

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE DERSİNDE BİRLEŞTİRİLMİŞ İŞBİRLİKLİ
OKUMA VE KOMPOZİSYON TEKNİĞİ İLE
KULLANILAN HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERDE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**

**HAZIRLAYAN
Ebru BOZPOLAT**

ELAZIĞ-2012

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

TÜRKÇE DERSİNDE BİRLEŞTİRİLMİŞ İŞBİRLİKLİ OKUMA VE
KOMPOZİSYON TEKNİĞİ İLE KULLANILAN HİKÂYE HARİTASI
YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERDE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİ
GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

HAZIRLAYAN
Ebru BOZPOLAT

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu doktora tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarihinde
ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Doktora Tezi****Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi****Ebru BOZPOLAT****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı****ELAZIĞ-2012, Sayfa: XX + 369**

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği (BİOK) ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak, ders öğretmeni ile uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki Behrampaşa İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grupta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; deney grubunda 36, kontrol grubunda ise 30 öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda, BİOK tekniği ile kullanılan hikâye haritası yöntemi; kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Uygulamalar, Türkçe dersinde “Atatürk” ve “Güzel Ülkem Türkiye” ünitelerinde gerçekleştirilmiştir.

Nicel ve nitel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında başarı testi, tutum ve hikâye haritası ölçekleri, öz ve akran değerlendirme formlarından; nitel verilerin toplanmasında ise gözlem ve görüşme formlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın deneysel bölümünde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenden yararlanılmıştır.

Nitel boyutta ise uygulama sonrasında, deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamı ve uygulamada görev alan Türkçe dersi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama süresince gözlem yapılmıştır.

Nicel verilerin toplanmasında kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi, 59 sorudan oluşmaktadır. Başarı testinin ortalama gücü .59, KR-20 güvenirlik kat sayısı ise .90 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (TDTÖ)” kullanılmıştır. Ölçek; 10 olumlu, 10 olumsuz madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0.81’dir. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen “Hikâye Haritası Ölçeği”dir. Beşli Likert tipine göre hazırlanan ölçek, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin; KMO değeri .858, Bartlett testi sonucu 1900.615, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı da .838 olarak bulunmuştur. Toplam 20 maddeden oluşan ölçekte üç faktör bulunmaktadır. Bir diğer veri toplama aracı ise öz ve akran değerlendirme formlarıdır. Bu formlar, öğrencilerin uygulama sürecinde kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmeleri için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öz değerlendirme formu, öğrencilerin uygulama süresince yapılan çalışmalarını ne derece gerçekleştirdiğine ilişkin 24 madde ve uygulama süresince grup içinde kendi davranışlarını değerlendirmelerine ilişkin 10 madde olmak üzere 34 maddeden oluşmaktadır. Akran değerlendirme formu ise öğrencilerin grup üyelerinin uygulama süresince yapılması gereken çalışmalarını ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemeye ilişkin 11 madde ve uygulama süresince grup üyelerinin davranışlarını değerlendirmelerine ilişkin 10 madde olmak üzere 21 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen nicel veriler, SPSS 16 paket programından ve istatistiksel yöntemlerden yararlanılarak analiz edilmiştir. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen nitel veriler ise NVIVO 8 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hem de geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri artmıştır. Ancak yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grubun başarı

testinden aldıkları erişi puanları arasında da anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının sonest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Grupların kalıcılık testi sonuçlarının karşılaştırılmasında, deney grubu öğrencilerin kalıcılık testi puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutuma ilişkin sonuçlara bakıldığında, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında bir farklılık tespit edilememiştir. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin sonest puanlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin yedi tema belirlenmiştir. Bu temalar; BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritasının uygulamasının yapılışı, uygulama için gerekenler, uygulama sonucunda ortaya çıkan duyuşsal durum, uygulamada problem yaşanan durumlar, uygulamanın beğenilen yönleri, uygulamanın tekrar kullanılma isteği ve uygulamanın faydaları/katkılarıdır. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlar değerlendirildiğinde, sonuçların tutarlılık gösterdiği ve birbirini desteklediği sonuçlara ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin ilköğretimin birinci ve ikinci kademelerinde daha fazla kullanılması önerilmiştir. Ayrıca benzer çalışmaların, farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilmesi önerilmiş ve sonuçlarının karşılaştırılmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, BİOK tekniği, hikâye haritası yöntemi, okuduğunu anlama, tutum, algı.

ABSTRACT**Doctoral Dissertation****The Effect of Story Mapping Method Supported with Cooperative Integrated Reading and Composition Technique on Developing Students' Reading Comprehension Skill in Turkish Language Course****Ebru BOZPOLAT****Fırat University****Institute of Education Sciences****Department of Curriculum and Instruction****ELAZIĞ-2012, Page: XX + 369**

The purpose of this study is to determine the effect of story mapping method supported with cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on developing reading comprehension skill and on attitudes towards Turkish Language course, to make observations about the experiment, to explore the views of teachers and students participated in application. The research was administered on 5th grade students enrolled at Behrampaşa Primary School in 2011- 2012 academic year in Sivas city. The research included two groups as experiment and control groups. The study group was composed of 66 students, 36 in experimental group, 30 in control group. Experimental group used story mapping method supported with CIRC technique while control group used traditional method. “Atatürk” and “Turkey, My Beautiful Country” units of Turkish Language course were used during the experiment.

In the research, mixed research design which included both qualitative and quantitative methods was used. Achievement test, attitude scale, story mapping scale, self and peer assessment forms were used to collect quantitative data while observation and interview forms were used to collect qualitative data of the study. Pretest-posttest control group research design was used in experimental part of the research. In qualitative part, all experimental students and teacher of Turkish Language course were interviewed. Additionally, observations were conducted during the research.

The achievement test, developed and used by researcher to collect quantitative data, was comprised of 59 questions. Average difficulty of achievement test was measured to be .59, KR-20 reliability coefficient was measured to be .90. To determine the attitudes of students towards Turkish Language course, “Attitude Scale towards Turkish Language Course” developed by Acat (2000) was used. The scale included 20 items, 10 negative and 10 positive. Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was measured to be 0.81. Another data collection tool used to collect quantitative data in the research was “Scale of Story Mapping”, developed by researcher. The five-point Likert-style scale was composed of 20 items. The KMO value of scale was measured to be .858. Bartlett test result was calculated to be 1900.615 and Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated to be .838. The scale having totally 20 items included three factors. Another data collection tools were self-assessment and peer-assessment forms. These forms were prepared by researcher to let students evaluate both themselves and their friends. Self-assessment form was composed of 34 items, 10 of which were for students to evaluate their own behaviors in group, 24 of which were about students’ studies during the experiment and how much they are realized. Peer evaluation form was composed of 21 items, 11 of which were to determine how much group members did what they needed to, 10 of which were to determine behaviors of group members. Quantitative data was analyzed by using SPSS 16 program and by statistical methods. Qualitative data, collected by interviews and observations, was analyzed by using NVIVO 8 program.

As a result of research, achievement levels of both experimental students, who used story mapping method supported with CIRC technique, and controlled students, who used traditional method, have increased. As a result of comparisons, students in experimental group achieved more than the students in control group. A statistically significant difference was determined between the achievement tests of both groups. Also, a significant difference was determined between the posttest and retention scores of both groups. In comparison with permanence results of groups, retention scores of experimental group were higher than those of control group. Analyses of attitude scale indicated that story mapping method supported with CIRC technique has had a positive effect on students’ attitudes towards Turkish Language course. No significant difference

was determined in controlled students' attitudes. The post-attitude scores of students in experimental group were higher than those in control group. In qualitative part of the research, seven themes were determined about the use of story mapping method supported with CIRC technique. These themes are; the application of story mapping method supported with CIRC technique, essentials for application, the affective situation as a result of application, the problematic situations in application, the liked sides of application, the desire to use the application again and the benefits of application. Evaluating the quantitative and qualitative results of research, it was seen that the results were in harmony with each other and supported each other. In this sense, it is suggested that story mapping method supported with CIRC technique be used more in first and second grades of elementary education. Similar studies are suggested be conducted at different education and grade levels and it was expressed that the comparisons of results would be beneficial.

Key Words: Turkish Language course, CIRC technique, story mapping method, reading comprehension, attitude, perception.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa No |
|---|-----------|
| ONAY..... | I |
| ÖZET..... | II |
| ABSTRACT..... | V |
| İÇİNDEKİLER..... | VIII |
| ÇİZELGELER LİSTESİ..... | XII |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | XV |
| EKLER LİSTESİ..... | XVII |
| ÖNSÖZ..... | XX |
| | |
| BİRİNCİ BÖLÜM | |
| 1. GİRİŞ..... | 1 |
| 1.1. Problem | 2 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı..... | 4 |
| 1.2.1. Nicel boyuta ilişkin amaçlar..... | 4 |
| 1.2.1.1. Araştırmanın denenceleri ve amaçları..... | 4 |
| 1.2.1.1.1. Başarı testine ilişkin denenceler..... | 4 |
| 1.2.1.1.2. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin amaçlar..... | 5 |
| 1.2.1.1.3. Öğrencilerin Türkçe dersinde hikâye haritası kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin amaçlar..... | 6 |
| 1.2.1.1.4. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin amaçlar..... | 6 |
| 1.2.2. Nitel boyuta ilişkin amaçlar..... | 6 |
| 1.2.2.1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamalarına ilişkin görüşler..... | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi..... | 7 |
| 1.4. Sayıtlar..... | 8 |
| 1.5. Sınırlılıklar..... | 8 |
| 1.6. Tanımlar..... | 8 |
| 1.7. Kısaltmalar..... | 9 |
| | |
| İKİNCİ BÖLÜM | |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 10 |
| 2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programına Genel Bakış..... | 10 |
| 2.1.1. Programın vizyonu..... | 11 |

| | |
|--|----|
| 2.1.2. Programın temel yaklaşımı..... | 12 |
| 2.1.3. Programın özellikleri..... | 17 |
| 2.1.4. Programın yapısı..... | 19 |
| 2.1.4.1. Genel amaçlar..... | 19 |
| 2.1.4.2. Temel beceriler..... | 19 |
| 2.1.4.3. Öğrenme alanları..... | 21 |
| 2.1.4.3.1. Dinleme..... | 21 |
| 2.1.4.3.2. Konuşma..... | 23 |
| 2.1.4.3.3. Okuma..... | 25 |
| 2.1.4.3.4. Yazma..... | 26 |
| 2.1.4.3.5. Görsel okuma ve görsel sunu..... | 28 |
| 2.1.4.4. Dilbilgisi..... | 29 |
| 2.1.4.5. Kazanımlar..... | 30 |
| 2.1.4.6. Atatürkçülük..... | 32 |
| 2.1.4.7. Etkinlikler..... | 32 |
| 2.1.4.8. Açıklamalar..... | 33 |
| 2.2. Okuduğunu Anlama..... | 34 |
| 2.2.1. Okuma ve anlama arasındaki ilişki..... | 35 |
| 2.2.2. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler..... | 38 |
| 2.2.3. Okuduğunu anlama süreci..... | 43 |
| 2.2.4. Okuduğunu anlamamanın eğitim ve öğretimdeki önemi..... | 45 |
| 2.3. Hikâye Haritası..... | 49 |
| 2.3.1. Hikâye haritasının amacı..... | 50 |
| 2.3.2. Hikâye haritasının aşamaları..... | 51 |
| 2.3.2.1. Model olma aşaması..... | 51 |
| 2.3.2.2. Rehberlik aşaması..... | 51 |
| 2.3.2.3. Test aşaması..... | 51 |
| 2.3.2.4. Süreklilik aşaması..... | 51 |
| 2.3.3. Hikâye grameri..... | 52 |
| 2.3.4. Hikâye haritasının yararları..... | 59 |
| 2.3.5. Hikâye çözümleme ve hikâye haritası örnekleri..... | 60 |
| 2.3.6. Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK) tekniği ile kullanılan hikâye haritası yöntemi..... | 76 |
| 2.4. İlgili Araştırmalar..... | 81 |
| 2.4.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar..... | 81 |
| 2.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar..... | 84 |
| 2.4.3. Yapılmış çalışmaların genel değerlendirmesi..... | 89 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|------------|
| 3. YÖNTEM | 91 |
| 3.1. Araştırmanın Yaklaşımı | 91 |
| 3.2. Araştırmanın Modeli | 92 |
| 3.3. Çalışma Grubu | 95 |
| 3.3.1. Deneysel işlemler için çalışma grubunun oluşturulması | 96 |
| 3.3.2. Nitel boyut için çalışma grubunun oluşturulması | 100 |
| 3.4. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler | 100 |
| 3.4.1. Uygulama öncesi yürütülen çalışmalar | 100 |
| 3.4.2. Uygulama sırasında yürütülen çalışmalar | 105 |
| 3.4.3. Uygulama sonrasında yürütülen çalışmalar | 106 |
| 3.5. Veri Toplama Süreci | 107 |
| 3.5.1. Nicel veri toplama araçları | 107 |
| 3.5.1.1. Başarı testi | 107 |
| 3.5.1.2. Tutum ölçeği | 112 |
| 3.5.1.3. Hikâye haritası ölçeği | 112 |
| 3.5.1.4. Öz değerlendirme formu | 119 |
| 3.5.1.5. Akran değerlendirme formu | 121 |
| 3.5.1.6. Kitap okuma formu | 123 |
| 3.5.1.7. Öğretmen kontrol listesi | 124 |
| 3.5.2. Nitel veri toplama araçları | 125 |
| 3.5.2.1. Gözlem formu | 125 |
| 3.5.2.2. Görüşme formu | 128 |
| 3.6. Verilerin Çözümlemesi | 131 |
| 3.6.1. Nicel verilerin çözümlenmesi | 131 |
| 3.6.2. Nitel verilerin çözümlenmesi | 133 |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

| | |
|---|------------|
| 4. BULGULAR VE YORUM | 139 |
| 4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular | 139 |
| 4.1.1. Başarı testine ilişkin bulgular | 139 |
| 4.1.2. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin bulgular | 146 |
| 4.1.3. Öğrencilerin Türkçe dersinde hikâye haritası kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular | 150 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.4. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin bulgular..... | 153 |
| 4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular..... | 159 |
| 4.2.1. BİOK tekniği kullanılarak hikâye haritası oluşturmaya ilişkin bulgular..... | 160 |
| 4.2.1.1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin çözümler..... | 160 |
| 4.2.1.2. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenlere ilişkin çözümler..... | 167 |
| 4.2.1.3. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik oluşan duyuşsal duruma ilişkin çözümler..... | 173 |
| 4.2.1.4. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin çözümler..... | 185 |
| 4.2.1.5. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin çözümler..... | 198 |
| 4.2.1.6. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılmasına ilişkin çözümler..... | 208 |
| 4.2.1.7. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına ilişkin çözümler..... | 212 |
| | |
| BEŞİNCİ BÖLÜM | |
| 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... | 228 |
| 5.1. Sonuç..... | 228 |
| 5.1.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar..... | 228 |
| 5.1.1.1. Başarı testine ilişkin sonuçlar..... | 228 |
| 5.1.1.2. Tutum ölçeğine ilişkin sonuçlar..... | 229 |
| 5.1.1.3. Hikâye haritası ölçeklerine ilişkin sonuçlar..... | 230 |
| 5.1.1.4. Öz ve akran değerlendirmelere ilişkin sonuçlar..... | 230 |
| 5.1.2. Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar..... | 231 |
| 5.2. Tartışma..... | 234 |
| 5.3. Öneriler..... | 244 |
| | |
| KAYNAKLAR..... | 247 |
| EKLER..... | 268 |
| ÖZGEÇMİŞ..... | 369 |

ÇİZELGELER LİSTESİ

| | Sayfa no |
|---|----------|
| Çizelge 1. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı..... | 97 |
| Çizelge 2. Yansızlık ölçütlerine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları..... | 98 |
| Çizelge 3. Yansızlık ölçütlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları..... | 98 |
| Çizelge 4. Yansızlık ölçütlerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları..... | 99 |
| Çizelge 5. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları..... | 100 |
| Çizelge 6. Başarı testi sorularına ilişkin madde analizi sonuçları..... | 109 |
| Çizelge 7. Madde ayırıcılık gücü indisi değerleri..... | 111 |
| Çizelge 8. Hikâye haritası ölçeğinin faktör analizi sonuçları..... | 116 |
| Çizelge 9. Tutum ölçeği ve hikâye haritası ölçeğine ilişkin puan aralıkları..... | 119 |
| Çizelge 10. Öz değerlendirme formu için puan aralıkları..... | 121 |
| Çizelge 11. Akran değerlendirme formu için puan aralıkları..... | 122 |
| Çizelge 12. Deney grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları..... | 139 |
| Çizelge 13. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları..... | 140 |
| Çizelge 14. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları..... | 141 |
| Çizelge 15. Deney ve kontrol gruplarının erişiş puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları..... | 142 |
| Çizelge 16. Deney grubunun sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları..... | 143 |
| Çizelge 17. Kontrol grubunun sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları..... | 144 |
| Çizelge 18. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları..... | 146 |
| Çizelge 19. Deney grubunun öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları..... | 147 |
| Çizelge 20. Kontrol grubunun öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları..... | 148 |

| | |
|--|------------|
| Çizelge 21. Deney ve kontrol gruplarının sınıtutum puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları..... | 149 |
| Çizelge 22. Hikâye haritası ölçeğinin fayda alt boyutuna ilişkin görüşler..... | 150 |
| Çizelge 23. Hikâye haritası ölçeğinin kullanışlılık alt boyutuna ilişkin görüşler..... | 151 |
| Çizelge 24. Hikâye haritası ölçeğinin etki alt boyutuna ilişkin görüşler..... | 152 |
| Çizelge 25. Öğrencilerin öz değerdendirmelerinden aldıkları toplam puanlara ilişkin sonuçlar (Üçlü Likert için) | 154 |
| Çizelge 26. Öğrencilerin öz değerdendirmelerinden aldıkları toplam puanlara ilişkin sonuçlar (Dörtlü Likert için) | 155 |
| Çizelge 27. Öğrencilerin akran değerdendirmelerden elde edilen toplam puanlarına ilişkin sonuçlar (Üçlü Likert için) | 157 |
| Çizelge 28. Öğrencilerin akran değerdendirmelerden elde edilen toplam puanlarına ilişkin sonuçlar (Dörtlü Likert için) | 158 |
| Çizelge 29. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları..... | 160 |
| Çizelge 30. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenlerin neler olduğuna ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları..... | 167 |
| Çizelge 31. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik öğrencilerin duyuşsal durumuna ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları..... | 173 |
| Çizelge 32. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları..... | 186 |
| Çizelge 33. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları..... | 198 |
| Çizelge 34. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılmasına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları..... | 208 |
| Çizelge 35. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/katkılarına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları..... | 213 |
| Çizelge 36. Deney grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar | 309 |
| Çizelge 37. Kontrol grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar..... | 310 |
| Çizelge 38. Deney grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest-kalıcılık-erişii puanları..... | 311 |
| Çizelge 39. Kontrol grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest-kalıcılık-erişii puanları..... | 312 |
| Çizelge 40. Deney grubunun tutum ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum puanları.... | 313 |

| | |
|--|------------|
| Çizelge 41. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum puanları... | 314 |
| Çizelge 42. Hikâye haritası ölçeğinde yer alan maddelerin faktör analizi değerleri..... | 315 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | Sayfa no |
|--|----------|
| Şekil 1. Olay örgüsü..... | 53 |
| Şekil 2. Hikâye haritası unsurları..... | 57 |
| Şekil 3. “Çobanla yaban keçileri” isimli hikâyenin hikâye haritası yöntemine göre çözümlemesi..... | 61 |
| Şekil 4. “Boğaç Han” isimli hikâyenin hikâye haritası yöntemine göre çözümlemesi..... | 65 |
| Şekil 5. Hikâye haritası örneği 1..... | 66 |
| Şekil 6. Hikâye haritası örneği 2..... | 67 |
| Şekil 7. Hikâye haritası örneği 3..... | 67 |
| Şekil 8. Hikâye haritası örneği 4..... | 68 |
| Şekil 9. Hikâye haritası örneği 5..... | 69 |
| Şekil 10. Hikâye haritası örneği 6..... | 70 |
| Şekil 11. Hikâye haritası örneği 7..... | 71 |
| Şekil 12. Hikâye haritası örneği 8..... | 72 |
| Şekil 13. Hikâye haritası örneği 9..... | 73 |
| Şekil 14. Hikâye haritası örneği 10a..... | 74 |
| Şekil 15. Hikâye haritası örneği 10b..... | 75 |
| Şekil 16. Öğrencilerin oturma düzeni..... | 104 |
| Şekil 17. Scree plot diyagramı..... | 115 |
| Şekil 18. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı..... | 118 |
| Şekil 19. BİOK tekniği kullanılarak hikâye haritası oluşturmaya ilişkin model..... | 162 |
| Şekil 20. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenlerin neler olduğuna ilişkin model..... | 168 |
| Şekil 21. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik duyuşsal duruma ilişkin model..... | 174 |
| Şekil 22. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin model..... | 187 |
| Şekil 23. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin model..... | 199 |

| | |
|--|------------|
| Şekil 24. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılmasına ilişkin model..... | 209 |
| Şekil 25. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/katkılarına ilişkin model..... | 214 |

EKLER LİSTESİ

| | Sayfa no |
|---|-----------------|
| EK 1. Enstitü izin dilekçesi..... | 268 |
| EK 2. Araştırma izin belgesi..... | 269 |
| EK 3. Türkçe dersi başarı testi..... | 271 |
| EK 4. Okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar..... | 285 |
| EK 5. Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği..... | 286 |
| EK 6. Hikâye haritası ölçeği..... | 287 |
| EK 7. Öz değerlendirme formu..... | 288 |
| EK 8. Akran değerlendirme formu..... | 290 |
| EK 9. Kitap okuma formu..... | 292 |
| Kitap okuma formu örneği 1..... | 293 |
| Kitap okuma formu örneği 2..... | 294 |
| Kitap okuma formu örneği 3..... | 295 |
| Kitap okuma formu örneği 4..... | 296 |
| EK 10. Öğretmen kontrol listesi..... | 297 |
| 1. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi..... | 298 |
| 2. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi..... | 299 |
| 3. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi..... | 300 |
| 4. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi..... | 301 |
| 5. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi..... | 302 |
| 6. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi..... | 303 |
| EK 11. Gözlem formu..... | 304 |
| EK 12. Öğrenci görüşme formu..... | 305 |
| EK 13. Öğretmen görüşme formu..... | 306 |
| EK.14. Başarı testine ilişkin hesaplamalar..... | 308 |
| EK 15. Grupların oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin öğrenci puanları..... | 309 |

| | |
|--|------------|
| EK 16. Grupların başarı testi, tutum ve hikâye haritası ölçeklerinden aldıkları puanlar.. | 311 |
| a. Başarı testi puanları..... | 311 |
| b. Tutum puanları..... | 313 |
| c. Hikâye haritası ölçeği puanları..... | 315 |
| EK 17. Uygulama kullanılan hikâyeler..... | 316 |
| Hikâye 1. “Tilki ile Leylek” hikâyesi..... | 316 |
| Hikâye 2. “Tavus Kuşu” hikâyesi..... | 319 |
| Hikâye 3. “Tavşan ile Kaplumbağa'nın Yarışı” hikâyesi..... | 323 |
| Hikâye 4. “Altın Nine” hikâyesi..... | 325 |
| Hikâye 5. “Beceriksiz” hikâyesi..... | 329 |
| Hikâye 6. “Üç Soru” hikâyesi..... | 332 |
| EK 18. Uygulama kullanılan çalışma yaprakları..... | 336 |
| Çalışma yaprağı 1. “Tilki ile Leylek” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı..... | 336 |
| Çalışma yaprağı 2. “Tavus Kuşu” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı..... | 338 |
| Çalışma yaprağı 3. “Tavşan ile Kaplumbağa'nın Yarışı” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı..... | 340 |
| Çalışma yaprağı 4. “Altın Nine” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı..... | 342 |
| Çalışma yaprağı 5. “Beceriksiz” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı..... | 344 |
| Çalışma yaprağı 6. “Üç Soru” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı..... | 346 |
| EK 19. Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK) tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasına ilişkin örnekler..... | 348 |
| Hikâye haritası 1. “Tilki ile Leylek” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 348 |
| Hikâye haritası 2. “Tilki ile Leylek” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 349 |
| Hikâye haritası 3. “Tavus Kuşu” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 350 |
| Hikâye haritası 4. “Tavşan ile Kaplumbağa'nın Yarışı” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 351 |
| Hikâye haritası 5. “Tavşan ile Kaplumbağa'nın Yarışı” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 352 |
| Hikâye haritası 6. “Tavşan ile Kaplumbağa'nın Yarışı” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 353 |

| | |
|---|------------|
| Hikâye haritası 7. “Altın Nine” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 354 |
| Hikâye haritası 8. “Altın Nine” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 355 |
| Hikâye haritası 9. “Altın Nine” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 356 |
| Hikâye haritası 10. “Beceriksiz” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 357 |
| Hikâye haritası 11. “Üç Soru” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 358 |
| Hikâye haritası 12. “Üç Soru” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası..... | 359 |
| EK 20. Uygulama öncesi hikâye haritası yönteminin tanıtımına ilişkin sunum..... | 360 |
| EK 21. Uygulamanın yürütülmesine ilişkin fotoğraflar..... | 363 |
| Foto 1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (hikâyeyi sessiz okuma aşaması)..... | 363 |
| Foto 2. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (hikâyeyi sesli okuma aşaması)..... | 363 |
| Foto 3. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (hikâyeyi sesli okuma aşaması)..... | 364 |
| Foto 4. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (çalışma yapraklarını doldurma aşaması) | 364 |
| Foto 5. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (çalışma yapraklarını doldurma aşaması)..... | 365 |
| Foto 6. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (çalışma yapraklarını doldurma aşaması)..... | 365 |
| Foto 7. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (çalışma yapraklarını doldurma aşaması)..... | 366 |
| Foto 8. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (hikâye haritası oluşturma aşaması)..... | 366 |
| Foto 9. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (hikâye haritası oluşturma aşaması)..... | 367 |
| Foto 10. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (hikâye haritası oluşturma aşaması)..... | 367 |
| Foto11. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (hikâye haritası oluşturma aşaması) | 368 |
| Foto12. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (deney grubu öğrencileri, uygulama öğretmeni ve araştırmacı) | 368 |

ÖN SÖZ

Bu çalışmaya birçok değerli insanın yardımları ve katkıları olmuştur. Öncelikle hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerinin yanı sıra beni büyük fedakârlıklarla yetiştirip bugünlere getiren, varlıklarından her zaman güç aldığım sevgili babama ve sevgili anneme ve desteğini esirgemeyen canım kardeşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim sürecinde ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında desteğini her zaman hissettiğim, yolumu aydınlatan hocam Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Geliştirdiği ölçme aracıyla çalışmaya katkı sağlayan Prof. Dr. M. Bahattin ACAT'a; fikirleriyle bana yardımcı olan bütün bölüm hocalarıma, tezimin her aşamasında desteğini gördüğüm arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Ayşe Ülkü KAN ve Arş. Gör. Dr. Ümmühan ÖNER'e; çalışmanın en başından beri manevi desteklerini hissettiğim ve dilin kullanılması noktasında da yardımlarını esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Hikmet YILMAZ'a ve arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Özkan AYDOĞDU'ya, çalışmanın analizlerinde benden yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Öğr. Gör. Hatice Gonca SAYIN'a; uygulamaların problemsiz biçimde yürütülmesinde büyük yardımını gördüğüm Behrampaşa İlköğretim Okulu yöneticilerine ve öğretmenlerine, uygulamanın yürütüldüğü sınıflardaki bütün öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince desteğinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkürlerimi sunarım.

SİVAS-2012

Ebru BOZPOLAT

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda bireylerin ihtiyaçları ve beklentileri her geçen gün hızla değişmekte, niceliksel ve niteliksel olarak artmaktadır. Bu durum, toplumun gelişmeye ve öğrenmeye ilişkin arayışını zorunlu hâle getirmektedir. Günümüzde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmekten çok, davranışlarıyla ilgilenen ve öğrencilere bilgileri pasif olarak aktaran bir eğitim anlayışının gelecek yüzyılın insanını yetiştiremeyeceği gerçeği kendini daha çok göstermektedir. Oysa toplumun geleceği, bireyin hayata hazırlanması ve kaliteli bir yaşam sürmesi, eğitim sürecinin kalitesi ile doğru orantılıdır. Bu durum, özellikle eğitim kurumlarını ve dolayısıyla da eğitimcileri yakından ilgilendiren bir konudur.

Ülkemizde meydana gelen bu gelişmeler, eğitim sistemini iyileştirme çalışmalarını tetiklemiş ve eğitimcileri yeni arayışlara yöneltmiştir. Bu çerçevede, eğitim yaklaşımları ve programlarını yenileme ve geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Sevindirici bir gelişme olarak eğitim programları üzerinde gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalar, ilköğretim programlarında da etkisini göstermiştir. Ancak bu uyum ve geliştirme sürecinde meydana gelen eksiklik ve aksaklıklar göz ardı edilemez. Bu eksikliklerin ve aksaklıkların hızla ve etkili bir şekilde giderilmesiyle eğitim sürecinin gelişmesine katkı sağlanabilir. Değişim ve gelişim çalışmalarında, programların yaklaşımlar ve modeller çerçevesinde iyileştirilmesi yoluna gidilmiştir. Programda yer alan yaklaşımlar ve modellerle eğitim sürecinde öğrencilerin davranışlarını değiştirmek yerine, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Yaklaşım ve modellerle birlikte meydana gelen bir başka değişim alanı ise öğretim yöntem ve teknikleridir. Kazanımların gerçekleştirilmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde, sınıf ortamında kullanılan yöntem ve teknikler önemli bir yere sahiptir. Öğretim yöntem ve teknikleri hakkında elde edilen bilgiler, kazanıma uygun yöntem ve teknik seçimi, seçilen yöntem veya tekniğin uygulanması, sınıf içinde etkili bir öğretimin yapılmasını etkilemektedir. Programda gerçekleştirilen bu gelişmelerin amacı, bireyin gelişimini sağlamaktır. Bu amaçla, bireyin bilgi

kaynaklarına ulaşması ve elde edilen bu kaynakları ihtiyaç doğrultusunda kullanması gerekmektedir. Bu da ancak okumakla gerçekleşir. Okumada esas olan öğrenme, öğrenmenin ön koşulu ise okuduğunu anlamadır. Birey ancak okuduğunu tam ve doğru anladığında başarıya ulaşır. Okuduğunu anlama becerisi ancak eğitimle gelişir. Bu doğrultuda, araştırmada yararlanılacak olan birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK) tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi amaca hizmet edebilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1. Problem

Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri anlama ile desteklendiğinde amacına ulaşır. Bunun için bireyin okuduğunu, dinlediğini, yazdığını öğrenebilmesi öncelikle zihinsel işlemlere tâbi tuttuğu bu öğrenim ürünlerini anlaması ile mümkündür. Okuduğunu ya da dinlediğini anlayamayan; bilgi, düşünce ve duygularını sözlü veya yazılı olarak doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edemeyen bir öğrencinin, okul hayatında başarılı olması da beklenemez (Ocak ve Beydoğan, 1999: 31). Aslında birçok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama ve öğrendiğini anlatamama yatmaktadır (Tekin, 1980: 18; Akt. Nas, 2003: 137; Öz, 2006: 2). Okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta, okuduğunu anlama gücü düşük olan öğrencilerin öğrenmesi zorlaşmaktadır (Özçelik, 2010a: 102). Tüm bu açıklamalar, okuma ve özellikle anlamanın öğrenme için gerekliliğini ortaya koymaktadır. Okuma ve okuduğundan anlam çıkarma becerisini kazandırmak, bireylerin hayatını anlamlı hâle getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yer almaktadır (Akyol, 2010: 33). Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilere ezbere dayalı bir okuma becerisi yerine, anlamaya dayalı bir okuma becerisi kazandırmak son derece önemlidir. Bu doğrultuda; kullanılacak yöntem ve teknikler özenle seçilmelidir.

Hikâyeler, okuduğunu anlama anlatma etkinliklerinde kullanılan önemli bir araçtır. Bu nedenle hikâye ile yapılan etkinliklerde, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye katkı sağlayabilecek yöntem ve teknikler kullanmak önemlidir.

Hikâye haritası; hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için, bu elemanların

şemalarla verildiği bir şema-yapı tekniğidir (Sorrell, 1990: 360). Aynı zamanda anlamayı kolaylaştırmak amacıyla hikâye unsurlarının ve aralarındaki ilişkinin grafiksel sunumunu sağlayan bir tekniktir (Davis ve McPherson, 1989: 232; Beck ve McKeown, 1981; Akt. Gardill ve Jitendra, 1999: 16). Hikâye haritası, öğrencilere birçok hikâyenin nasıl organize olduğuna ve hikâye unsurlarının nasıl kategorize edildiğine dair görsel bir şema sunar (Mathes ve Fuchs, 1997: 22; Idol, 1987: 197). Yani hikâye unsurları, hikâyede yer alan bilgi birimlerinin düzenlenmesine ve kodlanmasına yardımcı olan şemalarla desteklenmektedir.

Sorrell (1990: 346) hikâye haritası yöntemiyle ulaşılmak istenen amacı; öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritası kullanmadan zihninde hikâye unsurlarıyla ilgili bir hikâye yapısı oluşturmalarına, ön bilgileri ile elde ettikleri bilgiler arasında bir bağ kurmalarına ve okuduklarını anlamalarına katkı sağlamak olarak ifade etmiştir.

Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmalar; ilköğretimin üst sınıflarında okuma, okuduğunu anlama, yazma ve dil becerilerini öğretmek amacıyla düzenlenmiş bir teknik olan ve işbirlikli öğrenmeyi temel alan “*birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği*”nin de (Stevens, Madden, Slavin ve Farnish, 1987: 437; Yaman, 1999: 43; Açıkgöz, 2002: 201) amaca hizmet edeceği görüşünü ortaya çıkarmıştır. Özellikle BİOK tekniğinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanıldığını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Stevens ve diğ., 1987; Slavin, Madden, Farnish ve Stevens, 1995; Rapp, 1991; Skeans, 1991; Calderón, Hertz-Lazarowitz ve Slavin, 1998; Yaman, 1999).

Bu nedenle, öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hikâye haritası yöntemi ve BİOK tekniğinin birleştirilmesinin daha etkili olacağı düşünülmüştür. Yapılan araştırmalar sonucunda, hem hikâye haritası yöntemi hem de BİOK tekniğiyle çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. BİOK tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesini nasıl etkilediğine ilişkin elde edilen sonuçlar ve geliştirilecek olan önerilerle araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmedeki ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak, ders öğretmeni ile uygulamaya katılan öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Nicel ve nitel boyutta yürütülen çalışmanın amaçları iki alt boyutta ele alınmıştır.

1.2.1. Nicel boyuta ilişkin amaçlar

Araştırmada nicel boyuta ilişkin verilerin toplanmasında deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenin yürütülmesi sırasında hem öğrenci başarısı hem de Türkçe dersine ilişkin tutumda oluşabilecek değişimlerin yanı sıra öğrencilerin hikâye haritası kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2.1.1. Araştırmanın denenceleri ve amaçları

Bu başlık altında; başarı testine ilişkin denenceler, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile hikâye haritası kullanımına ilişkin amaçlar ve öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin amaçlar yer almaktadır.

1.2.1.1.1. Başarı testine ilişkin denenceler

1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
2. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
3. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

4. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları erişim puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
5. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları söntest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
6. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları söntest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.
7. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

1.2.1.1.2. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin amaçlar

1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (TDTÖ)'nden aldıkları öntutum ve söntutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları öntutum ve söntutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları söntutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2.1.1.3. Öğrencilerin Türkçe dersinde hikâye haritası kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin amaçlar

1. Deney grubundaki öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Deney grubundaki öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin kullanılışlığına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Deney grubundaki öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrenme ortamına olan etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.1.1.4. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin amaçlar

1. Deney grubu öğrencilerinin öz değerlendirmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Deney grubu öğrencilerinin akran değerlendirmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.2. Nitel boyuta ilişkin amaçlar

Araştırmada nitel boyuta ilişkin verilerin toplanmasında, görüşme ve gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel boyutun temel amacı, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda, uygulamaya dönük alt amaçlar aşağıda yer almaktadır.

1.2.2.1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamalarına ilişkin görüşler

1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için neler gerektiğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

3. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
4. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
5. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
6. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının tekrar kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
7. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde ilköğretim programları kapsamında yer alan, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında deneme okullarında uygulanmaya başlanan ve 2005–2006 öğretim yılında ise tüm ülke genelinde uygulamaya geçirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP)'nda pek çok yeniliğin bulunduğu görülmektedir. Yapılan yenilikler gerek öğrenme-öğretme süreçleri gerekse ölçme-değerlendirme boyutlarında kendini göstermektedir. Bu süreçte programın daha iyi tanınması ve etkili bir şekilde uygulanmaya başlaması olumlu bir gelişmedir. Hikâye haritalarının yeni ilköğretim programları kapsamında kullanıldığı bilinmektedir. Bu nedenle hikâye haritalarına ilişkin bir çalışma yaparak uygulamadaki etkililiğini ortaya koymak uygun görülmüştür. Alanda hikâye haritalarına ilişkin çalışmalar incelenmiş ve hikâye haritası yönteminin işbirlikli öğrenme yönteminin doğasına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, temelini işbirlikli öğrenmenin oluşturduğu BİOK tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan çalışma ile BİOK tekniğinin kullanıldığı hikâye haritası yöntemi ile geleneksel yöntemin karşılaştırılmasında, deneysel desen kullanılarak araştırma yapma ihtiyacı duyulmuştur. Bu noktada alana katkı sağlayacak sonuçlara ulaşılabilmesi için yapılacak çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Deneysel ve kontrol gruplarında uygulamayı yürüten öğretmenler, uygulamayı kendilerinden beklenen şekilde uygulamışlardır.
2. İstenmedik değişkenler, deneysel ve kontrol gruplarını aynı biçimde etkilemiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2011–2012 eğitim-öğretim güz yarısında, Sivas İli Behrampaşa İlköğretim Okulu 5C ve 5D şubeleri öğrencileri,
2. İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinin “Atatürk” ve “Güzel Ülkem Türkiye” üniteleri,
3. Deneysel grubunda uygulanan BİOK tekniğinin kullanıldığı hikâye haritası yöntemi ve
4. Çalışma gruplarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Hikâye haritası yöntemi: Hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için bu elemanların şemalarla verildiği; anlamayı kolaylaştıran bir öğrenme, öğretme ve değerlendirme yöntemidir.

Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği: İşbirlikli öğrenmeyi temel alan BİOK tekniği, ilköğretimin üst sınıflarında okuma, okuduğunu anlama, yazma ve dil becerilerini öğretmek amacıyla düzenlenmiş kapsamlı bir tekniktir. BİOK tekniği; temel etkinlikler, dolaysız öğretim, birleştirilmiş dil becerileri ve yazma olmak üzere üç öğeden oluşur. Bütün etkinliklerde sırasıyla; öğretmen sunumu, takım alıştırmaları, bağımsız alıştırmalar, arkadaş ön değerlendirmesi, ek alıştırmalar ve sınamalar işlemlerine yer verilir.

Deneyisel yöntem: BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasına ilişkin etkinliklerin yürütüldüğü işleyiş.

Geleneksel yöntem: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP)'na uygun olarak 5. sınıf Türkçe ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler kapsamında yürütülen işleyiş.

1.7. Kısaltmalar

| | |
|----------------|--|
| TÜDÖP | : Türkçe Dersi Öğretim Programı |
| TDÖ | : Türkçe Dersi Tutum Ölçeği |
| HHÖ | : Hikâye Haritası Ölçeği |
| BİOK | : Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon |
| Akt. | : Aktaran |
| ve diğ. | : ve diğerleri |
| Çev. | : Çeviren |
| Ed. | : Editör |

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal kısmına kaynaklık edeceği düşünülen alan yazın taraması sunulmuştur. Çalışma alanı olarak Türkçe dersi belirlenmiştir. Bu nedenle, öncelikle TÜDÖP hakkında genel bilgi verilmiştir. Buna göre, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında deneme okullarında uygulanmaya başlanan, 2005–2006 öğretim yılında ise tüm ülke genelinde uygulamaya geçirilen TÜDÖP anlatılmıştır. Ardından araştırmada üzerinde durulan diğer unsur, okuduğunu anlama becerisi olmuştur. Okuduğunu anlama becerisine ilişkin bilgi sunulduktan sonra, tezde okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkililiği araştırılan birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin kullanımına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Bu boyutta önce hikâye haritası yöntemi anlatılmış, ardından birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinden bahsedilmiştir. Daha sonra birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin nasıl olduğu anlatılmıştır. Son olarak alanda hikâye haritası kullanımına ilişkin olarak yapılmış yerli ve yabancı araştırmalar özetlenerek genel değerlendirme yapılmıştır.

2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programına Genel Bakış

Bilgi çağını yaşayan dünyamızda, 20. yüzyılın sonlarına doğru öğrencilerin sürekli koşullandırıldığı, zihinsel becerilerini geliştirmekten çok davranışlarıyla ilgilenildiği ve öğrencilere bilginin pasif olarak aktarıldığı bir eğitim anlayışıyla gelecek yüzyılın insanının yetiştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır (Güneş, 2007: 1). Oysa birey ve toplumun geleceği bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerinin kazandırılıp geliştirilmesine bağlıdır ve bu becerilerin hayat boyu sürdürülmesi çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (MEB, 2009: 9). Bu görüş, eğitimcileri yeni arayışlara yöneltmiş ve eğitim yaklaşımları ve programlarını yenileme ve geliştirme çalışmalarına başlanmıştır.

“Türk eğitim sisteminde program geliştirme alanında yenilik ve değişim ihtiyacı hep hissedilmiş ve geçmişten günümüze çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler bazen geniş kapsamlı olurken bazen de karşı karşıya kalınan birkaç problemin çözümüne yönelik olmuştur” (Gömleksiz, 2005: 342–343). Geleneksel

eğitim yaklaşımının yetersiz kalması, mevcut eğitim programlarının çağın ihtiyaçlarını karşılayamamasından dolayı yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli eğitim yaklaşımları gündeme gelmiştir.

Bu yaklaşımlar çerçevesinde, ilköğretim programlarının eğitim ve dil alanındaki son gelişmeler, yaklaşımlar ve modeller çerçevesinde geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Yapılan program geliştirme çalışmaları sonucu, MEB'in yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırladığı ve içerisinde Türkçe dersinin de yer aldığı ilköğretim birinci kademe Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları ilk olarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu ve Diyarbakır ilinde 120 deneme okulunda uygulanmaya başlanmış, 2005–2006 öğretim yılında ise tüm ülke genelinde uygulamaya geçilmiştir (Gömleksiz ve Bulut, 2007: 76).

Programda yer alan yaklaşımlarla yürütölen eğitim sürecinde öğrencilerin davranışlarını değiştirmek yerine öğrencilerden dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu yapma; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma; iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma, sorun çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2009: 9).

“Türkçe Dersi Öğretim Programına Genel Bakış” başlığı altında, programın vizyonu, temel yaklaşımı, programın özellikleri ve yapısı anlatılmaktadır. Programın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, dil bilgisi, kazanımlar, Atatürkçölük, etkinlikler ve açıklamalar alt başlıklarına ayrılarak anlatılmaktadır. Ayrıca öğrenme alanlarında da dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanından bahsedilmektedir.

2.1.1. Programın vizyonu

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı hazırlanırken, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu

ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmalarının yanı sıra, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, öğrenmelerini, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamak amaçlanmıştır (MEB, 2009: 10).

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programın hedefi, “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı; okumaktan ve öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler yetiştirmektir” (MEB, 2009: 10).

2.1.2. Programın temel yaklaşımı

Eğitim programlarının yetiştirmeyi hedeflediği bireylerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için birçok eğitim yaklaşımını temel alan ilköğretim programları geliştirilmiş ve 2005–2006 öğretim yılında ise tüm ülke genelinde uygulamaya geçilmiştir.

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı’nda yapılandırmacı yaklaşımın merkeze alınmasının yanı sıra; çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik yaklaşım gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (Ergüder, Terzioğlu, Tekeli, Kağıtçıbaşı, Gürkaynak, Sevük, Aşkar, 2005: 9; Gömleksiz, 2005: 342-343; Bulut, 2006: 7; Gömleksiz ve Kan, 2007: 60; MEB, 2009: 10). Böylece öğretmen merkezli bir anlayıştan öğrenci merkezli bir anlayışa geçilmiş; öğrencilerde zihinsel becerileri geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırarak kazanmasına ağırlık verilmiştir (Güneş, 2004a: 27). Yeni programda temel alınan yaklaşımların açıkça ortaya konması, yeni programı daha kararlı ve iddialı gösteren özelliklerden biri olarak ifade edilmiştir (Ergüder ve diğ. 2005: 10).

İngilizce constructivism kelimesinin karşılığı olarak yapılandırmacılık, bir öğretim modeli değil, bilginin doğasına ve bilginin nasıl oluşturduğuna ilişkin felsefi bir teoridir (Airasian ve Walsh, 1997: 444; Demirel, 2010a: 159). Yapılandırmacılık

yaklaşımın temel dayanağını bilginin doğası ve öğrenme oluşturmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993: 93). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdığına ilişkin bir yaklaşım hâline gelmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme, mevcut durumdaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçte, bilgi yaşantılarını anlamlı hâle getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır (Yurdakul, 2007: 41). Çünkü bu yaklaşımda bireylerden bilgiyi kazanmalarından ziyade, bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ve öğrenmelerinden kendileri sorumlu olmaları beklenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı öğrenme-öğretme sürecinde; ön bilgilerin harekete geçirilmesi, yeni bilgilerin anlaşılması, bilginin yapılandırılması, bilginin uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Ergüder ve diğ., 2005: 24). Gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama kavramlarının önemi vurgulanmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, işbirlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2009: 10).

İfade edildiği gibi TÜDÖP'nin esas aldığı bir diğer yaklaşım ise öğrenci merkezli yaklaşımdır. McCombs ve Whisler (1997) öğrenci merkezli yaklaşımı, bireysel öğrenenler üzerinde odaklaşma ile öğrenme üzerinde odaklaşmayı birleştiren bir bakış açısı olarak tanımlamaktadır. Bireysel öğrenenler üzerinde odaklaşmayı “onların kalıtsal özellikleri, yaşantıları, bakış açıları, özgeçmişleri, yetenekleri, ilgileri, yeterlikleri ve gereksinimleri” olarak açıklarken, öğrenme üzerinde odaklaşmayı ise “öğrenme ve onun nasıl oluştuğuna, güdülenme, öğrenme ve başarı düzeyini bütün öğrenenler için en üste çıkarmada en etkili öğretim uygulamasına ilişkin en uygun bilgi” olarak tanımlamaktadır (Akt. Ünver, 2002: 3).

Öğrenci merkezli öğrenme, bireyin öğrenme ortamına aktif olarak katılımını gerektirir. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri, yapılandırmacılığa ve bilişselciliğe dayanmaktadır. “Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerle öğrenenin öğrenme sırasında

zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir” (Açıkgöz, 2002: 17).

Öğrenci merkezli eğitimin en öncelikli amacı, “öğrenciye, kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetmeyi ve böylece öğrenmeyi öğretmek olmalıdır” (Vural, 2005: 49). Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi oluşturur ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999: 370). Öğrenmede bireyin aktif ve ön planda olması, yaşadığı deneyimlerden ve sosyal çevreden yola çıkarak önceki bilgilerine yeni bilgiler ekleyerek ve bunları anlamlandırıp yorumlayarak yeni bilgileri ortaya çıkarması beklenmektedir. Tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi yöntemlerle sürece etkin katılım sağlanarak öğrenmenin gerçekleştiği bu yaklaşımda, bireylerin etkileşimi önemlidir.

Öğrenci merkezli yaklaşım, adından da anlaşılacağı gibi merkeze öğrenenlerin yerleştirildiği, onların ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkılarak öğrenmenin gerçekleştirildiği bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda; bireysel farklılıkların dikkate alınarak, nasıl öğreneceğini bilen, bilgiye ulaşip kullanabilen, üretken, bireyler arası iletişim kurma becerisine sahip bireyler yetiştirmek için eğitim sistemi yeniden yapılandırılmıştır. Öğrenci merkezli yaklaşımın ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireylerin kendi kendine öğrenme olanağına kavuştukları, daha üst düzeyde zihinsel gelişim ve daha olumlu kişilik özellikleri geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. (Gömleksiz, 2005: 346).

TÜDÖP’de yer alan bir diğer yaklaşım, Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ yaklaşımıdır. Gardner zekâyı, “bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulunan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır” (Saban, 2004: 5).

Gardner (Gardner, 1997; Hoerr, 2002) çoklu zekâyı şöyle açıklar: Zekâ, değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü biçimde bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür. İnsanların sahip oldukları zekâ

alanlarının her biri yaşamak, öğrenmek ve insan olmak için kullanılan etkili birer araç olup öğrencilerin sahip oldukları gizil ya da doğal güçlerini anlamak ve uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır. Her insanın aktif olarak kullandığı kendine özgü bir zekâ alanı vardır. Bu zekâ alanları çoğuldur ve sergilenebilir. Yaşamda hiçbir etkinlik tek bir zekâ alanı içermez. Yapılan basit işlerde bile farklı zekâ alanları kullanılır (Akt. Kılıç, 2008: 2).

Gardner (1999), *Frames of Mind* eserinde yedi zekâ alanını tespit etmiş ancak 1995 yılında “Doğa” zekâsını da ekleyerek zekâ alanlarını sekize çıkarmıştır.

Gardner’in zekâ alanları şunlardır:

- *Sözel-Dilsel Zekâ*: Yazma, konuşma, espriler yapma, okuma.
- *Matematiksel-Mantıksal Zekâ*: Problem çözme, sorgulama, hesap yapma, deney yapma.
- *Görsel-Uzamsal Zekâ*: Boyama, çizme, harita okuma, motif çizme.
- *Bedensel-Kinestetik Zekâ*: Dans, egzersiz, spor yapma.
- *Müziksel-Ritmik Zekâ*: Şarkı söyleme, tempo tutma, müzik dinleme, enstrüman çalışma.
- *Sosyal-Kişiler Arası Zekâ*: Gruplarla çalışma, aracılık etme, birinin duygularını anlama.
- *Özedönük-İçsel Zekâ*: Derin düşünce, hayal kurma, hedef koyma, yalnız olma.
- *Doğacı Zekâ*: Canlı ve cansız varlıkların ayrımını yapma, doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye yoğun ilgi duyma (Gardner, 1999: 39).

Görüldüğü gibi Gardner tarafından ortaya atılan çoklu zekâ yaklaşımı, insan zekâsının tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yeteneği içerdiğini ortaya koymaktadır. Yeni ilköğretim programının yaklaşımlarından birisi olan çoklu zekâ kuramı, çok kapsamlı bir öğretim modeli ortaya koyarak öğretmenleri sınıfta daha fazla sayıda öğrenciye ulaşabilmek için eğitimde kullandıkları öğretim yöntemlerini gözden geçirmeye zorlamakta ve öğretimde yöntem zenginliğine gitmeleri konusunda onlara yardımcı olmaktadır (Saban, 2004). Böylece bireylerin gelişmiş olan zekâ alanlarından yola çıkılarak diğer zekâ alanlarının da geliştirilmesini sağlamayı amaçlamakta, kapasitelerini sonuna kadar kullanabilmelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda

çoklu zekâ yaklaşımına dayalı hazırlanan eğitim-öğretimin çok fazla duyu organına hitap etmektedir. Öğrencilerin bütün bu zekâ alanlarında yapılacak olan eğitim-öğretim etkinlikleri sayesinde daha başarılı ve olumlu tutum içerisinde olacaklarını, öğrenmelerinin de daha kalıcı olacağını söylemek mümkündür.

Bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, çoklu zekâ yaklaşımının içerisinde de vurgulanan ve programda yer alan bir diğer yaklaşımdır. Her birey birbirinden farklıdır; farklı yeteneğe, zekâyâ, ilgiye, öğrenme biçimine, ön bilgilere ve farklı motivasyonlara sahiptir. Bu yaklaşım, yaklaşımın temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanıp her öğrencinin bireysel farklılıklarına değer veren ve bunları güçlendiren programlar hazırlayabilmeleri için eğitimcilere olanak sağlamaktadır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2000; Akt. Baş, 2011: 16). Eğitimde başarı, bireyler arasındaki farklılıklara duyarlı olabildiği ölçüde sağlanabilir. Eğitimde benzerliklere odaklanmak ekonomiktir, kolaylık sağlar; farklılıklara odaklanmak ise zor ve pahalıdır. Fakat insan doğasının zenginliklerine ancak farklılıkları dikkate alınarak ulaşılabilir ve toplumda çeşitlilik bu yolla sağlanabilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004: 1). Bireysel farklılıkların temel alındığı bir eğitim-öğretme sürecinde; farklı yollarla öğrenen bireylerin varlığını kabul etmek, farklı yollarla öğretim anlayışını da beraberinde getirmektedir.

TÜDÖP’de öğrencilerin farklı ilgi, yetenek, zekâ, öğrenme biçimi, hazırbulunuşluk düzeyi ve motivasyona sahip olabilecekleri dikkate alınmış, kazanımların öğrenci seviyesine uygun hazırlandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte kazanımların belirlenmesi, öğretim materyalleri, ölçme ve değerlendirmede kullanılan materyaller, öğrenme ortamında kullanılacak yöntem ve tekniklerin zenginleştirildiği programda, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim yaklaşımının etkisini görmek mümkündür.

Programda benimsenen bir başka yaklaşım ise tematik yaklaşımdır. “Tema merkezli dil eğitiminde öğretmen ve öğrenciler belirli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa, birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar. Bu yaklaşım öğrencilerin öğrendikleri yeni şeyleri anlamlı bir bağlam içinde farklı disiplinlerden daha önce edindikleri bilgilerle ilişkilendirmelerini sağlar” (Andres ve Pritchard, 1993; Akt: Coşkun, 2005: 436). Armstrong (2000)’a göre eğitimciler,

tematik yaklaşımla gerçek hayatı taklit eden ve hatta hayatın aynası olarak nitelendirilebilecek konuları, öğrencilere çoklu zekâlarını geliştirebilme fırsatları da sunarak kazandırmayı hedeflemekte, bundan dolayı disiplinler arası bir yol izlenmektedir (Akt. Gömleksiz ve Kan, 2007: 62).

TÜDÖP’de içerik konu odaklı değil, tema odaklı biçimlendirilmiştir. Üniteler yerine daha kapsamlı öğrenme alanlarını içeren temalar belirlenmiş, çeşitli disiplinler ile ara disiplinler arasında bağlantılar kurulmuştur (Acat ve Ekinci, 2005: 3; Ergüder ve diğ., 2005: 11; MEB, 2009: 11). Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir. Temaların seçilmesi ve belirlenmesinde TÜDÖP’ün amaçları, temel becerileri ve diğer dersler dikkate alınmıştır Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı çerçevesinde, bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı sekiz olarak belirlenmiştir. Bu sekiz temanın dördü zorunlu, dördü ise seçmelidir. Zorunlu temalar; “Atatürk”, “Değerlerimiz”, “Sağlık ve Çevre”, “Birey ve Toplum”. Seçmeli temalar; “Güzel Ülkem Türkiye”, “Yenilikler ve Gelişmeler”, “Oyun ve Spor”, “Dünyamız ve Uzay”, “Üretim, Tüketim ve Verimlilik”, “Hayal Gücü” “Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler”, “Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, “Doğal Afetler”, “Güzel Sanatlar” şeklindedir (MEB, 2009: 142).

2.1.3. Programın özellikleri

Mevcut TÜDÖP, bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanmıştır. Çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen bu programın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2009: 10-12):

- “Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim vb. sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmalarını göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde “**Ses Temelli Cümle Yöntemi**” benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb.

becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.”

2.1.4. Programın yapısı

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, dil bilgisi, kazanımlar, Atatürkçülük, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (MEB, 2009: 12).

2.1.4.1. Genel amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin,

- “Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
- Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
- Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
- Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
- Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
- Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır”

(MEB, 2009: 12).

2.1.4.2. Temel beceriler

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı incelendiğinde; “Temel Beceriler” başlığı altında öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak

bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları programın kazanımları aracılığıyla gelişmesi beklenen beceriler açık bir şekilde ortaya konmuştur (Ergüder ve diğ., 2005: 20; MEB, 2005: 9).

Bu programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler (MEB, 2009: 13);

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Problem çözme,
- Araştırma,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Karar verme,
- Metinler arası okuma,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme

olarak sıralanmaktadır.

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, bireyin okuduğunu dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme yani kendini ifade edebilme; Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir. *Eleştirel düşünme becerisi*, kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. *Yaratıcı düşünme becerisi*, öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma; kendi fikirlerinden ve düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. *İletişim becerisi*, sözel (konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi) ve sözel olmayan (vücut dili, işaret dili gibi) iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanabilme becerisidir. *Problem çözme becerisi*, öğrencinin yaşamı süresinde karşısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi ifade ederken; *araştırma becerisi*, doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve

kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. *Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi*; bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerileri olarak tanımlanmıştır. *Girişimcilik becerisi*; sosyal ilişkilerde, iletişim kurulması gereken ortamlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve doğru zamanda sergileyebilmek veya talep edilen hizmeti gerçekleştirebilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan beceridir (Öz, 2006: 41-43; Güneş, 2007: 64-66). *Karar verme becerisi*; hedefi tanımlama, bilgi toplama, fikir oluşturma, değerlendirme ve son olarak da uygulama aşamalarını gerçekleştirmeyi amaçlayan beceridir (Adair, 2003: 9–10). *Metinler arası okuma becerisi*, metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeyi kapsar (Akyol, 2003: 51). *Kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerisi*, kişisel değerlere önem vermede kişiye özgü veya kişiye dönük değerleri önemseme becerisini, sosyal değerlere önem vermede ise kişilerarası veya topluma dönük değerleri önem vermesini kazanmalarını kapsar. Öğrencilerden beklenen program aracılığıyla bu temel becerileri kazanmalarıdır.

2.1.4.3. Öğrenme alanları

Öğrenme alanları; öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönde gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsamaktadır. TÜDÖP *dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu* olmak üzere beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Programda, bu öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, dili etkili kullanma, öğrenme ve bilgileri zihinde yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (MEB, 2009: 13).

2.1.4.3.1. Dinleme

Dinleme, “işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme”dir (Göğüş: 1978: 228). Bir başka tanımda da “konuşan kişinin vermek istediği iletiyi pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” olarak ifade edilmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006: 72).

Dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir (MEB, 2009: 13).

Güneş (2007: 73), yapılandırıcı dil yaklaşımına göre dinlemeyi gelişimsel ve etkileşimsel bir süreç olarak ele almaktadır. Gelişimsel olması, dinleme becerilerinin geniş bir zamana yayılması, dinlemenin çeşitli süreçlere ve aşamalara ayrılmasını ifade ederken; etkileşimsel olması ise dinlemenin konuşmacı, konuşmacının aktardığı bilgiler ve dinleme ortamı ile etkileşim içinde yapılmasını ifade etmektedir. Böylece dinleme; çeşitli bilgilerin öğrenildiği, becerilerin geliştirildiği karmaşık bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Wolvin ve Coakley (1985)'e göre ise dinleme süreci; algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşmaktadır (Akt. Akyol, 2010: 2). TÜDÖP'de bu süreç; işitme, anlama ve zihinde yapılandırma şeklinde ifade edilmiştir. Dinleme sürecinin ilk aşaması olan işitmede, sesler ve konuşmalar işitilmektedir. İkinci aşamada, sesler ve konuşmalara dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulanlar ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz, sentez, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve bireyin ön bilgilerine göre anlamlandırılmaktadır. Son aşama olan zihinsel yapılandırma aşamasında ise anlamlandırılan bilgi, duygu ve düşünceler bireyin ön bilgileriyle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihnindeki yapıya yerleştirilmektedir. Böylece dinleme süreci de tamamlanmaktadır (MEB, 2009: 13; Çelik, 2011: 11-12). Dinleme becerisi, doğuştan itibaren gelişmekte ve diğer öğrenme alanları için temel oluşturmaktadır. Etkili bir iletişim için çocuğun dinlemeyi öğrenmesi; etkin dinleme yeteneği, alışkanlığı kazanması gerekir. Eğitimcilerin öğrencilerde dinleme becerilerini geliştirmek için işitme, anlama ve zihinde yapılandırma etkinliklerine ağırlık vermesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilere dinlediklerini zihinde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme gibi çalışmalar yaptırılmalıdır. Yapılacak bu etkinliklerin öğrenci merkezli olmasına, öğretmenin süreçte rehber olmasına dikkat edilmelidir.

Günümüzde dinleme öğretiminin amaçları denildiği zaman, dil ve iletişim becerilerini geliştirmenin yanı sıra, öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme, zihinsel becerileri geliştirme, sosyal becerileri geliştirme, zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme de anlaşılmaktadır (OCDE, 2005, Güneş, 2007a; Akt: Güneş, 2007: 76).

Programda, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunun için dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Daha sonra öğrencilerin dinlediklerini anlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir (MEB, 2009: 14).

2.1.4.3.2. Konuşma

“Konuşma, duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel ögeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışavurmaktır” (Taşer, 2000: 27). Güneş (2007: 95) konuşmayı, “zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Demirel ve Şahinel (2006: 98)’e göre ise konuşma, “düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır”. Konuşma, çağlar boyunca kişiler arası ilişkileri düzenlemede, birbirlerini etkilemede önemli bir yere sahip olmuştur. Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma; bir duygu, düşünce alışverişidir (Sever, 2004: 22).

Programda konuşma süreci ön bilgileri; gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. İlk aşamada; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. İkinci aşama, düzenleme aşamasıdır. Bu aşamada; konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlendikten sonra 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. Üçüncü aşamada ise düzenlenen duygu, düşünce ve bilgiler; ses, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmakta ve bu durum beden diliyle de desteklenmektedir (MEB, 2009: 15; Güneş, 2007: 96). Konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Bireyler önce dinlemeyi sonra konuşmayı öğrenir. Bu öğrenme alanları, diğer öğrenme alanları için alt yapı oluşturur. Öğrencilerde konuşma becerilerini geliştirmek için ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekir.

Davranışçı dil yaklaşımında, konuşmanın daha çok fiziksel süreçleri üzerinde durulmuştur. Güzel konuşmaya ağırlık verilmiş; ses tonu, telaffuz, vurgu gibi çalışmalar yaptırılmıştır. Ancak bu durum öğrencilerin güzel konuşmalarının yanı sıra, güzel konuşanları taklit etmelerine ve ezberlediklerini aktarmalarına yol açmıştır. Bunun dezavantajı olarak kendini ifade edemeyen ve düşüncelerini zihninde yapılandıramayan bireyler yetişmeye başlamıştır. Günümüzde yapılandırmacı dil yaklaşımının programa yansımalarıyla konuşma öğretiminde zihinsel süreçlere daha fazla ağırlık verilmeye başlanmıştır (Güneş, 2007: 96). Böylece dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra, iletişim becerilerini geliştirme, öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme, zihinsel becerileri geliştirme, sosyal becerileri geliştirme, zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme de amaçlanmıştır (OCDE, 2005, Güneş, 2007b; Akt: Güneş, 2007: 96).

Programda, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu amaçla; konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Daha sonra kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu çerçevede düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici etkinliklerden yararlanılmaktadır. Bunun yanı sıra konuşma kurallarını uygulama, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma; eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür, yöntem ve tekniklere de ağırlık verilmektedir (MEB, 2009: 15-16).

2.1.4.3.3. Okuma

Okuma, “sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Sever, 2004: 12). Bir başka tanımda okuma, “gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” (Öz, 2006: 211) olarak ifade edilirken; bir diğerinde “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 41) olarak tanımlanmaktadır. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (MEB, 2009: 16).

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde okuma, bireyin ön bilgileri ile metindeki bilgileri ilişkilendirip bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir (Güneş, 2007: 118). Bu süreç; görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. İlk olarak görme aşamasında; yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından anlama aşamasında, dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümlelerin tanınması, ilgi duyulan ve gerekli görülenlerin seçimi gerçekleştirilmektedir. Seçilen bilgiler; sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri, anlama sırasında etkileyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Anlamlandırma sırasında, metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır (MEB, 2009: 16).

“Bilgi edinmenin temelinin okumaya dayanması, anlayarak okumanın, insanın hayatı boyunca vazgeçemeyeceği bir çalışma biçimini teşkil etmesi ve iyi seslendirmenin, iyi konuşmanın yolunun doğrudan doğruya okunan iyi yazılarla bağlantısının olması da okuma çalışmalarını ders içi etkinliklerin birinci sırasına yerleştirmektedir” (Cemiloğlu, 2009: 132). Okuma bireyin dünyasını zenginleştirmesi, kişiliğini geliştirmesi, anlaması ve anlaşılması için önemlidir. Bu doğrultuda, ilköğretimde okuma eğitimine önem verilmekte, okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması hedeflenmektedir. Okuma becerileri geliştirilerek

düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan bireyler yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Bunun için okuma becerilerinin üç aşamasını gerçekleştirecek çalışmalar geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde okuma öğretiminin amaçları denildiği zaman, dil ve iletişim becerilerini geliştirmenin yanı sıra, öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme, zihinsel becerileri geliştirme, sosyal becerileri geliştirme, zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme de anlaşılmaktadır (OCDE, 2005, Güneş, 2007a; Akt: Güneş, 2007: 123).

Programda, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmek amacıyla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra metin içi ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da programda bulunmaktadır. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve teknikleri geliştirmeye dönük kazanımlar da yer almaktadır (MEB, 2009: 17).

2.1.4.3.4. Yazma

Türkçe öğretiminin bir diğer önemli alanı da yazmadır. Yazma; duyguların, düşüncelerin, bilgilerin ve görüp yaşananların belli kurallara uyularak, çeşitli sembollerle yazılı biçimde anlatılması olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006: 111; Coşkun, 2009: 56; Sever, 2004: 24; Öz, 2006: 251; MEB, 2009: 17). Yazma becerisinin kazanılması; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşir. Yazma becerisi, dil becerileri arasında en karmaşığı ve zor kazanılanıdır. Birey, işitilen seslerin bazı anlamları olduğunu fark ederek dinleme; dinleme ile öğrenilen sesleri tekrar ederek konuşma becerisine ilk adımları atmış olur. Dinleme ve konuşma becerisinin ortak yanı, formal eğitim almadan başlamalarıdır. Formal eğitimle bu

becerinin geliştirilmesi amaçlanır. Ancak okuma ve yazma eğitimi, bireylerin çoğunlukla formal eğitim alarak kazanıp geliştirdikleri öğrenme alanlarıdır (Coşkun, 2009: 50).

Yazma, fiziksel ve zihinsel süreçler bütünüdür. Yazmayı sadece birtakım sembolleri yazılı bir biçimde ortaya koymak olarak algılamamak gerekir. Bu süreçte beyin sürekli çalışır ve birey sürekli düşünme eylemini gerçekleştirir. Planlı bir yazma gerçekleştirilir. Kelimeler ve cümleler birbiriyle anlam ilişkisi kurarak ve etkili bir biçimde ortaya konur (Özbay, 2006: 121).

Programda yazma süreci ön bilgileri; gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içerir. İlk aşama; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlar. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilir. Ardından seçilen bilgiler; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz, sentez yapma, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenir. Son aşamada da düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler; harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılır (Güneş, 2007: 159; MEB, 2009: 17). Duygu, düşünce ve bilgileri açık ve anlaşılır yazma, çeşitli zihinsel becerileri geliştirmeyi gerektirir. Öğrenci merkezli yaklaşımın gereği olarak öğrencinin kendini ifade edebilmesine olanak verilmeli ve bu süreçte yapılacak etkinlikler yazma becerilerinin aşamaları dikkate alınarak geliştirilmelidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için sürekli okumalarına, yazmalarına ve yazdıklarını incelemelerine olanak verilmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda yazma öğretiminde, dil ve iletişim becerilerini geliştirmenin yanı sıra, öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme, zihinsel becerileri geliştirme, sosyal becerileri geliştirme, zihinsel bağımsızlık becerilerini üzerinde durulmaktadır (OCDE, 2005, Güneş, 2007b; Akt: Güneş, 2007: 162).

Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık çerçevesinde; yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Daha sonra kendini yazılı olarak ifade etme becerileri

üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Kazanımları edinme noktasında; eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklerden de yararlanılmaktadır (MEB, 2009: 17-18).

2.1.4.3.5. Görsel okuma ve görsel sunu

TÜDÖP’de yer alan bir diğer öğrenme alanı, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanıdır. Araştırmacılar; özellikle 6–12 yaş grubu çocukların % 83’ünün görme, % 11’inin işitme, % 3,5’inin koklama, % 1,5’inin dokunma, % 1’inin ise tatma duyuları ile edinilen yaşantılar yoluyla öğrendiklerini belirtmektedirler (Ergin, 1998: 102; Akt. Köksal, Temur ve Akçam, 2006: 191). Bu durum, görselliğin özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için ne kadar gerekli ve önemli olduğunu göstermektedir. Bu gerekliliğin bir sonucu olarak, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanı, TÜDÖP’de ilk kez ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

Görsel okuma; görsel olarak sunulan bilgiyi okuma, anlama, üretme ve yorumlama kabiliyetidir (Bleed: 2005: 5). Yapılandırıcı yaklaşıma göre görsel okuma, bireyin ön bilgileri ile görsellerdeki bilgileri ilişkilendirerek, bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir (Güneş, 2007: 250). TÜDÖP’de görsel okuma boyutunda öğrencilerin şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlama yeteneklerini geliştirme amaçlanmaktadır (Çam, 2006: 5; Öz, 2006: 299; Güneş, 2007: 250; MEB, 2009: 18).

Görsel okuma; bireylerin dil, zihinsel ve sosyal öğrenme, anlama, hatırlama ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin gelişimi açısından önemlidir (Güneş, 2007: 250). Görsel okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini kolaylaştırır. Bu nedenle öğrencilere çeşitli görselleri inceleme, yorumlama, ilişkilendirme ve sorgulama çalışmaları yaptırılmalıdır.

Görsel sunu ise çizimler, sesler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar, kuklalar, elektronik metinler, videolar, vb. bir dizi araçları kullanarak zihinde anlam

kurma ve kurulan anlamı çevresiyle paylaşmak olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2010: 123). TÜDÖP’de görsel sunu boyutunda; öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla başkalarına aktarabilmesi amaçlanmaktadır (Çam, 2006: 5; Öz, 2006: 299; Güneş, 2007: 250; MEB, 2009: 18).

Görsel sunu, öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini geliştirmekte; bilgilerini mantıksal olarak düzenlemeyi kolaylaştırmakta; yeni kavramların anlamını görsellerle daha kolay anlaşılması sağlamakta; sınıflamayı, sıralamayı ve karmaşık konuları sunmayı kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirme ve zihninde yapılandırma sürecini hızlandırmaktadır. Görsel sunu alanında öğrenciler duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmak için şema, resim, fotoğraf, desen gibi görsellerden; rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi görsel etkinliklerden ve video, ses-görüntü kasetleri, bilgisayar gibi araçlardan yararlanabilirler (MEB, 2009: 18). Bu anlamda eğitimciler; öğrencilere görsel sunu yapmak için fırsatı tanımalı, gerekli araç-gereç ve teknolojik donanımı sağlamalı, etkinlikleri çeşitlendirmelidir.

2.1.4.4. Dil bilgisi

Yapılandırıcı dil yaklaşımına göre dil bilgisi öğretimi; dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavramları geliştirme ve zihinsel becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, dil bilgisi öğretiminin yararlı, açık ve işlevsel olması; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi üzerinde durulmaktadır (Roland, 2005, Bentolila, 2006; Akt, Güneş, 2007: 15). Dil bilgisi öğretmek başlı başına bir amaç olmamalı; dil bilgisinden düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için bir araç olarak yararlanılmalıdır (Lusignan, 2001, Lasnier 2000, Basque, Rocheleau, Winer, 1998, Meirieu, 1988; Akt, Güneş, 2007: 15). Dil bilgisi her ne kadar kurallar bütünü olarak görülse de dil bilgisi anlama ve anlatmayı sağlamalıdır (Yaman, 2011: 14). Yani öğrencilere dil bilgisi kurallarını birebir ezberletmek yerine, uygulamalı olarak kuralların sezdirilmesinin daha doğru olduğu ifade edilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan İlköğretim 1-5. sınıflar TÜDÖP’de de dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi yoluna gidilmiştir. Bu nedenle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almamış, diğer

öğrenme alanları içerisine dağıtılmış, sarmal olarak düzenlenmiştir. Dil bilgisinin bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişi ile ilgili olduğu; bu nedenle dilden ayrı bir birim olarak düşünülmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca ilköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine; onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmeleri için olanak verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2009: 18). Bu arada dil bilgisi, bireyin farkında olmadan kullandığı bir takım kuralları sezmesi yoluyla dili kullanmada güven kazanmasını; konuşma, yazma sırasında kendi kendisini kontrol etme imkânı bulmasını sağlayacaktır (Öz, 2006: 305). Bu nedenle eğitimcilerin kural ezberletme yerine, dil yanlışlarını düzeltme, dili doğru kullanma etkinlikleri gibi çalışmalara ağırlık vermeleri gerekmektedir.

2.1.4.5. Kazanımlar

Önceki programlarda kullanılan “amaç”, “hedef” ve “hedef davranış” kavramları yerine, yeni programlarda “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. “Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler” (MEB, 2009: 19) olarak tanımlanan kazanım sözcüğü, öğrenciyi merkeze alan bir tutum sergilemektedir.

Kazanımlar, programda öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre, birinci sınıftan beşinci sınıfa doğru artırılarak verilmiştir. TUDÖP’de kazanımlara verilen sıra numaralarının bir önem ve öncelik göstermediği üzerinde durulmuştur (MEB, 2009: 19).

Ergüder ve arkadaşları (2005: 33) tarafından hazırlanan “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”nda yer alan “Programın beş sınıf düzeyinde belirlemiş olduğu kazanım sayısı 988’dir. İlk bakışta çok fazla kazanım belirlenmiş gibi görünse de, 988 kazanımın yalnızca 272 tanesi ilk kez ele alınmaktadır. Beşinci sınıftaki 253 kazanımın yalnızca 10 tanesi yenidir; diğerlerinin kiminin üzerinde birinci sınıftan beri durulmaktadır. Dördüncü sınıfın 243 kazanımından 51’i, üçüncü sınıfın 200 kazanımından 48’i ve ikinci sınıfın 170 kazanımından 41’i yenidir; diğerleri önceki sınıflardan beri tekrar edilmektedir. Dolayısıyla kazanımların

sürekliliğinin beklendiği görülmektedir.” ifadesi, Türkçe dersi programları için gerekli ve önemli, yeni program için de olumlu bir özelliği ortaya koymaktadır.

Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılan 2005 TUDÖP’de kazanımlar; her sınıf düzeyinde bu öğrenme alanlarına ait başlıklar altında yer almaktadır (MEB, 2009: 22):

Dinleme Öğrenme Alanı:

- Dinleme Kurallarını Uygulama,
- Dinlediğini Anlama,
- Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme.

Konuşma Öğrenme Alanı:

- Konuşma Kurallarını Uygulama,
- Kendini Sözlü Olarak İfade Etme,
- Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma.

Okuma Öğrenme Alanı:

- Okuma Kurallarını Uygulama,
- Okuduğunu Anlama,
- Anlam Kurma,
- Söz Varlığını Geliştirme,
- Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma.

Yazma Öğrenme Alanı

- Yazma Kurallarını Uygulama,
- Kendini Yazılı Olarak İfade Etme,
- Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Öğrenme Alanı:

- Görsel Okuma,
- Görsel Sunu.

Bu araştırmada, *okuduğunu anlama* üzerinde durulacaktır. TUDÖP ile ilgili kuramsal çerçeveden sonra, okuduğunu anlama ve kazanımlarına ayrıntılı şekilde değinilecektir.

2.1.4.6. Atatürkçülük

TUDÖP'ün yapısı anlatılırken değinilen bir diğer başlık, "Atatürkçülük"tür. Atatürkçülük, programda dört temel başlıkta ele alınmıştır. Bunlar;

1. *Atatürk'ün Hayatı ve Eserleri* (Hayatı, Ailesi, Öğrenim Hayatı, Askerlik Hayatı, Fikir ve Siyasî Hayatı, Atatürk ve Millî Mücadele),

2. *Atatürk'ün Kişilik Özellikleri*,

3. *Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular* (Millî Eğitim, Atatürk ve Güzel Sanatlar, Türkiye Cumhuriyetinin Temel Amaç ve Görevleri, Millî Kültür, Türk Kadını, Çevre Bilinci, Planlı Çalışması, Türk Dış Politikası, Diğer Din, Örf ve Âdetlere Hoşgörölü Olma),

4. *Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi*

olarak sıralanmaktadır. Yukarıdaki konulara göre düzenlenen kazanımlar, programda "Atatürkçülük ile İlgili Kazanımlar" başlığı altında yer almaktadır. Ayrıca, Atatürkçülük ile ilgili örnek etkinliklere de yer verilmiştir (MEB, 2009: 20).

2.1.4.7. Etkinlikler

Davranışçı dil yaklaşımda pasif bir öğrenen durumunda olan öğrenci, yapılandırıcı dil yaklaşımında bilgileri, anlamları ve becerileri zihninde yapılandıran aktif bir öğrenen durumundadır. Yapılandırıcı dil yaklaşımında öğrenci merkezli bir anlayışla etkinlikler yapılamakta, etkili öğrenmeye ağırlık verilmektedir (Güneş, 2007: 15).

TUDÖP'de; kazanımları gerçekleştirmek, öğrencilerde dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmek için çeşitli çalışmalar ve etkinlikler yapılmasına vurgu yapılmaktadır. Her bir öğrenme alanı altında verilen örnek etkinlikler, birer öneri niteliğindedir. Bunun yanı sıra Atatürkçülük ve ara disiplin alanlarıyla ilgili etkinlikler de "Atatürkçülük" ve "Ara Disiplin Alanları Etkinlikleri" başlıkları altında verilmektedir (MEB, 2009: 19). Öğretmen, bu etkinlikleri aynen kullanabileceği gibi, bunlara ekleme ve çıkarmalar yapabilir. Ayrıca bulunduğu çevrenin özelliklerini,

öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurularak değişiklikler yapabilir, yeni etkinlikler hazırlayabilir. Çünkü yapılandırmacılık, öğretimde esnekliği savunan bir yaklaşımdır (Gökçegöz Karatekin, Durmuş ve Işılak, 2005: 4). Yapılandırmacılıkta kitapta verilen etkinlikleri harfiyen takip etmekten ziyade öğrencilerin sahip oldukları ön bilgilerle, yeni bilgileri anlamlandırabilecekleri etkinliklerle karşılaşmaları sağlanmalıdır (Bağcı Kılıç, 2006: 38). Ayrıca etkinliklerin öğrencinin aktif rol oynayabileceği şekilde düzenlenmesine dikkat edilmelidir. Dikkat edilmesi gereken noktalardan bir diğeri, etkinliklerin hangi kazanımlara yönelik olduğu ve içeriğidir. Yani etkinlik hazırlarken TUDÖP'ün temel becerileri ve kazanımlarına dikkat edilmeli; etkinliklerin amacı, süreci ve değerlendirilmesi iyi planlanmalıdır. Öğretmenler bu konuda bilgi sahibi olmalı ve edinilmesi beklenen kazanım hakkında öğrencilerini bilgilendirmelidir (MEB, 2009: 259).

Programda etkinlikler, sınıf-okul içi etkinlikler ve okul dışı etkinlikler olmak üzere gruplandırılmıştır. Etkinliklerin hangi tür etkinlik olduğu ise aşağıdaki sembollerle gösterilmiştir (MEB, 2009: 20).



Okul dışı etkinlik olduğuna ilişkin simge







Sınıf-okul içi etkinlik olduğuna ilişkin simge

2.1.4.8. Açıklamalar

TUDÖP'de kazanım ve etkinlik örneklerinin yanı sıra, açıklamalara da yer verilmiştir. TUDÖP'de yer alan açıklamalar; kazanımların içeriği, yöntemi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgileri içermektedir. Her bir açıklamanın yanında ilgili kazanımların numarası verilmiştir.

TUDÖP'de, Türkçe dersi öğrenciye sadece dil becerilerini kazandıran bir ders olarak ele alınmamış; öğrencinin bu derste kazandığı ve geliştirdiği becerilerini diğer derslerde de kullanması üzerinde durulmuştur. Bu nedenle Türkçe dersinin diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesine gerek duyulmuştur. Yapılan açıklamaların bazılarında, bu duruma ilişkin çeşitli semboller kullanılmıştır. Diğer derslerle ilişkiler, ara disiplinlerle ilişkilerin yanı sıra, önemli görülen noktalar ve kazanımlarla ilgili

ölçme ve değerlendirme uygulamaları için aşağıda yer alan sembollerden yararlanılmıştır (MEB, 2009: 20).

-  Önemli görülen noktalar için uyarı simgesi
-  Diğer derslerle ilişkilendirme simgesi
-  Ara disiplinler ilişkilendirme simgesi
-  Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin simge

2.2. Okuduğunu Anlama

Bilgi dağarcığımızı geliştirmenin en önemli yollarından biri okumadır. Okuma, kelimelerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir (Sever, 2004: 12; Yıldız, 2008: 115; Özbay, 2009: 5). Okuma; önce kelime ve cümleleri, sonra bunlardan hareketle paragraf ve metni görme ve seslendirmenin ötesinde, düşünmeyi gerektiren bir etkinliktir. İfade edilen bu düşünme etkinliği, okuduğunu anlamlandırma sürecidir (Sever, 2004: 14).

Bir metni okuyup anlama, okuyucunun metindeki anlam ifade eden her birimi anlaması ve bu birimler arasında ilişki kurmasıyla okuduğu metindeki bilgileri anlaması, yorumlaması ve sonuç çıkarması sonucu gerçekleşen bir beceridir (Güzel Özmen, 2001: 16; Calp, 2010: 93). Okuduğunu anlama, okuyucunun sahip olduğu ön bilgi ve deneyimlerini metnin içeriği ve ilişkilerle bütünleştirme aracılığıyla metin ile etkileşim kurma yani anlamı yapılandırma sürecidir (Pardo, 2004: 272). Eş zamanlı olarak anlam çıkarmak ve yapılandırmak (Snow ve Sweet, 2003: 1), şeklinde tanımlanan okuduğunu anlama, bilginin önemli alanlarına öğrenci erişimini ve zihinsel hedeflere ulaşmanın bir yolunu sağlayan ve geniş öğrenmelere imkân sunan bir beceridir (Carnie, Silbert, Kame'enui ve Tarver, 2004: 200). Dündar (2001: 37), okuduğunu anlama becerilerinin bir metne dökülmüş kimi sözcük ve kavramları seslendirme, yinleme ya da belleme olmadığını; yazıya geçirilmiş, anlamlandırılmış sözcük, kavram, cümle, paragraf veya belirli ölçeklerdeki metinlere can verme, bunları algısal veya yargısal birtakım işlemlerden geçirerek işlevselleştirme, belleğe

yerleştirme, bilinçli olarak yeniden anlamlandırma işlemi olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama ise okunan parçada yer verilen dilsel öğeleri, dilsel kuralları ve bu öğelerin, kuralların arasına sıkıştırılmış bilgisel, kuramsal, sanatsal yargıları, bir başka boyutta yeniden yapılandırma süreci olarak tanımlamıştır.

Smith ve Dechant (1961: 43), okuduğunu anlama becerisinin şu öğelerden oluştuğunu belirtmektedirler:

1. Grafik sembollerle -yani yazı ile- bunların anlamları arasında ilişki kurabilme; kelimelere, metnin genel kapsamına uygun anlamlar verebilme,
2. Deyimlerin, cümlelerin, paragrafların ve tüm parçanın taşıdığı anlamı, küçükten büyüğe doğru olmak üzere hiyerarşik bir şekilde anlama; gerektiğinde parçalarla bütün arasında ilişki kurabilme,
3. Okuduğunu değerlendirebilme, yazarın amacını ve duygu durumunu anlama,
4. Okumakta olduğu parçadaki fikirleri, geçmiş yaşantılarıyla bağdaştırabilme.

Görüldüğü gibi okuduğunu anlama becerisi; bireyin geçmiş yaşantısıyla, ön bilgileriyle bağlantı olduğu gibi birçok bilişsel beceri ile ilişkili karmaşık bir etkinliktir. Yapılan tanımlamalar doğrultusunda, okuduğunu anlama becerisini derinlemesine incelemek amacıyla okuma ve anlama arasındaki ilişkinin ortaya konması gerekli görülmüştür.

2.2.1. Okuma ve anlama arasındaki ilişki

İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama, aslında birbirine neden – sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel ve Şahinel, 2006: 89). Göğüş (1978: 70)'e göre anlama, görüleni ya da işitilene kavrayabilme becerisidir ve okumanın temel amacı, anlamayı sağlamaktır. Okumak, kelimeleri ya da cümleleri görmek değil, okunan konu ve yazarın sundukları ile ön bilgi ve deneyimleri karşılaştırmak ve çeşitli yargılara ulaşmak, yazının ne demek istediğini anlamaktır. Böylece okuma etkinliği gerçekleşmiş olur. Smith (1988)'e göre okuma, anlamaya dayalı yaratıcı bir etkinliktir; anlama ise okumanın bir sonucu değil, temelidir (Akt. Altunay ve Çakıcı, 2006: 43).

Okuma; yazılı bir metni mekanik olarak tekrar etmek değil, basılı bir materyalden anlam çıkarmaktır (Ocak, 2004: 20). Okuma, anlama sayesinde mekanik bir eylem olmaktan çıkıp düşünsel bir etkinlik hâline dönüşür. Okumayı metinden bilgi çıkarmak olarak tanımlayan Gibson ve Levin (1975), bilgiyi oluşturmada; harfleri tanıma, ses ve heceleri doğru çıkarma ve bunları birleştirerek doğru okumanın da önemli olduğunu, ancak başlı başına okumayı meydana getirmedini ifade eder. Okumanın, anlama ve yorumlamayı kapsadığını vurgular (Akt. Tuncel, 1992: 12).

