30, (2007), 5-6.
- İşeri K., “Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi”, Dil Dergisi, Sayı. 70, (1998), 5-18.
- Kargın T., Işıkdoğan N., “Hikaye Haritası Tekniğinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Kazanmalarındaki Etkililiği”, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi, (2010).
- Kartal E., “Dil, Kültür ve Eğitim İlişkisi”, E- Journal of New World Sciences Academy, Vol. 5, Number. 4, (2010), 447-454.
- Kavcar C., Oğuzkan A. F., Aksoy Ö., Yazılı ve Sözlü Anlatım, Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.
- Keklik S., “1-8. Sınıf Türkçe Dersi Ders Kitaplarının Metin Türleri ve Özellikleri Açısından İncelenmesi”, Türkçe Öğretimi Kongresi, İstanbul, 18-20 Mayıs (2008).
- Kırkkılıç A., Akyol H., İlköğretimde Türkçe Öğretimi, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Kolcu H., Türk Dili, Umuttepe Yayınları, Kocaeli, 2010.
- Kurudayıoğlu M., Tüzel S., “21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi”, Türklük Bilimi Araştırmaları, (2010), 283-298.
- Li D. A. M., Ed. M., Effects of Story Mapping and Story Map Questions on The Story Writing Performance of Students With Learning Disabilities, Faculty of Texas Tech University in Partial Fulfillment of the Requirements, 2000.
- Li D., “Story Mapping and Its Effects on the Writing Fluency and Word Diversity of Students With Learning Disabilities, 5(1), (2007), 77-93.
- Mathes P. G., Fuchs D., Fuchs L. S., “Cooperative Story Mapping”, Remedial And Special Education, Volume 18, Sayı 2, (1997), 20-27.
- Oğuzkan A. F., Çocuk Edebiyatı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2010.



- Özbay M., “Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri, Journal of Quafkaz University, 16 Fall, (2005), 169-176.
- Özdemir E., “Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi”, Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı. 379-380, (1983), 27.
- Özkara Y., 6+1 Analitik Yazma Ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi, Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, 2007.
- Özkırımlı A., Türk Dili Dil ve Anlatım, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2007.
- Öztürk A., Çocuk Edebiyatı ve Okul Öncesi Eğitimde Türkçe Dil Etkinlikleri, Eğiten Kitap, Ankara, 2010.
- Özyılmaz G., Alcı B., “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi”, Kuramsal Eğitimbilim, 4(1), (2011), 71-94.
- Pilten G., “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ana Fikir Ve Konu Kavramlarıyla İlgili Algıları Ve Ana Fikir Bulma Düzeyleri”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Ankara, 14-16 Nisan (2006).
- Pilten G., Ana Fikir Bulma Stratejisi Öğretiminin Ana Fikir Bulma Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.
- Ramos J. T., “A Study on Schema Activation, Summarizing and Critical Evaluation as Predictors of Writing Proficiency”, The International Journal OF Research and Review, Volume. 5, (2010), 31-39.
- Reutzel D. R., “Investigating A Synthesized Comprehension Instructional Strategy: The Cloze Story Map”, Journal Of Educational Research, (2001), 343-349.
- Sallabaş M. E., İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007.
- Sanalan V. A., Sülün A., Çoban T. A., “Görsel Okuryazarlık”, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 9, Sayı. 2, (2007), 33-47.
- Saraç C., “Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi”, Milli Eğitim, Sayı. 169, 2006.

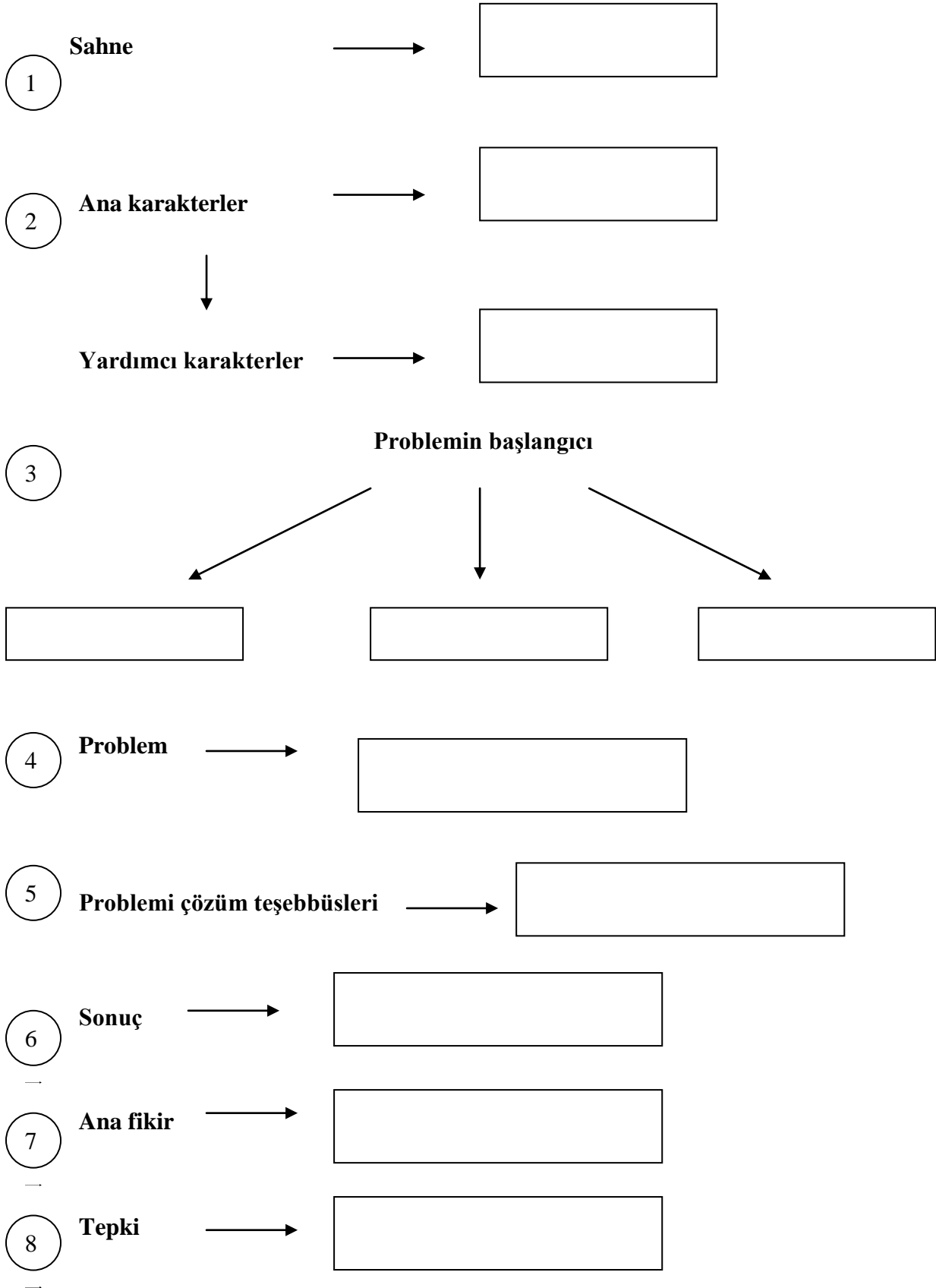
- Sever S., Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Smith C. B., “Story Map: Setting, Plot, Mood, Theme”, *The Reading Teacher*, 44(2), (1990), 178-179.
- Stagliano C., Boon R. T., “The Effects of a Story – Mapping Procedure to Improve the Comprehension Skills of Expository Text Passages for Elementary Students With Learning Disabilities”, *A Contemporary Journal*, 7(2), (2009), 35-58.
- Solak M., Yaylı D., “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2/9, (2009), 444-453.
- Şimşek R., “Çağdaş Eğitimde Ana Dilinin Yeri”, *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Sayı. 379-380, (1983), 36-39.
- Taşgüzel S., “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Öğretici Nitelikli Metinlerdeki Eşdizimsel Örüntülemelerin Görünümü”, *Dil Dergisi*, Sayı. 125, (2004), 72-87.
- Temizkan M., “Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Anlama Üzerindeki Etkisi”, Sayı. 2, (2008), 129-148.
- Temur T., Çakıroğlu A., *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2010.
- Temur T., “Dinleme Metinlerinden Önce Ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi”, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı. 29, (2010), 303-319.
- Tok Ş., Kaya F., “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Bazı Öğrenme Stratejilerinin Tutum Ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 176, (2007), 8-17.
- Tok Ş., Beyazıt N., “İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri”, *Eurasian Journal Educational Research*, 28, /2007), 113-122.
- Tompkins G. E., *Language Arts Content and Teaching Strategies*, Prentice-Hall, Inc. New Jersey, 1998.
- Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), MEB, Ankara, 2005.
- Türkçe Sözlük (10. Baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2010.
- Tüzel S., “Görsel Okuryazarlık”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (2010), 691-705.
- Tran L., “Can We Use A Story Map?”: Using A Story Map Graphic Organizer To Improve Student’s Narrative Writing, University of California, 2009.
- Uysal B., “Eğitim Aracı Olarak Edebi Metinler “Bilmece” Metni Üzerine Bir İnceleme”, *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2(3), (2010), 883-904.

- Ünalın Ş., Türkçe Öğretimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.
- Vallecorsa A., deBettencourt L., “Using A Mapping Procedure To Teach Reading And Writing Skills To Middle Grade Students With Learning Disabilities”, Education and Treatment of Children, 20, (1997), 173-188.
- Yakıcı A., Yücel M., Doğan M., Yelok V. S., Türkçe-2 Sözlü Anlatım, Bilge Yayınları, Ankara, 2005.
- Yalçın A., Aytaş G., Çocuk Edebiyatı, Akçağ Yayınları, Ankara, 2005.
- Yalçın S. K., Şengül M., “Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri”, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Academic Journal. Volume 2/2, (2007), 749-769.
- Yazıcı K., “Hikaye Edici Metinlerin Çözümlemesinde Hikayenin Yüzü Stratejisinin Kullanımı”, Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, Sayı. 20, (2006), 229-241.
- Yıldız C., Yeni Öğretim Programına Göre Türkçe Öğretimi, PegemA Akademi Yayıncılık, Ankara, 2010.
- Yılmaz Z. A., Türkçe Öğretimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.
- Yılmaz M., “Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 5, Sayı 9, (2008), 131-139.

**EKLER**

**Ek-1 Araştırmada Kullanılan Hikâye Haritası (Akyol, 2006)**

---



## Ek-2 Uygulamada Kullanılan Deney ve Kontrol Grupları Ders Planı Örnekleri

---

### DERS PLANI

#### **Bölüm I**

**Dersin Adı:** Türkçe

**Sınıf:** 5-A (Kontrol Grubu)

**Konu:** Okuduğunu Anlama, Hikâye Edici Metinleri Anlama, Ana Fikri Bulma

**Süre:** 40 dk.

#### **Bölüm II**

##### **Hedef ve Davranışlar**

Seçilmiş olan metni anlayabilme, metindeki ana ve yardımcı karakterleri bulabilme, hikâyenin geçtiği yeri ve zamanı bulabilme, hikâyedeki ana fikri bulabilme, hikâyeyi özetleyebilme.

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri:** Okuma, soru-cevap.

**Araç ve Gereçler:** “Hayvan Dostları” adlı hikâye metni.

##### **Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:**

- **Dikkati Çekme:** Metne ilgi çekmek amacıyla, hayvanlar üzerine konuşulacak, hayvan besleyip beslemedikleri, hangi hayvanı besledikleri sorulacak.
- **Güdüleme:** Asil adlı bir hayvan ve ona yardım etmeye çalışan çocuklar hakkında bir hikâye işleneceği söylenecek.
- **Gözden Geçirme:** Daha önce bu hikâyeyi okudunuz mu? Hikâye nedir? Hikâye hangi unsurlardan meydana gelir? gibi sorularla ön bilgiler yoklanacak.
- **Derse Geçiş:**
  1. Öncelikle hikâye tüm öğrenciler tarafından sessiz okunacak.

2. Hikâye sınıf öğretmeni tarafından okuma kurallarına uygun örnek teşkil edecek şekilde okunacak.
3. Hikâye birkaç öğrenci tarafından sesli okunacak. Gerekirse anlamı bilinmeyen kelimeler açıklanacak.
4. Hikâyenin karakterleri kimlerdir? Hikâyenin yeri ve zamanı nedir? soruları sorulacak.
5. Giriş, gelişme, sonuç bölümleri açıklanacak.
6. Hikâye birkaç öğrenci tarafından özetlenecek.

### **Bölüm III**

#### **Ölçme ve Değerlendirme**

Öğrenciler, hikâye ile ilgili sorulan sorular ve özetleme becerilerine göre değerlendirilecek.

## DERS PLANI

### **Bölüm I**

**Dersin Adı:** Türkçe

**Sınıf:** 5-B (Deney Grubu)

**Konu:** Okuduğunu Anlama, Hikâye Edici Metinleri Anlama, Ana Fikri Bulma, Hikâye Edici Metinlerin Yapısını Kavrama, Hikâyeyi Özetleme.

**Süre:** 40 dk.

### **Bölüm II**

#### **Hedef ve Davranışlar**

Seçilmiş olan metni anlayabilme, metindeki ana ve yardımcı karakterleri bulabilme, hikâyenin geçtiği yeri ve zamanı bulabilme, hikâyedeki problemi bulabilme, hikâyedeki kahramanların problemin çözümü için neler yaptıklarını bulabilme, hikâyedeki sonucu bulabilme, hikâyedeki ana fikri bulabilme, hikâyeyi özetleyebilme.

**Öğretim Yöntem ve Teknikleri:** Okuma, soru-cevap, hikâye haritası yöntemi.

**Araç ve Gereçler:** “Hayvan Dostları” adlı hikâye metni,  
Hikâye Haritası.

#### **Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri:**

- **Dikkati Çekme:** Metne ilgi çekmek amacıyla, hayvanlar üzerine konuşulacak, hayvan besleyip beslemedikleri, hangi hayvanı besledikleri sorulacak.
- **Güdüleme:** Asil adlı bir hayvan ve ona yardım etmeye çalışan çocuklar hakkında bir hikâye işleneceği söylenecek.
- **Gözden Geçirme:** Daha önce bu hikâyeyi okudunuz mu? Hikâye nedir? Hikâye hangi unsurlardan meydana gelir? gibi sorularla ön bilgiler yoklanacak.



➤ **Derse Geçiş:**

1. Hikâye sınıf öğretmeni tarafından örnek teşkil edecek şekilde okuma kurallarına uygun şekilde okunacak.
2. Hikâye birkaç öğrenci tarafından sesli okunacak gerekli görülürse sessiz okunacak.
3. Gerek duyulursa anlamı bilinmeyen kelimeler açıklanacak.
4. Öğrenciler ellerindeki hikâye haritalarını dolduracaklar.
5. Öğrencilerin takıldığı kısımlarda öğretmen yönlendirici sorularla yardımcı olacak.
6. İlgili hikâye öğretmen tarafında hikâye haritasında doldurulacak ve öğrenciler kendi hikâye haritalarını kontrol ederek doğru ve yanlışlarını görecek.

**Bölüm III**

**Ölçme ve Değerlendirme**

Dersin sonunda bütün haritalar toplanıp kontrol edilecek, bunun sonunda öğrenciler değerlendirilecekler ve eksikleri tespit edilip bir sonraki uygulamada eksiklikler üzerinde durulacak. Öğrencilerden işlenen metnin hikâye haritası unsurlarına göre özetlenmesi istenecek ve alınan cevaplara göre öğrenciler değerlendirilecekler.

### Ek-3 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test)

---

#### TELLER NASIL KONUŞTURULDU?

Uzun boylu, ciddi yüzlü genç adam kalemi bıraktı, mektubu zarfa koydu. Sonra arkasına dönüp seslendi:

- Biraz gelir misiniz?

Kapı açıldı, ikinci bir delikanlı görüldü:

- “Buyurun!

Eve giderken şu mektubu lütfen kutuya atıverin, olur mu?

- Hay hay.

Delikanlı alınının terini silerek:

- “Bugün çok sıcak. Siz de çok yoruldunuz. Eve gidip biraz dinlenseniz iyi olur” dedi. Mektubu alıp ayrıldı.

Delikanlı gittikten sonra, öteki genç yalnız kaldı. Derin düşünceler içindeydi. Demek ki başarısı gerçekleşiyordu. İşte bu kirli, darmadağın, tozlu atölyede yardımcısı ile birlikte yaptıkları sayısız deneyler sonuç vermişti. O gün, insan sesini elektrik telinden geçirmeyi başarmışlardı. Bu büyük bir buluştu. Ama bunu, başkalarına nasıl anlatacaklardı? İşte gönderdiği mektupta bunu yakınlarına haber veriyordu. Bu genç adam kimdi? Neyi bulmak istiyordu? İnsan sesini elektrik telinden geçirme düşüncesi aylardır Graham Bell’ in kafasını kemirip duruyordu. Yardımcısıyla geceli gündüzlü bu konuda çalışıyordu. Güç şartlar içindeydi. Malzemeleri yoktu. Bu yüzden, yaptıkları deneyler olumlu sonuç vermiyordu. Sesi, elektrikle başka yerlere gönderme düşüncesine kim inanırdı?

\*\*\*

Graham Bell yılmadı. Nasıl olsa bir gün gelecek, düşüncelerini herkese ispatlayacaktı. Nihayet o gün gelip çattı. 1875 yılı haziranının ikinci günüydü. Her zamanki deneylerinden birini yapıyordu. Bell, her iki atölye odasına üçer verici ve alıcı koymuştu. Cereyan bağlayınca, mıknatısların iki kutbunu birleştiren saç levhalar titreşecekti. O gün deney esnasında bir şey oldu. Bell, cereyan anahtarına basmıştı. Yardımcısı, yan odadan seslendi:

- “Bir dakika, Bay Bell... Levha yine yapıştı.”

Bell cevap verdi:

- “Dokun da kurtulsun.”

Yardımcısı tekrar dokundu. Levha bir iki dakika titredi. Bell sesleniyordu:

- “Dokun, dokun...”

Bell, alıcıya eğilmiş dinliyordu. Bu bir gerçektir... Her dokunuşta bir ses geliyordu. Bell, bu sesin ne demek olduğunu hemen anlamıştı. Demek elektrikli telin; ses titreşimlerini taşıyabileceği düşüncesi doğrudur. Üç yıldan beri aradığı sonuca işte ulaşmıştı! O günden sonra Bell ve yardımcısı, bir iki ay geceyi gündüze katarak çalıştılar. Herkesin görüp inanabileceği bir telefon yapmak istediler. 1876 yılının ocak ayında çalışmalarını tamamladılar. Deneylerini yapmak için vericiyi tavan arasına, alıcıyı da atölyenin arkasındaki bir yere koydular. Mesafe epeyce uzaktı.

Bell vericiyle yardımcısına şunları söyledi.

- “Lütfen yanıma gelir misiniz?” Size ihtiyacım var.”

Bir dakika sonra yardımcısı şefinin yanına gelmişti. Böylece telefon emrini aldığı canlı olarak göstermiş oluyordu. Heyecan içindeydi:

- “Duydum, duydum sizi!... diye bağıyordu. Oldu artık! Telefon çalışıyor! Telefonu bulduk! Başardık! Telleri konuşturduk!

\*\*\*

Telefonu bularak insanlığa büyük yardımı dokunan Graham Bell 1922’ de öldü. Öldüğü zaman 75 yaşındaydı. O gün ülkedeki bütün telefonlar, bu büyük ölünün anısı için iki dakika sustular.

**Egon LARSEN - Türkçemi İlerletiyorum**  
**(Ada Yayıncılık, İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı)**

## SORULAR

1. Hikâyenin ana karakteri/karakterleri (kahraman) kimdir?
2. Hikâyenin yardımcı karakterleri kimlerdir?
3. Hikâye geçtiği yer neresidir?
4. Hikâye ne zaman gerçekleşiyor?
5. Hikâyedeki problem (çözülmesi gereken sorun) nedir?
6. Hikâyedeki kahramanlar problemin çözümü için neler yapmışlardır?
7. Hikâyenin sonunda karakterler nasıl bir tepki vermiştir?
8. Hikâyenin sonunda ne oldu?
9. Hikâyenin anlatıcısı hikâyenin sonunda nasıl bir tepki vermiştir?
10. Hikâyenin ana fikri nedir?