Amerikalı eğitimci ve okuma uzmanı E.L. Thorndike'nin, okuduğunu anlama ile ilgili olarak yapmış olduğu “Bir paragrafı anlayarak okuma, bir matematik problemini  ozmeye benzer. Nasıl problemin  oz m nde ögeleri değerlerine göre kullanma, aralarındaki ilişkiyi doğru kurma bir zorunluluksa, paragrafı oluşturan sözcükleri doğru algılama, birbirleriyle ilişkilerini bulma, yansıtıkları düşünceyi ve düşünsel düzeni görme de öylesine bir zorunluluktur.” (Burgul  ztoprak, 2006: 9) değerlendirmesi, okuma ve anlama ilişkisini ortaya koymaktadır.

Zihinsel bir süreç olan okumanın doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu, okunandan anlam kurma yani anlamı yapılandırma (Akyol, 2010: 33). Anlama; bir metni anlama, onun üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. İnceleme ve seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine alan bir süreçtir (Güneş, 2007: 229). Böylece anlama, metni bir bütün olarak algılama, yorumlama ve eleştirme süreçlerini beraberinde getirir (Şeflek Kovacıoğlu, 2006: 8). Tüm  ğrenmelerin hedefine ulaşması için gerekli olan okuma yazma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman gerçekleşir. Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir (Ocak, 2004: 20).

Richek ve diğerlerine (2002) göre anlama; okumanın özüdür, aslında okumanın tek amacıdır. Okuduğunu anlamının dört önemli özelliği bulunmaktadır:

- 1) Okumanın amacı, anlamaktır.
- 2) Anlama, etkin bir süreçtir.
- 3) Okuyucular yazılı bir metni anlamak için ön bilgilerini kullanmaktadırlar.
- 4) Anlama,  st düzeyde düşünmeyi gerektirmektedir.

Yapılan okuma ne tür olursa olsun, okumanın amacı okuma materyalinde söylenmek isteneni anlamaktır. Anlamadan yapılan okuma, seslendirmeden öteye gidemez. Okuma etkinliği, ancak anlama ile sonuçlanırsa bir değer taşır. Bunun için bir okuma öğretimini anlama etkinliği ile tamamlamak ve bütünlemek gerekir. Eğer okuduğunu anlama gerçekleşmiyorsa okuma amacına ulaşmıyor demektir. Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesinde bireyin yaşantı yoluyla elde ettiği ön bilgiler önem taşımaktadır. Okuyucu; ön bilgileri ile metin arasında ilişki kurmasını, tahmin ve yorumlama yapmasını sağlar. Okuyucu, ön bilgileri sayesinde üst düzey düşünme becerisini kullanılır.

Okumanın asıl amacı olan anlamamanın, tam ve doğru olması gerekir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005: 4) tam anlamayı, “bir duygu veya düşüncenin kendi akışı içinde kesintiye uğramadan anlama”; doğru anlamayı ise “aktarılmak istenen bilgi, duygu ve düşüncelerin olduğu gibi, bir yanlışlığa yol açmadan ve hiçbir şüpheli nokta kalmayacak biçimde bütün boyutları ile kavranılması” şeklinde tanımlamıştır. Bu kavrama işlemi, okurun etkin olarak katılımını gerektirir. Bu bakımdan okuma süreci, aynı zamanda bir anlam kurma sürecidir (Ülper, 2010: 43). Anlamamanın tam ve doğru gerçekleşebilmesi için bireyin düşünsel bir çaba içerisinde olması gerekir. Okuduğunu anlamak için bireyin göstereceği çabaları şu şekilde sıralanmaktadır (Tazebay, 1995: 18-19):

- a. *“Metnin yapısını çözümleme:* İster bütün bir kitap olsun, ister kısa bir yazı, her metnin yapısal bir bütünlüğü vardır. Bu bütünlüğü görme ve belirleme okuduğunu anlamamanın ana yönlerinden birini oluşturur.
- b. *Metnin içeriğini anlama ve yorumlama:* Her metin; bir kimseye, bir konu hakkında, bir mesaj iletme amacıyla oluşturulmuş dilsel bir üründür. Metni okuyan kişinin, yazarın iletmiş mesajı eksiksiz alabilmesi için, onun iletisini taşıyan dilsel birimleri (sözcükleri, cümleleri ve söylem biçimlerini) iyi tanınması, iyi anlaması gerekir. Metnin yapısal yönünü tanıma, içeriğini anlamamanın ön koşuludur.
- c. *Metni eleştirme:* Okuma eylemi metni oluşturan (yazan) kişiyle okuyan arasında bir konuşmadır. Ancak bu konuşma yüz yüze değil de basılı ve yazılı simgeler yoluyla olmaktadır. Konuşma eyleminde nasıl karşımızdaki kişinin bazı fikirlerine katılır, bazı fikirlerine katılmazsak, okuduğumuz metinde de yazarın bazı fikirlerine katılmayabiliriz. Yani okurun bilgi ve deneyimi yazarla özdeş değildir. İşte okurun, okuduğu bir metin üzerinde düşünmesi onu bir tartıdan geçirmesi eylemi, metni eleştirmesidir.”

2.2.2. Okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler

Calfee ve Drum (1986: 834), okuduğunu anlamının üç bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Bunlar;

1. Okuma materyali (metin),
2. Okuyucu,
3. Metnin okuyucu tarafından yorumlanmasıdır (Demirel, 1992: 329; Tazebay, 1995: 18).

Okuduğunu anlama; kullanılan okuma materyali yani metinlere, okuyucunun okuma amacı ile bilgisine ve okuyucu tarafından metinle ilgili yapılan yorumlanmaya bağlıdır.

Anlama, birçok faktörden de etkilenmektedir. Anlamayı etkileyen faktörler üzerine çalışmalar yapan Davis, okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri dokuz maddede toplamıştır. Bu faktörler şunlardır:

- Kelimelerin anlamını bilmek,
- Metnin bütününe veya cümledeki durumuna göre bir kelimeye en uygun anlamı verebilmek,
- Metnin türünü bulmak,
- Ayrıntıları ayırma ve ana fikri bulmak,
- Metindeki sorulara cevap verebilmek,
- Metni kendi kelimeleri ile özetleyebilmek,
- Metinden önemli sonuçlar ve mesajlar çıkarabilmek,
- Metinde kullanılan edebi biçimleri bulabilmek,
- Yazarın görüşünü, niyetini ve amacını bulabilmek (Çiftçi, 2007: 70).

Ülper (2010: 55-114) okuduğunu anlama sürecini etkileyen faktörleri; bilişsel/üstbilişsel, duyuşsal ve metinsel faktörler olmak üzere üç başlıkta ele almıştır.

Bilişsel/Üstbilişsel Faktörler: Bu faktörler okuma süresince okuyucunun zihninde gerçekleşenler, okuyucunun bilişsel işlemlerin farkında olması ve bu işlemleri yönlendirebilme becerisi ve okuma sürecinde strateji kullanımınıdır. Bu başlık altında yer alan; biçimsel şema (metnin şematik yapısı), dilsel ve içeriksel şema, akıcılık/okuma hızı, çalışma belleği ve okumayı anlamlandırma stratejileri bu faktörlerin içeriğini oluşturmaktadır. *Biçimsel şema (metnin şematik yapısı)* kendi içerisinde öykü şematik

yapısı ve bilgilendirici metnin şematik yapısı olmak üzere iki şema yapısından oluşmaktadır. Bu çalışmanın önemli bir parçasını öykü şematik yapısı oluşturmaktadır. Bu nedenle “hikâye haritası” başlığı altında, sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak değinilecektir. Okuyucu, okuma sürecinde sahip olduğu dilsel şemayı kullanarak metni anlamaya çalışır. Bu süreçte, içerik şemasını oluşturan dünya, konu bilgisi, kültürel bilgi ve sözcük dağarcığını işe koşar. Çünkü metnin anlaşılması için yalnızca metnin dilsel özellikleri yeterli olmaz. *İçerik şeması*, okuma sürecinde göz ardı edilemez. Bu nedenle içerik şemasının genişletilmesi, okuduğunu anlama açısından son derece önemlidir. *Akıcılık*, karşılaşılan bir yazılı metni anlamlandırabilmek için, okumaya ilişkin dilsel ve bilişsel becerileri kullanarak metni belirli bir hızla ve duraksamalar yapmadan okumak olarak ifade edilir. Bu nedenle bir metni anlamlandırabilmek için, metni duraksama yapmadan belirli bir akış hızıyla okumak gerekmektedir. Çünkü okunanların zihinde yapılandırılması, ancak bütüncül bir tutarlılık içinde gerçekleştirilir. Bir diğer etmen olan *çalışma belleği*, bir uyarı sonucunda uzun süreli bellekteki bilgilerin aktif hâle geldiği bellektir. Okuduğunu anlamayı başarabilen bireyler, okumadan elde ettiği bilgileri çalışma belleğine aktarabilen ve gerektiği gibi kullanabilen bireylerdir. Bir başka ifadeyle okuma anlama, çalışma belleğinin kapasitesini artırmaktadır. Son etmende ise çalışma belleğinin kapasitesini artırmak için *okuma stratejileri* işe koşulmaktadır. Okuma stratejileri, okuyucunun metni anlama süresinde istemli olarak başvurduğu çözüm yollarıdır. Okuma stratejileri; okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrası stratejiler olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Okuma Öncesi Stratejileri:

- Okuma amacını saptama,
- Amaca göre metni okuma türünü ve hızını saptama,
- Metnin resmine dayalı olarak kestirimlerde bulunma,
- Metnin başlığına, alt başlıklarına ve koyu ya da italik yazılmış noktalara dayalı olarak kestirimlerde bulunma,
- Kestirimleri arkadaşlarıyla tartışma,
- Metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz gezdirme,
- Metnin konusunu yansıtan anahtar sözcükleri tarama,
- Bilinmeyen sözcüklerin anlamını bulma,
- Biçimsel şemayı etkinleştirme.

Okuma Anı Stratejileri:

- Sözcüğün anlamını kestirme,
- Dilbilgisel ilişkileri kestirme,
- Okuma ilerledikçe başlık, alt başlık, görsel çizimler vb. öğelerden yararlanarak, metnin iletisini kestirme ve onaylama,
- Okuma amacına uygun bir okuma hızıyla okuma,
- Etkinleştirilen biçimsel şemadan yararlanma,
- Metinle ilgili önceki sorularını yeniden inceleme ve düzeltme,
- Gösterimsel imge oluşturma,
- Metindeki önemli bilgilere diğer bilgilerden daha çok dikkat kesilme,
- Önemli bilgiyi bulmak için ileriye ya da geriye dönük sıçramalar yapma,
- Önemli yerleri not alma
- Anahtar noktaların altını çizme ya da yuvarlak içine alma,
- Zaman zaman durarak okuduklarını denetleme.
- Geri dönüşler yaparak tekrar okuma,
- Bazı sözcükleri ya da tümceleri atlayarak okuma ve sonra geri dönme,
- Okuduklarını arkadaşlarıyla tartışma.

Okuma Sonrası Stratejileri:

- Okuma öncesi beklentileri gözden geçirme ve bir sonuç çıkarma,
- Okuma sırasında yapılan işaretlemeleri ve tutulan notları gözden geçirme,
- Metni özetleme,
- Okunanları arkadaşlarıyla tartışma,
- Okunan metinle ilgili soruları yanıtlama,
- Okunan metinle ilgili anlamsal haritayı tamamlama,
- Metni eleştirme ve metin hakkında yargıda bulunma (Ülper: 2010: 55-96).

Ancak bahsedilen bu stratejileri bilmek ve öğrencilere söylemek yeterli olmayacaktır. Eğitimcilerin dikkat etmesi gereken nokta, öğrencilerin bu stratejileri amaca uygun ve zamanında kullanabilmelerini sağlamaktır. Hazırlanacak etkinliklerle

bu stratejilerin nasıl kullanılacağı öğretilmelidir. Böylece okuduğunu anlamlandırma becerisinin gelişimine katkı sağlanabilir.

Duyuşsal Faktörler: Bu faktörde, okuyucunun güdüsü (motivasyonu) temel alınmıştır. Motivasyon (güdü); istekleri, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olmasının yanı sıra, bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri için ihtiyaç duydukları enerjiyi, coşkuyu sağlayan, istek uyandıran ve organizmayı harekete geçiren itici bir güçtür. Öğrencilerin güdülenmesinde, birey dışı ve birey temelli birçok etmen vardır. Birey dışı etmenler; sınıf ortamı, arkadaş çevresi, öğretmen tutumu, anne-baba tutumu, ekonomik koşullar ve konunun öğrencinin düzeyine uygunluğudur. Birey temelli etmenler ise artalan bilgisi, bilişsel yeterlik, okuma kaygısı, okumaya ilişkin özyeterlik algısının düşük olması, konuya hazırlıklı olma, hedefi olma, açlık, sağlık, güvenlik vb. açılardan sorunu olmama, konuya ilgi duyma ve olumlu tutum takınma, konunun öğrenci açısından önemli olması şeklinde sıralanmıştır. Bireyin güdülenebilmesi için öncelikle bu etmenlerin olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması gerekmektedir. Daha sonra okumaya yönelik güdülenmesi sağlanmalıdır (Ülper: 2010: 96-97).

Bireyin okumaya olan ilgisi, onun okumaya karşı gösterdiği tutumu ifade eder. Bu tutumun yüksek olması, okuma oranını artırır. İlgii etkileyen en önemli unsur motivasyondur. Motivasyon, bireyin başarmasını sağlayan bir anahtardır (Arıcı, 2008: 40). Motivasyonu yüksek okuyucular, metni anlamlandırmak için daha fazla strateji kullanacak, daha çok çaba harcayacak ve daha çok çalışacaktır. Motivasyonları düşük okuyucular ise metni anlamlandırmada düşük performans gösterecek ve metinden güçlü anlamlar çıkaramayacaklardır (Pardo, 2004: 273). Okuma alışkanlığı, anlamayı etkileyen bir diğer faktördür. Okuma alışkanlığı; bilgi kazandırmanın ötesinde, bireyin düşünme yeteneğini geliştirmesini ve yeni fikirler üretmesini sağlayacaktır.

Görüldüğü gibi okuduğunu anlamada öğrenci, duyuşsal faktörlerden etkilenmektedir. Bu anlamda öğrenmenin gerçekleşmesinde duyuşsal faktörlerin önemi bir kez daha göze çarpmaktadır. Bu nedenle öğrenci ile beraber öğretmenlerin de bilişsel alanı dikkate aldığı kadar duyuşsal alan üzerinde de yoğunlaşması gerekmektedir.

Metinsel faktörler: Okunan metnin bir takım özellikleri, okuyucunun okuduğunu anlamlandırabilmesi açısından önemlidir. Bunlar, metinsel faktörlerdir. Bu başlık altında, okunabilirlik ve tutarlılık ele alınmıştır. Metnin taşıdığı birçok özellik, okuyucunun anlamlandırma sürecinde etkili olabilir. Bu özellikler; yazıların okunaklı olması, kâğıt düzeni, yazıların büyüklüğü, tümcelerin ve sözcüklerin uzunluğu, sözcük seçimi, tutarlılık, vb. gibi özelliklerdir. Bu özelliklerin tümü, bir metnin okunabilirlik özelliği açısından önemli kavramlardır. Bir metin seçerken veya oluştururken bu kavramlara dikkat edilmelidir.

Okunabilirlik; görsel etmenler, anlamsal etmenler ve metin, tümce, sözcük uzunluğu olmak üzere üç boyutta değerlendirilmiştir. Görsel etmenler, sözcüklerin ve tümcelerin okunaklı olması, kâğıdın parlaklığı, harflerin büyüklüğü, sözcükler arasında boşluk olması, satır boşluğu, kâğıt düzeni şeklinde sıralanmaktadır. Okuduğunu anlamak için öncelikle gözle görüleni zihnin doğru algılaması gerekmektedir. Görsel etmenlerin yanında okunabilirliği etkileyen diğer etmen, anlamsal etmendir. Anlamsal etmenler; sözcük ve terim dağarcığı, konu bilgisi, artalan bilgisi, ön bilgiler şeklinde sıralanmıştır. Bu bilgiler sayesinde okunan metindeki kavram ve terimlerin anlamlandırılması kolaylaştırılacaktır. Bir diğer okunabilirlik etmeni ise tümce ve sözcük uzunluğudur. Bu etmen; metni oluşturan tümce sayısı, tümceyi oluşturan sözcük sayısı ve sözcüğü oluşturan hece sayısını içermektedir (Ülper: 2010: 100-105). Özetle, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek için görsel, anlamsal ve metin uzunluğu açısından okunabilirlik kavramı dikkate alınmalı; öğrenci seviyesine ve öğretim hedeflerine uygun metinler seçilmesine dikkat edilmelidir.

Metinsel boyutta bir diğer kavram, tutarlılıktır. Bir metnin tutarlılığı, hem tümcesel hem de bütünsel boyutla ilgilidir (Ülper: 2010: 105). Okunan metni anlama noktasında önemli bir etmen de metnin mikro ve makro yapılarıdır. Mikro yapılar, metnin cümle bazında anlam sunan önermeler ağıdır; mikro yapılar, hem metin temelli önermeleri hem de düşünce düzeyinde kavrama sağlamak için uzun süreli bellekten bir araya getirilen önermeleri kapsar. Öte yandan metnin makro yapısı, metnin genel yapısını oluşturan önermelerin hiyerarşik yapısıdır. Örneğin iyi bir özet, metnin makro yapısını oluşturur (Caccamise ve Snyder, 2005: 8). Bu anlamda, dil becerileri gelişen birey metnin mikro ve makro yapılarını çözümleyebilir.

Okuduğunu anlamlandırma sürecinde etkileşim içinde bulunan bütün bu faktörler, okunan metnin daha doğru ve daha kolay anlaşılmasında etkileyici rol oynamaktadır. Eğitimciler bu faktörleri göz önünde bulundurarak eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemelidir. Bunun için de öncelikle eğitimciler, kendilerinde bu alana ilişkin eksiklerinin bulunmaması noktasında kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamalı; daha sonra öğrencilerine uygun ortam sağlayarak okuduğunu anlama becerilerini nasıl kazanabileceklerini öğretmelidir.

2.2.3. Okuduğunu anlama süreci

Okuduğunu anlama süreci, kendi içinde belirli aşamaları barındırmaktadır. Bu aşamalar; anlamı bulma, anlamı kavrama ve anlamı değerlendirmedir.

- a. *Anlamı Bulma:* Anlamı kavrama ve değerlendirme aşamalarının temelini oluşturan bu aşamanın, kendi içinde alt basamakları vardır:
 - Kelimenin anlamını bulma.
 - Cümlenin, paragrafın ve yazının anlamını bulma.
 - Mecaz kelime ve cümlelerin anlamını bulma.
 - Dil bilgisi, imlâ ve noktalama kurallarının rolünü bilme.
- b. *Anlamı Kavrama:* Bu aşama kendi içinde üç alt basamaktan oluşmaktadır.
 - Anlamı çevirme: Anlamı şekil, kroki, resim ve sembollerle ifade etmektir.
 - Anlamı yorumlama: Anlamı bireyin kendi sözcük ve cümleleriyle ifade etmesi ve açıklamasıdır.
 - Öteleme: Anlamdan sonuç çıkarma, özetleme, anlamı genişletme vb. etkinlikleri içine alır.
- c. *Anlamı Değerlendirme:* Okuduğunu anlamanın son aşaması olan bu aşamada kendi içinde üç alt basamaktan oluşmaktadır.
 - Anlamı analiz etme: Yazıda ileri sürülen kaynak, düşünce ve delillerin analizini yapmaktır.
 - Anlamın sentezini yapma: Yazıya ilişkin sentezler yapmaktır.

- Anlamı değerlendirme: Yazıdaki düşünce ile okuyucunun düşünceleri arasında karşılaştırmalar yapmak ve sonuca ulaşmaktır (Güneş, 2004b: 61- 62).

Irwin (1991: 6; Akt. Gelen, 2003: 62-63), okuduğunu anlama süreçlerini tüm boyutları ile daha kapsamlı bir şekilde ele almıştır.

1. **“Mikro Süreçler:** Üniteyi küçük parça ya da cümlelere ayırarak anlamayı içerir. Burada bir dizi ipucu niteliğindeki kelime ya da cümlelerin (örneğin anahtar kelimeler), kendi ifadelerimizle bir düzen içinde bize bir şey anlatması önemlidir. Böylece tüm metni bir bütün olarak parçaları ile birlikte anımsayabiliriz. Burada önemsiz bilgileri ayıklama işimizi kolaylaştırır.
2. **Bütünleyici Süreçler**
 - *İp Uçlarının Anlaşılması:* Bazı yerlerde bir isim, isim öbekleri ya da fiiller için “o, bu, böyle olunca vb.” dolaylı anlatımlar olabilir. Bu anaforların bir bütün olarak alınması ve açıkça kavranması önemlidir.
 - *İlişkilerin Anlaşılması:* Bazı okuma parçalarında bir cümle kendinden önceki ya da sonraki cümle ile tamamlayıcı olabilir. Okuyucu burada bu ilişkiyi görmelidir. Örneğin “Çay içeceğim. Çünkü çok canım istiyor.” Burada her iki cümle birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcıdır.
 - *Destekleyici İp Uçlarının Bulunması:* Bir parça ya da olaya “ne, kim, nerede, kimle, niçin, amaç ne idi, sonuç ne idi” gibi sondaj soruları ile destekleyici bilgilerin ortaya çıkarılması ve bir cümle ya da olaydan birçok şey anlaşılmasını içerir.
3. **Makro Süreçler:** Elde edilen bilgilerin bir düzen içinde hatırlanması ve özet olarak zihinde belirmesi, makro anlama süreçlerini gerektirir.
 - *Organize Etme:* Karışık içeriği anlamak ve hatırlamak zordur. Bu nedenle bu içeriği “belirlemek, olayı sırasıyla bilmek, bunların içindeki tutarlılık, olay, sonuç ve dönüt” gibi basamaklar bilgileri organize etmede kullanılabilir. Burada olayın ya da bilginin anahtar kelime haritası da yapılabilir.
4. **Ayrıntıları Belirleme Süreci:** Bu süreçler bizim ne bildiğimizi, ne yapmak istediğimizi, öğrendiklerimizi uygulama gücümüzü, deneyimlerimizi, tutumlarımızı, inançlarımızı ve değerlerimizi ortaya koymamızı sağlar. Bu süreçlerde önceden tahmin etme ve şema (harita) çıkarma, üst düzey düşünme süreçleri için önemli adımlardır. Bu haritada olay, kişi, nesne vb. boyutlar

kullanılabilir. Önemsiz kısımlar atılır. Bu bireysel öğrenme, düşünme ve hatırlamayı geliştirir. Öğrencinin daha önceki önbilgileri de birleştirilerek, bu bilgileri zihninde canlandırması, renklendirmesi, seslendirmesi, hissetmesi vb. sağlanır. Böylece bilgi ayrıntılarıyla, bütün olarak, tüm hatlarıyla ve tutumlarla birlikte kolayca öğrenilir, uygulanabilir ve hatırlanabilir.

5. ***Bilişsel Farkındalık Anlama Süreçleri:*** Birçok kişi farkında olsa da-olmasa da okuduğunu anlayıp-anlamadığını izleme, kendi düşünme ve öğrenme yollarını izleme ve ders çalışma becerileri belirleme gibi birçok bilişsel farkındalık becerisini kullanır. Başlangıçta kişinin dikkatini vermesi, tutum geliştirmesi, ne bildiğini kontrol etmesi ve öğreneceği şeyi başarması için o şeye odaklanması gerekmektedir. Sonra bir düşünme stratejisi planlayıp, yapacağı işleri önceden belirlemelidir. Bu stratejiyi kullandığında; amacına ulaşma derecesini kontrol etmeli, en son elde ettiği bilgi ile ilk bildiğini karşılaştırıp, gerekiyorsa planda düzenleme yapmalıdır. Bir öğrenci ancak bilişsel farkındalık stratejilerini sistematik olarak kullanmaya başladığında; o kişinin okuduğunu anlama becerisi gelişmektedir.”

Okuduğumuzu anlamamanın aşamaları değerlendirildiğinde; önce metin, sözcük bakımından değerlendirilir, sonra yazarın sözcüklerde ne anlatmak istediği belirlenir. Ancak sözcükleri anlamak, okuduğumuzu anlamak için yeterli değildir. Daha sonra düşünceler, deliller, olaylar arasındaki ilişkiler analiz edilir; metindeki olaylar, düşüncelerle karşılaştırılır; metinden bir sonuç çıkarılır ve çıkan sonuçtan değerlendirme yapılarak bir yargıya ulaşılır. Görüldüğü gibi okuduğunu anlama süreci, karmaşık olduğu kadar birbirini destekleyen ve birbirinin ön koşulu olan süreçlerden meydana gelmektedir. Bu süreçlerden hiçbiri tek başına okuduğunu anlamayı tanımlayamaz, ancak bir arada anlam ifade eder. Bu aşamalar gerçekleştirildiğinde anlama gerçekleşir.

2.2.4. Okuduğunu anlamamanın eğitim ve öğretimdeki önemi

Günümüzde modern hayatı sürdürebilmek ve ona uyum sağlayabilmek için bilgi kaynaklarına ulaşmak ve elde edilen bu kaynakları ihtiyaç doğrultusunda kullanmak gerekmektedir. Bu da ancak okumakla gerçekleşir. Okumada esas olan öğrenmedir (Buehl, 2009: 4). Bireyin öğrenmesi için kullanılan araçlar, okumayı gerektirmekte ve okuduğunu anlama, öğrenmenin oluşması için bir ön koşul niteliği taşımaktadır (Çakıroğlu, 2006: 200). Burada amaç; okumayı öğrenmek değil, öğrenmek için

okumayı araç olarak kullanmayı öğrenmektir (Çınar 2002: 7). Okuduğunu anlama becerisi ancak eğitimle gelişir.

Okul öncesi dönemde yani okuma-yazma eğitimi verilmeden önce anlama, dinleme yoluyla gerçekleşmektedir. Okuma-yazma öğrendikten sonra ise bu beceri genellikle okuma yoluyla geliştirilmektedir. Anlamanın gelişmesi ve gerçekleşmesi için okuma ve anlamanın beraber ele alınması ve önemle üzerinde durulması gerekmektedir. Anlama, öğrenmenin göstergesidir. Gerek dinleme gerekse okuma etkinlikleri, anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 49). Bloom (1979: 48)'a göre, genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarının bir kısmı dil yeteneğini ve özellikle de okuduğunu anlama becerisini içermektedir. İlköğretimin ilk yıllarında kazanılan anlama becerisi, daha sonraki yıllarda gerçekleşecek olan öğrenmelerin de temelini oluşturacaktır. Ayrıca kazanılan bu becerinin ileride gerçekleşecek öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenmektedir. Bunun nedeni, okullarda kullanılan öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı olması ve öğrenmenin onları okuyup anlayabilmeye dayanmasıdır.

Yapılan bazı araştırmalar, okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, on beş ülkeden ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenci örneğine, öğrencilerin ana dillerinde okuduğunu anlama başarıları ile dil ve edebiyat, fen bilimleri ve matematik dersleri arasında ilişkiyi ortaya koymak amacıyla başarı testi uygulanmış, öğrencilerin okuduğunu anlama gücü ile bu alanlar arasında oldukça anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama ile dil ve edebiyat testindeki başarı arasında, hem ortaokul hem de lise düzeyinde .70 gibi yüksek ve olumlu bir korelasyonel ilişki olduğunu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama ile matematik testindeki başarı arasında, ortaokul düzeyinde .72, lise düzeyinde .54; okuduğunu anlama ile fen bilimleri testindeki başarılar arasında ise ortaokul düzeyinde .56 gibi orta düzeyde ve olumlu bir korelasyonel ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bloom, 1979: 48-49).

Okuduğunu çabuk doğru ve tam anlayabilen, duygu ve düşüncelerini amacına uygun şekilde açık ve anlaşılır şekilde ifade edebilen öğrencilerin hemen hemen her derste başarılı olma olasılığı yüksektir. Aslında birçok derste başarılı olmanın temelinde

okuduğunu anlayamama ve öğrendiğini anlatamama yatmaktadır (Tekin, 1980: 18; Akt. Nas, 2003: 137; Öz, 2006: 2). Okuduğunu anlama gücü yüksek olan öğrencilerin öğrenmesi kolaylaşmakta, okuduğunu anlama gücü düşük olan öğrencilerin öğrenmesi zorlaşmaktadır (Özçelik, 2010a: 102). Tüm bu açıklamalar, okuma ve özellikle anlamamanın öğrenme için gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde, öğrencilere ezbere dayalı bir okuma becerisi yerine, anlamaya dayalı bir okuma becerisi kazandırmak son derece önemlidir.

Okuma ve okuduğundan anlam çıkarma becerisini kazandırmak, bireylerin hayatını anlamlı hâle getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yer almaktadır (Akyol, 2010: 33). TÜDÖP’de, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları (okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar) üzerinde durulmakta; ardından öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini (ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımları) geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Ayrıca metin içi ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve teknikleri geliştirmeye dönük kazanımlar da yer almaktadır (MEB, 2009: 17).

Bu çalışma, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında belirtilen “okuduğunu anlama” ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeyini ortaya koymakla ilgilidir. Türkçe Öğretim Programında yer alan ve çalışmada kullanılan kazanımlar şunlardır:

1. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
4. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.

5. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
6. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
7. Okuduklarının konusunu belirler.
8. Okuduklarının ana fikrini belirler.
9. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
10. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
11. Okuduğunu özetler.
12. Okuduklarında “ hikâye unsurları”nı belirler.
13. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
14. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
15. Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
16. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
17. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
18. Yazarın amacını belirler.
19. Okumasını, içeriğini ve ortamı değerlendirir.
20. Okuduklarında sebep - sonuç ilişkileri kurar.
21. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
22. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.

Okuma ve anlama sürecinin bireylere kazandırılmasında, seçilen metinler önemli bir yere sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına (1-5. sınıf) göre, Türkçe derslerinde üç farklı türden metin işlenmektedir. Bunlar; hikâye edici (öyküleyici) metinler, bilgi verici (bilgilendirici) metinler ve şiirlerdir (MEB, 2005: 169).

Bilgi verici (bilgilendirici) metinler, okurun bilgi evrenini genişletmek amacıyla bir konuda bilgi verme, ele alınan düşünceyi tartışma ve sorgulama yoluyla okura yaşama geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlayan metinlerdir (Kuzu, 2004: 61). Bilgi verici metinler; hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi konu alanlarında yapılan öğretimin temelini oluştururlar. Makaleler, eleştiri yazıları, gazetelerde ve

dergilerde yer alan haberler, mektuplar, köşe yazıları, röportajlar gibi yazınsal türler, bilgi verici metinler olarak nitelendirilir (Güzel Özmen, 2004: 22).

Hikâye edici metinlerin okura bilgi verme veya öğretme amacı yoktur. Bu tür metinler, kendilerine özgü bir yapıya sahiptirler. Burada dil, bilgi iletme ya da öğretme amaçlı kullanılmaz. Hikâye edici türdeki metinlerin öğretimi, bilgi verici türdeki metinlere nazaran daha kolaydır. Çünkü çocuklar, okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâye kavramı hakkında çok basit de olsa bir takım bilgilere sahiptirler (Akyol, 1999). Çocuklar; büyüklerden masal, hikâye, fıkra dinleyerek hikâye edici metinlerle tanışırlar. Hikâye edici metinler; öğrencilerin tahmin etme, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin gelişmesinde çok sık kullanılan materyallerdir (Özbay, 2009: 20). Hikâye edici metinler, ana dili öğretiminde öğrencilerin dünyayı algılamalarına, kültürlerini tanımalarına, yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Bu amaçla öğrenme-öğretme sürecinde büyük öneme sahip olan okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, hikâye edici metinler önemli bir yer tutmaktadır.

Roberts ve arkadaşları; metni okumak için özel zaman ayrılmasını, öğrencilere okuma tekniklerinin öğretilmesini, işbirliği içinde çalışmalarını için fırsat yaratılmasını ve onlara okudukları metin üzerinde çalışmalarını için zaman tanınmasını okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesinde önemli adımlar olarak ifade etmişlerdir (Roberts, Torgesen, Boardman, Scammacca, 2008: 67). Bu nedenle öğrencilerin okudukları bu metinleri daha kolay anlamalarını sağlayacak çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulamalarıyla yaşama geçirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, yöntemler arasından ***hikâye haritası*** yönteminin kullanılmasının amaca hizmet edeceği düşünülmüştür. Teknik olarak ise hikâye haritasının doğasına uygun olduğu düşünülen ***birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon*** tekniği tercih edilmiştir.

2.3. Hikâye Haritası

Hikâye haritası, hikâyenin parçalarının birbiriyle ilişkisini okuyucuya öğreten ve hikâyenin temel elemanlarına okuyucunun dikkatini çekmek için bu elemanların şemalarla verildiği bir şema-yapı tekniğidir (Sorrell, 1990: 360). Beck ve McKeown (1981)'a göre hikâye haritası yöntemi, hikâye edici türdeki metinleri anlamayı kolaylaştırmak amacıyla hikâye gramer elemanlarının kullanılmasıyla oluşturulan bir

tekniktir (Gardill ve Jitendra, 1999: 16). Benzer şekilde Davis ve McPherson (1989: 232) hikâye haritasını, hikâye elemanlarının bir kısmının veya tamamının ve bu elemanlar arasındaki ilişkinin grafik şeklinde sunumu olarak tanımlamıştır. Hikâye haritası, öğrencilere birçok hikâyenin nasıl organize olduğu ve birbiri ile uyumlu olduğuna dair görsel bir şema sunar (Mathes ve Fuchs, 1997: 22). Idol (1987: 197)'a göre hikâye haritası, okuyucunun dikkatini bir anlatı hikâyesinin önemli ve birbiriyle ilişkili parçalarına çekmektedir. Bu hikâye parçaları, önemli hikâye unsurlarının organize edilmesi ve kategorize edilmesine yönelik hikâye şemalarının bir türü olarak düşünülebilir.

Öğrenciler, harita üzerinde resmedilen her ögeyi analiz ederken (Mathes ve Fuchs, 1997: 23) bir bakıma şema tekniğini hikâyeye uyarlar. Yani hikâye gramerinin kullanımı, şema kuramı ile desteklenmektedir. “Şema, herhangi bir konudaki organize bilgi birikimini temsil eder. Çoğu hikâyenin, karakterler, hikâye bağlamı ve hikâyenin bölümlü sisteminden oluşan bir içyapısı vardır. Bu yapının bilgisi, okuyucunun metinle etkileşime girmesini ve metinden anlam çıkarmasını sağlayacak bir yönelim sağlar” (Mathes ve Fuchs, 1997: 21). Bu nedenle şemalar, hikâyede yer alan bilgi birimlerinin düzenlenmesine ve kodlanmasına yardımcı olan görsel materyaller olarak kullanılmaktadır.

Akça (2002: 16) ise hikâye haritası tekniğini, metindeki önemli öğeleri, bu öğelerin birbirleriyle olan ilişkisini belirlemeye yarayan, öğrencilere yardımcı olacak görsel bir materyal olarak nitelendirmektedir. 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: 178). “Hikâye haritası, hikâye türü metinlerde bulunan türe ait unsurların haritasını çıkararak onların daha kolay anlaşılmasını, öğrenilmesini ve hatırlanmasını sağlayan bir yöntemdir” (Çeçen, 2010: 142).

2.3.1. Hikâye haritasının amacı

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, ön bilgileri ile öyküdeki bilgi birimleri

arasında bir bağ kurmasını ve kurduğu benzerliği arttırmasını sağlamak ve metinleri anlamalarını sağlayan düşünce yapılarının geliştirmelerine katkı sağlamaktır (Sorrell, 1990: 346). Mathes ve Fuchs (1997: 21) ise hikâye haritasının oluşturulma amacını, hikâyede yer alan bütün bilgi birimleri arasındaki ilişkiyi ve hikâyenin nasıl organize edildiğini öğrencilerin gözlerinin önüne getirmek olarak ifade etmektedir.

2.3.2. Hikâye haritasının aşamaları

Idol (1987: 197) hikâye haritasını; model olma, rehberlik, test ve süreklilik olmak üzere dört aşamada ele almaktadır.

2.3.2.1. Model olma aşaması:

Hikâye okunduktan sonra, hikâye haritasının öğrencilere model olmak için öğretmen tarafından uygun şekilde doldurulduğu aşamadır. Bu aşamada, öğrencilerin öğretmenin verdiği doğru tepkileri görmesi sağlanır. Daha sonra da anlama sorularına cevap verirler.

2.3.2.2. Rehberlik aşaması:

Bu aşamada öğretmen, hikâye haritası kullanmaya model olmaz. Öğrenciler hikâyeyi okuduktan sonra, hikâye haritalarını bağımsız olarak doldururlar. Öğretmen ise gerektiğinde öğrenciye yardım eder ve yönlendirme yapar. Daha sonra öğretmen, kendi cevaplarını açıklar. Öğrenciler, kendi haritalarında gerekli değişiklikleri yaparlar ve anlama sorularına cevap verirler.

2.3.2.3. Test aşaması:

Öğrencilerin okudukları hikâye doğrultusunda, öğretmen yardımı olmaksızın bağımsız olarak kendi hikâye haritalarını doldurdıkları ve sonuçlarını öğretmenle birlikte değerlendirdikleri aşamadır.

2.3.2.4. Süreklilik aşaması:

Öğrencilerin bağımsız olarak hikâyeyi okuduğu ve soruları hikâye haritasını kullanmadan cevaplamaya çalıştığı aşamadır. Bu aşama, öğrencilerin sürekli denetim (yol gösterme) ya da somut bir teknik (hikâye haritası çıkarma) olmaksızın beceriyi

bağımsız olarak yapabildiğini içerir. Yani yöntemin esas amacı, kazanılan becerinin sürekliliğini sağlamaktır.

2.3.3. Hikâye grameri

Hikâyedeki düzeni sağlayan hikâye yapısı, birçok unsur içermektedir. Rumelhart (1975), Mandler ve Johnson (1977), Stein ve Glenn (1979) ve Thorndike (1977) tarafından yapılan araştırmalarda, hikâye yapısında benzer unsurlar dikkati çekmektedir. Marshall, bu unsurları aşağıdaki başlıklardaki gibi özetlemektedir (Marshall, 1983: 616):

1. *Hikâyeler bir tema ve konudan oluşur.*

Konu, bir edebî metinde “Ne anlatıyor?” sorusuna karşılık gelen cevaptır (Aça, Gökalp ve Kocakaplan, 2009: 51; Demirel, 2010b: 55). Bir başka tanıma göre konu; roman, hikâye, oyun, resim ya da filmde canlandırılan somut olaydır (Demirel, 2010b: 55).

Tema, hikâyenin arkasındaki düşüncedir. Bir başka ifadeyle, yazarın hikâyeden çıkardığı ve okuyucuya aktarmak istediği ana fikirdir (Boynukara, 2005: 137). Tema, “bir yapıtta tartışılacak etiksel, siyasal, dinsel, felsefi ve estetiksel türden özgül bir yaşamsal sorun, yapıtta ortaya atılacak ve yanıtlanacak yaşamdan alınma bir sorundur”. Tema daha genel, konu daha tikedir (Demirel, 2010b: 57).

2. *Hikâyedeki konu, bir ya da bir dizi bölümden oluşur.*

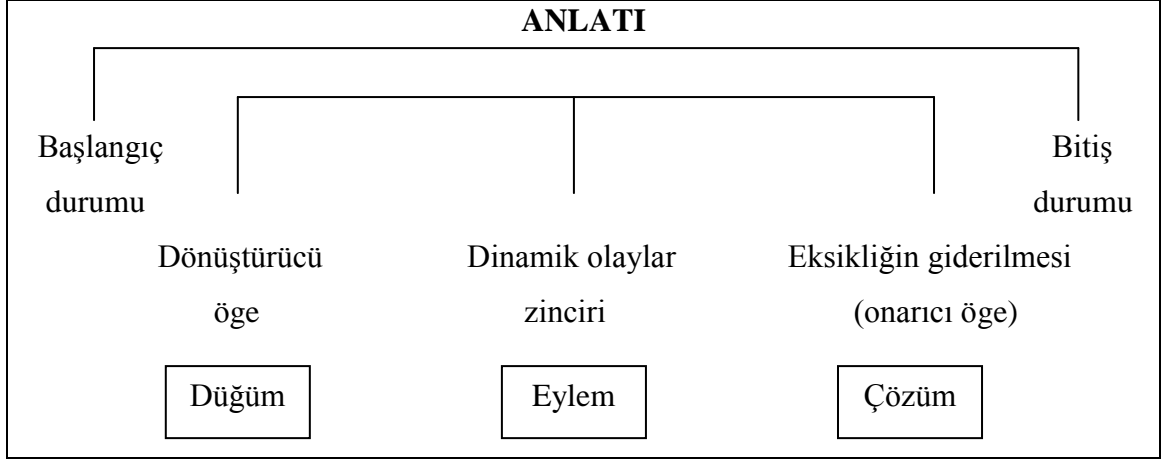
Hikâyenin konusu; zaman, yer ve ana karakterleri kapsayan ortam ile bir amacı ya da problemi ortaya koyan başlatıcı bir olayı, problemi çözme veya amacı başarma girişimlerini, amaca ulaşılması ya da problemin çözümünü ve karakterin olaya tepkisini içeren olaylar dizisinden oluşan bir bütünü temsil eder.

3. *Tam olarak bir bölüm, ortam ve olaylar serisinden oluşur.*

Ortam (Çevre); hikâye kişilerinin içinde bulunduğu, olayların yaşandığı yer, zaman ve buna bağlı koşullardan oluşur. Çevre, yer betimlemesi ya da gelecek olaya okuru hazırlamak amacıyla sahne betimlemeleri olarak ifade edilebilir (Gündüz, 2003: 112).

Olaylar dizisi - Olay Örgüsü: Olay örgüsü, “belli bir konu çerçevesinde var olan birden fazla olayın, sebep-sonuç ilişkisine bağlı bir biçimde oluşturdukları organik bütün”dür (Aktaş, 2000: 12). Olay örgüsü, küçük olaylar yani epizotlardan oluşur. Bunlar da olay zinciri dediğimiz dizgeyi oluşturur (Kolcu, 2006: 20).

Kıran-Eziler ve Kıran (2003: 245), en basit biçimiyle olay örgüsünü aşağıdaki gibi ele almaktadır.



Şekil 1. Olay örgüsü

4. Ortam zaman, yer ve ana karakterlerden oluşur.

Zaman, hikâyelerde iki türde ele alınır. Gerçek zaman ve kurmaca (fiktif) zaman. Gerçek zaman; yazarın eserini yazdığı, onu yarattığı zamandır. Kurmaca zaman ise eserde kullanılan olayın geçtiği zamandır (Kolcu, 2006: 24). Ayrıca bir hikâyede olay (vak'a) zamanı ve anlatma zamanı vardır. Olay zamanı, eserde geçen olayın cereyan ettiği zamandır. Hikâyenin başlama ve bitiş noktası arasında geçen zamandır. Anlatı zamanı ise olayın anlatan kişi tarafından ne zaman nakledildiğini gösteren zamandır (Çetişli, 2004: 73-74; Kolcu, 2006: 25).

Mekân (Yer - Uzam), eserde yaşanan olayın geçtiği yerdir (Çetişli, 2004: 77; Kolcu, 2006: 24).

Mekân türleri; açık mekân ve kapalı mekân, gerçek mekân ve kurmaca mekân (Kıran-Eziler ve Kıran, 2003: 194-196; Kolcu, 2006: 24) olarak ifade edilmektedir.

- Açık mekân; olayların geçtiği kır, deniz, orman, köy, bahçe, ada, park vs.dir.
- Kapalı mekân ise saray, konak, ev, oda, hastane, mağara vs.dir.

- Gerçek mekân, var olan fiziksel mekânın kullanıldığı mekânlardır.
- Kurmaca mekân ise yazar tarafından kurgulanan mekândır.

Karakter, “olayların içinde yer alan, onları yönlendiren ya da onlar tarafından yönlendirilen kişilerdir” (Boynukara, 2005: 136).

Kurmaca eserde karakter ise “düz” ve “yuvarlak” karakterler/kişiler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

- Düz karakterler/kişiler, insanlarda en göze çarpan tarafları temsil ederler. Sadakat, kıskançlık, kindarlık, nezaket gibi unsurlardan biri karakteri ayırt edici özelliği hâline geliyorsa o karakter, düz karakter olarak nitelendirilebilir. Hikâye boyunca okuyucuyu hiç yanıltmayan karakterdir.
- Yuvarlak karakterler/kişiler ise çok boyutlu karakterlerdir. Okuyucuyu şaşırtabilen karakterlerdir (Stevick, 2004: 175; Akt. Aça ve diğ., 2009: 53; Boynukara, 2005: 137; Çetişli, 2004: 68).

Kurmaca eserlerde insan dışındaki varlıklar ve simgeler de kişileştirme yoluyla kahraman olarak adlandırılır (Aça ve diğ., 2009: 54). Kahramanları; asıl kahraman, karşıt kahraman, yardımcı kahraman, dekoratif kahraman gibi sınıflamak mümkündür.

- Asıl (baş) kahraman: Hikâyede olayların başlayıp gelişmesinde ve şekillenmesinde birinci derecede rol oynayan kahramandır.
- Karşıt kahraman: Kurmaca eser çatışmaya dayanır. Bu çatışmayı ortaya çıkaracak, olayların düğümlenmesini ve asıl kahramanın daha belirgin hâle gelmesini sağlayacak olan ise karşıt kahramandır.
- Yardımcı kahramanlar: Asıl kahraman ve karşıt kahramanların işlevlerini yerine getirebilmeleri için başvurdukları kahramanlardır.
- Dekoratif (fon veya figüran) kahramanlar: Esere canlılık, renklilik ve hareket kazandıran, zaman ve mekânın daha gerçekçi ve tabii görünüm kazanmasını sağlamak için görev alan kahramanlardır (Aça ve diğ., 2009: 54; Çetişli, 2004: 69-71).

5. Olaylar dizisi;

- a. Bir amacı ya da problemi ortaya koyan başlatıcı bir olayı
- b. Problemi çözüme veya amacı başarma girişimleri

- c. Amaca ulaşılması ya da problemin çözümünü
- d. Karakterin olaya tepkisini içerir.

Tompkins (1998: Akt: Akça, 2004: 12-14) ise hikâye yapısında; olaylar zinciri, ortam, karakterler, tema ve yazarın bakış açısı olmak üzere beş unsurdan bahsetmektedir.

1. Olaylar Zinciri: Olayın kahramanın karşılaştığı problemi çözmek için yaptığı girişimler bu bölümde yer almaktadır. Tompkins'e göre olaylar zinciri, 4 bölümden meydana gelmektedir. Bunlar;

- a. *Problem:* Hikâyenin başlangıcında tanımlanan çatışmadır.
- b. *Engeller:* Hikâyenin ortalarında, karakterlerin problemin çözümüne giden yolda önlerine çıkan engellerdir.
- c. *Doruk:* Hikâyenin ortaları ve sonuna doğru, problem çözümüne en çok yaklaşılan andır.
- d. *Çözüm:* Hikâyenin sonunda, engellerin ortadan kaldırılması ve problemin çözümlenmesidir.

2. Ortam: Hikâyenin nerede ve ne zaman geçtiği sorularının yanıtladığı bu bölüm, dört unsurdan meydana gelmektedir. Bunlar;

- a. *Yer:* Hikâye herhangi bir yerde geçebilir.
- b. *Hava Şartları:* Hikâyeler çok farklı hava koşullarında geçebilir.
- c. *Zaman (Gece- Gündüz):* Hikâyeler günün herhangi bir saatinde geçebilir.
- d. *Zaman:* Hikâyeler, geçmişte, şimdiki zamanda ve gelecekte geçebilir.

Hikâyelerde ortam, her zaman açıkça belirtilmeyebilir. Ancak hikâyede verilen ipuçlarından hikâyenin ortamına ilişkin çıkarsamalar yapılabilir.

3. Karakterler: Yazar hikâyedeki karakterleri oluştururken dört farklı yol izlemektedir.

- a. *Görünüş:* Karakterin nasıl görüldüğü.
- b. *Hareket tarzı:* Karakterin ne yaptığı.
- c. *Konuşma tarzı:* Karakterin ne söylediği.
- d. *Düşünme tarzı:* Karakterin ne düşündüğü.

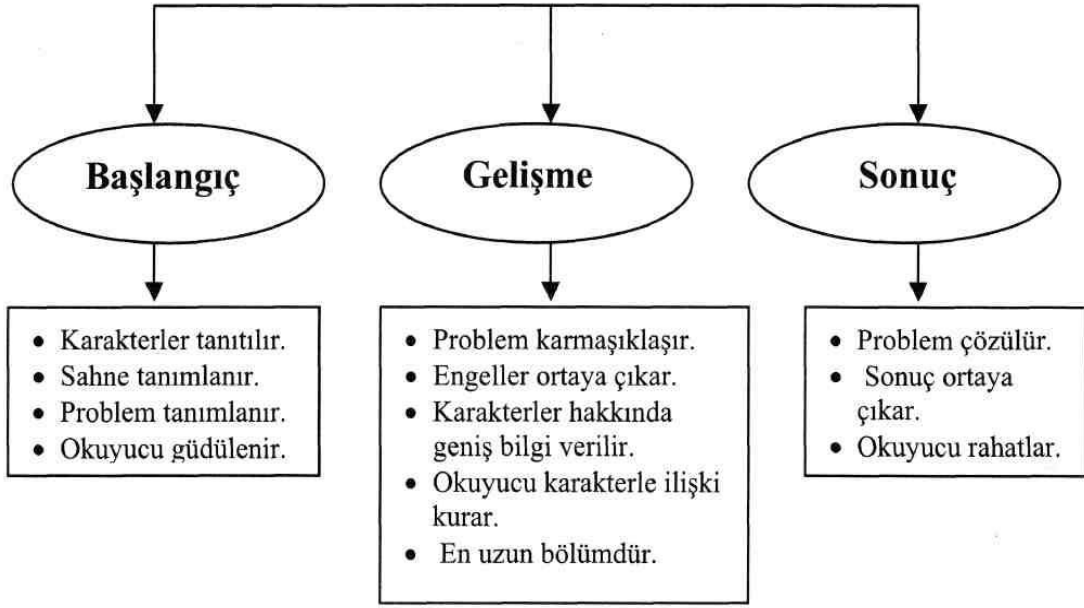
4. Tema: Tema, hikâyede vurgulanmak istenendir. İki türlü belirtilir:

- a. Hikâyede açık olarak belirtilerek.
- b. Karakterin, düşünce ve hareketlerinden tahmin edilerek.

5. Yazarın Bakış Açısı: Yazar, hikâyeyi anlatırken dört bakış açısından birine göre anlatır.

- a. *Birinci tekil kişi:* Yazar hikâyeyi anlatırken, olayları “Ben” kelimesini kullanarak, karakterin gözünden anlatır.
- b. *Her şeyi bilen kişi:* Yazar her şeyi görmekte ve herkesi bilmektedir.
- c. *Yalnızca bir karakteri bilen kişi:* Yazar hikâyeyi anlatırken, yalnızca bir karakter üzerinde yoğunlaşır ve onun düşündüklerini ve hissettiklerini anlatır.
- d. *Objektif (sadece olayları anlatan) kişi:* Yazar, karakterlerin duygu ve düşüncelerini yansıtmaksızın sadece olaylar üzerinde yoğunlaşır.

HİKÂYELER



ÇATIŞMA TÜRLERİ

- Kahraman ile tabiat arasında
- Toplumla karakter arasında
- Karakterler arasında
- Karakterin kendi içinde

OLAYLARIN AKIŞ

ZİNCİRİ

- Problem
- Engeller
- Doruk
- Çözüm

SAHNE

- Yer
- Hava şartları
- Zaman (Gece-Gündüz)
- Zaman
 - Geçmiş
 - Şimdiki
 - Gelecek

KARAKTERLER

- Görünüş
- Hareket tarzı
- Konuşma tarzı
- Düşünce tarzı

YAZARIN BAKIŞ AÇISI

- Birinci tekil kişi
- Her şeyi bilen kişi
- Yalnızca ana karakteri bilen kişi
- Objektif (sadece olayları anlatan)

TEMA

- Açık olarak ifade edilmiş.
- İma edilmiş.

Şekil 2. Hikâye haritası unsurları (Tompkins, 1998; Akt. Akyol: 2010: 171)

Stein ve Glenn (1975: 9-11) ise geliştirdikleri hikâye yapısını, “Ortam” ve “Bölüm sistemi” olmak üzere iki ana bölüme ayırmışlardır. Ortam bölümünde; hikâye kahramanı, hikâyenin geçtiği sosyal ve fiziksel ortam tanımlanır. Bölüm sistemi ise bir ya da birçok bölümden oluşur. Bir karakteri etkileyen iç ve/veya dış olayları (başlatıcı olay), bu olaylara karakterin içsel cevabını, onun hedeflerine karakterin dışsal cevabını ve onun cevaplarından kaynaklanan sonucu içerir. Stein ve Glenn’in hikâye yapısında, tek bir bölüm içinde bir başlatıcı olayla başlayan ve bir çözüm ile sonuçlanan nedensel olaylar zinciri yer alır. Ortam bölümünde, içinde yer alan unsurlar birbirlerine nedensel olarak bağlıdır.

Akyol (2010: 173-174)’a göre hikâye türü metinler, genel olarak şu unsurları içermektedir:

1. **Sahne:** Bu bölümde, olayın ne zaman ve nerede gerçekleştiği, fizikî çevrenin ve ana karakterlerin genel özelliklerinin neler olduğu hakkında bilgi verilir.
2. **Ana ve yardımcı karakterler:** Hikâyedeki problemin oluşmasında veya çözüme kavuşturulmasında en önemli görev ana karakterindir. Yardımcı karakterler ise hikâyede ana karakter kadar etkin olmayan diğer kişiler ve unsurlardır.
3. **Başlangıç olayı:** Problemi başlatan olay veya olaylardır.
4. **Problem:** Hikâyedeki temel sorun, çözülmesi gereken bilinmezliktir.
5. **Problem çözme teşebbüsleri:** Problemi çözmek için başvuru alan etkinliklerdir.
6. **Sonuç:** Problemlerle doğrudan ilişkili olan, olumlu veya olumsuz olabilen sonuç bölümünde, başvuru alan problem çözme teşebbüslerinin amaca ulaştırıp ulaştırmadığı hakkında bilgi verir. Sonuç, hikâyede anlatılanlarla (olay, sahne, karakterler vb.) tutarlı ve inandırıcı olmalıdır.
7. **Ana fikir:** Hikâyeden nasıl bir ders çıkarıldığını veya çıkarılması gerektiğini belirtir. Ana fikir genelde analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme süreçlerinin kullanılmasıyla elde edilir.
8. **Tepki:** Ana karakterin veya okuyucunun olayla ilgili sergilediği duyuşsal ve bilişsel davranışlardır.

Cemiloğlu (2009: 28) ise hikâeyi oluşturan ögeleri; olay, kahramanlar, çevre, zaman, mesaj, plan, anlatım teknikleri, tür bilgileri olmak üzere sekiz başlık altında ele almaktadır.

2.3.4. Hikâye haritasının yararları

Hikâye haritası; öğrencilerin bir öyküye nasıl yaklaşmaları gerektiğini, okudukları hikâyeye nasıl bakacaklarını ve okuduklarını nasıl organize edeceklerini öğrenmelerine yardımcı olur (Davis ve McPherson 1989: 232; Sorrell, 1990: 362). Böylece öğrenciler, hikâyenin bölümlerinin ya da ögelerinin birbirleri ile olan ilişkilerini öğrenirler. Bu öğrenme sayesinde hikâye haritası, öğrencilerin hikâye edici metinleri okumalarında ve anlamalarında bir iskelet görevi görür (Idol, 1987: 197).

Ayrıca hikâye haritalarının kullanımı, hikâye edici metinlerde sunulan önemli bilgilerin görsel olarak ifade edilmesini sağlar (Duman, 2006: 6). Bir hikâye edici metni okurken hikâye haritalarının kullanılması, önemli bilgilerin kaydedilmesi ve okuma işlemi sonrasında bu bilgilerin gözden geçirilmesi açısından da önemlidir (Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve Burke, 2004: 106). Hikâyeleri bir süre hikâye haritasıyla işlemek, uygulama sonrasında da metne dair planlı bir düşünme sistemi geliştirmeye katkıda bulunmaktadır (Bozkurt, 2005: 36). Bunun yanı sıra hikâye haritası yönteminin kullanıldığı okuduğunu anlama çalışmaları ile öğrencilerin belirli bir şemayı izleyerek metin içerisindeki önemli ve önemsiz bilgileri daha kolay ayırt edebilmesi, hikâyeyi özetleyebilmesi, hikâye elemanlarını kavrayabilmesi sağlanmaktadır (Akyol, 1999).

Hikâye haritası; hikâye elementlerinin kavranması açısından çocuklara yardımcı olur; çocukların hatırlama yeteneğini geliştirir, düzenli bilgilerle zihnine yerleştirdiği olayları daha iyi hatırlamasına olanak verir, soru sormayı ve cevaplamayı öğrenmelerini ve aktif olarak derse katılmalarını sağlar (Akyol, 2010: 183). Bu yöntem, öğrencinin derse katılımını arttıracakđı gibi dersin akıcılığını arttırarak geleneksel yöntemin dezavantajlarından kurtaracaktır (Burgul Öztoprak, 2006: 50-51). Akyol (1999), hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olmanın yanı sıra okuyuculara metinlerin etkili bir şekilde öğretiminde de kullanılabileceğini söylemektedir. Hikâye haritası; öğretmenlere, heterojen öğrenci gruplarında kaliteli eğitim sağlama sorunuyla başa çıkma konusunda da yardımcı olan pratik ve etkin bir stratejidir (Mathes ve Fuchs, 1997: 26).

2.3.5. Hikâye çözümlene ve hikâye haritası örnekleri

Bu başlık altında, önce Akyol (2010) tarafından çözümlenmiş ve hikâye haritası oluşturulmuş iki örnek verilmiştir. Daha sonra literatürde yer alan hikâye haritası örnekleri sunulmuştur.

Örnek 1: “Çobanla Yaban Keçileri” isimli hikâyenin çözümlenmesi ve hikâye haritası

Hikâye unsurları, “Çobanla Yaban Keçileri” isimli metin üzerinde Akyol (2010: 177) tarafından çözümlenmiş ve hikâye haritası oluşturulmuştur.

ÇOBANLA YABAN KEÇİLERİ

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.

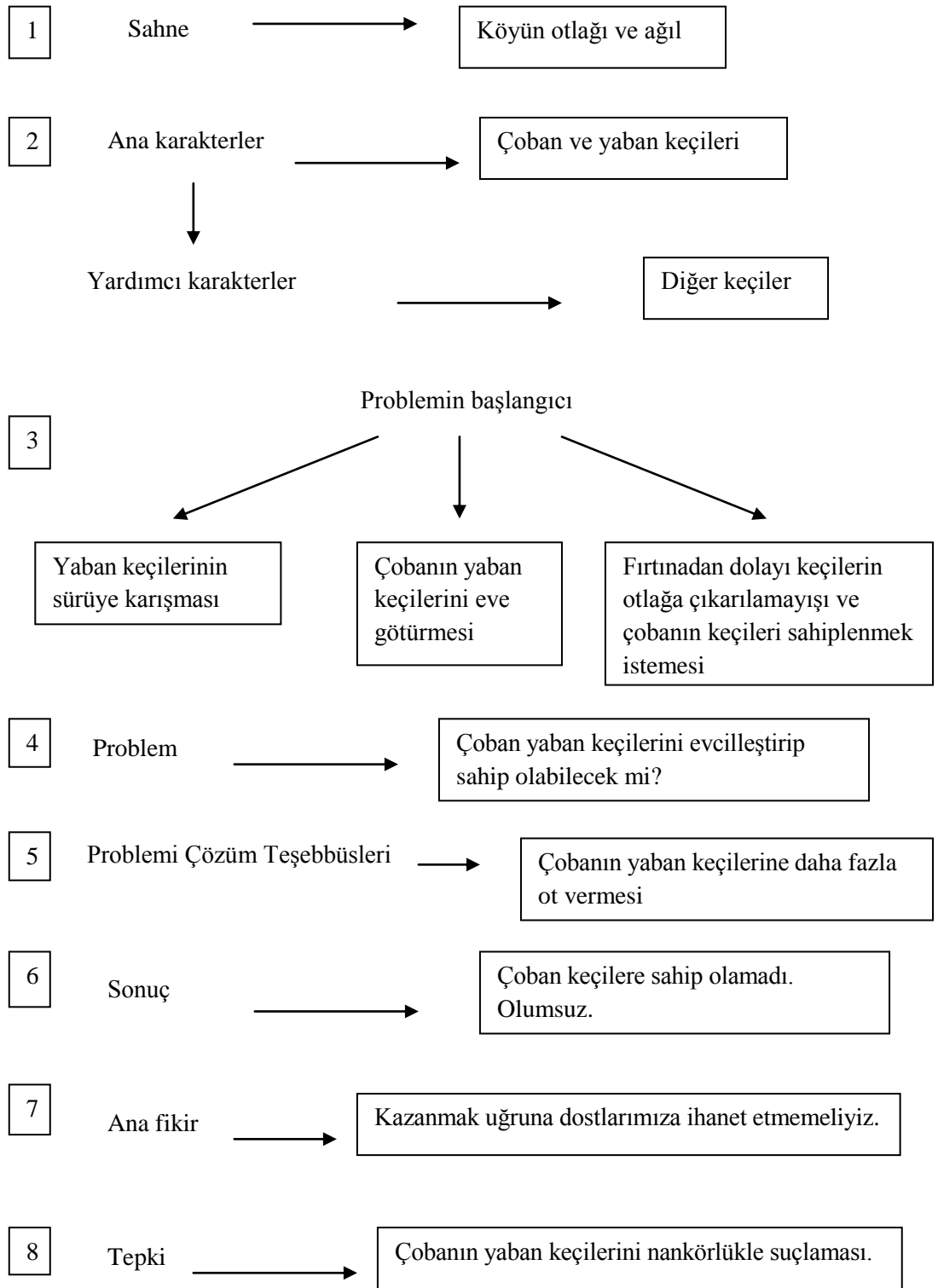
Fırtına geçip hava düzeldikten sonra hepsini alıp çayıra çıkarmış. Yaban keçileri dağı görünce yerlerinde duramayıp dağa doğru kaçmışlar. Çoban:

- 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

Çobanla Yaban Keçileri



Şekil 3. “Çobanla yaban keçileri” isimli hikâyenin hikâye haritası yöntemine göre çözümlemesi (Akyol, 2010:178)

Örnek 2: “Boğaç Han” isimli hikâyenin çözümlemesi ve hikâye haritası

Bütün hikâyeler, yukarıdaki gibi tek bir problem etrafında oluşmazlar. Birden fazla problemi veya alt problemleri olan hikâyeler de vardır. Aşağıdaki metin birden fazla problemi olan hikâyelere örnek oluşturmaktadır (Akyol, 2010: 179-180).

BOĞAÇ HAN

Hanlar hanı Bayındır, yılda bir kere düzenlediği şölende Oğuz beyleriyle birlikte eğleniyordu. Şölen meydanında etler, pilavlar, çeşitli meyveler yığın yığın hazırlanmış, misafirleri bekliyordu. Bu şölende bir kenara çekilmiş, kederli bir hâlde duran Dirse Han'ın bir tek isteği vardı: Bir erkek çocuk sahibi olmak...

Şölen sonunda Dirse Han, dileğinin gerçekleşmesi için bir iyilik yapmaya karar verdi. Dirse Han, nice yoksulu doyurdu ve giydirdi. Kimsesizlere, yardıma muhtaçlara yardım etti. Nihayet kendisine dua edenlerin duası kabul oldu ve Allah'ın takdiriyle, Dirse Hanın hanımı bir erkek çocuk doğurdu. Dirse Hanın sevincine diyecek yoktu artık. Çocuk büyüdü ve günden güne gelişti. On beş yaşına gelince fark edilebilecek kadar yaşlılarından daha iri yapılı ve kuvvetli bir hâle gelmişti. Dirse Han, Bayındır Hanın ordusuna katılmış ve nice kahramanlıklar göstermiş, gözü pek biriydi.

Bayındır Hanın iri yarı bir boğası vardı. Boğa sert taşa boynuz vursa, onu un gibi öğütür, paramparça ederdi. Bir yaz günüydü, Bayındır Hanın adamları boğayı meydana doğru getirmeye çalışıyordu. Üçü sağda, üçü de solda olmak üzere tam altı kişi, boğanın boynundaki demir zinciri sıkıca tutarak onu sürükleye sürükleye meydana doğru ilerlediler. Meydanın başında boğayı salıverdiler. Meydanın tam ortasında Dirse Hanın oğlu ve üç arkadaşı oyun oynuyorlardı. Birden, herkes bir ağızdan “Kaçın çocuklar!” diye bağırmaya başladı. Boğa çocuklara doğru yönelmişti. Üç çocuk hızlıca kaçıp kurtulmayı başarmıştı. Ancak Dirse Hanın oğlu ne yapacağını şaşırıp meydanın ortasında kalakaldı.

Boğa öyle bir hızla çocuğa doğru yönelmişti ki herkes çocuğun boğa tarafından parçalanacağını zannetti. Çocuk kendinden emin bir şekilde yumruğunu boğanın alnına öyle bir vurdu ki, boğa neye uğradığını anlayamadan gerisin geriye gitti. İkinci hamleye hazırlanan boğa, alnının tam ortasına ikinci yumruğu da yedi. Boğanın alnına yumruğunu dayayan Dirse Hanın oğlu, boğayı iterek meydandan çıkardı. Boğanın alnına

dayadığı yumruğunu bir anda çeken çocuk, boğayı tepesi üzerine düşürerek bu mücadeleyi kazandı.

Oğuz Beyleri çocuğun başına toplanıp onu tebrik ettiler. Dirse Hanın oğlu, o güne kadar bir yiğitlik yapmadığı için henüz bir isim almamıştı. Herkes onu Dirse Hanın oğlu olarak çağırıyordu. Beyler; “Dedem Korkut gelsin, bu oğlana ad koysun, babasına götürüp çocuğa beylik istesin.” dediler. Dede Korkut geldi ve çocuğu babasına götürerek şunları söyledi:

“Hey Dirse Han, bu oğlana beylik ver,

Taht ver, bu erdemli çocuğa...

Boynu uzun bir çöl atı ver

Biniti olsun, hünerlidir.

Ağıllarından bir sürü koyun ver bu oğlana

Armağan olsun, erdemlidir.

Tabanı nasırlı kızıl bir deve ver bu oğlana,

Yük hayvanı olsun, hünerlidir.

Altın tuğlu büyük ev ver bu oğlana,

Gölge olsun, erdemlidir.

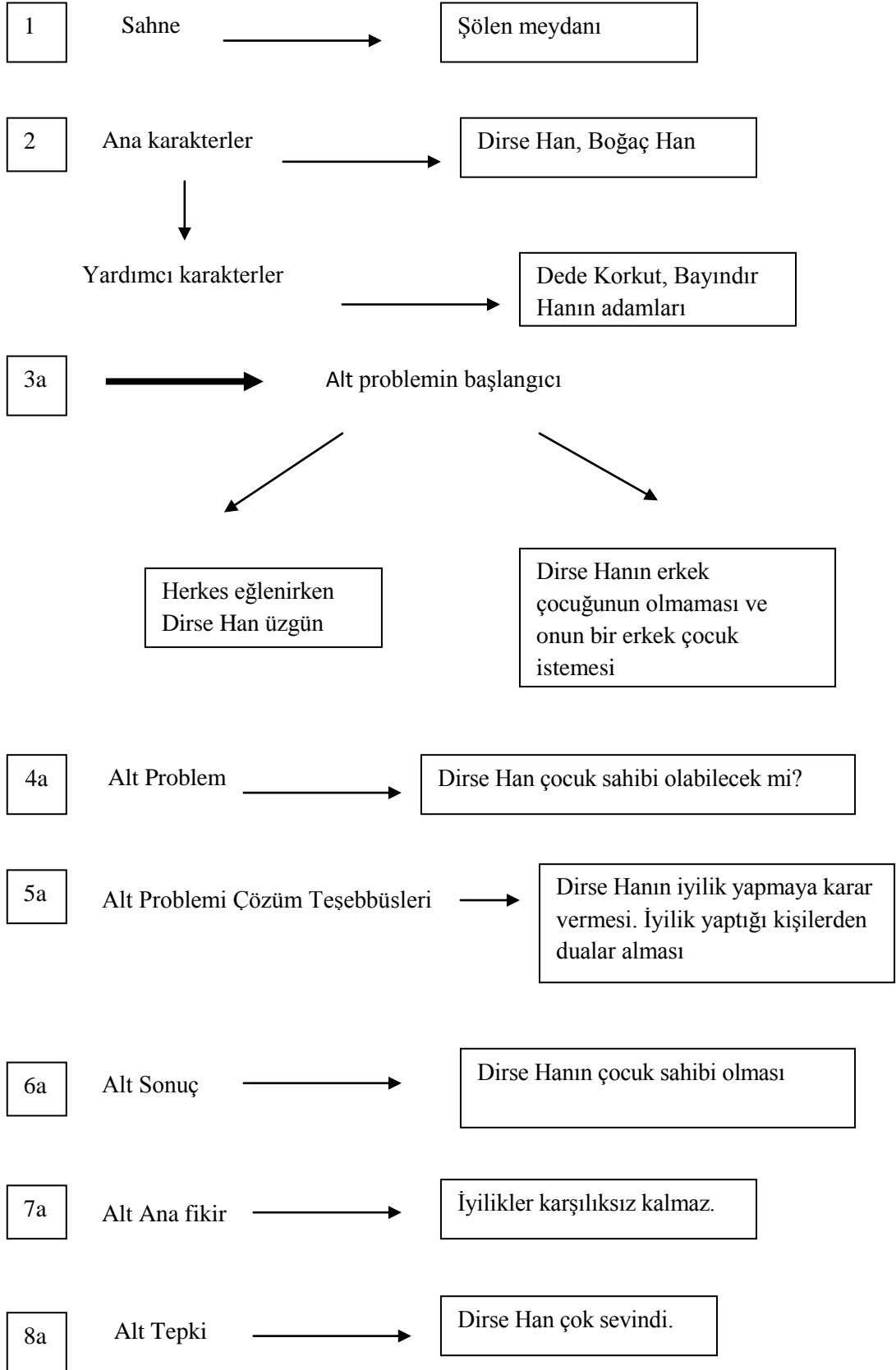
Sırmalı cübbe ve elbise ver bu oğlana

Kaftan olsun, hünerlidir.”

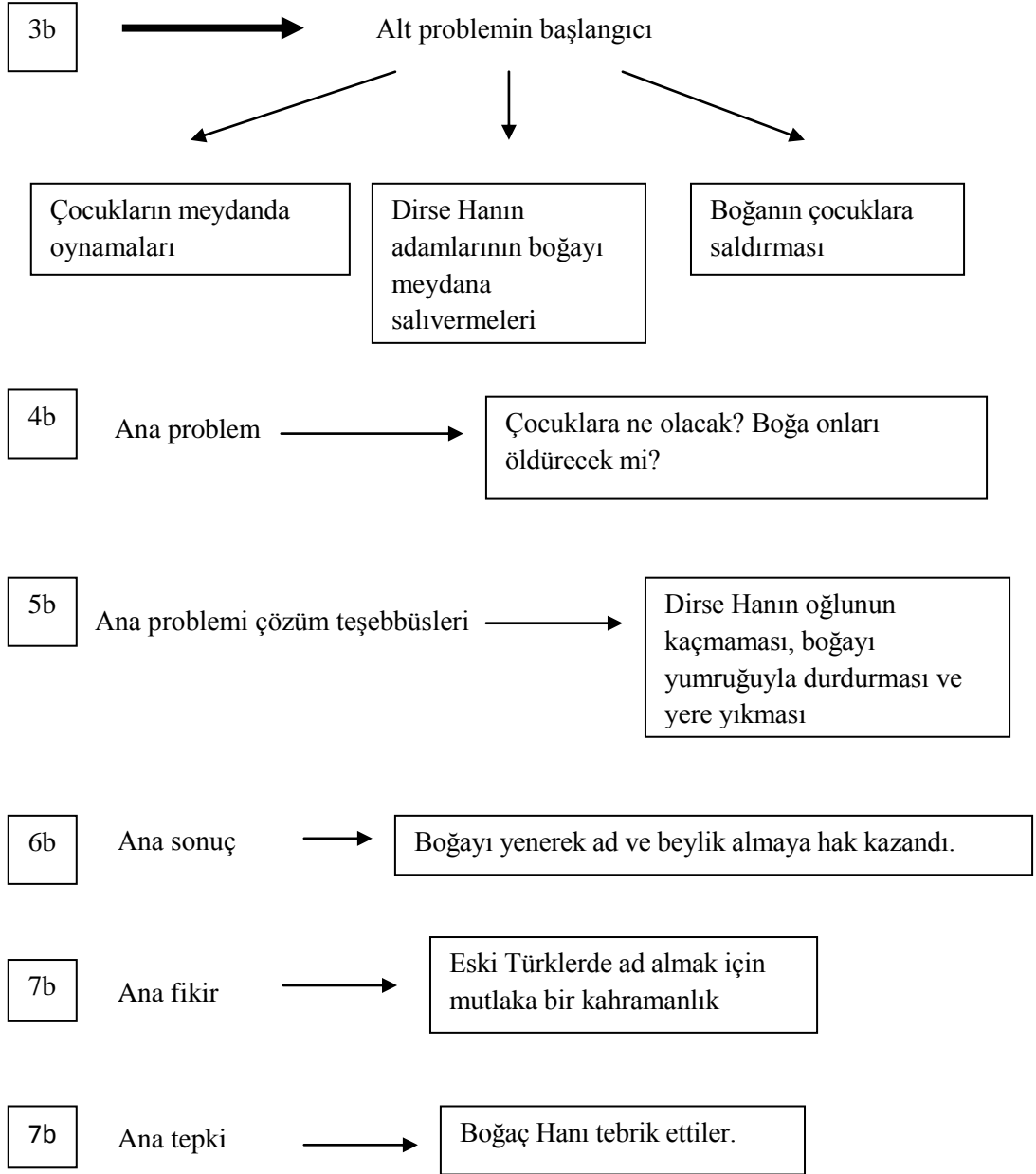
Dede Korkut, bu şiiri söyledikten sonra çocuğa dönerek; “Bayındır Hanın ak meydanında bir boğa ile mücadele ederek onu yendin. Bunun için, senin adın Boğaç olsun. Adım verdim, yaşını Allah versin.” dedi. O günden sonra Boğaç Hana beylik verildi.

Günümüz Türkçesine Aktaran: Selim HANCIOĞLU

Boğaç Han



(Devamı)



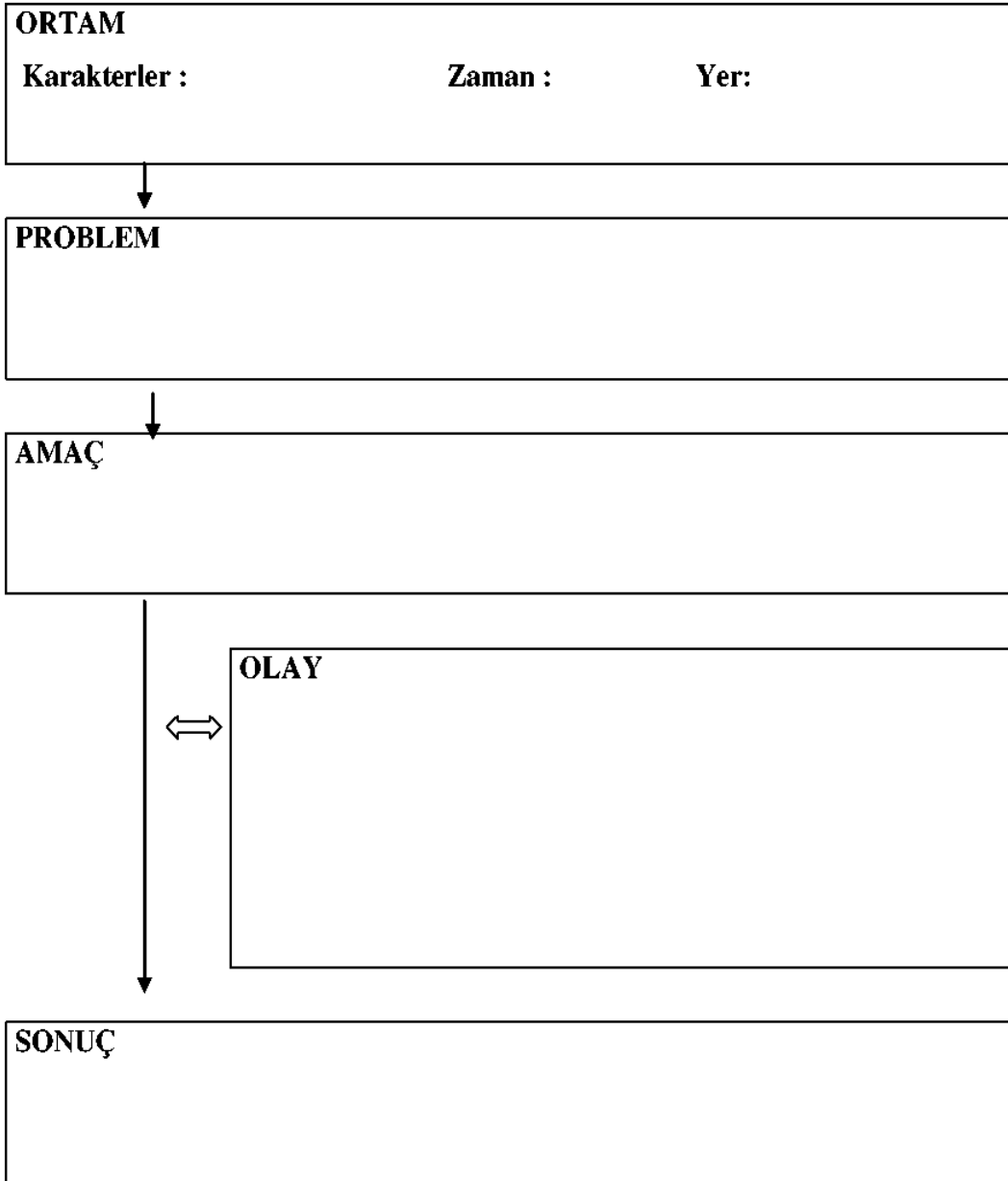
Şekil 4. “Boğaç Han” isimli hikâyenin hikâye haritası yöntemine göre çözümlemesi (Akyol, 2010: 181-182)

Aşağıda literatürde yer alan hikâye haritası örneklerine yer verilmiştir:

HİKÂYE HARİTASI

.....

İSİM.....TARİH.....



Şekil 5. Hikâye haritası örneği 1 (Idol, 1987: 199)

| HİKÂYE HARİTASI | | |
|-----------------|------------------|-------|
| Yer / Zaman | | |
| Ana Karakter | | |
| Problem | Olaylar Çözüm | Sonuç |
| | | |
| Tepki | | |
| Tema | | |

Şekil 6. Hikâye haritası örneği 2 (Boulineau ve diğ., 2004: 108)

| | | |
|--|---------------------------------------|--------------------------|
| Sahne: Zaman _____ Yer _____ | Asıl Kahraman: _____ | |
| <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; width: 100px; height: 100px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> _____ _____ </div> | | Kitabın Adı-Yazar |
| Problem: _____ _____ _____ | Çözüm: _____ _____ _____ | |

Şekil 7. Hikâye haritası örneği 3 (www.everythingsel.net)

Başlık: _____

Yer:

Karakterler: _____

Problem:

Olay 1 _____

Olay 2 _____

Olay 3 _____

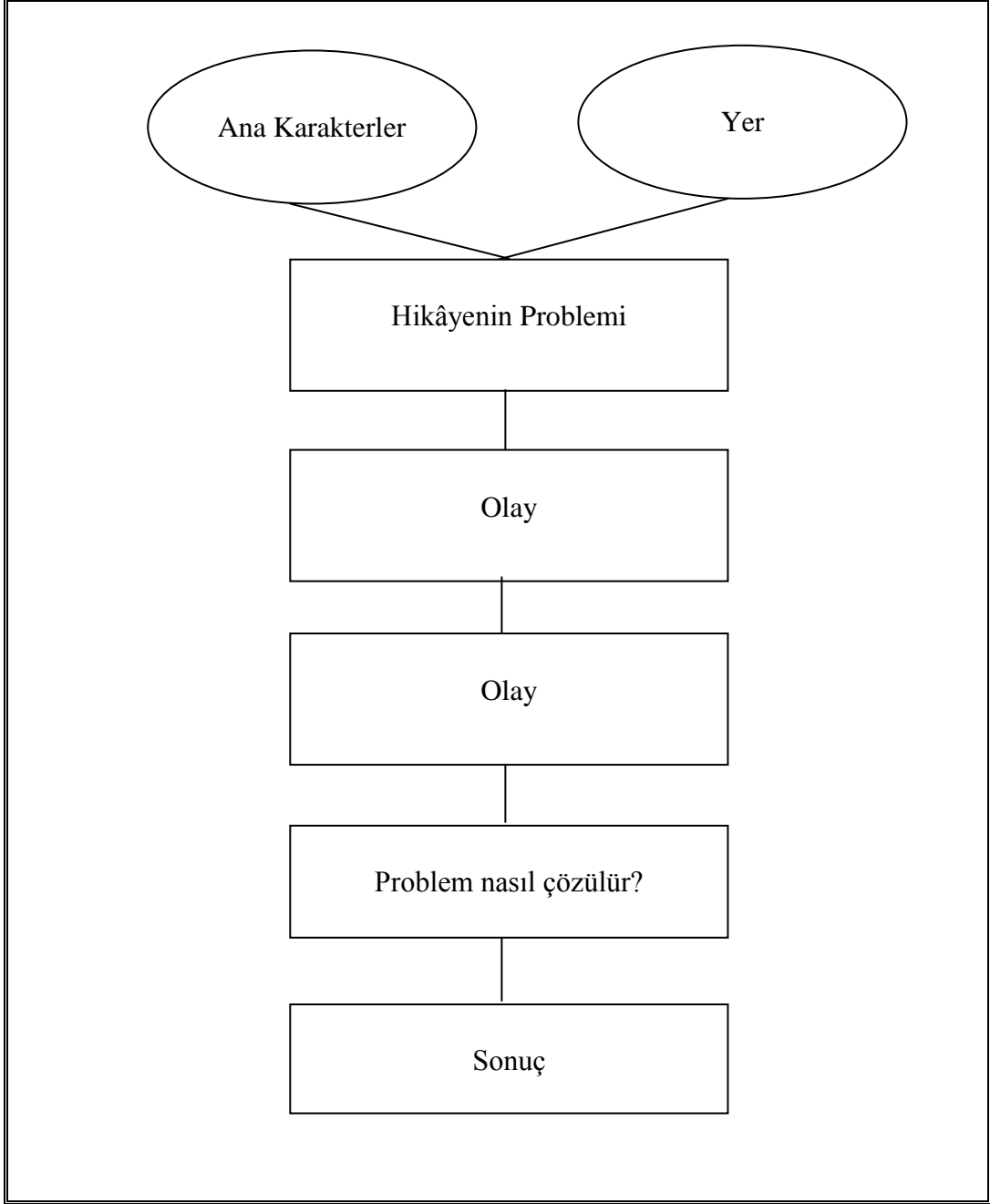
Olay 4 _____

Olay 5 _____

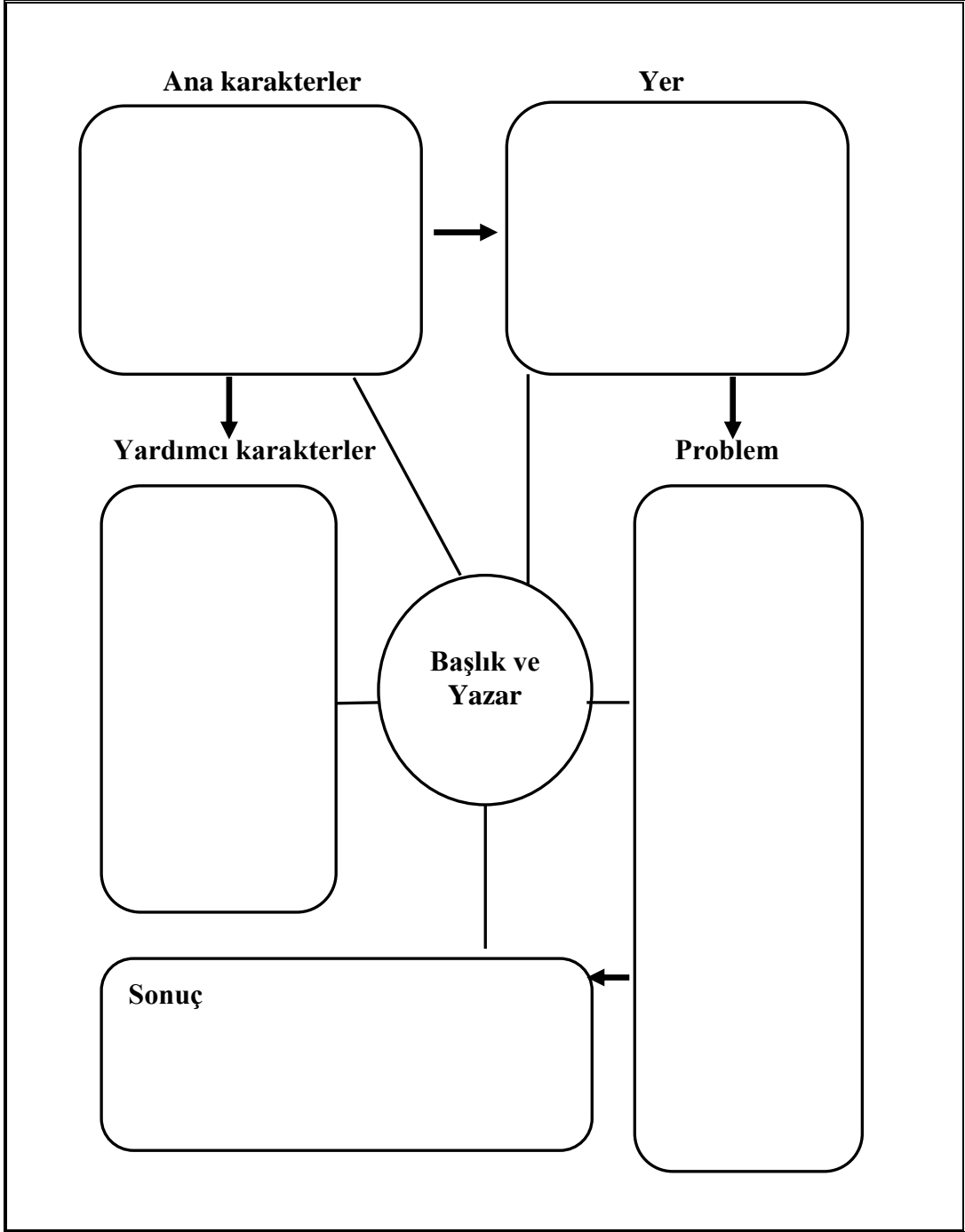
Çözüm:

Şekil 8. Hikâye haritası örneği 4 (<http://www.howard.k12.md.us>)

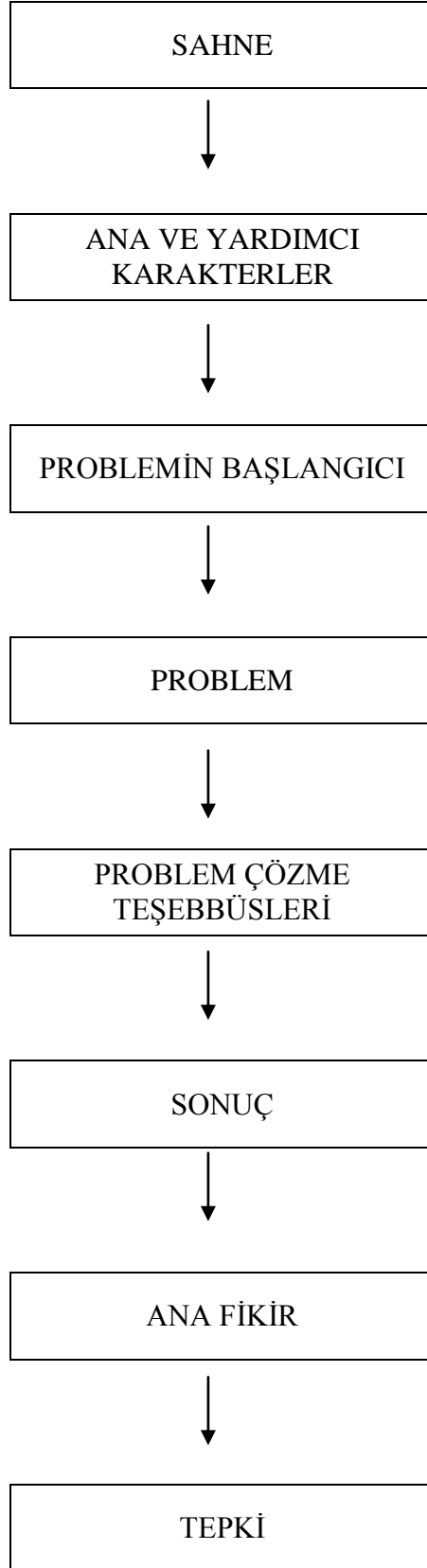
| |
|---|
| İsim : _____ |
| Başlık : _____ |
| Başlık |
| Yazar |
| Karakterler |
| Yer: |
| Birisi (Ana Karakter): |
| <input type="text"/> |
| Aranan (Ana karakter ne yapmaya çalışıyor?) |
| <input type="text"/> |
| Fakat (Ana karakter problemle karşılaşiyor.) |
| <input type="text"/> |
| Sonuç (Ana karakter problemi nasıl çözüyor?) |
| <input type="text"/> |



Şekil 10. Hikâye haritası örneği 6 (<http://www.eduplace.com>)



Şekil 11. Hikâye haritası örneği 7 (<http://www.aisr.cistron.nl>)



Şekil 12. Hikâye haritası örneği 8 (Akyol, 2010: 178)

Öğrencinin;
Adı:.....
Soyadı:.....