#### Ek-4 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test)

---

### LADİNCAN

Onunla tanıştığımız günü dün gibi hatırlıyorum. Şeker tadında bir bahar günüydü. Güneş ve kuşlar neşeli şarkılar söylüyor; tatlı bir rüzgâr bir o yana bir bu yana mutluluk yayıyordu. Bütün mahalleyi dolduruyordu çocukların ve kuşların sevinç çığlıkları. Mavi bir kamyon parkın önünde durdu. Evimizin hemen yanına yapılan Huzur Parkı'na gelen büyük kamyonun bize yeni arkadaşlar getireceğinden haberimiz yoktu. Kamyonun kasasında gördüklerim düş müydü gerçek mi? Sanki bir anda her yer yeşile boyanmış gibi göründü. Mavi kamyonun yemyeşil yolcuları vardı. Küçük yüzlerinde -bizimkine eşdeğer- tarifi zor sevinçler... O kadar fidanı hiç bir arada görmemiş olmalıydık. Bütün çocuklar bir anda kamyonun etrafını sardı. Fidanların arasından sevimli amcalar çıktı.

\*\*\*

Ellerinde kazmalar, kürekler vardı. “Çocuklar bize müsaade edin “ dedi içlerinden birisi. Sevimli fidanların bir kısmını yavaş yavaş parka taşıdılar. Önceden hazırladıkları küçük çukurlara özenle yerleştirmeye başladılar. Heyecanımız doruktaydı. Ağaçlar çocuklar gibiydiler. Kıpır kıpır, şen şakrak. Bütün dikkatimizle fidanların dikilişini izliyor, kocaman ağaç olacakları günlerin hayalini kuruyorduk. “Bu ağaçlar büyüyene kadar biz yaşlanırsanız, ne gerek var!” diyordu, mahallenin en yaramaz çocuğu. Hiç kimse onu önemsemedi. Fidanlar bu haliyle bile çok güzeldi. Dikilen ağaçlara can suyunun verilmesi de ilgiyle izlendi. Fidanların, filizlerin toprağa dikiminde verilen ilk su can suyuydu. Toprakla kaynaştıran hayat suyu. Birkaç saat süren çalışmalardan sonra görevli amcalar mavi kamyonlarına binip başka parklara doğru yola çıktılar. Dikecekleri daha çok fidan vardı. Mavi kamyon hareket edince içinden yemyeşil eller sallandı sanki. O gün parkımıza tam on yedi fidan dikildi. Huzur Parkı'nın huzuru arttı. Kuşlar bayram etti çocuklarla beraber. Güneş pırıl pırıl göz kırptı yeni fidanlara, çocuklara, büyüklere...

\*\*\*

Sevinç çığlıkları o yana bu yana savruldu. Baharın coşkusu kat be kat arttı. Adlarını babamdan öğrendim. Ladin ağaçlarıymış bunlar. Yaz kış yeşil kalacak iğne yaprakları kısa ve

sivri uçluydu. Piramide benzer tepesi ve sarkık dallarıyla asil bir duruşu vardı. Henüz bir metre kadardı boyları. Kırk beş elli metreye kadar bile uzayabiliyorlarmış. Bu küçük boylarının kırk elli kat uzadığını hayal etmek zor oldu benim için. Hepsini ayrı ayrı sevdim. Parkımıza daha çok neşe, daha çok kuş ve daha temiz hava getirdikleri için teşekkür ettim. Sevgiyle okşadım dallarını. Gölgelelerinde ne zaman oturacağımızı sordum, sustular. Kaç yıl bekleyecektik bilmiyordum. Bütün ağaçları severdim ama içlerinden birisi vardı ki odamın penceresine çok yakın dikilmişti. Ona bir dost gibi bağlandım. Ladincan koydum adını. Varsa yoksa Ladincan. Onunla konuşmak bana huzur veriyordu. Bütün yalnızlığımı, sevincimi, hüznümü onunla paylaşmadan edemiyordum. Ona dair yazılar, şiirler yazıyor, onu hakiki bir dost gibi kalbimde ağırlıyordum. Onun yanındayken ve onunla konuşurken çok huzurluydum. Ağaçların bizim için ne güzel, çeşit çeşit yaratıldığını uzun uzun düşünürdüm. Kimi yaramaz çocuklar ağaçlara tekme atmaktan, dallarını kırmaktan çok hoşlanıyorlardı. İçimi acıttırdı ağaçlara zarar veren ya da vermek isteyenler. Gücüm yettiğince engel olmak onlara da ağaçları sevdirmek isterdim.

\*\*\*

Bütün ağaçlar bizim dostumuzdu. Onların incinmesi bizi de incitirdi. Annem en çok ağaçlar yüzünden kavga edeceğimden korkardı. Parkın bekçisi ben olmuştum nerdeyse. Huzur Parkı, Ladincan ve arkadaşları, kuşlar, güneş yüzlü çocuklar, büyükler hep birlikte nice baharlar gördük, geçirdik. Birlikte çok şarkılar söyledik. Beraber ağladık beraber güldük. Beraber büyüdük. Bir gün evimizin önünde mavi büyük bir kamyon durdu. Kamyon bu kez ev eşyalarımızla dolmuştu. Bu mahalleden gidiyorduk. Her şey bir yana Ladincan'ımdan nasıl ayrılacaktım? O benim gerçek bir dostumdu. Kamyon hareket etmek üzereydi. Gözyaşlarımı gizlemeye çalışıyordum. Ladincan'a veda suyunu verdim. Güzel dostum dedim; “ seni unutmak kolay değil, en yakın zamanda küçük bir ladin dikeceğim bahçeme.” Yemyeşil sevgi dolu bakışlarıyla uğurladı beni. Hüzünle sallandı narin dalları. Sözümde durdum. Yeni evimizin bahçesine küçük Ladincik diktik babamla. Sık sık eski mahallemize uğrayıp Ladincan'ımın mis kokusundan, Huzur Parkı'nın huzurundan nasibimi alıp geçtim.

**Zekiye ÇOBAN**  
(Ekim, 2011, sayı 114, Gonca Dergisi)

## SORULAR

1. Hikâyenin ana karakteri/karakterleri (kahraman) kimdir?
2. Hikâyenin yardımcı karakterleri kimlerdir?
3. Hikâye geçtiği yer neresidir?
4. Hikâye ne zaman gerçekleşiyor?
5. Hikâyedeki problem (çözülmesi gereken sorun) nedir?
6. Hikâyedeki kahramanlar problemin çözümü için neler yapmışlardır?
7. Hikâyenin sonunda karakterler nasıl bir tepki vermiştir?
8. Hikâyenin sonunda ne oldu?
9. Hikâyenin anlatıcısı hikâyenin sonunda nasıl bir tepki vermiştir?
10. Hikâyenin ana fikri nedir?





**Ek-6 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Ön Test) Ana Fikir Bulma Becerileri İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar**

**Deney Grubu Öğrencilerinin Aldıkları Puanlar**

Ö	Ana Fikir Bulma Beceri Puanları		
	Türkçe Öğretmeni	Araştırmacı	Sınıf Öğretmeni
1	0	0	0
2	10	10	10
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
6	0	0	0
7	0	0	0
8	0	0	0
9	0	0	0
10	0	0	0
11	0	0	0
12	0	0	0
13	0	0	0
14	0	0	0
15	0	0	0
16	0	0	0
17	0	0	0
18	0	0	0
19	0	0	0

Ö	Ana Fikir Bulma Beceri Puanları		
	Türkçe Öğretmeni	Araştırmacı	Sınıf Öğretmeni
20	0	0	0
21	0	0	0
22	0	0	0
23	0	0	0
24	0	0	0
25	0	0	0
26	0	0	0
27	0	0	0
28	10	10	10

**Kontrol Grubu Öğrencilerinin Aldıkları Puanlar**

Ö	Ana Fikir Bulma Beceri Puanları		
	Türkçe Öğretmeni	Araştırmacı	Sınıf Öğretmeni
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	0	0	0
6	0	0	0
7	0	0	0
8	0	0	0
9	0	0	0
10	0	0	0
11	0	0	0
12	0	0	0
13	0	0	0
14	5	5	5
15	5	5	5
16	5	5	5
17	0	0	0
18	0	0	0
19	0	0	0

Ö	Ana Fikir Bulma Beceri Puanları		
	Türkçe Öğretmeni	Araştırmacı	Sınıf Öğretmeni
20	0	0	0
21	5	5	5
22	0	0	0
23	0	0	0
24	0	0	0
25	0	0	0
26	0	0	0
27	5	5	5

**Ek-7 Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği (Son Test) Ana Fikir Bulma Becerileri İçin Yapılan Değerlendirmelerden Aldıkları Puanlar**

**Deney Grubu Öğrencilerinin Aldıkları Puanlar**

Ö	Ana Fikir Bulma Beceri Puanları		
	Türkçe Öğretmeni	Araştırmacı	Sınıf Öğretmeni
1	0	0	0
2	10	10	10
3	0	0	0
4	10	10	10
5	10	10	10
6	10	10	10
7	0	0	0
8	0	0	0
9	0	0	0
10	10	5	5
11	5	5	5
12	10	10	10
13	0	5	5
14	10	10	10
15	10	10	10
16	0	0	0
17	10	10	10
18	0	5	5
19	10	10	10

Ö	Ana Fikir Bulma Beceri Puanları		
	Türkçe Öğretmeni	Araştırmacı	Sınıf Öğretmeni
20	10	10	10
21	10	10	10
22	10	10	10
23	10	10	10
24	0	0	0
25	10	10	10
26	0	0	0
27	10	10	10

:

**Kontrol Grubu Öğrencilerinin Aldıkları Puanlar**

Ö	Ana Fikir Bulma Beceri Puanları		
	Türkçe Öğretmeni	Araştırmacı	Sınıf Öğretmeni
1	0	0	0
2	0	0	0
3	0	0	0
4	0	0	0
5	5	5	5
6	0	0	0
7	0	0	0
8	10	10	10
9	0	0	0
10	0	0	0
11	0	0	0
12	10	10	10
13	0	0	0
14	10	10	10
15	10	10	10
16	0	0	0
17	0	0	0
18	0	0	0
19	0	0	0

Ö	Ana Fikir Bulma Beceri Puanları		
	Türkçe Öğretmeni	Araştırmacı	Sınıf Öğretmeni
20	0	0	0
21	10	10	10
22	0	0	0
23	0	0	0
24	0	0	0
25	0	0	0
26	0	0	0



**Ek-8 Araştırmada Kullanılan Hikâyelerin Listesi**

---

1. Uyku (Ek-9)
2. Teller Nasıl Konuşturuldu? (Ek-10)
3. Kuyruklu Yıldız İle Dünya (Ek-11)
4. Hayvan Dostları (Ek-12)
5. Bitirdin Beni Tatil (Ek-13)
6. Ah Bu Ertuğrul (Ek-14)
7. Bir Kase Süt (Ek-15)
8. Ladincan (Ek-16)

## Ek-9 Uyku

Sabahları çok erken uyandırırılar beni. Uyandı sanırlar ama ben uyanmam. Annem kaldırır, öper; ama başım yine düşer. Canım hep uyumak ister. Babam: “Hadi yavrucuğum!” der. Annem: “Bak, biz babanla işe gideceğiz.” der. İş ... Bilmem ki ben, iş nedir? Ben yastığı bilirim, ben yorganı bilirim. Oh ne tatlı olur o zaman uyumak! ... Oturduğum yerde uyurum, gözlerimi kaparım. Bıraksalar, öyle bıraksalar oturarak uyurum. Ama bir bakarım ki az sonra annemin kucağındayım. Daha çok uykum gelir, başımı anneme yaslarım, yine uyurum. Ancak yüzüme soğuk su çarpınca uyanırım. Sonra yine uyurum.

Yüzümde havlu gezer, annemin tatlı sesini duyarım: Oh, mis gibi oldun, mis çocuk oldun!” Olmasam, mis olmasam, sonra olsam, uyusam uyusam, sonra olsam... Olmaz ki şimdi de masadayım, sandalyede oturuyorum. Babam karşımda. Bana gülümsüyor: “Düşeceksin yavrum.” diyor. Annem, üzerine reçel sürülmüş ekmek uzatıyor. Ben ekmek istemiyorum ki, reçel istemiyorum ki... Yumurta da istemiyorum, uyumak istiyorum. Başımı masanın ucuna koysam hemen uyurum. Ama annem bırakmaz ki, babam bırakmaz ki... Babam hep saate bakıyor.

\*\*\*

“Gecikeceksin Nezihe.” diyor anneme... Annem işe gidecek, babam işe gidecek. Ben iş bilmem, iş nedir bilmem. Uyku bilirim. Uf lokma ağzımda kocaman oluyor! Düş görüyorum. Düşüme uyuyorum. Kocaman bir yatağın içindeyim., apak... o yana dönüyorum, bu yana dönüyorum; ama uyuyorum. Duvara arı konmuş, arıdan korkmuyorum, yine uyuyorum. Babam: “Yut çocuğum.” diyor. Annem: “Daha seni anneannene bırakacağım, otobüse yetişeceğim.” diyor. Yetişmese ya, hep evde kalsa ya... o kalsa ben uyusam...”Ay daha dilimini bitirmemiş!...” uykumu bitirmedim ki ... Yarım kaldı uykum. Ben daha çok uyuyacaktım. Şingir mingir... şingir da mingir... Ağzımın ucunda bir sıcaklık var. Babamın kalın sesi: “Haydi içsin benim oğlum çayını.” “Hıı?” “Çay, bak içine üç de şeker attım, bir de güzel karıştırdım. Şimdi oğlum lüp içer, hop diye kalkar.” Canım kalkmak istemiyor ki... Çay içmek de istemiyor. Hiçbir şey istemiyor. Uyumak istiyorum. “Şimdi dökeceksin çocuğum... Ay, Halit çayını içmedi mi daha?” “İçer, annesi şimdi içer. Haydi, bakalım benim tonton oğlum!”. Ben tonton değilim. Hiç de tonton olmayacağım. Annem başucumda: “Ben hazırım.” Diyor. Babam: “Daha kazağını, paltonu giyeceksin çocuğum” diyor. Annem

ekliyor: “Anneanesi ona neler verecek...” Hiçbir şey vermez ki anneannem. “Koltuğun üstüne çıkma der, pencereden bakma, der; balkona adımını atma, der.” En sonunda da : “Akşamüzeri annen seni almaya gelsin, yaptıklarını bir bir söyleyeceğim.” der. Annemin kucağındayım, babam paltomun düğmelerini ilikliyor. Annem yakamı kaldırıyor. Sonra bir tarak bana, bir tarak kendine alıyor; saçımı tarıyor, saçını tarıyor. Tarak yastık olsa ben başımı koysam, uyusam. Paltoma sarılısam, oracıkta, o kapı yanında kıvrılısam, uyusam.

\*\*\*

“Anneanesi ona ne masallar anlatacak...” Hıh, anlatmaz ki... Dizinin sızısını belinin ağrısını anlatır. Sonra bana ilaçlarını gösterir. Boş kutu koyar önüme iki tane. “Oyna işte kendi kendine, araba yap, tren yap.” Der. Babam gidiyor. Anneme: “Hoşça kal” dedi. Şimdi annem kapıyı çekecek, soğuğa çıkacağız. Soğuğu da sevmiyorum. Karanlığı da sevmiyorum. Ama az sonra ikisi de sokakta. Beni bekliyorlar. Sokaktayız. Ben yine uyuyorum. Annem elimden tutmuş çekiyor. Gözlerim kapalı, ben şimdi yataktayım, kardan bir yatağın içinde ama sıcacık. Birden elim sıkılıyor, sertçe çekiliyor...

“Oğlum aç gözlerini, kayıp düşeceksin.” Kaysam, düşsem, annem de unutsa beni, kara sarılısam, uyusam... Biraz hızlı yavrucuğum, yedi otobüsünü kaçırdım mı sonra bekleye bekleye donarım.” Donsak... Annemle birlikte kardan adam olsak... Ama uyusak. Kolum daha hılı çekiliyor. Karşıya geçiyoruz. Amcalar, teyzeler, ablalar, hep koşuyorlar. İşte bu teyzede çocuğunu anneanesine bırakmış. Koşuyor. Şu babam mı? Hayır, babam gitti. İşine gitti. İş... Çok sordum mu reçel diyorlar, ekmek diyorlar. Sonra bir de ev kirası diyorlar... Ben bilmem ki ev kirasını...

\*\*\*

Bir kuş uçuyor, uyumaya gidiyor. Bir at arabası... At uyumaya gidiyor. “Yavrucuğum önüne baksana!... Ama ben hep uyku görüyorum anneciğim... Niye öyle? Annem de işe gitmezse geçinememişiz. Sonra ev sahibi bizi kolumuzdan tutar atarmış. O ev bizimki, orada benim yatağım var, yorganım var, yastığım var. Ev sahibi kim? Hayat pahalıymış... O hani saçı kabarık Hayat teyze mi?... “Üşüdün mü yavrucuğum?” Üşümüyorum. Uykum var. Bağırarak istiyorum ama bağırılmıyorum ki... Bir bağırısam, “Uykum vaaar!” “Yorulduğum, gel kucağıma.” Oh!.. Yatak annem, yastık annem, yorgan annem... İyi geceler anneciğim. Küüüt!.. N’ oldu bilmiyorum ki... Annem yerde, ben de yerdeyim... Başımından kanlar

akıyor... Birileri annemi kaldırıyor... Annem bana sarılıyor. Kafam acıyor... Ama ben uyuyorum...

**Muzaffer İZGÜ**

**(MEB, 2005, 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu)**

## Ek-10 Teller Nasıl Konuşturuldu?

---

Uzun boylu, ciddi yüzü genç adam kalemi bıraktı, mektubu zarfa koydu. Sonra arkasına dönüp seslendi:

- Biraz gelir misiniz?

Kapı açıldı, ikinci bir delikanlı görüldü:

- “Buyurun!

Eve giderken şu mektubu lütfen kutuya atıverin, olur mu?

- Hay hay.

Delikanlı alınının terini silerek:

- “Bugün çok sıcak. Siz de çok yorulduunuz. Eve gidip biraz dinlenseniz iyi olur” dedi.

Mektubu alıp ayrıldı.

Delikanlı gittikten sonra, öteki genç yalnız kaldı. Derin düşünceler içindeydi. Demek ki başarısı gerçekleşiyordu. İşte bu kirli, darmadağın, tozlu atölyede yardımcısı ile birlikte yaptıkları sayısız deneyler sonuç vermişti. O gün, insan sesini elektrik telinden geçirmeyi başarmışlardı. Bu büyük bir buluştu. Ama bunu, başkalarına nasıl anlatacaklardı? İşte gönderdiği mektupta bunu yakınlarına haber veriyordu. Bu genç adam kimdi? Neyi bulmak istiyordu? İnsan sesini elektrik telinden geçirme düşüncesi aylardır Graham Bell’ in kafasını kemirip duruyordu. Yardımcısıyla geceli gündüzlü bu konuda çalışıyordu. Güç şartlar içindeydi. Malzemeleri yoktu. Bu yüzden, yaptıkları deneyler olumlu sonuç vermiyordu. Sesi, elektrikle başka yerlere gönderme düşüncesine kim inanırdı?

\*\*\*

Graham Bell yılmadı. Nasıl olsa bir gün gelecek, düşüncelerini herkese ispatlayacaktı. Nihayet o gün gelip çattı. 1875 yılı haziranının ikinci günüydü. Her zamanki deneylerinden birini yapıyordu. Bell, her iki atölye odasına üçer verici ve alıcı koymuştu. Cereyan bağlayınca, mıknatısların iki kutbunu birleştiren saç levhalar titreşecekti. O gün deney esnasında bir şey oldu. Bell, cereyan anahtarına basmıştı. Yardımcısı, yan odadan seslendi:

- “Bir dakika, Bay Bell... Levha yine yapıştı.”

Bell cevap verdi:

- “Dokun da kurtulsun.”