HİKÂYENİN;
BAŞLIĞI:.....
.....
YAZARI:.....

KARAKTERLER
Ana Karakterler
Yardımcı Karakterler
.....
.....

PROBLEM
.....
.....
.....

SAHNE
Yer:.....
Zaman:.....

SONUÇ-ÇÖZÜM
.....
.....
.....

TEMA
.....
.....
.....

ANLATIM BİÇİMİ
.....

ANLATICI
.....

ÖZET
.....
.....
.....

OLAY ÖRGÜSÜ
1-.....
2-.....
3-.....
4-.....
5-.....

Şekil 13. Hikâye haritası örneği 9 (Bozkurt, 2005: 80)

| ÖYKÜ HARİTASI | | |
|--|--|---|
| ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI : YAZARIN ADI : ÖYKÜNÜN ADI : ÖYKÜNÜN BASIM TARİHİ: | | |
| S E R İ M | Yer → Zaman → Kurgu zamanı:.....Kapsadığı zaman:..... Asıl Kahraman → Asıl Kahramanın Adı:..... Fiziksel özelliği: Ruhsal Özelliği: Sosyal Konumu:Karakter () Tip () Yardımcı Kahraman → Yardımcı Kahramanların Adları:..... Fiziksel özelliği: Ruhsal Özelliği: Sosyal Konumu:Karakter () Tip () Çatışmanın Başlangıcı → | |
| | D Ü Ğ Ü M | Çatışma → Çatışmanın Çözümü İçin Yapılanlar → Kişi/ Kişi () Kişi/Toplum () Kişi/ Kendisi () Kişi/Tabiat () Asıl Kahramanın Yaptıkları: Yardımcı Kahramanın Yaptıkları: |
| | Ç Ö Z Ü M | Çatışmanın Çözümü → |
| | Olay Örgüsü → * * * * * * Konu → Tema → Temayı Destekleyen Düşünceler → * * * * Öykü Türü → Anlatıcı ve Bakış Açısı → * * * * Dil ve Anlatım Öz. → * * * * Yazarın Sanat Anlayışı → * * * * Dönem Özellikleri → | |

Şekil 14. Hikâye haritası örneği 10a (Burgul Öztoprak, 2006: 147)

Yukarıdaki örnekte yer alan hikâye haritasının açıklaması

| ÖYKÜ HARİTASI | | |
|--------------------------------------|--|---|
| ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI : | | |
| ÖYKÜNÜN ADI : | | |
| YAZARIN ADI : | | |
| ÖYKÜNÜN BASIM TARİHİ: | | |
| S E R İ M | Yer | Öyküde anlatılanların gerçekleştiği yer. |
| | Zaman | Kurgu zamanı (Yaşanılan Zaman) : Öyküde anlatılanların yaşandığı zaman Toplam zaman (Kapsadığı Zaman) : Öyküde anlatılanların kapsadığı toplam süre |
| | Asıl Kahraman | Asıl Kahramanın: Öykünün merkezinde yer alan kişidir. Fiziksel özelliği: Dış görünüşü Karakter: kendine has özellikleri olan Ruhsal Özelliği: Psikolojik özellikleri Tip: belli bir topluluğun özelliklerini simgeleyen Sosyal Konumu: Öyküde aldığı görev, mesleği, konumu, vb. Karakter () Tip () |
| | Yardımcı Kahraman | Yardımcı Kahramanların: Öyküde olay ya da durumun oluşumunda rol alan ikinci kişilerdir. Fiziksel özelliği: Ruhsal Özelliği: Sosyal Konumu: Karakter () Tip () |
| | Çatışmanın Başlangıcı | Öyküdeki sorunun oluşum süreci ve başlangıcı anlatılır. |
| D Ü Ş Ü M | Çatışma | Öyküdeki sorun ve sorunun kimler arasında yaşandığı belirtilir. Kişi/ Kişi () Kişi/Toplum () Kişi/ Kendisi () Kişi/Tabiat () |
| | Çatışmanın Çözümü İçin Yapılanlar | Asıl Kahramanın Yaptıkları: Sorunun çözümü için asıl kahramanın neler yaptığı anlatılır. Yardımcı kahramanın yaptıkları: Sorunun çözümü için yardımcı kahramanın neler yaptığı anlatılır. |
| Ç Ö Z Ü M | Çatışmanın Çözümü | Öyküdeki sorunun nasıl sona erdiği ve çözümlendiği anlatılır. |
| | Olay Örgüsü | Öyküde anlatılan olayların sebep-sonuç ilişkisine göre sıralanmasıdır. |
| Konu Tema | Öykünün ne hakkında olduğu ve öyküde neyin anlatıldığı belirtilir. | |
| Temayı Destekleyen Düşünceler | Öykünün altında yatan ve yazarın öyküsünü oluştururken geliştirdiği düşüncedir. | |
| Anlatıcı ve Bakış açısı | Temanın açıklanması ve desteklenmesi için ortaya konulan diğer düşünceler belirtilir. | |
| Öykü Türü | * Kahraman anlatıcısının bakış açısı (BEN) * Hakim bakış açılı anlatıcı (O) * Gözlemci anlatıcısının bakış açısı (Kamera tarafsızlığı BEN-O) | |
| Dil ve Anlatım Özelliği | Olay (Maupassant) Öyküsü - Durum (Çehov) Öyküsü | |
| Yazarın Sanat Anlayışı | * Sanatlı/ Yalın * Resmî dil/Konuşma dili * Kısa cümle/uzun cümle * Benzetme * Deyiş | |
| Dönem Özellikleri | * Olayı ön plana alır. * Mesaj verme amacı taşır. * Konuşma dili ile yazı dilini birleştirir. | |
| | * Sanat sanat içindir / * Sanat halk içindir * Millî dil kullanılır. / * Arapça, Farsça ve Osmanlıca kullanılır | |

Şekil 15. Hikâye haritası örneği 10b (Burgul Öztoprak, 2006: 147)

2.3.6. Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK) tekniği ile kullanılan hikâye haritası yöntemi

Bu başlık altında, önce birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK) tekniğinden, daha sonra da birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK) tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin nasıl uygulandığından bahsedilecektir.

Temelini işbirlikli öğrenmenin oluşturduğu birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK) tekniği, John Hopkins Üniversitesi'nde Slavin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Slavin, 1986; Akt. Stevens ve diğ., 1987: 435). Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK); ilköğretimin üst sınıflarında okumayı, yazmayı ve dil becerilerini öğretmek amacıyla düzenlenmiş kapsamlı bir programdır (Stevens ve diğ., 1987: 437; Gömleksiz, 1993: 44; Yaman, 1999: 43; Açıkgöz, 2002: 201). Bu tekniğe Gömleksiz (1993: 44), “Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon” (BKOK); Açıkgöz (2002: 201), “Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon” (BİOK) adını vermişlerdir.

BİOK; öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, kompozisyon yazma, konuşma (öyküleri küme arkadaşlarına kendi ifadeleri ile özetleme, canlandırma, yeni öğrendikleri sözcükleri kullanarak oluşturdukları cümleleri arkadaşlarıyla paylaşma) olmak üzere dört dil becerisini geliştirmektedir (Özdemirli, 2011: 17). Özellikle BİOK tekniğinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanıldığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Stevens ve diğ., 1987; Slavin ve diğ., 1995; Rapp, 1991; Skeans, 1991, Calderón ve diğ., 1998; Yaman, 1999).

BİOK modelinin gelişimi; geleneksel okuma-yazma, dil eğitimi problemlerinin çözümlenmesinden hareketle ortaya çıkmıştır (Stevens ve diğ., 1987: 435; Açıkgöz, 2002: 201). Bunların başlıcaları şunlardır (Açıkgöz, 2002: 201-202):

- **İzleme:** Gruplar hâlinde yapılan okuma çalışmalarının en önemli sorunu, öğretmen bir grupta ilgilenirken diğer grupların derse ilgisini kaybetmesidir. BİOK'un uygulanması sırasında bu sorunu gidermek için işbirlikli ödül kullanılmıştır.

- **Sesli Okuma:** Öğrencilerin öğrenmesinde özellikle kodlama ve kavrama süreçleri üzerinde sesli okumanın olumlu etkileri tespit edilmiştir. Sınıflarda sesli okuma etkinliklerine yeterince yer verilmemesinin yanı sıra, bu etkinliklerin bir öğrencinin okuması diğer öğrencilerin beklemesi biçiminde yürütülmesi olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu engellemeyi amaçlayan BİOK tekniği, öğrencilerin takım arkadaşlarına sesli okuma şansı tanımalarını ve birbirlerinin okumasına nasıl tepki vermeleri gerektiğini öğretmeyi temel amaçları arasına almıştır.
- **Okuduğunu Anlama Becerileri:** Yapılan bazı betimsel çalışmalarda, ilköğretimdeki okuma derslerinde, parçaların yorumlanarak ve çıkarım yapılarak kavranması yerine, sözlük anlamının kavranmasının vurgulandığı; iyi ve kötü okuyucular üzerinde yapılan çalışmalarda ise kötü okuyucuların kavrama stratejilerine ve bilişötesi kontrole sahip olmadıkları ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilere özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve yordama becerilerinin öğretilmesi ile kavramanın geliştirilebileceği sonucuna da varılmıştır.
BİOK'un temel amaçlarından biri de okuduğunu anlama becerilerini geliştirilebilmesi için işbirliği takımlarından yararlanmaktır. İzleme sırasında, öğrencilerin beş özelliği saptamaları istenir: Öğrencilerden kişilere, sorunlara, denenen çözümlere, son çözüm ile kavramayı yükseltici sorunların çözümüne ilişkin yordama yapmaları ve öykünün temel öğelerini özetlemeleri istenmektedir. Böylece öğrencilere kavrama ve bilişötesi stratejiler öğretilmektedir.
- **Yazma ve Dil Becerileri:** Araştırmalar, yazma ve dil becerileri için ayrılan zamanın tek tek mekanik becerilerin öğretilmesinde harcandığını ortaya koymuştur. Yazma süreci yaklaşımına dayalı bir program geliştirmek amaçlayan BİOK, oluşturulan gruplardaki üyelerin yazma sürecinde (planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltme) birbirlerine yardım etmelerini sağlamaya çalışırken; yazma ve okuma becerilerini de birleştirerek öğretir.

BİOK tekniği; temel etkinlikler, dolaysız öğretim, birleştirilmiş dil becerileri ve yazma olmak üzere üç ögeden oluşur. Bu etkinlikler sırasında, öğrenciler heterojen gruplarda çalışırlar (Stevens ve diğ., 1987: 438; Açıkgöz, 2002: 202). Bütün etkinliklerde sırasıyla; öğretmen sunumu, takım alıştırması, bağımsız alıştırma, arkadaş ön değerlendirmesi, ek alıştırma ve sınama işlemleri yer alır.

Aşağıda BİOK'un başlıca bileşenleri ele alınmaktadır (Stevens ve diğ., 1987: 438-440; Açıkgöz, 2002: 202-204).

Okuma Grupları: Öğrenciler, öğretmen tarafından okuma düzeylerine göre iki ya da üç gruba ayrılırlar.

Takımlar: Öğrenciler kendi okuma grupları içinde iki ya da üç kişilik alt gruplara ayrılırlar ve diğer okuma gruplarına üye ikili ya da üçlülerle bir takım oluştururlar. Takım üyeleri, bireysel edimlerine dayalı puanlar alırlar.

Temel etkinlikler: Öğrenciler temel okuma gruplarında, okumaya her gün yirmi dakika ayırırlar. Bu gruplarda; okuma amaçlarının belirlenmesi, yeni sözcüklerin tanıtımı, eski sözcüklerin gözden geçirilmesi ve öğrencilerin okuduktan sonra okunanları tartışması gibi etkinlikler yer alır.

Sunum yöntemleri, her bir ders için yapılandırılmıştır. Öyküler tanıtıldıktan sonra öğrencilere bir dizi etkinlik verilir. Bu etkinlikler şunlardır:

- *Eş Okuma* sırasında öğrenciler, öyküyü önce sessizce okur. Sonra her paragraf, grup üyelerinden biri tarafından sesli okunur. Dinleyiciler, okuyucu tarafından yapılan yanlışları düzeltir. Öğretmen, gruplar arasında dolaşarak ve öğrencileri dinleyerek değerlendirme yapar.
- *Öyküdeki Dil bilgisi ve Öyküyle İlgili Yazma* aşamasında, öğrencilere öyküdeki dil bilgisi ile ilişkili sorular verilir. Okurken zaman zaman ara vererek öykü ile ilgili soruları yanıtlamaları istenir. Sonunda öğrenciler, öyküye tümüyle bakarlar ve onunla ilgili birkaç paragraf yazarlar.
- *Sözcükleri Sesli Okuma* aşamasında ise öğrencilere, öyküde kullanılan yeni ve zor sözcüklerin listesi verilir. Öğrenciler, bu listeyi birbirlerine sesli olarak okur ve dinleyenler düzeltme yapar. Doğru okuma gerçekteşene kadar süren bu alıştırma, öyküyü anlamaya yardımcı olmaktadır.

- *Sözcüklerin Anlamı* için, öğrencilerden verilen listedeki sözcükleri tanımları, sözlükten bulmaları, onları kendi anlatımları ile açıklamaları ve o sözcükle birer cümle kurmaları istenir.
- *Öykünün Yeniden Anlatılması* sırasında öğrenciler, öyküyü okuduktan sonra arkadaşlarına öyküdeki ana noktaları özetlerler ve olayları kendi cümleleri ile ortaya koyarlar
- *Yazım* alıştırmaları için öğrenciler, birbirlerini sınar ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederler.

Arkadaş Kontrolü: Öğrenciler, bu etkinlikleri tamamladıktan sonra o işle ilgili ölçüte ulaştıklarını belirten bir form doldurur ve imzalarlar. Her gün tamamlanması gereken faaliyetler verilir ve onları yapmaları beklenir. Ancak öğrencilere, kendi hızlarında çalışma olanağı da verilmiştir.

Sınavlar: Üç derste bir, öğrencilere kavrama, sözcük bilgisi ve kelimelerin yüksek sesle doğru okunmasını ölçen sınav verilir.

Okuduğunu Anlamada Dolaysız Öğretim: Haftada bir, öğrencilere okuduğunu anlama becerileri öğretilir. Her dersin sonunda öğrenciler, okuduğunu anlama yaprakları üzerinde çalışırlar.

Birleştirilmiş Dil Becerileri ve Yazma: Bunun için öğrenciler, hem mekanik becerilerle ilgili alıştırmalar yapar hem de o beceriyi kompozisyon yazmada kullanırlar. Örneğin, öğrenciler bir diyalog yazmadan önce tırnak işaretinin nasıl kullanıldığını öğrenirler.

Bağımsız Okuma ve Kitap Raporu: Öğrencilerin her akşam, en az yirmi dakika kitap okumaları istenir. Ana babalar da, çocuğun gerekli okumayı yapıp yapmadığına ilişkin bir formu imzalarlar. Her hafta imzaları tamam olan öğrenciler, takımlarına puan kazandırılırlar. Öğrenciler, iki haftada bir de kitap raporu hazırlarlar. Sınıftaki etkinlikleri erken bitiren öğrenciler, kitap okuyarak zamanlarını değerlendirirler.

BİOK tekniği ile ilgili bilgi verildikten sonra, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritasını yönteminin nasıl uygulandığının anlatılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda öncelikle öğrenciler, okuma düzeylerine göre gruplara ayrılmış ve grup büyüklüğüne karar verilmiştir. Daha sonra öğrenciler, kendi içlerinde üç kişilik alt gruplara ayrılmıştır. Oturma düzeni ayarlanmış ve gerekli malzemeler temin edilmiştir. Öğrencilerden beklenen görevler tanımlanmış ve başarı için ölçütler belirlenmiştir. Bir sonraki aşama olan uygulama aşamasında, öğrencilere her hafta seçilen hikâye materyali (6 haftalık süreçte, 6 hikâye materyali) dağıtılmıştır. Önce eş okuma yapılarak öğrencilerin hikâyeyi sessizce okuması, sonra her öğrencinin bir paragrafı sesli okuması ve sesli okuma gerçekleştirilirken diğer grup üyelerinin hikâyeyi okuyan öğrencinin yanlışlarını düzeltmeleri sağlanmıştır. Bu sırada öğretmenden gruplar arasında gezerek, öğrencileri dinleyerek değerlendirme yapması istenmiştir. Daha sonra öğretmenin görüşleri alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan dil bilgisi ile ilgili soruların yer aldığı etkinlik kâğıtlarının öğrenciler tarafından yanıtlanması sağlanmıştır. Bu işlem süresince; öğrencilerden dil bilgisi sorularını yanıtlaması, verilen sözcük listesini sesli okuması ve bu sırada dinleyenlerin gerekli düzeltme yapması, verilen sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulması, sözcükleri kendi anlatımları ile açıklaması, sözlükten anlamını buldukları sözcükleri cümle içinde kullanması, hikâyeyi yeniden özetleyerek anlatması için etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler yapıldıktan sonra, öğrencilerin okuduğunu anlama yapıları (hikâye haritası) üzerinde çalışma yapmaları sağlanmıştır. Öğrenciler bu aşamada, okudukları hikâyenin unsurları bularak istedikleri şekilde çizdikleri hikâye haritasının içine yazmışlardır. Hikâye haritası oluşturulma aşamasında, Akyol (2010: 178) tarafından belirlenen unsurların bulunması temel alınmıştır. Bu unsurlar; sahne, ana ve yardımcı karakterler, problemin başlangıcı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki olmak üzere sıralanmıştır. Öğretmen aynı zamanda öğrencilerin grup içi işbirliği sağlama, becerileri öğretmek için gruplara katılma ve gerçekleştirilen görevle ilgili yardım sağlama davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği gözlemlemiştir. Uygulama sonunda ise öğrencilere öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları dağıtılarak hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirme fırsatı verilmiştir. Etkinliği erken bitiren öğrencilerden kitap okuyarak zamanı değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca bütün öğrencilerden her akşam evde 20 dakika kitap okumaları istenmiştir. Başarılı gruplar ödüllendirilmiştir. Böylece BİOK tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanması sağlanmıştır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Mevcut bilgi aktarıldıktan sonra, çalışmalara ilişkin genel durum değerlendirmesi yapılmıştır.

2.4.1. Yurtiçinde yapılan araştırmalar

Yurt içinde hikâye haritası ile ilgili yapılan çalışmalar, bu başlık altında sunulmuştur. Yurt içinde yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan çalışmalar, genel hatlarıyla özetlenmiştir.

Akça (2002) tarafından yapılan çalışmada, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, okuduğunu anlama becerisiyle ilişkili 15 alt probleme cevap aranmıştır. 22'si deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere 44 deneğin katıldığı araştırmada, “son-test ölçümlü desen” kullanılmıştır. Deney grubuna 7 haftalık sürede 14 hikâye, hikâye haritası yöntemiyle işlenmiştir. Kontrol grubuna ise aynı hikâyeler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulama sonrasında, 15 alt probleme cevap bulmak amacıyla her iki gruba 14 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme beceri düzeyleri üzerinde, hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Bozkurt (2005) yapmış olduğu çalışmada, 8. sınıfta okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde hikâye haritası yönteminin etkisini araştırmıştır. Ayrıca bununla ilişkili olan 17 alt probleme de cevap aranmıştır. 17'si deney, 17'si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmada, “son-test ölçümlü desen” kullanılmıştır. Önceden seçilmiş 7 hikâye, yedi haftalık bir süreçte, deney grubunda hikâye haritası yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulamanın sonunda, hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisini belirlemek amacıyla, her iki gruba da kısa cevaplı 16 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Böylece hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre, okuduğunu anlamada daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili çalışmalar arasında yer alan Duman (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacı, hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bolu ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun özel eğitim sınıflarında bulunan eğitilebilir zihinsel engelli üç öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, tek denekli araştırma modellerinden “denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Öğrencilerin öğretim öncesi ve öğretim sonu gösterdikleri performans düzeylerini belirlemek amacıyla 15 hikâye, hikâye haritası yöntemi kullanılarak öğrencilere 10 oturumda uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, hikâye haritası yönteminin araştırmaya katılan eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bir başka çalışma, Burgul Öztoprak (2006) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, öykü haritası yöntemini kullanmanın ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmacı 30’u deney, 30’u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada, “son test kontrol gruplu deney deseni”ni kullanmıştır. Üç olay, üç durum öyküsü, deney grubu öğrencileri ile üç hafta süresince öykü haritası kullanılarak işlenmiş ve dördüncü hafta son test olarak bir olay, bir durum öyküsü okuduğunu anlama soruları öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise aynı öyküler, aynı süre içerisinde geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiş ve son hafta öğrencilere son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öykü haritası kullanımının olay ve durum öykülerinin öğretimi üzerinde birbirine paralel bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öykü haritası yönteminin genel olarak öğrencilerin öykü öğelerini bulabilme ve okuduğunu anlama düzeylerinde geleneksel yöntemle oranınla daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın diğer sonucuna göre, öykü haritası yönteminin olay ve durum öyküsünde anlatılan olay ya da durumun geçtiği yer, zaman, asıl kahraman, yardımcı kahraman, çatışmanın çözümü, serim bölümü ve çözüm bölümü öğelerinin bulunması üzerinde, geleneksel yöntemle göre önemli bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yılmaz (2008) okuduğunu anlama güçlüğü olan bir öğrenci üzerinde yürüttüğü çalışmada, öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikâye haritası yönteminin etkisi incelenmiştir. Araştırma ilköğretim 7. sınıftan araştırmanın amacına uygun olarak seçilen bir öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciye Türkçe ders kitabından düzeyine uygun olarak seçilen metinler okutulmuş, okutulan metin ile ilgili üç tane basit anlama, üç tane de derinlemesine anlama olmak üzere toplam altı tane okuduğunu anlama sorusu yöneltilmiş ve soruları cevaplaması istenmiştir. İki buçuk ay süren hikâye haritası yöntemiyle öğretimin sonucunda, öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikâye haritası yönteminin etkili olduğunu ortaya konulmuştur.

Işıkdoğan (2009) zihin engelli öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, kaynaştırma sınıflarında (2. ve 3. sınıflarda) öğrenim gören hafif derecede zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde hikâye haritası tekniği ile sunulan öğretimin etkililiğini araştırmıştır. 7'si deney, 7'si kontrol grubu olmak üzere toplam 14 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada, “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Deney grubunda 16 oturumluk okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde, hikâye haritası tekniğinin kullanıldığı bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı bir şekilde arttığı, kontrol grubu öğrencilerinin ise okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir değişim olmadığı tespit edilmiştir.

Kuruyer (2010) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde İkili Kodlama Kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye analizi ve yazımına etkisi araştırılmıştır. 20'si deney, 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yürütülen araştırmada, “ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen” kullanılmıştır. Deney grubunda, İkili Kodlama Kuramı destekli bir hikâye haritası öğretimi uygulanmıştır. Kontrol grubunda normal öğretim süreci devam etmiştir. Toplam yedi hafta (21 ders saati) süren uygulama çalışmaları boyunca, öğrencilerin beş hikâye edici metin analizi yapmaları ve beş hikâye edici metin yazmaları sağlanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Hikâye Haritası Analiz Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Hikâye Yazma Becerileri Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak analiz edilmiştir. Bununla birlikte deney ve

kontrol grubunun oluşturdukları hikâye haritaları ve yazdıkları hikâye edici metinlerden elde edilen verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, İkili Kodlama Kuramı destekli yapılan hikâye haritası öğretiminin deney grubunda hem hikâye haritası oluşturma beceri düzeyinde hem de hikâye edici metin yazma beceri düzeyinde artış sağladığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür.

Gökçe ve Sis (2011), “Gülten Dayıoğlu’nun çocuk öykülerinin ‘hikâye haritası’ yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme” isimli çalışmada, çocuk edebiyatının önde gelen yazarlarından Gülten Dayıoğlu’nun çocuklar için yazdığı 12 öykü kitabında bulunan 67 öyküyü değerlendirmiştir. Ancak çalışmanın kapsamı içinde her öykü kitabına ad olan toplam 12 öykü, metin öğretiminde kullanılan “hikâye haritası” yöntemine göre çözümlenmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, öykülerin çözümlenmesinde kullanılan hikâye haritası yönteminin dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişiminde önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çoban ve Tabak (2011) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim ikinci kademe 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâye edici metinleri hikâye haritalama yöntemine göre inceleyerek metin elementleri düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Betimsel analizin kullanıldığı araştırma, “Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği” aracılıyla değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda genel olarak, Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye elementlerini kullanma yönüyle çok da yüksek seviyede olmadıkları tespit edilmiştir.

2.4.2. Yurtdışında yapılan araştırmalar

Bu başlık altında, araştırma konusuyla benzerlik gösteren ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Yurt dışında yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan çalışmalar, genel hatlarıyla ve kronolojik sırası dikkate alınarak özetlenmiştir.

Haritalama teknikleri kullanılarak grup öğretim stratejilerinin önemli ölçüde okuduğunu anlamayı etkileyeceğini ifade eden Reutzel (1986); çalışmasında, hikâye haritası ile boşluk doldurma tekniklerini sentezleyerek “Boşluk doldurma hikâye

haritası” tekniğini ortaya koymayı ve bu tekniğin etkililiğini test etmeyi amaçlamıştır. 5. sınıfta bulunan 101 öğrenci ile yürütülen çalışmada, “Boşluk doldurma hikâye haritası” tekniğinin açıklayıcı metinler ve anlatım metinlerinde, okuduğunu anlamayı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Idol (1987), 3. ve 4. sınıflardaki başarı düzeyi düşük olan iki öğrenci ve öğrenme güçlüğü olan üç öğrenci ile okuduğunu anlamayı geliştirmede hikâye haritasının etkisini tespit etmek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırma modeli olarak “denekler arası çoklu başlama modeli” kullanmıştır. Sonuç olarak, hikâye elemanlarıyla ilişkilendirilen soruların cevaplanmasında ve doğru yazılmasında öğrencilerde bir gelişme olduğu gözlenmiştir. Ayrıca hikâye haritası, uygulamadan kaldırıldıktan sonra da etkili olmaya devam etmiştir.

Idol ve Croll (1987) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim ikinci kademe de olan ve öğrenme güçlüğü çeken beş öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla hikâye haritası tekniği kullanılmıştır. Tek denekli araştırma deseninin kullanıldığı çalışma sonucunda; beş öğrencinin tamamında performans artışı, dört öğrencide anlama sorularına cevap vermede artış gözlenmiştir. Üç öğrencinin zor okuma materyalini anlama becerisinin geliştiği belirlenmiştir. Bir başka bulgu ise öğrencilerin hikâyeyi anlatırken hikâye öğelerini kullanma eğilimi göstermeleridir.

Davis and McPherson (1989) tarafından kuramsal biçimde yapılan bir başka çalışmada, hikâye haritasının okuduğunu anlamak için bir araç olarak geliştirilebilmesi ve kullanılabilmesi için öğretmenlere tanıtılması amaçlanmıştır. Bu amaçla önce hikâye haritasının tanımı yapılmış ve örnekler verilmiştir. Daha sonra hikâye haritası ile yapılmış çalışmalardan bahsedilmiştir. Hikâye haritası oluşturmak için izlenecek aşamalar üzerinde durulmuş ve hikâye haritasının nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Bir sonraki aşamada, hikâye haritası çeşitleri anlatılmış ve öğretim farklılıklarına değinilmiştir. Son olarak öğretmenlerin bu yöntemi kullanmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Smith (1990) tarafından kuramsal biçimde yapılan bu çalışmada, hikâye haritası kullanmanın eserlerin özelliklerini anlamadaki önemi üzerinde durulmuştur. Hikâye

haritasının bir hikâyeyi anlamada öğrencilere yol gösterici olduğunu ifade eden Smith, çalışmasında hikâyenin evrensel öğelerinin neler olduğundan bahsetmiş ve örnek bir çözümlene yapmıştır.

Dimino, Gersten, Carnine ve Blake (1990), 9. sınıf öğrencilerinden seçilen 32 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin 6'sı özel eğitim alan öğrencilerdir. Uygulamada öğrencilerin performanslarını; hikâye haritasıyla ilgili sorular, temel sorular, hikâyenin anlatılması ve hikâye metni ile ilgili sorular olmak üzere dört alanda değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilere şema teorisi ve hikâye gramerine dayanan hikâyenin önemli unsurlarını sınıflama ve tartışma fırsatı sağlamıştır. Uygulama sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerine ilişkin performanslarında kontrol grubundaki öğrencilere göre artış olduğu ve hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baumann ve Bergeron (1993) yapmış oldukları araştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin çocuk edebiyatındaki temel hikâye öğelerini anlamalarında hikâye haritası yönteminin etkisini araştırmışlardır. Araştırma modeli olarak “öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılan araştırmaya, toplam 74 öğrenci katılmıştır. Uygulama, öğrenciler dört gruba ayrılarak gerçekleştirilmiştir. 17 öğrenci bulunan birinci hikâye haritalama grubuna kısaltılmamış ve güncellenmemiş çocuk hikâyeleri için hikâye haritası oluşturulması öğretilmiş; 20 öğrenci bulunan ikinci hikâye haritalama grubuna birinci gruptan farklı olarak düzenlenen hikâyeler için hikâye haritaları kullanılmıştır. Üçüncü grup, doğrudan okuma-düşünme karşılaştırma grubudur. Öğrenciler tahmin ve doğrulama prosedürüne göre aynı hikâyeleri okumuştur. Son grup ise doğrudan okuma aktivitesi kontrol grubudur. Bu gruptaki öğrenciler etkileşimsiz ve güdümsüz okuma yapmışlardır. Hikâye haritası yöntemi ile hikâyenin önemli öğelerini bulma ve bunlarla ilgili sorulara cevap vermede uygulama öncesine göre gruplarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler, uygulama sonrasında okudukları hikâyedeki öğeleri daha net hatırlayıp anlatma becerilerinde de daha iyi performans sergilemişlerdir.

Davis (1994) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise hazır bilgi ve çıkarımsal okuduğunu anlama üzerinde iki n okuma ğretim yöntemi olan direk okuma ile hikâye haritası kullanılarak okuma etkinliklerinin etkisini karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 60 nc, 60 da beşinci sınıf ğrencisi katılmış ve öğrenciler deney ile kontrol gruplarına yansız olarak atanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, hem nc sınıf hem de beşinci sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Her iki sınıf düzeyinde de okuduğunu anlama becerisinde, hikâye haritası kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin daha etkili sonucuna ulaşılmıştır.

Mathes ve Fuchs (1997) tarafından kuramsal biçimde yapılan bir başka çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için tasarlanmış olan “İşbirlikli hikâye haritası” tekniği anlatılmaktadır. İşbirlikli ğrenme ve hikâye grameri stratejisinin birleştirildiği bu tekniğin aşamalarının ayrıntılı olarak anlatıldığı çalışmada, bu teknikten yararlanılarak öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin daha fazla gelişeceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca heterojen gruplarda, eğitimin kalitesini artıran pratik ve etkili bir teknik olduğundan bahsedilmiştir.

Gardill ve Jitendra (1999) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenme güçlüğü olan altı ortaokul öğrencisinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde, hikâye haritasının doğrudan öğretime etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, hikâye haritası eğitiminin altı öğrencide, okuduğunu anlama yeteneğini geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerinden okuduğu hikâyeyi tekrar anlatmaları istenmiş ve tekrar anlatımlarda kullandıkları kelime sayısında orta düzeyde bir artış gözlenmiştir. Buna ek olarak tekrar anlatımlarda beş öğrencinin ifade ettiği hikâye elemanlarının sayısında, başlangıç düzeyine göre artış gözlenmiştir.

Daği (2000) tarafından yapılan çalışmanın amacı, hikâye haritası tekniğinin ve hikâye haritası kullanan bir ğretim stratejisinin etkililiğini araştırmaktır. Çalışmaya 4. ve 5. sınıflarda okuyan dört ğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda; dört öğrencinin nde akıcı yazmanın geliştiği, dördüncü öğrencide ise akıcılıkta herhangi bir gelişe olmadiği tespit edilmiştir. Kelime kullanım çeşitliliğine bakıldığında, öğrencilerin yazma performansında önemli değişiklikler gözlenmemiştir. Buna ek olarak dört ğrenci

tarafından yazılmış hikâyelerin başlangıç aşamasına göre daha fazla hikâye unsuru içerdiği ortaya konmuştur.

Stall (2000) tarafından yapılan bir başka kuramsal çalışmada, “hikâye yüzü” olarak adlandırılan görsel öğrenme stratejisine ve bu yöntemin hikâye haritası ile olan ilişkisine değinilmiştir. Hikâye yüzü çalışmada; hikâyede elementleri anlama, tanımlama ve hatırlamada görsel çerçeve çalışmasını kullanan popüler hikâye haritası stratejisinin orijinal bir uyarlaması olarak ifade edilmiştir. Stall, hikâye yüzü ile geleneksel hikâye haritası arasındaki farkı açıklarken hikâye yüzünün unsurları bir dizi şekillerde sunmaktan ziyade, okuyucunun okunan metni anlaması için bir bağlam kurmasını sağlayan görüntüyü sunduğunu belirtmiştir.

Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve Burke (2004); öğrenme güçlüğü çeken ve okuma eksikliği olan 3. ve 4. sınıf düzeyinde altı öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlamalarını geliştirmede hikâye haritası yöntemini kullanmışlardır. Tek denekli deneysel desen kullanılarak yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin hikâye grameri elemanlarını doğru cevaplama yüzdelerinde artış görülmüştür. Ayrıca hikâye haritası yönteminin hikâye gramer öğelerinin öğretiminde ve pek çoğu için öğrenci performansını devam ettirmede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bir diğer çalışma ise Tran (2009) tarafından yapılan ve öğrencilerin hikâye yazma becerilerini geliştirmede hikâye haritası yönteminin etkililiğinin araştırıldığı çalışmadır. İlköğretim 4. sınıfta okuyan ve düşük yazma yeteneğine sahip olan dört öğrenci ile yürütülen çalışma beş hafta sürmüştür. Bu süreçte hikâye haritası, hikâye yazma, tutum anketleri, gözlem notları ve ödevlerden yararlanılmıştır. Sonuç olarak; hikâye haritasının yazma aşamasında öğrencilere görsel bir ekran sağladığı, bölümleri başlatma ve devam ettirme noktasında rehberlik ettiği ve hikâye haritası yöntemini kullanarak çok daha kolay hikâye yazdıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe kendilerine güven duygularının da artmış olmasıdır.

Stagliano ve Boon (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme engeli olan 4. sınıf düzeyindeki üç öğrenci üzerinde hikâye haritasının kullanımının açıklayıcı

metinlerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi araştırılmıştır. Uygulama 24 seans sürmüştür ve birebir eğitim yapılmıştır. Uygulamada metinleri okurken önce hikâye haritasının nasıl tamamlanacağı öğretilmiş, sonra konuyla ilgili beş anlama sorusu yöneltilmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, her üç öğrencinin de metinleri doğru anlamalarında iyileşme olduğu gözlemlenmiştir.

Stringfield, Luscre ve Gast (2011) tarafından yapılan bir başka çalışmada, ilköğretim çağında yüksek işlevli otizmi olan üç öğrenciyle dil sanatları eğitiminde okuma aracı olarak kullanılan hikâye haritasının etkisi araştırılmıştır. Çoklu basit desenin kullanıldığı çalışmada, hikâye haritasının olumlu etki yarattığı ve uygulama süresinde de etkisini koruduğu tespit edilmiştir. Sonuçta, hikâye haritasının sınıflarında yüksek işlevli otizme sahip çocuklar bulunan ilköğretim okulu öğretmenleri için kullanışlı bir yöntem olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.3. Yapılmış çalışmaların genel değerlendirmesi

Yukarıda, alanda yapılmış ve araştırmacı tarafından ulaşılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar özetlenmiştir. Bu başlık altında ise bu çalışmaların genel bir değerlendirilmesine yer verilecektir.

Görüldüğü gibi hikâye haritası yöntemine ilişkin hem yurt içinde hem de yurt dışında çalışmalar yapılmıştır. Yurt dışında bu alana ilişkin araştırmaların yapılmaya başlanması 1980'li yıllara dayanırken, Türkiye'de yapılan çalışmalar 2000'li yıllarda ivme kazanmıştır. Ayrıca yapılan çalışmaların sayıca yetersiz olduğu da dikkat çekmektedir. Yurt dışı çalışmaları; doktora ve yüksek lisans tezlerinin yanı sıra, kuramsal makaleler ve araştırma makalelerinden oluşmaktadır. Yurt içi çalışmalarında ise yüksek lisans tezleri, kuramsal makaleler ve araştırma makalelerinin yer aldığı görülmektedir. Dikkat çeken bir nokta ise yurt içi çalışmalarda, konuya ilişkin doktora tezine rastlanmamış olmasıdır.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan, araştırmacı tarafından ulaşılan çalışmalara bakıldığında; çalışmaların bir kısmının ilköğretimde okuyan normal öğrencilerle (Reutzel, 1986; Baumann ve Bergeron, 1993; Davis, 1994; Daqi, 2000; Akça, 2002; Bozkurt, 2005; Tran, 2009; Kuruyer, 2010), bir kısmının ilköğretimde çağındaki özel

eğitim gerektiren öğrencilerle (Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Dimino ve diğ., 1990; Gardill ve Jitendra, 1999; Boulineau ve diğ., 2004; Duman, 2006; Yılmaz, 2008, Işıkdoğan, 2009; Stagliano ve Boon, 2009; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011), bir kısmının da ortaöğretimde okuyan öğrencilerle (Dimino ve diğ., 1990; Burgul ztoprak, 2006) yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili konuda kuramsal çalışmaların da yapıldığı (Davis and McPherson,1989; Smith, 1990; Mathes ve Fuchs, 1997; Stall, 2000; oban ve Tabak, 2011; Gökçe ve Sis, 2011) belirlenmiştir. Kuramsal olmayan çalışmalarda daha çok deneysel desenin tercih edildiği görülmektedir.

Yapılan çalışmaların ortak amacı ise hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya ilişkin etkisini ortaya koymaktır. Hem yurtiçi hem de yurtdışında hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalarda, başarı ile uygulanan hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama ve öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca yapılan kuramsal çalışmalar, hikâye haritası yönteminin kullanılmasının okuduğunu anlama ve öğrenmeye olan etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Çalışmalarda, ğretmenlerin hikâye haritası yöntemini kullanmalarının ğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesinde olumlu etki yaratacağı vurgulanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yaklaşımı, modeli, çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama süreci, toplanan verilerin çözümlenmesi ve BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin kullanımına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Yaklaşımı

Bilimsel araştırmalarda, herhangi bir konuda yürütülen bir araştırmaya yön veren, araştırmanın niçin nasıl yapılacağını gösteren felsefi ve pratik açıklamalara, destekleyicilere ve süreçlere araştırmanın yaklaşımı denir. Araştırma yaklaşımı, bir araştırmada kullanılan yöntem, teknik ya da veri toplama aracının kullanılmasının nedenlerini ve bunların araştırılan konuya uygunluğunu açıklamayı içerir (Ekiz, 2009: 7).

Modern çağın başlangıcı olarak kabul edilen M.S. 1500'lü yıllardan 20. yüzyılın başlarına kadar bilimsel yapı, aklın ön planda tutulduğu bir yapı hâline gelmiştir. Bu dönem pozitivist/ akılcı paradigmanın, yani akıl ve gözleme dayanan bir anlayışın hâkim olduğu dönemi işaret eder. "Pozitivist" ve "modernist düşünce", her şeyi açıklama gücüne sahip büyük kuramları ve "tek doğru"yu aramaya yönelmiştir. 20. yüzyılın başlarında ise pozitivist/akılcı paradigmaya alternatif paradigmanın temelleri atılmaya başlanmıştır. Pozitivist/akılcılık ötesi olarak nitelendirilen bu paradigma, büyük kuramlar ile "tek doğru" ve egemen düşünce anlayışını reddetmekte, yerine özne merkezli ve çoğulcu bir anlayışı savunmaktadır. Bilimin nesnel bilgi üretme süreci olmadığını, bilimsel dünyanın göreliliğini temel alan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 23-29). Benzer şekilde, pozitivistimin nesnellik görüşüne karşı çıkarak insan davranışlarının ancak onun çevresini paylaşan araştırmacı tarafından anlaşılabilceği, böylece dünyayı yorumlamasının daha anlaşılır olacağı ileri sürülmektedir. Doğrudan deneyimlerle bilimin daha anlamlı olacağı varsayılır (Balcı, 2006: 36).

Pozitivist ötesi anlayış, bilginin örgütlenmesinde ve sunulmasında tek, en doğru bir anlayış olmadığı düşüncesinden yola çıkarak sosyal bilimlerde kendine özgü kavram ve araştırma yöntemleri bulmaya başlamıştır. Böylece nitel araştırmaya yönelme başlamış ve “nesnellik”ten çok, “bakış açısı” ön plana çıkmıştır. Böylece araştırmalarda olay ve olguların kendi ortamı içinde ayrıntılı incelenmesi ve derinlemesine açıklanması sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 30-31). Bu görüşler ışığında, bilimsel araştırmalarda pozitivist paradigmaya uygun yöntemlerin kullanılmasının gerekliliği görülmektedir. Bu araştırmada, niteliğini artırmak amacıyla pozitivist paradigmanın özneliğini bir arada kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Böylece nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanılmasıyla farklı veri kaynakları, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri kullanılmasına imkân sağlanarak araştırmanın inandırıcılığını artırmak ve doğru sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli; araştırmanın amacına uygun ve ekonomik süreçte, verilerin toplanması ve analizi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Karasar, 2005: 34). Araştırma modeli, yapılacak bilimsel çalışmanın önemli bir parçasıdır. Model, araştırmadaki problemin çözülmesi için elde edilecek bilgilerin sistemli bir şekilde oluşturulmasını sağlar (Köse, 2010: 99). Araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından kasıtlı olarak geliştirilen plan olarak nitelendirilen araştırma modeli oluşturmanın temel amacı ise geçerli ve güvenilir bilimsel bilgilere ulaşmaktır (Büyüköztürk, 2007: 1). Araştırma modellerini veri toplama tekniğine göre, belgesel (documentary) ve görgül (empiric) araştırmalar olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür. Araştırmacı tarafından ihtiyaç duyulan verilerin alan yazın taraması ile elde edildiği araştırmalar, *belgesel araştırmalar* olarak tanımlanırken (Büyüköztürk, 2007: 1); verilerin çeşitli teknikler ya da araçlar kullanılarak gözlem yoluyla toplandığı araştırmalara, *görgül araştırmalar* denmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2010: 188). Görgül araştırmalar, tarama modeli ve deneysel model olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2006: 77). Deneysel desen (model) ise değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerine ilişkin

hipotezleri test ederek ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Büyüköztürk, 2007: 3; Gay, 1987: 260).

Bir görgül araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden biri kullanılabilir gibi, iki yöntem birlikte de kullanılabilir. Bu araştırmada da hem nicel hem de nitel yöntemin birlikte kullanılarak araştırma sorularına cevap verildiği bir yaklaşım olan (Punch, 2005: 231; McMillan ve Schumacher, 2006: 401) karma (mixed) yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel verilerin eş zamanlı ya da sırayla toplanması, analiz edilmesi ve toplanan verilerin birleştirilmesini içeren bir araştırma yöntemidir (Cresswell, 2003: 211-212). Bu yöntem; nicel yöntemden yararlanarak sayıları, nitel yöntemden yararlanarak da kelimeleri toplayarak ortaya yeni ve bağımsız bir şeyler çıkarma çabasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2011: 4; Punch, 2005: 60).

Araştırmaya ilişkin nicel verilerin elde edilmesinde, *öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenden* yararlanılmıştır. Bu desende, katılımcıların deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri gerçekleştirilir (Kaptan, 1998: 85; Cohen, Manion ve Morison, 2000: 213; Cresswell, 2003: 170; Karasar, 2006: 97; Büyüköztürk, 2007: 19; Köse, 2010: 116). Öntest-sontest kontrol gruplu desen; birisi tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest), diğeri de farklı kategorilerde bulunan katılımcıları (deney-kontrol gruplarını) gösteren iki faktörlü bir deneysel desen olarak belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007: 19).

Öntest- sontest kontrol gruplu desenin kullanımında şu aşamalar yer almaktadır (Gall, Borg ve Gall, 1996: 495; Cohen ve diğ., 2000: 213): (1) deney ve kontrol gruplarına katılımcıların yansız atanması, (2) deneyin başlangıcında deney ve kontrol gruplarından öntest ölçümleri elde edilmesi, (3) sadece deney grubuna bağımsız değişkenin alınması, (4) her iki grubun sontest ölçümlerinin alınması ve (5) deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir fark olup olmadığının karşılaştırılması. Bu araştırmada; bir deney, bir kontrol grubu yer almaktadır. Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

| | | | | |
|----------------------|----------|------------------------|----------|------------------------|
| G_D | R | O_{1.1} | X | O_{1.2} |
| G_K | R | O_{2.1} | | O_{2.1} |

G_D: BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubu

G_K: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu

R : Katılımcıların gruplara yansız atanması

X : BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi ile yapılan öğretim

O_{1.1} - O_{1.2} : Deney grubunun öntest - sontest ölçümleri

O_{2.1} - O_{2.2} : Kontrol grubunun öntest - sontest ölçümleri

Araştırmanın nitel boyutunda ise *eylem araştırması* deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulama sürecinde var olan ya da uygulamada ortaya çıkabilecek sorunları anlama ve çözmeye yönelik olarak uygulayıcıların tek başına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulamaya ilişkin sistematik veri toplamasını ve analiz etmesini içeren bir araştırma deseni (Gay, 1987: 8-9; McMillan ve Schumacher, 2006: 15; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 78, 295; Büyüköztürk ve diğ., 2010: 280). Süreç odaklı bir araştırma deseni olan eylem araştırması, belirli bir sürecin kendi ortamı içinde uzun süre çalışılması ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplanmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 78). Eylem araştırmasında, veri toplamada ya nicel ya nitel metot veya her iki metot birlikte kullanılabilir (Creswell, 2012: 577). Eylem araştırmanın önemli özelliklerinden biri de esnek bir yaklaşım sergileyerek araştırmacının veriye yakın olmasını, süreci yakından tanımasını yani araştırmacının katılımcı rolünü ön plana çıkarmasını ve bir veri toplama aracı gibi çalışmasını sağlamaktır. Burada amaç, sorunun tespiti ve ortamdaki değişim ve etkileşime ilişkin derinlemesine bilgi toplamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 78). Eylem araştırması, bir sorunun farkına varmak ve var olan durumu geliştirmekle başlar. Konuşma, görüşme vb. veri toplama teknikleri kullanılarak toplanan veriler analiz edilerek durum tanımlanır. Durum tanımlandıktan sonra, geliştirme ve sorunu çözmeye amacıyla eylemler geliştirilir ve geliştirilen eylemler uygulamaya konur (Büyüköztürk ve diğ., 2010: 284). Bu durum, araştırma sonuçlarının uygulamaya hemen aktarılabilir olmasını sağlamaktadır. Bu

yönüyle eylem araştırması; “katılma”, “yansıtma” ve “geliştirme” süreçlerinin etkin bir şekilde işe koşulduğu bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 78).

Bu çalışmada çalışmalar, eylem araştırması desininin *teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması* desinine uygun olarak yürütülmüştür. Buna göre, araştırmacının rehberliğinde bir uygulayıcı tarafından yeni bir yaklaşım uygulamaya konur ve süreç araştırmacı tarafından analiz edilir. Bu süreçte, araştırmacı ile uygulamacı arasında yoğun bir etkileşim vardır. Desende, sürecin araştırmacı tarafından betimlenmesi araştırmacının temel amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 296).

3.3. Çalışma Grubu

Bir örneklemeden parametrenin kestirilmesi; ancak olasılığa dayalı, yansızlık kuralına göre seçilmiş örnekleme mümkündür. Bu durumda, olasılığa dayalı olmayan-yansızlık kuralına göre seçilmeyen kümeler “örneklem” kavramı yerine, “çalışma grubu” kavramı kullanılması daha uygundur (Balcı, 2006: 81). Bu nedenle, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı bu deneysel çalışmada, çalışma grubu seçimine gidilmiştir. Günümüzde nitel araştırma desenleri içine nicel araştırma yaklaşımlarıyla özdeşleşmiş bazı örneklem tekniklerinin de katıldığı bilinmektedir. Bu durumu, Goetz ve LeCompte (1984) üç nedene bağlamışlardır. Bu nedenler (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 103):

1. Günümüz modern toplumlarının karmaşık ve katmanlı yapısı ve bu bütün içinde katmanların kendine özgü özellikleri olan alt katmanlarının ortaya çıkması,
2. Nicel ve nitel çalışmada, sonuçların belirli oranlarda ve oldukça sınırlandırılmış biçimde sadece ilgili durumlara genellenme ihtiyacı,
3. Nicel araştırma geleneğinden gelen ve deneysel çalışmalara nitel araştırmanın kendine özgü güçlü yönlerini yansıtmak isteyen araştırmacıların var olması şeklinde sıralanmıştır.

Bu doğrultuda, çalışma grubunun seçiminde *amaçlı örnekleme* yoluna gidilerek amaca yönelik daha fazla ve detaylı veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Patton (1987)’a göre amaçlı örnekleme, zengin bir bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların çalışılmasına olanak vermektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 107). Amaçlı

örnekleme gerçekleştirilirken araştırmacı, araştırmanın çalışma grubuna kimleri seçeceği konusunda kendi yargısını kullanarak araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır. Bu yaklaşımın avantajı, çalışma grubunun seçiminde araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır. Burada istenen özellikleri taşıyan katılımcıların seçilmesi bir yoldur (Balcı, 2006: 90). Bu amaçla; araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki Behrampaşa İlköğretim Okulu'ndan seçilmiştir. Bu okulda bulunan 5. sınıf şubeleri arasından belirlenen iki şube, araştırma kapsamına alınmıştır. Bu şubelerden biri; araştırmanın deney grubu, diğer kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrenci mevcudu 40 olan deney grubundan 36 öğrenci, öğrenci mevcudu 38 olan kontrol grubundan ise 30 öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde dikkate alınan ölçütler şunlardır:

- Araştırmanın sağlıklı yürütülmesi sürecini okul yönetiminin desteklemesi,
- Araştırmanın birlikte yürütüleceği öğretmenlerin gönüllü olmaları ve çalışmanın sağlıklı yürümesi için destek olması,
- Araştırmanın yürütüleceği dersliklerin uygulamalar için hazır duruma getirilebilmesi.

Bu ölçütlere uygun okul ve sınıf tespiti yapıldıktan sonra, araştırmanın yürütülebilmesi için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar başlatılmış ve gerekli izinler alınmıştır (EK 1-2). Elde edilen verilerde, öğrenci ve öğretmen isimleri gizli tutularak kodlama yoluna gidilmiş ve araştırma raporu oluşturulmuştur. Ayrıca deney grubu içerisinde oluşturulan üçer kişilik grupların kendilerine grup ismi belirlemeleri sağlanmıştır.

3.3.1. Deneysel işlemler için çalışma grubunun oluşturulması

Deneysel desene uygun yürütülen araştırmada, öğrencilerin yansız ataması yapılmıştır. Yansız atamanın gerçekleştirilmesinde kullanılan ölçütler şunlardır:

- Öğrencilerin 4. sınıf genel not ortalamaları,
- Öğrencilerin 4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları,
- Öğrencilerin 4. sınıf ikinci yarıyıl not ortalamaları,
- Öğrencilerin 4. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları,
- Öğrencilerin öntest puanları (yansızlığı kontrol için).

Yansız atama için elde edilen veriler, kümeleme analizi (cluster analysis) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kümeleme analizi, benzer özelliklere sahip bireylerin aynı gruba atanmasına dayanır (Cohen ve diğ., 2000: 351; Tatlıdil 2002: 329; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 137; Alpar, 2011: 309). Kümeleme analizi yapılırken K-Means tekniğinden yararlanılmış ve ikili, üçlü ve dörtlü atamalar yapılarak en çok üyesi olan atama belirlenmiştir. Yapılan bütün atamalarda, en çok üyeye ikili atamada ulaşılmış ve 66 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda oluşturulan deney ve kontrol gruplarındaki dağılımlar Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımı

| Gruplar | Kız | | Erkek | | Toplam |
|----------------|-----|------|-------|------|--------|
| | n | % | n | % | n |
| Deney | 22 | 61.1 | 14 | 38.9 | 36 |
| Kontrol | 13 | 43.3 | 17 | 56.7 | 30 |

Çizelge 1’de, deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, grupların sayısal büyüklüklerinin birbiriyle yakın olduğu söylenebilir. Ancak deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayılarındaki farklılık, araştırmada belirlenen yansızlık kriterlerine ilişkin bir değerlendirmenin yapılmasını da gerekli kılmaktadır. Böylece, araştırmadaki grupların ne ölçüde yansız oluşturulduğunu göstermek mümkün olacaktır. Bunun için deney ve kontrol gruplarının yansızlık ölçütlerine ilişkin istatistiksel işlemler yapılmıştır. Önce kullanılan ölçütlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda, grup büyüklüğünün hem deney (n=36) hem de kontrol (n=30) grubunda 50’den küçük olması dikkate alınarak Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır. Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin $p > .05$ çıkması, normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2010: 42; Alpar, 2011: 117). Shapiro-Wilk testinde hesaplanan p değerinin $p < .05$ olması ise çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirir. Çarpıklık değerinin -1, +1 aralığında olması; basıklık değerinin de -1.96, +1.96 aralığında olması (.05 için), normallik varsayımının karşılandığı şeklinde yorumlanır (Kalaycı, 2010: 212). Bu doğrultuda yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda ortaya çıkan bulgular Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Yansızlık ölçütlerine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları

| Ölçütler | Gruplar | S-W | p | Çarpıklık katsayısı | Basıklık katsayısı |
|---|---------|------|------|---------------------|--------------------|
| 4. sınıf genel not ortalamaları | Deney | .696 | .000 | -2.365 | 6.665 |
| | Kontrol | .834 | .000 | -.776 | -.865 |
| 4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları | Deney | .921 | .013 | -.911 | 1.057 |
| | Kontrol | .906 | .012 | .479 | -1.156 |
| 4. sınıf 2. yarıyıl not ortalamaları | Deney | .636 | .000 | -2.465 | 6.476 |
| | Kontrol | .841 | .000 | -.842 | .248 |
| 4. sınıf 2. yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları | Deney | .909 | .006 | -.991 | .580 |
| | Kontrol | .958 | .278 | | |

Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda p değeri ve çarpıklık, basıklık katsayıları dikkate alındığında; 4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları ve 4. sınıf 2. yarıyıl Türkçe dersi not ortalamalarına ilişkin normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir. Buna bağlı olarak, 4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları ve 4. sınıf 2. yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları ölçütlerine ilişkin parametrik testlerden olan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Diğer iki ölçüt olan 4. sınıf genel not ortalamaları ve 4. sınıf 2. yarıyıl not ortalamalarına ilişkin Shapiro-Wilk testi sonucunda ise normallik varsayımının karşılanmadığı görülmektedir. Normallik varsayımının sağlanamadığı bu iki ölçüt için nonparametrik bir test olan Mann-Whitney U (MWU) testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Elde edilen yansızlık ölçütlerinden olan 4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları ve 4. sınıf 2. yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları ölçütlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi analizi sonuçları Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Yansızlık ölçütlerine ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

| Ölçütler | Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene Testi | | t | p |
|---|---------|----|-----------|------|----|--------------|------|-------|------|
| | | | | | | F | p | | |
| 4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları | Deney | 36 | 92.93 | 4.98 | 64 | .338 | .563 | 1.712 | .092 |
| | Kontrol | 30 | 90.96 | 4.24 | | | | | |
| 4. sınıf 2. yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları | Deney | 36 | 93.22 | 5.52 | 64 | .615 | .615 | 1.804 | .072 |
| | Kontrol | 30 | 90.90 | 4.80 | | | | | |

Araştırmada yansızlık ölçütü olarak belirlenen, “4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları” [$t_{(64)}=1.712$; $p=.092$] ve “4. sınıf 2. yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları”na [$t_{(64)}=1.804$; $p=.072$] ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarının

istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yansızlık ölçütleri için kullanılan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçlarının anlamlı olmaması, grupların “4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları” ve “4. sınıf 2. yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları” açısından yansız bir biçimde oluşturulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yansızlık ölçütlerinden olan 4. sınıf genel not ortalamaları ve 4. sınıf 2. yarıyıl not ortalamaları ölçütlerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarına ise Çizelge 4’te yer verilmiştir.

Çizelge 4. Yansızlık ölçütlerine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

| Ölçütler | Gruplar | n | Sıralar Ort. | Sıralar Top. | M-Whitney U | p |
|--------------------------------------|---------|----|--------------|--------------|-------------|------|
| 4. sınıf genel not ortalamaları | Deney | 36 | 36.54 | 1315.50 | 430.500 | .146 |
| | Kontrol | 30 | 29.85 | 895.50 | | |
| 4. sınıf 2. yarıyıl not ortalamaları | Deney | 36 | 37.30 | 1345.50 | 400.500 | .055 |
| | Kontrol | 30 | 28.85 | 865.50 | | |

Araştırmada yansızlık ölçütü olarak belirlenen, “4. sınıf genel not ortalamaları” [MWU=430.500; p=.146] ve “4. sınıf 2. yarıyıl not ortalamaları”na [MWU=400.500; p=.055] ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yansızlık ölçütleri için kullanılan Mann-Whitney U testi sonuçlarının anlamlı olmaması, grupların “4. sınıf genel not ortalamaları” ve “4. sınıf 2. yarıyıl not ortalamaları” açısından yansız bir biçimde oluşturulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Grupların birbirine denk olduğunu ve yansız bir şekilde oluşturulduğunu ortaya koymak amacıyla, grupların araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinden aldıkları öntest puanları da karşılaştırılmıştır. Öncelikle karşılaştırma yapılmadan önce öntest puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı, Shapiro-Wilk testi ile sınanmıştır. Shapiro-Wilk testi sonucunda, hem deney grubunun öntest puanlarının [S-W=.959; p=.198] hem de kontrol grubunun öntest puanlarının [S-W=.956; p=.249] normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna göre; deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları öntest puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çizelge 5’te grupların başarı testinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 5. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları öntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene Testi | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------------|------|------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 36 | 33.69 | 5.76 | 64 | 6.504 | .013 | .969 | .336 |
| Kontrol | 30 | 31.97 | 8.64 | | | | | |

Çizelge 5'te yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest puanlarının deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği [$t_{(64)}=.969$; $p=.336$] belirlenmiştir. Bu doğrultuda, grupların öntest puanları açısından da benzerlik gösterdiğini ve yansız biçimde oluşturulduğunu söylemek mümkündür.

3.3.2. Nitel boyut için çalışma grubunun oluşturulması

Çalışmanın bir diğer boyutu olan nitel boyut için çalışma grubu oluşturulurken araştırma kapsamına alınan öğrencilerin gönüllülüğü esas alınmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin tamamı, görüşme yapılması konusunda istekli ve gönüllü davranmıştır. Uygulama kapsamındaki tüm öğrencilerle görüşme yapılması, uygulama sürecine ilişkin derinlemesine bilgi toplama fırsatı vermiştir.

3.4. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler

Araştırma sürecinde yapılan işlemler; uygulama öncesi, uygulama esnasında ve uygulama sonrası yapılan işlemler olmak üzere ayrı ayrı ifade edilmiştir. Bu süreçte karşılaşılan durumların anlatılmasının araştırma sürecinin değerlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

3.4.1. Uygulama öncesi yürütülen çalışmalar

Bu bölümde, araştırmaya başlamadan önceki süreç ortaya konmaya çalışılmıştır. Uygulamanın yapılacağı okul, sınıf ve öğretmenin belirlenmesi; karşılaşılan olumsuz durumlar; uygulama öncesi öğrenci ve öğretmenlerle uygulamaya ilişkin görüşmeler; malzeme temini, sınıf ortamının hazırlanması gibi konulara değinilmiştir. Son olarak uygulamaya başlamadan başarı testinin öntest olarak uygulanması ve Türkçe tutum ölçeğinin öntutum olarak uygulanması anlatılmıştır.

Araştırma süreci başlamadan önce uygulamanın sağlıklı yürütülebilmesi için uygun okul ve öğretmen arayışına başlanmıştır. Bu amaçla Sivas il merkezinde dört ayrı okulun yöneticileri ve bu okullarda görev yapan sekiz sınıf öğretmeniyle görüşülmüştür. Hem yöneticilere hem de öğretmenlere uygulamanın nasıl gerçekleştirileceği ve beklentilerin neler olduğu konusunda bilgi verilmiştir. Dört okulda da yöneticiler uygulamayı olumlu karşılarken öğretmenlerden ikisi, kendi programlarının aksayacağı düşüncesiyle uygulamaya katılmak istememişlerdir. Altı öğretmenden gönüllü olan ve uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülen aynı okuldan iki öğretmen belirlenmiştir. Aynı zamanda okulun fiziki ve yönetim yapısı da göz önünde bulundurulmuştur. Bu süreçte karşılaşılan bir olumsuzluk ise görüşmeler yapıldıktan sonra eğitim kurumlarında yöneticilerin zorunlu rotasyonunda, belirlenen okul yöneticilerinin de yer alması olmuştur. Bu nedenle, yeniden ataması yapılan yöneticilerle görüşmeler tekrarlanmış ve olumlu görüş alınmıştır. Bu bağlamda, en olumlu cevap alınan okul ve öğretmenler belirlenerek izin işlemlerinin yürütülmesi için Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile gerekli resmî yazışmalar başlatılmıştır (EK 1-2).

Sınıflar belirlendikten sonra, okul yönetimiyle de görüşülerek söz konusu sınıflardaki öğrencilere ait bilgiler temin edilmiştir. Bu bilgilerden, araştırmanın nicel boyutundaki deneysel çalışma için grupların denkleştirilmesinde ve deney grubunun kendi içerisinde oluşturulan gruplarının belirlenmesinde yararlanılmıştır.

Uygulama, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirileceğinden dolayı biri deney, biri kontrol grubu olmak üzere belirlenen sınıflara iki ayrı sınıf öğretmeni girmektedir. İki ayrı öğretmenin olmasının uygulamalarda ve ders işleme süreçlerinde sıkıntı meydana getirebileceği kaygısını en aza indirmek için, uygulamalar başlamadan önce öğretmenlerle gerekli görüşmeler yapılmıştır. Özellikle öğretmenlerin uygulama öncesinde zümre toplantısı yapıp işlenecek ünitelerin süreleri, ders planları, derste kullanılacak materyaller ve kullanılacak etkinlikler konusunda ortak bir görüş almaları, süreçte bir problemle karşılaşılmaması şeklinde sonuçlanmıştır. Araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için araştırmacı, her iki grupta da gözlemler yapıp uygulamaların paralel yürütüldüğünü teyit etmiştir.

Bir diğerk önemli konu ise TUDÖP’de yer alan hikâye haritası yönteminin birlikte kullanılacağı tekniğı belirlemektir. Türkçe dersinde hikâye haritası kullanımına ilişkin hem alan yazın taraması göz önünde bulundurularak hem de uzman görüşleri alınarak *birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK)* tekniğinin hikâye haritası yönteminin doğasına uygun olduğuna karar verilmiştir. Yapılan araştırmalar, BİOK tekniğinin hikâye tabanlı etkinliklerde ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanıldığını ortaya koymaktadır (Stevens, Madden, Slavin ve Farnish, 1987; Slavin, Madden, Farnish ve Stevens, 1995; Calderón, Hertz-Lazarowitz ve Slavin, 1998). Buna karşın, BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası yöntemine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamış olması, araştırmamanın gerekliliğı boyutunu güçlendirmiştir.

Sınıf düzeyinin belirlenmesi ise alan yazın taraması, kullanılan teknik ve uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. BİOK tekniğı; ilköğretimin üst sınıflarında okumayı, yazmayı ve dil becerilerini öğretmek amacıyla düzenlenmiş kapsamlı bir programdır (Stevens ve diğ., 1987: 437; Yaman, 1999: 43; Açıkgöz, 2002: 201). Hikâye haritası yöntemi ise ilköğretim 1-5. sınıflar TUDÖP’de yer alırken, ilköğretim 6-8. sınıflar TUDÖP’de yer almamaktadır. BİOK tekniğinin ilköğretimin üst sınıflarında kullanılması, hikâye haritası yönteminin de ilköğretim 1-5. sınıflar TUDÖP’de yer alması özelliklerinin bir araya gelmesiyle sınıf düzeyi, ilköğretim 5. sınıf olarak belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları da sınıf düzeyinin uygunluğu hakkında görüş bildirmişlerdir.

Çalışmanın yürütüleceğı öğretmenlerle yapılan görüşmeler, araştırmacının uygulama yapmayı düşündüğü ders dönemi ve BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası yönteminin özellikleri de dikkate alınarak “Atatürk” ünitesi ve devamındaki “Güzel Ülkem Türkiye” ünitesinde çalışmak uygun görülmüştür. Üç hafta “Atatürk”, üç hafta da “Güzel Ülkem Türkiye” ünitelerinde olmak üzere, uygulamanın altı haftalık bir sürede yapılmasına karar verilmiştir. Altı haftalık sürenin uygulama açısından yeterli olduğu konusunda ortak karara varılmıştır. Ünite seçimi yapıldıktan sonra, uygulama döneminde ünitelerde yer alan 22 okuduğunu anlama kazanımına dönük başarı testi hazırlanmıştır.

Uygulama öncesi yürütülen bu çalışmalar, 2010-2011 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında gerçekleştirilmeye başlanmış ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında ikinci haftası tamamlanmıştır. Planlanan uygulama, 2011-2012 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle deney grubunda uygulamayı yürütecek öğretmene, hem BİOK tekniği hem de hikâye haritası yöntemi hakkında bilgi verilmiştir ve yararlanabilecekleri kaynaklar temin edilmiştir (Akyol, 1999; Açıköz, 2002; Akyol, 2010). Karşılıklı görüş alışverişi yapılarak uygulamanın nasıl yürütüleceği netleştirilmiştir. Daha sonra, uygulamanın yürütüleceği deney grubu ile tanışılmış ve yapılacak uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenciler, hikâye haritası yöntemini nasıl kullanabilecekleri, uygulamanın sınıfta nasıl yürütüleceği konusunda bilgilendirilmiş; son olarak hikâye haritası örneklerinin gösterildiği iki saatlik sunum (EK 20), öğrencilerin sorularının cevaplanmasıyla tamamlanmıştır.

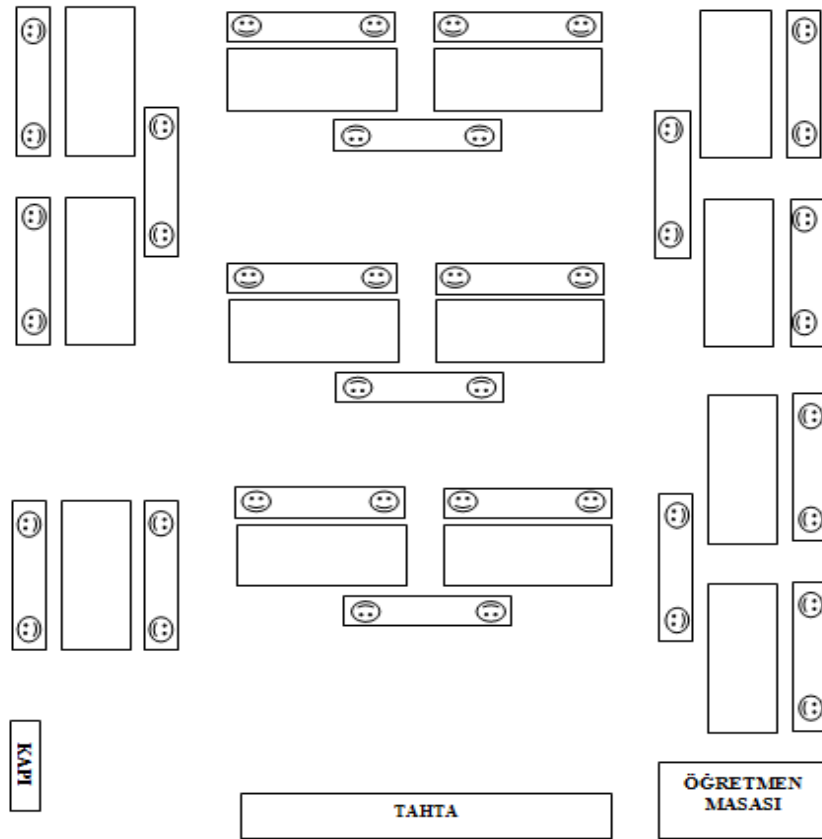
Uygulama başlamadan önce, deney grubunun uygulama sırasında kullanımına yetecek kadar malzeme (kâğıt, kalem, silgi, kalem traş, boya kalemleri vb.) temin edilmiştir. Öğrencilerin uygulama sırasında malzeme açısından bir sıkıntısı yaşamaması için temin edilen malzemeler, öğretmene teslim edilmiştir. Böylece uygulamanın yapılması için gerekli alt yapı hazırlanmıştır.

Uygulama öncesinde gerçekleştirilen bir diğer nokta ise uygulama için gerekli olan hikâyelerin seçimi ve çalışma yapraklarının hazırlanmasıdır. Hikâyelerin seçiminde; TÜDÖP'e uygunluk, öğrenci seviyesine uygunluk, dil ve anlatım, içerik vb. özellikler dikkate alınarak farklı kaynaklardan hikâyeler okunmuş ve en uygun olanları tercih edilmiştir. Ayrıca bu süreçte, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Seçilen altı hikâyenin ikisinin dünya klasiklerinden olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma yapraklarının hazırlanmasında da hikâyelerin seçiminde dikkat edilen noktalar göz önünde bulundurulmuş ve uygulama öğretmeni ile görüş alışverişi yapılarak hazırlanmıştır. Çalışma yaprakları hazırlanırken BİOK tekniğinin gerektirdiği bir takım uygulamaların gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Uygulama başlamadan bir hafta önce, her iki gruba başarı testi öntest ve tutum ölçeği öntutum olarak uygulanmıştır. Uygulamalar, eş zamanlı yürütülmüştür. Bir gün başarı testinin uygulaması, diğer gün ise tutum ölçeğinin uygulanması için okula gidilmiştir. Her iki uygulama da sınıf mevcudu tam iken gerçekleştirilmiş ve uygulamalar için öğrencilere yeterli süre tanınmıştır.

BİOK tekniği doğrultusunda, deney grubu kendi içinde üçer kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğretmen öğrencilere ilişkin bilgiler alınmış ve öğretmenin de görüşleri doğrultusunda gruplar oluşturulmuştur. Grupların denkleştirilmesinde, her bir grupta farklı düzeylerde öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmiş, böylece benzer ve kendi içinde heterojen gruplar oluşturulmuştur.

Karşılaşılan bir sıkıntı ise sınıfın küçük ve sıra-masa sayısının her grubu üçerli, ayrı ayrı ve birbirinden uzak oturabilmeye çok elverişli olmamasıydı. Sınıf düzeninin uygulama öncesinde deneme yapılarak en uygun aşağıdaki şema düzeninde hazırlanması uygun görülmüştür.



Şekil 16. Öğrencilerin oturma düzeni

3.4.2. Uygulama sırasında yürütülen çalışmalar

Deney grubunda BİOK tekniği kullanılan hikâye haritası yöntemi, dersin sorumlu öğretmeni tarafından uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmen dersini işlerken öğretmene müdahale edilmemiştir. Araştırmacının süreçteki rolü, yöntem sırasında kullanılacak materyalleri temin etmek (hikâye, çalışma kâğıdı, formlar gibi); materyallerin dağıtılmasına, toplanmasına yardım etmek ve uygulama sürecini gözlemlemektir. Uygulamanın yürütüldüğü sınıfta dersin normal işleyişinde devam etmesi amacıyla araştırmacı, öğrencilerin dikkatini dağıtmamak için en arka sırada oturarak sadece gözlem yapmıştır.

İlk hafta uygulama sırasında tespit edilen aksaklıklar düzeltilmiştir. Uygulama üç ders saati sürmüştür. Öğretmenle yapılan görüşme sonucunda, programın aksamaması için Türkçe ders saatleri ve serbest etkinlik saatleri birleştirilerek uygulamanın haftada üç saat yürütülmesi planlanmıştır. Önce hikâyenin okunması, çalışma kâğıtlarının doldurulmasının ardından hikâye haritası oluşturma işlemine geçilmiştir. Yapılan uygulamalar; hikâyenin okunması, çalışma kâğıdının doldurulması, hikâye haritasının oluşturulması, öz ve akran değerlendirme formlarının doldurulmasıyla tamamlanmıştır. Uygulama saati için üç ders saatinin yeterli bir süre olduğuna kanaat getirilmiştir. Karşılaşılan başka bir durum ise üç ders saatinin uygulama için yeterli olmasına rağmen, öğrencilerin hem yetiştirememe kaygısı hem de etkinliği yaparken çok istekli olmalarından dolayı teneffüse dâhi çıkmak istememeleridir.

Altı hafta yürütülen uygulamalar sırasında, tahmin edilemeyen durumlarla da karşılaşmıştır. Uygulama yapılan altı haftalık süreçte, okul nöbet sırasının uygulama yapılan sınıfta olması bu aksaklıklardan biridir. Hem okul yönetiminin hem de öğretmenin anlayışlı karşılaması sonucu öğrencilerin üç ders saati nöbet tutup üç ders saati uygulamaya katılmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin uygulamaya katılmadaki istekli ve hevesli tavırları, yöneticilerin ve öğretmenin bu kararı almasında etkili olmuştur. Öğrencilerin hem nöbet tutmak istemeleri hem de uygulamaya katılmak istemeleri ile bir ikilem olarak ortaya çıkmış, ancak öğrencilerin tamamı etkinliğe katılmayı tercih etmişlerdir. Bazı haftalar uygulamanın yapılacağı ders saatinde, belirli gün ve haftalar kapsamında bütün okulun katılmak durumunda olduğu etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Benzer biçimde tüm sınıfların katılacağı ortak sınavların yapılması, uygulama günlerine denk gelmiştir. Ancak uygulamayı yürüten öğretmenin sınıf öğretmeni olması ve branş dersleri dışındaki derslerin tamamını yürütmesi, uygun ders saatlerinin ayarlanmasında avantaj sağlamıştır. Branş dersleri dışındaki ders saatlerinin yerlerinde değişiklik yapılarak uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunda da derslerin işlenişine müdahale edilmemiştir. Dersler TÜDÖP kapsamında, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında yer aldığı biçimiyle yürütülmüştür. Yani “geleneksel yöntem” ifadesi ile TÜDÖP kapsamında, ders kitaplarında yer alan etkinlikler kastedilmiştir. Araştırmacı, süreçte sınıfta gözlemler yaparak uygulamaların program doğrultusunda yürütüldüğünü teyit etmiştir.

3.4.3. Uygulama sonrasında yürütülen çalışmalar

Altı haftalık uygulamanın tamamlanmasından sonra, her iki gruba başarı testi öntest ve tutum ölçeği öntutum olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna, hikâye haritası yöntemine ilişkin geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Bu işlemler, iki günde tamamlanmıştır. İlk gün başarı testi, iki gruba da uygulanmıştır. İkinci gün, deney grubuna tutum ölçeği ve hikâye haritası ölçeği uygulanırken kontrol grubuna sadece tutum ölçeği uygulanmıştır.

Daha sonra BİOK tekniği ile kullanılan hikâye haritası yöntemine ilişkin uygulamayı yürüten öğretmenle ve uygulamanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Hem öğretmenle hem de öğrencilerle yapılan görüşmeler, kendi istekleri doğrultusunda ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Böylece yapılan görüşmelerin tamamı ses kaydı biçiminde kaydedilmiştir. Öncelikle gönüllülük esasına dayanarak ve öğretmenin de tavsiyesiyle başarı düzeyleri açısından üst, orta ve alt grup öğrencilerden oluşan bir grup öğrenciyle görüşme yapılması planlanmıştır. Ancak uygulamaya katılan bütün öğrencilerin görüşme yapma konusunda istekli ve gönüllü olmaları sonucunda, bütün öğrencilerle görüşme yapılması kararı alınmış ve gerçekleştirilmiştir. Toplam 36 öğrenci ile yapılan görüşmeler, beş günde tamamlanmıştır. Uygulama bitiminden sonra, altı hafta geçmesinin ardından başarı testi kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır.

Son olarak yapılan uygulamaların ardından elde edilen nicel ve nitel veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu başlık altında, veri toplama süreci ve veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.5.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel verileri toplanırken öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin başarılarını ölçmek amacıyla Türkçe dersi başarı testi, hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin hikâye haritası ölçeği geliştirilmiş ve bu yöntemin uygulanmasına ilişkin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmelerini sağlayan öz ve akran değerlendirme formları hazırlanmıştır. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.5.1.1. Başarı testi

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya ve öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından başarı testi geliştirilmiştir (EK 3). Başarı testi geliştirilirken öncelikle 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programı ve programda yer alan okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu incelemelerde; ünitelerdeki kazanımlar, kazanımların yoğunluğu, her bir ünitenin süresi göz önünde bulundurulmuştur. Uzman görüşleri de alınarak okuduğunu anlamaya yönelik kazanımlardan kritik kazanımlar ve çoktan seçmeli soru ile ölçülebilecek kazanımlar belirlenmiştir (EK 4).

Başarı testi geliştirmeden önce, alan yazın taraması yapılmış ve test maddelerinin nasıl oluşturulacağına dair ön bilgiler tamamlanmıştır (Tekin, 2004; Bayrakçeçen, 2009; Demircioğlu, 2009; Köse, 2009; Yılmaz, 2009; Kan, 2010; Özçelik, 2010b; Özçelik, 2010c; Turgut ve Baykul, 2011). Bu doğrultuda, test maddeleri hazırlanırken elde edilen bilgiler dikkate alınmıştır.

Başarı testi hazırlanırken öncelikle öğrenci seviyesine uygun farklı kaynaklar incelenmiştir. Bu çerçevede; Talim Terbiye Kurulu'nca onaylanmış ilköğretim ders ve çalışma kitapları, öğretmen kılavuzu, test kitapları, internet dokümanları, Türkçe dersi kaynak kitapları, tezler ve çıkmış sınav soruları (MEB tarafından hazırlanmış) incelenmiştir. Öğrenci seviyesi dikkate alınarak farklı sorular yazılmaya çalışılmıştır. Başarı testinde yer alacak metinlerin seçilebilmesi için bu kaynakların yanı sıra 100 temel eser, öğrenci seviyesine uygun hikâye kitapları taranmış; öyküleyici ve bilgilendirici metinler incelenmiş ve fabl, bilmece gibi türlerden yararlanılmaya çalışılmıştır.

Her bir kazanıma yönelik en az üç soru olmak üzere, dört seçenekli toplam 74 soru hazırlanmıştır. Turgut ve Baykul (2011: 217), testte ölçülecek her bir madde için üç katı soru hazırlanmasını önermektedir. Bunun sebebini de ön uygulama sonrası uygun olmayan soruların elenmesi durumunda kazanımı yoklayacak soru bulunabilmesi olarak ifade etmektedirler. Testlerin kapsam geçerliğinin sağlanması için testteki maddelerin dersteki konuların içeriğini örneklemesine ve kapsadığı maddenin her birinin ölçmek istediği davranışı en iyi derecede ölçmesine (Tekin, 2004: 44) özen gösterilmiştir. Hazırlanan sorular, uzman görüşüne sunulmuştur. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden üç, Cumhuriyet Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünden üç, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim dalından bir öğretim üyesi; üç sınıf öğretmeni ve iki Türkçe öğretmeni; soruları TUDÖP'e uygunluk, öğrenci seviyesine uygunluk, bilimsel doğruluk, dil ve anlatım, içerik, soru yazma tekniğine uygunluk gibi farklı alanlarda incelemiş; gerekli düzeltme ve elemeler yaparak başarı testinin oluşmasına katkı sağlamışlardır. Ayrıca uzman görüşü alınan sınıf öğretmenleri, soruları kendileri inceledikten sonra sınıflarında öğrencileriyle birlikte çözerek, anlaşılmayan ve sorun olabilecek yerleri tespit etmişlerdir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, 74 sorudan oluşan başarı testi ön uygulama için hazır duruma getirilmiştir. Elde edilen bu test, Sivas il merkezindeki beş okulda 5. sınıfta eğitim gören toplam 200 öğrenciye uygulanmıştır. Testin ön uygulaması için gerekli grubun büyüklüğüne bakıldığında, alan yazında farklı görüşler mevcuttur. Guilford (1956) ve Kline (1986) örneklem büyüklüğünün en az 200; Nunally (1978) bu sayının 300; Thorndike ve Hagen (1977) ile Baykul (2000) bu sayının en az 400 olması gerektiğini (Akt. Kan, 2010: 248); Özçelik (2010c: 118) ise 120 ile 400 arası bir rakamın uygun

olacağına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi, örneklem büyüklüğüne ilişkin görüşler 120-400 arasında değişmektedir. Böylece ön uygulama için ulaşılan sayının geçerli olduğu sonucuna ulaşılmış ve istatistiksel işlemler 200 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Testteki her bir soru, “1” puan olacak şekilde hesaplanmıştır.

Yapılan madde analizi işlemleri sonucunda, her bir maddeye ait madde güçlük ve ayırtıcılık indeksi Çizelge 6’da yer almaktadır.