Yardımcısı tekrar dokundu. Levha bir iki dakika titredi. Bell sesleniyordu:

- “Dokun, dokun...”

Bell, alıcıya eğilmiş dinliyordu. Bu bir gerçektir... Her dokunuşta bir ses geliyordu. Bell, bu sesin ne demek olduğunu hemen anlamıştı. Demek elektrikli telin; ses titreşimlerini taşıyabileceği düşüncesi doğrudur. Üç yıldan beri aradığı sonuca işte ulaşmıştı! O günden sonra Bell ve yardımcısı, bir iki ay geceyi gündüze katarak çalıştılar. Herkesin görüp inanabileceği bir telefon yapmak istediler. 1876 yılının ocak ayında çalışmalarını tamamladılar. Deneylerini yapmak için vericiyi tavan arasına, alıcıyı da atölyenin arkasındaki bir yere koydular. Mesafe epeyce uzaktı.

Bell vericiyle yardımcısına şunları söyledi.

- “Lütfen yanıma gelir misiniz?” Size ihtiyacım var.”

Bir dakika sonra yardımcısı şefinin yanına gelmişti. Böylece telefon emrini aldığı canlı olarak göstermiş oluyordu. Heyecan içindeydi:

- “Duydum, duydum sizi!... diye bağırıyordu. Oldu artık! Telefon çalışıyor! Telefonu bulduk! Başardık! Telleri konuşturduk!

\*\*\*

Telefonu bularak insanlığa büyük yardımı dokunan Graham Bell 1922’ de öldü. Öldüğü zaman 75 yaşındaydı. O gün ülkedeki bütün telefonlar, bu büyük ölünün anısı için iki dakika sustular.

**Egon LARSEN - Türkçemi İlerletiyorum**  
(Ada Yayıncılık, İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı)

## EK-11 Kuyruklu Yıldız İle Dünya

---

Dünya her zamanki gibi Güneş' in etrafında dönüyordu. Bu arada kendi etrafında dönerek gece ve gündüzü meydana getiriyor, bir yandan da Ay' ı kontrol ediyordu. Dünya bu kadar hareketi bıkip usanmadan binlerce yıldır tekrarlıyordu. Bir gün uzayın derinliklerinden bir yıldız hem de kuyruklu bir yıldız belirdi. Yaklaştı, yaklaştı, Dünya'nın yanına kadar geldi. "Ben Halley kuyruklu yıldızıyım. Sen de Dünya olmalısın." Dedi. Gelirken hep seni izledim. Ne kadar çok dönüyorsun? Dünya kuyruklu yıldızla güldü: "Ben alışığım." dedi. Kuyruklu yıldız Dünya' ya acıyarak: "Görüyorum ki yorulmuşsun, Biraz dinlen." Dünya şaşırdı: Oturmak mı? Kuyruklu yıldızcığım, beni düşündüğüne sevindim. Fakat bunu yaparsam mahvolurum. Tembelliği hiç sevmem, Hem ben, Güneş' in etrafından döndüğüm için yaşıyorum.

\*\*\*

Bu kez kuyruklu yıldız şaşırıldı: "Nasıl yani?" "Beni tutan uzayın boşluğuna salıvermeyen Güneş' in çekim kuvvetidir. Sonra ben, kendimden çok başkaları için yorulurum. Bundan da büyük bir zevk duyarım. Üzerimde insanların olduğunu unuttun galiba. Ben durursam onların halinin ne olacağını hiç düşündün mü? Görevim onların felaketini değil, mutluluğunu düşünmektir. Kuyruklu yıldız nu kadar iyilikle dolu Dünya' nın yanında kalmaktan utandı. Uzaklaşmaya hatta kaçmaya hazırlandı. Dünya kuyruklu yıldızın amacını anlamıştı. Yavaş yavaş hoşlanmaya başladığı bu yabancıнын uzaklaşmasını istemediği için ona: "Ne olursun gitme, yanımda birkaç yıl kal. Seninle arkadaşlık edelim. Binlerce yıldır ay dedeyle yolculuk etmekten ve yalnız onunla konuşmaktan bana usanç geldi. Yeni yüzler görmeye, yeni arkadaşlar edinmeye ihtiyacım var." dedi.

\*\*\*

Kuyruklu yıldız bir şey anlamamış gibi Dünya' nın yüzüne baktı ve sordu: "Ay dede dediğin de kim?" Dünya başını arkaya çevirdi. Biraz gerisinde kendilerini dinleyen ay dedeyi göstererek: "İşte diye işaret etti. Ay, benim uydum. O peşimi hiç bırakmaz, benden ayrılmaz." Kuyruklu yıldızın gitme vakti gelmişti. Dünya' yı daha fazla dinleyemedi." Hoşça kal." Diye ayrılmak üzereyken Dünya biraz daha kalmasını rica etti. Kuyruklu yıldız: "Kalamam. Geldiğim yoldan dönmem gerek" dedi. Dünya: "Ne zaman geleceksin?" diye sordu. Kuyruklu

yıldız büyük ve pırıltılı eteğini savurarak: “Yetmiş altı yıl sonra tekrar görüşürüz” dedi. Uzaklaştıkça çok küçüldü, küçüldü, Sonunda gözükmez oldu.

**Nimet ERKUNT - Çocuk Kitapları Kılavuzu**  
**(Ada Yayıncılık, İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı)**



## Ek-12 Hayvan Dostları

---

Yaşları on ile on üç arasında değişen, ikisi kız biri oğlan üç çocuktular. Okuldan yeni çıkmış, aceleci adımlarla yürüyorlardı. Yanlarından geçen birini durdurdular. Oğlan: “Affedersiniz, hayvan hastanesi nerede?” diye sordu. Adam: “Biraz ileride, sağda.” Dedi. Çocuklar az sonra hayvan hastanesine vardılar. Doğruca danışmaya yöneldiler. “Bir yetkiliyle görüşmek istiyoruz.” dedi en büyükleri. Danışmadaki görevli: “Bekleyin, haber vereyim.” dedi. Bekleme bölümü geniş bir salondtu. Gözlerine ilk çarpan, duvardaki kocaman bir levhada yazılı “Hayvan Hakları Bildirgesi” oldu. Koltuklarda hayvan sahipleri oturuyorlardı. Yanlarında da irili ufaklı köpekler, kediler, kafes kuşları...

\*\*\*

Çocuklar, büyülenmişçesine seyrettikleri bu ortamdan, bir yetkilinin kendilerini beklediği uyarısıyla koştular. Kendilerine söylenen odanın kapısını çalıp içeriye girdiler. Karşılarında dost bakışlı, gülümseyen bir kadın vardı. Onlara öylesine içtenlikle “Hoş geldiniz, anlatın bakalım.” dedi ki Göksun hemen söze başladı: “Bu kardeşim Aysun. Bu da Cem. Bizler subay lojmanlarında oturuyoruz. Babalarımız asker.” Yetkili kişi: “Sizlerle tanıştığımıza çok sevindim.” dedi. “Ben de veteriner hekim Ayşe. Bu hastanenin başhekimiyim.” Göksun durumu veteriner hekime anlatmaya başladı: “Kardeşimle üç hafta önce bir köpek bulduk. Araştırdık; sahibi bir başka ile atanmış. Köpeği de bırakıp gitmiş. Onu bulduğumuzda çok kötü durumdaydı. Yanında birbirinden sevimli yavruları da vardı.”

\*\*\*

“Köpeğe ve yavrularına siz mi bakıyorsunuz?”

“Evet, biz üçümüz; Asil’ le yavrularını beslemeye ve korumaya başladık.”

“Asil! Köpeğin adı bu mu?”

Cem atıldı; “Evet, ama sitenin yöneticisi köpekleri istemiyor. Geçen gün: “Sahipsiz bir köpek bu! Kuduz olur, tehlike saçar!” dedi. “Bu köpektten ben sorumluyum. Size söz veriyorum. Asil’ e kuduz aşısı yaptıracağım.” Dedim. Yönetici iki gün izin verdi. Böylece size gelmeye karar verdik. Ancak aşı yaptıracak yeterli paramız da yok ama... Veteriner hekim Ayşe: “Ah! Önemi yok!” dedi. Cem zarfı uzatarak aşı için para bulduğumuzu söyledi. “Nereden buldunuz peki?” “Bir kampanya düzenledik.” “Paramı topladınız?” “Hayır. Elde edeceğimiz para bir

emek karşılığı olsun istedik. Annelerimize kek, pasta, limonata hazırlattık. Bunları düzenlediğimiz partiye gelenlere sattık.” “Sizleri kutluyorum. Bu çalışmalarınız her türlü övgünün üstünde. Hayvanları koruyalım, sevelim, yaşatalım. Onlar da bu dünyanın canlıları. Sizler bu gerçeği yakalamışsınız. Daha da önemlisi, insanı yücelten erdemi; doğaya, yaşama, sevgiye, dostluğa saygıyı öğrenmişsiniz.; haydi şimdi hep birlikte Asil’ e gidiyoruz.” Veteriner hekim böyle söyleyerek meslektaşı Murat’ ı çağırdı. Doğruca çocukların sitesinde geldiler. Murat Bey, orada bulunanlara, bir yaşına gelen her köpeğe mutlaka kuduz aşısı, altı ayda bir de parazit aşısı yapılması gerektiğini anlattı. “Bundan sonra yapacağımız iş, Asil ‘ e ve yavrularına birer sahip bulmak olacak. Çünkü onların apartman aralarında yaşaması sağlıklı değil. Ancak önce Asil’ i kısırlaştırmalıyız.” dedi.