Çizelge 6. Başarı testi sorularına ilişkin madde analizi sonuçları

| <i>Madde No</i> | <i>p_j</i> | <i>rix madde</i> | <i>P(S²J)</i> | <i>S_j</i> | <i>r_j</i> |
|-----------------|----------------------|------------------|--------------------------|----------------------|----------------------|
| 1. | 0.93 | 0.19 | 0.07 | 0.26 | 0.05 |
| 2. | 0.61 | 0.34 | 0.24 | 0.49 | 0.16 |
| 3. | 0.70 | 0.27 | 0.21 | 0.46 | 0.12 |
| 4. | 0.52 | 0.38 | 0.25 | 0.50 | 0.19 |
| 5. | 0.48 | 0.28 | 0.25 | 0.50 | 0.14 |
| 6. | 0.47 | 0.20 | 0.25 | 0.50 | 0.10 |
| 7. | 0.90 | 0.32 | 0.09 | 0.30 | 0.09 |
| 8. | 0.55 | 0.47 | 0.25 | 0.50 | 0.24 |
| 9. | 0.82 | 0.27 | 0.15 | 0.38 | 0.10 |
| 10. | 0.73 | 0.49 | 0.20 | 0.44 | 0.22 |
| 11. | 0.44 | 0.37 | 0.25 | 0.50 | 0.18 |
| 12. | 0.49 | 0.34 | 0.25 | 0.50 | 0.17 |
| 13. | 0.90 | 0.25 | 0.09 | 0.31 | 0.08 |
| 14. | 0.45 | 0.14 | 0.25 | 0.50 | 0.07 |
| 15. | 0.55 | 0.33 | 0.25 | 0.50 | 0.16 |
| 16. | 0.32 | 0.20 | 0.22 | 0.47 | 0.09 |
| 17. | 0.70 | 0.42 | 0.21 | 0.46 | 0.19 |
| 18. | 0.63 | 0.41 | 0.23 | 0.48 | 0.20 |
| 19. | 0.62 | 0.30 | 0.24 | 0.49 | 0.14 |
| 20. | 0.65 | 0.23 | 0.23 | 0.48 | 0.11 |
| 21. | 0.68 | 0.39 | 0.22 | 0.47 | 0.18 |
| 22. | 0.46 | 0.22 | 0.25 | 0.50 | 0.11 |
| 23. | 0.37 | 0.23 | 0.23 | 0.48 | 0.11 |
| 24. | 0.50 | 0.46 | 0.25 | 0.50 | 0.23 |
| 25. | 0.47 | 0.32 | 0.25 | 0.50 | 0.16 |
| 26. | 0.74 | 0.47 | 0.19 | 0.44 | 0.21 |
| 27. | 0.39 | 0.26 | 0.24 | 0.49 | 0.12 |
| 28. | 0.50 | 0.40 | 0.25 | 0.50 | 0.20 |
| 29. | 0.42 | 0.40 | 0.24 | 0.49 | 0.20 |
| 30. | 0.51 | 0.39 | 0.25 | 0.50 | 0.20 |
| 31. | 0.75 | 0.45 | 0.19 | 0.44 | 0.19 |
| 32. | 0.43 | 0.37 | 0.25 | 0.50 | 0.18 |
| 33. | 0.58 | 0.38 | 0.24 | 0.49 | 0.19 |
| 34. | 0.32 | 0.30 | 0.22 | 0.47 | 0.14 |
| 35. | 0.50 | 0.56 | 0.25 | 0.50 | 0.28 |
| 36. | 0.68 | 0.43 | 0.22 | 0.47 | 0.20 |
| 37. | 0.50 | 0.47 | 0.25 | 0.50 | 0.24 |
| 38. | 0.68 | 0.34 | 0.22 | 0.47 | 0.16 |
| 39. | 0.65 | 0.38 | 0.23 | 0.48 | 0.18 |
| 40. | 0.68 | 0.27 | 0.22 | 0.47 | 0.13 |

| | | | | | |
|---------------|------|------|--------------|--------------|------|
| 41. | 0.84 | 0.52 | 0.13 | 0.37 | 0.19 |
| 42. | 0.79 | 0.44 | 0.17 | 0.41 | 0.18 |
| 43. | 0.84 | 0.45 | 0.14 | 0.37 | 0.17 |
| 44. | 0.74 | 0.59 | 0.19 | 0.44 | 0.26 |
| 45. | 0.52 | 0.41 | 0.25 | 0.50 | 0.20 |
| 46. | 0.72 | 0.53 | 0.20 | 0.45 | 0.24 |
| 47. | 0.56 | 0.42 | 0.25 | 0.50 | 0.21 |
| 48. | 0.62 | 0.42 | 0.24 | 0.49 | 0.20 |
| 49. | 0.47 | 0.40 | 0.25 | 0.50 | 0.20 |
| 50. | 0.76 | 0.41 | 0.18 | 0.43 | 0.18 |
| 51. | 0.75 | 0.48 | 0.19 | 0.43 | 0.21 |
| 52. | 0.63 | 0.51 | 0.23 | 0.48 | 0.25 |
| 53. | 0.66 | 0.53 | 0.23 | 0.48 | 0.25 |
| 54. | 0.47 | 0.32 | 0.25 | 0.50 | 0.16 |
| 55. | 0.64 | 0.43 | 0.23 | 0.48 | 0.20 |
| 56. | 0.54 | 0.49 | 0.25 | 0.50 | 0.24 |
| 57. | 0.65 | 0.44 | 0.23 | 0.48 | 0.21 |
| 58. | 0.39 | 0.31 | 0.24 | 0.49 | 0.15 |
| 59. | 0.58 | 0.41 | 0.24 | 0.49 | 0.20 |
| Toplam | | | 12.93 | 27.47 | |

Çizelge 6 incelendiğinde, testin madde analiz işlemlerine ait değerler görülmektedir. Madde güçlük indeksi, testin uygulandığı grupta o maddeye doğru cevap verenlerin yüzdesidir. Bir başka deyişle, o maddeye doğru cevap verenlerin sayısının testi alanların sayısına oranıdır. Madde güçlük katsayısı, “0” ile “1” arasında değerler alır; değer “1”e yaklaştıkça maddenin kolaylaştığı, “0”a yaklaştıkça maddenin zorlaştığı kabul edilir (Turgut ve Baykul, 2011: 225-226; Tekin, 246-247; Özçelik, 2010c: 123). Başarı testi oluşturulurken testin amacına hizmet etmesi için maddelerin güçlük indekslerinin ortalamasının .50 civarında olması beklenir. Bu değer, testin orta düzeyde zorluğa sahip olduğunu gösterir (Bayrakçeçen, 2009: 315).

Bir maddenin ayıricılık indeksi ise bir maddenin başarı düzeyi yüksek öğrencilerle (üst grup) başarı düzeyi düşük öğrencileri (alt grup) ayırt etme derecesidir (Bayrakçeçen, 2009: 315). Bir başka deyişle, bir test maddesine üst grupta cevap verenlerin yüzdesi ile alt grupta doğru cevap verenlerin yüzdesi arasındaki farkı ifade eder (Tekin, 2004: 248). Bu değer -1 ile +1 arasında değer alır. İndeksin 0 (sıfır)’a yaklaşması, maddenin üst ve alt grubu ayırt ediciliğinin düşük; +1’e yaklaşması ise yüksek olduğunu gösterir. İndeksin negatif değer alması ise maddenin doğru cevaplanma oranının alt grupta daha yüksek olduğu anlamına gelir ve böyle bir madde testten çıkarılmalıdır (Bayrakçeçen, 2009: 315).

Bir maddenin ayırıcılık gücü indeksine ilişkin değerlendirme Çizelge 7’de belirtildiği gibi olmalıdır (Tekin, 2004: 249; Kan, 2010: 261):

Çizelge 7. Madde ayırıcılık gücü indisi değerleri

| <i>Madde ayırt etme indeksi</i> | <i>Madenin değerlendirilmesi</i> |
|---------------------------------|---|
| .40 ve üstü | Çok iyi bir madde-Ayırdedici bir madde /Olduğu gibi kullanılabilir. |
| .30 ile .39 arası | Oldukça iyi bir madde/Düzeltilme yapmadan ya da küçük düzeltmeler yaparak kullanılabilir. |
| .20 ile .29 arası | Gözden geçirilmesi gereken madde/Düzeltildikten sonra teste alınabilir. |
| .19 ve altı | Çok zayıf bir madde/Testten çıkarılmalı. |

Mevcut bilgiler dikkate alınarak, ön uygulama yapılan testte yer alan maddeler gözden geçirilmiştir. Toplam 17 sorunun madde ayırıcılık gücü indisinin .20’nin altında kaldığı görülmüştür. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla bu maddelerden biri .19, diğeri ise .14 ayırıcılık gücü indisine sahip olan iki madde hariç, diğerleri testten çıkarılmıştır. Testte okuduğunu anlamaya ilişkin her bir kazanımı ölçecek yeterli sayıda soru bulunduğundan, testin kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Testte, madde ayırıcılık gücü indisi .20 ile .29 arasında bulunan maddeler düzeltilerek teste dâhil edilmiştir. Geriye kalan maddelerin ise .30 ve üstünde değere sahip olduğu görülmüştür. Testin ortalama güçlüğü ise .59 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak madde analizi işlemleri tamamlandığında, 59 maddelik bir test elde edilmiştir (EK 3).

Elde edilen test maddelerine ait ölçme sonuçlarının hatasız olduğunu ya da maddelerin birbiriyle tutarlılığını ortaya koymak amacıyla testin güvenilirliğine bakılması gerekmektedir. Bunun için Kuder Richardson-20 (KR-20) hesaplamasından yararlanılmıştır. Bu hesaplamada, “0” ile “1” arasında değer elde edilmektedir. Bu değer “1”e yaklaşması, testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu ve iç tutarlılığa sahip olduğunu; “0”a yaklaşması ise testin güvenilirliğinin düşük olduğunu ve iç tutarlılığa sahip olmadığını ifade etmektedir (Kan, 2010: 266-267; Özçelik, 2010c: 113-114). Testin güvenilirliğinin yüksek olması, teste karışan hatanın az olduğunu; düşük olması ise teste karışan hatanın fazla olduğunu göstermektedir (Özçelik, 2010c: 113-114). Yapılan analizler sonucunda, başarı testinin KR-20 değerinin 0.90 olduğu ve yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

3.5.1.2. Tutum ölçeği

Allport (1935; 1967) tutumu, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu” olarak; Katz (1967: 457) ise bireyin sahip olduğu değerlere bağlı olarak bir nesneyi, kişiyi, simgeyi veya dünyayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde algıladığı düşünce biçimi olarak tanımlamaktadır (Akt. Tavşancıl, 2010: 65-66). Tanımlardan anlaşılacağı gibi; tutumun yaşantı ve deneyimler sonucu oluşması, bir öğrenme süreci sonunda meydana geldiğini ve olumlu ya da olumsuz iki yönlü olabileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (TDTÖ)” araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır (EK 5). Ölçek; 10 olumlu, 10 olumsuz madde olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçekte maddeler; “*tamamen katılıyorum=5*”, “*katılıyorum=4*”, “*kararsızım=3*”, “*kısmen katılıyorum=2*”, “*katılmıyorum=1*” biçiminde derecelendirilmiştir. Olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Böylece ölçekten elde edilen en yüksek puan 100 ve en düşük puan ise 20’dir. Likert tipi ölçeklerin özellikle duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde kullanılması, kolay ve kullanışlı olmasının yanı sıra geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olması bakımından tercih edildiği bilinmektedir (Tavşancıl, 2010: 139; Tekindal, 2009: 88). Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri 0.81’dir.

3.5.1.3. Hikâye haritası ölçeği

Araştırmada nicel verilerin toplanmasında kullanılan bir diğer ölçme aracı, araştırmacı tarafından geliştiren “Hikâye Haritası Ölçeği (HHÖ)”dir. Bu amaçla, ölçek geliştirilmeden önce alan yazın taraması yapılmış ve nasıl ölçek geliştirileceğine ilişkin ön bilgiler tamamlanmıştır (Tezbaşaran, 1997; Şencan, 2005; Yılmaz ve Çelik, 2009; Çokluk ve diğ., 2010; Büyüköztürk, 2010). Daha sonra, öğrencilerin hikâye haritası ölçeğine ilişkin görüşlerini ölçebileceği düşünülen maddeler hazırlanarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek, olumlu ve olumsuz maddelerin yer aldığı beşli Likert tipinde bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, 18 olumlu ve 10 olumsuz madde olmak üzere 28 madde hazırlanmıştır. Hazırlanan maddeler, kapsam geçerliliğini

sağlamak için uzman görüşüne sunulmuştur. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden iki, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden bir ve Türkçe Eğitimi Bölümünden iki öğretim üyesi ile iki Türkçe ve üç sınıf öğretmeni tarafından incelenen maddelere ilişkin görüşler alınarak bazı düzeltme ve elemelerin yapılmasına karar verilmiştir. Ölçek geliştirilirken önemli görülen bir nokta da ölçeğin uygulanacağı öğrencilerin yaş grubudur. Bu amaçla, maddelerin ifade edilmesinde yaş grubu dikkate alınmış; daha yalın bir dil kullanılması, daha kısa, açık ve net cümleler kurulması üzerinde durulmuştur. Bu işlemler sonucunda, 17 olumlu ve 8 olumsuz toplam 25 maddeden oluşan ve “*tamamen=5*”, “*çok=4*”, “*orta=3*”, “*az=2*”, “*hiç=1*” biçiminde derecelendirilen beşli Likert tipinde taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Böylece hazırlanan taslak ölçek, pilot uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Bu ölçek, Sivas il merkezinde yer alan yedi ilköğretim okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine okul idarelerinden ve öğretmenlerinden izin alınarak uygulanmıştır. Okullarda toplam 315 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak 12 ölçeğin kurallara uygun doldurulmadığı tespit edilmiş ve değerlendirilmeden çıkarılmıştır. Böylece 302 ölçek formu üzerinden değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalardan güvenilir sonuçlar almak için ölçeğin uygulandığı örneklem grubunun madde sayısının en az beş katı olması beklenmektedir (Bytman ve Cramer, 2001: 263; Akt. Tavşancıl, 2010: 51). Bu nedenle, 25 maddeden oluşan taslak ölçek için 302 sayısının oldukça iyi olduğu söylemek mümkündür.

Hazırlanan ölçeklerin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla yapılan analizlerden biri, faktör analizidir (Şencan, 2005: 384; Büyüköztürk, 2010: 123). Bu amaçla, hazırlanan hikâye haritası ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) bulmayı, keşfetmeyi amaçlar. Yani faktör analizi, aynı yapıyı veya niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2010: 123).

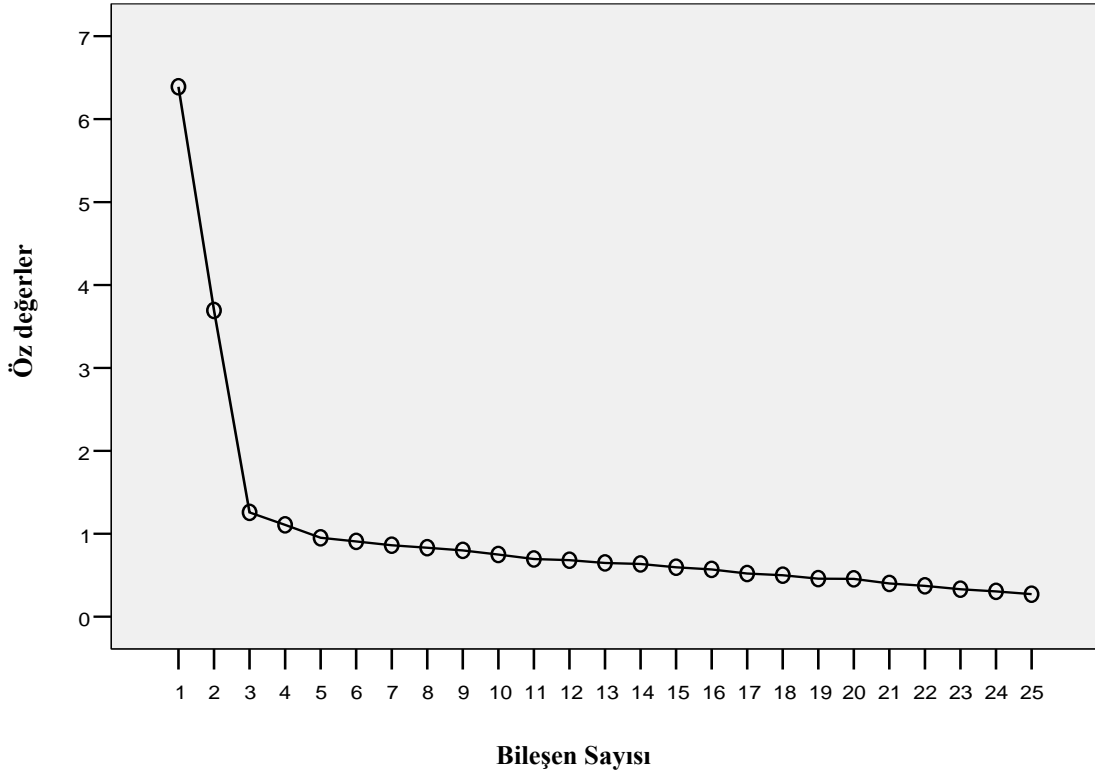
Faktör analizi yapmadan önce, faktör analizin uygulanabilir olup olmadığını tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla, mevcut örneklemde elde edilen verilerin yeterliliğini sınamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve evrendeki dağılımın

normalliğini sınamak için ise Bartlett testi uygulanmalıdır (Pallant, 2005: 174; Büyüköztürk, 2010: 126; Tavşancıl, 2010: 50-51). Bu bilgiden hareketle; taslak ölçeğe ilişkin KMO değeri .882, Bartlett testi sonucu 2512.090 olarak belirlenmiş ve test sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya konmuştur ($p=.000$). Bilindiği gibi KMO değerinin 1'e yaklaşması (Tavşancıl, 2010: 50), Bartlett testinin anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2010: 126) istenen bir durumdur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, faktör analizi yapılması için değerlerin uygun olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizi yapılırken öncelikle maddelerin faktör yükleri dikkate alınmıştır. Bir ölçeğin faktör yapısı oluşturulurken alt kesme noktasının .30 ile .40 arasında alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980; Akt. Tavşancıl, 2010: 48). Büyüköztürk (2010: 124) ise bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin .45 ve üstünde olmasının iyi bir seçim olacağını, ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınıır değer .30'a indirilebileceğini ifade etmiştir. Bu çalışma için faktör değerlerinin alt kesme noktası .30 olarak belirlenmiştir. Ayrıca maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olması durumunda ise en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması ve en az .10 olması gerektiği belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010: 125).

Hikâye haritası ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleşme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Ölçeğin faktör sayısı, araştırmacı tarafından aşağıda yer alan Scree plot diyagramı temel alınarak belirlenmiştir.

Scree Plot



Şekil 17. Scree plot diyagramı

Scree plot çiziminde; üç ana kırılma olduğu, üçüncü faktörden sonra eğrinin yaklaşık olarak aynı doğrultuda ilerlediği görülmüş ve ölçeğin üç faktörlü bir yapıda olmasına karar verilmiştir. Bu işlemlerin ardından, ölçekten varimax döndürmesi sonucunda faktör yükü .30'un altında kalan ve birden çok faktörde yer alıp farkı .10'un altında olan üç madde (9, 11 ve 21. maddeler) elenmiştir (EK 16). Daha sonra, elde edilen modelin doğruluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi işlemine geçilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk ve diğ., 2010: 274). Analiz sonucunda, t değerleri düşük çıkan iki madde (12. ve 14. madde) modelin uyum iyiliğini artırmak için ölçekten çıkarılmıştır (EK 16). Bu doğrultuda, toplam beş maddenin çıkarılması gerektiğine karar verilmiştir. Sonuç olarak; faktör yükü .501 ile .765 arasında değişen, üç faktörlü ve 20 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir.

Elde edilen ölçekteki maddelerin faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve güvenilirlikleri Çizelge 8’de sunulmuştur.

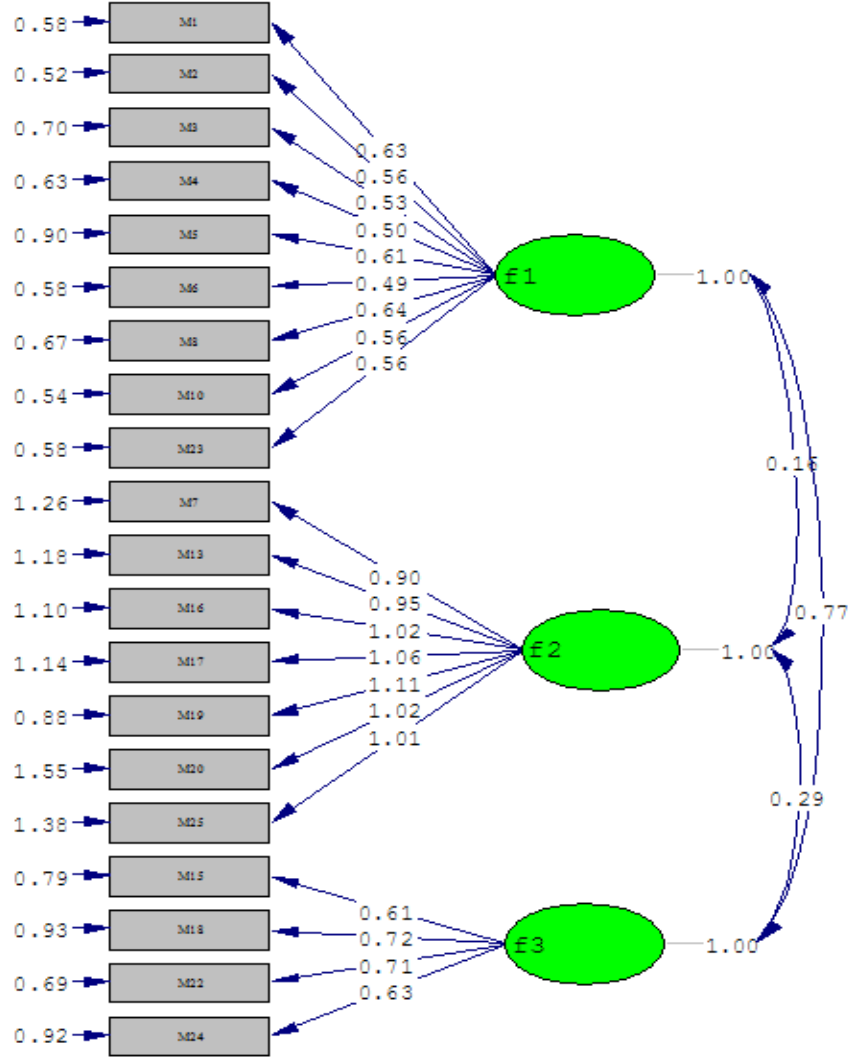
Çizelge 8. Hikâye haritası ölçeğinin faktör analizi sonuçları

| M. no | Maddeler | Faktör yükü | Varyans | Cronbach Alpha |
|--|---|-------------|---------|----------------|
| 1. Faktör: Fayda | | | | |
| 1 | Hikâye haritası, hikâyenin temel unsurlarına dikkatimi çeker. | .600 | 18.470 | .818 |
| 2 | Hikâye haritası, hikâyeyi daha kolay anlamamı sağlar. | .655 | | |
| 3 | Hikâye haritası, hikâye unsurları arasındaki ilişkiyi kavramamı kolaylaştırır. | .657 | | |
| 4 | Hikâye haritası, hikâye unsurlarını daha kolay ayırt etmemi sağlar. | .516 | | |
| 5 | Hikâye haritası, hikâyedeki karmaşık durumları basitleştirir. | .654 | | |
| 6 | Hikâye haritası kullanmak, hikâyeyi hatırlamamı kolaylaştırır. | .536 | | |
| 8 | Hikâye haritası önemli ve önemsiz bilgiyi birbirinden daha kolay ayırt etmemi sağlar. | .605 | | |
| 10 | Hikâye haritası kullanarak bilgileri düzenli öğrenirim. | .682 | | |
| 23 | Hikâye haritası okuduğumu anlamada etkili bir yöntemdir. | .566 | | |
| 2. Faktör: Kullanışlılık | | | | |
| 7 | Hikâye haritası kullanmak, hikâyeyi hatırlamamı zorlaştırır. | .702 | 18.843 | .855 |
| 13 | Hikâye haritası kullanmak zaman kaybettirir. | .717 | | |
| 16 | Hikâye haritasını karmaşık buluyorum. | .756 | | |
| 17 | Hikâye haritası ile öğrenmekte zorlanırım. | .757 | | |
| 19 | Hikâye haritası kullanmak sıkıcıdır. | .765 | | |
| 20 | Derste hikâye haritası kullanmayı sevmem. | .664 | | |
| 25 | Hikâye haritası kullanışlı bir yöntem değildir. | .724 | | |
| 3. Faktör Etki | | | | |
| 15 | Hikâye haritası ile öğrendiklerim daha kalıcı olur. | .501 | 11.192 | .683 |
| 18 | Hikâye haritası kullanmak eğlencelidir. | .730 | | |
| 22 | Hikâye haritası kullanmak derse olan ilgimi artırır. | .662 | | |
| 24 | Derste hikâye haritası kullanmaktan hoşlanırım. | .667 | | |
| KMO=.858 Bartlett testi=1900.615 Cronbach Alpha=.838 Top. varyans=48.505 | | | | |

Ölçeğin faktör yapısı belirlendikten sonra, güvenilirlik hesaplamalarına geçilmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .838 olarak bulunmuştur. Veri toplama aracı olarak kabul gören bir ölçeğin güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması gerektiği (Pallant, 2005: 90; Büyüköztürk, 2010: 171) görüşü dikkate alınarak ölçeğin güvenilirliğinin iyi olduğu söylenebilir. Ancak bazı keşfedici araştırmalar için bu değer .60 kadar inebilir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998: 118). Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 48.505 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; Akt. Tavşancıl, 2010: 48).

Ölçeğin alt boyutları dikkate alındığında ise birinci alt boyutta; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10 ve 23. maddelerin yer aldığı görülmektedir. Maddeler incelendiğinde; daha çok hikâye haritasının faydalarına ilişkin maddeler yer aldığından bu boyut, “**Fayda**” olarak isimlendirilmiştir. Fayda boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .818 olarak hesaplanmış ve bu boyutun toplam varyansın % 18.470’ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin ikinci alt boyutunda; 7, 13, 16, 17, 19, 20 ve 25. maddelerin yer aldığı görülmektedir. Maddelerden hareketle bu boyut, “**Kullanışlılık**” olarak isimlendirilmiştir. Güvenirlik katsayısı .855 olarak belirlenen bu boyutun toplam varyansın % 18.843’ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin 15, 18, 22 ve 24. maddelerinin yer aldığı üçüncü alt boyut ise “**Etki**” olarak isimlendirilmiştir. Bu alt boyuta ilişkin güvenilirlik katsayısı .683 olarak hesaplanmış ve bu boyutun toplam varyansın % 11.192’sini açıkladığı görülmüştür. Daha sonra ölçeğin son hâline ilişkin KMO ve Bartlett testi sonuçları hesaplanmıştır. Buna göre, ölçeğin KMO değeri .858; Bartlett testi sonucu ise 1900.615’tir.

Bu işlemlerden sonra, ölçeğin faktör yapı modeli LISREL programından yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Öncelikle, uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum iyiliği indeksi GFI=.91 ve düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi AGFI=.89 olarak belirlenmiştir. GFI ve AGFI’nın .95 üzeri olması mükemmel, .90 üzeri olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Akt. Çokluk ve diğ., 2010: 312; Yılmaz ve Çelik, 2009: 44). Bu durumda, GFI ve AGFI’nın iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş RMR uyum indeksi SRMR=.049 olarak hesaplanmıştır. SRMR’ın .05’in altında olması mükemmel uyuma, .08’nin altında olması iyi uyuma (Brown, 2006: Akt. Çokluk ve diğ., 2010: 312; Yılmaz ve Çelik, 2009: 41) karşılık gelmektedir. Buna göre SRMR’ın mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Normlaştırılmış uyum indeksi NFI=.92, normlaştırılmamış uyum indeksi NNFI=.95 ve karşılaştırılmalı uyum indeksi CFI=.96 olarak belirlenmiştir. NFI, NNFI ve CFI uyum indekslerinin .95 olması mükemmel uyuma, .90 olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000: Akt. Çokluk ve diğ., 2010: 312; Yılmaz ve Çelik, 2009: 43). Bu durumda, NNFI ve CFI’nın mükemmel; NFI’nın iyi uyum gösterdiği söylenebilir.



Chi-square= 301.61, df=167, p-value= .00, RMSEA=.05

Şekil 18. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin path diyagramı

Şekil 18’de elde edilen bulgular incelendiğinde, Chi-Square (X^2)=301.61 ve $sd=167$ olduğu görülmektedir. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2/sd uyum iyiliği oranının 1.81 ($301.61/167=1.81$) olduğu görülmektedir. Bu oranın 3’ün altında olması, mükemmel uyum (Kline, 2005; Sümer, 2000; Akt. Çokluk ve diğ., 2010: 324) olarak ifade edilir. Bu durumda elde edilen oran, mükemmel uyum olduğunu göstermektedir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü RMSEA=.05 olarak belirlenmiştir. RMSEA’nın .05’ten küçük veya eşit olması uyumun mükemmel, .08’den küçük olması uyumun iyi olduğu şeklinde ifade edilir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Akt. Çokluk ve diğ., 2010: 324; Yılmaz ve Çelik, 2009: 40). Buna göre, RMSEA’nın mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, GFI, AGFI ve NFI'nın iyi uyuma; SRMR, NNFI, CFI, RMSEA ve X^2/sd oranının mükemmel bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu durumda, modelin kabul edilebilir sınırlar içinde mükemmel yakın uyum gösterdiği söylenebilir. Bu çerçevede, hikâye haritası ölçeğinin 20 maddeden oluşan üç faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Hazırlanan ölçek için faktör analizi ile ilgili bütün işlemler yapıldıktan sonra ölçek geliştirme işlemi tamamlanmış ve Hikâye Haritası Ölçeği (HHÖ) son şeklini almıştır (EK 6). Ölçek; 13 olumlu, 7 olumsuz madde olmak üzere 20 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipine göre hazırlanan ölçek; “tamamen=5”, “çok=4”, “orta=3”, “az=2”, “hiç=1” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters kodlanmıştır. Bu şekilde yapılan kodlama sonucunda, ölçekten alınan en yüksek puan 100 ve en düşük puan ise 20 şeklinde hesaplanmıştır. Gerek Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği gerekse hikâye haritası ölçeğinin puan aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Çizelge 9. Tutum ölçeği ve hikâye haritası ölçeğine ilişkin puan aralıkları

| <i>Türkçe Dersi Tutum Ölçeği</i> | <i>Hikâye Haritası Ölçeği</i> | <i>Olumlu</i> | <i>Olumsuz</i> |
|----------------------------------|-------------------------------|---------------|----------------|
| Tamamen katılıyorum | Tamamen | 4.21 - 5.00 | 1.00 - 1.80 |
| Katılıyorum | Çok | 3.41 - 4.20 | 1.81 - 2.60 |
| Kararsızım | Orta | 2.61 - 3.40 | 2.61 - 3.40 |
| Kısmen katılıyorum | Az | 1.81 - 2.60 | 3.41 - 4.20 |
| Katılmıyorum | Hiç | 1.00 - 1.80 | 4.21 - 5.00 |

3.5.1.4. Öz değerlendirme formu

Bireylerin kendilerine nesnel bir gözle bakabilmeleri, kendilerini tanıma ve geliştirmeleri yönünde katkı sağlayabilmeleri açısından öz değerlendirme önemlidir. Öğrenciler, öğrenci merkezli bir anlayışın hâkim olduğu öğretim programlarında yer alan kazanımları kazanmaya çalışırken bir yandan da kendi yaptıkları çalışmalarını değerlendirme fırsatı elde etmektedir. Böylece öğrenciler, değerlendirme sürecinin etkin bir parçası hâline gelmektedir.

Öz değerlendirme; öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin karar verme sürecine aktif katılımını sağlamayı, neyi bilip neyi bilmediklerini belirlemeyi, kendilerine kolay ya da zor gelen alanları keşfetmeyi ve bu sayede kendileriyle ilgili farkındalıklarını artırmayı sağlamaktadır (Noonan ve Duncan, 2005: 2; Alıcı, 2010: 147). Öğrencilerin

kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve kontrolünü alarak, kendi güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleri ve öğrenmeleri üzerinde çıkarımlarda bulunmaları biliş ötesi (meta cognition) sürecin temelini oluşturmaktadır. Geogrhiades (2004) biliş ötesi kavramını, bireyin kendi düşünme süreci üzerine kafa yorması olarak tanımlamakta; Paris ve Winograd (1990) ise öz değerlendirme ve öz yönetimi, biliş ötesinin iki önemli ögesi olarak ifade etmektedir (Akt. Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 93). Öğretmenler, öz değerlendirme yapan öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirme fırsatı bulma, öğrenmelerine karşı ilgi ve dikkatlerini sağlama, katılımlarını artırma ve öğrendiklerini değerlendirme sorumluluğunu paylaşma davranışlarını kazandıklarını ifade etmişlerdir (Ross, 2006: 2).

Bu amaçla, öğrencilerin uygulama sürecinde kendilerini değerlendirmeleri için öz değerlendirme formu hazırlanmıştır (EK 7). Bu form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğrencilerin uygulama süresince yapılan çalışmaları ne derece gerçekleştirdiğine ilişkin maddeler yer almaktadır. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin temel etkinlikler; eş okuma, hikâyedeki dil bilgisi ve hikâye ile ilgili yazma, sözcükleri sesli okuma, sözcüklerin anlamını bulma, hikâyenin yeniden anlattırılması, hikâye haritası oluşturma, bağımsız okuma başlıkları altında ele alınmıştır. Bu başlıklar doğrultusunda 24 madde hazırlanmış ve üçlü Likert tipine uygun olarak “*evet=3*”, “*kısmen=2*”, “*hayır=1*” biçiminde derecelendirilmiştir. İkinci bölüm ise öğrencilerin uygulama süresince grup içinde kendi davranışlarını değerlendirdikleri maddelerden oluşmaktadır. Yardımlaşma, dinleme, katılım, sorgulama, paylaşma, saygı, destekleme ve iletişim boyutlarının yer aldığı bu bölümde 10 madde bulunmaktadır. Dörtlü Likert tipine uygun olarak hazırlanan maddeler; “*her zaman=4*”, “*çoğu zaman=3*”, “*ara sıra=2*”, “*hiçbir zaman=1*” biçiminde derecelendirilmiştir.

Öz değerlendirme formundan alınan toplam puanların ortalamasının değerlendirilmesinde, üçlü ve dörtlü Likert tipi için puan aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Çizelge 10. Öz değerlendirme formu için puan aralıkları

| <i>Öz değerlendirme (Üçlü Likert)</i> | <i>Üçlü Likert için puan aralıkları</i> | <i>Öz değerlendirme (Dörtlü Likert)</i> | <i>Dörtlü Likert için puan aralıkları</i> |
|---|---|---|---|
| Evet | 57.0 - 72.0 | Her zaman | 32.6 - 40.0 |
| Kısmen | 41.0 - 56.0 | Çoğu zaman | 25.1 - 32.5 |
| Hayır | 24.0 - 40.0 | Ara sıra | 17.6 - 25.0 |
| | | Hiçbir zaman | 10.0 - 17.5 |

Öz değerlendirme formu dağıtılmadan önce, öğrencilerde nesnelliği yakalamak amacıyla form hakkında bilgi verilmiştir. Öz değerlendirmenin amacı açıklandıktan sonra; özellikle bu formun notla değerlendirilmeyeceği, öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmayacağı, yapılan değerlendirmeler nedeniyle yargılanmayacakları ifade edilmiştir. Böylece öğrencilerin uygulamaya ilişkin oluşabilecek olumsuz düşüncelerinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır.

Yapılan araştırmalar sonucunda; alternatif değerlendirme yaklaşımlarından olan öz ve akran değerlendirmenin ayrı ayrı değil, birlikte kullanılmasının daha etkili olacağı düşünülmüştür. McDowell (1995) öz ve akran değerlendirmenin birlikte kullanılmasının uygunluğunu, her iki yöntem arasında pozitif korelasyon gözlemlediğini belirterek desteklemektedir (Akt. Davies, 2002: 308).

3.5.1.5. Akran değerlendirme formu

Akran değerlendirme, öğrencilerin benzer statüdeki diğer öğrencilerin öğrenme ürün ve çıktılarının derecesini, değerini, kalitesini ve başarıliliğini düşünmesi için yapılan bir düzenlemedir (Topping, Smith, Swanson, Elliot, 2000: 150; Noonan ve Duncan, 2005: 2). Akran değerlendirme, öğrencilerin arkadaşlarının yaptıkları çalışmalarını belirli ölçütlere göre değerlendirmesiyle gerçekleşir. Akran değerlendirmenin amacı, öğrencilerin arkadaşlarının çalışmalarına katkı sağlamak, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı olmaktır (Kutlu ve diğ., 2010: 104).

Öz ve akran değerlendirme ile işbirlikli öğrenme arasında çok yönlü ve dinamik bir ilişki vardır. Özellikle akran değerlendirme becerileri, işbirlikli öğrenme ortamlarında kazanılır (Cihanoğlu, 2008: 35). Öğretmenler; öğrenmeyi artırmak, öğrenci katılımını sağlamak, sosyal iletişimi ve karşılıklı güveni sağlamak, bireysel geri bildirimini kolaylaştırmak ve üründen çok sürece odaklanmak için öz ve akran değerlendirmeyi kullanabilirler (Noonan ve Duncan, 2005: 3).

Bu amaçla, öğrencilerin uygulama sürecinde arkadaşlarını değerlendirmeleri için akran değerlendirme formu hazırlanmıştır (EK 8). Bu form, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, grup üyelerinin uygulama süresince yapılması gereken çalışmalarını ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Bu bölümde BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin temel etkinlikler; eş okuma, hikâyedeki dil bilgisi ve hikâyeye ile ilgili yazma, sözcükleri sesli okuma, sözcüklerin anlamını bulma, hikâyenin yeniden anlatılması başlıkları altında ele alınmıştır. Bu bölümde yer alan üçlü Likert tipine uygun olarak hazırlanan 11 madde; “*evet=3*”, “*kısmen=2*”, “*hayır=1*” biçiminde derecelendirilmiştir. İkinci bölüm ise uygulama süresince grup üyelerinin davranışlarını değerlendirdikleri maddelerden oluşmaktadır. Yardımlaşma, dinleme, katılım, sorgulama, paylaşma, saygı, destekleme ve iletişim boyutlarının yer aldığı bu bölümde 10 madde bulunmaktadır. Dörtlü Likert tipine uygun olarak hazırlanan maddeler; “*her zaman=4*”, “*çoğu zaman=3*”, “*ara sıra=2*”, “*hiçbir zaman=1*” biçiminde derecelendirilmiştir.

Akran değerlendirme formundan alınan toplam puanların ortalamasının değerlendirilmesinde, üçlü ve dörtlü Likert tipi için puan aralıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir

Çizelge 11. Akran değerlendirme formu için puan aralıkları

| <i>Akran değerlendirme (Üçlü Likert)</i> | <i>Üçlü Likert için puan aralıkları</i> | <i>Akran değerlendirme (Dörtlü Likert)</i> | <i>Dörtlü Likert için puan aralıkları</i> |
|--|---|--|---|
| Evet | 25.7 - 33.0 | Her zaman | 32.6 - 40.0 |
| Kısmen | 18.4 - 25.6 | Çoğu zaman | 25.1 - 32.5 |
| Hayır | 11.0 - 18.3 | Ara sıra | 17.6 - 25.0 |
| | | Hiçbir zaman | 10.0 - 17.5 |

Öz değerlendirme formunda olduğu gibi akran değerlendirme formu da dağıtılmadan önce, öğrencilere form hakkında bilgi verilmiştir. Akran değerlendirmenin amacı açıklandıktan sonra bu formun da notla değerlendirilmeyeceği, öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmayacağı, değerlendirmeleri nedeniyle yargılanmayacakları, bu çalışmanın üstünlük sağlamak ve yarış amaçlı kullanılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sevdiği, yakın bulduğu ya da sevmediği arkadaşlarına karşı öznel davranma olasılığı yüksektir. Bu amaçla hem öz hem de akran değerlendirme rutin olarak gerçekleştirildiğinde, bir süre sonra nesnel bir değerlendirme yapılacağı görülecektir (Alıcı, 2010: 149). Bu yargı göz önünde bulundurularak her

uygulama sonrası öz ve akran değerlendirme formlarının öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir.

3.5.1.6. Kitap okuma formu

Okuma, zihinsel becerilerin geliştirilmesinde etkili bir öğrenme alanıdır (Güneş, 2007: 148). Okuma bilincinin küçük yaşlarda kazandırılması, etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesinde ön koşuldur. Bu nedenle; okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, okuma zevki ve kültürü, ilk önce ailede kazandırılmalı ve okul sırasında devam etmesi sağlanmalıdır. Bu alışkanlığın okulda sürdürülmesi, öğretmenlerin ve ailelerin dikkat etmesi gereken bir konudur (Tezcan, 1985: 323). Okuma alışkanlığı, çocuklara bilgi kazandırmanın yanı sıra, onların derslerindeki başarısını da olumlu yönde etkileyecek, düşünme yeteneklerini ve kelime hazinelerini geliştirecek, yeni fikirler üretmelerini sağlayacaktır (Arıcı, 2008: 43). Öğrencilerin okulda okuma etkinliği yapmalarının yanı sıra, okul dışında da bağımsız okuma etkinliğini yapmayı alışkanlık hâline getirmesi gerekmektedir. Okul dışında velilerle işbirliği yapılarak öğrencilerin her gün okumaya zaman ayırması, okuduğunu paylaşması, ödüllendirilmesi ve öğrencilerin aileyle okuma etkinliği yapması, okuma alışkanlığının kazandırılmasına katkı sağlayacaktır (Güneş, 2007: 157).

BİOK tekniğinin son etkinliği, bağımsız okumadır. Bu etkinlikte, öğrencilerden her akşam en az 20 dakika kitap okuması istenmektedir. Öğrencilerin bağımsız okuma etkinliği yaparak gelişimlerini sağlamak amacıyla bir kitap okuma formu oluşturulmuştur (EK 9). Okuma formu haftalık olarak öğrencilere verilmiş, öğrencilerden her gün en az 20 dakika kitap okuyup okumadığı, okuduğu kitabın adını ve okuduğu sayfa sayısını kaydetmeleri istenmiştir. Velilerden de öğrencileri kitap okuma konusunda günlük takip etmeleri ve bir hafta sonunda formda yer alan velinin adı, soyadı ve imzası kısımlarını doldurarak göndermeleri istenmiştir. Böylece öğrencilerin evde kitap okuma etkinliğini gerçekleştirip gerçekleştirmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu form sayesinde, velilerin de uygulamanın bir parçası olarak katılımı sağlanmıştır. Bu uygulama, altı hafta boyunca sürdürülmüştür.

3.5.1.7. Öğretmen kontrol listesi

Kontrol listeleri, beklenen davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğini (var/yok, evet/hayır vb.) ortaya koymak amacıyla kullanılan bir ölçme aracıdır. Kontrol listeleri sadece davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin bilgi sunar, bilginin ne düzeyde veya hangi sıklıkta gösterildiği konusunda herhangi bir bilgi vermez. Bu nedenle kontrol listeleri, genel bir bilgi elde edinmek istendiğinde kullanılır (Alıcı, 2010: 152). Kontrol listeleri, beklenen yani yapılması gerektiği düşünülen ölçülebilir ya da gözlenebilir davranışların maddeler hâlinde sıralanması yoluyla oluşturulabilir (Çepni, 2009: 257).

Uygulamayı yürüten öğretmenin uygulama süresinde yapması gereken davranışları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek amacıyla öğretmen kontrol listesi hazırlanmıştır (EK 10). Bu listede; uygulamanın başında, uygulama sırasında ve uygulama sonunda öğretmenin yapması gereken davranışlar yer almıştır. Uygulamanın başında; öğretmenin öğrencileri okuma düzeylerine göre gruplara ayırma, grup büyüklüğüne karar verme, öğrencileri alt gruplara ayırma, oturma düzenini ayarlama, gerekli malzeme hazırlama, öğrencilerden beklenen görevleri tanımlama ve başarı için ölçütleri belirleme davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği belirlenmiştir. Uygulama sırasında; öğretmenin okuma etkinliğine 20 dakika ayırma, her öğrenciye hikâye materyali dağıtma, eş okuma yapılarak öğrencilerin hikâyeyi sessizce okumasını sağlama, her öğrencinin bir paragrafı sesli okumasını sağlama, gruplar arasında gezerek ve öğrencileri dinleyerek değerlendirme yapma, öğrencilere hikâyedeki dil bilgisi ile ilgili soruları verme, öğrencilerden dil bilgisi sorularını yanıtlamalarını isteme, öğrencilere sözcük listesi verme, listedeki sözcükleri sesli okuma etkinliği yaptırma, sesli okuma etkinliğinde dinleyenlerin gerekli düzeltme yapması sağlama, verilen sözcüklerin anlamları sözlükten buldurma, sözcükleri kendi anlatımları ile açıklamalarını sağlama, sözlükten anlamı bulunan sözcükleri cümle içinde kullandırma, hikâyeyi yeniden özetlenerek anlattırma, okuduğunu anlama yaprakları (hikâye haritası) üzerinde çalışma yaptırma, grup içi işbirliği sağlama, becerileri öğretmek için gruplara katılma ve gerçekleştirilen görevle ilgili yardım sağlama davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği gözlemlenmiştir. Uygulama sonunda ise öğretmenin öğrencilere öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapma fırsatı verme, başarılı grupları ödüllendirme, etkinliği erken bitiren öğrencilerden kitap okuyarak zamanı

değerlendirmelerini isteme ve bütün öğrencilerden her akşam 20 dakika kitap okumalarını isteme davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği belirlenmiştir. Böylece araştırmacı tarafından altı haftalık süreçte, öğretmenin uygulamayı nasıl yürüttüğüne dair bilgi toplanmaya çalışılmıştır.

3.5.2. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın nitel boyutunda, nitel verilerin toplaması ve verilerin toplanmasında kullanılan gözlem ve görüşme formlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.5.2.1. Gözlem formu

Araştırmanın nitel boyutunda, veri toplama tekniklerinden gözlem tekniğini kullanmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Nitel araştırma yönteminin gerekliliği olan gözlenenlerin kendi doğal ortamı içinde ve objektif olarak değerlendirilmesi, gözlem tekniğinin kullanılmasını gerekli kılmıştır (Karasar, 2006: 157; Lichtman, 2006: 140).

Gözlem, herhangi bir ortamda meydana gelen durumu ayrıntılı bir biçimde tanımlamak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 169). Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu teknik (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 169; Ekiz, 2009: 56; Şahin, 2010: 157) ile gözlenenler izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır. Özellikle gözlemden elde edilen veriler, diğer elde edilen verileri destekleyici ve/veya tamamlayıcı olarak kullanılabilir (Büyüköztürk vd, 2010: 143). Bailey (1987) gözlem tekniğinin deneysel çalışmalarla birlikte kullanılmasının uygun olacağını ifade etmektedir (Akt. Balcı, 2006: 168).

Gözlem tekniğinin güçlü yönlerini çalışmaya yansıtma, doğru veri elde etme açısından önemlidir. Gözlem konusu olan bireylerin kendi doğal ortamında değerlendirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 173; Karasar, 2006: 157; Şahin, 2010: 158), sözel olmayan davranışların da gözlemlenmesini sağlaması, zaman sınırının olmaması, analizin zamana yayılması (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 173; Büyüköztürk vd, 2010: 144), toplanan verilerin tarafsızlığının diğer tekniklere göre daha yüksek olması, yani gözlemin var olanı ortaya koyması (Şahin, 2010: 158) gözlemin güçlü yönleri olarak sayılabilir.

Bir araştırmacı, araştırmasına yönelik bilgi toplamak için birçok veri toplama tekniğinden yararlanabilir. Ama kullanılan tekniklerin de kendi içinde sınırlılıkları vardır. Bir konu hakkında derinlemesine ve kapsamlı bilgiye ulaşmak isteniyorsa görüşme tekniğı kullanılması uygun olacaktır. Örneğın, görüşme yapılan bireyin kendisine yöneltilen sorulara doğru yanıt vermemesi, içinde bulunduğı ortamı yanlış algılaması, “olduğı gibi” değil “görünmek istediğı” gibi davranma eğiliminde olması görüşme tekniğinin sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Bu durum, bireylerin yaptıkları ile söyledikleri arasında tutarlılık olup olmadığını ortaya koyma gerekliliğini doğurmaktadır. Sosyal araştırmalarda yaygın olarak kullanılan gözlem tekniğı, bu ihtiyacı karşılayabilecek bir başka tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 169; Karasar, 2006: 157). Görüşme tekniğı ile veri toplamada, toplanan verinin geçerliğı ve güvenilirliğıyle ilgili şüpheleri en aza indirmek için gözlem tekniğinin kullanılması uygun olur (Cemaloğlu, 2009: 147). Yani araştırmacının gözlem ve görüşme tekniklerini birbirlerini destekleyici ve eksik kalan taraflarını tamamlayıcı biçimde birlikte kullanabilmesi gerekmektedir.

Bailey (1982: 252) gözlemi, gözlemin gerçekleştiğı ortam ya da çevrenin yapısı (doğal veya yapay) ve araştırmacı tarafından gözlem çevresine ilişkin aldığı kararlara (yapılandırılmış veya yapılandırılmamış) göre aşağıdaki gibi sınıflandırmaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006: 170-171).

1. Yapılandırılmış Doğal Ortam (Yapılandırılmış Alan Çalışması)
2. Yapılandırılmamış Doğal Ortam (Yapılandırılmış Alan Çalışması)
3. Yapılandırılmış Yapay Ortam (Yapılandırılmış Laboratuvar Çalışması)
4. Yapılandırılmamış Yapay Ortam (Yapılandırılmış Laboratuvar Çalışması)

Yapılandırılmamış gözlem, araştırmacıya bilgi toplama ve bilgiyi kaydetmede özgürlük sağlamaktadır. Bu tür gözlem, göreceli ve karmaşıktır (Büyüköztürk ve diğ., 2010: 145). Yapılandırılmış gözlemde ise gözlenecek şeyle ilgili daha iyi bir yapılanma ve sistematik bir yaklaşım kullanılmaktadır (Cohen ve diğ., 2000: 306). Yani gözlem öncesinde, gözlemcinin bilgi toplaması ve kaydetmesi için oluşturulmuş bir kodlama sistemi bulunmaktadır. Yapılandırılmış gözlem yoluyla veri toplamanın güvenilirlik ve geçerlik açısından daha uygun olduğı belirtilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2010: 145).

Bu araştırmada, gözlemler yapılandırılmış gözlem tekniğine dayalı olarak sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin davranışı, öğretmeninin davranışı, öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi en iyi doğal gözlem yoluyla yani sınıfta araştırılabilir (Gay, 1987: 206). Bu tür araştırmalara, *yapılandırılmış alan çalışması* denmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2006: 172). Yapılandırılmış alan çalışmasında, yapılandırılmış gözlem formu kullanılır ve gözlemler, gözlem formuna yazılır. Bu teknikte, ortamda etkili olan faktörleri kontrol altında tutma konusunda sorun yaşanabilir (Cemaloğlu, 2009: 147). Araştırmada gözlemcinin rolü, gözlemediği objeye dışarıdan hiçbir müdahale etmeden, kasıtlı bir etki yapmadan sadece gözlemine gerçekleştirmektir. Böylece araştırmacı gözlemi, *katılımcı olunmayan gözlem* anlayışına uygun olarak yürütmüştür (Gay, 1987: 206; Büyüköztürk ve diğ., 2010: 148).

Bu amaçla, yapılandırılmış alan araştırmasına uygun olarak bir gözlem formu hazırlanmıştır (EK 11). Bu gözlem formu, iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta, derse ve ortama ilişkin gözlemler; ikinci boyutta ise hikâye haritası yapımına ilişkin gözlemler yer almaktadır. Böyle bir gözlem formu hazırlamak, hem derse ve ortama hem de hikâye haritası yapımına ilişkin gözlemlerin daha sistematik bir biçimde gerçekleşmesini sağlamıştır.

Gözlem yaparken dikkat edilmesi gereken temel nokta, araştırmacının önemli gördüğü her şeyi kaydetmesi gerektiğidir. Bunun için gerekirse gözlemci, bir kayıt cihazı (ses/görüntü kaydı) kullanabilir (Yıldırım ve şimşek, 2006: 179; Büyüköztürk ve diğ., 2010: 181). Kayıt cihazı kullanmak; verilerin kısa zamanda kaydedilmesi, verilerin ayrıntılı hâle getirilebilmesi, gözlenen ortamda derinlemesine ve yeniden gözlenebilme olanağı tanınması açısından önerilmektedir (Gay, 1987: 218; Karasar, 2006: 161; Yıldırım ve şimşek, 2006: 182). Bu gerekçeler açıklanarak sınıf ortamında kayıt cihazı kullanılmak istenmiş, ancak hem öğretmeninin hem de öğrencilerin dikkatini dağıtabileceği gerekçesiyle kullanılmamasına karar verilmiştir. Bu nedenle gözlemler, sadece gözlem formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gözlemler anında kaydedilmiştir. Uygulama sırasında, zaman zaman öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde fiziksel ortama ilişkin ve gözlenen ortamda bazı davranış ve süreçlere (grup çalışması gibi) ilişkin fotoğraf çekimleri yapılmıştır (EK 21).

Karasar (2006: 161), gözlemin iyi yetişmiş ve bağımsız gözlemler yapabilecek en az iki gözlemci tarafından yapılmasının yararlı hatta zorunlu olduğunu ifade etmektedir. Tek gözlemci ile toplanan verilerin güvenilirliğinde hakkında tahminde bulunmanın zor olacağını düşünmektedir. Benzer ifadeyle Gay (1987: 217), gözlemci güvenilirliğini sağlamak için en az iki gözlemcinin birbirinden bağımsız gözlem yapması gerektiğini ve kaydedilmiş yargıları mukayese etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Fraenkel ve Wallen (2006: 453), gözlem yaparken gözlemcinin önyargısız olması gerektiğini, ne kadar tarafsız olmaya çalışsa da yanlı davranabilmesinin muhtemel olduğunu ifade etmiştir. Gözlemcinin bunu kontrol altına alabilmesi ve tarafsız gözlem bulguları elde edebilmesi için başka bir gözlemci ile görüşlerini paylaşıp tartışması gerektiğini vurgulamıştır. Görüşler doğrultusunda; güvenilirliği sağlamak, veri kaybını önlemek, verilere önyargıların karışmasını önlemek amacıyla araştırmada, araştırmacı dışında bir gözlemci daha gözlem yapmıştır. İkinci gözlemcinin seçiminde; Eğitim Bilimleri alanında lisansüstü eğitim görmüş olması, bu alanda çalışma yapmış olması ve daha önce gözlem yapmış olmasına dikkat edilmiştir. Gözlemciler, gözleme başlamadan önce gözlemin amacı, nelerin, nasıl ve hangi ölçüde gözleneceği, gözlemlerin nasıl kaydedileceği gibi konuları konuşmuş ve görüş birliği sağlamışlardır (Karasar, 2006: 164). Ayrıca yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmasının iki gözlemci arasında görüş birliği sağlamada etkili olacağı düşünülmüştür. İki gözlemci tarafından yapılan gözlemlerin haftalık olarak karşılaştırılması, planlı bir şekilde yürütülmüş ve büyük oranda benzer bulgular elde edilmiştir. Yapılan görüşme ve değerlendirmeler sonucunda elde edilen gözlem verileri, her haftanın sonunda bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler çözümlene için hazır hâle getirilmiştir. Gözlem verileri çözümlenirken gözlemciler, “Gözlemci-1” ve “Gözlemci-2” olarak kaydedilmiştir. Elde edilen gözlem verilerinin hangi gözlemci tarafından ve hangi tarihte elde edildiği belirtilerek çözümlene yapılmıştır.

3.5.2.2. Görüşme formu

Araştırmada nitel verilerin toplanmasına kaynaklık eden bir diğer teknik, görüşmedir. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2006: 165). Görüşme tekniği, diğer araştırma teknikleri içinde kişiye esneklik ve derinlik sağlayan bir tekniktir (Aziz, 2010: 84; Büyüköztürk ve diğ., 2010: 161). Bu teknik

aracılığıyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen ancak araştırmanın önemli unsurları anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120; Ekiz, 2009: 62). Gözlem ve görüşmenin birlikte kullanılmasının yararlı olduğu bir gerçektir. Gözlemle elde edilen verilere bakış açısı ve derinlik kazandırmak, doğruluğunu kanıtlamak amacıyla görüşme yapılabilir. Böylece çeşitleme stratejisi kullanılarak birden çok yöntemle verilerin elde edilmesi sonuçların da geçerliğini ve güvenilirliği artıracaktır (Fraenkel ve Wallen, 2006: 455; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 182).

Görüşme tekniği; soruların niteliğine, sorulan kişilerin durumuna ve sayısına göre nicel ve nitel görüşme olmak üzere ikiye ayrılır (Cemaloğlu, 2009: 149-153; Aziz, 2010: 85-86; Kuş, 2009: 125). Nicel görüşme, görüşülecek kişilerin çok olduğu ve bir konu hakkında yüzeysel bilgi elde edinilmek istendiğinde kullanılan görüşme türüdür. Nicel görüşmeler, yapılandırılmış bir formdadır ve araştırmacının neredeyse mekanik bir tarzda olması beklenir. Nitel görüşme ise görüşülen kişiye bir konu hakkında, nitelikli sorular sorarak ayrıntı bilgi toplamak istendiğinde kullanılır. Bu tip görüşmelere, *derinlemesine görüşme* denir. Nitel görüşmeler nicel görüşmelerin aksine, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış bir formdadır ve bu tür görüşmelerde araştırmacının mümkün olduğunca aktif katılımı çok önemlidir (Kuş, 2009: 126; Aziz, 2010: 85-86). Bu çalışmada, nitel görüşme kullanılmıştır.

Görüşme, yapılış biçimine göre üç grupta ele alınmaktadır. Bunlar; yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdir (Bodgan ve Biklen, 1998: 95; Ekiz, 2003: 62-63; Karasar, 2006: 167-168; Büyüköztürk ve diğ., 2010: 162-163). Yapılandırılmış görüşme, görüşme sorularının önceden hazırlanıp her tür ayrıntının (nasıl sorulacağı, ne tür veri toplanacağı gibi) belirtilerek oluşturulan planın aynen uygulandığı; kişinin özgürlüğünü en fazla kısıtlayan; buna karşın cevapların denetimi ve sayısallaştırılmasının en kolay olduğu görüşme tekniğidir. Yapılandırılmamış görüşme ise görüşmeciye, fazlasıyla hareket alanı ve esnekliği sağlayan, sorulacak soruların ana çizgilerle belli olmasına karşın çok bağlayıcılığı olmayan, görüşlerin derinlemesine incelenmesine imkân tanıyan görüşme tekniğidir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise bu iki uç uygulamanın özelliklerinin birlikte kullanılmasını sağlayan görüşme tekniğidir (Karasar, 2006: 168). Yarı yapılandırılmış

görüşme, görüşmenin önceden planlanmayacağı anlamına gelmez, aksine geniş bir planlama gerektirir (Kuş, 2009: 126). Sorular önceden hazırlanır ve görüşme yapılacak bireye yöneltilir. Ancak görüşme sırasında kısmi bir esneklik sağlayarak soruları destekleyici alt soruların da sorulmasına imkân sağlar (Ekiz, 2009: 63). Yani görüşme sırasında ortaya çıkan etkileşimin bir veri yaratma süreci olduğu göz önünde bulundurulur (Kuş, 2009: 126). Bu doğrultuda araştırmada, *yarı yapılandırılmış görüşme tekniği* kullanılmıştır.

Uygulamaya ilişkin görüşmeler, hem öğretmen hem de öğrencilerle görüşmeler olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler için birbirine paralel, iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formlar hazırlanırken öncelikle sürece yönelik soru listesi hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltme ve elemelerden sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir (EK 12-13).

Okul yönetimiyle görüşülerek görüşme yapılacak uygun bir ortam temin edilmiştir. İlk olarak öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle uygulama öncesi ve uygulama süresinde kurulan iletişim; görüşmenin daha sağlıklı, rahat ve içten bir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır. İkinci boyutta ise öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmeler, bireysel olarak yapılmış ve her öğrenci ile 15-20 dakika arasında bir görüşme gerçekleştirilmiştir. 36 öğrenci ile yapılan görüşme, beş günde tamamlanmıştır. Görüşmecinin görüşme yapılacak kişilerin özgürce konuşabileceği ve kendini güvende hissedeceği bir ortam sağlaması gerekir (Cohen ve diğ., 2000: 279). Cevapların doğruluğu ile araştırmacıya duyulan güven arasında bir ilişki olduğu, görüşülen kişi güven duymadığı zaman verilecek yanıtların geçerliğinde şüpheye düşüleceği (Aziz, 2010: 86) göz önünde bulundurularak öğrencilerle iletişim kurulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla; görüşmecinin uygulama süresince sınıfta derslere katılmış olması, öğrencilerle iyi iletişim kurmuş olması olumlu bir etki bırakmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde; kimliklerinin gizli tutulacağı konusunda bilgi verilmesi, öğrencilerin kendini rahat ve güvende hissedeceği bir ortam sağlamıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin tam ve doğru cevap vermeye güdülenmesi için görüşmenin amacını, uygulama yönünden yararını anlatmanın faydalı olacağı (Karasar, 2006: 170)

düşünülmüş ve görüşmeye başlamadan önce öğrenciler bu konuda bilgilendirilmiştir. Kişisel yönlendirmelerden kaçınılmıştır.

Görüşmecinin görüşme sırasında bir kayıt cihazı (ses/görüntü kaydı) kullanmasının avantajları (Punch, 2005: 172; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 147; Cemaloğlu, 2009: 152; Şahin, 2010: 154) göz önünde bulundurularak hem öğretmenin hem de öğrencilerin izni doğrultusunda, yapılan görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ancak görüşme sırasında kayıt cihazı kullanmak, not alma ihtiyacını gidermez (Fraenkel ve Wallen, 2006: 461). Bu nedenle, görüşmeler kayıt cihazı ile kaydedilirken önemli olduğu düşünülen yerler not alınmıştır. Hem öğrenci hem de öğretmen görüşmeleri bilgisayar ortamına aktarılmış ve böylece görüşme verileri çözümlenmeye hazır hâle getirilmiştir. Görüşme verileri çözümlenirken öğrencilerin isimleri gizli tutularak her biri kodlanmıştır. Elde edilen gözlem verilerinin hangi öğrenciye ait olduğu (kodlandığı numara ve cinsiyeti aracılığıyla) belirtilerek çözümlenme yapılmıştır.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde, elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler, nicel verilerin çözümlenmesi ve nitel verilerin çözümlenmesi olarak iki başlık altında ele alınmıştır.

3.6.1. Nicel verilerin çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde, SPSS 16 programı kullanılmıştır. Kişisel bilgilerin değerlendirilmesinde, yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinin ön uygulaması sonrasında yapılan analizlerde; madde güçlük ve ayırıcılık indeksleri, madde varyansı, standart sapma, güvenilirlik katsayısı, ortalama, madde test gücü ve KR-20 hesaplamaları yapılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına belirlemek üzere hazır ölçek kullanılmıştır.

Başarı testine ve TDTÖ'ye ilişkin olarak deney ve kontrol grupları, hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Öncelikle puanların normal dağılım gösterip göstermediği, Shapiro-Wilk testi ile sınımlanmıştır. Shapiro-Wilk testi, grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda verilerin normal dağılım gösterip

göstermediğinin sınanmasında kullanılan bir testtir. Test sonucunda hesaplanan p değerinin $p > .05$ çıkması, normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2010: 42; Alpar, 2011: 117). Shapiro-Wilk testi sonucunda, dağılımın normal olup olmamasına bağlı olarak uygulanacak testlerin parametrik ya da nonparametrik olmasına karar verilir. Buna göre iki bağımsız grup arasındaki karşılaştırma parametrik ise bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi, nonparametrik ise Mann-Whitney U (MWU) testi ile; aynı gruptaki farklı iki ölçüm arasındaki farklılık parametrik ise bağımlı (ilişkili) gruplar t testi, nonparametrik ise Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ölçülmelidir (De Vaus, 2002: 75; Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2007: 201-211; Baştürk, 2010: 63; Büyüköztürk, 2010: 145). Bu görüşler dikkate alınarak araştırma verileri çözümlenmiştir. Hem başarı testine hem tutum ölçeğine ilişkin Shapiro-Wilk testi uygulanarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiştir. Sonuçlara göre; normal dağılım gösteren verilerde parametrik, normal dağılım göstermeyen verilerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, başarı testi analizlerinde bağımlı (ilişkili) gruplar t testi ve bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinden; tutum ölçeği analizlerinde ise bağımlı gruplar t testi ve Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Daha sonra, araştırmacı tarafından geliştirilen hikâye haritası ölçeğine ilişkin önanaliz işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu ölçeğe ilişkin KMO, Bartlett ve Cronbach Alpa değerleri, faktör yükleri, varyansları tespit edilmiş ve bu doğrultuda faktör analizi işlemleri yürütülmüştür. Doğrulamalı faktör analizinde; uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), standardize edilmiş RMR uyum indeksi (SRMR), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), karşılaştırılmalı uyum indeksi (CFI), X^2/sd uyum iyiliği oranı, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değerleri hesaplanmıştır. Hikâye haritası ölçeğine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesinde; aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır.

Nicel verilerin çözümlenmesinde, öz ve akran değerlendirmelerden elde edilen görüşlerin analizine de yer verilmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirmeye ilişkin görüşleri, altı hafta süren uygulamadan elde edilen toplam puanları ve toplam puanların ortalaması üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akran değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesinde ise altı hafta süren uygulamadan her bir öğrencinin

diğer iki grup üyesi tarafından değerlendirilmesi sonucu elde edilen toplam puanlardan ve toplam puanların ortalamasından yararlanılmıştır. Öz ve akran değerlendirme formlarında yer alan üçlü ve dörtlü Likert formundaki maddeler için ayrı ayrı toplam puan ortalamaları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, üçlü ve dörtlü Likert tipi için ayrı ayrı belirlenen öz ve akran değerlendirme puan aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır.

3.6.2. Nitel verilerin çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmıştır. Hem bilgisayar destekli nitel veri analizinin gerçekleştirilmesi hem de ortaya çıkan durumun modellenmesinde, QSR NVIVO 8 programından yararlanılmıştır. Uygulama sürecinde elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesinde, nitel araştırma desenine uygun olarak *içerik analizi* yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizinin gelişimi sürecinde farklı tanımları yapılmıştır. Berelson içerik analizini, “*iletişimin açıklanan içeriğinin yansız, dizgeli (sistemik) sayısal tanımlarını yapan bir araştırma tekniği*” olarak tanımlamış; Holsti ve Stone “*bir metinde özelleştirilmiş karakterlerin nesnel ve dizgeli olarak kimlikleştirilmesinden çıkarımlarda bulunma*” olarak ifade etmiştir. Krippendorff ise içerik analizini, “*bir mesajın içindeki verilerden yinelenbilir ve değerli çıkarımlar yapan bir araştırma tekniği*” olarak tanımlamaktadır (Aziz, 2010: 121). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler derin bir işleme tabi tutularak konuya ilişkin kavram ve temaların keşfedilmesi sağlanır. İçerik analizi yapılırken verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları birbirini izler (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227-228). Lichtman (2006: 167) da içerik analizini Coding, Categorizing ve Concepts (themes) kelimelerinden yola çıkarak “3C” analizi olarak adlandırmaktadır. Bu kelimelerden “*coding=kodlama*”, “*categorizing=kategorize etmek*” ve “*concept=tema*” anlamlarını taşımaktadır. Yani temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek anlaşılır bir şekilde düzenlemek ve yorumlamaktır (Şahin, 2010: 157).

İçerik analizinin ilk aşaması, verilerin kodlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği verileri inceler, anlamlı bölümlere ayırır ve bu bölümleri açıklayıcı küçük veri parçalarını bulmaya çalışır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, isimlendirilir yani kodlanır (McMillan ve Schumacher, 2006: 368; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 228). İkinci aşamada, kodlanan bu verileri belirli kategoriler altında toplayabilen ve genel düzeyde açıklayabilen temalar bulunur. Burada temalar altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı yani iç tutarlığı, temaların tümünün elde edilen verileri anlamlı bir şekilde açıklayıp açıklamadığı yani dış tutarlılığını yansıtır. Bu özellikler, işlem sırasında dikkat edilmesi gereken konulardandır. Üçüncü aşamada, elde edilen veriler düzenlenir ve okuyucunun anlayabileceği bir dille tanımlanır. Son aşamada ise araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak tanımlanan ve sunulan veriler yorumlanır. Araştırmacı bu aşamada; topladığı verilere anlam kazandırmalı, ilişkileri açıklamalı, neden-sonuç ilişkileri kurmalı, bulgulardan sonuç çıkarmalı ve sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 236-238).

Görüşme verilerinin analizinde en yaygın kullanılan analiz, içerik analizidir (Büyüköztürk ve diğ., 2010: 177). Bu amaçla araştırmada, nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Nitel boyutta, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerin yanı sıra gözlemler de birlikte değerlendirilmiştir. Ayrı ayrı analizleri yapılan verilerin birbirlerini destekledikleri ve desteklemedikleri noktalar bir araya getirilerek aynı şablon üzerinde birleştirilmiştir. Böylece benzerlik ve farklılıkları görmek daha kolay olmuştur. Yapılan analizler, görüşmelerden ve gözlemden elde edilen sonuçların büyük oranda benzerlik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin daha çok veri oluşturması nedeniyle analizlere görüşmelerden başlanmıştır. Daha sonra sırasıyla yapılan gözlemlere ilişkin veriler analiz edilmiştir. Yapılan görüşmeler, kayıt cihazından ve alınan notlardan bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her bir görüşmeye ait dosya ayrı ayrı oluşturulmuş, daha sonra NVIVO 8 programına yüklenmiştir. Bu işlemin ardından ilk kodlama işlemleri gerçekleştirilmiş ve serbest kod listesi belirlenmiştir. Kuş-Saillard (2009: 14)'ın "*nitel veri analizinde temel süreç kodlamadır*" görüşü doğrultusunda, detaylı bir inceleme yapılarak oluşturulan serbest kodlamalar, sistematik bir biçimde

gruplandırılmış ve ilk kategori oluşturma işlemi yapılmıştır. Oluşturulan kategoriler, tekrar gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Yapılan detaylı incelemeler sonucunda temalar oluşturulmuştur. Yani analiz sürecinin temelini oluşturan verileri kodlama sürecini, kategori oluşturma ve tema bulma süreçleri takip etmiştir. Bu işlemlerden sonra, tekrar gözden geçirme işlemi için iki haftalık bir süreç beklenmiştir. Tekrar gözden geçirme sırasında, kodlamalarda oluşturulan ana (parent) ve çocuk (child) kategoriler (Kuş-Saillard, 2009: 26) arasındaki bağlantılar daha net görülmüştür. Bazı temalar birleştirilmiştir. Daha sonra temalar ve kodlamalar bir uzmanla birlikte de incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde, hem tekrar gözden geçirme hem de uzman görüşü alma; verilerin üzerinde tekrar tekrar düşünülmesini, aralardaki boşlukların kapanmasını, daha derin ve güçlü fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Lichtman, 2006: 170; Creswell, 2012: 238).

Nitel araştırmalarda en önemli eleştirilerden biri, geçerlik ve güvenilirlik sorunudur. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi tanım, testler ve yöntemin olmayışı, geçerlik ve güvenilirlik konusunda eleştirilmesine neden olmaktadır. Buna rağmen alınacak bazı önlemler, bu durumu ortadan kaldırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 255).

Öncelikle, nitel araştırmalarda geçerliği yani inandırıcılığı sağlamak için alınan önlemlere bakıldığında; bunlardan biri, araştırmacının esnek olması ilkesidir. Araştırmacı; yeni stratejiler belirleyebilir, görüşmeye yeni sorular ekleyebilir, elde ettiği bilgileri teyit etmek amacıyla farklı veri toplama araçları kullanabilir. Araştırmacının araştırma alanına yakınlığı, doğal ortamda yaptığı gözlemler de geçerliği sağlamada bir diğer önlemdir. Bunların yanı sıra, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve sonuçlara nasıl ulaşıldığının anlatılması, geçerliği sağlamada önemli ölçütler arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 256-257). Nitel araştırmacının geçerliğini sağlamada bu ölçütler dikkate alınmış ve araştırma, bu çerçevede iç ve dış geçerlik sağlanmaya çalışılarak yürütülmüştür.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla farklı veri kaynakları ve veri toplama yöntemleri kullanılarak verilerin teyit edilmesi ve verilerin kendi içinde tutarlılığın detaylı biçimde açıklanması (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 257; McMillan ve

Schumacher, 2006: 325; Cresswell, 2012: 259) yoluna gidilmiştir. Bu nedenle araştırmada, gözlem ve görüşme olmak üzere farklı veri kaynağı kullanılmıştır. Böylece veri çeşitlemesi yapılarak araştırmanın nitel boyutuna ilişkin iç geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Geçerliği sağlamada bir diğer boyut ise dış geçerliktir. Dış geçerlik sağlama ile araştırma sonuçlarının benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğini sağlamak amaçlanır. Burada belirtildiği gibi nitel araştırmalarda genelleme yerine aktarılabilirlik kavramının kullanılması; benzer ortamlara araştırma sonuçlarının genellenemeyeceğini, ancak sonuçların uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılar ve test edilebilecek denenceler oluşturulmasının doğru olacağı anlamına gelir. Dış geçerliği yani aktarılabilirliği sağlama yollarından biri, örneklemin çeşitlendirilmesidir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği artırmak için hem karşımıza çıkan olay ve olguları hem de onların değişkenlik gösteren özelliklerini ortaya koymak amacıyla *amaçlı örnekleme yöntemleri* kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 270-271). Araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılması tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ise *maksimum çeşitlilik örnekleme* biçiminin seçilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Böylece, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006: 320; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 108). Dış geçerliği sağlamada bir diğer yol ise araştırma sorularının ilgili konunun kuramsal boyutuyla tutarlı olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 259). Bu amaçla, dış geçerliği sağlamak için araştırma konusuna ilişkin kapsamlı ve detaylı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama, araştırmanın ikinci ve beşinci bölümünde ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Dış geçerliği sağlamada diğer bir yöntem, ayrıntılı betimlemedir. Burada araştırmacıdan beklenen, araştırma sürecine ilişkin izlediği yolları detaylı biçimde anlatmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 270). Bu nedenle, dış geçerliği artırmak amacıyla araştırma sürecinde yapılan işlemlere ilişkin açıklamalar; uygulama öncesi, uygulama esnasında ve uygulama sonrası yapılan işlemler olmak üzere ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin modeller sunulmuştur. Yapılan çözümlenmeler sonucu oluşan kodlamalar belirtilmiş ve çözümlenmelere kaynaklık eden doğrudan alıntılar, metin içerisinde sunulmuştur. Alıntılar verilirken üzerinde hiçbir değişiklik yapılmamış ve

tırnak içerisinde italik yazı stiliyle metinde yer almıştır. Aynı zamanda kimlik gizliliği göz önünde bulundurularak alıntılarının alındığı yeri belirten açıklayıcı kısaltmalar yapılmıştır.

Örneğin:

Görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılarının başına, “**Gr-Ö6-K**” biçiminde açıklayıcı bir ifade yazılmıştır. Bu ifade içerisinde yer alan kısaltmaların açılımı aşağıda belirtilmiştir:

| | | | |
|---------------|---|-----------|--------------------------------------|
| “ Gr ” | = | Görüşme | (Veri kaynağı) |
| “ Ö6 ” | = | Öğrenci-6 | (Kaynak kişi ve sırası) |
| “ K ” | = | Kız | (Öğrencinin cinsiyeti – Kız, Erkek) |

Benzer biçimde, öğretmen görüşmesinden elde edilen doğrudan alıntılarının başına, “**Gr-Öğrt**” ifadesi yazılmıştır. Bu ifadenin açıklaması aşağıdaki gibidir:

| | | | |
|-----------------|---|----------|----------------|
| “ Gr ” | = | Görüşme | (Veri kaynağı) |
| “ Öğrt ” | = | Öğretmen | (Kaynak kişi) |

Gözlemlere ilişkin alıntılarının başında ise “**Gz-1-02.12.2011**” gibi bir ifade kullanılmıştır. İfadenin açıklaması aşağıda yer almaktadır.

| | | | |
|-------------------|---|-------------|----------------------------|
| “ Gz ” | = | Gözlem | (Veri kaynağı) |
| “ 1 ” | = | Kaynak Kişi | (Hangi gözlemci) |
| 02.12.2011 | = | Tarih | (Gözlemin yapıldığı tarih) |

Araştırmada dikkat edilmesi gereken bir diğer boyut ise araştırmanın güvenilirliğidir. Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlama yollarında, iç güvenilirliği sağlamada *tutarlılık* ve dış güvenilirliği sağlamada *teyit edilebilirlik* kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 270).

İç güvenilirliği sağlamak amacıyla izlenecek yollardan biri, araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesidir. Bu durum, araştırmaya ilişkin uzlaşma noktalarını ve araştırmanın başkaları tarafından kabul edilme oranını artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 263). Bu nedenle; veri toplama yöntemlerinden gözlem, iki gözlemci tarafından yürütülerek iç güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. İç güvenilirliğin

sağlanmasında bir diğer yol ise gözlem yoluyla elde edilen bulguların görüşmelerle teyit edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 263). Bu amaçla, yapılan gözlemler hem öğretmen hem de öğrenci görüşmeleriyle desteklenerek iç güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen veriler, herhangi bir yorum katılmadan doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Araştırmada tutarlılık veri toplama araçlarının oluşturulmasında, veri toplama ve analizi aşamalarında kendini göstermelidir. Yani veri kaynakları birbiriyle tutarlı olmalı ve benzer şeyleri ölçmelidir. Veri toplama araçlarının hazırlanması, soruların sorulması benzerlik göstermeli ve yapılan gözlem ve görüşmeler kayıt altına alınmalıdır. Verilerin analizinde kodlama, kategorilendirme ve tema oluşturma ile aralarında ilişkiler kurulmasında tutarlılığa dikkat edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 272). Araştırmada, iç güvenirligi sağlamak amacıyla sıralanan yollar dikkate alınmış ve uygulanmıştır.

Dış güvenirligin sağlanmasında ise araştırmacının kendi konumunu, veri kaynağı olan bireyleri, verilerin elde edildiği ortamı açık bir şekilde tanımlaması gerekir. Kavramsal çerçevenin ayrıntılı bir şekilde bilinmesi de katkı sağlayacaktır. Ayrıca veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili detaylı bilgi verilmesi; görüşme ve gözlemlerin nasıl yapıldığı, nasıl kaydedildiği, nasıl analiz edildiği, sonuçların nasıl birleştirilip sunulduğu hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılması dış geçerliliği artıracaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 260-261). Dış güvenirligin sağlanmasında, *teyit edilebilirlik* dikkate alınmıştır. Araştırmada nesnelligin sağlanabilmesi için dışarıdan bir uzmanın veri toplama araçlarına, ham verilere, analiz aşamasındaki kodlamalara ve raporlaştırma sürecine ilişkin incelemeler yapması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 272). Bu amaçla; veriler araştırma süresinde önce araştırmacı tarafından çözümlenmiş, daha sonra aynı işlemler uzman kişi (tez danışmanı) ile birlikte tekrarlanmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında, alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada, dış güvenirligi sağlamak amacıyla sıralanan yollar dikkate alınmış ve uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen bulgular ve bunların yorumlanmasına yer verilmiştir. Bulgular, nicel boyuta ilişkin bulgular ve nitel boyuta ilişkin bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Önce nicel, sonra nitel boyuta ilişkin bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Nicel boyuta ilişkin bulgular başlığı altında; başarı testi, tutum ve hikâye haritası ölçekleri ile öz ve akran değerlendirmeye ilişkin bulgular yer almaktadır. Denenceler ve amaçlar doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Başarı testine ilişkin bulgular

Denence 1: BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, deney grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarının [S-W=.958; p=.183] normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak, deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçları Çizelge 12’de yer almaktadır.

Çizelge 12. Deney grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

| Deney Grubu | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|-------------|----|-----------|------|----|----------|------|
| Öntest | 36 | 33.69 | 5.76 | 35 | -15.647* | .000 |
| Sontest | 36 | 48.97 | 5.30 | | | |

*p<.05

Çizelge 12 incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda, öğrencilerin öntest ($\bar{X}=33.69$) ve sontest ($\bar{X}=48.97$) puanlarında istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(35)}=-15.647$, $p=.000$]. Bu durum, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin deney grubu öğrencilerinde başarıyı arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulguya bağlı olarak *denence 1* doğrulanmıştır.

Denence 2: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, kontrol grubunun öntest ve sontest puan ortalamalarının [$S-W=.956$; $p=.247$] normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçlarına Çizelge 13'te yer verilmiştir.

Çizelge 13. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

| Kontrol grubu | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|---------------|----|-----------|------|----|----------|------|
| Öntest | 30 | 31.97 | 8.64 | 29 | -10.718* | .000 |
| Sontest | 30 | 43.47 | 7.23 | | | |

* $p < .05$

Çizelge 13'te, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest ve sontest puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda, öğrencilerin öntest ($\bar{X}=31.97$) ve sontest ($\bar{X}=43.47$) puanlarında istatistiksel açıdan sontest lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(35)}=-10.718$, $p=.000$]. Böylece, geleneksel öğretim yönteminin

uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinde de başarı artışı olduğu görülmektedir. Elde edilen bulguya bağlı olarak *denence 2* doğrulanmıştır.

Denence 3: BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sıntest puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sıntest puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek için öncelikle öğrencilerin sıntest puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, deney grubunun sıntest puanlarının (S-W=.972; p=.475) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ancak kontrol grubunun sıntest puanlarının [S-W=.911; p=.016] $p < .05$ olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin -1, +1 aralığında olması; basıklık değerinin de -1.96, +1.96 aralığında olması normallik varsayımının karşılandığı şeklinde yorumlanır. Kontrol grubu için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, çarpıklık ($\text{Ç} = -.919$) ve basıklık ($\text{B} = 1.487$) değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu, normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sıntest puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sıntest puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları Çizelge 14’te sunulmuştur.

Çizelge 14. Deney ve kontrol gruplarının sıntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene Testi | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------------|------|--------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 36 | 48.97 | 5.30 | | | | | |
| Kontrol | 30 | 43.47 | 7.23 | 64 | .467 | .497 | 3.563* | .001 |
| Toplam | 66 | | | | | | | |

* $p < .05$

Çizelge 14’te, deney ve kontrol gruplarının sıntest puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı

bir farklılık olduğunu göstermektedir [$t_{(64)}=3.563$; $p=.001$]. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney grubunun sontest puan ortalamasının ($\bar{X}=48.97$) kontrol grubunun sontest puan ortalamasından ($\bar{X}=43.47$) daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Buna bağlı olarak her iki grupta da başarı artışı olduğu, ancak BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bulguya bağlı olarak *denence 3* doğrulanmıştır.

Denence 4: BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları erişim puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları erişim puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek amacıyla öncelikle öğrencilerin erişim puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, deney grubunun erişim puanlarının [S-W=.982; $p=.816$] ve kontrol grubunun erişim puanlarının [S-W=.975; $p=.674$] normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları erişim puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları erişim puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları Çizelge 15'te yer almaktadır.

Çizelge 15. Deney ve kontrol gruplarının erişim puanlarına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene Testi | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------------|------|--------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 36 | 15.22 | 5.94 | 64 | .018 | .894 | 2.548* | .013 |
| Kontrol | 30 | 11.50 | 5.88 | | | | | |
| Toplam | 66 | | | | | | | |

* $p < .05$

Çizelge 15'te yer alan deney ve kontrol gruplarının erişim puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(64)}=2.548$; $p=.013$]. Ortalamalara

bakıldığında, deney grubunun erişim puan ortalamasının ($\bar{X}=15.22$) kontrol grubunun erişim puan ortalamasından ($\bar{X}=11.50$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, hem deney hem de kontrol grubunda öğrenci başarılarında artış olduğu, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubunda başarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulguya bağlı olarak *denence 4* doğrulanmıştır.

Denence 5: BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sınav ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sınav ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek için öncelikle öğrencilerin sınav ve kalıcılık puan ortalamalarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, deney grubunun sınav ve kalıcılık puan ortalamalarının [S-W=.912; p=.007] $p<.05$ olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin -1, +1 aralığında olması, basıklık değerinin de -1.96, +1.96 aralığında olması normallik varsayımının karşılandığı şeklinde yorumlanır. Deney grubu için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, çarpıklık ($\bar{C}=-1.168$) ve basıklık ($B=1.507$) değerlerinin normalden aşırı sapma göstermediği ve normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sınav ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sınav ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçlarına Çizelge 16'da yer verilmiştir.

Çizelge 16. Deney grubunun sınav ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

| Deney grubu | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|-------------|----|-----------|------|----|---------|------|
| Sınav | 36 | 48.97 | 5.30 | 35 | -2.711* | .010 |
| Kalıcılık | 36 | 51.25 | 6.00 | | | |

* $p<.05$

Çizelge 16’da, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda, öğrencilerin sontest ($\bar{X}=48.97$) ve kalıcılık ($\bar{X}=51.25$) puanlarında istatistiksel açıdan kalıcılık lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(35)}=-2.711$, $p=.010$]. Bu doğrultuda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde başarıyı artırmada önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ayrıca bu uygulamanın öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olma ve kendi istekleri doğrultusunda görsellerle hikâye haritasını oluşturma imkânı yakalamasına bağlı olarak öğrenmelerinde kalıcılığı arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulguya bağlı olarak *denence 5* doğrulanmıştır.

Denence 6: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin sontest ve kalıcılık puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda; kontrol grubunun sontest ve kalıcılık puan ortalamalarının [$S-W=.956$; $p=.247$] normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçları Çizelge 17’de sunulmuştur.

Çizelge 17. Kontrol grubunun sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

| Kontrol grubu | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|---------------|----|-----------|------|----|---------|------|
| Sontest | 30 | 43.47 | 7.23 | 29 | -3.441* | .002 |
| Kalıcılık | 30 | 47.00 | 8.84 | | | |

* $p < .05$

Çizelge 17’de, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sonuç ve kalıcılık puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Ortalamalara bakıldığında, öğrencilerin sonuç ($\bar{X}=43.47$) ve kalıcılık ($\bar{X}=47.00$) puanlarında istatistiksel açıdan kalıcılık lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(35)}=-3.441$, $p=.002$]. Bu durum, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda da başarı artışı olduğu ve kalıcı öğrenmeyi etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulguya bağlı olarak *denence 6* doğrulanmıştır.

Denence 7: BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin kalıcılık puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, kontrol grubunun kalıcılık puanlarının [$S-W=.938$; $p=.080$] normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Deney grubunun kalıcılık puanlarının [$S-W=.911$; $p=.007$] $p<.05$ olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin -1 , $+1$ aralığında olması, basıklık değerinin de -1.96 , $+1.96$ aralığında olması normallik varsayımının karşılandığı şeklinde yorumlanır. Deney grubu için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, çarpıklık ($\text{Ç}=-1.034$) ve basıklık ($\text{B}=1.432$) değerlerinin normalden aşırı sapma göstermediği ve normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testi sonuçları Çizelge 18’de yer almaktadır.

Çizelge 18. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

| Gruplar | n | \bar{X} | ss | sd | Levene Testi | | t | p |
|---------|----|-----------|------|----|--------------|------|-------|------|
| | | | | | F | p | | |
| Deney | 36 | 51.25 | 6.00 | 64 | 6.046* | .017 | 2.317 | .024 |
| Kontrol | 30 | 47.00 | 8.84 | | | | | |
| Toplam | 66 | | | | | | | |

*p< .05

Çizelge 18’de yer alan deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(64)}=2.317$; $p=.024$]. Ortalamalara bakıldığında, deney grubunun kalıcılık puan ortalamasının ($\bar{X}=51.25$) kontrol grubunun kalıcılık puan ortalamasından ($\bar{X}=47.00$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, hem deney hem de kontrol grubunda kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği, ancak deney grubunda uygulanan BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin daha etkili sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir. Elde edilen bulguya bağlı olarak *denence 7* doğrulanmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, uygulama sürecinde verilen eğitimlerin hem deney hem de kontrol gruplarında etkili olduğu görülmektedir. Ancak yapılan analizler sonucunda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durum, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin etkili bir yöntem olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin bulgular

Amaç 1: BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin TDTÖ’nden aldıkları öntutum ve sontutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubundaki öğrencilerin TDTÖ’nden aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin öntutum ve sontutum puan ortalamalarının normallik varsayımını

karşılıyıp karşılamadığına bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, deney grubunun öntutum ve sontutum puan ortalamalarının [S-W=.943; p=.061] normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak deney grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçları Çizelge 19'da yer almaktadır.

Çizelge 19. Deney grubunun öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

| Deney grubu | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|-------------|----|-----------|------|----|----------|------|
| Öntutum | 36 | 87.61 | 4.19 | 35 | -13.768* | .000 |
| Sontutum | 36 | 97.06 | 3.53 | | | |

*p< .05

Çizelge 19'da, deney grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Ortalamalara bakıldığında, öğrencilerin öntutum (\bar{X} =87.61) ve sontutum (\bar{X} =97.06) puanlarında istatistiksel açıdan sontutum lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(35)}$ =-13.768, p=.000]. Bu doğrultuda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Amaç 2: Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları öntutum ve sontutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak testi belirlemek amacıyla öncelikle öğrencilerin öntutum ve sontutum puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, deney grubunun öntutum ve sontutum puan ortalamalarının (S-W=.957; p=.259) normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Buna bağlı olarak deney grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden

olan bağımlı (ilişkili) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları öntutum ve sontutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı (ilişkili) gruplar t testi sonuçları Çizelge 20'de sunulmuştur.

Çizelge 20. Kontrol grubunun öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

| Kontrol grubu | n | \bar{X} | ss | sd | t | p |
|---------------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Öntutum | 30 | 81.17 | 11.35 | 29 | -1.247 | .222 |
| Sontutum | 30 | 83.60 | 11.53 | | | |

Çizelge 20'de, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları öntutum ve sontutum puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan istatistiksel işlemlere göre, kontrol grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları öntutum ($\bar{X}=81.17$) ve sontutum ($\bar{X}=83.60$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(29)}=-1.247$, $p=.222$]. Bu durum, kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında geleneksel yöntemin uygulanmasının herhangi bir farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Amaç 3: BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları sontutum puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TDTÖ'nden aldıkları sontutum puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak teste karar vermek için öncelikle öğrencilerin sontutum puanlarının normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda, hem deney grubunun sontutum puanlarının [$S-W=.817$; $p=.000$] hem de kontrol grubunun sontutum puanlarının [$S-W=.920$; $p=.027$] normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durum, gruplar için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmasını gerektirmiştir. Çarpıklık değerinin -1, +1 aralığında olması; basıklık değerinin de -1.96, +1.96 aralığında olması, normallik varsayımının karşılandığı şeklinde yorumlanır. Her iki grup için çarpıklık ve

basıklık ($\check{C}_D=-1.065$, $B_D=.237$; $\check{C}_K=-.299$, $B_K=-1,273$) değerlerine bakıldığında, değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Buna bağlı olarak deney ve kontrol grubundaki ğrencilerin TDT'nden aldıkları sontutum puanlarının karşılaştırılmasında, parametrik testlerden olan bağımsız (ilişkisiz) gruplar t testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, Levene testinin anlamlı çıktığı tespit edilmiştir [$F=49.763$, $p=.000$]. Levene testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlenmesi durumunda; nonparametrik bir test olan Mann-Whitney U (MWU) testinin uygulanmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki ğrencilerin TDT'nden aldıkları sontutum puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann-Whitney U (MWU) testi sonuçları izelge 21'de yer almaktadır.

Çizelge 21. Deney ve kontrol gruplarının sontutum puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

| Gruplar | n | Sıralar Ort. | Sıralar Top. | M-Whitney U | p |
|---------|----|--------------|--------------|-------------|------|
| Deney | 36 | 44.74 | 1610.50 | 135.500* | .000 |
| Kontrol | 30 | 20.02 | 600.50 | | |

* $p < .05$

Çizelge 21 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki ğrencilerin TDT'nden aldıkları sontutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$MWU=135.500$; $p=.000$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalamasının ($SO=44.74$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalamasından ($SO=20.02$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin ğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasının deney grubundaki ğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu biçimde etkilediği söylenebilir. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki ğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında bir farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilere göre Türkçe dersine yönelik sontutum puanlarındaki önemli farklılık, BİOK

teknîğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin derse olan tutumu oldukça olumlu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Öğrencilerin Türkçe dersinde hikâye haritası kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Hikâye haritası ölçeği; “ *fayda*”, “*kullanışlılık*” ve “*etki*” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyuta ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Amaç 1: Deney grubundaki öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin faydalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Deney grubundaki öğrencilerinin hikâye haritası ölçeğinin “*fayda*” alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 22’de yer almaktadır.

Çizelge 22. Hikâye haritası ölçeğinin fayda alt boyutuna ilişkin görüşler

| No | Maddeler | \bar{X} | ss |
|---------------|---|-------------|------------|
| 1 | Hikâye haritası, hikâyenin temel unsurlarına dikkatimi çeker. | 5.00 | .00 |
| 2 | Hikâye haritası, hikâyeyi daha kolay anlamamı sağlar. | 4.89 | .46 |
| 3 | Hikâye haritası, hikâye unsurları arasındaki ilişkiyi kavramamı kolaylaştırır. | 4.95 | .23 |
| 4 | Hikâye haritası, hikâye unsurlarını daha kolay ayırt etmemi sağlar. | 5.00 | .00 |
| 5 | Hikâye haritası, hikâyedeki karmaşık durumları basitleştirir. | 4.95 | .23 |
| 6 | Hikâye haritası kullanmak, hikâyeyi hatırlamamı kolaylaştırır. | 5.00 | .00 |
| 8 | Hikâye haritası önemli ve önemsiz bilgiyi birbirinden daha kolay ayırt etmemi sağlar. | 5.00 | .00 |
| 10 | Hikâye haritası kullanarak bilgileri düzenli öğrenirim. | 4.97 | .17 |
| 23 | Hikâye haritası okuduğunu anlamada etkili bir yöntemdir. | 5.00 | .00 |
| Toplam | | 4.97 | .12 |

Öğrencilerin fayda alt boyutuna ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde; öğrenciler, hikâye haritası yönteminin hikâyenin temel unsurlarına dikkatlerini çektiğini ($\bar{X}=5.00$), hikâye unsurlarını daha kolay ayırt etmelerini sağladığını ($\bar{X}=5.00$) ve hikâye unsurları arasındaki ilişkiyi kavramalarını kolaylaştırdığını ($\bar{X}=4.95$) belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra birlikte öğrenciler; hikâye haritasının hikâyedeki karmaşık durumları basitleştirdiğini ($\bar{X}=4.95$), hikâyedeki önemli ve önemsiz bilgiyi birbirinden daha kolay ayırt etmelerini ($\bar{X}=5.00$) ve hikâyeyi daha kolay anlamalarını sağladığını ($\bar{X}=4.89$) ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler; hikâye haritası kullanarak hikâyeyi daha kolay hatırladıklarını ($\bar{X}=5.00$), bilgileri

düzenli öğrendiklerini ($\bar{X}=4.97$) ve hikâye haritasının okuduğunu anlamada etkili bir yöntem olduğunu ($\bar{X}=5.00$) belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrencilerin fayda alt boyutuna ilişkin görüşleri **“tamamen”** düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu alt boyuta ilişkin öğrenci görüşlerinin toplam aritmetik ortalamasının da **“tamamen”** ($\bar{X}=4.97$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin hikâye haritası yöntemini kullanmanın faydalı olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Amaç 2: Deney grubundaki öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin kullanılışlığına ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin hikâye haritası ölçeğinin **“kullanışlılık”** alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 23’te sunulmuştur

Çizelge 23. Hikâye haritası ölçeğinin kullanılışlılık alt boyutuna ilişkin görüşler

| No | Maddeler | \bar{X} | ss |
|---------------|--|-------------|------------|
| 7 | Hikâye haritası kullanmak, hikâyeyi hatırlamamı zorlaştırır. | 5.00 | .00 |
| 13 | Hikâye haritası kullanmak zaman kaybettirir. | 4.89 | .67 |
| 16 | Hikâye haritasını karmaşık buluyorum. | 4.86 | .68 |
| 17 | Hikâye haritası ile öğrenmekte zorlanırım. | 5.00 | .00 |
| 19 | Hikâye haritası kullanmak sıkıcıdır. | 5.00 | .00 |
| 20 | Derste hikâye haritası kullanmayı sevmem. | 5.00 | .00 |
| 25 | Hikâye haritası kullanılışlı bir yöntem değildir. | 4.97 | .17 |
| Toplam | | 4.96 | .13 |

Kullanışlılık alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde; hikâye haritası kullanmanın öğrencilerin hikâyeyi hatırlamalarını zorlaştırmadığı ($\bar{X}=5.00$), öğrencilere zaman kaybettirmedeği ($\bar{X}=4.89$), öğrenciler için sıkıcı ($\bar{X}=5.00$) ve karmaşık olmadığı ($\bar{X}=4.87$) tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler; hikâye haritasının kullanılışlı bir yöntem olduğunu ($\bar{X}=4.97$), hikâye haritası ile öğrenmekte zorlanmadıklarını ($\bar{X}=5.00$) ve hikâye haritası kullanmayı sevdiklerini ($\bar{X}=5.00$) belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kullanılışlılık alt boyutuna ilişkin görüşleri **“hiç”** düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Tamamen olumsuz maddelerden oluşan bu alt boyuta ilişkin öğrenci görüşlerinin toplam aritmetik ortalamasının da **“hiç”** ($\bar{X}=4.96$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin hikâye haritası yönteminin kullanılışlı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Amaç 3: Deney grubundaki öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrenme ortamına olan etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin hikâye haritası ölçeğinin “*etki*” alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 24’te yer almaktadır.

Çizelge 24. Hikâye haritası ölçeğinin etki alt boyutuna ilişkin görüşler

| No | Maddeler | \bar{X} | ss |
|---------------|--|-------------|------------|
| 15 | Hikâye haritası ile öğrendiklerim daha kalıcı olur. | 5.00 | .00 |
| 18 | Hikâye haritası kullanmak eğlencelidir. | 4.95 | .33 |
| 22 | Hikâye haritası kullanmak derse olan ilgimi artırır. | 4.97 | .17 |
| 24 | Derste hikâye haritası kullanmaktan hoşlanırım. | 4.97 | .17 |
| Toplam | | 4.97 | .10 |

Çizelge 24’te yer alan etki alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalamalara bakıldığında; öğrenciler, hikâye haritası ile öğrendiklerinin daha kalıcı olduğunu ($\bar{X}=5.00$) ve hikâye haritası kullanmanın derse olan ilgilerini artırdığını ($\bar{X}=4.97$) ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler, hikâye haritası kullanmanın eğlenceli olduğunu ($\bar{X}=4.95$) ve hikâye haritası kullanmaktan hoşlandıklarını ($\bar{X}=4.97$) belirtmişlerdir. Buradan hareketle; öğrencilerin etki alt boyutuna ilişkin görüşlerinin “*tamamen*” düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Bu alt boyuta ilişkin öğrenci görüşlerinin toplam aritmetik ortalamasının da “*tamamen*” ($\bar{X}=4.97$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin hikâye haritası yönteminin olumlu etkisi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Hikâye haritası ölçeğine ilişkin öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; hikâye haritası yönteminin öğrenciler tarafından faydalı ve kullanışlı bulunduğu ve öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı ifade edilebilir.

4.1.4. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Amaç 1: Deney grubu öğrencilerinin öz değerlendirmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Deney grubundaki öğrencilerin öz değerlendirmelerinden aldıkları toplam puanlarına ve toplam puanlarının ortalamasına ilişkin sonuçlar, aşağıdaki çizelgelerde yer almaktadır. Hazırlanan öz değerlendirme formunda, üçlü ve dörtlü Likert tipinde iki formda maddeler bulunmaktadır. Üçlü Likert tipinde hazırlanan öz değerlendirme maddeleri, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin maddelerdir. Dörtlü Likert tipinde hazırlanan öz değerlendirme maddeleri ise öğrencilerin uygulama süresince grup içinde kendi davranışlarını değerlendirdikleri maddelerdir. Öz değerlendirme formu, öğrencilere altı hafta uygulanmıştır. Öğrencilerin öz değerlendirme formunda yer alan maddelere ilişkin aldıkları toplam puanlar ve toplam puanlarının ortalaması, üçlü ve dörtlü Likert tipi için ayrı ayrı sunulmuştur.

Öğrencilerin öz değerlendirme formunun BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin olarak üçlü Likert tipinde hazırlanan boyutundan aldıkları toplam puanlar ve toplam puanların ortalaması, Çizelge 25'te yer almaktadır.

Çizelge 25. Öğrencilerin öz değerlendirmelerinden aldıkları toplam puanlara ilişkin sonuçlar (Üçlü Likert için)

| | m1 | m2 | m3 | m4 | m5 | m6 | m7 | m8 | m9 | m10 | m11 | m12 | m13 | m14 | m15 | m16 | m17 | m18 | m19 | m20 | m21 | m22 | m23 | m24 | Toplam | Ort. |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|------|
| Ö1 | 18 | 12 | 18 | 17 | 10 | 12 | 18 | 18 | 17 | 18 | 8 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 16 | 16 | 16 | 18 | 16 | 390 | 65.0 |
| Ö2 | 18 | 10 | 18 | 17 | 8 | 6 | 14 | 16 | 16 | 18 | 6 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 16 | 16 | 16 | 18 | 18 | 373 | 62.2 |
| Ö3 | 18 | 10 | 18 | 18 | 9 | 14 | 18 | 16 | 17 | 18 | 12 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 400 | 66.7 |
| Ö4 | 18 | 10 | 18 | 18 | 6 | 8 | 18 | 16 | 10 | 18 | 11 | 18 | 18 | 18 | 18 | 14 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 381 | 63.5 |
| Ö5 | 18 | 14 | 18 | 11 | 6 | 12 | 18 | 16 | 14 | 18 | 6 | 18 | 18 | 18 | 18 | 14 | 18 | 18 | 18 | 16 | 16 | 16 | 18 | 18 | 375 | 62.5 |
| Ö6 | 18 | 16 | 17 | 17 | 8 | 16 | 17 | 14 | 14 | 16 | 14 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 400 | 66.7 |
| Ö7 | 18 | 12 | 18 | 18 | 18 | 14 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 422 | 70.3 |
| Ö8 | 18 | 10 | 18 | 18 | 7 | 15 | 18 | 16 | 17 | 18 | 6 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 391 | 65.2 |
| Ö9 | 18 | 10 | 18 | 18 | 14 | 16 | 18 | 18 | 16 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 412 | 68.7 |
| Ö10 | 18 | 10 | 18 | 18 | 10 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 12 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 408 | 68.0 |
| Ö11 | 16 | 10 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 418 | 69.7 |
| Ö12 | 18 | 12 | 18 | 18 | 6 | 15 | 18 | 16 | 18 | 18 | 9 | 18 | 18 | 18 | 18 | 14 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 396 | 66.0 |
| Ö13 | 18 | 14 | 18 | 18 | 16 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 422 | 70.3 |
| Ö14 | 18 | 10 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 420 | 70.0 |
| Ö15 | 18 | 14 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 428 | 71.3 |
| Ö16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 12 | 18 | 18 | 16 | 18 | 16 | 14 | 18 | 18 | 14 | 18 | 18 | 16 | 18 | 16 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 408 | 68.0 |
| Ö17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 16 | 18 | 17 | 15 | 18 | 18 | 14 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 416 | 69.3 |
| Ö18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 430 | 71.7 |
| Ö19 | 18 | 12 | 18 | 16 | 16 | 16 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 418 | 69.7 |
| Ö20 | 18 | 16 | 18 | 17 | 16 | 12 | 16 | 16 | 14 | 14 | 14 | 15 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 | 399 | 66.5 |
| Ö21 | 18 | 10 | 18 | 18 | 17 | 16 | 18 | 16 | 15 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 412 | 68.7 |
| Ö22 | 18 | 18 | 17 | 18 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 15 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 | 17 | 18 | 18 | 18 | 425 | 70.8 |
| Ö23 | 18 | 16 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 15 | 16 | 17 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 420 | 70.0 |
| Ö24 | 18 | 12 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 426 | 71.0 |
| Ö25 | 18 | 12 | 18 | 18 | 16 | 18 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 423 | 70.5 |
| Ö26 | 18 | 12 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 424 | 70.7 |
| Ö27 | 18 | 12 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 420 | 70.0 |
| Ö28 | 18 | 12 | 18 | 18 | 14 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 422 | 70.3 |
| Ö29 | 18 | 10 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 416 | 69.3 |
| Ö30 | 18 | 12 | 18 | 18 | 12 | 18 | 18 | 16 | 16 | 18 | 14 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 412 | 68.7 |
| Ö31 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 431 | 71.8 |
| Ö32 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 17 | 18 | 18 | 429 | 71.5 |
| Ö33 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 432 | 72.0 |
| Ö34 | 18 | 18 | 18 | 18 | 6 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 414 | 69.0 |
| Ö35 | 18 | 18 | 18 | 18 | 10 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 18 | 420 | 70.0 |
| Ö36 | 18 | 16 | 18 | 18 | 6 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 10 | 18 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 18 | 18 | 16 | 18 | 16 | 18 | 18 | 402 | 67.0 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|------|
| Ö29 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 240 | 40.0 |
| Ö30 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 23 | 23 | 23 | 23 | 237 | 39.5 |
| Ö31 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 240 | 40.0 |
| Ö32 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 240 | 40.0 |
| Ö33 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 240 | 40.0 |
| Ö34 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 240 | 40.0 |
| Ö35 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 240 | 40.0 |
| Ö36 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 24 | 240 | 40.0 |

Çizelge 26’da, öğrencilerin uygulama süresince grup içinde kendi davranışlarını değerlendirmelerine ilişkin öz değerlendirmelerinden aldıkları toplam puanlara ve toplam puanların ortalamasına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde, bu boyuta ilişkin öğrencilerin aldıkları en yüksek toplam puan ortalamasının 40.0, en düşük toplam puan ortalamasının 38.3 olduğu görülmektedir. Öz değerlendirme formunun dördümlü Likert tipine ilişkin puan aralıkları dikkate alındığında, öğrencilerin tamamının uygulama süresince grup içinde kendi davranışlarını değerlendirmelerine ilişkin maddelere, *her zaman* düzeyinde görüş bildirdikleri söylenebilir. Bu durum öğrencilerin grup içi etkileşimin olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin öz değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Amaç 2: Deney grubu öğrencilerinin akran değerlendirmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Deney grubundaki öğrencilerin akran değerlendirmelerinden aldıkları toplam puanlarına ve toplam puanlarının ortalamalarına ilişkin sonuçlar, aşağıdaki çizelgelerde yer almaktadır. Hazırlanan akran değerlendirme formunda, öz değerlendirme formunda olduğu gibi üçlü ve dördümlü Likert tipinde iki formda maddeler bulunmaktadır. Üçlü Likert tipinde hazırlanan akran değerlendirme maddeleri, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Dördümlü Likert tipinde hazırlanan akran değerlendirme maddeleri ise öğrencilerin uygulama süresince grup üyelerinin davranışlarını değerlendirdikleri maddelerdir. Akran değerlendirme formları, öğrencilere altı hafta uygulanmış ve her bir öğrenci grubunda yer alan diğer iki öğrenci tarafından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akran değerlendirme formunda yer alan maddelere ilişkin aldıkları toplam puanları ve toplam puanlarının ortalamaları üçlü ve dördümlü Likert tipi için ayrı ayrı sunulmuştur.

Akran değerlendirme formunun BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin olarak üçlü Likert tipinde hazırlanan boyutundan öğrencilerin elde ettikleri toplam puanlar ve toplam puanlarının ortalamaları, Çizelge 27’de yer almaktadır.

Çizelge 27. Öğrencilerin akran değerlendirmelerden elde edilen toplam puanlarına ilişkin sonuçlar (Üçlü Likert için)

| | m1 | m2 | m3 | m4 | m5 | m6 | m7 | m8 | m9 | m10 | m11 | Toplam | Ort. |
|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|--------|------|
| Ö1 | 36 | 20 | 36 | 34 | 12 | 20 | 36 | 32 | 32 | 36 | 16 | 310 | 25.8 |
| Ö2 | 36 | 18 | 36 | 34 | 14 | 20 | 34 | 34 | 36 | 36 | 20 | 318 | 26.5 |
| Ö3 | 36 | 22 | 36 | 34 | 14 | 34 | 36 | 32 | 36 | 34 | 20 | 334 | 27.8 |
| Ö4 | 36 | 26 | 35 | 30 | 16 | 30 | 29 | 16 | 30 | 35 | 25 | 308 | 25.7 |
| Ö5 | 36 | 22 | 36 | 36 | 12 | 22 | 36 | 34 | 36 | 36 | 14 | 320 | 26.7 |
| Ö6 | 36 | 21 | 36 | 34 | 14 | 25 | 36 | 25 | 28 | 36 | 22 | 313 | 26.1 |
| Ö7 | 36 | 20 | 36 | 36 | 34 | 34 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 376 | 31.3 |
| Ö8 | 36 | 18 | 36 | 34 | 17 | 34 | 36 | 32 | 35 | 34 | 22 | 334 | 27.8 |
| Ö9 | 36 | 20 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 380 | 31.7 |
| Ö10 | 36 | 24 | 36 | 36 | 16 | 32 | 36 | 34 | 33 | 36 | 18 | 337 | 28.1 |
| Ö11 | 36 | 20 | 36 | 36 | 34 | 34 | 36 | 36 | 36 | 36 | 34 | 374 | 31.2 |
| Ö12 | 36 | 28 | 36 | 35 | 16 | 22 | 36 | 35 | 29 | 35 | 25 | 333 | 27.8 |
| Ö13 | 36 | 24 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 384 | 32.0 |
| Ö14 | 36 | 32 | 36 | 36 | 34 | 35 | 36 | 34 | 36 | 36 | 32 | 383 | 31.9 |
| Ö15 | 36 | 26 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 34 | 384 | 32.0 |
| Ö16 | 36 | 36 | 36 | 36 | 30 | 35 | 36 | 33 | 35 | 32 | 30 | 375 | 31.3 |
| Ö17 | 36 | 36 | 36 | 35 | 26 | 36 | 36 | 33 | 36 | 36 | 29 | 375 | 31.3 |
| Ö18 | 32 | 22 | 34 | 34 | 32 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 32 | 356 | 29.7 |
| Ö19 | 36 | 20 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 380 | 31.7 |
| Ö20 | 36 | 28 | 36 | 36 | 35 | 35 | 36 | 32 | 35 | 36 | 31 | 376 | 31.3 |
| Ö21 | 36 | 26 | 35 | 35 | 33 | 31 | 33 | 33 | 34 | 36 | 34 | 366 | 30.5 |
| Ö22 | 36 | 36 | 36 | 36 | 28 | 36 | 36 | 32 | 36 | 34 | 32 | 378 | 31.5 |
| Ö23 | 36 | 20 | 36 | 34 | 26 | 36 | 36 | 34 | 36 | 36 | 36 | 366 | 30.5 |
| Ö24 | 34 | 28 | 34 | 34 | 34 | 32 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 366 | 30.5 |
| Ö25 | 36 | 24 | 36 | 36 | 30 | 34 | 36 | 36 | 36 | 36 | 30 | 370 | 30.8 |
| Ö26 | 36 | 28 | 34 | 34 | 34 | 34 | 34 | 36 | 31 | 36 | 32 | 369 | 30.8 |
| Ö27 | 36 | 28 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 34 | 386 | 32.2 |
| Ö28 | 36 | 20 | 36 | 36 | 34 | 36 | 36 | 32 | 34 | 36 | 36 | 372 | 31.0 |
| Ö29 | 36 | 30 | 36 | 34 | 24 | 36 | 36 | 34 | 33 | 34 | 30 | 363 | 30.3 |
| Ö30 | 36 | 24 | 36 | 36 | 36 | 34 | 36 | 36 | 36 | 36 | 34 | 380 | 31.7 |
| Ö31 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 35 | 395 | 32.9 |
| Ö32 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 396 | 33.0 |
| Ö33 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 396 | 33.0 |
| Ö34 | 36 | 32 | 36 | 36 | 18 | 36 | 36 | 34 | 36 | 36 | 30 | 366 | 30.5 |
| Ö35 | 36 | 34 | 36 | 36 | 14 | 36 | 36 | 32 | 36 | 36 | 32 | 364 | 30.3 |
| Ö36 | 36 | 36 | 36 | 36 | 16 | 36 | 36 | 32 | 36 | 36 | 36 | 372 | 31.0 |

Çizelge 27 incelendiğinde, öğrencilerin akran değerlendirme formunun BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin boyutundan elde ettikleri toplam puanları ve toplam puanlarının ortalamaları görülmektedir. Bu boyuta ilişkin olarak öğrencilerin aldıkları en yüksek toplam puan ortalaması 33.0, en düşük toplam puan ortalaması 25.7’dir. Akran değerlendirme formunun üçlü Likert tipine

Çizelge 28’de, öğrencilerin akran değerlendirmenin uygulama süresince grup üyelerinin davranışlarını değerlendirme boyutundan elde ettikleri toplam puanlarına ve toplam puanlarının ortalamalarına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Toplam puan ortalamaları bakıldığında, bu boyuta ilişkin öğrencilerin en yüksek toplam puan ortalamasının 40.0, en düşük toplam puan ortalamasının 37.3 olduğu görülmektedir. Akran değerlendirme formunun dörtlü Likert tipine ilişkin puan aralıkları dikkate alındığında, öğrencilerin tamamının uygulama süresince grup üyelerinin davranışlarını değerlendirmelerine ilişkin maddelere, *her zaman* düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin grup içi etkileşimin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Uygulama süresinde öğrencilerin akran değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu ve yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öz ve akran değerlendirmelerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin öz ve akran değerlendirme toplam puan ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasına ilişkin yapılması gerekenleri yüksek düzeyde yerine getirdiği hem de grup içi etkileşimlerinin oldukça yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca elde edilen bulgular ışığında, uygulanan BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin veriler, NVIVO 8 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile gözlemlerden elde edilen veriler ayrı ayrı çözümlenmiştir. Detaylı analizleri yapılan veriler birlikte değerlendirilmiş ve verilerin birbirlerini destekledikleri ve desteklemedikleri noktalar bir araya getirilerek aynı şablon üzerinde birleştirilmiştir. Böylece benzerlik ve farklılıkları görmek daha kolay olmuştur. Çözümleme yapılırken öncelikle bir kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu kod listelerinin kendi içerisinde tutarlı olmasına dikkat edilerek, ana kodlara ve bu kodlara ait alt kodlara ayrılmıştır. Böylece veriler arasındaki bağlantılar daha net görülmüştür. Elde edilen kodlamalar ve frekanslar tablolaştırılarak ve modellenerek sunulmuştur. Frekansların verilmesindeki amaç, nitel verileri nicel olarak ifade etmekten ziyade, mevcut verilerin nerede yoğunlaştığını ortaya koymaktır.

4.2.1. BİOK tekniği kullanılarak hikâye haritası oluşturmaya ilişkin bulgular

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasına ilişkin nitel verilerin çözümlenmelerine bu başlık altında yer verilmiştir. Bu çözümlenmeler, yapılan uygulama sonrasında öğretmenle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile araştırma süresince gözlemciler tarafından yapılan gözlemlerin detaylı bir biçimde incelenmesi, kodlanması ve yorumlanmasına dayanmaktadır. Veri kaybını önlemek ve çözümlenmelerin geçerliliğini ortaya koymak amacıyla veri kaynaklarından elde edilen ve çözümlenmelere kaynaklık edebileceği düşünülen doğrudan alıntılar sunulmuştur. Ayrıca cümlelerin başında kimlik gizliliği göz önünde bulundurularak yapılan kısaltmalarla cümlelerin hangi kaynak kişiden ve hangi veri kaynağından elde edildiği belirtilmiştir.

4.2.1.1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin çözümlenmeler

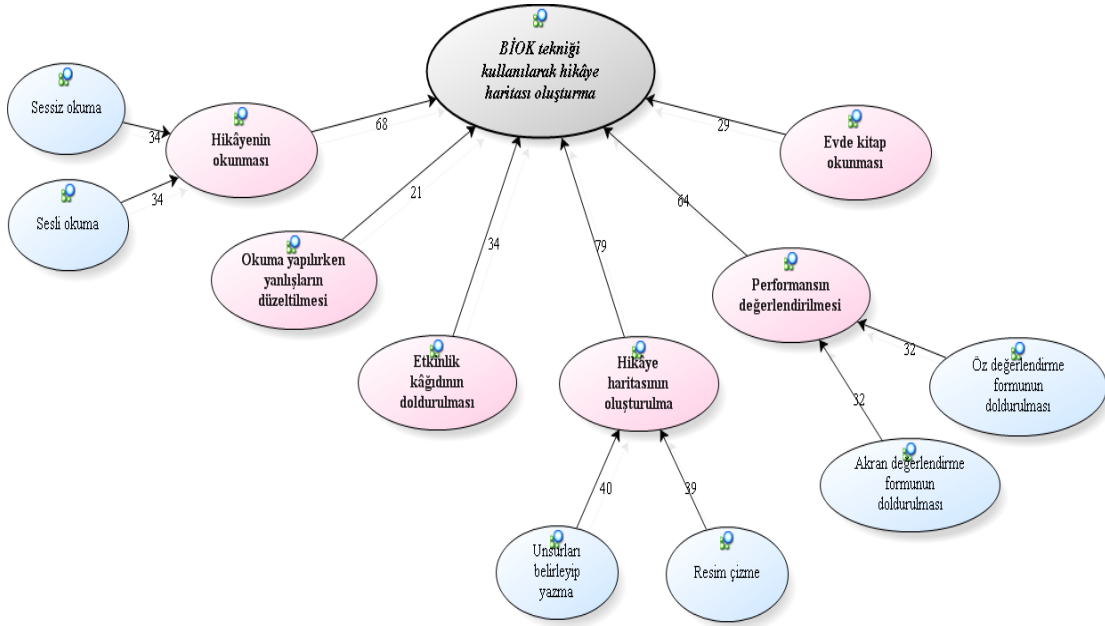
Nitel veri kaynakları değerlendirildiğinde, elde edilen serbest kod listesinde BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritasının nasıl yapıldığına ilişkin ifadeler rastlanmış ve bu veriler bir araya toplanmıştır. Böylece “BİOK tekniği kullanılarak hikâye haritası oluşturma” teması oluşturulmuştur. Yapılan detaylı incelemeler sonucunda, bu temanın alt temalara ayrıldığı tespit edilmiştir. Kodlar ortak özelliklerine göre birbirinden ayrılarak alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen alt temalar, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritasının hem nasıl yapıldığını hem de bu sürecin sırasını ortaya koymuştur.

Çizelge 29. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

| Alt temalar | Veri kaynağı | | | | Toplam |
|---|--------------|----------|------------|------------|-----------|
| | Görüşme | | Gözlem | | |
| | Öğrenci | Öğretmen | Gözlemci 1 | Gözlemci 2 | |
| | f | f | f | f | f |
| Hikâyenin okunması | 60 | 2 | 2 | 4 | 68 |
| * Sessiz okuma | 30 | 1 | 1 | 2 | 34 |
| * Sesli okuma | 30 | 1 | 1 | 2 | 34 |
| Okuma yapılırken yanlışların düzeltilmesi | 18 | 1 | 1 | 1 | 21 |
| Etkinlik kâğıdının (çalışma kâğıdı/dil bilgisi) doldurulması | 30 | 1 | 1 | 2 | 34 |
| Hikâye haritasının oluşturulma | 70 | 2 | 3 | 4 | 79 |

| | | | | | |
|---|------------|----------|----------|-----------|------------|
| * Unsurları belirleyip yazma | 36 | 1 | 1 | 2 | 40 |
| * Resim çizme | 34 | 1 | 2 | 2 | 39 |
| Performansın değerlendirilmesi | 58 | 2 | - | 4 | 64 |
| * Öz değerlendirme formunun doldurulması | 29 | 1 | - | 2 | 32 |
| * Akran değerlendirme formunun doldurulması | 29 | 1 | - | 2 | 32 |
| Evde kitap okunması | 27 | 1 | - | 1 | 29 |
| Toplam | 263 | 9 | 7 | 16 | 295 |

Çizelge 29 incelendiğinde; bu ana temaya ilişkin öğretmen, öğrenci görüşmelerinden ve gözlemlerden yüklemeler yapıldığı görülmektedir. Elde edilen kodlamalar ortak özellikleri bakımından tekrar değerlendirilmiş ve BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanma sürecini ortaya koyan altı alt tema oluşturulmuştur. Ana temaya ilişkin oluşan alt temalara bakıldığında; **“hikâyenin okunması”**, **“okuma yapılırken yanlışların düzeltilmesi”**, **“etkinlik kâğıdının (çalışma kâğıdı/dil bilgisi) doldurulması”**, **“hikâye haritasının oluşturulması”**, **“performansın değerlendirilmesi”** ve **“evde kitap okunması”** şeklinde sıralanmıştır. Görüldüğü gibi ortaya çıkan ilk alt tema, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin ilk aşaması olan **“hikâyenin okunması”**dır. Bu alt temayı **“okuma yapılırken yanlışların düzeltilmesi”** alt teması, daha sonra dil bilgisi soruların yer aldığı **“etkinlik kâğıdının (çalışma kâğıdı/dil bilgisi) doldurulması”** alt teması takip etmiştir. Bu süreçte bir sonraki adım ise en çok yüklemenin yapıldığı alt tema olan **“hikâye haritasının oluşturulma”** olmuştur. Bu alt temadan sonra **“performansın değerlendirilmesi”** teması ve son olarak **“evde kitap okunması”** alt teması belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritasının yapılışına ilişkin aşamalara hâkim oldukları düşünülebilir. “BİOK tekniği kullanılarak hikâye haritası oluşturma” temasına ilişkin oluşturulan model aşağıda yer almaktadır:



Şekil 19. BİOK tekniği kullanılarak hikâye haritası oluşturmaya ilişkin model

Şekil 19’da yer alan modelde ana tema, alt temalar ve yapılan yükleme sayıları verilmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile gözlemciler tarafından yapılan gözlemlerden elde edilen kodlamalar bir araya getirilerek BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının yapılışı, aşama aşama ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu ana temaya ilişkin örnek cümleler aşağıda yer almaktadır. Cümleler paragraflarda bütün hâlinde verilmiştir. Ancak cümleler parça parça düşünüldüğünde, her bir alt temanın vurgulandığı ve uygun yüklemelerin yapılabileceği görülmektedir.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-K “... verilen hikâyeleri önce içimizden sessizce okuyup sonra yüksek sesle okuduk... okuyan arkadaşlarımızın yanlışlarını düzelttik... çalışma kâğıdında Türkçeyle ilgili eşanlamlı, zıt anlamlı, noktalama işaretleri gibi etkinlikler vardı... bir de hikâyede verilen bazı kelimelerin anlamlarını sözlükten bulmamızı ya da bu anlamları tahmin etmemizi istediniz ve bizde bu kelimeleri cümle içinde kullandık... hikâye unsurlarının bulunması doğrultusunda yapılması gerekenleri yaptık... hikâyedeki unsurları kendi içimizden geldiği şekilde farklı modellerle, bu modellerin içerisine yazdık... hikâye haritasından sonra önce öz değerlendirme sonra akran değerlendirme formunu yaptık... sonra da evdeki kitap okumamızı değerlendirmek amacıyla evimize gönderdiğiniz kitap okuma formlarını doldurduk evimizde okudukça...” diyerek

uygulamanın nasıl yapıldığına ilişkin sahip olduğu bilgiyi dile getirmiştir. Benzer şekilde başka bir öğrencinin,

Gr-Ö4-E “... önce hikâyeleri kendimiz sessiz okuyorduk... sonra sesli bir biçimde hikâyeyi okuyorduk... sesli okurken gerek kendi grup arkadaşımızın gerekse diğer gruplardaki arkadaşlarımızın yanlışlarını düzeltiyorduk... çalışma kâğıdında bazen farklı farklı şeyler vardı, bazen kelimelerin eş anlamlarını, bazen zıt anlamlarını, bazen bir paragrafta hata yapılıyorsa onları düzeltiyorduk. arka sayfalarında bilmediğimiz sözcüklerin anlamlarını sözlükten buluyorduk, kendimizde tahmin ediyorduk. sonrada cümlede kullanıyorduk... sonra boş kâğıt veriliyordu, boyalarımız dağıtılıyordu... biz de hikâyedeki tepki gibi şeyleri yazıyorduk resimle beraber... sonra da akran ve öz değerlendirme formlarını doldurup veriyorduk... her akşam 20 dk kitap okumamızı isteniyordu... ben her akşam evde 20 dakika kitap okuyordum... o formda anne veya babamızdan bir hafta bizden okuduğumuz kitabın adını, okuduğumuz sayfa sayısını, okuyup okumadığımızı gözlemlenmeleri isteniyordu.” şeklindeki ifadesi, uygulamanın işleyişi hakkında bilgi vermektedir. Uygulamanın nasıl yürütüldüğünü anlatan diğer bir öğrenci de,

Gr-Ö7-E “... ilk olarak sessiz anlayana kadar içimizden okuyorduk... sonra sırayla bütün arkadaşlarımız seslice okuyordu... yanlışlarımızı düzeltiyorduk... çalışma kâğıtlarımız dağıtılıyordu... zıt anlamlı kelimeler, eş anlamlı kelimeler, kelimelerin anlamları, atasözleri, deyimlerin anlamları vardı... sonra boyalarımız ve kâğıtlarımız dağıtılıyordu... boyalarımızla ilk resmi yapıyorduk biz grup arkadaşımızla... hikâyeyi okurken bir yandan unsurlarını belirliyorduk... sonra yanlışlarını düzenliyorduk... hikâyeye haritasını oluşturuyorduk... sonra öz değerlendirme ve akran formları vardı, onları dolduruyorduk... arkadaşımızın ve kendimizin uyduğu kuralları yazıyorduk... her gün hepimizin 20 dakika kitap okuması isteniyordu... 20 dakika ve daha fazla okuyanlar da vardı... form vardı, ismimizi yazıyorduk, okuduğumuz kitabın adı, okuduğumuz süre, okuduğumuz kitabın sayfa sayısı ve 20 dakika okuduk mu diye bir yer vardı, orada evet ya da hayır diye işaretliyorduk ve velimiz imzalıyordu.” diyerek süreci özetlemiştir. Yine benzer şekilde uygulamanın nasıl gerçekleştiğini aşamalarıyla ifade eden öğrencilerin ifadelerinden birkaç örneğe aşağıda yer verilmektedir:

Gr-Ö10-K “önce hikâyemizi okuyorduk içimizden... sonra hikâyeye okuduktan sonra arkadaşlarımızla birlikte sesli okuyarak daha iyi anlıyorduk... sonra biri okurken diğerleri yanlışlarını düzeltiyordu... sonra bir çalışma kâğıdımız vardı, onu

dolduruyorduk. orda ilk önce eş sesli kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, birleşik sözcükler onları doldurduk. sonra bazı kelimeler vardı, onların anlamlarını sözlükten bulduk ve yazdık ondan sonra da cümlelerini yazdık... hikâye haritamızın ilk önce unsurlarını falan buluyorduk, yani biz öyle yapıyorduk grupça... zaman, yer sahne, ana fikir, yardımcı karakter, ana karakter, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, başlık hepsini dolduruyorduk... tamamladıktan sonra onları iyice kontrol edip tekrar yanlışımız varsa dolduruyorduk... sonra resmimize başlıyorduk... teslim ettikten sonra sizin verilen formları dolduruyorduk... öz ve akran değerlendirme formu... kendimizin ve arkadaşlarımızın yaptığı çalışmaları değerlendiriyorduk... her akşam 20 dakika kitap okunması istendi, ben bunların hepsini yerine getirdim... okuduğumuz kitabın adını yazıyorduk... 20 dakika okuyup okumadığımızı işaretliyorduk, aha annemiz babamız bunları kontrol ediyordu tabii ki. orada bizim adımız, soyadımız, babamın veya annemin adı vardı. sonra da imzalarını atıyorlardı.”

Gr-Ö21-K “... metni içimizden okuyorduk... sonra arkadaşlarımız sesli okuyordu... onların yanlışlarını düzeltiyorduk... sonra siz bize etkinlik kâğıtları dağıtıyordunuz... etkinlik kâğıtlarında anlamlar vardı, deyimler vardı. onları yazıyorduk, anlamlarını buluyorduk, cümle içinde kullanıyorduk... sonra eklerle ilgili bir etkinliğimiz vardı... noktalama işaretleriyle ilgili etkinliğimiz vardı... eş anlamlı, zıt anlamlı kelimeler vardı... sonra bize kâğıtlar dağıtıyordunuz, orda hikâye haritasını yapıyorduk... ilk yeri yazıyorduk, sonra zamanı, tepkiyi, ana fikri, problemin başlangıcını, problemi, çözümü, sonuç, karakterler, yardımcı karakterler, ana karakterler diye yazıyorduk... şekillerin içine yazıyorduk, boyuyorduk onları... etkinliği topladıktan sonra siz bize kâğıtlar yazıyordunuz; paylaştığımızla ilgili, ‘sesli okuduk mu okumadık mı’ diye, ‘evet, hayır, hiçbir zaman’ diye. bunlar öz ve akran değerlendirme formları... sonra ben her zaman ödevlerimi bitirdikten sonra 20 dakika kitap okuyordum... okuduktan sonra o formu annem dolduruyordu ve imzalıyordu...”

Gr-Ö31-K “İlk önce sessizce okuyoruz hikâyeyi... arkadaşlarımızın bazıları sesli okuyor... sesli okurken onların yanlışlarını düzeltiyoruz... daha sonra dil bilgisiyle ilgili soruları yanıtıyoruz... kelimelerin bazılarını sözlükten bazılarını kendi anlatımımızla buluyoruz, o sözcüklerle cümle kuruyoruz... daha sonra hikâyeyi anladığımızla ilgili sahneyi, zamanı, problemi, zamanı, karakteri, sonucu, tepkiyi, ana fikri, konuyu yazıyoruz... sonra hikâye haritasını oluşturmaya başlıyoruz... onu resimlerle anlatabiliyoruz... resimleri çiziyoruz... öz değerlendirme ve akran

değerlendirme formlarını dolduruyoruz... sonra okuma ile ilgili bir formumuz var... genellikle ben okuldan gelince yemeğimi yedikten sonra 20 dakikadan daha fazla kitap okuyorum... bu formu anneme, babama veriyorum... annem ya da babam imzalıyor formu.”

Gr-Ö33-K *“Öncelikle bize hikâye dağıtıyordunuz... hikâyeleri içimizden okuyorduk... arkadaşlarımız sesli okuyordu, biz de onların yanlışlarını düzeltiyorduk... bize bir tane kâğıt dağıtıyordunuz... orda bize verdiğiniz hikâyedeki bilmediğimiz sözcükleri yazıyordunuz, onların anlamlarını sözlükten buluyorduk, cümleler kuruyorduk. böyle etkinlikler vardı... sonra boş kâğıtlar veriyordunuz bize... resimler çiziyorduk... onların üstlerine hikâyeye ilgili unsurları yazıyorduk. ilk başta hikâyeyi okuyorduk ve arkadaşlarla anlaşarak unsurları buluyorduk... böyle hikâyeye haritasını oluşturuyorduk... ondan sonra bize değerlendirme testleri veriyordunuz... arkadaşlarımızı ve kendimizi değerlendiriyorduk... her gün akşam bir kitap alıyordum elime... okuduğum sayfa sayısını bize verdiğiniz kâğıtlara yazıyordum adı ile birlikte... 20 dakika okuduysam orayı işaretliyordum... bunu annem ya da babam imzalıyordu.”*

Bütün bu örnekler doğrultusunda, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâyeye haritasının yapılışı hakkında fikir birliği içerisinde olduklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenle yapılan görüşme verilerinin değerlendirilmesi sonucunda da uygulamanın işleyişini anlatan ifadelerin öğrencilerin görüşleri ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Böylece uygulama öğretmenin,

Gr-Öğrt *“... metni veriyoruz... çocuklar onu anlayana kadar içinden okuyor ve bölüm bölüm sesli okutturuyoruz... burada dikkat edilen ‘bu çocuk kelimeleri, sözcükleri doğru söylüyor mu, tonlama vurgu yapıyor mu, ses tonunu ona göre ayarlayabiliyor mu?’... ayrıca arkadaşlarının da yanlışları düzeltmesini istedik... okumayı bu şekilde bitirdikten sonra parçada geçen sözcükleri, anlamı bilinmeyen sözcükleri bulduruyoruz... anlam bakımından sözcükleri eş anlamlı, zıt anlamlı, eş sesli sözcüklerinin bulunmasını ilk etapta aldık... bunların cümle içerisinde kullanılmasına, cümlelerin yapısına... cümle kurdururken cümleyi olumlu, olumsuz, kurallı, devrik cümle olduğuna da dikkat ettik... ayrıca noktalama işaretleri yerinde kullanılıyor mu onlara da dikkat ettik... yani Türkçede bütün dil bilgisi kurallarından yazım kurallarına hepsini burada uyguladık çalışma kağıdıyla... hikâyeye haritası oluşturma kısmına geldiğimizde... hikâyeye unsurlarını bulurken cümlelerin gelişinden, cümlelerin ifade*

edilişinden çocuk bunu sonucunda kavıyor biraz düşündükten sonra buluyordu... sonra görsel olarak bu hikâye haritasını çizmeye başladılar... alıştılar... görsel olarak hikâyedeki düşüncelerini, hikâyedeki kanaatlerini grafikte, resimle anlatma becerisini kazandılar... sonrasında öğrencilerin kendileri ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı sağlandı... özellikle sizin çocuklardan her gün 20 dakika okumalarını istemeniz de çocuklarda okuma sevgisi adına olumlu etki bıraktı..." şeklindeki ifadesi, durumu özetlemektedir.

Benzer şekilde uygulamanın nasıl yapıldığına ilişkin bulgular, yapılan gözlemlerle de tespit edilmiştir. Elde edilen gözlemler birleştirildiğinde, uygulamanın nasıl işlediğine ilişkin bilgi gözler önüne serilmektedir. Gözlemlerden örnekler paragraf hâlinde sunulmuş, her bir gözlemin elde edildiği tarih cümle başında verilmiştir. Bu amaçla gözlemler, **Gz-1** ve **Gz-2** tarafından yapılan gözlemler olmak üzere aşağıdaki gibi sunulmuştur:

Gz-1 -24.11.2011 "... sınıfın geneli hikâyeyi okurken hiç olmadıkları kadar sessizdi. Öğretmen ses olması durumunda sınıfa müdahale edip sınıfı uyardı..." - **17.11.2011** "... BİOK'un paragrafı sesli okuma aşamasında herkesin aynı anda grup içinde okuması ve birbirinin yanlışını düzeltmesi, gürültüye kargaşaya neden oldu. Bu uygulama her gruptan her hafta sırayla bir kişinin okuyup bütün grupların okuyanı dinleyip yanlışlarını düzeltmeleri şeklinde devam ettirildi. Her öğrencinin okutulmasına dikkat edildi..." - **24.11.2011** "... sesli okuma sırasında önce okumayan öğrencilere söz verdi. Çalışma kâğıdı yapılmaya başlandı. Öğretmenimiz çalışma yapraklarını topladıktan sonra noktalama işaretlerinde, özel isimlerde, bağlaç kullanımında olan yanlışları düzeltti. Yanlışlar ufak tefekti fakat anında düzeltmeye çalıştı..." - **24.11.2011** "... hikâyeye haritası oluştururken öğrenciler fikirlerini daha iyi anlatabilmek için kabataslak çizimler yaparak fikirlerini sunuyorlar..." - **08.12.2011** "... gruplar hikâyeye hakkında küçük notlar aldıktan sonra çizimlerini sürdürüyorlar..." - **02.12.2011** "... birçok grup hikâyeye haritasını oluştururken müsvette üzerinde resim yapıp sonra temize geçiyor..."

Gz-2 -24.11.2011 "... etkinlik üç ders saatinde gerçekleştiriliyor. Önce hikâyenin sesli ve sessiz okunması sağlanıyor..." - **16.12.2011** "... Öğrenciler sessiz okuma da dikkatle okudu. Sesli okumada ise arkadaşlarını dinleyip, onların yanlış okudukları yerleri düzelttiler..." - **24.11.2011** "... sonra hikâyeye de bilinmeyen kelimelerle ve dil bilgisi ile ilgili bir çalışma kâğıdı yapılıyor..." - **02.12.2011** "...

etkinlikler konuya uygun seçilmiş. Metinde geçen kelimeler ile ilgili sözlük çalışmalarına yer veriliyor ve yine metinde geçen cümleler ile ilgili dil bilgisi çalışmaları yapılıyor...” -24.11.2011 “... sonra da hikâye haritası oluşturuluyor. Unsurlar belirleniyor ve resimler çiziliyor. Bütün bu etkinlikler bittikten sonra öz ve akran değerlendirme formları dolduruluyor. En son evde kitap okumaları istendi ve bununla ilgili form dağıtıldı...”

Verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritasının yapılışı hakkında fikir sahibi oldukları ve nasıl yapıldığını kavradıklarını söylemek mümkündür. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin paralel olması, öğrencilerin uygulama sırasındaki dikkatini de ortaya koymaktadır. Ayrıca gözlemlerle de bu durum desteklenmektedir. Gözlemci tarafından altı hafta boyunca uygulamanın işleyişine ilişkin belirlenen temaların sırasıyla gerçekleştiği, öğretmen kontrol listesi ile de kontrol edilmiştir (EK 10).

4.2.1.2. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenlere ilişkin çözümlenmeler

Elde edilen veriler incelendiğinde, uygulamanın rahat ve doğru bir biçimde uygulanması için gerekenlerin neler olduğuna ilişkin kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenler” ana teması oluşturulmuştur. Yapılan detaylı incelemeler sonucu, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir.

Çizelge 30. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenlerin neler olduğuna ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

| Alt temalar | Veri kaynağı | | | | Toplam |
|---------------------------------|--------------|----------|------------|------------|-----------|
| | Görüşme | | Gözlem | | |
| | Öğrenci | Öğretmen | Gözlemci 1 | Gözlemci 2 | |
| Grup içi etkili iletişim | 29 | - | - | - | 29 |
| * Fikir alışverişinde bulunma | 11 | - | - | - | 11 |
| * Grup çalışması yapma | 6 | - | - | - | 6 |
| * Saygılı olma | 6 | - | - | - | 6 |
| * İyi geçinme | 6 | - | - | - | 6 |
| Unsurları bulma | 26 | - | - | - | 26 |
| Malzemeler | 23 | - | - | 2 | 25 |
| * Kâğıt | 9 | - | - | 1 | 10 |
| * Kalem | 9 | - | - | 1 | 10 |
| * Hikâye | 5 | - | - | - | 5 |

alt temalarının içeriği hakkında görüş bildirdikleri de dikkat çekmektedir. Bu alt temalara ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

a. Grup içi etkili iletişim

“*Grup içi etkili iletişim*” alt teması, öğrenci görüşlerinde en fazla yüklemenin yapıldığı alt temadır. Yani öğrencilerin, uygulamanın rahat ve etkili geçmesi için en çok grup içi etkileşimi önemli gördükleri düşünülebilir. Bu alt temaya ilişkin yapılan kodlamalara örnekler aşağıda sıralanmaktadır.

“*Grup içi etkili iletişim*”ı BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenler arasında gören bir öğrencinin,

Gr-Ö2-E “... takım çalışması yapmak gerekir... herkesin grubuna karşı saygılı olması gerekir... herkes fikir alışverişinde bulunmalıdır grup içinde...” cümlesi, bir diğer öğrencinin,

Gr-Ö16-K “... grup üyelerinin birbirine saygılı olması gerekir... yani tartışma çıkmaması gereklidir... düşüncelerimizin toplanması... ve ortak bir karar almak gerekir...” cümlesi, grup içi etkili iletişimin gerekliliğini belirten görüşlerdir. Benzer şekilde başka bir öğrencinin,

Gr-Ö22-K “... arkadaşlarımla fikirlerine, düşüncelerine saygı göstermeliyim öncelikle... arkadaşlarımla fikirlerini alarak ve kendi fikirlerimi de öne koyarak daha iyiye ulaşmaya çabalamalıyım...” ifadesi ile yine başka bir öğrencinin,

Gr-Ö24-E “... arkadaşlarımızın fikirlerine saygı duymamız gerekir... arkadaşlarımıza düşüncelerimizi söylemeliyiz... arkadaşlarımızın düşüncelerini sessizce dinleyip yanlışlarımızı söylemeliyiz...” şeklindeki ifadesi, uygulamanın sağlıklı yürütülmesi için grup içi etkili iletişim gerekliliğini ortaya koymaktadır.

b. Unsurları bulma

Öğrenci görüşleri dikkate alındığında, en fazla ikinci yüklemenin yapıldığı alt tema “*unsurları bulma*” alt teması olmuştur. Yapılan yüklemeler, öğrencilerin uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için unsurların bulunması gerekliliğini önemsediklerini göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalara ilişkin örnekler aşağıda sıralanmaktadır.

Uygulama için gerekli görülenler arasında yer alan “*unsurları bulma*” alt temasına kaynaklık eden bir öğrencinin,

Gr-Ö1-K “... hikâye unsurlarını tamamen öğrenmek gerekir... hikâye haritası yapmak için öncelikle bu unsurları not almamız gerekiyor...” cümlesi, unsurların öncelikle tespit edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö6-K “... hikâye, konusu, ana karakterler, yardımcı karakter, sonuç, problem, problem başlangıcı, çözüm, tepki, zaman, yer gerekir... bunları iyice tespit ettikten sonra hikâye haritasını oluşturuyoruz...” diyerek görüşü desteklemektedir.

c. Malzemeler

Öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin rahat bir şekilde uygulanması için gerekli gördükleri arasında, “**malzemeler**” alt temasını oluşturan yüklemeler bulunmuştur. Öğrencilerin önemli gördükleri bu alt temaya ilişkin ifadelerinden örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Uygulama için gerekenleri sıralayan bir öğrenci,

Gr-Ö1-K “...beyaz kâğıt... boya kalemi... gerekir... kendi kalemlerimizi de kullandık...” diyerek gerekli gördüğü şeyler arasında malzemelerden bahsetmiştir. Bir diğer öğrencinin de benzer şekilde,

Gr-Ö9-E “... kâğıt, boya kalemleri... hikâye lazım...” şeklindeki ifadesi, uygulama için öğrencilerin malzemeleri önemseydiğini ortaya koymaktadır.

Bu durum, yapılan gözlemlerle de desteklenmektedir. Uygulama için gereken malzemelerin temin edildiği gözlem notları arasında yer alan,

Gz-2-17.11.2011 “... etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli olan her türlü malzeme (kâğıt, kalemler) önceden tedarik edilmiş...” cümlesi ile belirtilmiştir.

d. Anlayarak okuma

Öğrenci görüşlerinden elde edilen yüklemelerden oluşan diğer bir alt tema, “**anlayarak okuma**” alt temasıdır. Bu durum, öğrencilerin uygulamanın rahat bir biçimde sürdürülebilmesi için anlayarak okumayı önemsediklerini göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalara ilişkin örneklere aşağıda yer verilmiştir.

Bir öğrenci,

Gr-Ö10-K “... ilk önce tabii ki çok iyi okumak gereklidir... okuduktan sonra eğer o hikâyeyi iyi anladıysak hepsini tam olarak yapabiliriz... onları çok iyi okuduysak

eğer oradakinin hepsini doldurmuş oluruz diye düşünüyorum... çok kitap okumak bence bunun için faydalı bir şey...” diyerek anlayarak okumanın gerekliliği üzerinde durmuştur. Bir başka öğrencinin,

Gr-Ö18-E “... hikâyeyi güzel anlamak gerekli... hikâyeyi anlamadan yapmamalıyız... anlamadıysak bir daha okumalıyız...” şeklindeki cümlesi de anlayarak okumanın gerekliliği görüşünü desteklemektedir. Bu duruma paralel olarak uygulama öğretmeniyle yapılan görüşmede öğretmenin,

Gr-Öğrt “... şunu söyleyebilirim; öğrenci metni anladıysa hikâye haritasını yapıyor demektir... hikâye haritasını tam yaptıysa öğrenci metni anlamış demektir... yani metni enine boyuna her şeyiyle anladıysa hikâye haritasını yapması lazım... hikâye haritasının yapılması demek o metni her şeyiyle kavramış demektir, öğrenmiş demektir, sorgulayabilecek duruma gelmiş demektir... ana düşüncesinin ne olduğunu anlamış demektir, yardımcı düşüncelerinin neler olduğunu anlamış demektir... metinde geçen cümlelerin ne ifade ettiğini; kelimelerin anlamlarını biliyor demektir... hikâye haritasının bir nevi metnin bir çatısı olarak düşünüyorum...” şeklindeki ifadesi, anlayarak okumanın önemini ortaya koymaktadır.

e. Güzel ve doğru cümlelerle yazma

Öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin rahat bir şekilde uygulanması için gerekli gördükleri arasında, “**güzel ve doğru cümlelerle yazma**” alt temasına da yükleme yaptıkları dikkat çekmektedir. Öğrencilerin önemli gördükleri bu alt temaya ilişkin örnekler aşağıda sıralanmıştır.

Bu uygulama için gerekli görülenler arasında, “**güzel ve doğru cümlelerle yazma**”yı önemli gören bir öğrencinin,

Gr-Ö1-K “... unsurları tamamen öğrendikten... şekil çizdikten sonra... o unsurları dikkatlice, özenle ve güzel bir biçimde cümle kurarak anlatmak gerekiyor...” şeklindeki ifadesi, unsurları bulduktan sonra güzel ve doğru anlatmak gerektiğini vurgulamaktadır. Bir diğer öğrenci ise,

Gr-Ö23-K “... hikâyenin konusunu, ana fikrini ve bunun gibi hikâyeden çıkardıklarımızı iyi ve doğru bir şekilde yazmalıyız... yazımızı düzgün bir şekilde yazmalıyız...” cümlesiyle yazının doğru ve düzgün yazılması gerektiğine değinmiştir.

f. Resim çizme

Öğrencilerin bu ana temaya ilişkin oluşturdukları bir diğer alt tema ise “*resim çizme*”dir. Bu alt temaya ilişkin yüklemelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için “*resim çizme*”yi gerekli gören bir öğrencinin,

Gr-Ö8-K “... *şekiller lazım, şekillerin içine yazıyoruz... hikâyenin unsurlarını şekiller, resim çizerek yazıyoruz...*” şeklinde ifadesine rastlanmaktadır. Benzer şekilde bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö28-K “... *arkadaşlarımızla ayarlamamız gerekir hangi resmi çizeceğimizi... sonra resim yapmamız, boyamamız gerekir...*” ifadesiyle resim çizmenin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

g. Sessiz ortam

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yapmış olduğu kodlamaların oluşturduğu bir başka alt tema ise “*sessiz ortam*”dır. Bu alt temaya kaynaklık edebileceği düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Uygulamanın rahat bir biçimde sürmesi için sessiz bir ortam gerektiğine değinen bir öğrenci,

Gr-Ö19-K “... *sessiz bir ortam gerekir... çünkü gürültü olunca... bazen anlayamamamıza neden oldu... anladıklarımızı yanlış uygulayabilmemizi etkilemiş oldu...*” ifadesiyle olması gereken uygun ortamı açıklamıştır.

Bu görüşe paralel olarak uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... *hikâye haritasının daha sağlıklı uygulanması için fiziki ortamın müsait olması lazım... grup oluşturulduktan sonra gruplar arasında büyük mesafe olması lazım... çünkü grupların kendi konuşmaları, kendi aralarındaki fikir alışverişleri diğer gruplar tarafından duymamalı... tamamen saklı kalmalı... oluşan ses kafalarını karıştırmamalı...*” diyerek sessiz bir ortamın gerekliliğini vurgulamıştır. Öğrencilerin uygun bir ortamın sağlanmasını önemsedikleri dikkat çeken bir bulgudur.

Genel olarak değerlendirildiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenlere ilişkin oluşturulan alt temalar, öğrencilerin uygulama için gerekenlerin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu durum, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasını kavradıklarının bir göstergesi

olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin uygulamanın işleyişi ve gereklilikleri hakkında fikir sahibi olmaları sevindiricidir.

4.2.1.3. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik oluşan duyuşsal duruma ilişkin çözümlenmeler

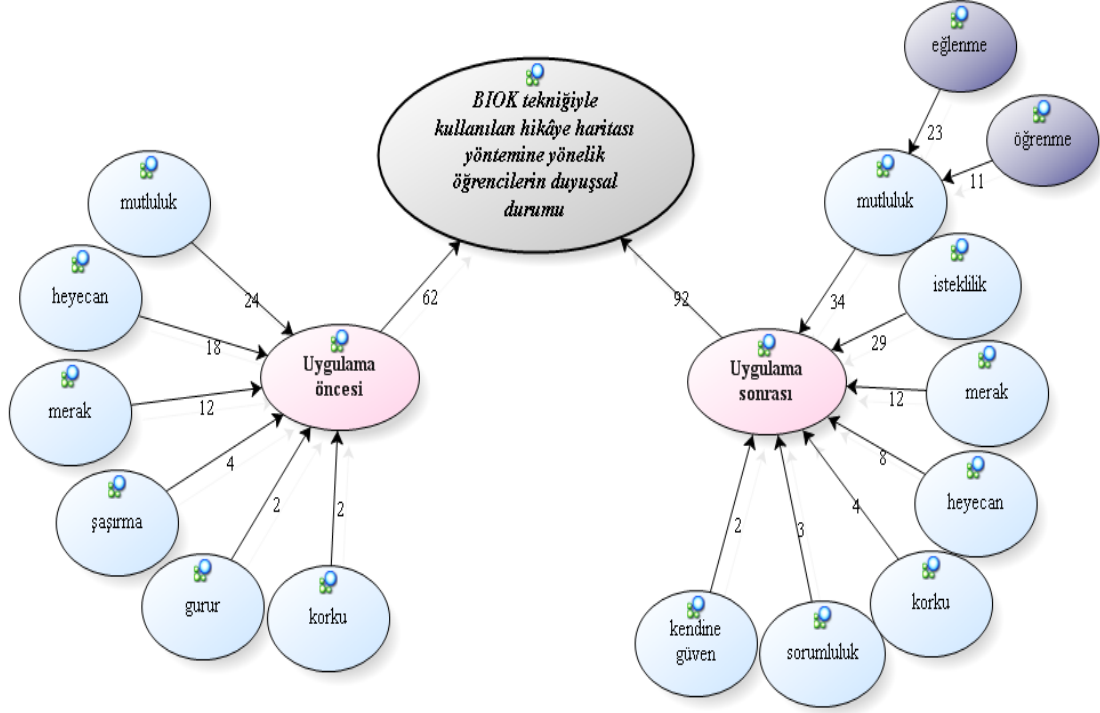
Nitel veriler incelendiğinde, uygulama öncesinde BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik öğrencilerin duyuşsal durumunu ortaya koyan kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik öğrencilerin duyuşsal durumu” teması oluşturulmuştur. Çizelge 31’de bu tema içerisinde yer alan alt temalar, yüklemeleri ve yüklemelerin elde edildiği veri kaynakları gösterilmektedir.

Çizelge 31. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik öğrencilerin duyuşsal durumuna ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

| Alt temalar | Veri kaynağı | | | | Toplam |
|-------------------------|--------------|----------|------------|------------|------------|
| | Görüşme | | Gözlem | | |
| | Öğrenci | Öğretmen | Gözlemci 1 | Gözlemci 2 | |
| | f | f | f | f | f |
| Uygulama öncesi | 58 | 2 | - | 2 | 62 |
| - mutluluk | 24 | - | - | - | 24 |
| - heyecan | 16 | 1 | - | 1 | 18 |
| - merak | 10 | 1 | - | 1 | 12 |
| - şaşırma | 4 | - | - | - | 4 |
| - gurur | 2 | - | - | - | 2 |
| - korku | 2 | - | - | - | 2 |
| Uygulama sonrası | 59 | 6 | 19 | 8 | 92 |
| - mutluluk | 28 | 1 | 4 | 1 | 34 |
| - eğlenme | 18 | 1 | 3 | 1 | 23 |
| - öğrenme | 10 | - | 1 | - | 11 |
| - isteklilik | 11 | 3 | 10 | 5 | 29 |
| - merak | 8 | - | 3 | 1 | 12 |
| - heyecan | 6 | 1 | 1 | - | 8 |
| - korku | 4 | - | - | - | 4 |
| - sorumluluk | 1 | - | 1 | 1 | 3 |
| - kendine güven | 1 | 1 | - | - | 2 |
| Toplam | 117 | 8 | 19 | 10 | 154 |

Çizelge 31’de, duyuşsal durum ana temasının oluşmasında öğrenci, öğretmen görüşmeleri ve gözlemlere ait kodlamalar ve yüklemeler görülmektedir. Gerek uygulama öncesinde gerekse uygulama sonrasında öğrencilerin çeşitli duygular içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Böylece ana tema içerisinde, “*uygulama öncesi*” ve “*uygulama sonrası*” olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur. Bu şekilde, öğrencilerin

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından önce ve sonraki duyuşsal durumları ortaya konmaya çalışılmıştır. “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik öğrencilerin duyuşsal durumu” ana temasına ve içerisinde yer alan alt temalara ilişkin oluşturulan model aşağıda yer almaktadır:



Şekil 21. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik duyuşsal duruma ilişkin model

Şekil 21’de, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik duyuşsal duruma ilişkin modelde; ana tema, alt temalar ve yapılan yüklemeye sayıları verilmiştir. Bu bağlamda, görüşmeler ve gözlemlerden çözümlenmeler yapılmıştır. Öğrencilerin uygulamaya ilişkin duyuşsal durumlarının daha net bir şekilde ortaya konması amacıyla kodlamalar, uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucu oluşan tema ve alt temalar aşağıda detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

a. Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin çözümlenmeler

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik duyuşsal durumu belirlemek amaçlı ilk değerlendirme, uygulama öncesindeki duyuşsal durumu ortaya koymaya yöneliktir. Bu amaçla öğrencilere BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemini kullanacaklarını öğrendiklerinde neler hissettikleri sorulmuştur ve elde edilen

veriler çözümlenmiştir. Uygulama öncesi duyuşsal durum alt temasına ilişkin yapılan kodlamalar; “*mutluluk*”, “*heyecan*”, “*merak*”, “*şaşkınlık*”, “*gurur*” ve “*korku*” şeklinde sıralanmıştır.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin en fazla kodlamanın yapıldığı alt tema, “*mutluluk*”tur. Öğrenciler BİOK tekniğıyle hikâye haritası yöntemini kullanacaklarını öğrendiklerinde mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu kodlamaya kaynaklık eden ifadelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-K “... *bu yöntemin olacağını öğrendiğimde sevinmişim... okulumuzda böyle bir etkinlik yapılmamıştı... ilk oldu bu çalışma bizim için... çok mutlu olmuştum... çünkü hem bu bizim Türkçeyle ilgili ilişkilerimizi daha çok pekiştirecekti hem de bazılarımız için sevindirici bir uğraş da olacaktı...*” diyerek; bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö28-K “... *çok mutlu oldum... çünkü yeni bir etkinlik yapacaktık... Türkçem gelişecekti... daha iyi okumam olabilirdi... daha iyi anlamam olacaktı... ana fikir ve konusunu daha iyi çözecektim... Türkçem daha iyi olacaktı...*” diyerek gelişimine katkı sağlayacağını düşündükleri için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö4-E “... *ben ilk başta tam olarak nasıl yapabileceğimizi anlamamıştım... önce düşündüm... sonra birkaç arkadaşına sordum... çok güzel bir şey olacağını düşündüm, çok sevindim böyle bir şey olacağı için... derste daha önce hikâye haritası pek yapmıyorduk... sadece Türkçe çalışma kitabımızda falan işte hikâyenin geçtiğı yer, ana karakterler, yardımcı karakterler o tür şeyler vardı onları yazıyorduk...*” cümlesiyle daha önce hikâye haritası kullanmadıklarını, bu nedenle farklı bir etkinlik yapacakları için mutlu olduğunu belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise,

Gr-Ö12-E “... *içimde mutluluk duydum, öğretmenim böyle bir çalışma yapacağı için... Türkçemin daha iyi olması için gerekliydi... eğlenceli olacağını düşündüm...*” diyerek hem gelişeceği hem de eğleneceğı için mutlu olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadeler dikkate alındığında, böyle bir uygulama yapılmasının öğrencileri mutlu edeceği düşünülebilir.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin “*mutluluk*” alt temasından sonra en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema ise “*heyecan*”dır. Öğrenciler ilk kez böyle bir uygulama yapacaklarını öğrendiklerinde, mutlu olmalarının yanı sıra

heyecanlandıklarını da dile getirmişlerdir. Bu duruma referans olabilecek ifadelere örnekler aşağıda yer almaktadır.

Öğrencilerden biri,

Gr-Ö9-E “... çok heyecanlandım... nasıl diye merak ettim...” diyerek, merakla birlikte heyecan yaşadığını belirtmiştir. Bir diğer öğrenci,

Gr-Ö21-K “... biraz heyecanlandım... nasıl yapabilirim diye beynimde canlandırdım... bulutlara yazabilirim... kitaplara yazabilirim... evlere, çocuklara yazabilirim diye düşündüm... bu etkinliği önceden tam bilmiyordum ama Türkçe çalışma kitabımızda da böyle etkinlikler vardı... ama biz çizmiyorduk... orda yazıyordu...” diyerek nasıl yapacakları konusunda düşündüklerini ve bu durumun onları heyecanlandığını ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise,

Gr-Ö31-K “... ilk duyduğumda ben hiç bu yöntemi bilmiyordum, o yüzden heyecanlandım... zaten resim çizmek falan çok güzel şeyler, bunun güzel olduğunu ta başından anladım... o yüzden heyecanlandım.” şeklindeki ifadesiyle uygulama konusunda belirsizlikten dolayı heyecanlandığını ifade etmiştir.

Öğretmenle yapılan görüşmede de öğretmenin,

Gr-Öğrt “... ilk önce heyecanlandılar farklı bir etkinlik yapacaklardı çünkü...” şeklindeki ifadesi, benzer durumu ortaya koymaktadır.

Yapılan gözlemde bu bulguyu desteklemektedir. Bir gözlem notunda yer alan,

Gz-2-17.11.2011 “... öğrenciler ilk hafta boya kalemlerini ve etkinliğe ait kâğıtları görünce çok heyecanlandılar...” cümlesi, uygulama öncesi öğrencilerin yaşadığı duyguyu yansıtmaktadır.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin bir diğer alt tema, “**merak**” alt temasıdır. Öğrencilerin yapılacak uygulamanın nasıl olacağına ilişkin merak duyduklarını gösteren ifadeler, bu alt temanın oluşturmuştur. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci uygulamaya ilişkin merakını,

Gr-Ö7-E “... ilk nasıl olduğunu anlayamamıştım... merak içindeydim ne yapacağız diye...” şeklinde ifade ederken; bir diğer öğrenci,

Gr-Ö18-E “... ne olduğunu bilmiyordum, düşündüm nasıl olacağını... merak ettim... önceden öğretmenimiz sorular veriyordu... konusunu, ana fikrini, yardımcı ve ana karakterini soruyordu...” cümlesi ile duyuşsal durumunu belirtmiştir. Başka bir öğrenci,

Gr-Ö27-K “... çok merak ediyordum nasıl bir şey olduğunu, daha önce hiç yapmamıştım çünkü...” ifadesiyle daha önce böyle bir uygulama yapmamış olmasından dolayı merak duygusu yaşadığını ifade etmiştir. Bu yöntemi bilmediğini ifade eden bir başka öğrenci ise,

Gr-Ö31-K “... ilk söylediğimizde ben hiç bu yöntemi bilmiyordum... nasıl bir şey olduğunu merak ettim...” ifadesiyle belirsizlikten kaynaklı merak duyduğunu dile getirmiştir.

Benzer şekilde öğretmenle yapılan görüşmede de öğretmen,

Gr-Öğrt “... ilk önce heyecanlandılar farklı bir etkinlik yapacaklardı... merak ettiler nasıl bir şey olacağını... bana ve size sürekli soru sordular anlamaya çalıştılar...” şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin heyecanın yanı sıra ne yapacakları konusundaki belirsizlikten dolayı merak içerisinde olduklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesi merak duygusu içerisinde olduğuna dair ifadelere, gözlem notlarında da rastlanmıştır. Bir gözlem notunda,

Gz-1-17.11.2011 “... merakla etkinliğin nasıl olacağını, ne zaman hikâye haritası yapılacağını sordular. Masanın üzerine konan boya kalemlerini ve kâğıtları merakla incelediler...” şeklindeki ifade, öğrencilerin uygulamaya ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklı merak duygusunu ortaya koymaktadır.

Uygulama öncesi duyuşsal durumu anlatan bir başka alt tema, “**şaşırtma**”dır. Öğrenciler ilk kez böyle bir uygulama yapacaklarını öğrendiklerinde şaşırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma referans olabilecek örnekler aşağıda yer verilmiştir.

Bir öğrenci,

Gr-Ö6-K “... çok şaşırdım önce, çünkü ne olduğunu bilmiyordum... çok güzel bir şey olacağını düşündüm...” diyerek yöntemi bilmediği için şaşırdığını; bir diğer öğrenci ise,

Gr-Ö23-K “...ilk defa böyle bir çalışma yapacaktım... biraz şaşırdım...” diyerek ilk kez böyle bir çalışma yapacaklarından dolayı şaşırdığını belirtmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde oluşan bir diğer alt tema ise “**gurur**”dur. Öğrencilerin bu alt temaya kaynaklık edeceği düşünülen ifadelerinden örnekler aşağıda sunulmuştur. Böyle bir uygulamayı gerçekleştireceğinden dolayı gurur duyduğunu ifade eden bir öğrenci,

Gr-Ö12-E “... içimde mutluluk duydum... kendimle de öğretmenimle de gurur duydum, böyle bir çalışma yapacağımız için... Türkçemin daha iyi olması için gerekliydi...” şeklinde duygusunu belirtmiştir. Benzer şekilde bir başka öğrenci de,

Gr-Ö22-K “ben hikâye haritası kullanacağız dediğinde... böyle bir etkinlik yapacağımız için gururlandım...” ifadesiyle duygusunu dile getirmiştir.

Uygulama öncesi duyuşsal durumu yansıtan bir diğer alt tema, “**korku**” alt temasıdır. Öğrencilerin ilk kez böyle bir uygulama yapacaklarını öğrendiklerinde korku duyduklarını yansıtan ifadelerine rastlanmıştır. Bir öğrencinin,

Gr-Ö20-K “... yapamam diye biraz korktum. Onun için biraz endişelendim... sonra anlattınız... biraz daha rahatladım...” şeklindeki ifadesi, yapamamaktan duyduğu korkuya ortaya koyarken; bir diğer öğrencinin,

Gr-Ö34-E “... nasıl yapacağım diye düşünmüştüm... yanlış yaparım diye tedirgin oldum...” şeklindeki ifadesi, yanlış yapmaktan duyduğu korkuyu yansıtmaktadır.

Oluşan bu kodlamalar, öğrencilerin uygulama öncesi karmaşık duygular içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu durumun BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin öğrencilerin bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

b. Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin çözümlenmeler

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine ilişkin duyuşsal durumun belirlenmesinde oluşan diğer alt tema ise uygulama sonrası duyuşsal durumu ortaya koymaktadır. Bu amaçla öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemini kullanmaya başladıktan sonra neler hissettiklerine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri ile yapılan gözlemler çözümlenerek yedi alt kodlama yapılmıştır. Uygulama sonrası duyuşsal durum alt temasına ilişkin yapılan bu kodlamalar; “**mutluluk**”, “**isteklilik**”, “**merak**”, “**heyecan**”, “**korku**”, “**sorumluluk**” ve “**kendine güven**” olmak üzere sıralanmıştır.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin en fazla kodlamanın yapıldığı alt tema, “**mutluluk**”tur. Öğrenciler BİOK tekniğiyle hikâye haritası yöntemini kullanmaya

başladıklarında mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan detaylı değerlendirme sonucu mutluluk alt teması, “*öğrenme*” ve “*eğlenme*”den kaynaklı mutluluk olmak üzere ayrılmıştır. Mutluluk alt temasına ilişkin yapılan yüklemelere referans olabilecek ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

Yapılan çözümlenmeler sonucunda, öğrencilerin BİOK tekniğiyle hikâye haritası yöntemini kullanırken “*eğlenme*”den kaynaklı mutlu olduklarını anlatan ifadelerine rastlanmaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-K “... hikâye haritası yapmak her zaman benim için çok zevkli ve çok mutluluk verici oldu... hikâye haritasının nasıl yapıldığını biliyordum ama böyle hiç elimle şekil vererek ya da böyle neyin, nerede olacağına ben karar vererek hiç yapmamıştım...” diyerek mutluluğunu anlatırken; bir diğer öğrenci,

Gr-Ö4-E “... hikâye haritasını kullanmaya başladığımız zaman... resim falan çizdik, yazı yazdık böylece çok eğlenmiş olduk... boyalarla falan renklendirince de yaptığımız şeyler çok güzel bir hâl aldı...” diyerek etkinlikte resim faktörünün yer almasının eğlendirdiğini ve bu durumdan mutluluk duyduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde başka bir öğrenci,

Gr-Ö8-K “... keşke daha önceden yapsaydık diye düşündüm... çünkü çok keyifliydi ve eğlenceliydi... şekilleri çizdiğimde eğlendim, keyif verdi bana... sıkılmadım... aksine çok eğlendim...” diyerek şekilleri çizmekten mutlu olduğunu ve eğlendiğini dile getirmiştir. Yine bir başka öğrencinin hikâye haritasını eğlenerek yaptığını anlatan ifadesi,

Gr-Ö31-K “... Çok heyecanlanmıştım... grup ismi kurduk... çok eğlenceliydi... hikâye haritasını yaptığımda bir daha yapmak istedim... çünkü işin eğlencesi vardı resim yapmak... çok güzel çocuk hikâyeleri, onları anlamak ve unsurlarını anlamak... çizmek ve boyamak çok daha güzeldi...” şeklindedir.

Öğrencilerin uygulamaya başladıktan sonra hissettikleri duyguyu ifade eden uygulama öğretmenin,

Gr-Öğrt “... inanın çocuklar bunlardan çok feyiz aldılar, keyif aldılar, severek yapıyorlar, eğlenerek yapıyorlar... mutlulukları gözlerinden okunuyor...” şeklindeki ifadesi de öğrencilerin uygulamadan sonraki mutluluğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin eğlenmeden kaynaklı mutlu olduklarını anlatan kodlamalar, gözlem notlarında da yer almaktadır. Bir gözlem notunda,

Gz-1-02.12.2011 “... öğrenciler etkinlikten keyif alıyorlar. Çok istekliler. Tüm etkinlik boyunca mutlu oldukları çok belli...” biçiminde ve bir başkasında,

Gz-2-08.12.2011 “... öğrenciler etkinliği yapmak için isteklilikleri dikkat çekiyor. Yaparken eğleniyorlar. Sanki ilk kez yapıyor gibi hevesli, istekli ve mutlular...” biçiminde yer alan ifadeler görüşme kodlarını desteklemektedir.

Mutluluk alt temasında, öğrencilerin BİOK tekniğiyle hikâye haritası yöntemini kullanırken “**öğrenme**”den kaynaklı mutlu olduklarını ifade eden cümleleri de dikkat çekmektedir. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-K “... hikâye haritası yöntemini kullanılmaya başlayınca... çok mutlu olmuştum... o mutluluğun hiçbir zaman boşa çıkmayacağını da anladım... çünkü hikâye haritası bizim yaratıcılığımızı geliştiriyordu... aynı zamanda kendimizin içinden geldiği gibi cümleler kurmakta ve hayal gücümüzü geliştirmekte de önemli rol oynuyordu... hikâye haritasını yaparken mutlu oluyordum... bunun nedeni de işte hikâye haritası bize kitaplarımızda olduğu gibi olanaksız, yaratıcılığımızı kullanmadan boşluk doldurmaktan daha ötesini sağlıyordu... çünkü hem bu bizim Türkçeyle ilgili ilişkilerimizi daha çok pekiştirecekti... hikâye haritasını uygularken bu fikrim hiçbir zaman değişmedi, çünkü hikâye haritası yapmak her zaman benim için çok zevkli ve çok mutluluk verici oldu...” diyerek mutluluğunun kaynağının öğrenme olduğunu ifade ederken; bir diğer öğrenci,

Gr-Ö4-E “... daha da böyle sınıfın gelişeceğini, Türkçesinin daha da gelişeceğini düşünüyordum... böyle hikâye haritası kullanmaya başladığımda ben gene çok mutluydum hâlâ... kendi düşüncelerimizi yapıp belirttiğimiz için, yaratıcılığımızı kullandığımız için çok da güzel oldu...” diyerek gelişmenin yanı sıra, kendi düşünce ve yaratıcılığı kullanabildiği için de mutlu olduğunu belirtmiştir. Başka bir öğrenci,

Gr-Ö18-E “... mutlu olduk hepimiz... öğrendik hikâye haritasının nasıl olduğunu... hikâyeleri daha çabuk öğrenmeye başladık bu yöntemle...” diyerek bu uygulamanın öğrenmesini kolaylaştırdığı için mutlu olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde başka bir öğrenci de,

Gr-Ö21-K “... mutlu oldum, çünkü daha da hikâyeyi anlamaya başladım... hikâye haritası bence çok iyi oluyor... eskiden pek anlayamıyordum... karakterleri falan onu bir arada topluyorum böyle, beynimde okurken karakterlere, çözümüne, problemine de dikkat ediyorum ona göre okuyorum...” ifadesiyle bu yöntemin anlamasını

kolaylaştırdığını ve bu durumun kendini mutlu ettiğini belirtmiştir. Benzer durum, araştırmacı tarafından yapılan gözlemle de tespit edilmiştir. Araştırmacının gözlem notundaki ifade,

Gz-1-17.11.2011 “... öğrenme-öğretme faaliyetleri hem öğretmen için hem öğrenci için eğlenceli ve öğretici gerçekleşti... bu etkinlikten keyif aldılar...” şeklindedir.

Görüldüğü gibi yapılan uygulama, öğrenciler için hem eğlenmeden hem de öğrenmeden kaynaklı mutluluk kaynağı olmuştur. Görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler birbirini destekleyici niteliktedir.

Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin bir diğer alt tema ise “**isteklilik**”tir. Öğrenciler, uygulama sonrasında tekrar yapma isteği duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma referans olabilecek ifadelere örnekler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö2-E “... heyecanla dersi bekliyordum... tekrar yapsam diyordum...” diyerek; bir diğer öğrenci,

Gr-Ö5-E “... böyle devam etmek istedim... öğretmenim hep yaparsa memnum olurum...” diyerek uygulamayı yapma konusunda istekliliklerini ifade etmiştir. Başka bir öğrenci,

Gr-Ö30-K “... bunun hep böyle sürmesini istedim... eğer böyle sürerse daha iyi gelişeceğimi, kitap okumamın daha iyi gelişebileceğini düşündüm... her gün yapmak istediğim oluyordu...” biçimindeki ifadesiyle daha iyi gelişebilmesi için her gün bu uygulamayı yapmak istediğini dile getirmiştir. Benzer şekilde diğer öğrenci ise,

Gr-Ö31-K “... hikâye haritasını yaptığımda bir daha yapmak istedim... çünkü çok güzel çocuk hikâyeleri, onları anlamak ve unsurlarını anlamak... çizmek ve boyamak çok güzel... zaten ilk başta bunun bize faydalı olacağını biliyordum, bu yönden de baktım...” diyerek birçok yönüyle uygulamayı beğendiğini, tekrar yapmak istediğini ve faydalı olacağına inandığını belirtmiştir.

Öğretmenle yapılan görüşme de ise öğrencilerin görüşlerine paralel olarak şöyle bir ifade yer almaktadır:

Gr-Öğrt “... inanır mısınız okula geldiğinizde tekrar ne zaman geleceğinizi, ne zaman bu etkinliği yaptıracağımızı soruyorlar... sabırsızlıkla bekliyorlar... bir ders dahi beklemeye tahammülleri yok bu etkinliği yapabilmeleri için... hoşlarına gitti ve bunu yapmak için uzun bir süre zaman ayırırsanız, demezler ki artık biz bundan usandık

yapmayalım... o kadar sevdiler ve o kadar da yapma isteğindeler...”. Bu şekilde ifadesi bulunan uygulama öğretmeni, öğrencilerin uygulamayı yapmak için hissettikleri istekliliği özetlemeye çalışmıştır.