\*\*\*

Göksun: “Kısırlaştırmak mı? O da ne demek?” diye sordu. Veteriner hekim Murat açıkladı: “Artık yavru yapamayacak bir duruma gelmesi demek. Bunu ameliyatla sağlayacağız ama kararı siz vereceksiniz. Köpeğin sahibi sizlersiniz.” Göksun, Cem ve Aysun baş başa vererek bu yeni durumu tartıştılar. Cem: “Bence bu, onun için en iyisi.” Diyordu. Aysun: ”Bence de.” Dedi. “Kendisine zor bakıyor. Bir de yavruları çoğalır Asil’ in durumu ne olur, bir düşünsenize?” Göksun, arkadaşları adına söz aldı: “Bizce bir sakıncası yok.” dedi. Veteriner hekim Ayşe haftaya, Asil’ i hastaneye getirebileceklerini söyledi. Veterinerler, sitenin hayvanseverleri tarafından sevgiyle uğurlandılar. O gün, sitenin çocukları evlerinden yiyecek getirdiler. Dahası, Asil ve yavrularını besleme işini sırasıyla yapmak için sözleştiler. Asil, kendisine gösterilen ilgiyi karşılıksız bırakmadı. Uysal, sevecen bir köpek oldu. Geleni geçeni kovalamak şöyle dursun, çocukların yavrularını sevmelerine bile izin verdi. Artık insanlardan eskisi gibi ürkmüyordu.

**Handan DERYA**

**(Ada Yayıncılık, İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı)**

### Ek-13 Bitirdin Beni Tatil

---

Yaz tatilinde köye gittim. Köyün girişinde tavuklar vardı. Beni görünce şaşırdılar. Aaaaa! Bu Hasan değil mi, dediler. “He ya Hasan’ ım beğenmediniz mi, dedim.” Gıtgıdak! O nasıl söz, dediler. Bir gün kırlara çıktım. Minik serçeyi gördüm. Yeni bir yuva kurmuştu. Yuvada beş yavrusu vardı. Serçenin yavrularını sevmek istedim. Minik yavrular, beni görünce korktular. Cıyak, cıyak, cıyak diye bağırdılar. Ben, eski Hasan değilim. Artık yuvanıza dokunmayacağım, dedim. Ama hiçbirisi inanmadı. Cıyak cıyaaaak, cıyaaaaaaaaak; bizi rahat bıraaaaak, diye bağırdılar. Küçük bir yılan yavrusu gördüm. Yavru yılan beni görünce yuvasına saklandı. Eğildim, içeriye doğru seslendim. Ben, Hayvanları Koruma Kulübü’ne üye oldum, dedim. Yavru yılan, Yılanın başını küçük yaşta ezeceksin.” diyen sen değil miydin, dedi. Fena yakalanmıştım. Bu sözü söylediğim için çok pişman oldum. Bir gün denize gittim. Balıklar beni gördü. Hasan ne kadar da uzamış, dediler. Benim gözlerim ise kırmızı balıkta idi. Onu hemen buldum. Kırmızı balıkla göz göze geldik.

\*\*\*

Diğer balıklar da bizi gördü. Kırmızı balığı avlayacağını zannettiler. Bir tekerleme tutturdular: Kırmızı balık denizde, kıvrıla kıvrıla yüzüyor. Kırmızı balık kaç kaç! Balıkçı Hasan geliyor... Bu sözleri duyan kırmızı balık ortadan kayboldu. Onu bir daha hiç göremedim. Kırlarda gezerken bir solucan gördüm Solucan da beni gördü. Beni görünce toprak altına kaçtı. Saklanın arkadaşlar; Balıkçı Hasan bizi oltaya takacak, dedi. Ben çok değiştim. Artık sizin dostunuzum, dedim. Pışık, dedi. Yemezler, dedi. Küçük bir kirpiyi izliyordum. Kirpi de beni gördü. Beni görünce dikenlerini kabarttı. Yaklaşırsan zararlı çıkarsın, dedi. Ona her şeyi anlattım. Ben, artık hayvan dostuyum. Seni sevmeye geldim, dedim. Hiç inanmadı: “Sana çok kırgınım. Bana attığın taşı hâlâ unutmadım” dedi. Yağmurlu bir gündü. Dere kenarına indim. Bir salyangoz gördüm. Yanına kadar sokuldum. Onu bir süre izledim. Sonra da elime aldım. Salyangoz kıvrıldı, kabuğunun içine toplandı. Tir tir titriyordu. Korkma, sevmeye geldim, dedim. Sana hiç inanır mıyım, dedi. “Ama ben eski Hasan değilim, çok değiştim” dedim. Bana “sümüklü böcek” dediğin günleri ne çabuk unuttun, dedi. Bitirdi beni bu tatil. Küçük bir salyangozu bile ikna edemedim. Çünkü kimse değiştiğime inanmıyordu. Beni hâlâ kötü çocuk zannediyorlardı.

Ben de köyden ayrılmaya karar verdim. Yola düştüm. Yol üstünde karıncalar gördüm. Onlara basmamak için dikkat ediyordum. Bir güvercin beni fark etmiş, uçarak geldi. Yanıma kadar sokuldu: Hasan, sen artık karıncayı bile incitmiyorsun, dedi. Evet, dedim. Ama herkes beni kötü çocuk zannediyor. Beni görünce kaçıyorlar. Hiç kimseyi inandıramadım, dedim. Güvercin, kulağıma eğilip dedi ki: Sen yoluna devam et. Sabırlı ol. Kararlı ol. Merhametli ol. Kimseyi küçümseme. Kimseye haksızlık etme. Bugün fark edilmesen bile bir gün mutlaka fark edilirsin, dedi. Daha güzel tatillerde görüşmek üzere; hoşça kal, diyerek ayrıldım...

**Orhan BİLİR**

**(Temmuz, 2010, sayı 99, Gonca Dergisi)**

## Ek-14 Ah Bu Ertuğrul

---

İşte yine geliyor. Okuldan yeni dönmüş olmalı. Çünkü forması hâlâ üzerinde. Gömleğinin ilk iki düğmesi açık, yakası bir tarafa, kravatı öbür tarafa kaymış. Gelir gelmez bir şeyler atıştırmış belli ki. Zannederim makarna yiyip ayran içmiş. Nereden mi biliyorum? Baksanıza, ağzını silmeden kalkmış yine. İşte yanıma yaklaşıyor. Bugün yine işimiz var desenize. Dinlenmeyi unutayım artık. Eyvah ki ne eyvah! Ertuğrul bu evin en küçük çocuğu. Kestane rengi saçları, kahverengi gözleri var. Sevindiğinde gözleri ıslıl ıslıl yanar, üzüldüğünde dudakları çabucak büzülür, kızdığına ince kaşları hemencik çatılır.

\*\*\*

Henüz ilkokula gidiyor. İyi çocuk. Ah bir de şu huyu olmasa... “Ne yapıyor ki bu çocuk?” diye meraklandınız biliyorum. Ben de tam onu anlatacaktım zaten. Ama önce kendimden bahsedeyim... Bu evin en yorgun üyesi benim zannederim. Ne gecem var ne gündüzüm. Düğmememe bastılar mı, çalışmaya başlarım. Kapanana kadar dinlenmek yoktur bana. Yorulunca hafiften belli ederim bunu. Söyleneni geç yaparım, kurallara uymayan bir şey yapılırsa “gonk” diye isyan ederim. Hatta bazen dayanamaz ansızın kapanıveririm. Anladınız değil mi? Ben bu evin biricik bilgisayarım... Ertuğrul’un iki ablası bir de ağabeyi var. Onlar hem beni daha az yoruyorlar hem de benimle vakitlerinden daha az harcıyorlar. Ama ah bu Ertuğrul... Okuldan gelir, çantasını bir kenara, ceketini bir kenara atar. Azıcık yemek yer, kuşların yediği kadar. Sonra hemen geliverir yanıma.

\*\*\*

Başlarınız o uzun maratona. Annesi gelir, “Hadi Ertuğrul, kalk, ödevlerine bak...” Babası gelir “Hadi Ertuğrul, yemeğini güzelce ye...” Ablası gelir, ağabeyi gelir, ama yok. Bizim Ertuğrul beni bırakıp da gidemez bir türlü. Şu çok gürültülü oyunlardan oynar, onu bırakıp komik görüntüler izler, okulda beraber olduğu arkadaşlarıyla uzun uzun günün özetini konuşur. Velhasıl işi uzatır da uzatır. Ben yorulurum, onun gözleri kızarır, parmakları yorulur, kafası da uyuşup allak bullak olur. Güneş batar, gün biter, gece gelir, uykusu da iyice sıkıştırdı mı bizimkinin etekleri tutuşur. Ödevler yapılmamıştır, bugünkü dersler tekrar edilmemiştir, yarına okula ne gidecek ayarlanmamıştır. Karnı zaten zil çalışıyordu. Anne babanın kaşları çatık, ağabeyinin bilgisayardaki işi yarım kalmış. Ooof... Ertuğrul’un kafası karman çorman

yine... Hâlbuki ben onun yerinde olsam, şöyle güzel bir plan yaparım zihnimde. Gelir gelmez dinlenip yemeğimi yerim. Sonra günlük tekrarımı yapar, ödevlerime bakarım. Benim yanıma gelmek içinse belli bir süre ayarlarım. O süreyi aşmadan yaparım yapacaklarımı. Hem şu gürültülü oyunlar, benim bile başımı ağrıtıyor. Bu çocuklar bundan ne anlıyor bilmiyorum. Böyle söylediğime bakıp da kötü bir alet olduğumu düşünmeyin. Ben aslında insanların işlerini kolaylaştırmak için icat edilmişim. Ama zararlı işler için kullanılırsam, bundan kim fayda görür? Ben çocuk olsam var ya, daha neler yapmam ki... Şu güzel parklar, lunaparklar, ağaçlar, kuşlar, resim defterleri, hikâye kitapları dururken bu gürültülü oyunlar da neyin nesi. Annesinin güzel yüzü, babasının hoş esprileri dururken bu güya komik görüntülerde ne buluyor ki... Ben bütün bu saydıklarımın hangisinin yerini tutabilirim... Ne yazık ki, ben bir çocuk değil, bilgisayarım. Ne lunaparka gidebilirim ne kuşlara, kelebeklere dokunabilirim ne de bir masal kitabı okuyabilirim... Ben yalnızca bir bilgisayarım... Masmavi gökyüzüm, ıslıl ıslıl yanan yıldızlarım yok... İşte düğmeme bastı yine...

**Nesibe ŞAHİN**

**(Ekim, 2010, sayı 102, Gonca Dergisi)**

## Ek-15 Bir Kâse Süt

---

Saatlerdir bu eski, yeşil kapının önünde bekliyorum. Ne kadar vakit geçti acaba? Hiç kimse gelmeyecek mi yoksa? Güneş sapsarı bir ip yumağı gibi önce büyüdü, sonra da kaybolup gitti. Uuvv! Rüzgâr da esiyor. Hava soğumaya başladı iyice. Bahçenin bir köşesindeki boş bakır kâse bana bakıyor, ben ona. Ne Emine Teyze görünüyor etrafta ne Hasan Dede. Karnım iyice acıktı. Ne yapacağım burada bir başıma... Emine Teyze; bu yeşil kapılı, eski evin hanımı. Hasan Dedeysen onun kocası. Uzun boylu, zayıf, bembeyaz sakallı bir dede o. Çocukların da biricik dostu, bizim de. Biz dediğim, ben ve iki arkadaşım... Hava iyice karardı. Uzaklardan köpeklerin sesleri duyuluyor. Bir korku sardı içimi. Demek ikisi de bugün gelmeyecek. Demek bizi burada unutup gittiler ha.

\*\*\*

Zavallı arkadaşlarım evimizde beni bekliyorlar hâlâ. Onlara ne söyleyeceğim. Hem onlar benden daha küçük. Belki, diyorum, ikisi de uyuyakalmıştır şimdiye. Emine Teyze bir gelsin, ona ne diyeceğimi çok iyi biliyorum. “Ben sana küstüm Emine Teyze.” diyeceğim. “Bundan sonra o uzunkuyruklu fareleri görünce çağırma beni boşuna. Aç kalırım ama yakalamam onları. Sen bizi burada unutup gidersin ha? Öyle olsun bakalım...” İçimden bunları düşünene düşünene uyuyakalmışım orada. Kocaman bir gece geçmiş üzerimden de hiç haberim olmamış... Güneş sarı ışıklarını gözlerime uzatınca uyandım uykudan. Midem açlıktan kazınıyor. Ne kadar zaman geçti bilmiyorum. Bir ara gözlerim dalmış yine. Aniden başımı okşayan birinin varlığını hissederek açtım gözümü. Bir de baktım ki Hasan Dede'nin büyük ve kemikli elleri okşamaktaymış başımı. Sevinçle miyavladım. Az sonra her şeyi anlattı bana Hasan Dedem. Meğer Emine Teyze, sol gözünden rahatsızmış.

\*\*\*

Doktor ameliyat olması gerektiğini söyleyince köye dönmeyip şehirdeki akrabalarında kalmışlar. Ama Emine Teyze'nin akli hep bizde kalmış. “Kediler ne olacak?” demiş Hasan Dede'ye. “Aç kalırlar onlar.” Böyle deyince dayanamamış o da. Onu şehirde bırakıp bize süt içirmeye gelmiş. Bunları duyunca nasıl sevindim anlatamam. Ama Emine Teyze hakkında yanlış düşündüğüm için üzülmedim de değil. Baksanıza, ikisi de bizi unutmamış. Emine

Teyze hasta olduğu hâlde hatırlamış biricik kedilerini. Hasan Dede, ta şehirden kalkıp gelmiş bize süt içirmek için. Ben sevinmeyeyim de kimler sevinsin... Hemen arkadaşlarımı çağurdım evimizden. Evimiz dediğim, şu ilerdeki evin çatısının bir köşesi. Koşarak geldiler. Neşeyle içtik sütümüzü. Oh, dünya varmış. Karnımız doyunca iki arkadaşım bir köşeye çekilip uykuya daldılar. Ben de gökyüzünde bana gülümseyen sapsarı yumağımın ışıklarıyla oynadım durdum.

**NESİBE ŞAHİN**

**(Ekim, 2009, sayı 90, Gonca Dergisi)**



## Ek-16 Ladinca

---

Onunla tanıştığımız günü dün gibi hatırlıyorum. Şeker tadında bir bahar günüydü. Güneş ve kuşlar neşeli şarkılar söylüyor; tatlı bir rüzgâr bir o yana bir bu yana mutluluk yayıyordu. Bütün mahalleyi dolduruyordu çocukların ve kuşların sevinç çığlıkları. Mavi bir kamyon parkın önünde durdu. Evimizin hemen yanına yapılan Huzur Parkı'na gelen büyük kamyonun bize yeni arkadaşlar getireceğinden haberimiz yoktu. Kamyonun kasasında gördüklerim düş müydü gerçek mi? Sanki bir anda her yer yeşile boyanmış gibi göründü. Mavi kamyonun yemyeşil yolcuları vardı. Küçük yüzlerinde -bizimkine eşdeğer- tarifi zor sevinçler... O kadar fidanı hiç bir arada görmemiş olmalıydık. Bütün çocuklar bir anda kamyonun etrafını sardı. Fidanların arasından sevimli amcalar çıktı.

\*\*\*

Ellerinde kazmalar, kürekler vardı. “Çocuklar bize müsaade edin “ dedi içlerinden birisi. Sevimli fidanların bir kısmını yavaş yavaş parka taşıdılar. Önceden hazırladıkları küçük çukurlara özenle yerleştirmeye başladılar. Heyecanımız doruktaydı. Ağaçlar çocuklar gibiydiler. Kıpır kıpır, şen şakrak. Bütün dikkatimizle fidanların dikilişini izliyor, kocaman ağaç olacakları günlerin hayalini kuruyorduk. “Bu ağaçlar büyüyene kadar biz yaşlanırsanız, ne gerek var!” diyordu, mahallenin en yaramaz çocuğu. Hiç kimse onu önemsemedi. Fidanlar bu haliyle bile çok güzeldi. Dikilen ağaçlara can suyunun verilmesi de ilgiyle izlendi. Fidanların, filizlerin toprağa dikiminde verilen ilk su can suyuydu. Toprakla kaynaştıran hayat suyu. Birkaç saat süren çalışmalardan sonra görevli amcalar mavi kamyonlarına binip başka parklara doğru yola çıktılar. Dikecekleri daha çok fidan vardı. Mavi kamyon hareket edince içinden yemyeşil eller sallandı sanki. O gün parkımıza tam on yedi fidan dikildi. Huzur Parkı'nın huzuru arttı. Kuşlar bayram etti çocuklarla beraber. Güneş pırıl pırıl göz kırptı yeni fidanlara, çocuklara, büyüklere...

\*\*\*

Sevinç çığlıkları o yana bu yana savruldu. Baharın coşkusu kat be kat arttı. Adlarını babamdan öğrendim. Ladin ağaçlarıymış bunlar. Yaz kış yeşil kalacak iğne yaprakları kısa ve sivri uçluydu. Piramide benzer tepesi ve sarkık dallarıyla asil bir duruşu vardı. Henüz bir metre kadardı boyları. Kırk beş elli metreye kadar bile uzayabiliyorlarmış. Bu küçük

boylarının kırk elli kat uzadığını hayal etmek zor oldu benim için. Hepsini ayrı ayrı sevdim. Parkımıza daha çok neşe, daha çok kuş ve daha temiz hava getirdikleri için teşekkür ettim. Sevgiyle okşadım dallarını. Gölgelelerinde ne zaman oturacağımızı sordum, sustular. Kaç yıl bekleyecektik bilmiyordum. Bütün ağaçları severdim ama içlerinden birisi vardı ki odamın penceresine çok yakın dikilmişti. Ona bir dost gibi bağlandım. Ladincan koydum adını. Varsa yoksa Ladincan. Onunla konuşmak bana huzur veriyordu. Bütün yalnızlığımı, sevincimi, hüznümü onunla paylaşmadan edemiyordum. Ona dair yazılar, şiirler yazıyor, onu hakiki bir dost gibi kalbimde ağırlıyordum. Onun yanındayken ve onunla konuşurken çok huzurluydum. Ağaçların bizim için ne güzel, çeşit çeşit yaratıldığını uzun uzun düşünürdüm. Kimi yaramaz çocuklar ağaçlara tekme atmaktan, dallarını kırmaktan çok hoşlanıyorlardı. İçimi acıttırdı ağaçlara zarar veren ya da vermek isteyenler. Gücüm yettiğince engel olmak onlara da ağaçları sevdirmek isterdim.

\*\*\*

Bütün ağaçlar bizim dostumuzdu. Onların incinmesi bizi de incitirdi. Annem en çok ağaçlar yüzünden kavga edeceğimden korkardı. Parkın bekçisi ben olmuştum nerdeyse. Huzur Parkı, Ladincan ve arkadaşları, kuşlar, güneş yüzlü çocuklar, büyükler hep birlikte nice baharlar gördük, geçirdik. Birlikte çok şarkılar söyledik. Beraber ağladık beraber güldük. Beraber büyüdük. Bir gün evimizin önünde mavi büyük bir kamyon durdu. Kamyon bu kez ev eşyalarımızla dolmuştu. Bu mahalleden gidiyorduk. Her şey bir yana Ladincan'ımdan nasıl ayrılacaktım? O benim gerçek bir dostumdu. Kamyon hareket etmek üzereydi. Gözyaşlarımı gizlemeye çalışıyordum. Ladincan'a veda suyunu verdim. Güzel dostum dedim; “ seni unutmak kolay değil, en yakın zamanda küçük bir ladin diyeceğim bahçeme.” Yemyeşil sevgi dolu bakışlarıyla uğurladı beni. Hüzünle sallandı narin dalları. Sözümde durdum. Yeni evimizin bahçesine küçük Ladincik diktik babamla. Sık sık eski mahallemize uğrayıp Ladincan'ımın mis kokusundan, Huzur Parkı'nın huzurundan nasibimi alıp geçtim.

**Zekiye ÇOBAN**

**(Ekim 2011, sayı 114, Gonca Dergisi)**

### Ek-17 Çobanla Yaban Keçileri

---

Çobanın birisi, keçilerini otlağa götürmüş. Bir de bakmış ki hayvanlarının arasına yaban keçileri karışmış. Hiç sesini çıkarmamış. Akşam olunca hepsini alıp ağıla götürmüş. Ertesi gün bir fırtına patlamış. Bu yüzden çoban, hayvanlarını dışarıya çıkaramamış, hepsini de içeride bırakmak zorunda kalmış. Çoban kendi keçilerine birer tutam ot vermiş. “Ölmesinler yeter.” diye düşünmüş. Yaban keçilerine ise, kendisine bağlanıp kaçmasınlar diye daha çok ot vermiş, onları iyice beslemiş.