Görüşmelere paralel olarak gözlem notlarında öğrencilerin istekliliğini anlatan ifadelere rastlanmıştır. Bir gözlem notunda yer alan ifade,

Gz-1-24.11.2011 “... çok istekli, çok ilgili ve heveslilerdi... öğrenciler hikâye okuma ve etkinlik yapmaya gayet istekliydiler... teneffüse çıkmak istemediler, etkinliği yapmaya devam ettiler...” şeklindedir. Oyun çağındaki öğrencilerin teneffüse dahi çıkmak istememeleri, etkinliği yapmaya olan istekliliklerini ortaya koymaktadır. Bir başka gözlem notunda,

Gz-2-24.11.2011 “... öğrenciler hikâye haritası oluşturmak için sabırsızlanıyorlar. Çalışma kâğıdını hemen bitirip hikâye haritası çizmek istiyorlar. Ayrıca dersten önce ne zaman çizim yapacaklarını sordular...” cümlesi, öğrencilerin hikâye haritası oluşturmaya olan isteğini anlatmaktadır. Öğrencilerin etkinliği yapma isteğini ortaya koyan bir diğer gözlem notunda,

Gz-1-02.12.2011 “... öğrenciler hangi gün bu etkinliği yapacağımızı soruyorlar ve kendilerine uygun olmayan günlerde yapılmaması için öğretmenlerine yalvarıyorlar. Etkinliğin hiçbirini kaçırmak istemiyorlar. Öğrenciler etkinliği yapmaya çok istekliler...” ifadesi belirlenmiştir. Mevcut durumu ortaya koyan bir başka gözlem notunda,

Gz-1-08.12.2011 “... öğrenciler bu haftada nöbetlerini bırakıp geldiler, hiçbir etkinliği kaçırmak istemiyorlar. Çok istekliler...” şeklinde ifadeye rastlanmıştır. Ayrıca son hafta elde edilen gözlem notu da,

Gz-1-22.12.2011 “... altı hafta boyunca uygulamanın yapıldığı günlerde sınıf mevcudu tamdı. Öğrenciler özellikle geleceğim günü sorup o günler devamsızlık yapmadılar...” şeklindedir. Gözlem notlarından da anlaşılacağı gibi, öğrencilerin etkinliklerin hiçbirini kaçırmak istememeleri, istekliliklerini gözler önüne sermektedir. Ayrıca gözlemci tarafından kodlamaya referans olan,

Gz-1-16.12.2011 “... öğrenciler bu hafta sınıfa girdiğimde sınıfı grupla çalışma düzenine uygun hâle getirmişti. Herkes kendi grup arkadaşlarıyla oturmuş hazır bekliyorlardı...” şeklindeki gözlem notu da öğrencilerin ne kadar istekli olduklarını anlatmaktadır.

Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin bir diğer alt tema, “*merak*” alt temasıdır. Öğrenciler yapılacak uygulamayı her hafta merakla beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşlerine örnekler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-K “... merak duygum arttı... gelecek hikâyeler evde de beni düşündüren bir konuydu... her hafta çok farklı ve çok güzel hikâyeler okuyorduk... ilk başlarda Türk klasiklerinden sonra da dünya klasiklerinden hikâyeler geldi önümüze... haftaya ne gibi bir hikâyeye gelecek, derste neler yapacağız diye merak ediyordum...” diyerek uygulama için gelecek hikâyeleri merak ettiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde başka öğrencinin,

Gr-Ö2-E “... merakım arttı... heyecanla dersi bekliyordum... geceleri uyuyamıyordum bu acaba bu hafta ne gelecek diye merak ediyordum...” ifadesi, merak duygusu yaşadığını anlatmaktadır. Yine bir diğer öğrenci,

Gr-Ö4-E “... genellikle gelecek hikâyeleri çok merak ediyordum... çünkü ilk hikâyeyi yapmaya başladığımızda ilk hikâyeye çok hoşumuza gitmişti... düşündüm ki herhâlde diğer hikâyelerde böyle çok güzel olacak... acaba ne gelecek diye çok merak ediyordum ben...” hikâyelere olan beğenisini ve gelecek hikâyelere ilişkin merakını dile getirmiştir. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö8-K “... her hafta derste neler yapacağımızı, hikâyeleri ve onlara uygun nasıl hikâyeye haritası oluşturacağımızı merak ediyordum...” şeklindeki ifadeyle hikâyelerin yanı sıra, oluşturulacak hikâyeye haritalarını da merak ettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin bu görüşlerini destekleyen ifadelere, gözlem notlarında da rastlanmıştır. Yapılan gözlemlerde yer alan,

Gz-1-02.12.2011 “... etkinlikler sırasında öğrenciler istekli, etkinliklere karşı meraklıydılar. Özellikle bir sonraki hafta hangi hikâyenin geleceğini soruyorlar...” ifadesi, öğrencilerin gelecek hikâyelere karşı olan merakını ortaya koymaktadır. Destekleyici olarak,

Gz-2-24.11.2011 “... öğrenciler tüm hikâyeye haritalarını toplandıktan sonra birbirlerinin ne yaptığını görmek istiyorlar. Birbirlerinin yaptıklarını merak ettiler...” şeklindeki bir başka gözlem notu da grupların birbirlerinin yaptıkları hikâyeye haritalarına olan merakı ortaya koymaktadır.

Uygulama sonrası duyuşsal durumu anlatan bir başka alt tema, **“heyecan”**dır. Öğrenciler uygulama sonrasında da heyecan hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu duruma referans olabilecek ifadelere örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö5-E “... hem heyecan vardı hem de bir coşku vardı içimde...” diyerek; bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö33-K “... çok heyecanlanmıştım ilk kullandığımız zaman... ondan sonra alıştık, yapmaya başladık, kendimizi çok geliştirdik sonra...” diyerek uygulama sonrasında da heyecan hissettiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt “... biz bu hikâye haritasını yapmadan önce böyle somut şeylerle yaptığımız için çocuk bunda heyecan falan duymuyordu... ama bu hikâye haritasını yapmaya başladığımız andan itibaren artık çocukların rüyalarına girmeye başlamış... evde düşünmeye başladılar, hatta gelecekteki tasarımlarını evde yapmaya başladılar... çok motive oldular... onların geleceğini de aydınlatmış oldu bu etkinlik... bazı veliler de gelip siz değişik bir etkinlik yaptırıyormuşsunuz, dersi dört gözle bekliyorlar dedi...” diyerek öğrencilerin yaşadığı heyecanı özetlemeye çalışmıştır. Benzer şekilde yapılan gözlem notları arasında,

Gz-1-24.11.2011 “... heyecanları gözlerinden okunuyor... hevesliler...” cümlesine rastlanmıştır.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma yansıtan bir diğer alt tema, **“korku”** alt temasıdır. Öğrencileri ilk kez uygulama yaptıklarında, korkuları olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğrenci,

Gr-Ö5-E “... hem heyecan vardı hem de bir coşku vardı içimde... zamanını yetiştirebilir miyim diye de biraz da korku vardı... ama yine de korkumuzu yenmeyi başardık...” diyerek zamanı yetiştirememekten korktuğunu belirtmiştir. Bir başka öğrenci ise,

Gr-Ö33-K “... aslında ilk başta biraz korkmuştuk... hani olmazsa tutturamazsak diye... ondan sonra alıştık, yapmaya başladık, kendimizi çok geliştirdik sonra...” diyerek yapamamaktan, başaramamaktan korktuğunu dile getirmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde oluşan bir diğer alt tema ise **“sorumluluk”**tur. Bu alt temaya tek yükleme yapılmıştır. Bu temaya kaynaklık eden öğrenci görüşü,

Gr-Ö17-E “... kendimi daha sorumluluk sahibi birisi hissettim... böyle bir görev verildiği için kendimi daha sorumlu hissettim...” biçimindedir. Öğrencilerin sorumluluk hissettiğini anlatan ifadelere gözlem notlarında da rastlanmıştır. Örneğin, bu durumu destekleyici bir gözlem notu,

Gz-1-02.12.2011 “... ‘bir öğrencinin eğer etkinlik sırasında ben olmazsam, arkadaşlarım diğer gruplara göre iki kişi olur, belki eksik kalırız.’ demesi gruba karşı sorumluluğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca nöbeti bırakıp gelmeleri hem istekliliklerini hem de sorumluluklarını bildiklerini göstermektedir...” şeklindedir.

Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin tek yüklemenin yapıldığı diğer bir alt tema ise “**kendine güven**”dir. Bu temaya kaynaklık eden öğrenci,

Gr-Ö17-E “... hikâye haritasını kullanmaya başladıktan sonra daha iyi anlamaya başladım... içimde bir güven duygusu başladı...” diyerek başarıdan kaynaklı kendine olan güveninin arttığını vurgulamıştır. Benzer şekilde uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt “... (öğrenciler) bu yöntemle saklı kıyıda köşeye kalmış zekâlarının verdiği şeyi ortaya çıkardılar... daha iyi anladılar... demek ki ‘bende bu da varmış.’ diyerek kendilerine güvenlerini sağladılar...” ifadesiyle öğrencilerin uygulamadan sonra kendilerinde bazı şeylerin değiştiğini ve bu durumun kendilerine olan güveni sağladığını dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerdeki duygu yoğunluğu ifadelerine de yansımıştır. Öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasına ilişkin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında karmaşık duygular içerisinde olduklarını söylenebilir. Öğrencilerin bir yandan mutluluk, heyecan, merak; diğer yandan da korku, şaşkınlık gibi duygularla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

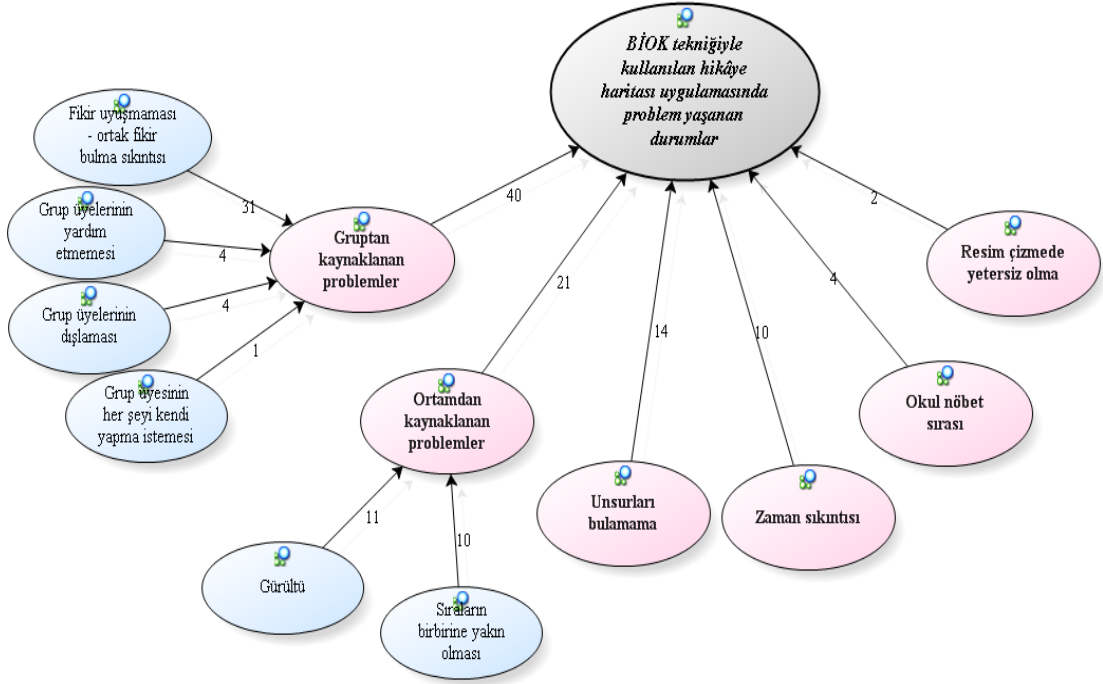
4.2.1.4. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin çözümler

Elde edilen veriler incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında, problem yaşanan durumların neler olduğuna ilişkin kodlamalar tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlar” teması oluşturulmuştur. Öğretmen, öğrenci görüşmeleri ve yapılan gözlemlerden elde edilen verilerin detaylı incelenmesi sonucu, bu temanın alt temalara ayrıldığı görülmüştür.

Çizelge 32. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

| Alt temalar | Veri kaynağı | | | | Toplam |
|---|--------------|-----------|------------|------------|-----------|
| | Görüşme | | Gözlem | | |
| | Öğrenci | Öğretmen | Gözlemci 1 | Gözlemci 2 | |
| | f | f | f | f | f |
| Gruptan kaynaklanan problemler | 29 | 2 | 6 | 3 | 40 |
| * <i>Fikir uyuşmaması - ortak fikir bulma sıkıntısı</i> | 23 | 2 | 4 | 2 | 31 |
| * <i>Grup üyelerinin yardım etmemesi</i> | 3 | - | 1 | - | 4 |
| * <i>Grup üyelerinin dışlaması</i> | 2 | - | 1 | 1 | 4 |
| * <i>Grup üyesinin her şeyi kendi yapma istemesi</i> | 1 | - | - | - | 1 |
| Ortamdaki kaynaklanan problemler | 6 | 6 | 4 | 5 | 21 |
| * <i>Gürültü</i> | 4 | 2 | 2 | 3 | 11 |
| * <i>Sıraların birbirine yakın olması</i> | 2 | 4 | 2 | 2 | 10 |
| Unsurları bulamama | 11 | - | 2 | 1 | 14 |
| Zaman sıkıntısı | 4 | 1 | 3 | 2 | 10 |
| Okul nöbet sırası | - | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Resim çizmede yetersiz olma | 1 | - | - | 1 | 2 |
| Toplam | 51 | 10 | 17 | 13 | 91 |

Çizelge 32 incelendiğinde, problem yaşanan durumlar temasına ait alt temalar görülmektedir. Veri kaynaklarından elde edilen veriler doğrultusunda, altı alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalar; “*gruptan kaynaklanan problemler*”, “*ortamdan kaynaklanan problemler*”, “*unsurları bulamama*”, “*zaman sıkıntısı*”, “*okul nöbet sırası*” ve “*resim çizmede yetersiz olma*” şeklinde sıralanmıştır. “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlar” teması ve bu temaya ait alt temalardan oluşan model aşağıda yer almaktadır:



Şekil 22. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin model

Şekil 22’de, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumların neler olduğuna ilişkin modelde; ana tema, alt temalar ve yapılan yükleme sayılarını görmek mümkündür. Öğrencilerin en çok yükleme yaptığı alt temanın grupta çalışmadan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Elde edilen nitel verilerin incelenmesi sonucu, öğrencilerin grup çalışması yapmaktan keyif aldıkları ve faydasını gördükleri anlatan ifadelerinin yanı sıra, grup çalışması yaparken bir takım problemlerle de karşılaştıklarını belirten ifadelerine rastlanmıştır. Problem yaşanan durum ana temasına ve bu ana tema içerisindeki alt temalara ilişkin detaylı çözümler aşağıda yer almaktadır.

a. Gruptan kaynaklanan problemler

Nitel verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan ve en çok yüklemenin yapıldığı alt tema, “*gruptan kaynaklanan problemler*”dir. Detaylı çözümler sonucu oluşan grup kaynaklı kodların tek bir başlık altında, bu alt tema içerisinde toplanmasının doğru olacağı düşünülmüştür. Buna göre; “*gruptan kaynaklanan problemler*” alt teması, kendi içerisinde “*fikir uyuşmaması- ortak fikir bulma sıkıntısı*”, “*grup üyelerinin yardım etmemesi*”, “*grup üyelerinin dışlaması*” ve “*grup*

üyesinin her şeyi kendi yapma istemesi” şeklinde sıralanmıştır. Yapılan her bir kodlamaya referans olacağı düşünülen cümlelere örnekler aşağıda verilmiştir.

BİOK tekniği doğrultusunda öğrenciler, altı hafta boyunca grup çalışması yapmış ve bir takım sorunlarla karşılaşmışlardır. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında gruptan kaynaklanan problemlerde en fazla yüklemenin **“fikir uyuşmaması-ortak fikir bulma sıkıntısı”**na yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu duruma referans olabileceği düşünülen cümlelerden örnekler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-K “... hikâye haritası yaparken grup arkadaşlarımızla bazen aramızda fikir alışverişi yüzünden sorun yaşandı... onlar farklı bir fikirdeyken ben farklı fikirde oldum kimi zaman... kimi zaman da bunların yerleri değişti... en çok sorun yaşadığımız bir gün vardı... ben Türkiye haritası yapma fikrini vermiştim... arkadaşlarım önce beğenmiş sonra beğenmemişti, herkes yapınca ben yine de bir şey olmaz demiştim... o gün çok sıkıntı yaşamıştık... ben küsüp gitmiştim... tek başıma çizmeye başlamıştım... sonra yine de bu bir grup çalışması olduğu için ve her gruptaki kişilerin yardıma ihtiyacı olması gerektiği için tek başıma yapamayıp yine arkadaşlarıma yanına dönmüştüm... onlar da zaten biraz zorlanmıştı bensizken, ben de onlarsızken zorlanmıştım...” diyerek yaşadığı sıkıntıyı özetlemiştir. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö7-E “... arkadaşlarıma ilerleyip ilerleyip fikirlerini değiştirmeleri... bir kere bir fikre karar verdik... yaptık... bayağı ilerledik... iki arkadaşımız... o kadar ilerlememize rağmen fikir değiştirmişlerdi bir gün... sinirlenmiştim... üzülmüş ve sinirim bozulmuştu... yaptık yaptık çok emek vermiştik, vazgeçtiler... herkes bize siz böyle giderseniz hiç yetiştiremezsiniz diyordu... sonra baktılar ki ilk yaptığımız daha iyi gidiyor, grupça onu yaptık... resim konusunda fikir değiştiriyorlardı...” cümlesiyle arkadaşlarıyla ortak karar verememe konusundaki problemini dile getirmiştir. Bir diğer öğrenci de fikir uyuşmazlığı yaşadıklarını,

Gr-Ö9-E “... arkadaşlarımla tartışmak... fikir uyuşmazlığı oluyordu... birisi başka resim çizelim diyordu, öbürü de başka resim çizelim diyordu... tartışmaya başlıyordu... sonra grup hâlinde ağlamıştık bir keresinde...” şeklindeki ifadeyle anlatılmaktadır. Farklı fikirlerin ortaya çıkmasından dolayı ortak fikir alma konusunda zorlandıklarını vurgulayan bir öğrenci,

Gr-Ö12-E “... arkadaşlarımla anlaşmazlıklar oldu yapmak için... örneğin; o başka bir şey yapmak istiyordu... biz de onu sevmediğimiz için yapmak istemiyorduk... buna benzer tartışmalar oldu... herkesin önerileri farklı farklıydı... bu yüzden sıkıntılar çektik...” diyerek bunun kendileri için problem olduğunu belirtmiştir. Yine bir başka öğrenci de,

Gr-Ö21-K “... arkadaşlarımızla fikirlerimizi bir araya getiremiyorduk... bazen de kavga falan ediyorduk. ‘durun yapmayın.’ diyordum ben de... fikir alış verişi yapıyorduk... bazen karşı çıktığımız cevaplar oluyordu... hep kendi düşüncelerimizi istiyorduk... mesela bir arkadaşım dedi ki bulut yapalım, diğeri dedi ki ev yapalım... tartıştık... herkes benim dediğim olsun istiyordu, sonra bir araya topladık... ev çiziyorduk, yukarıya bulut çiziyorduk; ikisinin dedikleri de oluyordu...” cümlesiyle fikir uyuşmazlığının sorun yarattığını ancak sonunda ortak karar alabildiklerini dile getirmiştir.

Öğrencilerin görüşlerine paralel olarak uygulama öğretmeninin de mevcut sıkıntıyı fark ettiği,

Gr-Öğrt “... bazı gruplar içinde fikirlerin karşılaşması oldu... bazen gruplar içerisinde gezerken fikirlerin çakıştığını gördüm... ilk grup çalışmasına başladığı zaman bireyler arasında fikir çatışması oldu... herkes benim fikrim ön plana çıksın istedi... gruptaki bireylerin benim istediğim olsun, ben yapmış olayım, grupta benim sözüm geçmiş olsun şeklinde şeylerini fark ettim... benim fikrimi siz kabul etmek zorunda kalacaksınız, dedi... ilk yapılan çalışmalarda böyleydi... ama sonraki çalışmalarda bunların da sifıra indiğini müşahade etmiş olduk... baktı ki grup çalışması öyle değil... grup çalışmasının tamamen ortak anlayışa bağlı, grup çalışmasının tamamen orta yolun bulunmasına bağlı olduğunu idrak etti, anladılar, öğrendiler... tartışırken sadece zaman kaybettiklerini gördüler... tartışmanın kuru neticelerle sonuçlandığını fark ettiler... olumsuz neticelerle sonuçlandığını anladılar...” şeklindeki ifadesinde görülmektedir. Ayrıca öğretmenin ifadesinden hareketle öğrencilerin uygulamanın başında fikir uyuşmazlığı yaşadıkları ancak zamanla ortak karar alma ve uygulama noktasında beceri kazandıkları da vurgulanmıştır.

Yapılan gözlemler doğrultusunda da bu durumu destekleyen ifadeler tespit edilmiştir. Bir gözlem notunda,

Gz-1-24.11.2011 “... bazı grupta anlaşmazlık olduğu görülüyor. Herkes kendi istediği olsun istiyor...” şeklinde ve başka bir gözlem notunda da,

Gz-2-17.11.2011 “... kendi istediği olmadı diye grupta birbirine küsen, ağlayan öğrenciler var...” şeklinde yaşanan problem ortaya konmaktadır. Özellikle ilk haftalara ait gözlem notları bu şekilde iken daha sonraki haftaya ait gözlem notu,

Gz-1-02.12.2011 “... etkileşimin zayıf olduğu öğrenciler var. Grup içinde bazen anlaşmazlıklar oldu. Ama sorunları çözdüler. Ortak karar vermeyi başardılar...” şeklindedir. Veri kaynaklarından elde edilen verilerin incelenmesi sonucu, öğrencilerin etkinliğin başlarında yaşadıkları bu problemin zamanla üstesinden gelmeyi başardıklarını söylemek mümkündür.

Gruptan kaynaklanan bir diğer problem ise “**grup üyelerinin yardım etmemesi**”dir. Bazı öğrenciler, grup arkadaşlarının yardım etmemesinden rahatsızlık duymuşlardır. Bu durumu yansıtan ifadelerle örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrencinin,

Gr-Ö13-K “... arkadaşlarımdan bana yardım etmemesi... genelde ortaklaşa yapıldı da bazen yapmadılar” şeklindeki ifadesi, durumdan duyduğu rahatsızlığı ortaya koymaktadır. Yine bir başka öğrenci,

Gr-Ö22-K “... grup üyelerimden bir arkadaşım ‘ben ilgilenmiyorum’ ... ‘bana ne, ne yaparsanız yapın’ ... ‘ben karışmıyorum, ben yapmıyorum’ demesi... başka bir şeyle uğraşmaya başlaması... biz iki kişi yapsak diğeri bunu kabullenmiyordu... öyle bir sıkıntı vardı... diğer arkadaşlarımız üçlü kendi şeylerini yaparken biz iki kişi niye yapalım ki diye düşündüm...” şeklindeki ifadesinde, grup arkadaşının yardım etmemesinden ve diğer gruplara nazaran eksik bireyle etkinliği yapmış olmaktan duyduğu sıkıntıyı dile getirmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sırasında da bu bulguyu destekleyen,

Gz-1-02.12.2011 “... gruptaki bazı öğrenciler ilgili bir biçimde çizerlerken bazı öğrenciler sadece bakmakla yetiniyorlar...” şeklindeki ifadeye rastlanmıştır. Araştırmacı da öğrencilerin görüşlerine benzer şekilde, var olan problemi ortaya koymaya çalışmıştır.

Gruptan kaynaklı problemler arasında karşımıza çıkan bir başka problem ise “**grup üyelerinin dışlaması**”dır. Yapılan çözümlenmelerde, bazı öğrencilerin arkadaşları tarafından dışlandığı ve bu durumdan rahatsız olduklarını belirten ifadelerine rastlanmıştır. Bu probleme referans olabileceği düşünülen bir öğrencinin,

Gr-Ö2-E “... arkadaşlarım bana karşı biraz kötü davranması... iki kız, bir erkeğe karşı olunca tabi...” şeklindeki ifadesi, gruptaki tek erkek öğrenci olmaktan dolayı dışlanma problemi ile karşılaştığını ortaya koymaktadır.

Başka bir öğrenci ise,

Gr-Ö23-K “... bana fikirlerimi sormamışlardı bazen... o yüzden ben sorun yaşamıştım...” cümlesi ise arkadaşları tarafından dışlanarak fikrinin sorulmamasından duyduğu rahatsızlığı ifade etmiştir.

Öğrenciler tarafından ortaya konan bu problem, gözlemci tarafından da tespit edilmiştir. Yapılan gözlemlerde,

Gz-1-24.11.2011 “... oluşturulan gruplarda öğrenciler arasında grup arkadaşını istememe durumu oldu. Şikâyet geldi ama kolayca atlatıldı...” şeklindeki ifade, grup arkadaşlarını dışlamanın varlığını desteklemiştir. Diğer bir gözlem notunda yer alan,

Gz-1-02.12.2011 “... bazı gruplarda iş bölümü konusunda anlaşmazlıklar var. Bazı öğrencilerin resmi ve yazısı güzel olmadığı düşüncesiyle daha güzel yapan bir arkadaşları varsa o tercih edilebiliyor. Ama diğer öğrenci de yapmak istiyor...” cümlesi, var olan problemi ortaya koymakta ve öğrencilerin bu durumdan rahatsız olduğunu vurgulamaktadır.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında, gruptan kaynaklanan problemler arasında yer alan ve tek yüklemenin yapıldığı bir problem de “**grup üyesinin her şeyi kendi yapma istemesi**”dir. Bu duruma referans olan cümle aşağıda yer almaktadır.

Gr-Ö31-K “... biz kimin resmi güzelse onun yapmasına karar verdik, diğerimiz boyayacaktı, diğeri yazacaktı... ama bir arkadaşım her şeyi kendi üstlenmek istedi... her şeyi kendi yapmak istedi... bu biraz sorun oldu...” diyen öğrenci, arkadaşının bu davranışından rahatsız olduğunu dile getirmiştir.

b. Ortamdan kaynaklanan problemler

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında yaşanan problemlere gruptan kaynaklanan problemlerden sonra en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema, “**ortamdan kaynaklanan problemler**”dir. Uygulamalar sınıfta gerçekleştirilmiş ve sınıfın fiziki yapısından kaynaklı bazı sıkıntılar, hem gözlemciler hem öğretmen hem de

öğrenciler tarafından tespit edilmiştir. Ortaya çıkan kodlamalar, “**gürültü**” ve “**sıraların birbirine yakın olması**” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Yapılan her bir kodlamaya referans olacağı düşünülen cümlelere örnekler aşağıda verilmiştir.

Ortamdan kaynaklanan problemlerden biri, “**gürültü**”dür. Gürültüden kaynaklı problem yaşadığını ifade eden bir öğrenci,

Gr-Ö16-K “... hikâye haritasına başlamadan önce bir düşünce operasyonu oluyor... düşünüyoruz... düşündüğümüz zaman bazı arkadaşlarımız çok konuşuyordu... o yüzden gürültü problemi vardı... pek düşünemiyordum, o sıkıntı vardı... mesela önceleri grup arkadaşlarımla tartışıp sessiz bir ortamda yapsak daha iyi olurdu... gürültü sırasında değil de daha sakin önceden düşünerek...” diyerek, gürültü olmasının rahatsız edici bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö32-E “... gürültü biraz sıkıntı oldu... yanımızdaki grubun konuşurken çok sesli konuşması... çok sesli olunca bir şey düşünemiyorduk... bazen üzüliyordum bunun için... sonraları biraz daha sessiz olup daha iyi kavrayarak çalıştığımız için çok daha heyecanlanıyordum... gürültü biraz problem oldu... çünkü gruplar fikir alışverişi yaparken sesli konuşuyordu... grupların ayrı bir yerde olup sessiz çalışmasını isterdim...” diyerek, fikir alışverişi sırasında oluşan gürültünün olumsuz etkisini dile getirmiştir.

Aynı şekilde, uygulama öğretmeni ile yapılan görüşmede de gürültünün rahatsız edici bir unsur olduğuna,

Gr-Öğrt “... gürültü dezavantajdı... grupların yakın olmasından ve konuşmaların, fikir alışverişinin çoğalmasından dolayı fazla gürültü çıkması sorundu... bu etkinlik daha güzel, sakin, geniş bir ortamlarda yapılırsa çocukların yaratıcılıklarını daha geliştireceklerine, daha çok ön plana çıkaracaklarına inanıyorum...” ifadesiyle değinilmiştir. Benzer problem, gözlemciler tarafından da tespit edilmiştir. Bir gözlem notunda,

Gz-1-17.11.2011 “... öğrencilerin grup çalışmasından kaynaklanan kendi aralarında konuşmaları biraz gürültüye neden oldu...” şeklinde; bir başka gözlem notunda,

Gz-2-24.11.2011 “... kalabalık bir sınıf olduğu için otorite kurmak zorlaşıyor. Ama grup etkinliği olduğu için öğrencilerin aralarında konuşmaları çok normal. Grupla çalışma yapıldığı için gürültü var. Öğrenciler karşılıklı görüş paylaşıyorlar...” şeklinde ve bir diğer gözlem notunda ise,

Gz-2-02.12.2011 “... bu hafta sınıfta gürültü oldukça fazla. Doğru sonuca ulaşma için tartışma ortamları yoğun. Bazı öğrenciler gürültüden şikâyetçi oluyor...” şeklinde, gürültü probleminin varlığını ortaya konmuştur. Bu durumun hem sınıfın küçük ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasından hem de grup çalışması yapılmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Ortamdan kaynaklanan problemlerden diğeri ise “**sıraların birbirine yakın olması**”dır. İmkânlar doğrultusunda hazırlanan sınıf düzeninde, sıraların birbirine yakın olmasından kaynaklı problem yaşadığını ifade eden bir öğrenci,

Gr-Ö1-K “... sıralar birbirine yakındı... bazen birbirimizi duyuyorduk... herkes sürekli bağıyordu, bu benim fikrimi aldı... arkadaşların bazıları ‘ben böyle yapacaktım, o benden gördü yaptı’ şeklinde birbirlerini suçladı...” diyerek bu durumdan duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir.

Paralel görüş bildiren uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt “... etkinlik sırasında gruplarda sınıfımız dar... sıralar yapılırken biraz tabi sıkışma oldu... o da bizim veya sizin herhangi bir şeyinizden değil, tamamen fiziki bir durum... gruplar üçerli oturtunca grup sayısı fazlalaştı, grup sayısı fazlalaşınca sıraların konulması biraz yer kapladı... dolayısıyla içerik yönünden çok mükemmel bir grup oluştu ama fiziki yapı bakımından tabii bizi sıkıntıya soktu grupların yakın olması... gönül isterdi ki gruplar biraz daha uzak olsun... fiziki mekânın dar olması, çocukların fikirlerinin birbirlerine ulaşması, fikirlerinin kendilerine saklı kalması gerekirken başka gruplar tarafından onun malzeme olarak kullanılması da bu işin dezavantajı... bu etkinlik daha güzel, sakin, geniş bir ortamlarda yapılırsa çocukların yaratıcılıklarını daha geliştireceklerine, daha çok ön plana çıkaracaklarına inanıyorum...” diyerek fiziki imkândan kaynaklanan olumsuzluğu özetlemiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşmeleriyle tespit edilen bu problem, gözlemciler tarafından da belirlenmiştir. Mevcut sorun bir gözlem notunda,

Gz-1-17.11.2011 “... grupların oturma düzeni, sınıfın küçük ve öğrenci sayının çok olmasından dolayı sıkıntılı...” şeklinde ifade edilirken, bir başka gözlem notunda,

Gz-2-17.11.2011 “... sınıf ve sıraların düzeni problemlidir. Üçerli grup oluşturulduğu için sıralar yetersiz kalıyor. Bu nedenle gruplar birbirine çok yakın...” şeklinde ifade edilmiştir. Bir diğer gözlem notunda ise,

Gz-1-24.11.2011 “... hikâye haritasını yaparken kendi kâğıtlarıyla ilgileniyorlar; ama diğer grupların ne yaptığını merak ettikleri için diğer grupların çalışmalarına bakmaya çalışıyorlar. Bazen de müdahale ediyorlar. Bunun en büyük nedeni de grupların birbirine yakın olması...” ifadesiyle sıraların birbirine yakın olmasının birbirlerinin çalışmalarını görme açısından sıkıntı yarattığını ortaya konmaktadır.

c. Unsurları bulamama

Nitel verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bir diğer problem ise “**unsurları bulamama**”dır. Öğrencilerin özellikle uygulamanın başında, unsurları bulmada zorlandıklarını ancak yapılan uygulama sayesinde, unsurları bulmanın onlar için kolaylaştığını anlatan ifadelerine rastlanmıştır. Bu alt temaya kaynaklık edeceği düşünülen örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö4-E “... hikâyede bazı unsurları bulamamak sorundu... bazen bu mu, şu mu diye kararsızlıklar yaşıyorduk... bazı unsurları bulmakta zorlanıyorduk... birbirimizle konuşurken doğrusunu buluyorduk...” diyerek unsurları bulmada problem yaşadığını dile getirmiştir. Başka bir öğrenci,

Gr-Ö29-K “... bazen kavramları bulamamaktı büyük sorunumuz... tek benim değil bazı arkadaşlarımda da bulamadığı olmuştu... hikâyeyi çok araştırıp oradan buluyorduk... herkes fikrini paylaşıyordu ve buluyorduk...” cümlesiyle unsurları bulmakta zorlandıklarını ancak fikir alışverişi yaparak bulduklarını ifade etmektedir. Bu durum gözlemlerle de desteklenmektedir. Gözlemcinin,

Gz-1-24.11.2011 “... Bazı gruplar hikâye haritası unsurlarında bir unsurla ilgili birkaç cevap varsa birini yazınca yeterli olduğunu düşünüyorlar... unsurları bulmakta zorlanan öğrenciler var...” cümlesi, unsurları bulmada zorlanan öğrencilerin varlığını ortaya koymaktadır.

Unsurları bulamama noktasında, bazı unsurların karıştırıldığına dair ifadeler tespit edilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö20-K “... hem ana fikirde hem de konusunda sıkıntı yaşıyordum, ikisini birbirine karıştırıyordum... ama öğrendim artık ayırt edebiliyorum...” diyerek ana fikir ve konusunu bulmada sıkıntı yaşadığını ifade ederken; bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö36-E “... ana fikri bulmak... çünkü o biraz karışık oluyor... ama şimdi daha kolay bulabiliyorum...” diyerek problemini ifade etmiştir.

Benzer şekilde, unsurları bulurken özellikle bazı unsurları birbirine karıştırdığını vurgulayan bir öğrenci,

Gr-Ö5-E “... problemin başlangıcıyla problemi genellikle karıştırdık... bir de çözümle sonucu... onlarda biraz zorlandım...” şeklinde, duruma ilişkin değerlendirmesini ortaya koymuştur. Yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler, bu durumu desteklemektedir. Örneğin, gözlemciler tarafından da tespit edilen bu problem,

Gz-1-17.11.2011 “... çözüm ve sonucu birbirine karıştırıyorlar...” ve

Gz-2-17.11.2011 “... öğrenciler problemin başlangıcına neden olan durum ile problemi ayırt etmekte zorlanıyorlar...” şeklindeki ifadelerle ortaya konmuştur.

d. Zaman sıkıntısı

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında yaşanan bir başka problem ise “*zaman sıkıntısı*”dır. Zaman sıkıntısı, öğrenciler ve öğretmen bakımından sorun olarak görülmektedir. Gözlemlerden elde edilen veriler de sorunu desteklemektedir. Bu bağlamda, zaman sıkıntısı temasına kaynaklık edeceği düşünülen cümlelere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö3-K “... genelde nasıl bir resim çizeceğimizde, hangi renge boyayacağımızda biraz sorun yaşamıştık grup arkadaşlarımızla... tartışma olmadı ama çok fazla bir düşünme oldu... o yüzden zaman yetmedi... biraz zaman kaybı olmasına rağmen etkinlik çok güzeldi...” diyerek süreyle ilgili yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiştir. Başka bir öğrenci ise,

Gr-Ö8-K “... zaman... süre bazen yetmiyordu... zamanın biraz daha bol olmasını isterdim... yetişmiyordu... çözüm falan onları düşünüyorduk önce, resim yapmak zamanımızı alıyordu...” diyerek düşünme sürecinde ve resim yaparken sürenin problem olduğunu belirtmiştir.

Yaşanan problem, öğretmenle yapılan görüşme de tespit edilmiştir. Uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... dezavantajlarımızdan biri zamanı kullanmamızdı... etkinlik zamanımızı alıyor... aslında şöyle bir şey olsa daha iyi olurdu... eğitim-öğretim dışında yani okul müfredatı dışında örneğin öğleden sonra veya cumartesi günleri geniş bir zamanda alınsa, öğrencileri böyle dar sınıfa değil de 2-3 sınıf kullanılarak gruplar hâlinde eşit bir şekilde gayet güzel yapılırsa daha da verimli olur... burada zaman sorunu bizi biraz zorladı... eğitim-öğretimimize biraz sorun oldu... bazı branş derslerini almak

zorunda kaldık... çocuk yetişecekti yetişmeyecekti oldu... teneffüse çıkmak istemediler... dinlenme gereği duydular ama dinlenmediler...” diyerek zaman sorununu özetlemiştir.

Benzer şekilde zaman problemine ilişkin kodlamalar, gözlem notlarında da yer almaktadır. İlk hafta yapılan gözlem notunda, iki saatlik Türkçe dersi yetersiz kalmış ve üçüncü ders uygulamaya katılmıştır. Bu durum,

Gz-1-17.11.2011 “... zaman sıkıntısı nedeniyle bir sonraki branş dersi olan “Görsel Sanatlar” dersi, dersi yürüten öğretmenden izin alınarak uygulamaya katıldı...” şeklinde, gözlem notunda yer almıştır. Uygulama üç ders saati olarak sürdürülmüştür. Bu problem başka bir gözlem notunda da,

Gz-1-24.11.2011 “... zaman problemi var. Her uygulama için üç ders saati ayrılmasına rağmen öğrenciler yetişmeyecek diye telaş içindeler. Öğrenciler çok istekli, hevesli ve mutlu; ancak süreleri yetersiz görüyorlar...” şeklinde yer almaktadır. Öğrencilerin zaman kaygısını ifade eden bir gözlem notu ise,

Gz-2-24.11.2011 “... yetiştiremeyeceğim, istediğim gibi olmadı diye kaygılanan öğrenciler vardı. Öğrenciler bazen öz ve akran değerlendirme formlarını doldurmak yerine, o süreyi de hikâye haritası oluşturmada kullanmak istediklerini söylediler...” şeklindeyken; bir başka gözlem notu,

Gz-1-02.12.2011 “... öğrencilerin Cuma günü yapılan etkinliğinde 5. ve 6. ders arasında teneffüste İstiklâl Marşı töreni var. Ona koşarak gidip zaman kaybetmeden hemen geri dönüp etkinliklerini yapmaya devam ediyorlar. Bazı öğrencilerin zamanımız gidiyor diye yakındıkları da oldu...” şeklindedir. Elde edilen veriler, öğrencilerin zamanı yetiştirememeye kaygısı duyduklarını ortaya koymaktadır.

e. Okul nöbet sırası

Öğretmen görüşmesi ve gözlemlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda, karşımıza çıkan bir diğer problem ise “**okul nöbet sırası**”dır. Uygulamanın bir kısmında, okulda tutulan nöbet sırasının uygulamanın yapıldığı sınıfa denk gelmesi, karşılaşılan bir problemdir. Bu sorunu dile getiren uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... başka bir dezavantajımız daha vardı... bizim şu andaki okulumuzun nöbet sırası kendi sınıfımızdaydı... tam etkinlik yaptığımız ana denk geldi... tabii bütün çocuklar ben nöbetimi nasıl tutacağım telaşı yaşadılar... tabii sizi ve etkinliği çok sevdiler, bütün çocuklar nöbeti bırakıp geldiler... ama nöbet zamanı olması dezavantajdı... hem nöbeti tutmak istiyorlardı hem de etkinliği çok sevdikleri için

kaçırmak istemiyorlardı... nöbeti bırakıp koşarak geldiler... ‘öğretmeniniz geldi, sizi bekliyor’ demeden hemen yaka kartlarını çıkartıp koşular... bu da etkinliğin kendilerinde ne kadar olumlu bir etki bıraktığının bir göstergesidir...” diyerek öğrencilerin yaşadığı ikilemi anlatmıştır. Benzer şekilde gözlem notlarında da yaşanan bu durum tespit edilmiştir. Gözlem notları arasında yer alan,

Gz-1-08.12.2011 “... öğrenciler bu haftada nöbetlerini bırakıp geldiler, hiçbir etkinliği kaçırarak istemiyorlar...” ifadesi ve

Gz-2-22.12.2011 “... nöbet sırası sınıfta olduğu hâlde nöbetlerini bırakıp hep geldiler... nöbet tutmak onlar için keyifliydi ama etkinliklerin hiçbirini kaçırarak istemediler...” ifadesi, yaşanan durumu desteklemektedir.

Hem öğretmenle yapılan görüşme hem de gözlem verilerinden anlaşıldığı gibi öğrenciler, nöbet tutmak için çok hevesli olmalarına karşın etkinliği çok sevmeleri ve yapmak için isteklilikleri daha ağır basmıştır. Bunun sonucunda bütün öğrenciler, nöbetlerini bırakıp uygulamaya katılmıştır. Bu noktada okul yönetiminin anlayışlı tavrı da uygulamanın aksamadan yürümesine katkı sağlamıştır.

f. Resim çizmede yetersiz olma

Yaşanan problemler arasında yer alan ve tek öğrenci tarafından yüklemenin yapıldığı bir problem de “*resim çizmede yetersiz olma*”dır. Bu duruma referans olan öğrencinin,

Gr-Ö35-E “... arkadaşlarımın ve benim fikir ürettiğimizde yapamamamız... resmi çizmede zorlanmamız...” şeklindeki ifadesi, düşündüklerini kâğıda dökememekten kaynaklı yaşadığı olumsuzluğu anlatmaktadır. Bu durum, yapılan gözlem sonucunda da tespit edilmiştir. Gözlem notunda yer alan,

Gz-2-16.12.2011 “... en güzel hikâye haritasını yapmak için çaba gösteriyorlar. Ancak bazen hayal ettiklerini çizmemekten yakındıkları oldu...” ifadesi, yaşanan sıkıntıyı ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması sürecinde karşılaştıkları sıkıntılar olduğu görülmektedir. Yaşanan bu sıkıntıların bir kısmı, uygulama sürecinde fark edilip düzeltilmesi yoluna gidilmiştir. Ortaya çıkan bu sorunların tespiti, yapılacak uygulamalar için önlem alınmasına imkân sağlayabilir.

4.2.1.5. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin çözümler

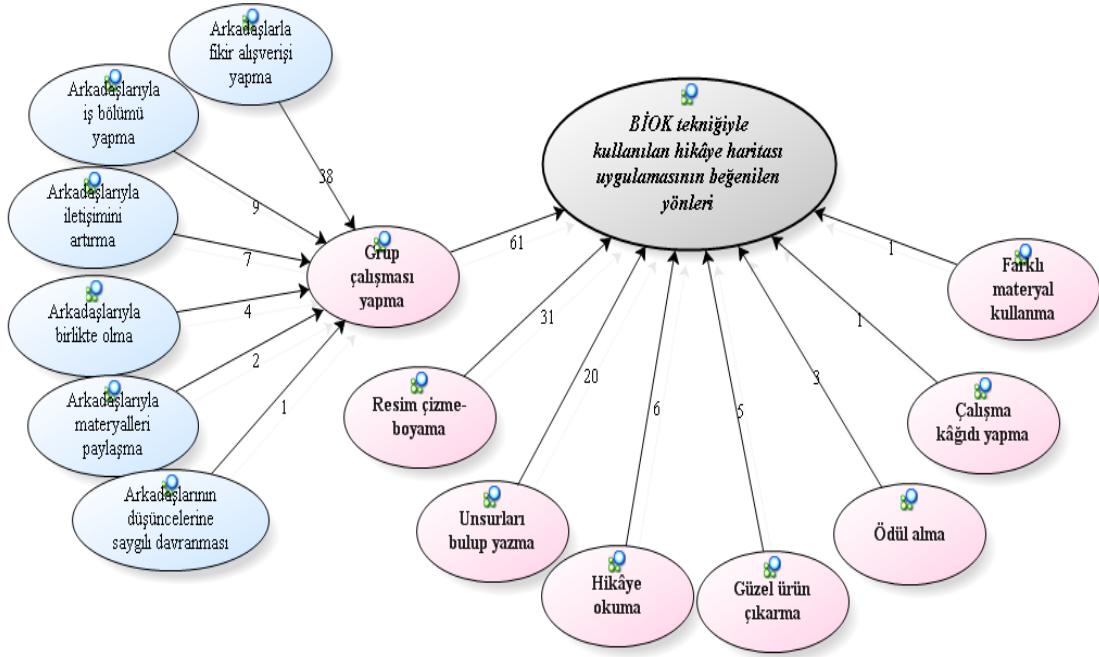
Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, oluşturulan kod listesinde BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinin neler olduğuna ilişkin kodlamalar dikkat çekmiştir. Bu kodların hepsi, bir tema başlığı altında toplanmış ve bu tema, “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönleri” biçiminde isimlendirilmiştir. Yapılan detaylı incelemeler sonucu, bu temanın alt temalara ayrıldığı tespit edilmiştir.

Çizelge 33. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

| Alt temalar | Veri kaynağı | | | | Toplam |
|---|--------------|----------|------------|------------|------------|
| | Görüşme | | Gözlem | | |
| | Öğrenci | Öğretmen | Gözlemci 1 | Gözlemci 2 | |
| | f | f | f | f | f |
| Grup çalışması yapma | 50 | - | 5 | 6 | 61 |
| <i>* Arkadaşlarla fikir alışverişi yapma</i> | 32 | - | 3 | 3 | 38 |
| <i>* Arkadaşlarıyla iş bölümü yapma</i> | 5 | - | 2 | 2 | 9 |
| <i>* Arkadaşlarıyla iletişimini artırma</i> | 7 | - | - | - | 7 |
| <i>* Arkadaşlarıyla birlikte olma</i> | 3 | - | - | 1 | 4 |
| <i>*Arkadaşlarıyla materyalleri paylaşma</i> | 2 | - | - | - | 2 |
| <i>*Arkadaşlarının düşüncelerine saygılı davranması</i> | 1 | - | - | - | 1 |
| Resim çizme/boyama | 28 | 1 | 1 | 1 | 31 |
| Unsurları bulup yazma | 20 | - | - | - | 20 |
| Hikâye okuma | 4 | 1 | - | 1 | 6 |
| Güzel ürün çıkarma | 3 | 2 | - | - | 5 |
| Ödül alma | 1 | 1 | - | 1 | 3 |
| Çalışma kâğıdı yapma | 1 | - | - | - | 1 |
| Farklı materyal kullanma | - | 1 | - | - | 1 |
| Toplam | 107 | 6 | 6 | 9 | 128 |

Çizelge 33 incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin alt temalar ve alt temalar içerisindeki alt kodlamalar görülmektedir. Buna göre, uygulamanın beğenilen yönleri en fazla yükleme yapılan alt temadan en az yapılan alt temaya doğru; “*grup çalışması yapma*”, “*resim çizme/boyama*”, “*unsurları bulup yazma*”, “*hikâye okuma*”, “*güzel ürün çıkarma*”, “*ödül alma*”, “*çalışma kâğıdı yapma*” ve “*farklı materyal kullanma*” şeklinde

sıralanmıştır. “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönleri” temasına ilişkin oluşturulan model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 23. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin model

Şekil 23’te, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin model incelendiğinde; ana tema, alt temalar ve alt temaların altında oluşan alt kodlamalar ile yapılan yükleme sayıları daha net görülmüştür. Özellikle grup çalışması yapmanın en çok beğenilen durum olarak ifade edilmesi, dikkat çekmektedir. Aşağıda, bu temaya ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmiştir.

a. Grup çalışması yapma

Nitel verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan ve en çok yüklemenin yapıldığı alt tema, “*grup çalışması yapma*”dır. Detaylı çözümlenmeler sonucu oluşan grup çalışması kaynaklı alt kodların bu alt tema içerisinde toplanmasının doğru olacağı düşünülmüştür. Buna doğrultuda; “*grup çalışması yapma*” alt teması kendi içerisinde “*arkadaşlarla fikir alışverişi yapma*”, “*arkadaşlarıyla iş bölümü yapma*”, “*arkadaşlarıyla iletişimini artırma*”, “*arkadaşlarıyla birlikte olma*”, “*arkadaşlarıyla materyalleri paylaşma*” ve “*arkadaşlarının düşüncelerine saygılı davranması*” başlıklı alt kodlar sıralanmıştır. Yapılan her bir kodlamaya referans olacağı düşünülen cümlelere örnekler aşağıda verilmiştir.

BİOK tekniği doğrultusunda, öğrenciler altı hafta boyunca grup çalışması yapmış ve bu durumdan keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. En çok yüklemenin grup çalışması yaparken *“arkadaşlarla fikir alışverişi yapma”* alt kodlamasına yapıldığı dikkat çekmektedir. Hemen hemen öğrencilerin tamamı, fikir alışverişi yapmaktan keyif aldıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ifade eden cümlelere örnekler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö2-E *“... fikir alışverişinde bulunmak... grup çalışması yaparken her üçümüzün de fikirlerini alıyoruz... kendi fikirlerimizi de zenginleştirmiş oluyoruz o...”* diyerek fikir alışverişinde bulunmanın fikirlerini zenginleştirdiğini dile getirmiştir. Başka bir öğrenci,

Gr-Ö4-E *“... hikâye haritası yaparken en çok hoşuna giden bölüm, o hikâyedeki unsurları arkadaşlarımla beraber bulmamdı, çünkü arkadaşlarım bulduktan sonra beraberce onun yaptığı şeyleri de kontrol ediyor, tekrar düzeltip yazıyorduk... böylece de yanlış yapmaktan da kurtulmuş oluyorduk... bireysel çalışma yaptığımız zaman bazen bulamıyorduk... tüm arkadaşlarımız farklı bir şeyler düşünüyordu... grup çalışması olunca işlerimiz daha da kolaylaştı... birçok farklı fikir ortaya çıkarttık, hepsini yani düzenleyip birleştirerek uygulayabildik...”* şeklindeki ifadesiyle fikir alışverişi yaparak eksiklerini tamamladıklarını, yanlışlarını düzeltebildiklerini vurgulamıştır. Farklı fikirleri duymaktan memnun olduğunu ifade eden bir başka öğrenci de,

Gr-Ö5-E *“... grup çalışması yaparken herkesin fikirleri farklıydı... onların fikirleri de benim hoşuma gitti, bunu beğendim... yani onların fikirlerini de duymak isterim, daha değişik ve güzel fikirler var... hep beraber fikir verince gücümüz daha fazla ortaya çıkıyor, daha anlamlı oluyor... en azından aramızdan biri yanlış yaptığında öbürü düzeltebiliyor, öbürü hatırlatabiliyor... grup çalışması yapmamızı beğendim...”* diyerek daha çok güçlendiklerini dile getirmiştir. Yine bir başka öğrenci,

Gr-Ö22-K *“... en çok keyif aldığım durum beraber düşüncelerimizi, fikirlerimizi kullanarak ortaya güzel bir şey çıkarmamız oldu... çünkü benim düşüncem haricinde karşımdakinin düşüncesini de alıyorum... düşündükten sonra neyin daha mantıklı neyin daha güzel olacağını düşünüyorum... eğer bireysel çalışma olsaydı ben kendi düşüncemi yapardım, pek fazla keyifli olmazdı, belki sıkılabilirdim... ama grup çalışması daha iyi... arkadaşlarımla fikirlerini alıyorum, onlarla beraber yapıyorum, daha keyifli oluyor...”* ifadesiyle, arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmalarını beğendiğine

ve bunun bireysel çalışma yapmaktan daha keyifli olduğuna değinmiştir. Bir başka öğrenci ise,

Gr-Ö35-E “... arkadaşlarımla daha çok konuşmak... fikir alışverişi yapmak... çünkü bireysel çalışma yaptığımız zaman hikâyeyi fazla anlamıyorduk... grup çalışması yaptığımız zaman üç kişi anlıyor, onlarla beraber unsurları değerlendiriyoruz... daha doğru anlıyoruz...” diyerek üç kişinin anlayıp sonra fikir alışverişi yaparak değerlendirmesinin daha doğru sonuçlara götürdüğünü dile getirmiştir. Benzer şekilde gözlem notlarında da bu durumu destekleyen ifadelere sağlanmıştır. Bir gözlem notunda,

Gz-1-08.12.2011 “... özellikle unsurları tespit ederken ve hikâye haritası için kullanacakları resim konusunda birbirlerinden fikir alıyorlar. Farklı fikirleri duymak hoşlarına gidiyor...” şeklinde, öğrencilerin fikir alışverişi yapmaktan hoşlandıkları vurgulanmıştır. Yine başka bir gözlem notunda yer alan,

Gz-2-08.12.2011 “... öğrenciler birbirleriyle fikirlerini paylaşmaktan mutlu oluyorlar...” şeklindeki ifade, öğrencilerin fikir paylaşımlarına ilişkin beğenilerini ortaya koymaktadır.

Grup çalışması yapma alt teması içerisindeki bir diğer alt kodlama ise “*arkadaşlarıyla iş bölümü yapma*”dır. Öğrencilerin bu durumu yansıtan cümlelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır. Uygulamanın beğenilen yönü arasında, iş bölümü yapmayı dile getiren bir öğrenci,

Gr-Ö1-K “... hikâye haritası yönteminde grup çalışması yaparken en çok hoşuma giden durum hikâye haritasının resimlerini çizerken ya da hepsini çizip yazarken görev dağılımı içerisinde yapmıştık... grup arkadaşlarımdan biri çizerken, diğeri boyuyordu ve ben de hemen yazıyordum... ‘Birlikten kuvvet doğar’ denildiği gibi hep beraber, bir kişinin daha uzun sürede yapacağı şeyi daha kısa süre içerisinde bitirdik...” diyerek iş bölümü ve işbirliği yaparak çalışmayı beğendiğini dile getirmiştir. Bir diğer öğrenci,

Gr-Ö11-K “... tek başımıza yapsak her şeyi yetiştiremeyiz, yapamayız ama grup çalışması biri boyuyor, biri çiziyor, biri yapıyor öyle daha iyi oluyor...” şeklindeki ifadesiyle iş bölümü yapmaktan hoşlandığını vurgulamaktadır. Herkesin yeteneğine ve başarısına göre etkinliğe yardım sağladığını anlatan bir başka öğrenci,

Gr-Ö36-E “... hepimizin bir emeği ortaya çıktı... arkadaşlarımla yardımlaşmak hoşuma gitti... herkes hangi alanda başarılı ise onu yapıyor ve daha güzel bir etkinlik ortaya çıkıyor...” şeklindeki ifadesiyle uygulamaya ilişkin beğenisini vurgulamıştır. Paralel görüş bildiren ifadeler gözlem notları arasında da rastlanmaktadır. Bir gözlem notunda yer alan,

Gz-1-08.12.2011 “... bazı gruplar kendi içlerinde görev paylaşımı yapıyorlar. Bu paylaşım doğrultusunda çalışmalarına devam ediyorlar... bunun sonucunda da çok iyi çalışmalar çıkarıyorlar...” cümlesi, bu durumu desteklemektedir.

Uygulamanın beğenilen yönlerine ilişkin yapılan detaylı incelemeler sonucu, grup çalışması yapma alt teması içerisinde ortaya çıkan bir başka alt kod, “**arkadaşlarıyla iletişimini artırma**”dır. Bu kodlamaya referans olacağı düşünülen ifadeler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö2-E “... arkadaşlarımızla iyi anlaşmak... tanımadığım, tam anlamadığım arkadaşlarımla daha iyi anlaşacağımı anlamak keyif vericiydi...” diyerek tam tanımadığı arkadaşlarını tanıma ve anlaşma fırsatı bulduklarını dile getirmektedir. Bu uygulamanın arkadaşlarıyla arasındaki iletişimi artırdığını anlatan bir başka öğrenci,

Gr-Ö29-K “... arkadaşlarımla daha çok iletişimimin artması hoşuma gitti... bu olmadan önce arkadaşlarımla bu kadar çok iletişim kuramıyordum... pek görüşemiyordum onlarla bu yüzden bu daha iyi oldu...” diyerek memnuniyetini dile getirmiştir.

Grup çalışması yapma alt teması içerisinde ortaya çıkan bir diğer alt kodlama ise “**arkadaşlarıyla birlikte olma**”dır. Bu kodlamaya referans olacağı düşünülen ifadeler aşağıda yer almaktadır. Arkadaşlarıyla birlikte olmaktan hoşlandığını ifade eden bir öğrenci,

Gr-Ö10-K “... onlarla (arkadaşlarımla) birlikte gülerken eğlenerek... boyamak... unsurları bulmak... hoşuma gitti...” diyerek; bir başka öğrenci de

Gr-Ö23-K “... arkadaşlarımla birlikte çalışmak beni mutlu ediyor...” diyerek memnuniyetini dile getirmiştir. Yapılan gözlemlerde yer alan,

Gz-2-16.12.2011 “... öğrenciler grup çalışması yapmaktan çok keyif alıyor. Arkadaşlarıyla vakit geçirmek hoşlarına gidiyor...” ifadesi de öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte olmaktan keyif aldıklarını desteklemektedir.

Beğenilen yönler arasında yer alan grup çalışması yapma alt teması içerisinde yer alan alt kodlardan bir başkası, “**arkadaşlarıyla materyalleri paylaşma**”dır. Yapılan çözümlenmelerde bu durumdan öğrencilerin memnun olduğunu yansıtan ifadelere rastlanmıştır. Bir öğrenci,

Gr-Ö4-E “... en çok keyif aldığım şey arkadaşarımla beraber o haritayı ortaya çıkarmak oldu... bir arkadaşımızın eksiki olunca, grupta bir şey getirmeyince, başka arkadaşımızla beraber ihtiyaçlarımızı karşılıyorduk... sürekli beraber yaşıyorduk... böyle paylaşımcı bir grup olduğumuz için de çok mutlu oluyordum...” diyerek arkadaşlarıyla materyalleri paylaşmaktan memnun olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka öğrenci,

Gr-Ö10-K “... arkadaşarımla birlikte eşyaları paylaşmak... hoşuma gitti...” diyerek materyal paylaşımına ilişkin beğenisini dile getirmiştir.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinden grup çalışması yapma alt teması altında yer alan ve tek yüklemenin yapıldığı bir diğer alt kod ise “**arkadaşlarının düşüncelerine saygılı davranması**”dır. Bu duruma referans olan öğrenci,

Gr-Ö31-K “... arkadaşarımla benim bazı düşüncelerime saygı duyması çok hoşuma gitti...” diyerek bu durumdan duyduğu memnuniyeti ortaya koymuştur.

b. Resim çizme/boyama

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinden biri de “**resim çizme/boyama**”dır. Öğrenciler, uygulamanın eğlenceli hâle gelmesinde resim çizme ve boyamanın önemli bir faktör olduğunu vurgulamışlardır. Bu alt temaya ilişkin yapılan kodlamalara örnekler aşağıda sıralanmaktadır. Resim yapmaktan hoşlandığını ifade eden bir öğrenci,

Gr-Ö7-E “... resim yapmayı çok seviyorum... resim yapmak eğlenceli geliyor... boyamak... hepsi bana eğlenceli geliyor... önceden satırlara, baloncuk içine yazıyorduk, şimdi resimler üzerine yazıyoruz... resim yapmayı her zaman zaten çok

seviyordum... ikisi de çok eğlenceliydi...” diyerek yapılan uygulamadan keyif aldığını ifade etmiştir. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö12-E “... *resim çizmek beni eğlendiriyordu... çünkü resim çizmeyi, resim dersinde de çok seviyordum ben... hikâye haritası ile eğlenerek öğrendik...*” şeklindeki ifadesiyle resim çizmenin hikâye haritası yöntemini daha eğlenceli hâle getirdiğini belirtmiştir. Bir diğer öğrenci,

Gr-Ö21-K “... *resim yapmak... eğlenceli... onların içine de bir şey yapıyorsun, ona göre yapıyorsun... değişik düşünceler çıkıyor ortaya... değişik fikirler çıkıyor... yaratıcılığımızı geliştiriyor...*” cümlesiyle durumdan ne kadar keyif aldığını ortaya koymaya çalışmıştır. Yine bir başka öğrenci de,

Gr-Ö31-K “... *resim yapmak oldu... zaten bu hikâye haritasını yapmanın eğlencesi resimdi... gerçi hikâye haritası resim olmasa da güzel ama resim ona daha çok eğlence katıyordu o yüzden...*” diyerek yöntemin güzel olduğunu ancak resim yapmanın da eğlenceye katkı sağladığını dile getirmiştir. Resim yapmaya ilişkin beğenisini anlatan bir diğer öğrenci ise,

Gr-Ö36-E “... *resim çizmem, istediğim gibi çizip içine yazmam... kendi yaratıcılığımınla bir şeyler yaptığım için mutlu oldum...*” şeklindeki ifadesiyle resmi kendisinin oluşturmasından memnun olduğunu vurgulamıştır.

Öğrenci görüşlerine paralel olarak uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt “... *görsel olarak hikâyedeki düşüncelerini, hikâyedeki kanaatlerini grafiklerle, resimle anlatma becerisini kazandılar... bu hoşlarına gitti... yani o unsurları yerleştirirken zamanı, kişiyi, karakteri, yeri vs. yerleştirirken onlara uygun nesnelere buldular, çizdiler, boyadılar, ona uyum sağladılar... bu çok hoşuma ve hoşlarına gitti... resim çizmekten büyük keyif aldılar...*” diyerek durumu açıklamıştır. Benzer durum yapılan gözlemlerle de tespit edilmiştir. Gözlem notları arasında yer alan,

Gz-1-24.11.2011 “... *yaşları dolayısıyla en sevdikleri bölümlerden biri haritayı resmetmek...*” ifadesi ve bir diğer gözlem notundaki,

Gz-2-08.12.2011 “... *resimlerde renkleri seçerken çok iyi oldukları dikkat çekiyor. Resim yapmaktan keyif alıyorlar...*” ifadesi, öğrencilerin resim yapmaktan hoşlandığı görüşünü desteklemiştir.

c. Unsurları bulup yazma

Yapılan çözümlenmeler sonucu ortaya çıkan BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinden bir diğeri ise “**unsurları bulup yazma**”dır. Öğrenciler, bu uygulama ile unsurları bulup yazarken daha çok keyif aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temanın oluşmasına referans olabileceği düşünülen cümlelere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö11-K “... en çok unsurları bulmak hoşuma gitti... çünkü onları hikâyede arıyorsun, daha eğlenceli oluyor...” diyerek hikâyedeki unsurları bulmaktan keyif aldığını belirtmiştir. Bir başka öğrenci ise,

Gr-Ö18-E “... ana karakter, yardımcı karakter ve sonucu bulurken eğleniyordum... çünkü hikâyeyi anlıyorduk daha çok aklımızda kalıyordu... ben fazla anlayamıyordum fazla özet çıkaramıyordum... daha kolay yapıyorum...” diyerek bu duruma ilişkin beğenisini anlatmaya çalışmıştır. Yine bir başka öğrenci,

Gr-Ö22-K “... oradaki unsurları çaba göstererek bulmak hoşuma gidiyordu... çünkü azim, gayret, çaba gösteriyorduk ve bu gayretimiz, çabamız sonucunda hedefimize ulaşıyorduk... unsurları bulmak daha iyi oldu...” cümlesiyle unsurları bulmak için gösterdikleri çabayı beğendiklerini ortaya koymuştur.

d. Hikâye okuma

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, oluşturulan kod listesinde BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinden bir diğeri “**hikâye okuma**” olduğu belirlenmiştir. Oluşan bu alt temaya kaynaklık edeceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda verilmiştir. Yapılan uygulamanın beğenilen yönleri arasında, hikâye okumayı vurgulayan bir öğrenci,

Gr-Ö15-K “... hikâye haritasının unsurlarını bulmak... hikâyeleri okumak... çünkü hikâye okumayı çok seviyorum, onu anlamayı çok seviyorum...” diyerek beğenisini dile getirmiştir. Bir başka öğrenci de,

Gr-Ö25-E “... hikâye okumak... hem hikâyeden bilgilenmiş olmak hem de yeni hikâyeler okumak...” diyerek hikâye okumayı beğendiğini ifade etmiştir.

Öğrenci görüşmelerinin yanı sıra, öğretmenle yapılan görüşmede de uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... hikâyeler daha güzel, seviyelerine uygun... bizim sınıf kitaplığından seçtiğimiz seviyelerde... özellikle yabancı kelime içermeyen, tamamen

yöresel içerik taşıyan eserlerdi, onlardan seçilmiş... çocuklar okurken zorlanmadı, hikâyeleri çok beğendiler hikâyeleri okumak çok hoşlarına gitti... öğrenciler hiçbir olumsuzlukla da karşılaşmadı, ben bunun farkındayım...” diyerek öğrencilerle paralel görüş içerisinde olduğunu dile getirmiştir. Hikâyeleri beğenme ve hikâyeleri okumaktan hoşlanmaya ilişkin benzer ifadelere, gözlem notlarında da rastlanmıştır. Gözlemcinin bu görüşü destekleyen ifadesi,

Gz-2-22.12.2011 “... etkinlik boyunca hikâyeler çok ilgi çekiciydi, eğitici yönü çok yüksekti. Öğrenciler hikâyeleri beğendiklerini söylüyorlar... okumaktan keyif alıyorlar...” şeklinde olmuştur.

e. Ödül alma

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönleri arasında yer alan diğer bir alt tema ise “**ödül alma**”dır. Bu temaya kaynaklık eden öğrenci,

Gr-Ö1-K “... hikâye haritası yaparken en çok keyif aldığım durum başlarda da iyiydi fakat ödül olacağını öğrendiğim zaman yaptığım hikâye haritasına daha bir tutkuyla bağlandım... çünkü ödülü herkes almak isterdi, ben de herkes gibi bu ödülü almak istiyordum... bu bana biraz daha çalışma hissi kazandırdı...” şeklindeki ifadesiyle uygulama sonunda ödül olmasının beğenilen bir durum olduğunu belirtmiştir. Uygulama öğretmeni ile yapılan görüşme sırasında elde edilen bir görüş, bu durumu destekler niteliktedir. Uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... bir defa hoşlarına giden durum şu... en başarılı grubun ödüllendirilmesiydi... ayrıca tarafınızdan onların taltiflendirilmesi... yaptığınız etkinlikleri değerlendirme neticesi çocuklara “çok güzel yaptınız, çok iyi olmuş, siz daha iyisini yaparsınız” gibi ödüllendirici sözlerden sonra da çocuklar bunu evlerine taşıdılar... evlerinde aileleriyle paylaştılar... kendilerini adeta motive ettiniz, bu etkinliği yapmak için evde ve okulda daha büyük çaba göstermeye başladılar ve göstermeye de devam edecekler, çok sevdi...” diyerek öğrencilerin ödüllendirilmekten keyif aldıklarını dile getirmektedir. Gözlem notları arasında da bu durumu destekleyen ifadeye rastlanmıştır. İlk hafta yapılan gözlem notları arasında yer alan,

Gz-2-17.11.2011 “... etkinlik sonunda ödül olacağını öğrendiklerinde çok sevindiler...” ifadesi, oluşan bu alt temayı destekler niteliktedir.

f. Güzel ürün çıkarma

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinden bir başkası, “*güzel ürün çıkarma*”dır. Öğrenciler, grupça ortaya çıkardıkları hikâye haritasını beğendiklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yapılan kodlamalara örnekler aşağıda sıralanmaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö17-E “... *resim ve harita bittikten sonra o haritanın güzel olduğunu görünce keyif aldım... grup çalışmasıyla daha güzel bir etkinlik oldu... bireysel yapsaydım bu kadar güzel bir şey ortaya çıkmazdı...*” şeklindeki ifadesiyle yapılan uygulama sonrasında güzel ürün ortaya çıkmasını beğendiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde başka bir öğrencinin de,

Gr-Ö22-K “... *en çok keyif aldığım durum beraber düşüncelerimizi, fikirlerimizi kullanarak ortaya güzel bir şey çıkarmamız oldu...*” cümlesi, arkadaşlarıyla beraber güzel bir ürün çıkarmaktan keyif aldığını ortaya koymaktadır. Benzer durum, öğretmenle yapılan görüşmede de vurgulanmıştır. Hem kendisinin hem de öğrencilerin güzel ürünler oluşturulmasını beğendiğini anlatan öğretmen,

Gr-Öğrt “... *gruplar fikirlerini birleştirdiler, düşüncelerini birleştirdiler, becerilerini birleştirdiler... büyük bir eser ortaya çıktı... çok güzel etkinlikler ortaya çıktı... bu hem benim hem de öğrencilerimin çok hoşuna gitti...*” diyerek duyulan memnuniyeti dile getirmiştir.

g. Çalışma kâğıdı yapma

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde oluşan ve tek yüklemenin yapıldığı bir diğer alt tema ise “*çalışma kâğıdı yapma*”dır. BİOK tekniğinin bir boyutu olan bu etkinliği yapmaktan keyif aldığını belirten bir öğrenci,

Gr-Ö18-E “... *en çok çalışma kâğıdını yaparken ve resim yaparken eğleniyordum... onları yapmamızı beğeniyordum...*” demiştir.

h. Farklı materyal kullanma

Öğretmenle yapılan görüşme sonucunda belirlenen BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinden biri de “*farklı materyal kullanma*”dır. Öğrencilerin daha önce hikâye haritası yöntemini sadece çalışma kitaplarındaki hazır materyallerden kullanmış olmaları ve kendilerinin istedikleri

şekilde oluşturmamış olmaları, bu uygulamayı onlar için farklı ve değişik kılmıştır. Bu alt temaya ilişkin yapılan kodlamaya referans olan uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... hikâye haritasındaki o unsurları yerleştirirken değişik materyal kullanmaları... onu kendileri yaratmaları çok hoşlarına gitti... yani o unsurları yerleştirirken zamanı, kişiyi, karakteri, yeri vs. yerleştirirken onlara uygun nesnelere buldular, çizdiler, boyadılar, ona uyum sağladılar... bu çok hoşuma ve hoşlarına gitti...” diyerek durumu özetlemiştir. Yani öğrencilerin farklı materyal kullanmaktan keyif aldıklarını söylemek mümkündür.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının tüm aşamalarına ilişkin beğenilerini ortaya koyan ifadelerinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin uygulamada farklı materyal kullanma, grup çalışması yapma, hikâye haritası oluşturma, çalışma kâğıdı yapma gibi aşamaların her birini yaparken keyif aldıklarını söylemek mümkündür.

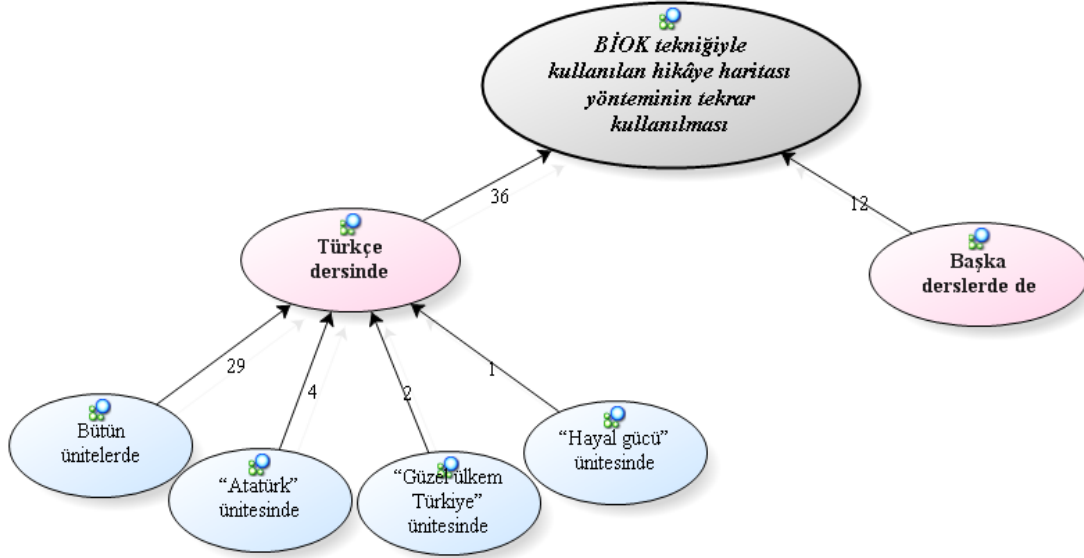
4.2.1.6. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılmasına ilişkin çözümlenmeler

Nitel veriler incelendiğinde, kod listesinde öğrencilerin uygulamanın tekrar yapılmasına yönelik ifadeleri tespit edilmiş ve bir tema başlığı altında toplanmıştır. Böylece, “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılması” teması oluşturulmuştur. Yapılan detaylı incelemeler sonucu, bu temanın alt temalara ayrıldığı belirlenmiştir.

Çizelge 34. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılmasına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

| Alt temalar | Veri kaynağı | | | | Toplam |
|---|--------------|----------|------------|------------|-----------|
| | Görüşme | | Gözlem | | |
| | Öğrenci | Öğretmen | Gözlemci 1 | Gözlemci 2 | |
| Türkçe dersinde | 36 | - | - | - | 36 |
| * <i>Bütün ünitelerde</i> | 29 | - | - | - | 29 |
| * <i>“Atatürk” ünitesinde</i> | 4 | - | - | - | 4 |
| * <i>“Güzel ülkem Türkiye” ünitesinde</i> | 2 | - | - | - | 2 |
| * <i>“Hayal gücü” ünitesinde</i> | 1 | - | - | - | 1 |
| Başka derslerde de | 12 | - | - | - | 12 |
| Toplam | 48 | - | - | - | 48 |

Çizelge 34 incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılması ana teması içerisinde, *“Türkçe dersinde”* ve *“başka derslerde de”* olmak üzere iki alt tema yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler, bu yöntemi hem Türkçe dersinde hem de başka derslerde de kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu ana tema içerisinde yer alan alt temaları ve alt kodlamalar ile bunlara yapılan yükleme sayıları aşağıdaki modelde yer almaktadır:



Şekil 24. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılmasına ilişkin model

Şekil 24’te görüldüğü gibi, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılmasına ilişkin modelde; ana tema, alt temalar ve yapılan yükleme sayıları verilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersinde kullanma isteğine ilişkin yüklemelere bakıldığında, öğrencilerin tamamının Türkçe dersinde BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasını kullanmayı istedikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin detaylı açıklama aşağıda yer almaktadır.

a. Türkçe dersinde kullanma

Nitel verilerin detaylı çözümlenmesi sonucu, öğrencilerin *“Türkçe dersinde”* bu yöntemi hep kullanmak istediklerini yansıtan ifadelerine rastlanmıştır. Oluşan bu alt tema içerisinde, alt kodlamalarda en fazla yükleme *“Bütün ünitelerde”* kullanılmasını istemeye yönelik olmuş ve bunu *“Atatürk”*, *“Güzel ülkem Türkiye”* ve *“Hayal gücü”* ünitelerinde kullanılmasını isteme şeklinde devam etmiştir.

Öğrencilerin en çok yükleme yaptığı, **“bütün ünitelerde”** kullanılmasını istemeye ilişkin ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö4-E “... daha da iyi anlamamız için... Türkçe dersinde ünitelerin hepsinde olabilirdi... iyi olurdu...” diyerek daha iyi anlayabilmesi için Türkçe dersinde bütün ünitelerde kullanılmasını istemiştir. Bir başka öğrenci, eğlendiği için bütün ünitelerde olmasını istediğini,

Gr-Ö8-K “... Türkçe dersinde... hepsinde olmasını isterdim ünitelerin, eğlenceli çünkü...” diyerek ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci, oyun oynayarak geliştiği için Türkçe dersinde bütün ünitelerde kullanmak istediğini,

Gr-Ö12-E “... her ünite de kullanılmasını isterdim... çünkü Türkçe dersini o yönde de geliştirebilirdim oyun yaparak...” ifadesiyle vurgulamıştır. Bu görüşlere benzer şekilde başka bir öğrenci,

Gr-Ö16-K “... Türkçe dersinde her ünite de olmasını çok isterdim... çünkü eğlenceli olduğunu anladım, eğlenceli olduğunu anladığım için her ünite de mesela biz böyle hikâyeler okuyoruz, çalışma kitabından da o ünitenin çalışmalarını yapıyoruz... her ünite de böyle hikâye haritası yapılmasını çok isterdim...” diyerek Türkçe dersinde, bütün ünitelerde eğlenerek bu yöntemi yapmak istediğini dile getirmiştir. Yine bir başka öğrenci, Türkçede her bir ünitenin birbirinden farklı olduğunu ve hepsinde kullanmak istediğini,

Gr-Ö24-E “... Türkçede de bütün üniteler farklı... hepsinde hikâye haritası kullanırsak ufkumuz genişler...” ifadesiyle belirtmiştir. Bu durumdan keyif aldığını anlatan bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö33-K “... Türkçe de çok eğlenceli hikâye haritası da çok eğlenceli... ikisi bir araya gelince daha da eğlenceli oluyor... hikâye okuma bölümümüz vardı... üniteleri vardı... ünitelerin hepsinde kullanılması isterdim, çünkü dediğim gibi Türkçe çok eğlenceli bir ders... Türkçenin bütün konuları çok eğlenceli... hikâye haritası da çok eğlenceli bütün konularıyla... hepsi bir araya gelince ben de çok isterim kullanılmasını...” diyerek Türkçe dersinde yer alan bütün ünitelerde, bu yöntemi kullanmak istediğini dile getirmiştir.

Yapılan detaylı inceleme sonucunda, öğrencilerin Türkçe dersinde bütün ünitelerde kullanılmasını istemenin yanında, özellikle kullanılmasını istedikleri üniteleri belirmiş olmaları dikkati çekmiştir. Bu üniteler; **“Atatürk”**, **“Güzel ülkem Türkiye”** ve

“Hayal gücü” ünitesidir. Bu alt kodlamalara referans olacağı düşünülen ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Atatürk” ünitesinde kullanılmasını isteyen öğrencilerden biri,

Gr-Ö17-E “... ‘Atatürk’ ünitesinde isterdim... Atatürk’ün bazı metinleri veriliyor onlarda ana karakter, problem, çözümü bulmak hoşuma gidiyordu... daha eğlenceli olurdu Türkçe... daha fazla vakit harcardım Türkçeye...” cümlesiyle isteğini ifade ederken; bir diğer öğrenci,

Gr-Ö32-E “... Atatürk konulu hikâyelerde kullanılmasını isterdim... bazı Atatürk’ü anlamayan veya kavrayamayan kişiler vardı... daha iyi olurdu... daha iyi kavramamızı sağlayıp ve daha iyi öğrenmemizi sağladığı için...” şeklinde, isteğini belirtmiştir. Görüldüğü gibi, öğrenciler özellikle Atatürk’ü daha iyi anlayabilmek için bu yöntemi bu ünite de kullanmak istediklerini dile getirmişlerdir.

“Güzel ülkem Türkiye” ünitesinde kullanılmasını isteyen bir öğrenci,

Gr-Ö32-E “... ‘Güzel ülkem Türkiye’ de kullanılmasını isterdim... daha iyi kavramamızı sağlayıp ve daha iyi öğrenmemizi sağladığı için...” diyerek daha iyi kavradığı için bu yöntemi kullanmak istediğini ifade etmiştir.

Bir öğrenci ise **“Hayal gücü”** ünitesinde kullanılmasını istediğini belirtmiştir. Öğrencinin bu isteğini yansıtan cümlesi,

Gr-Ö35-E “... ‘Hayal gücü’ ünitesinde isterdim... çünkü hikâyeyi daha doğru anlamamıza yardımcı olduğu için...” şeklindedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu yöntemi Türkçe dersinde kullanmak istemelerini hem eğlendikleri için hem de daha iyi öğrenip daha iyi kavradıkları için olduğu söylenebilir.

b. Başka derslerde de kullanma

Nitel verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, öğrencilerin Türkçe dersinde bu yöntemi kullanmayı istemelerinin yanı sıra, başka derslerde de kullanmayı istemelerini ortaya koyan ifadelerine rastlanmıştır. Öğrenciler, uygulamayı çok sevdiğini ve başka derslerde de uygulanmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Böylece BİOK tekniğiyle

kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılmasına ilişkin ana tema içerisinde, “*başka derslerde de*” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temaya referans olabileceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci,

Gr-Ö18-E “... bütün derslerde kullanılmasını istiyorum... çünkü onları da daha çok anlamamız gerekir... onları da böyle öğrenmemiz gerekir... daha çok faydası olabilir...” diyerek bu yöntemin anlamalarını geliştirdiğini ve diğer dersleri de daha iyi anlayabilmek için bu yöntemi kullanmak istediğini dile getirmiştir. Yine bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö30-K “... her derste uygulanmasını isterdim... bunu çok seviyordum daha iyi gelişıyordum çünkü...” diyerek daha iyi gelişmek için bütün derslerde uygulanmasını istediğini belirtmiştir. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö23-K “... çok zevkli bir yöntem... bunun sık sık uygulanmasını isterim... matematikte, sosyal bilgilerde, fende hepsinde kullanılması güzel olurdu...” diyerek yöntemi uygularken eğlendiğini ve diğer dersler de eğlenerek bu yöntemi yapmak istediğini vurgulamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin tamamı, bu yöntemi kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmiştir. Öğrenciler, Türkçe dersinde bu yöntemi kullanmaya ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bazıları, bu yöntemi sadece Türkçe dersinde değil, başka derslerde de kullanmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yönteme ilişkin eğitici, öğretici, eğlendirici olması gibi farklı özellikleri nedeniyle kullanmak istedikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yapılan uygulamaya ilişkin olumlu tavır içerisinde oldukları söylenebilir.

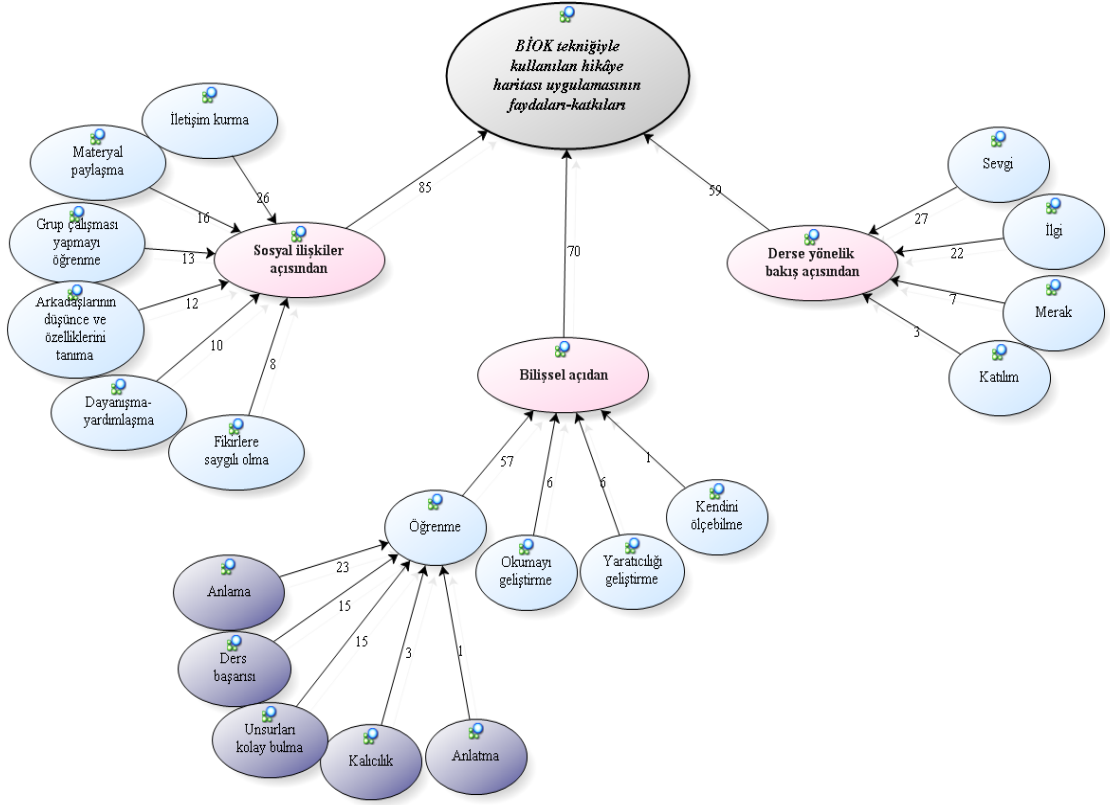
4.2.1.7. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına ilişkin çözümler

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına yönelik kodlamalar belirlenmiştir. Bu kodlar, “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydaları/ katkıları” ana teması altında toplanmış; bu ana tema içerisinde, alt temalar ve alt kodlamalar belirlenmiştir.