\*\*\*

Fırtına geçip hava düzeldikten sonra hepsini alıp çayıra çıkarmış. Yaban keçileri dağı görünce yerlerinde duramayıp dağa doğru kaçmışlar. Çoban:

-Ben size o kadar iyi bakayım, siz beni bırakıp dağa kaçın, öyle mi? Ne kadar da nankörmüşsünüz ha! Deyince keçiler dönüp:

-Bizler de senden onun için kaçtık. Bizi daha dün buldun, kaç yıllık keçilerinden daha iyi baktın. Ya yarın başkasını, daha yenisini bulursan bizi bırakıp onun yüzüne bakarsan, demişler.

**Aisopos (Ezop) - Çev. Türkan ANDAÇ**  
**(Akyol, 2006, s. 154, Türkçe Öğretim Yöntemleri)**

## Ek-18 Araştırma İzni

T.C.  
DÜZCE VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı :B.08.4.MEM.4.81.00.20.02.044/15401  
Konu :Araştırma İzni.

24 Kasım 2011

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)  
Dumlupınar Bulvarı 07058 Kampus/ANTALYA

- İlgi :a)Mart 2007 Tarih ve 2594 Sayılı MEB Tebliğler Dergisinde Yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b)Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 10.11.2011 tarih ve B.30.2.AKD.0.72.02.00-302.08.01-6948/18074 sayılı yazısı.  
c)23.11.2011 Tarih ve B.08.4.MEM.4.81.00.20.02.044/15381 sayılı Valilik Oluru.

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi İlhami ŞAHİN'in ilgi (b) yazı eki "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikaye Haritalarının Etkisi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla, Düzce İli Yığılca İlçesi Anadolu Kalkınma Vakfı Cumhuriyet İlköğretim Okulu ve Aksaklar İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerine yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (c) makam onayı, yazı ve ekleri ekte gönderilmiştir.

Adı geçen öğrenciniz İlhami ŞAHİN'ne tebliğini, araştırma tamamlandıktan itibaren en geç iki hafta içerisinde, araştırmanın iki örneğinin CD' ye kayıtlı olarak ilgi (a) Yönergede belirtilen (Ek-1) Taahhütname tutanağı ile birlikte Müdürlüğümüze teslim edilmesinin sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Yusuf SEZER  
İl Millî Eğitim Müdürü

## EKLER :

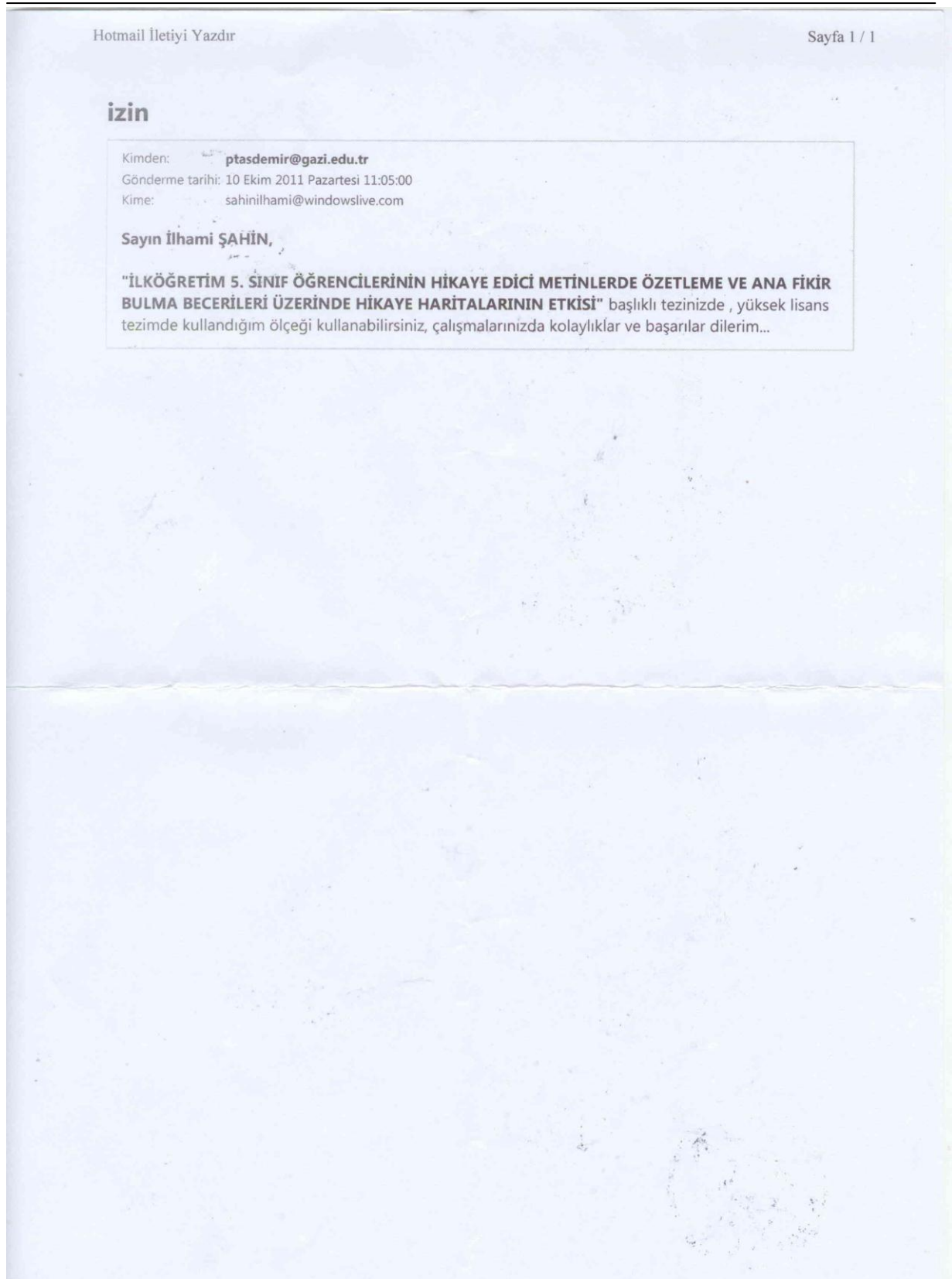
- 1-Yazı ve Ekleri (52 Sayfa)  
2-Valilik Oluru (1 Sayfa)

Valilik Hizmet Binası, D Blok  
PK: 81010 / DÜZCE  
Tel: 0380 524 13 80  
Fax: 0380 524 1383

e-posta:duzcemem@meb.gov.tr

Elektronik Ağ:  
<http://duzce.meb.gov.tr>



**Ek-19 Özetleme Ölçeği Kullanım İzni**

## Ek-20 Okuduğunu Anlama ve Ana Fikir Bulma Ölçeği Kullanım İzni

Hotmail İletiyi Yazdır

Sayfa 1 / 1

### Yan: ANA FİKİR BULMA ÖLÇEĞİ

Kimden: **Gülhiz Pilten** (gulhizp@yahoo.com.tr)  
Gönderme tarihi: 19 Eylül 2011 Pazartesi 13:16:47  
Kime: İlhami ŞAHİN (sahinilhami@windowslive.com)

Sayın İlhami Şahin,

**"İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKAYE EDİCİ METİNLERDE ÖZETLEME VE ANA FİKİR BULMA BECERİLERİ ÜZERİNDE HİKAYE HARİTALARININ ETKİSİ"** başlıklı yüksek lisans tezinizde, doktora tezimde geliştirdiğim ana fikir bulma ölçeğini kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Gülhiz Pilten

--- 18/09/11 Pazartesi tarihinde İlhami ŞAHİN <sahinilhami@windowslive.com> şöyle yazıyor:

Kimden: İlhami ŞAHİN <sahinilhami@windowslive.com>  
Konu: ANA FİKİR BULMA ÖLÇEĞİ  
Kime: gulhiz@hotmail.com, gulhizp@yahoo.com.tr  
Tarihi: 18 Eylül 2011 Pazar, 8:06

İyi günler,

Sayın hocam, daha önce Yrd. Doç. Dr. Yasin ÖZKARA danışmanlığında hazırlayacak olduğum **"İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKAYE EDİCİ METİNLERDE ÖZETLEME VE ANA FİKİR BULMA BECERİLERİ ÜZERİNDE HİKAYE HARİTALARININ ETKİSİ"** başlıklı yüksek lisans tezinde ana fikir bulma becerilerini ölçmek amacıyla geliştirmiş olduğunuz ana fikir bulma ölçeğini kullanabileceğime dair bir izin yazısı göndermişsiniz. Ana fikir bulma ölçeğini kullanabileceğime dair kısa sürede tekrar bir mail gönderirseniz sevinirim.

İlhami ŞAHİN  
Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi /Sınıf Öğretmeni

## ÖZGEÇMİŞ

**Adı ve SOYADI:** İlhami ŞAHİN

**Doğum Tarihi ve Yeri:** 12.12.1986 Bucak (Burdur)

**Medeni Durumu:** Bekâr

### **Eğitim Durumu**

**Mezun Olduğu Lise:** 2001-2005 Burdur - Bucak Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi

**Lisans Diploması:** 2005-2009 Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

**Yüksek Lisans Diploması:** 2009-2012 Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

**Tez Konusu:** İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi

**Yabancı Dil:** İngilizce

### **Bilimsel Faaliyetler**

#### **Ulusal Konferans ve Sempozyumlar**

Doğru M., Ataalkın A., Şahin İ., “Fen ve Teknoloji Dersinin Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanması İle İlgili Öğretmen Görüşleri”, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ.

#### **Yayımlar**

Doğru M., Ataalkın A., Şahin İ., “Fen ve Teknoloji Dersinin Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanması İle İlgili Öğretmen Görüşleri”, 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs 2010, Elazığ.

### **İş Deneyimi**

2009 - 2010 : Burdur-Bucak, Boğazköy Ruhi Mutlu İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni

2010 - Devam : Düzce-Yığılca, Aksaklar İlköğretim Okulu, Sınıf Öğretmeni

**E-mail:** [sahinilhami@windowslive.com](mailto:sahinilhami@windowslive.com) , [ilhami-sahinn@hotmail.com](mailto:ilhami-sahinn@hotmail.com)