Çizelge 35. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına ilişkin kodlamalar ve yükleme sayıları

| Alt temalar | Veri kaynağı | | | | Toplam |
|--|--------------|-----------|------------|------------|------------|
| | Görüşme | | Gözlem | | |
| | Öğrenci | Öğretmen | Gözlemci 1 | Gözlemci 2 | |
| | f | f | f | f | f |
| Sosyal ilişkiler açısından | 62 | 16 | 5 | 2 | 85 |
| * İletişim kurma | 24 | - | 2 | - | 26 |
| * Materyal paylaşma | 12 | 2 | 1 | 1 | 16 |
| * Grup çalışması yapmayı öğrenme | 7 | 6 | - | - | 13 |
| * Arkadaşlarının düşünce ve özelliklerini tanıma | 11 | 1 | - | - | 12 |
| * Dayanışma-yardımlaşma | 4 | 3 | 2 | 1 | 10 |
| * Fikirlere saygılı olma | 4 | 4 | - | - | 8 |
| Bilişsel açıdan | 50 | 13 | 4 | 3 | 70 |
| * Öğrenme | 41 | 12 | 3 | 1 | 57 |
| - Anlama | 18 | 5 | - | - | 23 |
| - Ders başarısı | 10 | 5 | - | - | 15 |
| - Unsurları kolay bulma | 10 | 1 | 3 | 1 | 15 |
| - Kalıcılık | 3 | - | - | - | 3 |
| - Anlatma | - | 1 | - | - | 1 |
| * Okumayı geliştirme | 5 | 1 | - | - | 6 |
| * Yaratıcılığı geliştirme | 3 | - | 1 | 2 | 6 |
| * Kendini ölçebilme | 1 | - | - | - | 1 |
| Derse yönelik bakış açısından | 58 | 1 | - | - | 59 |
| * Sevgi | 27 | - | - | - | 27 |
| * İlgi | 21 | 1 | - | - | 22 |
| * Merak | 7 | - | - | - | 7 |
| * Katılım | 3 | - | - | - | 3 |
| Toplam | 170 | 30 | 9 | 5 | 214 |

Çizelge 35 incelendiğinde; öğretmen, öğrenci görüşmeleri ve gözlemlerden elde edilen verilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına ilişkin ana tema içerisinde, üç alt temaya ayrıştığı görülmektedir. Bu alt temalar, en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru “*sosyal ilişkiler açısından*”, “*bilişsel açıdan*” ve “*derse yönelik bakış açısından*” katkıları şeklinde sıralanmıştır. Aşağıda “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydaları/ katkıları” temasına ilişkin oluşturulan model yer almaktadır:



Şekil 25. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına ilişkin model

Şekil 25 incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına ilişkin modelde; ana tema, alt temalar, alt kodlamalar ve yapılan yükleme sayıları verilmiştir. Bütün bu ana tema, alt tema ve alt kodlamalara ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

a. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının sosyal ilişkiler açısından katkıları/faydaları

Nitel verilerin detaylı incelemesi sonucunda oluşan BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının sosyal ilişkiler açısından katkıları/faydaları alt temasının kendi içerisinde, altı ayrı alt gruptan oluştuğu görülmüştür. Oluşan bu alt gruplar; *“iletişim kurma”*, *“materyal paylaşma”*, *“grup çalışması yapmayı öğrenme”*, *“arkadaşlarının düşünce ve özelliklerini tanıma”*, *“dayanışma-yardımlaşma”* ve *“fikirlere saygılı olma”* şeklinde sıralanmıştır. Bu bağlamda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının sosyal ilişkiler açısından katkılarını ortaya koyan ve referans olacağı düşünülen ifadelerle aşağıda detaylı bir şekilde değinilmiştir.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının sosyal ilişkiler açısından katkılarının en çok yüklemenin yapıldığı alt kodlama, “*iletişim kurma*”dır. Yapılan çözümleme sonucunda, bu kodlamaya referans olacağı düşünülen ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö1-K “... grup arkadaşlarımla pek sıklıkla konuştuğum söylenemezdi... artık onlarla bu hikâye haritası nedeniyle çok sıklıkla görüşüyorum ve aramızda daha büyük bir bağlantı oldu...” diyerek arkadaşlarıyla olan iletişimin arttığını dile getirmiştir. Benzer şekilde başka bir öğrenci de,

Gr-Ö8-K “... iletişimim arttı... grup arkadaşlarımla daha önce hiç görüşmüyorduk neredeyse... artık etkinlik dışında da görüşüyoruz...” diyerek etkinlikle başlayan iletişimlerinin etkinlik dışında da sürdüğünü ifade etmiştir. Anlaşamadığı bazı arkadaşlarıyla iletişiminin arttığını belirten bir öğrenci,

Gr-Ö35-E “... bazı zamanlar anlayamıyorduk, grup çalışması olunca bir bağ oldu arkadaşlarımla aramızda... önceden bu kadar görüşmüyordum...” diyerek; bir başka öğrenci de,

Gr-Ö36-E “... arkadaşlarımla aramız düzeldi... sevmediğimiz kişilerle de emek harcadık, bir şeyler yaptık... iletişim kurduk...” diyerek ilişki kurmakta zorlandığı arkadaşlarıyla bu uygulama sayesinde iletişim kurduklarını dile getirmişlerdir. Benzer durum, gözlem notunda da desteklenmektedir. Bir gözlem notunda yer alan,

Gz-1-02.12.2011 “... grup iletişimi artan ve kendi aralarında iyi anlaşmayı başaran gruplarda uyum çok iyi...” cümlesi, uygulamanın öğrenciler arasında iletişimin artmasına katkısı olduğunu desteklemektedir.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının sosyal ilişkiler açısından katkılarının değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan bir diğer alt kodlama, “*materyal paylaşma*”dır. Bazı öğrenciler, grup arkadaşlarının önceden materyallerini paylaşmadığını ancak bu etkinlikten sonra birbirleriyle materyal paylaşımlarının arttığını belirtmiştir. Bu durumu yansıtan ifadelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö15-K “... fikirlerimizi paylaştık ilk olarak... eşyalarımızı paylaştık, kalemlerimizi paylaşıyorduk, sözlüklerimizi paylaşıyorduk, birimiz boya kalemi falan getiriyordu ayriyeten onları paylaşıyorduk...” diyerek bu etkinliğin malzemeleri paylaşma konusunda katkı sağladığını belirtmiştir. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö16-K “... paylaşma çok arttı aramızda... mesela grup çalışması yaparken boyalarımızı paylaşıyoruz... eskiden biraz zor olurdu böyle boyalarımızı paylaşmak... şimdi hiçbir zorluk yok, her şeyimizi paylaşabiliyoruz...” diyerek önceden malzemelerini paylaşmakta zorlandıklarını ancak bu etkinlikten sonra böyle bir sorun kalmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde diğer bir öğrenci,

Gr-Ö18-E “... kalem isteyince yok diyorlardı ama şimdi veriyorlar grup arkadaşlarımız...” diyerek arkadaşlarının materyal paylaşma konusundaki değişimlerini açıklamıştır. Bir başka öğrenci de,

Gr-Ö19-K “... hepimizin renkli kalemleri vardı, hepimiz kullandık... hiçbirimiz ‘onu kullanma, bunu kullanma, bunun ucu biter’ demedi... hepimiz elimizde ne varsa onu kullandık, paylaştık...” diyerek uygulama sırasında hiçbir şekilde malzemelerini paylaşmaktan kaçınmadıklarını dile getirmiştir.

Uygulama öğretmeni ile yapılan görüşme sırasında da etkinliğin öğrencilere sağladığı katkıyı anlatan öğretmen,

Gr-Öğrt “... bu etkinlikle... materyallerini paylaşmayı öğrendiler... eşyalarını paylaşmayı öğrendiler, paylaşma bilincini geliştirdiler...” diyerek öğrencilerin materyallerini paylaşması noktasında geliştirdikleri olumlu davranışı ifade etmiştir. Paralel görüş, gözlem notları arasında da yer almaktadır. Uygulama sırasında materyal paylaşımı konusundaki katkıyı tespit eden gözlemcinin,

Gz-2-02.12.2011 “... grup içinde ve gruplar arasında malzeme konusunda paylaşım vardı (sözlük, boya kalemi gibi). Bilmedikleri kelime ellerindeki sözlükte yoksa başka gruptan sözlük isteyip paylaşıyorlardı...” şeklinde ifadesi, durumu ortaya koymaktadır.

Yapılan detaylı inceleme sonucunda oluşan bir diğer alt kodlama ise “**grup çalışması yapmayı öğrenme**”dir. Öğrencilerin daha önce grup çalışmasının tam olarak ne olduğunu bilmediklerini ve bu çalışma sayesinde öğrendiklerini ifade eden cümlelerinden örnekler aşağıda yer almaktadır. Grup çalışması yapmayı öğrenmeye ilişkin katkısını ifade eden bir öğrenci,

Gr-Ö3-K “... grup çalışmasını daha iyi nasıl yapabileceğimi öğrendim... bu etkinliğimizden sonra grup çalışması yapmaya başladık...” diyerek; başka bir öğrenci de,

Gr-Ö35-E “... grup çalışmasıyla daha doğru, daha güzel nasıl yapılacağını öğrendim...” diyerek grup çalışmasının nasıl yapıldığını öğrendiklerini belirtmiştir. Bir diğer öğrenci ise,

Gr-Ö4-E “... ilk grup etkinliğini, hikâye haritasını yaparken arkadaşlarımla farklı şeyler düşünüyorduk, biraz tartışıyorduk... sorun yaşıyorduk... sonradan yapa yapa gittikçe alıştık ve artık arkadaşlarımız arasında da daha da iyi anlaşabiliyoruz...” diyerek öncelikle grup çalışmasının nasıl yapıldığını bilmediği ancak uygulamayı sürdürdükçe öğrendiklerini vurgulamıştır.

Uygulama öğretmenin de sosyal ilişkiler açısından en fazla kodlama yaptığı alt kodlama, grup çalışmasını öğrenmeye ilişkin katkısı olduğudur. Uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... grupla çalışmayı öğrendiler... grubun bir liderin başkanlığında olmadığını bildiler... grupta herkes eşit seviyede, eşit katılımı, eşit düşünceyle katılabileceğini öğrendiler ve daha uyumlu çalışmaya başladılar... grup çalışmasının tamamen ortak anlayışa bağlı, grup çalışmasının tamamen orta yolun bulunmasına bağlı olduğunu idrak etti, anladılar, öğrendiler... grup bilincini geliştirdiler... birlikte çalışmanın ne olduğunu öğrendiler... grup içerisinde ‘Ben bu grubun üyesiyim’ diyebilmeyi, sorumluluk taşımaya öğrendiler... her grubun bir sorumluluğu olduğunu bildiler ve bu sorumluluğu yerine getirmek için canla başla mücadele ettiler... inanın ben bunu müşahade ettim... öğrencilerde sağladığı faydaları gördükten sonra ben sınıfımı tekrar grup oluşturdum, bilginiz var... biz daha önceden grup çalışması yapardık ama yerimiz dar olduğu için grup çalışmasına pek girmiyordum... dörder grup yapsak sınıf mevcudu çok sıkıştıyordu... bu etkinliğiniz sonrasında şunu gördüm; grup çalışmasının çok büyük avantajlar yarattığını, çok büyük avantajlara sahip olduğunu öğrendim ve sınıfımı grup çalışmasına yönlendirdim ve şu anda da grup başarıyla bu çalışmayı yürütüyor...” şeklindeki ifadeyle etkinliğin grup çalışması yapmayı öğretmeye olan katkısını ve grup çalışmasının avantajlarını ortaya koyduğunu belirtmiştir. Ayrıca uygulama öğretmeni; etkinlik sonrasında, sınıfında grup çalışması yapmaya başladığını ve öğrencilerin bunu başarıyla yürüttüğüne değinmiştir.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının sosyal ilişkiler açısından katkılarında bir diğeri ise “*arkadaşlarının düşünce ve özelliklerini tanıma*” olarak belirlenmiştir. Öğrenciler, arkadaşlarının bilmediği özelliklerini ve fikirlerini tanıma fırsatı bulduklarını ve bu durumdan memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt

kodlamaya referans olabileceği düşünülen cümlelerden örneklere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö21-K “... farklı arkadaşlar edindim... mesela grup arkadaşımın biriyle hiç arkadaş değildim, arkadaş oldum... onun yönlerini öğrendim, düşüncelerini öğrendim...” şeklindeki ifadesiyle yapılan uygulamanın arkadaşlarını tanımalarına imkân sağladığını belirtmiştir. Bir başka öğrenci,

Gr-Ö22-K “... karşımdaki kişilerin farklı düşüncesi olabileceğini anladım... daha iyi oldu...” diyerek farklı bireylerin farklı düşünceleri olabileceğini anladığını vurgulamıştır. Bir diğer öğrenci ise,

Gr-Ö34-E “... arkadaşlarımız hakkında fikir sahibi olmayı kazandırdı...” şeklinde, uygulamanın arkadaşlarını ve özelliklerini tanımaya ilişkin katkısını dile getirmiştir.

Benzer şekilde, öğretmen görüşmesinde de öğrencilerden elde edilen bu bilgiyi destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... birbirlerinin yeteneklerini keşfettiler... birbirlerinin saklı kalan yeteneklerini ortaya çıkarmayı öğrendiler...” diyerek BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının öğrencilerin birbirlerini tanımalarına yönelik katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının sosyal ilişkiler açısından katkılarından bir diğeri ise “*dayanışma-yardımlaşma*”dır. Bu durumu yansıtan ifadeler aşağıda yer verilmektedir. Bir öğrenci,

Gr-Ö4-E “... arkadaşlarımız arasında da dayanışmayı, yardımlaşmayı artırmış oldu...” diyerek; başka bir öğrenci de,

Gr-Ö28-K “... bütün yükü arkadaşımıza bırakmamamız ve birbirimize hep yardım etmememiz gerektiğini öğrendim...” diyerek yapılan uygulamanın dayanışma ve yardımlaşmayı sağladığını ifade etmiştir

Paralel görüş bildiren uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt “... gruplar fikirlerini birleştirdiler, düşüncelerini birleştirdiler, becerilerini birleştirdiler... öğrenciler ‘Kafa kafa vererek büyük işler başarılı’ cümlesinden olmak üzere bütün becerilerini, düşüncelerini, görüşlerini bir araya getirdiler ve bunlardan büyük eserler çıkardılar... ‘Bir elin nesi var iki elin sesi var’

öğrencilerin sosyal ilişkiler açısından başkalarının fikirlerine saygılı olmayı öğrendiklerini desteklemektedir.

b. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının bilişsel açıdan katkıları/faydaları

Elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesi sonucunda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının katkıları ana teması içerisinde, **“bilişsel açıdan”** katkılarını ortaya koyan ifadelere rastlanmıştır. Oluşan bu alt tema, kendi içerisinde dört ayrı alt gruba ayrılmaktadır. Oluşan bu alt gruplar sırasıyla **“öğrenme”**, **“okumayı geliştirme”**, **“yaratıcılığı geliştirme”** ve **“kendini ölçebilme”** şeklindedir. Öğrencilerin **“bilişsel açıdan”** katkılarını ortaya koyan bu alt temaya referans olabileceği düşünülen ifadelerinden örnekler detaylı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının bilişsel açıdan katkılarından biri, **“öğrenme”**dir. Detaylı inceleme sonucunda, en çok yüklemenin yapıldığı **“öğrenme”** alt kodlamasının da kendi içerisinde; **“anlama”**, **“ders başarısı”**, **“unsurları kolay bulma”**, **“kalıcılık”** ve **“anlatma”** olmak üzere beş gruptan oluştuğu belirlenmiştir. Her birine kaynaklık edeceği düşünülen ifadelerden örnekler aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının bilişsel açıdan katkıları arasında yer alan **“Öğrenme”** alt kodlaması içerisinde yer alan;

- **“anlama”**ya ilişkin katkısı olduğunu ifade eden bir öğrenci,

Gr-Ö14-K “... ben hikâyeyi okudukça haritasını çıkarıyorum... bu daha etkili oldu, çünkü ben önceden okuyordum ama hiç haritasını çıkarmıyordum... daha iyi anlıyorum böyle...” diyerek; bir diğeri ise,

Gr-Ö16-K “... çeşitli hikâyeler okuyorum evde, okuduğum hikâyelerde eskiden bazı yerleri anlamıyordum... bu etkinlikten sonra her şeyi anlamaya başladım... anlamadığım bir yer yok yani... hem kitap okumama etkili oldu hem daha eğlenceli olduğunu anladım...” diyerek bu uygulamanın anlamaları üzerindeki etkisini ifade etmiştir. Benzer biçimde bir başka öğrencinin de,

Gr-Ö32-E “... mesela ben Türkçedeki konuları daha iyi kavramaya başladım... benim Türkçede sorunlarım vardı anlamıyordum bazı şeyleri... şimdi daha iyi anlıyorum... bu yüzden faydası oldu bana... hikâyelerde okurken sıkılıyordum... şimdi

daha da eğlenerek yaptığım için kolay kolay hikâye okuyabiliyorum...” şeklindeki ifadesi, uygulamanın anlamayı geliştirmeye yönelik katkısını ortaya koymaktadır. Yine bir başka öğrenci ise,

Gr-Ö21-K “... hikâyeyi anlamaya başladım... hikâye haritası bence çok iyi oluyor... eskiden pek anlayamıyordum... karakterleri falan onu bir arada topluyorum böyle, beynimde okurken karakterlere, çözümüne, problemine de dikkat ediyorum ona göre okuyorum...” diyerek etkinliğin zihninde bilgileri toparlayarak anlamasına katkı sağladığını ifade etmiştir.

Benzer şekilde, uygulama öğretmeni ile yapılan görüşmede de bu durumu destekleyici bulgulara ulaşılmıştır. Uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... önce hikâye haritasını yaptığımızda... ilk başında somut bilgiler almaya başladık, dar kapsamda, dar çerçevede düşüncelerini anlattılar... zamanla bu etkinliklerin uygulandığı süre içerisinde çocuklar bunun bilincine vardı. Ne olduğunu bu etkinliğin içeriğinin neler olduğunu çok iyi kavradılar ve daha geniş, daha bilimsel cevap vermeye başladılar... anlamaları gelişti... özellikle problem çözmeye algılamaları gelişti... problem çözmeye problemi okurken problemde neyi, ne istiyor, nerede, nasıl, ne zaman gibi şeyleri sorgulamaya başladılar... sebep sonuç ilişkisi kurmaya başladılar... bir defa hikâye haritası metnin daha iyi anlaşılmasını, zevkle okunmasını sağladı... zevkle okuyor ve zevkle okuduğu bu metni anlayabiliyor, yorumlayabiliyor... onlara bu etkinliğin çok büyük bir katkısı olduğuna inanıyorum...” diyerek BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının öğrencilerin anlamaları üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

- “**ders başarısı**”na katkısına referans olacağı düşünülen bir öğrencinin,

Gr-Ö12-E “... Türkçemin daha iyi olduğunu anladım, geliştiğini anladım... iyi ki de bu etkinliği yapmışız... Türkçe dersinde daha çok başarılı olmaya başladık...” şeklindeki ifadesi, yapılan uygulamanın öğrencilerin Türkçe dersi başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Başka bir öğrenci,

Gr-Ö23-K “... okumam hızlandı biraz... çalışmalarım düzeldi... yazılılarda puanlarım yükseliyor...” şeklindeki ifadesiyle derste başarısının arttığını ve bu durumun sınavlarına da yansımalarını dile getirmiştir. Benzer şekilde bir diğer öğrencinin,

Gr-Ö33-K “... bu etkinlik benim ve arkadaşlarımla bütün derslerde daha başarılı olmamızı sağladı...” şeklindeki ifadesi, öğrencilerin tüm derslerde başarısına katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Bu kodlamaya referans olabileceği düşünülen ifadelerle, uygulama öğretmeni ile yapılan görüşmede de rastlanmıştır. Uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... Türkçe dersinde fark edilir derece de başarıları arttı... bu çalışmanın Türkçe dersine fonksiyonu daha büyük ama bütün derslere de büyük etkileri oldu... Sosyal Bilgiler dersini işlerken dâhi bir haritayı incelediğimizde, bir Türkiye haritasını incelediğimizde; haritanın komşularını, haritada yakın komşularını... yer ve mekân kavramını haritaya yansıttı... bunları haritada renkleri veya haritanın dilini okurken çocuk kendini oradan esinlenerek çok güzel ön plana çıkardı... Fen ve Teknoloji dersinde deneylerde hangi malzemeleri kullandık, nerede kullandık, ne yaptık, nasıl yaptık, sonucu ne oldu bunları çok güzel ifade etmeye başladılar... özellikle problem çözmede algılamaları gelişti... problem çözmede problemi okurken problemde neyi, ne istiyor, nerede, nasıl, ne zaman gibi şeyleri sorgulamaya başladılar... sözel, sayısal derslere faydası oldu...” diyerek uygulamanın Türkçe dersinde olduğu kadar, başka derslerde de başarıyı arttırdığını desteklemiştir.

- “**unsurları kolay bulma**”ya katkı sağladığını ifade eden bir öğrenci,

Gr-Ö23-K “... hikâye haritasını bol bol yapmak istedim... bu benim için gittikçe kolaylaştı... konusunu, ana fikrini kolay bir şekilde bulmaya başladım...” diyerek; benzer şekilde bir diğer öğrenci de,

Gr-Ö32-E “... bunun bizim için daha iyi olacağını anladım... önceleri ana fikirle konuyu, konuyla ana fikri karıştırıyorduk... o yüzden geliştireceğini düşünmüştüm, öyle de gerçekleşti... şimdi çok kolay buluyorum unsurları...” diyerek bu uygulama sayesinde unsurları daha kolay bulduğunu belirtmiştir.

Bu bulguyu destekleyici ifadesi bulunan uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... hikâye haritasını oluşturmadan önce bizim öğrettiğimiz yöntemle farklı öğretiyorduk... biz daha böyle kısa şey içerisinde öğretiyorduk... sadece konu başlığımız, hikâyenin geçtiği yer, mekân, zaman, karakter biz bu açıdan bakıyorduk... ama siz bu etkinliği yaptıktan sonra daha çok hikâyenin kapsamı genişletildi, genişletince çocuklar daha geniş düşünmeye başladılar... şimdi bütün unsurları hem kolay buluyorlar hem de bizim yaptığımızdan daha kapsamlı... hepsini buluyorlar...”

bunu hiç zorlanmadan yapıyorlar...” diyerek kendi işledikleri yöntemden farklı ve daha kapsamlı bir çalışma olmasına rağmen öğrencilerin unsurları bu uygulama sayesinde daha kolay bulduklarını dile getirmiştir.

Paralel görüş bildiren ifadelerle, gözlem notları arasında da rastlanmıştır. Öğrencilerin hikâye unsurları daha kolay belirlediklerini destekleyen gözlem notlarından biri,

Gz-1-22.12.2011 “... hikâye haritasını oluştururken artık daha rahatlar. Unsurları rahatça belirleyebiliyor ve uygun çizimi yapabiliyorlar...” biçimindedir. Benzer görüşü yansıtan bir başka gözlem notu ise,

Gz-2-22.12.2011 “... onları hikâye haritası oluşturmada gitti gide gelişmiş buluyorum. Unsurları daha kolay ve doğru buluyorlar...” şeklindedir. Görüldüğü gibi yapılan uygulamanın öğrencilerin unsurları bulmaya ilişkin katkısı; öğrenci, öğretmen görüşmeleri ve gözlemlerle tespit edilmiştir.

- **“kalıcılık”** açısından katkısına kaynaklık eden bir öğrencinin ifadesi,

Gr-Ö3-K “... hikâye haritasının çok kolay bir yöntem olduğunu ve bu yöntemi kullandıkça okuduğumuz hikâyenin aklımızda daha çok kaldığını öğrendim... hikâye haritası... hikâyenin daha çok aklımda kalmasını ve özetini daha kolay çıkarabilmemi sağladı...” şeklinde iken; bir diğer öğrencinin ifadesi ise,

Gr-Ö18-E “... hikâyeyi anlıyorduk daha çok aklımızda kalıyordu... önceden ben fazla anlayamıyordum, fazla özet çıkaramıyordum... bunu yaptıktan sonra daha fazla özet çıkarmaya başladım... daha kolay yapıyorum...” şeklinde olmuştur. Görüldüğü gibi, öğrenciler yapılan uygulama sonrasında bilgilerin daha çok akılda kaldığını ve artık özet çıkarmada zorlanmadıklarını dile getirmişlerdir.

- **“anlatma”**ya katkısına referans olacağı düşünülen ifadeye, uygulama öğretmeni ile yapılan görüşmede rastlanmıştır. Uygulama öğretmeni,

Gr-Öğrt “... bir defa hikâye haritasının uygulanması öğrencilerde olumlu netice bıraktı... olumlu netice bıraktığı belirtiler şunlardır: Çocuk cümle kurarken cümleyi tam anlamına göre kurabiliyor... cümlenin zamanı, kişisi hepsini yerli yerinde kullanabiliyor... konuşmalarında anlatırken, konuşurken dahi böyle zamanı, kişileri, yaptıkları şeyleri sırasıyla rahatlıkla yerli yerine yerleştirebiliyor... yani bir anlam kopukluğu yaratmıyor... yazılı anlatımda dahi paragraflarda anlam kopukluğu yok...”

paragraflar anlam bakımından birbirine bağılı olarak giriş, gelişme, sonuç bölümüne kadar devam ediyor...” diyerek yapılan uygulamanın öğrencilerin anlatma becerileri üzerindeki katkısını dile getirmiştir.

BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının bilişsel açıdan katkıları arasında yer alan bir diğeri alt kodlama, **“okumayı geliştirme”**dir. Bu alt kodlamaya referans olabileceğı düşünölen bir öğrencinin,

Gr-Ö16-K *“... okumamda problemler vardı... böyle hikâyeleri okuduktan sonra okumamda gelişmeler oldu... daha güzel ve daha iyi okumaya başladım... çeşitli hikâyeler okuyorum evde, okuduğum hikâyelerde eskiden bazı yerleri anlamıyordum... bu etkinlikten sonra her şeyi anlamaya başladım... anlamadığım bir yer yok yani... hem kitap okumama etkili oldu hem daha eğlenceli olduğunu anladım...”* şeklindeki ifadesi; benzer şekilde bir başka öğrencinin,

Gr-Ö23-K *“... ben o hikâye haritasını yaptıktan sonra başka hikâyeler okuduğum zaman daha kolay bir şekilde anlıyorum onları... okumam hızlandı biraz...”* şeklindeki ifadesi, yapılan uygulamanın okumayı geliştirmeye etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Paralel görüş bildiren uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt *“... okumaya karşı istekleri arttı... bu etkinlik öğrencilerde çok büyük bir okuma sevgisi bıraktı... önceden iki kitap bir kitap okuyorsa artık haftada iki kitap okumaya çıkardılar... okumaları hızlandı...”* diyerek yapılan etkinliğin öğrencilerin okumalarını geliştirmeye katkısını ortaya koymaktadır.

Yapılan detaylı inceleme sonucunda, BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının bilişsel açıdan katkıları arasında yer alan başka bir alt kodlama ise **“yaratıcılığı geliştirme”**dir. Bu alt kodlamasına kaynaklık edebileceğı düşünölen bir öğrencinin,

Gr-Ö1-K *“... hikâye haritası bizim yaratıcılığımızı geliştiriyordu... aynı zamanda kendimizin içinden geldiğı gibi cümleler kurmakta ve hayal gücümüzü geliştirmekte de önemli rol oynuyordu hikâye haritası... hikâye haritasını yaparken mutlu oluyordum, bunun nedeni de işte hikâye haritası bize kitaplarımızda olduğu gibi olanaksız sadece yaratıcılığımızı kullanmadan, boşluk doldurmaktan daha ötesini sağlıyordu... normalde kitaplarımızda çıkan ya da öğretmenimizin yaptırdığı hikâye*

haritalarında böyle hiç desenler, şekiller kullanamıyorduk... hazır kutucukların içine yazıyorduk... hiç kendi yaratıcılığımızı kullanmıyorduk... şimdi daha güzel oldu... çünkü yaratıcılığımızı kullanarak kendimizi çok çok geliştirmiş olduk bu yöntemle...” şeklindeki ifadesi, yapılan uygulamanın yaratıcılığı geliştirmeye yönelik katkısını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, yapılan gözlemlerle de bu durum desteklenmektedir. Gözlemciler tarafından kaydedilen,

Gz-1-02.12.2011 “... öğrencilerin yaratıcılıkları ve özgün düşünceleri çok iyi...” ve

Gz-2-22.12.2011 “... çok yaratıcı fikirler ortaya çıktı...” şeklindeki gözlem notları, uygulamanın sağladığı katkılar arasında yaratıcılığı geliştirmenin yer aldığını desteklemektedir.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının bilişsel açıdan katkıları içerisinde bulunan ve tek yüklemenin yapıldığı alt kodlama ise “**kendini ölçebilme**”dir. Öğrencinin bu alt kodlamaya referans olan ifadesi,

Gr-Ö10-K “... çok zevk alarak yaptım... çünkü hem bu bizim seviyemizi ölçüyor hem de nasıl hikâye okuduğumuzu, nasıl yaptığımızı tespit ediyor...” şeklindedir. Görüldüğü gibi bu kodlamayı yapan öğrenci, bu çalışma sayesinde kendini ölçme fırsatı yakaladığını belirtmiştir.

c. **BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının derse yönelik bakış açısından katkıları/faydaları**

Nitel verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının derse yönelik bakış açısından katkılarını ortaya koyan ifadelerine rastlanmıştır. Öğrenciler ve uygulama öğretmeni, yapılan bu uygulamanın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bakış açılarında olumlu etki bıraktığını dile getirmişlerdir. Böylece BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının katkılarına ilişkin ana tema içerisinde, “**derse yönelik bakış açısından**” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temanın kendi içerisinde dört ayrı alt gruptan oluştuğu görülmüştür. Oluşan bu alt gruplar; “**sevgi**”, “**ilgi**”, “**merak**” ve “**katılım**” şeklinde sıralanmıştır. Mevcut alt temaya referans olabileceği düşünülen ifadelerden örnekler detaylı bir şekilde aşağıda sunulmuştur.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının *derse yönelik bakış açısından* katkıları içerisinde en çok yüklemenin yapıldığı alt kodlama, “*sevgi*”dir. Öğrenciler, bu uygulamanın Türkçe dersini daha çok sevmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Bu duruma kaynaklık edeceği düşünülen ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Türkçe dersini bu etkinlikten sonra daha çok sevdiğini ifade eden bir öğrenci,

Gr-Ö3-K “... *genelde de Türkçe dersi benim en çok sevdiğim derstir... fakat bunu yaptıktan sonra Türkçe dersini daha da çok sevmeye başladım...*” diyerek etkinliğin sağladığı katkıyı belirtmiştir. Benzer şekilde başka bir öğrenci de,

Gr-Ö17-E “... *Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım... Türkçenin daha güzel bir ders olduğunu düşünmeye başladım, en sevdiğim dersler arasına girdi... Türkçe dersini seviyordum da daha çok sevmeye başladım...*” diyerek bu uygulamanın Türkçe dersine olan sevgisini ve derse yönelik olumlu düşüncelerini geliştirdiğini dile getirmiştir.

Yapılan detaylı incelemeler sonucunda oluşan bir diğer alt kodlama, “*ilgi*”dir. Yapılan çözümlenme sonucunda, bu kodlamaya referans olacağı düşünülen ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Bir öğrenci,

Gr-Ö17-E “... *bu derse olan merakım, ilgim hikâye haritasından sonra arttı...*” diyerek; bir başka öğrenci de,

Gr-Ö33-K “... *Türkçeye sevgim daha çok arttı... ilgim daha çok arttı, her zaman araştırma yapıyorum artık Türkçe dersiyle ilgili...*” diyerek BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının derse yönelik ilgilerini arttırdığını dile getirmişlerdir.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığını ifade eden uygulama öğretmeni de,

Gr-Öğrt “... *kendilerini adeta motive ettiniz, derse olan ilgileri arttı... bu etkinliği yapmak için evde ve okulda daha büyük çaba göstermeye başladılar ve göstermeye de devam edecekler, çok sevdiler... zaten en önemlisi çocukların sevdikleri şeyi yapmaları, severlerse daha iyisini yaparlar ve yapacaklarına da inanıyorum...*” şeklindeki ifadesiyle görüşü desteklemiştir.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının *derse yönelik bakış açısından* katkılarından bir diğeri ise “*merak*”tır. Öğrenciler, bu etkinlikten sonra derse

ilgili şeyleri daha çok merak ettiklerini belirtmişlerdir. Derse yönelik merak duygusunun öğrenmeyi olumlu etkilediği görülmüştür. Bu durumu yansıtan cümlelerinden örneklere aşağıda yer verilmektedir. Bir öğrenci,

Gr-Ö17-E “... bu derse olan merakım, ilgim hikâye haritasından sonra arttı...” ifadesiyle derse yönelik merakının arttığını vurgulamıştır. Bir başka öğrenci ise,

Gr-Ö28-K “... derse olan ilgim arttı... artık bu dersle ilgili her şeyi merak ediyorum...” diyerek dersle ilgili her türlü şeye olan merakını arttırdığını dile getirmiştir.

Nitel verilerin detaylı incelemesi sonucunda, öğrencilerin bu uygulamadan sonra derse katılımlarının arttığını ifade eden cümleler belirlenmiştir. Böylece bir diğer alt kodlama, “**katılım**” olarak belirlenmiştir. Bu alt kodlamaya ilişkin cümlelere ait örnekler aşağıda yer almaktadır. Yapılan uygulamanın derse yönelik katkısını anlatan bir öğrenci,

Gr-Ö5-E “... daha çok parmak kaldırmaya başladım... gerçi çok kötü değildim, ama daha iyi oldu...” diyerek; benzer şekilde bir başka öğrenci de,

Gr-Ö20-K “... ben üç ve dördüncü sınıfta hiç derslere katılmazdım... ben normalde böyle otururum, dersi dinlerim, öğretmen yazın derse yazardım... hikâye haritası hem okumamı ilerletti, hem derse katılımımı artırdı...” diyerek yapılan uygulama sayesinde, derse daha çok katılmaya başladığını dile getirmiştir.

Bütün bu görüşler değerlendirildiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının sosyal ilişkiler açısından, bilişsel açıdan, derse yönelik bakış açısından katkılar sağladığı görülmektedir. Uygulamanın sağladığı katkılar; öğrenci, öğretmen görüşmeleri ve yapılan gözlemlerle detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu durum, yapılan uygulamanın öğrencilere faydalı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Genel olarak, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasına ilişkin nitel çözümler, yapılan uygulamanın olumlu sonuçlarını ortaya koymaktadır. Uygulamanın olumlu sonuçlarının yanı sıra, uygulamanın işleyişi sırasında ortaya çıkan olumsuz durumlar da belirlenmiştir. Ancak genel olarak uygulamanın içerisinde yer alan öğretmenin ve çalışma grubunun BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasına ilişkin olumlu görüş içerisinde olduklarını söylemek mümkündür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara, elde edilen bu sonuçların konu ile ilgili alan yazınla karşılaştırılması neticesinde oluşan tartışma bölümüne ve araştırmaya bağlı olarak ortaya çıkan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Sonuç bölümünde; nicel ve nitel boyutta yürütülen çalışmanın sonuçları, “*nicel bulgulara ilişkin sonuçlar*” ve “*nitel bulgulara ilişkin sonuçlar*” olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur.

5.1.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar

Bu başlık altında, nicel bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Nicel sonuçlar; başarı testi, tutum ölçeği, hikâye haritası ölçeği, öz değerlendirme formu ve akran değerlendirme formundan elde edilen sonuçlar olmak üzere aşağıda ayrı ayrı yer almaktadır.

5.1.1.1. Başarı testine ilişkin sonuçlar

1. Yapılan uygulamalar sonunda, hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hem de geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeyleri artmıştır. Ancak yapılan karşılaştırmalar sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
2. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları erişi puanları arasında da farklılık belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerin erişi puanlarının daha yüksek olduğu yani kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

3. Uygulamalar tamamlandıktan altı hafta sonra, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kalıcılık testi uygulanmıştır. Hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin hem de geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası kalıcılık testi sonuçlarının karşılaştırılmasında, deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Buradan hareketle; BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin Türkçe dersinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2. Tutum ölçeğine ilişkin sonuçlar

1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, uygulama sonunda Türkçe dersine ilişkin tutumlarında farklılık olduğu belirlenmiştir. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Yapılan uygulamalar sonunda, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarında bir farklılık tespit edilememiştir.
3. Grupların sontutum puanlarının karşılaştırılmasında, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin tutum puanları ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanları arasında farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin sontutum puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin sontutum puanlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Bu doğrultuda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.3. Hikâye haritası ölçeğine ilişkin sonuçlar

1. Yapılan uygulama sonunda, öğrencilerin HHÖ'den elde edilen hikâye haritası yöntemine ilişkin görüşlerinin fayda ve etki alt boyutlarında **“tamamen”** düzeyinde, kullanışlılık alt boyutunda ise **“hiç”** düzeyinde benimsendiği belirlenmiştir.

Buradan hareketle; hikâye haritası yönteminin öğrenciler tarafından faydalı, kullanışlı bulunduğu ve öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.4. Öz ve akran değerlendirmelere ilişkin sonuçlar

1. Öğrencilerin öz değerlendirmeye ilişkin toplam puan ortalamalarının değerlendirilmesinde, üçlü ve dördümlü Likert tipine uygun puan aralıklarından yararlanılmıştır. Öz değerlendirme formunun üçlü Likert tipine ilişkin puan aralıkları dikkate alındığında, öğrencilerin tamamının BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin yapılması gerekenleri, **“evet”** düzeyinde yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öz değerlendirme formunun dördümlü Likert tipine ilişkin puan aralıkları dikkate alındığında ise öğrencilerin tamamının uygulama süresince grup içinde kendi davranışlarını değerlendirmelerine ilişkin maddelere, **“her zaman”** düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.
2. Öğrencilerin akran değerlendirmeye ilişkin toplam puan ortalamalarının değerlendirilmesinde de öz değerlendirmede olduğu gibi, üçlü ve dördümlü Likert tipine uygun puan aralıkları belirlenmiştir. Akran değerlendirme formunun üçlü Likert tipine ilişkin puan aralıklarına bakılarak yapılan değerlendirme sonucunda, akranları tarafından değerlendirilen öğrencilerin tamamının BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin yapılması gerekenleri, **“evet”** düzeyinde yerine getirdikleri tespit edilmiştir. Akran değerlendirme formunun dördümlü Likert

tipine ilişkin puan aralıkları dikkate alındığında ise öğrencilerin tamamının uygulama süresince grup üyelerinin davranışlarını değerlendirmelerine ilişkin maddelere, “*her zaman*” düzeyinde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasında, öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin bulgularına ilişkin nitel sonuçlar, bu başlık altında yer almaktadır. Detaylı incelemeler neticesinde ortaya çıkan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; elde edilen sonuçların oluşmasında öğretmen, öğrenci görüşmeleri ve gözlemciler tarafından yapılan gözlemlerin etkili olduğu görülmektedir. Uygulamanın nasıl yapıldığına ilişkin olarak sırasıyla “*hikâyenin okunması*”, “*okuma yapılırken yanlışların düzeltilmesi*”, “*etkinlik kâğıdının (çalışma kâğıdı/dil bilgisi) doldurulması*”, “*hikâye haritasının oluşturulması*”, “*performansın değerlendirilmesi*” ve “*evde kitap okunması*” gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra “*hikâyenin okunması*”, sesli okuma ve sessiz okuma şeklinde sınıflanırken; “*hikâye haritasının oluşturulması*” unsurları, belirleyip yazma ve resim çizme şeklinde; “*performansın değerlendirilmesi*” ise öz değerlendirme formunun doldurulması ve akran değerlendirme formunun doldurulması şeklinde sınıflanmıştır. Dikkat çeken bir başka sonuç da en fazla yüklemenin bu ana temaya yapılmış olmasıdır.
2. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin bir diğer sonuç, bu uygulama için gerekenleri ortaya koymaktadır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında özellikle öğrenci görüşleri etkili olmuştur. Bu bağlamda; “*grup içi etkili iletişim*”, “*unsurları bulma*”, “*malzemeler*”, “*anlayarak okuma*”, “*güzel ve doğru cümlelerle yazma*”, “*resim çizme*” ve

“*sessiz ortam*” uygulamanın rahat ve etkili yürütülebilmesi için gerekli görülmüştür. Bununla birlikte “*grup içi etkili iletişim*” içerisinde fikir alışverişinde bulunma, grup çalışması yapma, birbirine saygılı olma ve iyi geçinmenin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca “*malzemeler*”in gerekliliğine ilişkin sonuçlar içerisinde olması gereken malzemeler; kâğıt, kalem ve hikâye olarak belirtilmiştir.

3. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin bir diğer sonuç, öğrencilerin duyuşsal durumunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası duyuşsal durumuna ilişkin sonuçlar elde edilmiştir. Uygulama öncesi duyuşsal durumu açıklayan ifadeler; “*mutluluk*”, “*heyecan*”, “*merak*”, “*şaşkınlık*”, “*gurur*” ve “*korku*” şeklinde sıralanmıştır. Uygulama sonrası duyuşsal durumu ortaya koyan ifadeler ise “*mutluluk*”, “*isteklilik*”, “*merak*”, “*heyecan*”, “*korku*”, “*sorumluluk*” ve “*kendine güven*” olmak üzere sıralanmıştır. Ayrıca uygulama sonrası duyulan mutluluğun kaynağı olarak öğrenme ve eğlenmeden kaynaklı mutluluk yaşandığına vurgu yapılmıştır.
4. Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, BİOK tekniğiyle hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkindir. Bu bağlamda problem olarak görülen durumlar; “*gruptan kaynaklanan problemler*”, “*ortamdan kaynaklanan problemler*”, “*unsurları bulamama*”, “*zaman sıkıntısı*”, “*okul nöbet sırası*” ve “*resim çizmede yetersiz olma*” biçiminde sıralanmıştır. “*Gruptan kaynaklanan problemler*” kendi içerisinde; fikir uyuşmaması-ortak fikir bulma sıkıntısı, grup üyelerinin yardım etmemesi, grup üyelerinin dışlaması ve grup üyesinin her şeyi kendi yapma istemesi biçiminde ayrılmıştır. Bunun yanı sıra “*ortamdan kaynaklanan problemler*” de gürültü ve sıraların birbirine yakın olması olmak üzere sınıflandırılmıştır.
5. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasında üzerinde durulan sonuçlardan biri de uygulamanın beğenilen yönlerine ilişkindir. Uygulamanın beğenilen yönlerine ilişkin ifadeler; “*grup çalışması yapma*”, “*resim çizme/boyama*”, “*unsurları bulup yazma*”, “*hikâye*

okuma”, “*güzel ürün çıkarma*”, “*ödül alma*”, “*çalışma kâğıdı yapma*” ve “*farklı materyal kullanma*” şeklinde sıralanmıştır. En fazla yüklemenin yapıldığı tema, “*grup çalışması yapma*”dır. Araştırmada “*grup çalışması yapma*”ya ilişkin beğeniyi ortaya koyan ifadeler de kendi içerisinde; arkadaşlarla fikir alışverişi yapma, arkadaşlarıyla iş bölümü yapma, arkadaşlarıyla iletişimini artırma, arkadaşlarıyla birlikte olma, arkadaşlarıyla materyalleri paylaşma ve arkadaşlarının düşüncelerine saygılı davranma şeklinde sınıflanmıştır.

6. Ulaşılan bir diğer sonuç, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulanmasının tekrar kullanılmasına yöneliktir. Uygulamanın tekrarlanmasına ilişkin olarak istek, “*Türkçe dersinde*” ve “*başka derslerde de*” kullanma isteği olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bu sonuç, bu uygulamanın Türkçe dersinde kullanılmasını istemelerinin yanı sıra başka derslerde de kullanılmasını istedikleri şeklinde vurgulanmıştır. Öğrencilerin tamamı, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulanmasını Türkçe dersinde kullanmak istediklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, farklı derslerde de kullanma isteğini belirten öğrenciler ise o dersleri de daha iyi anlamaları için bunun gerektiğini vurgulamışlardır.
7. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin ortaya çıkan bir diğer sonuç, uygulamanın faydalarına/katkılarına ilişkindir. Bu katkılar; “*sosyal ilişkiler açısından*”, “*bilişsel açıdan*” ve “*derse yönelik bakış açısından*” katkılar olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Ayrıca her bir grup kendi içerisinde sınıflanmıştır. En fazla yüklemenin yapıldığı “*sosyal ilişkiler açısından*” katkılar kendi içerisinde; iletişim kurma, materyal paylaşma, grup çalışması yapmayı öğrenme, arkadaşlarının düşünce ve özelliklerini tanıma, dayanışma-yardımlaşma ve fikirlere saygılı olma şeklinde sınıflanmıştır. Yapılan uygulamanın “*bilişsel açıdan*” katkılarına bakıldığında; öğrenme, okumayı geliştirme, yaratıcılığı geliştirme ve kendini ölçebilme şeklinde sınıflanırken; bu tema içerisinde yer alan “*öğrenme*”ye ilişkin katkıların da kendi içerisinde anlama, ders başarısı, unsurları kolay

bulma, kalıcılık ve anlatma olmak üzere beş gruptan oluştuğu belirlenmiştir. Son olarak “*derse yönelik bakış açısından*” katkılar ise sevgi, ilgi, merak ve katılım olmak üzere sınıflanmıştır. Önemli görülen bir diğer sonuç, bu temanın en fazla yüklemeye yapılan ikinci tema olmasıdır.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, hikâye haritası yöntemi BİOK tekniği ile birleştirilerek öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi geliştirmeye etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe dersi kapsamında, “*Atatürk*” ve “*Güzel Ülkem Türkiye*” ünitelerinde yürütülen araştırma, altı haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Bu sürede, uygulamanın öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları ve hikâye haritası yöntemine ilişkin görüşleri üzerinde ne gibi etkisi olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı bu araştırmada, elde edilen veriler çeşitli veri kaynakları ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu bölümde ise araştırmadan elde edilen sonuçlar, daha önce yapılmış alan yazında yer alan çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Uygulama sonunda, hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin hem de geleneksel yöntemin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ancak yapılan karşılaştırmalar sonucunda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında hikâye haritası yönteminin kullanıldığı benzer araştırmalar incelendiğinde, sonuçların mevcut araştırmanın sonucu ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırmalarda genel olarak, hikâye haritası kullanımının öğrencilerde okuduğunu anlamayı geliştirdiği ve öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmüştür (Reutzel, 1986; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Dimino ve diğ., 1990; Baumann ve Bergeron, 1993; Davis, 1994; Gardill ve Jitendra, 1999; Dağı, 2000; Akça, 2002; Boulineau ve diğ., 2004; Bozkurt, 2005; Burgul Öztoprak, 2006; Duman, 2006; Yılmaz, 2008, Işıkdoğan, 2009; Stagliano ve Boon, 2009; Tran, 2009; Kuruyer, 2010; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011). Bunun yanı sıra, yapılan kuramsal çalışmalarda da hikâye haritası kullanımının okuduğunu anlamada öğrencilere yol gösterici olduğunu ve kullanılmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir (Davis and McPherson, 1989; Smith, 1990; Mathes ve Fuchs, 1997; Stall, 2000; Çoban ve Tabak, 2011; Gökçe ve Sis, 2011).

Temelini işbirlikli öğrenmenin oluşturduğu BİOK tekniği ve hikâye haritası yönteminin birleştirildiği bu çalışma ile Mathes ve Fuchs (1997) tarafından kuramsal biçimde “işbirlikli hikâye haritası” tekniğinin anlatıldığı çalışma benzerlik göstermektedir. Mathes ve Fuchs yapmış oldukları çalışmada, işbirlikli öğrenme ve hikâye haritasının birleştirildiği bu teknikten yararlanılarak öğrencilerde okuduğunu anlama becerisinin daha fazla gelişeceği üzerinde durmuşlardır. Genel olarak, hikâye haritası kullanımının okuduğunu anlama ve öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür. Dikkat çeken bir nokta ise hikâye haritası yönteminin kullanıldığı araştırmaların bir kısmının normal öğrencilerle (Reutzel, 1986; Dimino ve diğ., 1990; Baumann ve Bergeron, 1993; Davis, 1994; Daqi, 2000; Akça, 2002; Bozkurt, 2005; Burgul Öztoprak, 2006; Tran, 2009; Kuruyer, 2010); önemli bir kısmının da ilköğretim çağındaki özel eğitim gerektiren öğrencilerle (Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Dimino ve diğ., 1990; Gardill ve Jitendra, 1999; Boulineau ve diğ., 2004; Duman, 2006; Yılmaz, 2008, Işıkdoğan, 2009; Stagliano ve Boon, 2009; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011) gerçekleştirilmiş olmasıdır. Araştırma sonuçları, hikâye haritasının hem normal hem de özel eğitim gerektiren öğrenciler üzerinde olumlu etkilerini ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen bir diğer uygulama, geciktirilmiş test uygulamasıdır. Elde edilen bulgulara göre, hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin hem de geleneksel yöntemin öğrenci başarısındaki kalıcılık noktasında olumlu etkisi olduğu, ancak BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı grupta kalıcılığa daha fazla etkisi olduğu görülmüştür. Bu durum, Dimino ve diğ., (1990) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada, uygulanan tekniğin öğrencilerde kalıcı öğrenmeye etkisi olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde Idol (1987) ile Boulineau ve diğ. (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da hikâye haritasının uygulamadan kaldırıldıktan bir süre sonra da etkili olmaya devam ettiği ifade edilmiştir.

Her iki grupta gerçekleştirilen uygulamaların, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisine bakıldığında; BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılrken, geleneksel yöntemin öğrencilerin derse yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, iki grubun uygulama sonrasındaki tutumları karşılaştırıldığında, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye

haritası yönteminin uygulandığı öğrencilerin geleneksel yöntemin uygulandığı öğrencilere göre Türkçe dersine ilişkin tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren bazı çalışmalar, öğrencilerin okuduğunu anlama ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde bu tekniğin olumlu etkisi olduğunu vurgulamaktadır (Stevens ve diğ. , 1987; Yaman, 1999).

Araştırmada, Türkçe dersinde BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin hikâye haritası yöntemine ilişkin görüşlerini nasıl etkilediği de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda; hikâye haritası yönteminin öğrenciler tarafından faydalı ve kullanışlı bulunduğu ve öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı ifade edilebilir. Elde edilen bulguya paralel olarak yapılan araştırmalarda da, hikâye haritası yönteminin faydalı olduğuna (Reutzel, 1986; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Dimino ve diğ., 1990; Baumann ve Bergeron, 1993; Davis, 1994; Gardill ve Jitendra, 1999; Daqi, 2000; Akça, 2002; Boulineau ve diğ., 2004; Bozkurt, 2005; Burgul Öztoprak, 2006; Duman, 2006; Yılmaz, 2008, Işıkdogan, 2009; Stagliano ve Boon, 2009; Tran, 2009; Kuruyer, 2010; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011) ve öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığına (Stevens ve diğ. , 1987; Yaman, 1999) ilişkin bulgulara rastlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin olarak hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirmeleri amacıyla öz ve akran değerlendirme yapılmıştır. Öz değerlendirme sonuçlarına göre, öğrencilerin hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin yapılması gerekenleri gerçekleştirmelerine hem de uygulama süresince grup içinde kendi davranışlarını değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin akran değerlendirme sonuçlarında da hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulamasına ilişkin yapılması gerekenleri yerine getirmede hem de uygulama süresince grup üyelerinin davranışlarını değerlendirmede oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenmenin kullanıldığı çalışmalarda; öğrenme ortamındaki çabaya, gelişime ve başarıya ilişkin geri bildirim sağlamada değerlendirmenin yalnız öğretmen tarafından değil, öğrencilerin kendisi ve akranları tarafından yapılmasının önemi üzerinde durulmuştur (Cihanoğlu, 2008).

Görüldüğü gibi elde edilen veriler, araştırmanın nicel boyutunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın nitel boyutu dikkate alındığında, nicel boyutu destekler nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Araştırmada, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin olarak sırasıyla; hikâyenin okunması, okuma yapılırken yanlışların düzeltilmesi, etkinlik kâğıdının (çalışma kâğıdı/dil bilgisi) doldurulması, hikâye haritasının oluşturulması, performansın değerlendirilmesi ve evde kitap okunması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra hikâyenin okunması, sesli okuma ve sessiz okuma şeklinde; hikâye haritasının oluşturulması, unsurları belirleyip yazma ve resim çizme şeklinde; performansın değerlendirilmesi ise öz değerlendirme formunun doldurulması ve akran değerlendirme formunun doldurulması şeklinde sınıflanmıştır. Bu unsurlar dikkate alındığında, BİOK tekniğinin temel bileşenlerinin yer aldığı görülmektedir (Stevens ve diğ., 1987; Açıkgöz, 2002). Ayrıca hikâye haritası uygulaması, BİOK tekniğiyle birleştirilerek hikâyelerde Akyol (2010) tarafından belirlenen unsurların bulunması temel alınmıştır. Öğrencilerin uygulamanın tüm aşamalarına vurgu yapmış olmaları dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritasını oluşturma aşamalarına ilişkin fikir sahibi oldukları hem de nasıl yapıldığını öğrendikleri söylenebilir.

Nitel bulgular doğrultusunda araştırmada, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanması için gerekenler ortaya konmuştur. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, özellikle öğrenci görüşleri etkili olmuştur. Bu durum, öğrencilerin uygulama için gerekenlerin farkında olduklarının ve BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasını kavradıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda; grup içi etkili iletişim, unsurları bulma, malzemeler, anlayarak okuma, güzel ve doğru cümlelerle yazma, resim çizme ve sessiz ortam, uygulamanın rahat ve etkili yürütülebilmesi için gerekli görülmüştür. Bununla birlikte, grup içi etkili iletişim başlığı altında; fikir alışverişinde bulunma, grup çalışması yapma, birbirine saygılı olma ve iyi geçinmenin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca gerekli olan malzemeler de kâğıt, kalem ve hikâye olarak belirtilmiştir. Duman (2006), hikâye haritası yaparken resim yapmanın gerekliliğine ilişkin bulguyu destekler nitelikte; hikâye haritalarının kullanımının, hikâye edici metinlerde sunulan önemli bilgileri görsel olarak ifade

etmedeki öneminden bahsetmiştir. Araştırma bulgusuna paralel olarak unsurları bulmanın gerekliliğini ifade eden Boulineau ve diğ. (2004), hikâye haritalarının kullanılmasının metni okurken unsurların bulunup kaydedilmesinde ve daha sonra gözden geçirilmesindeki önemi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca Açıköz (2002); BİOK tekniğinde, öğrencilerin öğretmen tarafından okuma düzeylerine göre iki ya da üç gruba ayrıldığını, daha sonra öğrencilerin kendi okuma grupları içinde de iki ya da üç kişilik alt gruplara ayrıldığını ve diğer okuma gruplarına üye ikili ya da üçlülerle bir takım oluşturduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle, BİOK tekniğinin işbirlikli öğrenmeye dayanan bir teknik olması ve takım gruplarının oluşturulmasının bir sonucu olarak, öğrencilerin uygulamada grup içi etkileşimi gerekli görmesine neden olduğu söylenebilir. Ayrıca destekleyici grup içi etkileşimin, grup üyelerinin başarı için birbirlerinin çabalarını kolaylaştırmaları, birbirlerini güdülemeleri ve amaçlarına ulaşmak için birbirlerini başarılı kılmalarıyla mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Slavin, 1987; Johnson ve Johnson, 1989; Gömleksiz, 1997). Görüldüğü gibi, bu bilginin de grup içi etkileşimin gerekliliğine vurgu yaptığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında vurgu yapılan bir başka konu, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin öğrencilerin duyuşsal durumunu ortaya koymaktadır. Duyuşsal boyutun öğrenme üzerindeki etkisi, yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Martin ve Reigeluth, 1999; Gömleksiz, 2003; Kara, 2003; Kara, 2004, Hall, 2005; Sapancı, 2005; Lehman, 2006, Balaban-Salı, 2006; Beard ve diğ., 2007; Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu doğrultuda, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası duyuşsal durumuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda; öğrencilerin uygulama öncesinde yoğun bir şekilde mutluluk, heyecan ve merak duygusu yaşamadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin uygulama öncesinde şaşkınlık, gurur ve korku duygularını da hissettikleri tespit edilmiştir. Uygulama sonrası, duyuşsal duruma ilişkin olarak öğrencilerin mutluluk, isteklilik, merak, heyecan, sorumluluk ve kendine güven duygularının geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin uygulama sonrasında zamanı yetiştirememeye, başaramama gibi nedenlerle korku duygusu yaşadıkları ortaya konmuştur. Bununla birlikte araştırmada; uygulama sonrası duyulan mutluluğun kaynağı, öğrenme ve eğlenmeden kaynaklı mutluluk olarak ifade edilmiştir. Uygulama sonrasında yaşanan duyuşsal duruma ilişkin araştırma bulgularını destekleyen

çalışmalar bulunmaktadır. Işıkdoğan (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin her oturumda hangi hikâyeyi okuyacaklarını merak ettikleri ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada da öğrencilerin uygulama sırasında benzer şekilde merak duygusu yaşadığı tespit edilmiştir. Tran (2009) tarafından yapılan çalışma sonucunda ise hikâye haritası uygulamasının öğrencilerin kendilerine olan güven duygusunu artırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırmadan elde edilen öğrencilerin uygulamadan sonra kendilerinde bazı şeylerin değiştiği ve bu durumun kendilerine olan güveni sağladığı sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenmeye dayalı yöntemlerin, kendine güveni sağladığına ilişkin ifade de bu bulguyu desteklemektedir (Johnson ve Johnson, 1983; Akt. Hirst& Slavik, 1990). Araştırmada ortaya çıkan uygulama sonrası gelişen bir diğer duygu ise sorumluluktur. Bu bulguya paralel olarak Dimino vd. (1990) çalışmasında, uygulama sonrasında öğrencilerde sorumluluk duygusunun geliştiğini ifade etmiştir. Görüldüğü gibi benzer araştırma sonuçları, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve birbirlerini desteklemektedir.

Üzerinde durulan bir diğer konu, BİOK tekniğiyle hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlardır. Bu bağlamda, yaşanan problemler; gruptan kaynaklanan problemler, ortamdan kaynaklanan problemler, unsurları bulamama, zaman sıkıntısı, okul nöbet sırası ve resim çizmede yetersiz olma biçiminde sıralanmıştır. Ayrıca BİOK tekniğiyle hikâye haritası uygulamasında ortaya çıkan gruptan kaynaklanan problemler kendi içerisinde; fikir uyuşmaması-ortak fikir bulma sıkıntısı, grup üyelerinin yardım etmemesi, grup üyelerinin dışlaması ve grup üyesinin her şeyi kendi yapma istemesi şeklinde ayrılmıştır. Bunun yanı sıra, uygulama ortamından kaynaklanan problemler de gürültü ve sıraların birbirine yakın olması olmak üzere sınıflandırılmıştır. Alan yazında, gruptan kaynaklanan problemlere ilişkin araştırmalar mevcuttur. İşbirlikli öğrenmenin başarıya ulaşabilmesi için gerekli olan önemli unsurlarından birisi, grup içinde yer alan öğrencilerin grup çalışmalarının gerektirdiği davranışları yapip yapmamasıdır. Ortaya çıkabilecek grup içi uyumsuzluklar, öğrencilerin grup çalışmasının gerektirdiği davranışları etkin bir biçimde yerine getirmesini engelleyebilir. Grup içi uyumsuzluğa neden olabilecek etmenlerden birisinin de, özellikle ilkökul çağındaki öğrenciler için, grup içindeki kız erkek ayrımı olabileceği ifade edilmiştir (Varank ve Kuzucuoğlu, 2007). Bu bulguya ilişkin bazı araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Grup çalışması sırasında; öğrencilerin grup çalışma becerisi sergilediği, kız ve erkek öğrenciler arasında uyumsuzluk ve dışlanma gibi sorunların yaşanmadığı çalışmalar bulunmaktadır (Bahar, 2002; Varank ve Kuzucuoğlu, 2007). Problem yaşanan bir diğer durum ise unsurları bulamamadır. Bazı araştırmalarda benzer problemlerle karşılaşmıştır. Öğrencilerin bazı unsurları bulmada zorlandıkları, bazı unsurları bulmada ise zorlanmadıkları görülmektedir (Işıkdogan, 2009; Burgul Öztoprak, 2006). Araştırma bulgusunu destekler nitelikte; Stagliano ve Boon (2009)'un çalışmasında öğrencilerin hikâye unsurlarından ana fikrini, Duman (2006)'ın çalışmasında sonuç ve tepki unsurlarını, Gardill ve Jitendra (1999)'nın çalışmasında problemi bulmada zorlandıklarına ilişkin bulgular tespit edilmiştir.

Araştırmada, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasının beğenilen yönlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda; uygulamanın beğenilen yönlerinin grup çalışması yapma, resim çizme/boyama, unsurları bulup yazma, hikâye okuma, güzel ürün çıkarma, ödül alma, çalışma kâğıdı yapma ve farklı materyal kullanma şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrenciler, uygulamanın beğenilen yönleri arasında en çok grup çalışması yapmaktan keyif aldıklarını vurgulamışlardır. Grup çalışması yapmaya ilişkin beğeniye ortaya koyan ifadeler de; kendi içerisinde arkadaşlarla fikir alışverişi yapma, arkadaşlarıyla iş bölümü yapma, iletişimini artırma, birlikte olma, materyalleri paylaşma ve arkadaşlarının düşüncelerine saygılı davranma şeklinde sınıflanmıştır. Grupla çalışması yapmanın hem uygulamanın beğenilen yönleri arasında hem de problem yaşanan durumları arasında yer alması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini ifade etmeleri, uygulamayı tarafsız ve yansız değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bir durum karşısında olumlu ve olumsuz görüşlerin yer alması, doğal olarak karşılanmalıdır. Grup çalışmasının genel olarak öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu (Dimino vd. , 1990; Gömleksiz ve Onur, 2005; Yanpar, Hazer ve Arslan, 2006; Kan, 2012), ancak uygulama sürecinde belli aksaklıklar yaşanabileceği bilinmektedir. Bu durumda; araştırma kapsamında öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin beğeni ve problemlerinin karşılaştırılması, durumu ortaya koyma açısından gerekli görülmektedir. Öğrenciler grup çalışması yaparken özellikle arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmaktan keyif almış, ancak fikirleri uyuşmadığında ve ortak fikir bulamadıklarında problem yaşamışlardır. Benzer şekilde

öğrenciler, arkadaşlarıyla iş bölümü yapmaktan hoşlanmış fakat grup üyesinin yardım etmemesi ya da her şeyi kendi yapma istemesi durumları sorun olmuştur. Bir yandan öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimlerini arttırmalarından ve birlikte olmalarından hoşnut olunurken, diğer yandan bazı öğrencilerin gruptan dışlanması gibi sorunlarla da karşı karşıya kalınmıştır. Görüldüğü gibi grup çalışmasında yaşananlar, grup çalışması sırasında karşılaşılabilecek olumlu ve olumsuz durumları gözler önüne sermektedir. Öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönleri arasında en fazla grup çalışması yapmaktan keyif aldıkları, daha sonra sırasıyla resim çizme/boyama ve unsurları bulup yazmayı beğendikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Tran (2009) çalışmasında, öğrencilerin unsurları bulup yazarken daha çok öğrendikleri ve hikâye haritasını kendilerinin yapmalarını beğendiklerini ifade etmiştir. Kuruyer (2010); hikâye haritası oluşturmada, hikâyenin unsurlarını görselleştirmenin öğrenci üzerinde olumlu bir etki yarattığını belirtmektedir. Bu durum, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Üzerinde durulan bir diğer konu, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulanmasının tekrar kullanılmak istemensiyle ilgilidir. Uygulamanın tekrarlanmasına ilişkin öğrencilerin istekleri, Türkçe dersinde kullanılmasını istemelerinin yanı sıra başka derslerde de kullanılmasını istedikleri şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin tamamı BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulanmasını Türkçe dersinde tekrar kullanmak istediklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, farklı derslerde de kullanma isteğini belirten öğrenciler, o dersleri de daha iyi anlamalarını ve eğlenerek öğrenebilmelerini sağladığı için bunun gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda mevcut araştırmanın sağladığı katkılar, beğenilen yönler ve geliştirdiği olumlu tutum dikkate alındığında, uygulamanın tekrar kullanılmasına ilişkin öğrencilerin oldukça istekli olduklarını söylemek mümkündür.

Son olarak, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin uygulamanın sağladığı faydalar/katkılar ortaya konmuştur. Bu katkılar; sosyal ilişkiler, bilişsel ve derse yönelik bakış açılarına katkılar olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Ayrıca her bir grup kendi içerisinde sınıflanmıştır. Sosyal ilişkiler açısından katkılar kendi içerisinde; iletişim kurma, materyal paylaşma, grup çalışması yapmayı öğrenme, arkadaşlarının düşünce ve özelliklerini tanıma, dayanışma-

yardımlaşma ve fikirlere saygılı olma şeklinde sınıflanmıştır. Belirlenen katkılar içerisinde en fazla yükleme bu temaya yapılmıştır. Sosyal ilişkiler açısından katkılarına paralel olarak Cowie (1995); işbirliğine dayalı grup çalışmasının sıcak, arkadaşça ve kabul edici bir atmosferde grup üyelerinin diğerleriyle düşünce ve deneyimlerini paylaşması ve bireyler arasında iletişim akışını geliştirmesi noktasında katkı sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Dimino ve diğ. (1990) tarafından yapılan çalışmada, uygulamanın öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmasına ve grup etkileşimi sağlayarak öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Paralel görüş bildiren Işıkdoğan (2009) çalışmasında, öğrencilerin uygulama boyunca çok iyi arkadaş grubu oluşturduklarını, bunun sonucunda da sosyal becerilerinin geliştiğini ve kendilerini daha rahat ifade ettiklerini vurgulamıştır. Bilişsel açıdan katkılara bakıldığında; öğrenme, okumayı geliştirme, yaratıcılığı geliştirme ve kendini ölçebilme şeklinde sınıflanırken bu tema içerisinde yer alan “öğrenme”ye ilişkin katkılar da kendi içerisinde; anlama, ders başarısı, unsurları kolay bulma, kalıcılık ve anlatma olmak üzere beş gruptan oluştuğu belirlenmiştir. Bilişsel açıdan katkılara, alan yazındaki benzer çalışmalarda da rastlanmıştır (Reutzel, 1986; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Dimino ve diğ., 1990; Baumann ve Bergeron, 1993; Davis, 1994; Gardill ve Jitendra, 1999; Daqi, 2000; Akça, 2002; Boulineau ve diğ., 2004; Bozkurt, 2005; Burgul Öztoprak, 2006; Duman, 2006; Yılmaz, 2008, Işıkdoğan, 2009; Stagliano ve Boon, 2009; Tran, 2009; Kuruyer, 2010; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011). Araştırmalarda genel olarak; hikâye haritası kullanımının öğrencilerde okuduğunu anlamayı geliştirdiği, unsurları kolay bulmalarını sağladığı ve öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmüştür. Ayrıca Dimino ve diğ. (1990) tarafından yapılan çalışmada, uygulanan tekniğin öğrencilerde kalıcı öğrenmeye etkisi olduğuna değinilmiştir. Benzer şekilde Idol (1987) çalışmasında, hikâye haritasının uygulamadan kaldırıldıktan bir süre sonra da etkili olmaya devam ettiğini ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarını destekleyici şekilde, Kuruyer (2010) de hikâye edici metin analizinde görsellerin kullanılmasının hikâyeyi anlamada daha olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu görüşe paralel olarak Bell (1991) yaptığı çalışmada, hikâyeler okunduktan sonra öğrencilerin zihinsel imgelem oluşturmalarının ardından hikâye unsurlarını görselleştirilerek ve sözel unsurlarla zenginleştirilerek ifade etmelerinin hikâyeyi anlamada etkili bir yol olduğunu ortaya koymuştur. Destekleyici bir diğer sonuç ise Baumann ve Bergeron (1993)’un çalışmasından elde edilen hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okudukları

hikâyedeki öğeleri daha net hatırlayıp anlatma becerilerinin daha iyi gelişmesini sağlamasıdır. Öğrencilerin hikâyeyi anlatırken daha fazla kelime kullandıkları sonucuna ulaşan Gardill ve Jitendra (1999)'nın çalışmasında da hikâye haritasının anlatıma olan katkısı ortaya konmaktadır. Bozkurt (2005) ise çalışmasında, hikâye haritası yönteminin hikâyenin öğelerini görsel olarak sunması, hikâye yapısını ve hikâyenin öğeleri arasındaki ilişkiyi daha iyi sergilemesi ve hikâyedeki önemli unsurları ön plana çıkarmasından dolayı anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Görüldüğü gibi benzer araştırma sonuçları, uygulamanın sağladığı bilişsel katkılarla paralellik göstermektedir. Derse yönelik bakış açısından katkılar ise sevgi, ilgi, merak ve katılım olmak üzere sınıflanmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte; Dimino ve diğ., (1990) tarafından yapılan çalışmada, uygulamanın öğrencilerin derse katılımını sağladığı belirtilmektedir. Bir başka çalışmada, uygulama sonunda öğrencilerin sınıfta kendisini ifade etme becerilerinin geliştiği, sorulan sorulara parmak kaldırma sayılarının arttığı sonucuna rastlanmıştır (Işıkdoğan, 2009). Benzer şekilde, bir diğer çalışmada ise öğrenciler hikâye haritasını kendileri oluşturdukları için bütün öğrencilerin etkin katılımını sağladığı ifade edilmektedir (Bozkurt, 2005). Ayrıca yapılan araştırmalarda, hikâye haritası yönteminin kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etki yarattığı vurgulanmaktadır (Stevens ve diğ., 1987; Yaman, 1999).

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlar değerlendirildiğinde, sonuçların tutarlılık gösterdiği ve birbirini desteklediği görülmüştür. Araştırmanın nicel boyuttan elde edilen öğrencilerde başarı artışı sonucu ile nitel boyuttan elde edilen öğrencilere sağladığı katkılar sonucunun kendi içinde tutarlı olduğu görülmektedir. Ayrıca nitel boyuttan elde edilen öğrencilere sağladığı katkılar sonucu ile hikâye haritası ölçeğinden elde edilen görüşler de paralellik göstermektedir. Bilişsel açıdan sağladığı katkıların; ders başarısı, unsurları kolay bulma, kalıcılık ve anlatmayı sağlayarak öğrenmeyi sağlamanın yanı sıra okumayı geliştirme, yaratıcılığı geliştirme, kendini ölçebilme şeklinde olduğu ve nicel verileri desteklediği görülmektedir. Bununla birlikte, uygulamanın duyuşsal boyutuna ilişkin olarak hem nicel hem de nitel boyuta ilişkin sonuçların tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Hem BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına hem de derse yönelik duyuşsal durumunun ortaya konmasına ilişkin sonuçlar paralellik göstermektedir. Uygulamada öğrencilerin mutluluk, isteklilik, merak, heyecan, sorumluluk ve kendine güven duygularının

geliştiği belirtilmektedir. Bununla birlikte araştırmada, uygulama sonrası duyulan mutluluğun kaynağı, öğrenme ve eğlenmeden kaynaklı mutluluk olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde, uygulamanın derse yönelik bakış açısından sağladığı katkılar; sevgi, ilgi, merak ve katılım olarak ortaya konmuştur. Nitel boyuttan elde edilen bu bilgiler; nicel boyutta, tutum ve hikâye haritası ölçekleri ile öz ve akran değerlendirme formlarından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Aynı zamanda bu durum, uygulamanın sağladığı başarı sonucunda öğrencilerin duyuşsal durumunda olumlu etki yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Birbirini destekleyen bir başka durum ise uygulamanın nitel boyuttan elde edilen beğerlenen yönler sonuçları ile nicel boyuttan elde edilen tutum sonuçlarıdır. Öğrencilerin resim çizme/boyama, unsurları bulup yazma, hikâye okuma, güzel ürün çıkarma, ödül alma, çalışma kâğıdı yapma ve farklı materyal kullanmadan keyif almaları; dersi ve uygulanan yöntemi daha çok sevmeleri ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ile paralellik göstermektedir. Ayrıca grup çalışması yapılması noktasında; uygulamanın hem beğerlenen yönleri hem de sosyal ilişkiler açısından sağladığı katkılar dikkate alındığında, öğrencilerin öğrenmelerini ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ilişkin nicel sonuçları desteklediği söylenebilir. Ayrıca grup çalışmasının değerlendirilmesi boyutunda öz ve akran değerlendirmelerden elde edilen puanlarının oldukça yüksek olması, nitel sonuçlarla tutarlılık göstermekte ve birbirini desteklemektedir. Buradan hareketle; BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasının sağladığı katkılar, beğerlenen yönler ve geliştirdiği olumlu tutum uygulamanın tekrar kullanılmasına ilişkin öğrencilerin istekliliklerinin gerekçesi olarak gösterilebilir.

5.3. Öneriler

1. İlköğretim düzeyinde hikâye haritası kullanımına daha çok yer verilmelidir. Hikâye haritası yöntemi; ilköğretim 1-5. sınıflar TUDÖP’de yer alırken, ilköğretim 6-8. sınıflar TUDÖP’de yer almamaktadır. Bu yöntemin hem ilköğretimin birinci hem de ikinci kademesinde kullanılmasının yararlı olacağı düşünölmektedir. Ayrıca hikâye haritasının kullanımının hem eğitim-öğretim ortamını zenginleştireceği hem eğlenerek öğrenmeyi sağlayacağı hem de öğrencilerin derse olan ilgi, merak, istekliliklerini artıracaağı düşünölmektedir.

2. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği görülmektedir. Hikâye haritası yönteminin BİOK tekniğiyle kullanılması, gruplar hâlinde çalışılmasına imkân sağlamıştır. Bu durum, grup çalışması yapmanın sağladığı katkıyla hikâye haritasının sağladığı katkının öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini gözler önüne sermiştir. Bu nedenle, hikâye haritası yönteminin grupla yapılması tercih edilebilir.
3. Yaşanan problemlerden biri, ortamdan kaynaklanan problemlerdir. Uygulama sırasında, sıraların birbirine yakın olması ve gürültü olması sorun olmuştur. Bu sorun dikkate alındığında, uygulamaların uygun zamanlarda geniş alanlarda az gruplarla yapılması önerilebilir.
4. Yaşanan bir diğer problem ise zaman sıkıntısıdır. Bu durum için, öğretmenlere hikâye haritası yöntemine ilişkin etkinliği öğrencilerin serbest etkinlik saatlerinde gerçekleştirmeleri önerilir.
5. Hikâye haritası yöntemi uygulanmasının rahat ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için gereken malzemeler okul yönetimi tarafından temin edilmelidir.
6. Hikâye haritası yönteminin okullarda daha etkili biçimde kullanılabilmesi için hem sınıf hem de Türkçe öğretmenleri yönetime ilişkin olarak bilgilendirilmelidir.
7. BİOK tekniğinin okullarda daha etkili biçimde kullanılabilmesi için hem sınıf hem de Türkçe öğretmenleri tekniğe ilişkin olarak bilgilendirilmelidir.
8. Hikâye haritası yöntemi, hem bireysel hem de grupla yapılabilecek bir etkinliktir. Bu nedenle, ilköğretim programlarında hikâye haritası

yönteminin hem bireysel hem de grupla yapılmasına daha fazla yer verilmelidir.

9. Hikâye haritası yönteminin, Eğitim Fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında yer alan “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ve “Özel Öğretim Yöntemleri” derslerinde ele alınması önerilebilir.
10. Araştırma, uygun şartlar sağlanarak daha uzun uygulama süresiyle ve daha kapsamlı şekilde yürütülebilir. Böylece çalışmaya ilişkin daha farklı ve geniş çapta sonuçlar elde edilebilir.
11. Yapılacak araştırmalarda, hikâye haritası yöntemi etkili bir araç olarak kullanılarak yeni bir hikâye yazma boyutunun değerlendirilmesi önerilebilir.
12. Benzer çalışmaların, farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde de gerçekleştirilmesi ve sonuçlarının karşılaştırılması yararlı olacaktır.
13. Araştırmacılara geliştirilen “Hikâye Haritası Ölçeği”nden farklı sınıf düzeylerinde betimsel ya da deneysel çalışmalarda yararlanmaları ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması önerilir.
14. Öğretmenlere de sınıflarında öğrencilerinin hikâye haritası yöntemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ölçekten yararlanması önerilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. (2000). *Dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanmış Türkçe öğretimi programının temel dil becerilerinin kazanılmasına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Acat, B. ve Ekinci, A. (2005). *Yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkileri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı. Denizli. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2, 2-10.
- Aça, M.; Gökalp, H. ve Kocakaplan, İ. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk edebiyatında tür ve şekil bilgisi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. (1. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adair, J. (2003). *Etkili karar verme*. (Çev. S. F. Güneş). İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.
- Airasian, P. W. ve Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kappan*, 78 (6), 444- 449.
- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akça, G. (2004, Temmuz). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hikâye yapısına uygunluğu*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aktaş, Ş. (2000). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142. [http: // yayim.meb.gov.tr/Dergiler/meDergi/15.htm](http://yayim.meb.gov.tr/Dergiler/meDergi/15.htm) adresinden 15.12.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *TÜBAR-. Türklük Bilimi Araştırmaları*, XIII, 49-58.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemler*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alıcı, D. (2010). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s.127-168). (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altunay, U. ve Çakıcı, D. (2006). Etkili okuma ve okuduğunu anlama. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 330, 40-46.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aziz, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağcı Kılıç, G. (2006). *İlköğretim bilim öğretimi yeni yaklaşımlar ışığında*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bahar, M. (2002). İşbirlikli öğrenme: Eleştirel bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (4), 18-26.
- Balaban-Salı, J. (2006). Tutumların öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*. (s.133-162), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntemler, teknikler, ilkeler.* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baş, G. (2011). Çoklu zekâ kuramının öğrenme öğretme süreçlerine yansımaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ağustos-Eylül, 138-139, 14-28.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün yönleriyle SPSS örnekli nonparametrik istatistiksel yöntemler.* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baumann, J. F. ve Bergeron, B. (1993). Story-map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behaviour*, 25, 407-437.
- Bayrakçeçen, S. (2009). Test geliştirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (s.294-324). (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Beard, C.; Clegg, S. ve Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33 (2), 235-252.
- Bleed, R. (2005). Visual literacy in higher education. www.educause.edu/ir/library/pdf/ELI4001.pdf adresinden 25.02.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme.* (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bogdan R.C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (Third Edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Boulineau, T.; Fore III, C; Hagan-Burke, S. ve Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary

student with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27 (2), 105-121.

Boynukara, H. (2005). Hikâye ve hikâye kavramları. *Hece Dergisi Türk Öykücülüğü Özel Sayısı*, 4 (46-47), 131-137. Ankara: Öncü Basımevi.

Brooks, J. G. ve Brooks M.G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Virginia USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.

Buehl, D. (2009). *Classroom strategies for interactive learning*. (Third Edition). USA: International Reading Association.

Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Burgul Öztoprak, F. (2006). *Öykü öğretiminde öykü haritası kullanımının okuduğunu anlama üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş.; Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. A.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caccamise, D. ve Snyder L. (2005). Theory and pedagogical practices of text comprehension. *Topics in Language Disorders*, 25 (1), 5–20.
- Calderón, M., Hertz-Lazarowitz, R., ve Slavin, R. E. (1998). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students transitioning from spanish to english reading. *Elementary School Journal*, 99 (2), 153-166.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. (Genişletilmiş ve gözden geçirilmiş 4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Carnie, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J. ve Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction reading*. New Jersey: The Lehigh Press.
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri toplama teknikleri: nicel-nitel. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s.131-164). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi-yeni programa uyarlanmış*. (5. Baskı). Bursa: Alfa Aktuel Yayınları.
- Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cohen, L.; Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th edition). London: Routledge Falmer.
- Cowie, H. (1995). Cooperative group work: A perspective from the U.K. *International Journal of Educational Research*, 23 (4), 227-238.

- Cresswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (6th edition). London: SAGE Publications.
- Cresswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd Edition). California: SAGE Publications Inc.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Çakıroğlu, A. (2006). *Üstbilişsel stratejiler ve okuduğunu anlama*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 1, 197-203. Ankara. Gazi Üniversitesi.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çeçen, M. A. (2010). Çocuk Edebiyatı ürünlerinin Türkçe eğitimi açısından incelenmesi (Hikâye örneği). Ş. Demirel (Ed.), *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı* (s. 127-146). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, E. (2011). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Çepni, S. (2009). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (s.233-292). (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş/2 - Hikâye-roman-tiyatro*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çınar, İ. (2002). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma yazma öğretimi*. Malatya: Öz Serhat Yayınları.

- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamıyla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, A. ve Tabak, G. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin hikâye haritalama yöntemine göre incelenmesi. *Journal of European Education*, 1 (1), 43-50.
- Çokluk, Ö.; Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 423- 462.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç, ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 49-91).Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Daqi, L. (2000). *Effect of story mapping and story map questions on the story writing performance of students with learning disabilities*. Doctoral dissertation. Texas Tech University, U.S.
- Davies, P. (2002). Using student reflective self-assessment for awarding degree classifications. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (4), 307-319.
- Davis, Z. T. ve McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43 (3), 232-240.
- Davis, Z. T. (1994). Effects of prereading story mapping on elementary readers' comprehension. *Journal of Educational Research*, 87 (6), 353-360.

- Demircioğlu, G. (2009). Geerlik ve güvenirlik. E. Karip (Ed.), *lme ve değerlendirme*. (s. 89-121). (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, M. (1992). Temel boyutlarıyla okuduğunu kavrama süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 325-334.
- Demirel, . ve şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe ğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, . (2010a). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, ř. (2010b). ocuk edebiyatı. ř. Demirel (Ed.), *Edebi metinlerle ocuk edebiyatı*. (s. 45-82). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- De Vaus, D. A. (2002). *Analyzing social science data*. California: Sage Publications Ltd.
- Dimino, J.; Gersten, R.; Carnine, D.; Blake, G. (1990). Story gramer: An approach for promoting at risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91 (1), 19-32.
- Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dündar, A. (2001) *Dil ve düşünce*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergüder, .; Terzioğlu T.; Tekeli, İ.; Kağıtbaşı, .; Grkayanak, İ.; Sevük, S.; Aşkar, P. (2005). Yeni ğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu.

Ankara. [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf) adresinden 24.06.2012 tarihinde edinilmiştir.

Fraenkel J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate researce in education. (Sixth edition)*. New York: McGraw-Hill Companies.

Gall, M. D. , Borg, W. R. ve Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction. (Sixth edition)*. White Plains, N.Y.: Longman Publishers.

Gardill, M. C. ve Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33 (1), 2-17.

Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: Görüşmeler ve makaleler. (Çev. M. Tüzel)*. İstanbul: Enka Okulları BZD Yayıncılık.

Gay, L. R. (1987). *Educational research. Competencies for analysis and application. (Third edition)*. London: Merrill Publising Company.

Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin "hikâye haritası" yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 1925-1949.

Gökçegöz Karatekin, N.; Durmuş, A. ve Işlak, H. (2005). *Oyun ve etkinliklerle Türkçe*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiyeye etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme, temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Baki Kitabevi.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 215-226
- Gömlüksiz, M. N. ve Onur, E. (2005). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisi (Vali Tefvik Gür ilköğretim okulu örneği). *Milli Eğitim*, 166, 183-200.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 60-66.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*, 7 (1), 1159-1177.
- Gündüz, S. (2003). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

- Güneş, F. (2004a). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar Türkçe (1-5.Sınıf). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Ağustos-Eylül, 54-55, 27-28.
- Güneş, F. (2004b). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güzel Özmen, R. (2001). Okuma becerisi. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu (Türkçe)* (s. 17-59). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. ve Black, W. (1998). *Multivariate analysis with readings*. (5th Edition). Prentice-Hall International Inc.
- Hall, M. P. (2005). Bridging the heart and mind: Community as a device for linking cognitive and affective learning. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 1, 8-12.
- Hirst, L.A. & Slavik, C. (1990). Cooperative approacher to language learning. J. Reyhner (Ed.), *Effective language education practices and native language survival* (s. 133-142), (Chapter 10). Choctaw, OK: Native American Language Issues.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (4), 196-205.
- Idol, L. ve Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10 (3), 214-229.
- Işıkdoğan, N. (2009). *Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition*. (Second Edition). Minnesota: Interaction Book Company.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kan, A. (2010). Ölçme aracı geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s.239- 276). (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturmanın öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi (Adıyaman ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kara, A. (2004, Temmuz). *Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2005). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C.; Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. (Genişletilmiş 7. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

- Kılıç, M. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacılık programı kapsamında derslerde çoklu zekâ kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kıran-Eziler, A. ve Kıran, Z. (2003). *Yazınsal okuma süreçleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kolcu, A. İ. (2006). *Öykü sanatı*. (2. Baskı). Konya: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Köksal, K., Temur, T. ve Akçam, H. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri üzerine bir araştırma*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 189-196. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Köse, E. (2009). Öğretimde ölçme ve değerlendirmenin planlanması. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (s.124-152). (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 97-120). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuruyer, H. G. (2010). *İkili kodlama kuramı destekli hikâye haritası öğretiminin hikâye analizine ve yazımına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuş, E. (2009). *Nicel ve nitel araştırma teknikleri. Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi nitel mi?* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuş-Saillard, E. (2009). *Nvivo 8 ile nitel araştırma projeleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi. Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (s.1-11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel model'e uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 55-77.
- Lehman, R. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance education experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2 (2), 12-26.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications Inc.
- Marshall, N. (1983). Useing story grammar to assess reading comprehension. *The Reading Teacher*, 36 (7), 616-620.
- Martin, B. L. ve Reigeluth, C. M. (1999). Affective education and the affective domain: implications for instructional-design theories and models. C. M. Reigeluth (Ed.). *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (s. 485-510). USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Mathes, P. G. ve Fuchs, D. (1997). Cooperative story mapping. *Remedial & Special Education*, 18 (1), 20-27.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education. Evidence-based inquiry*. (Sixth edition). Boston: Pearson Educations, Inc.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi. (Eğitim fakültesi öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için)*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Noonan, B. ve Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (17), 1-8.
- Ocak, G. ve Beydoğan, H. Ö. (1999). Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilköğretim okulları birinci devre öğrencilerinin okuma-anlama düzeylerine yönelik bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 29-43.
- Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi. *İlköğretim-Online*, 3 (2), 19-25.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Basımevi.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri: I Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A. (2010a). *Eğitim programları ve öğretim*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (2010b). *Ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özçelik, D. A. (2010c). *Test hazırlama kılavuzu*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemirli, G. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutumu üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. (Version 12). New York: Open University Press.
- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (3), 272-280.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (2), 354–371.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rapp, J. C. (1991). The effect of cooperative learning on selected student variables (Cooperative integrated reading and composition on academic achievement in reading comprehension, vocabulary and spelling and on student self-esteem). *Dissertation Abstract International*, 52 (10), 3516.
- Reutzel, R. (1986). Investigating a synthesized comprehension instructional strategy: The cloze story map. *Journal of educational research*, 79 (6), 343-349.
- Richek, M. A.; Caldwell, J. S.; Jennings, J. H. ve Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Roberts, G.; Torgesen J. K.; Boardman A.; Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research&Practice*, 23 (2), 63-69.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11 (10), 1-13.

- Saban, A. (2004). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sapancı, A. (2005). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin duyuşsal özelliklerinin matematik dersindeki öğrenme düzeyi ile ilişkisi (Kayseri Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Skeans, S. E. S. (1991). The effects of cooperative integrated reading and composition, fidelity of implementation, and teacher concerns on student achievement. *Dissertation Abstract International*, 53 (2), 455.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning and cooperative school. *Educational Leadership*, 45 (3), 7-13.
- Slavin, R. E.; Madden, N.; Farnish, A. M. ve Stevens, R. E. (1995). Cooperative integrated reading and composition. A Brief Overview. *ERIC*: ED 378 569.
- Smith, H. P. ve Dechant, V. (1961). *Psychology in teaching reading englewood cliffgs*. N. J.: Printice-Hall Inc.
- Smith, C. B. (1990). Story map: Setting, plot, mood, theme. *Reading Teacher*, 44 (2), 178-179.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: Tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25 (3), 359-368.
- Snow, C. E. ve Sweet, A. P. (2003). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford.
- Stagliano, C. ve Boon, R. T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary

students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7 (2), 35-58.

Stall, L. A. (2000). The story face: An adaptation of story mapping that incorporates visualization and discovery learning to enhance reading and writing. *The Reading Teacher*, 54 (1), 26-31.

Stein, N. L. ve Gleen, C. G. (1975). An analysis of story comprehension in elementary school children: A test of a schema. *ERIC*, 1-68. ED121474.

Stevens, R. J.; Madden, N. A.; Slavin, R.E.; Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 433-454. Published by: International Reading Association <http://www.jstor.org/stable/747701> adresinden 6.07.2012 tarihinde edinilmiştir.

Stevens, R. J.; Madden, N. A.; Slavin, R. E. ve. Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, 433-454.

Stringfield, S.; Luscre, D. ve Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on the accelerated reader post-reading test scores in students with high functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 218-229.

Şahin, Ç. (2010). Veri toplama teknikleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 121-179). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şeflek Kovacıoğlu, N. (2006). *İlköğretim ikinci sınıflarında aile çevresi ve çocuğun okumaya karşı tutumu ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Akademi Matbaası.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tazebay, A. (1995). *İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (Gözden geçirilmiş 17. Baskı). Ankara: Yargı Ofset.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Tezcan, M. (1985). Çocuklara okuma alışkanlıkları kazandırmak. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, LXIX (400), 322-325.
- Topping, K. J.; Smith, E. F.; Swanson, I. ve Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25 (2), 149-169.
- Tran, L. (2007). "Can we use a story map?": *Using a story map graphic organizer to improve student's narrative writing*. ProQuest dissertations and theses. University of California, USA.
- Tuncel, B. (1992). *Okuma-anlama başarısı*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. (7. Baskı). Ankara: Seydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazanılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünver, G. (2002). *Öğrenci adaylarının öğrenci-merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Varank, İ. ve Kuzucuoğlu, G. (2007). İşbirlikli öğrenmede birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin matematik başarılarına ve işbirliği içinde çalışma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6 (3), 323-332.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ*. (3. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yaman, H. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflar için yapılandırmacı yaklaşıma uygun dil bilgisi etkinlikleri*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar, T.; Hazer, B. ve Arslan, A. (2006). 10. sınıf çözünürlük konusunda oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmasının kullanılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 113-122.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, C. (2008). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (s. 115-152). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 213-225.

Yılmaz, A. (2009). Ölçme ve değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (s.154-231). (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I. Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yurdakul, B. (2007). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (s.39-65). Ankara: PegemA Yayıncılık.

www.everythingsl.net/downloads/story_map.pdf adresinden 15.12.2010 tarihinde edinilmiştir.

<http://www.howard.k12.md.us/res/rm/seuss/map.gif> adresinden 15.12.2010 tarihinde edinilmiştir.

http://library.thinkquest.org/J001156/writing%20process/sl_go_storymap.gif adresinden 15.12.2010 tarihinde edinilmiştir.

http://www.eduplace.com/rdg/gen_act/pigs/graphics/story.gif adresinden 15.12.2010 tarihinde edinilmiştir.

http://www.aisr.cistron.nl/online_curriculum/holland_online/resources/story_map.jpg adresinden 15.12.2010 tarihinde edinilmiştir.

EKLER**EK 1.** Enstitü izin dilekçesi

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

SAYI :B.30.2.FIR.0.70.00-199.2- 884- 8526
KONU : Doktora Tez Çalışması

11/10/2011

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ : 12/09/2011 tarih ve 136 sayılı yazımız.

Sivas Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün, Enstitünüz Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ebru BOZPOLAT'ın, tez çalışması için izin alma isteğine ilişkin 04/10/2011 tarih ve 24145 sayılı yazıları ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. A. Feyzi BİNGÖL
Rektör

EKLER :

Ek-1. Yazı (2 Sayfa)

EK 2. Araştırma izin belgesi

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.58.20.02-605.01-
Konu : Araştırma İzni.
(Dok.Öğrc. Ebru BOZPOLAT)

24145 04.10.2011

FIRAT..ÜNİVERSİTESİ...REKTÖRLÜĞÜNE
ELAZİG

İlgi :a)09/09/2011 Tarihli ve B.30.2.FIR.0.70.00.00/6658 Sayılı Yazımız.
b)Valilik Makamının 30/09/2011 Tarihli ve B.08.4.MEM.0.58.20.02-605.01-23839 Sayılı Onayı.

İlgi (a) yazınız gereği, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Ebru BOZPOLAT'ın, "Hikaye Haritası Yönteminin Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılmasının Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Etkisi" konulu tezinin deneysel çalışmaya dayalı uygulama bölümünün ilimiz Merkez Behrampaşa İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerine uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Adem YILDIRIM
Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

DAĞITIM :
-Fırat Üniversitesi Rektörlüğüne
-Mrk. Behrampaşa İÖO. Müd.



Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 58020 SIVAS
Telefon : 0346 228 48 00 / 165
Belgegeçer : 0346 227 06 39
İnternet : http://sivas.meb.gov.tr
E-Posta : arge58@meb.gov.tr ; istatistik58@meb.gov.tr
Ayıntılı Bilgi İçin : Oktay TAŞDELEN / AR-GE / Öğretmen



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.58.20.02-605.01-
Konu : Araştırma İzni.
(Dok.Öğrc. Ebru BOZPOLAT)

23839 30.09.2011


VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a)Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün 09/09/2011 Tarihli ve B.30.2.FIR.0.70.00.00/6658 Sayılı Yazısı.
b)Valilik Makamının 26/08/2011 Tarihli ve B.08.4.MEM.0.58.20.02-605-20690 Sayılı Onayı.

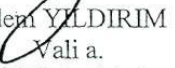
Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Ebru BOZPOLAT, "Hikaye Haritası Yönteminin Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılmasının Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme Etkisi" konulu tezinin deneysel çalışmaya dayalı uygulama bölümünü ilimiz Merkez Behrampaşa İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerine uygulamak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekinde belirtilen uygulama, Valilik Makamının İlgi (b) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup uygulamanın, ilimiz Merkez Behrampaşa İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Çetin ÖZDEMİR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
29/09/2011


Adem YILDIRIM
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü



Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 58020 SİVAS
Telefon : 0346 228 48 00 / 165
Belgegeçer : 0346 227 06 39
İnternet : <http://sivas.meb.gov.tr>
E-Posta : arge58@meb.gov.tr ; istatistik58@meb.gov.tr
Ayıntılı Bilgi İçin : Oktay TAŞDELEN / AR-GE / ASKE / Öğretmen



EK 3. Türkçe dersi başarı testi**OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ**

1. Kırmızı bir derim var.
Yemeklerde yerim var.
Salataya konurum.
Salça, turşu olurum.
Bilmecenin cevabı aşağıdakilerden hangisidir?
A) Çilek B) Havuç C) Domates D) Turp
2. Dışarının serinliği kendini evin içinde hissettirmeye başlamıştı. Gün ışığının parlaklığının azalmasıyla bir hüznün çöktü içime. Pencereden dışarıya baktığımda okuldan çıkan çocukların koşturmacaları, işten evine dönen insanların telaşı biraz olsun beni bu hüznün içinden çekip aldı.
Bu parçada anlatılanlar, hangi zaman diliminde gerçekleşmiştir?
A) Sabah B) Öğle C) Akşam D) Gece yarısı
3. “Hava kararınca sokaktaki ayak sesleri kesildi.” cümlesindeki “kesilmek” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde aynı anlamda kullanılmıştır?
A) Merdivenleri çıkarken nefesi kesildi.
B) Elektrik arızası nedeniyle televizyon yayınları kesildi.
C) Öğretmenin sınıfa girmesiyle gürültü kesildi.
D) Gördükleri karşısında taş kesildi.
4. “Dayanmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Çektiği tüm zorluklara çocukları için dayandı.” cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır?
A) Soğuk kış günleri kapıya dayandı.
B) Başkalarına dayanarak işlerini yapması yanlış bir davranıştı.
C) Bunaltıcı sıcaklarda çalışmaya iyi dayandı.
D) O kadar yorulmuştu ki dinlenmek için masaya dayandı.
5. Aşağıdaki cümlelerden hangisi bir paragrafın giriş cümlesi **olamaz**?
A) Türkiye dört mevsimin yaşandığı iklim özelliklerine sahiptir.
B) Türkiye ilk çağlardan günümüze kadar birçok uygarlığa ev sahipliği yapmıştır.
C) Türkiye'nin üç tarafı denizlerle çevrilidir.
D) Tarihi eser bakımından zenginleşmesinin bir nedeni de bu ev sahipliğidir.

6. “Küçük Mehmet Yakut da işte bunlardan biriydi. Hemen hemen babası yerinde kocaman adamların yanı başında bir nokta kadar küçücük, yırtık gömleği, yamaları kopuk elbiseleriyle cin gibi oturuyordu. Pırıl pırıl ve fırl fırl dönen, küçük yuvarlak gözleri vardı. Onu, içimden, pek sevimli bir fındık faresine benzetirdim.”

Halide Edip Zorlutuna

Yukarıdaki paragraf için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Bir metnin giriş bölümüdür; tahmin ve tanımlama yapılmıştır.
- B) Bir metnin gelişme bölümüdür; betimleme ve benzetme yapılmıştır.
- C) Bir metnin giriş bölümüdür; betimleme ve tanımlama yapılmıştır.
- D) Bir metnin sonuç bölümüdür; tahmin ve özetleme yapılmıştır

7, 8, 9 ve 10. sorular aşağıdaki metne göre cevaplanacaktır.

Annesi alması gerekenlerin yazılı olduğu alışveriş listesini oğluna verdi. O ise arkadaşı Mehmet ile sinemanın önünde buluşacağı için acele ediyordu. Annesinin verdiği parayı ve alışveriş listesini cebine koydu. Markete koştu. Bir yandan listede yazılı olanları alışveriş sepetine koyuyor, bir yandan da saatine bakıyordu. Çok az vakti kalmıştı. “Keşke bisikletimle gelseydim.” diye düşündü. Alışverişini tamamlayıp aceleyle eve döndü. Annesi Ali’ye teşekkür etti. Poşettekileri boşaltırken, sütün son kullanma tarihi **gözüne çarptı**. Ali’nin aldığı sütün son kullanma tarihi geçmişti. Annesi alışveriş yaparken ürünlerin son kullanma tarihlerine dikkat etmesi için Ali’yi uyardı.

7. Paragrafta annesinin Ali’yi uyardığı konu nedir?
- A) Koşup terlememesi
 - B) Bisikletle giderken dikkat etmesi
 - C) Annesinin verdiği parayı ve alışveriş listesini düşürmemesi
 - D) Aldığı ürünlerin son kullanma tarihine dikkat etmesi
8. Yukarıdaki metinde koyu renkle yazılan sözcük grubunun cümleye kattığı anlam aşağıdaki hangi cümle/cümlerle benzerlik göstermektedir?
- I. Çimenler arasında kıpırdayan küçük kaplumbağa gözüme çarptı.
 - II. Elini aniden kaldırıncı gözüme çarptı.
 - III. Pencereden bakarken parlayan kuyruklu yıldız gözüme çarptı.
- A) Yalnız I B) II ve III C) I ve III D) I, II ve III
9. Ali markete nasıl gitti?
- A) Otobüse binerek B) Yürüyerek C) Koşarak D) Bisikletiyle

10. “Ali arkadaşı Mehmet ile sinemanın önünde buluşacağı için acele ediyordu.” cümlesinde altı çizili sözcük grubu aşağıdaki sorulardan hangisinin yanıtıdır?
A) Kim? B) Nerede? C) Ne? D) Niçin?
11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim ve açıklaması birlikte verilmiştir?
A) Beni yolda görmemezlikten geliyor, bekliyordu.
B) Hatalarını sürekli örtbas ediyor, duyulmaması için elinden geleni yapıyordu.
C) Ona ne zaman ayakları üstünde durmasını söylesem, bana küsüyordu.
D) Ne zaman bir iş versem kırk dereden su getiriyor, susuyordu.
12. (1) Yeni okul müdürümüzü, ilk kez bahçede sonra da yemekhanede görmüştüm. (2) Zayıf, uzun boylu oluşu, dimdik duruşu ve çatık kaşları bende otoriter bir adam olduğu izlenimi bırakmıştı. (3) Yanına gidememiştim. (4) O gün müdürün hiç gülmeyen biri olduğunu sanmıştım.
Bu sözleri söyleyen kişi, numaralandırılmış cümlelerin hangi ikisine kendi düşüncesini katmıştır?
A) 1 ve 2 B) 2 ve 3 C) 2 ve 4 D) 3 ve 4
13. Köyde kış mevsimi için hazırlıklar başlamıştı. Turşu yapıldı. Bulgur kaynatıldı. Deste deste yufka yapıldı. Kavanozlarla salça yapıldı. Hepsi kışın tüketilmek üzere evlerde yerini aldı.
Yukarıdaki paragrafın konusu aşağıdakilerden hangisidir?
A) Turşunun nasıl yapıldığı
B) Köyde kış hazırlıkları
C) Bulgurun nasıl saklandığı
D) Yufkanın nerede yapıldığı
14. Hava oldukça sıcaktı. (1) Güneş tam tepedeydi ve bunalıyordu insanı... (2) Evde çok sıkılmıştı ve evden dışarı çıkmaya karar verdi. (3) Merdivenlerde duran terliklerini giyer giymez bir çılgılık attı. (4) Güneşte ısınan terlikler ayaklarını yakmıştı. (5) Can havliyle merdivenlerden seke seke inerken, evin küçük bahçesinin bir köşesinde çalışan babasına ilişti gözü.
Yukarıdaki metinde “Hava oldukça sıcaktı.” cümlesini destekleyici cümleler hangi seçenekte verilmiştir?
A) 1-2 B) 1-4 C) 2-5 D) 3-4

15 ve 16. sorular aşağıdaki metne göre cevaplanacaktır.

(1) Atatürk, çok yönlü bir insandı. (2) Yürekli bir asker, büyük bir devlet adamıydı. (3) Mert ve açık sözlüydü. (4) İleri görüşlüydü. (5) Vatani ve milleti için canını feda etmekten çekinmezdi. (6) Çocuklara çok düşküdü.

15. Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi numaralandırılmış cümlelerin hangisinde yer almaktadır?

- A) 1 B) 3 C) 4 D) 6

16. Yukarıdaki metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Atatürk'ün çocuk sevgisi
B) Atatürk'ün açık sözlü oluşu
C) Atatürk'ün kişisel özellikleri
D) Atatürk'ün vatanseverliği

17. Hastalıkları önlemek ve sağlıklı yaşamak için ağız ve diş bakımı çok önemlidir. Ağızdan alınarak iç organlarımızda hastalık yapan birçok mikrop vardır. Bunlar bakteri, virüs, mantar, parazit gibi küçük canlılardır. Ağız temizliği yapılmadığı zaman en zayıf mikroplar ağızımızda kolayca üreyebilir. Temizlenmeyen bir ağızda yiyecek artıkları dişlerde birikerek bakteri oluşturur. Bu bakteriler asit üretirler. Asit ise diş çürümelerine ve diş eti yaralarına sebep olur. Bu nedenle ağız ve diş bakımına önem vermeliyiz.

Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ağızımızda birçok mikrop vardır.
B) Bakteriler asit üretir.
C) Ağız ve diş bakımı sağlığımız için önemlidir.
D) Hastalıkları önleyemeyiz.

18. Kim bilir şimdi nerdesin,
Senindir yeni akşamlar,
Merdivende ayak sesin,
Rıhtım taşında gölgen var.

Ahmet Hamdi Tanpınar

Yukarıdaki dördlükte hangi ana duygu işlenmiştir?

- A) Yalnızlık B) Pişmanlık C) Sitem D) Özlem

19, 20 ve 21. sorular aşağıdaki metne göre cevaplanacaktır.

Aylardan eylülüdü. Bugün hava çok güzel ve ılıktı. Son dersin bitmesini dört gözle bekliyordum. Çünkü arkadaşım Canan derste kulağıma eğilip, “Eda köşedeki parka sonbahar gelmiş, gördün mü?” demişti. Ona inanmak istemedim. Sonbahar bizim mahalleye gelmez sanıyordum. Çünkü sonbahar sararan ve dökülen yapraklar, solan çiçekler demektir. Oysa ben bizim mahallede bir tek ağaç bile görmemiştim. Sonbahar nasıl gelirdi?

Zil çalınca koşarak daha önce hiç gitmediğim o parka gittim. Şaşkınlıkla o doğa güzelliğini seyrettim. Yemyeşil yapraklar sarı renge boyanmıştı. Toprak dökülen yapraklarla kaplanmıştı. Bana bakan yaşlı teyze ve bekçi amcaya doğru koşup “Sonbahar geldi.” diye bağırdım.

19. Metnin ana karakteri kimdir?

- A) Canan B) Eda C) Bekçi amca D) Yaşlı teyze

20. Çocuğun yaşadığı mahalleye sonbahar gelmeyeceğini düşünme nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mahallede tüm ağaçların kesilmiş olması
B) Mahallede tüm ağaçların kurumuş olması
C) Yaşadığı mahallede ağaç olmaması
D) Mahallede çok fazla yeşil ağaç olması

21. Olayın geçtiği zaman aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sıcak bir sonbahar günü
B) Soğuk bir sonbahar günü
C) Ilık bir sonbahar günü
D) Soğuk bir sonbahar gecesi

22. Bu sabah erkenden uyandım. Cumartesiydi ve okul yoktu. Birkaç günden beri yağın yağmur durmuştu ve güneş perdenin kenarından göz kırpyordu. Mor menekşe bana gülümsüyor, derenin berraklığı gözümü alıyordu. Minik kuzu benimle oynamak için heyecanla bekliyordu. Bu sabah istemeyerek geldiğim bu köye alıştığımı, hatta biraz da sevmeye başladığımı fark ettim.

Parçanın yazarı için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Karamsar B) İyimser C) Hırçın D) Heyecanlı

23. Şimdiye kadar yaptığım hiçbir şeye mükemmel diyemedim. Her yaptığının bir eksiği, kusuru, yanlışı vardı. Ama bugün tüm yaptıklarımın daha iyisini yapabileceğime inanıyorum. Bunları söyleyen yazar için aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?

- A) Kendi eksiğini görebilen B) Zor beğenen
C) Kendini beğenmiş D) Kendine güvenen

24. Kitap en iyi arkadaş
Bana neyi sorsam söyler
Ne anlatsam en sonunda
Çalış, iyi, doğru ol der

Fazıl Hüsnü Dağlarca

Yukarıdaki dördlükte kitapla ilgili olarak hangisinden **bahsedilmemiştir**?

- A) Bilgi kaynağı olduğundan
B) Yol gösterici olduğundan
C) Arkadaş olduğundan
D) Doğru kullanılması gerektiğinden

25. I. Üzüm üzüme baka baka kararır.
II. Keskin sirke küpüne zarar
III. Körle yatan şaşkı kalkar.
IV. Topalla gezen, aksamak öğrenir.

Yukarıdaki atasözleri anlamları bakımından gruplandırılırsa kaç numaralı atasözü grup dışında kalır?

- A) I B) II C) III D) IV

26. (1) Televizyon (2) Telefon (3) Mektup (4) Gazete (5) Radyo

Yukarıdaki iletişim araçları hangi seçenekte doğru sınıflandırılmıştır?

| | Sesli, Görüntülü İletişim Araçları | Yazılı İletişim Araçları |
|----|---------------------------------------|-----------------------------|
| A) | 1, 2, 3 | 4, 5 |
| B) | 1, 2, 5 | 3, 4 |
| C) | 3, 4, 5 | 1, 2 |
| D) | 2, 3, 5 | 1, 4 |

27. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma **yoktur**?
- A) Sınıfta derse en çok katılan Ali'ydi.
 B) İzlediğim film sıkıcı olduğundan sinemadan erken çıktım.
 C) Bazı illerimizde nüfus çok kalabalık.
 D) Kardeşim ödevini benden önce bitirdi.
28. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özetleyen bir ifade **yoktur**?
- A) Kısacası, senin bugün dışarı çıkmanı istemiyorum.
 B) Özetle sağlıklı yaşam için dengeli ve düzenli beslenmeliyiz.
 C) Özet olarak, kitaplar en iyi dostumuzdur.
 D) Öğretmenim yarın kitabın özetini getirmemi istedi.
29. “Bir insana yapabileceğiniz en büyük iyilik, ona kendi sahip olduklarınızı göstermek değil, onun sahip olduğu şeyleri keşfetmesini ve açığa çıkarmasını sağlamaktır.” diyen yazarın amacı aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- A) Yardımsever olmak.
 B) İnsanlara kendimizle ilgili sahip olduğumuz değerleri göstermek.
 C) İnsanların kendi sahip olduklarını fark etmelerini sağlamak.
 D) Bildiklerimizi her zaman söylemek.
30. “Tedbirli Annem” başlıklı bir metin içerisinde aşağıdaki cümlelerin hangisi yer almamalıdır?
- A) Sivri uçlu ve kesici aletleri kolay ulaşabileceğim yerlere koyar.
 B) Ocağı kapatıp kapatmadığını kontrol eder.
 C) Evden çıkarken balkon kapısını ve dış kapıyı kilitler.
 D) Küçük kardeşimin tek başına dışarı çıkmasına izin vermez.
31. İki sene önce köyümüz sel nedir bilmezdi. Ama o zamanlar köy böyle değildi. Dağlar, tepeler her yer ormandı.
 Yukarıdaki paragrafta boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?
- A) kısacası
 B) örneğin
 C) son olarak
 D) böylece

32. “Karışmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

- A) Dosya elimden düşünce bütün kâğıtlar birbirine karıştı.
- B) Eve geldiğinden beri her işime karıştı.
- C) Deprem olunca sınıf aniden karıştı.
- D) Trafik lambaları sönmüce trafik karıştı.

33. I. Karanlık basmadan eve dön.

II. Yalın ayak çimlere basıyordu.

III. Elif yedi yaşına basmadan okula başladı.

IV. Mehmet incittiği ayağı acıdığı için yere rahat basamıyor.

Yukarıdaki cümlelerin hangilerinde “basmak” sözcüğü aynı anlamda kullanılmıştır?

- A) I ve III
- B) I ve IV
- C) II ve III
- D) II ve IV

34. I. Dün akşam arkadaşlarımdan birini ziyarete gittim.

II. Önce lezzetli bir yemek yedik, ardından hoş ve tatlı bir sohbet başladı.

III. Eski günleri anmaktan büyük zevk aldım.

IV. Eve dönerken arkadaşlarıma daha çok zaman ayırmam gerektiğini düşündüm.

Numaralandırılmış cümlelerden hangisinde nesnel bir anlatım yer almaktadır?

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV

35. “Ağustos ayı olmasına rağmen bana göre göl kenarında hava oldukça serindi.” cümlesinde öznel anlatımı sağlayan söz/sözcük grubu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) rağmen
- B) serindi
- C) bana göre
- D) ağustos ayı

36, 37, 38 ve 39. sorular aşağıdaki metne göre cevaplanacaktır.

Ahmet amca ve Veli amcanın dükkânları karşı karşıyaydı. İkisi de dükkânlarında bal satardı. Ahmet amca dükkânında her zaman Veli amcaya göre daha kaliteli bal satardı. Daha düşük kaliteli bal satmasına rağmen Veli amcanın dükkânı dolup boşalırdı. Ahmet amca ise boş boş otururdu. Bu duruma çok üzülen ve sinirlenen Ahmet amca, kendisinin neden bu kadar çok satamadığına akıl sır erdiremezdi. Bir gün karşı dükkândan çıkan yaşlı teyzeye “Daha kaliteli bal sattığım halde niçin benden bal almıyorsunuz? diye sordu. Yaşlı teyze:

- “Sen bal satıyorsun ama suratın sirke satıyor.” dedi.

36. Bu parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?
A) Ahmet amca bal değil sirke satan biridir.
B) Ahmet amcanın balı daha kaliteli ama pahalıdır.
C) Güler yüzlü olmak insana kazanç sağlar.
D) Düşük kalitede bal satmak iyi kazanç sağlar.
37. Yukarıdaki metinde aşağıdaki karşılaştırmalardan hangisi yapılmamaktadır?
A) Kimin sattığı balının daha kaliteli olduğu
B) Kimin dükkânının daha büyük olduğu
C) Kimin daha güler yüzlü olduğu
D) Kimin daha çok bal sattığı
38. Ahmet amca için aşağıdakilerin hangisi **kesinlikle söylenemez**?
A) Asık suratlı B) Sinirli C) Somurtkan D) Güler yüzlü
39. Yukarıdaki metinde sonuç bildiren ifade aşağıdakilerden hangisidir?
A) Ahmet amca ve Veli amcanın dükkânları karşı karşıyaydı.
B) Sen bal satıyorsun ama suratın sirke satıyor.
C) Ahmet amca dükkânında her zaman Veli amcaya göre daha kaliteli bal satardı.
D) Ahmet amca ise boş boş otururdu.

40, 41, 42 ve 43. sorular aşağıdaki metne göre cevaplanacaktır.

Gün yeni aydınlanıyordu. Çalılarının arasında iki asker sipere yatmış, bekliyordu. Askerlerden biri başını uzatmıştı ki, çimenlerin arasında bir ses duyuldu. Askerler kendilerini tekrar sipere attılar. Tavşan zıplayınca gürültüyü çıkaranın düşman olmadığını anladılar.

40. Yukarıdaki metinde olay nerede geçmektedir?
A) Bahçede B) Evde C) Cephede D) Denizde
41. Olay ne zaman gerçekleşiyor?
A) Akşamüstü
B) Sabahın erken saatlerinde
C) Bir kış akşamı
D) Akşam geç saatlerde

42. Askerler, neden kendilerini tekrar sipere atıyorlar?
- A) Düşman gördükleri için
B) Düşman ateş açtığı için
C) Tavşanın çıkardığı sesi düşman zannettikleri için
D) Prova yaptıkları için
43. Gürültüyü çıkarmanın düşman olmadığını nasıl anlıyorlar?
- A) Tavşan zıplayınca
B) Diğer asker söyleyince
C) Hava aydınlanınca
D) Ateş edip tavşanı vurunca
44. Çok iyi hazırlandığım halde toplantı salonuna girdiğimde çok heyecanlandım. Sandalyeler dizilmiş, not almak için defterler hazırlanmıştı. Konferansı dinlemeye bu kadar çok kişinin gelmesi beni tedirgin etmişti. Bir an “Onları sıkmadan, bıktırmadan konuşabilecek miyim?” diye düşündüm. Aslında hep kaçırdım bu tür toplantılardan. Bu sözleri söyleyen kişi aşağıdakilerin hangisi ile nitelendirilebilir?
- A) İnsanları sevmeyen
B) Kendine çok güvenen
C) Kalabalık karşısında konuşmaya çekinen
D) Hiçbir şeyi umursamayan
45. İnsanlar gücünü yerinde ve ne ölçüde kullanacaklarını iyi hesaplamalı, ona göre davranmalıdır. Aksi halde hem kendisine hem de çevresindekilere zarar verebilir. Paragraftan aşağıdaki cümlelerin hangisi **çıkarılamaz**?
- A) Kontrolsüz güç kullanmak zarar verebilir.
B) Gerektiği yerde güç kullanılmalıdır.
C) İnsan kendi gücünü kontrol etmelidir.
D) İnsanlar güçlerini hiçbir zaman kullanmamalıdır.
46. Yolculuğa çıkmak için her şey hazırды. Ne olur ne olmaz diye evden çıkmadan önce ocağı kapatıp kapatmadığımı, balkon kapısının kilitli olup olmadığını ve muslukların kapalı olup olmadığını kontrol ettim. Her zaman başıma gelebilecek olası durumlar için dikkatli olmam gerektiğini düşünürüm. Yazarın en belirgin özelliği aşağıdakilerden hangisidir?
- A) İleri görüşlü
B) Kaygılı
C) Tedbirli
D) Umursamaz

47. Bu dünya bizim. Bu kadar hızlı yok etmeye çaba gösterirsek, bizim çocuklarımız çiçekleri saksıda, ormanları resimlerde görecektir ve canlıları sadece kitaplardan öğrenmek zorunda kalacak.

Parçanın yazarı için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Ümitsiz B) Kırgın C) Mutlu D) Kaygılı

48. (1) Küplere binmek (4) Burnundan solumak
 (2) Ağız kulaklarına varmak (5) Gözlerinin içi gülmek
 (3) Tepesi atmak (6) İçi içine sığmamak

Yukarıdaki deyimler anlamları bakımından hangi seçenekte doğru gruplandırılmıştır?

| Sevinmek | Sinirlenmek |
|----------|-------------|
| 1, 3, 4 | 2, 5, 6 |
| 1, 5, 6 | 2, 3, 4 |
| 1, 2, 3 | 4, 5, 6 |
| 2, 5, 6 | 1, 3, 4 |

49, 50, 51 ve 52. sorular aşağıdaki metne göre cevaplanacaktır.

Bir öğlen bizim evde yağmurun dinmesini beklerken İdris:

- "Hadi 'En' oyunu oynayalım." dedi.

Birçoğumuz bu oyunu bilmiyorduk. İdris açıklama yaptı:

- "Ben, Temel ve Gülgün Karadenizliyiz; Tamer, Birgül ve Vedat da Akdenizli. Karşılıklı bölgelerimizin en önemli özelliklerini söyleyeceğiz." dedi. "İlk olarak ben söylüyorum.":
- En dalgalı deniz bizdedir.

Ben, Akdenizli olarak hemen karşılık verdim:

- En tuzlu deniz de bizde.
- Çayımız en güzeldir.
- En güzel muz biz yetiştiririz.
- En çok yağış alan bölgeyiz.
- En ılık kış mevsimini biz yaşarız.

O sırada babamın sesi duyuldu:

- En iyi koşan çikolatayı kapar!
- Çikolata mı? Oyunu unuttuk, koşmaya başladık.

Bilsev AKIŞ

49. Yukarıdaki metine göre aşağıdakilerin hangisi Akdeniz bölgesinin en önemli özelliklerinden biridir?
 A) En dalgalı deniz olması B) En güzel çayın yetişmesi
 C) En güzel muzun yetişmesi D) En çok yağış alan bölge olması
50. Yukarıdaki metinde olay nerde geçmektedir?
 A) Evde B) Okulda C) Bahçede D) Sınıfta
51. Yukarıdaki metinde olay ne zaman gerçekleşmektedir?
 A) Sabah B) Öğle C) Akşam D) Gece
52. Aşağıdakilerden hangisi oyunda Karadenizli olan çocuklardan biri **değildir**?
 A) Birgül B) Temel C) Gülgün D) İdris
53. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sebep-sonuç ilişkisi **yoktur**?
 A) Çok işi olduğundan sinemaya gidemedi.
 B) Seni ziyaret edemedim, çünkü hastaydım.
 C) Maddi imkânsızlık yüzünden okuyamamış.
 D) Eve geldiğimde bizimkiler yemeğe başlamıştı.
54. (1) Görüyorsunuz ya, dedim, onlar da sizin sınıfınızda, sizin yaşınızda- hatta birçoğu sizden pek küçük çocuklar. (2) Hep aynı ilin çocuklarısınız ve aynı öğretmenlerden ders okuyorsunuz. (3) Böyle olduğu hâlde, işte, onlara alay konusu olacak kadar onlardan gerisiniz. (4) Bu ağlanacak bir haldir.
 Halide Edip Zorlutuna
 Yukarıdaki paragrafta hangi cümlelerde karşılaştırma söz konusudur?
 A) 1 ve 2 B) 1 ve 3 C) 2 ve 3 D) 2 ve 4
55. Bir sanatçıyı tanımak, anlamak için onu başkalarına sormayın. Yapılan eleştiriler, yazılan biyografiler onu tanımaya yetmez. Bir sanatçıyı en iyi eserlerine bakarak anlayabilirsiniz. Örneğin; Aşık Veysel'i şiirlerine bakarak anlamak gibi.
 Yukarıdaki paragrafta yazarın amacı nedir?
 A) Bir sanatçıyı tanımak için araştırma yapmaya gerek yoktur.
 B) Biyografi okumak gereksizdir.
 C) Bir sanatçıyı tanımanın en iyi yolu eserlerine bakmaktır.
 D) Eleştiri yazıları sanatçıları bize yanlış tanıtır.

56. “Küresel ısınma ve susuzluk” başlığına uygun metin aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- A) Dünyamız giderek ısınmakta, buna bağlı olarak da sularımız buharlaşmaktadır. Buharlaşmanın etkisiyle su kaynaklarımız azalmaktadır. İnsanoğlu su kaynaklarını dikkatli kullanmazsa susuzluk tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir.
- B) Dünyamız giderek ısınmakta, buna bağlı olarak da sularımız buharlaşmaktadır. Buharlaşmanın etkisiyle su kaynaklarımız artmaktadır. İnsanoğlu su kaynaklarını dikkatli kullanmazsa susuzluk tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir.
- C) Dünyamız giderek ısınmakta, buna bağlı olarak da sularımız donmaktadır. Donmanın etkisiyle su kaynaklarımız azalmaktadır. İnsanoğlu su kaynaklarını dikkatli kullanmazsa susuzluk tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir.
- D) Dünyamız giderek ısınmakta, buna bağlı olarak da sularımız donmaktadır. Donmanın etkisiyle su kaynaklarımız çoğalmaktadır. İnsanoğlu su kaynaklarını dikkatli kullanmazsa susuzluk tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir.
57. “İyi dinleyici” başlığına uygun metin aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- A) İyi bir dinleyici sabırsızdır. Konuşanı sonuna kadar dinlemez. Konuşanla aynı düşüncede olmadığı için onun sözünü keser. Eğer soracakları varsa konuşma bittikten sonra da sorar.
- B) İyi bir dinleyici sabırlıdır. Konuşanı sonuna kadar izler. Konuşanla aynı düşüncede olmayabilir. Ama hiç bir zaman sözünü kesmez. Eğer soracakları varsa konuşma bittikten sonra sorar.
- C) İyi bir dinleyici sabırlıdır. Konuşanı sonuna kadar izler. Konuşanla farklı düşüncede olabilir. O yüzden soracakları varsa sürekli konuşmayı bölüp sorar.
- D) İyi bir dinleyici sabırsızdır. Soru sormak için konuşmanın bitmesini beklemez. Konuşanın sürekli sözünü keser. Çünkü konuşanla aynı düşüncede değildir.
58. Çocuklar, beni de alın içerinize
Ben de güzel oyunlar oynamayı bilirim.
Çocuklar, imreniyorum şimdi size
Yıllar oluyor ki kırıldı çemberim.
Ceyhun Atuf KANSU
- Yukarıdaki dördlüğün ana duygusu nedir?
- A) Arkadaşlık özlemi
B) Oyun oynama isteği
C) Çocukluk özlemi
D) Çocuk sevgisi
59. Yukarıdaki dördlükte şairin amacı nedir?
- A) Çocukluğuna duyduğu özlemi anlatmak.
B) Çocuklarının oyununu bozmak.
C) Çocuklara bildiği oyunları öğretmek.
D) Çocukların oyuncaklarını kırmak.

OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ
CEVAP ANAHTARI

| | A | B | C | D |
|----|----------|----------|----------|----------|
| 1 | O | O | O | O |
| 2 | O | O | O | O |
| 3 | O | O | O | O |
| 4 | O | O | O | O |
| 5 | O | O | O | O |
| 6 | O | O | O | O |
| 7 | O | O | O | O |
| 8 | O | O | O | O |
| 9 | O | O | O | O |
| 10 | O | O | O | O |
| 11 | O | O | O | O |
| 12 | O | O | O | O |
| 13 | O | O | O | O |
| 14 | O | O | O | O |
| 15 | O | O | O | O |
| 16 | O | O | O | O |
| 17 | O | O | O | O |
| 18 | O | O | O | O |
| 19 | O | O | O | O |
| 20 | O | O | O | O |
| 21 | O | O | O | O |
| 22 | O | O | O | O |
| 23 | O | O | O | O |
| 24 | O | O | O | O |
| 25 | O | O | O | O |
| 26 | O | O | O | O |
| 27 | O | O | O | O |
| 28 | O | O | O | O |
| 29 | O | O | O | O |
| 30 | O | O | O | O |

| | A | B | C | D |
|----|----------|----------|----------|----------|
| 31 | O | O | O | O |
| 32 | O | O | O | O |
| 33 | O | O | O | O |
| 34 | O | O | O | O |
| 35 | O | O | O | O |
| 36 | O | O | O | O |
| 37 | O | O | O | O |
| 38 | O | O | O | O |
| 39 | O | O | O | O |
| 40 | O | O | O | O |
| 41 | O | O | O | O |
| 42 | O | O | O | O |
| 43 | O | O | O | O |
| 44 | O | O | O | O |
| 45 | O | O | O | O |
| 46 | O | O | O | O |
| 47 | O | O | O | O |
| 48 | O | O | O | O |
| 49 | O | O | O | O |
| 50 | O | O | O | O |
| 51 | O | O | O | O |
| 52 | O | O | O | O |
| 53 | O | O | O | O |
| 54 | O | O | O | O |
| 55 | O | O | O | O |
| 56 | O | O | O | O |
| 57 | O | O | O | O |
| 58 | O | O | O | O |
| 59 | O | O | O | O |

EK 4. Okuduğunu anlamaya ilişkin kazanımlar**OKUDUĞUNU ANLAMAYA İLİŞKİN KAZANIMLAR**

Türkçe Öğretim Programında yer alan ve çalışmada kullanılan kazanımlar:

23. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
24. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
25. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
26. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
27. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
28. Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
29. Okuduklarının konusunu belirler.
30. Okuduklarının ana fikrini belirler.
31. Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
32. Okuduklarından çıkarımlar yapar.
33. Okuduğunu özetler.
34. Okuduklarında “ hikâye unsurları”nı belirler.
35. Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.
36. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.
37. Metin içerisinde kalın, renkli, altı çizili vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
38. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.
39. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
40. Yazarın amacını belirler.
41. Okumasını, içeriğini ve ortamı değerlendirir.
42. Okuduklarında sebep - sonuç ilişkileri kurar.
43. Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
44. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.

EK 5. Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği**TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda Türkçe dersine ilişkin tutumları ölçmek üzere hazırlanmış 20 maddeden oluşan bir tutum ölçeği yer almaktadır. Ölçekteki maddeler karşısında görüşünüzü belirteceğiniz beş seçenek bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra bu seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

Sınıfınız : () 5-C () 5-D

| MADDELER | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Kısmen Katılıyorum | Katılmıyorum |
|-----------------|---|--------------------------------|--------------------|-------------------|-------------------------------|---------------------|
| | | | | | | |
| 1. | Türkçe çok sevdiğim dersler arasındadır. | | | | | |
| 2. | Türkçe dersinde konuların azaltılmasından mutluluk duyarım. | | | | | |
| 3. | Türkçe dersi ile uğraşmak beni eğlendirir. | | | | | |
| 4. | Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır. | | | | | |
| 5. | Boş zamanlarımda Türkçe çalışmaktan zevk alırım. | | | | | |
| 6. | Türkçe dersinden korkarım. | | | | | |
| 7. | Türkçe derslerin en güzeldir. | | | | | |
| 8. | Türkçe dersinden hiç hoşlanmam. | | | | | |
| 9. | Türkçe dersi ile ilgili her şey ilgimi çeker. | | | | | |
| 10. | Türkçe dersi ile ilgili oyunlardan hoşlanmam. | | | | | |
| 11. | Dersler arasında en çok Türkçe dersinden hoşlanırım. | | | | | |
| 12. | Mümkün olsa Türkçe dersi yerine başka bir ders alırım. | | | | | |
| 13. | Türkçe dersi ödevlerini sıkılmadan, zevkle yaparım. | | | | | |
| 14. | Türkçe dersinden çekinirim. | | | | | |
| 15. | Türkçe dersinde kendimi rahat hissedirim. | | | | | |
| 16. | Türkçe ders konuları ilgi duyduğum konular değildir. | | | | | |
| 17. | Türkçe dersine çalışmak beni dinlendirir. | | | | | |
| 18. | Kitap okumanın pek yararlı bir iş olduğuna inanmıyorum. | | | | | |
| 19. | Günün belli zamanlarını serbest okuma için ayırmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 20. | Yetki verseler bütün Türkçe derslerini kaldırırım. | | | | | |

EK 6. Hikâye haritası ölçeği**HİKÂYE HARİTASI ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda hikâye haritası yöntemine ilişkin 25 maddeden oluşan bir ölçek yer almaktadır. Ölçekteki maddeler karşısında görüşünüzü belirteceğiniz beş seçenek bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuduktan sonra bu seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

| MADDELER | | Tamamen | Çok | Orta | Az | Hiç |
|----------|---|---------|-----|------|----|-----|
| 1. | Hikâye haritası, hikâyenin temel unsurlarına dikkatimi çeker. | | | | | |
| 2. | Hikâye haritası, hikâyeyi daha kolay anlamamı sağlar. | | | | | |
| 3. | Hikâye haritası, hikâye unsurları arasındaki ilişkiyi kavramamı kolaylaştırır. | | | | | |
| 4. | Hikâye haritası, hikâye unsurlarını daha kolay ayırt etmemi sağlar. | | | | | |
| 5. | Hikâye haritası, hikâyedeki karmaşık durumları basitleştirir. | | | | | |
| 6. | Hikâye haritası kullanmak, hikâyeyi hatırlamamı kolaylaştırır. | | | | | |
| 7. | Hikâye haritası kullanmak, hikâyeyi hatırlamamı zorlaştırır. | | | | | |
| 8. | Hikâye haritası önemli ve önemsiz bilgiyi birbirinden daha kolay ayırt etmemi sağlar. | | | | | |
| 9. | Hikâye haritası kullanarak bilgileri düzenli öğrenirim. | | | | | |
| 10. | Hikâye haritası kullanmak zaman kaybettirir. | | | | | |
| 11. | Hikâye haritası ile öğrendiklerim daha kalıcı olur. | | | | | |
| 12. | Hikâye haritasını karmaşık buluyorum. | | | | | |
| 13. | Hikâye haritası ile öğrenmekte zorlanırım. | | | | | |
| 14. | Hikâye haritası kullanmak eğlencelidir. | | | | | |
| 15. | Hikâye haritası kullanmak sıkıcıdır. | | | | | |
| 16. | Derste hikâye haritası kullanmayı sevmem. | | | | | |
| 17. | Hikâye haritası kullanmak derse olan ilgimi artırır. | | | | | |
| 18. | Hikâye haritası okuduğunu anlamada etkili bir yöntemdir. | | | | | |
| 19. | Derste hikâye haritası kullanmaktan hoşlanırım. | | | | | |
| 20. | Hikâye haritası kullanışlı bir yöntem değildir. | | | | | |

EK 7. Öz değerlendirme formu**ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU**

Öğrencinin Adı Soyadı :

Grup ismi :

Okunan hikayenin başlığı :

Sevgili öğrencim,

Aşağıdaki iki bölümden oluşan öz değerlendirme formu yer almaktadır. Formlar sizin yapılan etkinlik için kendinizi değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Sizden istenen maddeleri dikkatlice okuyup size uygun seçeneği işaretlemenizdir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

| | MADDELER | | EVET | KISMEN | HAYIR |
|-----------------------------------|----------|--|------|--------|-------|
| Eş okuma | m1 | Hikâyeyi sessizce okudum. | | | |
| | m2 | Hikâyedeki paragrafı sesli okudum. | | | |
| | m3 | Arkadaşlarım hikâyeyi sesli okurken yanlışlarını düzelttim. | | | |
| Hikâyedeki dil bilgisi | m4 | Hikâyedeki dil bilgisi ile ilgili soruları yanıtladım. | | | |
| Hikâye ile ilgili yazma | m5 | Hikâye ile ilgili birkaç paragraf yazdım. | | | |
| Sözcükleri sesli okuma | m6 | Listedeki sözcükleri sesli okudum. | | | |
| | m7 | Arkadaşlarım sözcükleri sesli okurken yanlışlarını düzelttim. | | | |
| Sözcüklerin anlamı | m8 | Verilen sözcüklerin anlamını sözlükten buldum. | | | |
| | m9 | Sözcükleri kendi anlatımım ile açıkladım. | | | |
| | m10 | Sözlükten anlamını bulduğum sözcükleri cümle içinde kullandım. | | | |
| Hikâyenin yeniden anlatılması | m11 | Hikâyeyi yeniden özetleyerek anlattım. | | | |
| Hikâye haritası (çalışma yaprağı) | m12 | Hikâye haritasını tüm unsurlarıyla tamamladım. | | | |
| | m13 | Hikâyenin geçtiği yeri yazdım. | | | |
| | m14 | Hikâyenin geçtiği zamanı yazdım. | | | |
| | m15 | Hikâyede yer alan ana karakterleri tamamını yazdım. | | | |
| | m16 | Hikâyede yer alan yardımcı karakterleri tamamını yazdım. | | | |
| | m17 | Hikâyede probleme neden olan olayı yazdım. | | | |
| | m18 | Hikâyedeki problemi yazdım. | | | |
| | m19 | Hikâyedeki çözüm teşebbüslerini yazdım. | | | |
| | m20 | Hikâyenin sonucunu yazdım. | | | |
| | m21 | Hikâyenin ana fikrini yazdım. | | | |
| | m22 | Hikâyede karakterin verdiği tepkiyi yazdım. | | | |
| Yazma | m23 | Yazım kurallarına uygun yazmaya çalıştım. | | | |
| Bağımsız okuma | m24 | Her akşam 20 dakika kitap okudum. | | | |

| | MADDELER | | Her zaman | Çoğu zaman | Ara sıra | Hiçbir zaman |
|-------------|----------|--|-----------|------------|----------|--------------|
| Yardımlaşma | m25 | Grup arkadaşlarımla materyallerimi paylaştım. | | | | |
| | m26 | Grup arkadaşlarımla anlamadığım konuları anlamaları için yardımcı oldum. | | | | |
| Dinleme | m27 | Grup arkadaşlarımla görüşlerini dikkatle dinledim. | | | | |
| Katılım | m28 | Grupta alınan fikirlere katkı sağladım. | | | | |
| Sorgulama | m29 | Grup arkadaşlarımla görüş alışverişinde bulundum. | | | | |
| | m30 | Anlamadığım konularda arkadaşlarıma sorular sordum. | | | | |
| Saygı | m31 | Grup arkadaşlarımla çalışırken onlara saygılı davrandım. | | | | |
| Paylaşma | m32 | Grup arkadaşlarımla fikrimi ve bulduğum soruların cevaplarını paylaştım. | | | | |
| Destekleme | m33 | Başarılı olmak için grup üyelerine cesaret verdim. | | | | |
| İletişim | m34 | Grup arkadaşlarımla iyi iletişim kurdum. | | | | |

EK 8. Akran değerlendirme formu**AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU**

Öğrencinin Adı Soyadı :

Grup ismi :

Okunan hikayenin başlığı :

Sevgili öğrencim,

Aşağıdaki iki bölümden oluşan akran değerlendirme formu yer almaktadır. Formlar sizin arkadaşınızı değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Sizden istenen maddeleri dikkatlice okuyup size uygun seçeneği işaretlemenizdir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Değerlendirilen **1. grup üyesinin** ismi.....

| | MADELER | | EVET | KISMEN | HAYIR |
|----------------------------------|---------|--|------|--------|-------|
| Eş okuma | m1 | Hikâyeyi sessizce okudu. | | | |
| | m2 | Hikâyedeki paragrafı sesli okudu. | | | |
| | m3 | Diğer grup arkadaşları hikâyeyi sesli okurken yanlışlarını düzeltti. | | | |
| Hikâyedeki dil bilgisi | m4 | Hikâyedeki dil bilgisi ile ilgili soruları yanıtladı. | | | |
| Hikâye ile ilgili yazma | m5 | Hikâye ile ilgili birkaç paragraf yazdı. | | | |
| Sözcükleri sesli okuma | m6 | Listedeki sözcükleri sesli okudu. | | | |
| | m7 | Diğer grup arkadaşları sözcükleri sesli okurken yanlışlarını düzeltti. | | | |
| Sözcüklerin anlamı | m8 | Verilen sözcüklerin anlamını sözlükten buldu. | | | |
| | m9 | Sözcükleri kendi anlatımı ile açıkladı. | | | |
| | m10 | Sözlükten anlamını bulduğu sözcükleri cümle içinde kullandı. | | | |
| Hikâyenin yeniden anlattırılması | m11 | Hikâyeyi yeniden anlattı. | | | |

| | MADELER | | Her zaman | Çoğu zaman | Ara sıra | Hiçbir zaman |
|-------------|---------|---|-----------|------------|----------|--------------|
| Yardımlaşma | m12 | Grup arkadaşlarıyla materyallerini paylaştı. | | | | |
| | m13 | Grup arkadaşlarının anlamadığı konuları anlamaları için yardımcı oldu. | | | | |
| Dinleme | m14 | Grup arkadaşlarının görüşlerini dikkatle dinledi. | | | | |
| Katılım | m15 | Grupta alınan fikirlere katkı sağladı. | | | | |
| Sorgulama | m16 | Grup arkadaşları ile görüş alışverişinde bulundu. | | | | |
| | m17 | Anlamadığı konularda arkadaşlarına sorular sordu. | | | | |
| Saygı | m18 | Grup arkadaşlarıyla çalışırken saygılı davrandı. | | | | |
| Paylaşma | m19 | Grup arkadaşları ile fikrini ve bulduğu soruların cevaplarını paylaştı. | | | | |
| Destekleme | m20 | Başarılı olmak için grup üyelerine cesaret verdi. | | | | |
| İletişim | m21 | Grup arkadaşlarıyla iyi iletişim kurdu. | | | | |

Değerlendirilen **2. grup üyesinin** ismi.....

| | MADDELER | | EVET | KISMEN | HAYIR |
|----------------------------------|----------|--|------|--------|-------|
| Eş okuma | m1 | Hikâyeyi sessizce okudu. | | | |
| | m2 | Hikâyedeki paragrafı sesli okudu. | | | |
| | m3 | Diğer grup arkadaşları hikâyeyi sesli okurken yanlışlarını düzeltti. | | | |
| Hikâyedeki dil bilgisi | m4 | Hikâyedeki dil bilgisi ile ilgili soruları yanıtladı. | | | |
| Hikâye ile ilgili yazma | m5 | Hikâye ile ilgili birkaç paragraf yazdı. | | | |
| Sözcükleri sesli okuma | m6 | Listedeki sözcükleri sesli okudu. | | | |
| | m7 | Diğer grup arkadaşları sözcükleri sesli okurken yanlışlarını düzeltti. | | | |
| Sözcüklerin anlamı | m8 | Verilen sözcüklerin anlamını sözlükten buldu. | | | |
| | m9 | Sözcükleri kendi anlatımı ile açıkladı. | | | |
| | m10 | Sözlükten anlamını bulduğu sözcükleri cümle içinde kullandı. | | | |
| Hikâyenin yeniden anlattırılması | m11 | Hikâyeyi yeniden anlattı. | | | |

| | MADDELER | | Her zaman | Çoğu zaman | Ara sıra | Hiçbir zaman |
|-------------|----------|---|-----------|------------|----------|--------------|
| Yardımlaşma | m12 | Grup arkadaşlarıyla materyallerini paylaştı. | | | | |
| | m13 | Grup arkadaşlarının anlamadığı konularda onun anlamasına yardımcı oldu. | | | | |
| Dinleme | m14 | Grup arkadaşlarının görüşlerini dikkatle dinledi. | | | | |
| Katılım | m15 | Grupta alınan fikirlere katkı sağladı. | | | | |
| Sorgulama | m16 | Grup arkadaşları ile görüş alışverişinde bulundu. | | | | |
| | m17 | Anlamadığı konularda arkadaşlarına sorular sordu. | | | | |
| Saygı | m18 | Grup arkadaşlarıyla çalışırken saygılı davrandı. | | | | |
| Paylaşma | m19 | Grup arkadaşları ile fikrini ve bulduğu soruların cevaplarını paylaştı. | | | | |
| Destekleme | m20 | Başarılı olmak için grup üyelerine cesaret verdi. | | | | |
| İletişim | m21 | Grup arkadaşlarıyla iyi iletişim kurdu. | | | | |

EK 9. Kitap okuma formu**KİTAP OKUMA FORMU**

Sayın Veli,

Öğrencinizden her akşam en az 20 dakika kitap okuması istenmiştir. Sizden istenen haftalık olarak öğrencinizin her gün okuduğu kitabın adını, okuduğu sayfa sayısını kaydetmeniz ve bir hafta sonunda formu imzalayarak göndermenizdir. Öğrencilerin bu çalışmaları notla değerlendirilecektir.

İlginiz için teşekkür ederim.

| GÜNLER | OKUDUĞU KİTABIN ADI | OKUNAN SAYFA SAYISI | 20 DAKİKA KİTAP OKUDU MU? | |
|-----------|---------------------|---------------------|---------------------------|-------|
| | | | Evet | Hayır |
| Pazartesi | | | | |
| Salı | | | | |
| Çarşamba | | | | |
| Perşembe | | | | |
| Cuma | | | | |
| Cumartesi | | | | |
| Pazar | | | | |

Öğrencinin Adı Soyadı:

Velinin Adı Soyadı :

Velinin İmzası :

Kitap okuma formu örneği 1

Sayın Veli,

Öğrencinizden her akşam 20 dakika kitap okuması istenmiştir. Sizden istenen haftalık olarak öğrencinizin her gün okuduğu kitabın adını, okuduğu sayfa sayısını kaydetmeniz ve bir hafta sonunda formu imzalayarak göndermenizdir. Öğrencilerin bu çalışmalarını notla değerlendirilecektir. İlginiz için teşekkür ederim.

| GÜNLER | OKUDUĞU KİTABIN ADI | OKUNAN SAYFA SAYISI | 20 DAKİKA KİTAP OKUDU MU? | |
|-----------|---------------------|---------------------|---------------------------|-------|
| | | | Evet | Hayır |
| Pazartesi | Pipi REİS | 72 | X | |
| Salı | Pipi REİS | 72 | X | |
| Çarşamba | Yavuz Sultan Selim | 64 | X | |
| Perşembe | Yavuz Sultan Selim | 43 | X | |
| Cuma | Atilla | 45 | X | |
| Cumartesi | Atilla | 35 | X | |
| Pazar | Atilla | 65 | X | |

Öğrencinin Adı Soyadı: Rasim Yılmaz Tekin

Velinin Adı Soyadı : İBRAHİM YALÇIN TEKİN

Velinin İmzası : 

Kitap okuma formu örneği 2

Sayın Veli,

Öğrencinizden her akşam 20 dakika kitap okuması istenmiştir. Sizden istenen haftalık olarak öğrencinizin her gün okuduğu kitabın adını, okuduğu sayfa sayısını kaydetmeniz ve bir hafta sonunda formu imzalayarak göndermenizdir. Öğrencilerin bu çalışmalarını notla değerlendirilecektir. İlginiz için teşekkür ederim.

| GÜNLER | OKUDUĞU KİTABIN ADI | OKUNAN SAYFA SAYISI | 20 DAKİKA KİTAP OKUDU MU? | |
|-----------|--------------------------|---------------------|---------------------------|-------|
| | | | Evet | Hayır |
| Pazartesi | Kaşığı | 46 | X | |
| Salı | Kaşığı | 73 | X | |
| Çarşamba | Keloğlan Masalları | 56 | X | |
| Perşembe | Nasreddin Hoca Fikraları | 53 | X | |
| Cuma | Keloğlan Masalları | 55 | X | |
| Cumartesi | Nasreddin Hoca Fikraları | 57 | X | |
| Pazar | Nasreddin Hoca Fikraları | 51 | X | |

(Veli)

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tuğba KARAGÖZ

(Öğrenci)

Velinin Adı Soyadı :

Tarik Buğra KARAGÖZ

Velinin İmzası :

T. Tuğba

Kitap okuma formu örneği 3

Sayın Veli,

Öğrencinizden her akşam 20 dakika kitap okuması istenmiştir. Sizden istenen haftalık olarak öğrencinizin her gün okuduğu kitabın adını, okuduğu sayfa sayısını kaydetmeniz ve bir hafta sonunda formu imzalayarak göndermenizdir. Öğrencilerin bu çalışmaları notla değerlendirilecektir.

İlginiz için teşekkür ederim.

| GÜNLER | OKUDUĞU KİTABIN ADI | OKUNAN SAYFA SAYISI | 20 DAKİKA KİTAP OKUDU MU? | |
|-----------|---------------------------|---------------------|---------------------------|-------|
| | | | Evet | Hayır |
| Pazartesi | BİR KÜÇÜK OSMANCIK VARDI | 50 | + | |
| Salı | BİR KÜÇÜK OSMANCIK VARDI | 45 | + | |
| Çarşamba | BİR KÜÇÜK OSMANCIK VARDI | 45 | + | |
| Perşembe | ALİKE HARİKARAR DİYARINDA | 55 | + | |
| Cuma | ŞU ACAYİP BİTKİLER | 35 | + | |
| Cumartesi | TALİHLİ EU SAHİBİ | 46 | + | |
| Pazar | SÜPER ZEKA | 45 | + | |

Öğrencinin Adı Soyadı: Neslihan Gülmez.....

Velinin Adı Soyadı : Gülseren Gülmez.....

Velinin İmzası : .....

Kitap okuma formu örneği 4


Sayın Veli,

Öğrencinizden her akşam 20 dakika kitap okuması istenmiştir. Sizden istenen haftalık olarak öğrencinizin her gün okuduğu kitabın adını, okuduğu sayfa sayısını kaydetmeniz ve bir hafta sonunda formu imzalayarak göndermenizdir. Öğrencilerin bu çalışmalarını notla değerlendirilecektir. İlginiz için teşekkür ederim.

| GÜNLER | OKUDUĞU KİTAPIN ADI | OKUNAN SAYFA SAYISI | 20 DAKİKA KİTAP OKUDU MU? | |
|-----------|---------------------|---------------------|---------------------------|-------|
| | | | Evet | Hayır |
| Pazartesi | Düğün Günü | 53 | ✓ | |
| Salı | Doğum Günü Kızı | 71 | ✓ | |
| Çarşamba | Küçük Kemancı | 80 | ✓ | |
| Perşembe | Küçük Prenses | 96 | ✓ | |
| Cuma | Dünyanın Düzeni | 67 | ✓ | |
| Cumartesi | Horoz | 72 | ✓ | |
| Pazar | Çakmak | 24 | ✓ | |

Öğrencinin Adı Soyadı: Bana Kodak

Velinin Adı Soyadı : Berya Kodak

Velinin İmzası : 

EK 10. Öğretmen kontrol listesi**ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ****HİKÂYENİN ADI:**

| | KONTROL EDİLECEK HUSUSLAR | EVET | HAYIR |
|-----|---|-------------|--------------|
| 1. | Öğrenciler okuma düzeylerine göre gruplara ayrıldı mı? | | |
| 2. | Grup büyüklüğüne karar verildi mi? | | |
| 3. | Öğrenciler alt gruplara ayrıldı mı? | | |
| 4. | Oturma düzeni ayarlandı mı? | | |
| 5. | Gerekli malzeme hazırlandı mı? | | |
| 6. | Öğrencilerden beklenen görev tanımlanarak açıklandı mı? | | |
| 7. | Okuma etkinliğine 20 dk ayrıldı mı? | | |
| 8. | Her öğrenciye hikâye materyali dağıtıldı mı? | | |
| 9. | Eş okuma yapılarak öğrencilerin hikâyeyi sessizce okuması sağlandı mı? | | |
| 10. | Her öğrencinin bir paragrafı sesli okuması sağlandı mı? | | |
| 11. | Öğretmen grupları arasında gezerek ve öğrencileri dinleyerek değerlendirme yaptı mı? | | |
| 12. | Öğrencilere hikâyedeki dil bilgisi ile ilgili sorular verildi mi? | | |
| 13. | Dil bilgisi sorularını yanıtlamalarını istedi mi? | | |
| 14. | Öğrencilere sözcük listesi verildi mi? | | |
| 15. | Listedeki sözcükleri sesli okuma etkinliği yapıldı mı? | | |
| 16. | Sesli okuma etkinliğinde dinleyenler gerekli düzeltme yapması sağlandı mı? | | |
| 17. | Verilen sözcüklerin anlamları sözlükten bulunması sağlandı mı? | | |
| 18. | Sözcükleri kendi anlatımları ile açıklamaları sağlandı mı? | | |
| 19. | Sözlükten anlamı bulunan sözcükler cümle içinde kullanıldı mı? | | |
| 20. | Hikâye yeniden özetlenerek anlatıldı mı? | | |
| 21. | Okuduğunu anlama yaprakları (hikâye haritası) üzerinde çalışıldı mı? | | |
| 22. | Öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | | |
| 23. | Öğrencilere akran değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | | |
| 24. | Grup içi işbirliği sağlandı mı? | | |
| 25. | Başarı için ölçütler belirlenerek açıklandı mı? | | |
| 26. | Öğretmen gerçekleştirilen görevle ilgili yardım sağladı mı? | | |
| 27. | Becerileri öğretmek için öğretmen gruplara katıldı mı? | | |
| 28. | Başarılı gruplar ödüllendirildi mi? | | |
| 29. | Etkinliği erken bitiren öğrencilerden kitap okuyarak zamanı değerlendirmesi istendi mi? | | |
| 30. | Öğrencilerden her akşam 20 dk kitap okuması istendi mi? | | |

1. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi

HİKÂYENİN ADI: TILKI İLE LEYLEK.....

ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ

| | KONTROL EDİLECEK HUSUSLAR | EVET | HAYIR |
|-----|---|------|-------|
| 1. | Öğrenciler okuma düzeylerine göre gruplara ayrıldı mı? | + | |
| 2. | Grup büyüklüğüne karar verildi mi? | + | |
| 3. | Öğrenciler alt gruplara ayrıldı mı? | + | |
| 4. | Oturma düzeni ayarlandı mı? | + | |
| 5. | Gerekli malzeme hazırlandı mı? | + | |
| 6. | Öğrencilerden beklenen görev tanımlanarak açıklandı mı? | + | |
| 7. | Okuma etkinliğine 20 dk ayrıldı mı? | + | |
| 8. | Her öğrenciye hikâye materyali dağıtıldı mı? | + | |
| 9. | Eş okuma yapılarak öğrencilerin hikâyeyi sessizce okuması sağlandı mı? | + | |
| 10. | Her öğrencinin bir paragrafı sesli okuması sağlandı mı? | + | |
| 11. | Öğretmen grupları arasında gezerek ve öğrencileri dinleyerek değerlendirme yaptı mı? | + | |
| 12. | Öğrencilere hikâyedeki dilbilgisi ile ilgili sorular verildi mi? | + | |
| 13. | Dilbilgisi sorularını yanıtlamalarını istedi mi? | + | |
| 14. | Öğrencilere sözcük listesi verildi mi? | + | |
| 15. | Listedeki sözcükleri sesli okuma etkinliği yapıldı mı? | + | |
| 16. | Sesli okuma etkinliğinde dinleyenler gerekli düzeltme yapması sağlandı mı? | + | |
| 17. | Verilen sözcüklerin anlamları sözlükten bulunması sağlandı mı? | + | |
| 18. | Sözcükleri kendi anlatımları ile açıklamaları sağlandı mı? | + | |
| 19. | Sözlükten anlamı bulunan sözcükler cümle içinde kullanıldı mı? | + | |
| 20. | Hikâye yeniden özetlenerek anlatıldı mı? | + | |
| 21. | Okuduğunu anlama yaprakları (hikâye haritası) üzerinde çalışıldı mı? | + | |
| 22. | Öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | + | |
| 23. | Öğrencilere akran değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | + | |
| 24. | Grup içi işbirliği sağlandı mı? | + | |
| 25. | Başarı için ölçütler belirlenerek açıklandı mı? | + | |
| 26. | Öğretmen gerçekleştirilen görevle ilgili yardım sağladı mı? | + | |
| 27. | Becerileri öğretmek için öğretmen gruplara katıldı mı? | + | |
| 28. | Başarılı gruplar ödüllendirildi mi? | + | |
| 29. | Etkinliği erken bitiren öğrencilerden kitap okuyarak zamanı değerlendirmesi istendi mi? | | + |
| 30. | Öğrencilerden her akşam 20 dk kitap okuması istendi mi? | + | |

Uygulama erken bitmedi. ←

2. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi

HİKÂYENİN ADI: ...TAVUS... KUSU.....

ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ

| | KONTROL EDİLECEK HUSUSLAR | EVET | HAYIR |
|-----|---|------|-------|
| 1. | Öğrenciler okuma düzeylerine göre gruplara ayrıldı mı? | × | |
| 2. | Grup büyüklüğüne karar verildi mi? | × | |
| 3. | Öğrenciler alt gruplara ayrıldı mı? | × | |
| 4. | Oturma düzeni ayarlandı mı? | × | |
| 5. | Gerekli malzeme hazırlandı mı? | × | |
| 6. | Öğrencilerden beklenen görev tanımlanarak açıklandı mı? | × | |
| 7. | Okuma etkinliğine 20 dk ayrıldı mı? | × | |
| 8. | Her öğrenciye hikâye materyali dağıtıldı mı? | × | |
| 9. | Eş okuma yapılarak öğrencilerin hikâyeyi sessizce okuması sağlandı mı? | × | |
| 10. | Her öğrencinin bir paragrafı sesli okuması sağlandı mı? | × | |
| 11. | Öğretmen grupları arasında gezerek ve öğrencileri dinleyerek değerlendirme yaptı mı? | × | |
| 12. | Öğrencilere hikâyedeki dilbilgisi ile ilgili sorular verildi mi? | × | |
| 13. | Dilbilgisi sorularını yanıtlamalarını istedi mi? | × | |
| 14. | Öğrencilere sözcük listesi verildi mi? | × | |
| 15. | Listedeki sözcükleri sesli okuma etkinliği yapıldı mı? | × | |
| 16. | Sesli okuma etkinliğinde dinleyenler gerekli düzeltme yapması sağlandı mı? | × | |
| 17. | Verilen sözcüklerin anlamları sözlükten bulunması sağlandı mı? | × | |
| 18. | Sözcükleri kendi anlatımları ile açıklamaları sağlandı mı? | × | |
| 19. | Sözlükten anlamı bulunan sözcükler cümle içinde kullanıldı mı? | × | |
| 20. | Hikâye yeniden özetlenerek anlatıldı mı? | × | |
| 21. | Okuduğunu anlama yaprakları (hikâye haritası) üzerinde çalışıldı mı? | × | |
| 22. | Öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | × | |
| 23. | Öğrencilere akran değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | × | |
| 24. | Grup içi işbirliği sağlandı mı? | × | |
| 25. | Başarı için ölçütler belirlenerek açıklandı mı? | × | |
| 26. | Öğretmen gerçekleştirilen görevle ilgili yardım sağladı mı? | × | |
| 27. | Becerileri öğretmek için öğretmen gruplara katıldı mı? | × | |
| 28. | Başarılı gruplar ödüllendirildi mi? | × | |
| 29. | Etkinliği erken bitiren öğrencilerden kitap okuyarak zamanı değerlendirmesi istendi mi? | × | |
| 30. | Öğrencilerden her akşam 20 dk kitap okuması istendi mi? | × | |

3. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi

HİKÂYENİN ADI: TAVSAN VE KAPLUMBAĞANIN YARISI

ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ

| | KONTROL EDİLECEK HUSUSLAR | EVET | HAYIR |
|-----|---|------|-------|
| 1. | Öğrenciler okuma düzeylerine göre gruplara ayrıldı mı? | X | |
| 2. | Grup büyüklüğüne karar verildi mi? | X | |
| 3. | Öğrenciler alt gruplara ayrıldı mı? | X | |
| 4. | Oturma düzeni ayarlandı mı? | X | |
| 5. | Gerekli malzeme hazırlandı mı? | X | |
| 6. | Öğrencilerden beklenen görev tanımlanarak açıklandı mı? | X | |
| 7. | Okuma etkinliğine 20 dk ayrıldı mı? | X | |
| 8. | Her öğrenciye hikâye materyali dağıtıldı mı? | X | |
| 9. | Eş okuma yapılarak öğrencilerin hikâyeyi sessizce okuması sağlandı mı? | X | |
| 10. | Her öğrencinin bir paragrafı sesli okuması sağlandı mı? | X | |
| 11. | Öğretmen grupları arasında gezerek ve öğrencileri dinleyerek değerlendirme yaptı mı? | X | |
| 12. | Öğrencilere hikâyedeki dilbilgisi ile ilgili sorular verildi mi? | X | |
| 13. | Dilbilgisi sorularını yanıtlamalarını istedi mi? | X | |
| 14. | Öğrencilere sözcük listesi verildi mi? | X | |
| 15. | Listedeki sözcükleri sesli okuma etkinliği yapıldı mı? | X | |
| 16. | Sesli okuma etkinliğinde dinleyenler gerekli düzeltme yapması sağlandı mı? | X | |
| 17. | Verilen sözcüklerin anlamları sözlükten bulunması sağlandı mı? | X | |
| 18. | Sözcükleri kendi anlatımları ile açıklamaları sağlandı mı? | X | |
| 19. | Sözlükten anlamı bulunan sözcükler cümle içinde kullanıldı mı? | X | |
| 20. | Hikâye yeniden özetlenerek anlatıldı mı? | X | |
| 21. | Okuduğunu anlama yaprakları (hikâye haritası) üzerinde çalışıldı mı? | X | |
| 22. | Öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | X | |
| 23. | Öğrencilere akran değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | X | |
| 24. | Grup içi işbirliği sağlandı mı? | X | |
| 25. | Başarı için ölçütler belirlenerek açıklandı mı? | X | |
| 26. | Öğretmen gerçekleştirilen görevle ilgili yardım sağladı mı? | X | |
| 27. | Becerileri öğretmek için öğretmen gruplara katıldı mı? | X | |
| 28. | Başarılı gruplar ödüllendirildi mi? | X | |
| 29. | Etkinliği erken bitiren öğrencilerden kitap okuyarak zamanı değerlendirmesi istendi mi? | | X |
| 30. | Öğrencilerden her akşam 20 dk kitap okuması istendi mi? | X | |

Bu etkinliğe zaman kalmadı. ←
Uygulama tam süresinde bitti

4. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi

HİKÂYENİN ADI: ALTIN NİNE.....

ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ

| | KONTROL EDİLECEK HUSUSLAR | EVET | HAYIR |
|-----|---|------|-------|
| 1. | Öğrenciler okuma düzeylerine göre gruplara ayrıldı mı? | X | |
| 2. | Grup büyüklüğüne karar verildi mi? | X | |
| 3. | Öğrenciler alt gruplara ayrıldı mı? | X | |
| 4. | Oturma düzeni ayarlandı mı? | X | |
| 5. | Gerekli malzeme hazırlandı mı? | X | |
| 6. | Öğrencilerden beklenen görev tanımlanarak açıklandı mı? | X | |
| 7. | Okuma etkinliğine 20 dk ayrıldı mı? | X | |
| 8. | Her öğrenciye hikâye materyali dağıtıldı mı? | X | |
| 9. | Eş okuma yapılarak öğrencilerin hikâyeyi sessizce okuması sağlandı mı? | X | |
| 10. | Her öğrencinin bir paragrafı sesli okuması sağlandı mı? | X | |
| 11. | Öğretmen grupları arasında gezerek ve öğrencileri dinleyerek değerlendirme yaptı mı? | X | |
| 12. | Öğrencilere hikâyedeki dilbilgisi ile ilgili sorular verildi mi? | X | |
| 13. | Dilbilgisi sorularını yanıtlamalarını istedi mi? | X | |
| 14. | Öğrencilere sözcük listesi verildi mi? | X | |
| 15. | Listedeki sözcükleri sesli okuma etkinliği yapıldı mı? | X | |
| 16. | Sesli okuma etkinliğinde dinleyenler gerekli düzeltme yapması sağlandı mı? | X | |
| 17. | Verilen sözcüklerin anlamları sözlükten bulunması sağlandı mı? | X | |
| 18. | Sözcükleri kendi anlatımları ile açıklamaları sağlandı mı? | X | |
| 19. | Sözlükten anlamı bulunan sözcükler cümle içinde kullanıldı mı? | X | |
| 20. | Hikâye yeniden özetlenerek anlatırıldı mı? | X | |
| 21. | Okuduğunu anlama yaprakları (hikâye haritası) üzerinde çalışıldı mı? | X | |
| 22. | Öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | X | |
| 23. | Öğrencilere akran değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | X | |
| 24. | Grup içi işbirliği sağlandı mı? | X | |
| 25. | Başarı için ölçütler belirlenerek açıklandı mı? | X | |
| 26. | Öğretmen gerçekleştirilen görevle ilgili yardım sağladı mı? | X | |
| 27. | Becerileri öğretmek için öğretmen gruplara katıldı mı? | X | |
| 28. | Başarılı gruplar ödüllendirildi mi? | X | |
| 29. | Etkinliği erken bitiren öğrencilerden kitap okuyarak zamanı değerlendirmesi istendi mi? | X | |
| 30. | Öğrencilerden her akşam 20 dk kitap okuması istendi mi? | X | |

5. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi

HİKÂYENİN ADI: BE CERİKSİZ

ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ

| | KONTROL EDİLECEK HUSUSLAR | EVET | HAYIR |
|-----|---|------|-------|
| 1. | Öğrenciler okuma düzeylerine göre gruplara ayrıldı mı? | X | |
| 2. | Grup büyüklüğüne karar verildi mi? | X | |
| 3. | Öğrenciler alt gruplara ayrıldı mı? | X | |
| 4. | Oturma düzeni ayarlandı mı? | X | |
| 5. | Gerekli malzeme hazırlandı mı? | X | |
| 6. | Öğrencilerden beklenen görev tanımlanarak açıklandı mı? | X | |
| 7. | Okuma etkinliğine 20 dk ayrıldı mı? | X | |
| 8. | Her öğrenciye hikâye materyali dağıtıldı mı? | X | |
| 9. | Eş okuma yapılarak öğrencilerin hikâyeyi sessizce okuması sağlandı mı? | X | |
| 10. | Her öğrencinin bir paragrafı sesli okuması sağlandı mı? | X | |
| 11. | Öğretmen grupları arasında gezerek ve öğrencileri dinleyerek değerlendirme yaptı mı? | X | |
| 12. | Öğrencilere hikâyedeki dilbilgisi ile ilgili sorular verildi mi? | X | |
| 13. | Dilbilgisi sorularını yanıtlamalarını istedi mi? | X | |
| 14. | Öğrencilere sözcük listesi verildi mi? | X | |
| 15. | Listedeki sözcükleri sesli okuma etkinliği yapıldı mı? | X | |
| 16. | Sesli okuma etkinliğinde dinleyenler gerekli düzeltme yapması sağlandı mı? | X | |
| 17. | Verilen sözcüklerin anlamları sözlükten bulunması sağlandı mı? | X | |
| 18. | Sözcükleri kendi anlatımları ile açıklamaları sağlandı mı? | X | |
| 19. | Sözlükten anlamı bulunan sözcükler cümle içinde kullanıldı mı? | X | |
| 20. | Hikâye yeniden özetlenerek anlatırıldı mı? | X | |
| 21. | Okuduğunu anlama yaprakları (hikâye haritası) üzerinde çalışıldı mı? | X | |
| 22. | Öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | X | |
| 23. | Öğrencilere akran değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | X | |
| 24. | Grup içi işbirliği sağlandı mı? | X | |
| 25. | Başarı için ölçütler belirlenerek açıklandı mı? | X | |
| 26. | Öğretmen gerçekleştirilen görevle ilgili yardım sağladı mı? | X | |
| 27. | Becerileri öğretmek için öğretmen gruplara katıldı mı? | X | |
| 28. | Başarılı gruplar ödüllendirildi mi? | X | |
| 29. | Etkinliği erken bitiren öğrencilerden kitap okuyarak zamanı değerlendirmesi istendi mi? | X | |
| 30. | Öğrencilerden her akşam 20 dk kitap okuması istendi mi? | X | |

6. haftaya ilişkin öğretmen kontrol listesi

HİKÂYESİNİN ADI: Üç Soru

ÖĞRETMEN KONTROL LİSTESİ

| | KONTROL EDİLECEK HUSUSLAR | EVET | HAYIR |
|-----|---|------|-------|
| 1. | Öğrenciler okuma düzeylerine göre gruplara ayrıldı mı? | X | |
| 2. | Grup büyüklüğüne karar verildi mi? | X | |
| 3. | Öğrenciler alt gruplara ayrıldı mı? | X | |
| 4. | Oturma düzeni ayarlandı mı? | X | |
| 5. | Gerekli malzeme hazırlandı mı? | X | |
| 6. | Öğrencilerden beklenen görev tanımlanarak açıklandı mı? | X | |
| 7. | Okuma etkinliğine 20 dk ayrıldı mı? | X | |
| 8. | Her öğrenciye hikâye materyali dağıtıldı mı? | X | |
| 9. | Eş okuma yapılarak öğrencilerin hikâyeyi sessizce okuması sağlandı mı? | X | |
| 10. | Her öğrencinin bir paragrafı sesli okuması sağlandı mı? | X | |
| 11. | Öğretmen grupları arasında gezerek ve öğrencileri dinleyerek değerlendirme yaptı mı? | X | |
| 12. | Öğrencilere hikâyedeki dilbilgisi ile ilgili sorular verildi mi? | X | |
| 13. | Dilbilgisi sorularını yanıtlamalarını istedi mi? | X | |
| 14. | Öğrencilere sözcük listesi verildi mi? | X | |
| 15. | Listedeki sözcükleri sesli okuma etkinliği yapıldı mı? | X | |
| 16. | Sesli okuma etkinliğinde dinleyenler gerekli düzeltme yapması sağlandı mı? | X | |
| 17. | Verilen sözcüklerin anlamları sözlükten bulunması sağlandı mı? | X | |
| 18. | Sözcükleri kendi anlatımları ile açıklamaları sağlandı mı? | X | |
| 19. | Sözlükten anlamı bulunan sözcükler cümle içinde kullanıldı mı? | X | |
| 20. | Hikâye yeniden özetlenerek anlatırıldı mı? | X | |
| 21. | Okuduğunu anlama yaprakları (hikâye haritası) üzerinde çalışıldı mı? | X | |
| 22. | Öğrencilere öz değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | X | |
| 23. | Öğrencilere akran değerlendirme yapma fırsatı verildi mi? | X | |
| 24. | Grup içi işbirliği sağlandı mı? | X | |
| 25. | Başarı için ölçütler belirlenerek açıklandı mı? | X | |
| 26. | Öğretmen gerçekleştirilen görevle ilgili yardım sağladı mı? | X | |
| 27. | Becerileri öğretmek için öğretmen gruplara katıldı mı? | X | |
| 28. | Başarılı gruplar ödüllendirildi mi? | X | |
| 29. | Etkinliği erken bitiren öğrencilerden kitap okuyarak zamanı değerlendirmesi istendi mi? | X | |
| 30. | Öğrencilerden her akşam 20 dk kitap okuması istendi mi? | X | |

EK 12. Öğrenci görüşme formu**ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU**

1. Hikâye haritası yöntemi nasıl uygulanıyordu? Kısaca özetler misin?
2. Hikâye haritası yönteminin rahat bir biçimde uygulanması için neler gerekir?
3. Öğretmenin ilk kez (üniteye başlamadan önce) hikâye haritası yöntemi kullanacağımız dediğinde neler düşündün, neler hissettin? Neden?
4. Hikâye Haritası yöntemi kullanılmaya başlayınca neler hissettin? Neden?
5. Hikâye haritası yaparken en çok sıkıntı/problem/eksiklik yaşadığın durum neydi? Neden?
6. Hikâye haritası yaparken en çok hoşuna giden/keyif aldığın durum neydi? Neden?
7. Hikâye haritası yönteminin Türkçe dersindeki başka bir ünite de kullanılmasını ister miydin? Neden? Hangi Ünite?
8. Bu yöntemin kullanılması senin Türkçe dersine ilişkin duygularını-düşüncelerini etkiledi mi? (daha çok sevmek, ilgi duymak, merak etmek, istek duymak, sıkılmak vb.) Neden?
9. “Atatürk” ve “Güzel Ülkem Türkiye” üniteleri boyunca uygulanan hikâye haritası yöntemini düşündüğünde (geçen süreci düşündüğünde) neyin değişmesini isterdin? Yoksa memnun muydun? Neden?
10. Bu yöntemin daha farklı nasıl uygulanmasını isterdin, önerilerin nelerdir?
11. Hikâye haritası yönteminde hikâyeyi anlamada bireysel çalışma yapmak mı grup çalışması yapmak mı daha etkili oldu? Neden?
12. Hikâye haritası yönteminde grup çalışması yapmak sana neler kazandırdı, faydası oldu mu?
13. Hikâye haritası yönteminde grup çalışması yaparken en çok sıkıntı/problem/eksiklik yaşadığın durum neydi? Neden?
14. Hikâye haritası yönteminde grup çalışması yaparken en çok hoşuna giden/keyif aldığın durum neydi? Neden?

EK 13. Öğretmen görüşme formu**ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

1. Hikâye haritası yöntemini sınıflarınızda nasıl uyguladığınızı anlatır mısınız?
2. Hikâye haritası yönteminin rahat bir biçimde uygulanması için sınıfınızda nasıl bir ortam oluşturduğunuzu anlatır mısınız?
3. Öğrencilerinize, “Atatürk” ve “Güzel Ülkem Türkiye” ünitelerinde hikâye haritası yöntemi kullanacağınızı söylediğinizde nasıl tepkilerle (olumlu/olumsuz) karşılaştınız? Bunun nedenini neye bağlıyorsunuz?
4. Hikâye haritası yöntemi kullanılmaya başlanınca öğrencilerinizin tepkileri nasıl oldu?
5. Öğrencileriniz hikâye haritası oluştururken **sınıf ortamında** yaşanan sıkıntılar nelerdi? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?
6. Öğrencileriniz hikâye haritası yaparken **hoşlarına giden/keyif aldıkları** durumlar nelerdi? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?
7. Öğrencileriniz hikâye haritası yaparken **hoşlanmadıkları/problem yaşadıkları** durumlar nelerdi? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?
8. Hikâye haritası yönteminin kullanılmasının, öğretim süreciniz açısından **katkıları** hakkındaki fikirleriniz nelerdir?
9. Hikâye haritası yönteminin kullanılmasının, öğretim süreciniz açısından **olumsuzlukları** hakkındaki fikirleriniz nelerdir?
10. Hikâye haritası yönteminin 5. sınıf Türkçe dersinde kullanılmasının uygun olup olmamasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
11. Hikâye haritası yönteminin kullanılmasının, öğrencilerinizin Türkçe dersine ilişkin duygularına-düşüncelerine (olumlu/olumsuz) etkileri nasıl oldu? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?
12. Hikâye haritası yönteminin kullanılmasının öğrencilerinizin Türkçe dersine ilişkin başarı durumlarına etkileri nasıl oldu? Sebeplerini neye bağlıyorsunuz?
13. Hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin önerileriniz nelerdir?
14. Hikâye haritası yönteminde bireysel çalışma yaptırmak mı grup çalışması yaptırmak mı daha etkilidir? Neden?

15. Hikâye haritası yönteminde grup çalışması yapmak öğrencilerinize neler kazandırdı, faydası oldu mu?
16. Hikâye haritası yönteminde grup çalışması yaparken öğrencilerinizin en çok sıkıntı/problem/eksiklik yaşadığı durum neydi? Neden?
17. Hikâye haritası yönteminde grup çalışması yaparken öğrencilerinizin en çok hoşuna giden/keyif aldığı durum neydi? Neden?

EK.14. Başarı testine ilişkin hesaplamalar

Testin tümünün güçlüğü'nün belirlenmesi (Turgut, 1990: 267):

$$p = \frac{X_T}{K}$$

Sembollerin anlamı

X_T = Testin tümüne ait aritmetik ortalama= **36.65**

K = Testte bulunan madde sayısı =**59**

$$p = \frac{35,32}{59} = .59$$

Testin güvenilirlik hesaplaması (KR20) (Turgut, 1990: 268):

$$r_{20} = \frac{K}{K-1} \cdot \left[1 - \frac{\sum pq}{S^2_t} \right]$$

Sembollerin anlamı

K = Testte bulunan madde sayısı= **59**

Σ = Toplam

p = Bir maddeyi doğru cevaplayanların oranı

q = Bir maddeyi doğru cevaplandırmayanların oranı

Σpq = **12.93**

S^2_t = Test puanlarının test ortalamasından olan farklarının kareleri toplamı (varyans) = **111.162**

$$r_{20} = \frac{59}{58} \cdot \left[1 - \frac{12.93}{111.162} \right] = .90$$

EK 15. Grupların oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin öğrenci puanları**Çizelge 36.** Deney grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar

| Öğrenci No | 4. sınıf genel not ortalamaları | 4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları | 4. sınıf 2. yarıyıl not ortalamaları | 4. sınıf 2. yarıyıl Türkçe dersi not ort. |
|------------|---------------------------------|--|--------------------------------------|---|
| 1. | 5.00 | 98.05 | 5.00 | 97.50 |
| 2. | 4.65 | 86.98 | 4.70 | 86.25 |
| 3. | 4.75 | 89.20 | 4.90 | 90.00 |
| 4. | 4.40 | 77.50 | 4.40 | 77.50 |
| 5. | 5.00 | 93.33 | 5.00 | 93.25 |
| 6. | 5.00 | 98.05 | 5.00 | 97.50 |
| 7. | 5.00 | 98.80 | 5.00 | 100.00 |
| 8. | 5.00 | 96.68 | 5.00 | 96.75 |
| 9. | 4.95 | 91.13 | 4.90 | 91.25 |
| 10. | 4.90 | 89.98 | 5.00 | 91.25 |
| 11. | 5.00 | 97.60 | 5.00 | 100.00 |
| 12. | 5.00 | 99.13 | 5.00 | 98.25 |
| 13. | 4.75 | 87.90 | 4.90 | 90.00 |
| 14. | 5.00 | 94.88 | 5.00 | 95.75 |
| 15. | 4.80 | 91.30 | 4.80 | 93.50 |
| 16. | 5.00 | 98.98 | 5.00 | 98.75 |
| 17. | 5.00 | 96.68 | 5.00 | 96.25 |
| 18. | 4.85 | 89.77 | 4.90 | 88.13 |
| 19. | 4.10 | 83.90 | 4.30 | 85.50 |
| 20. | 4.65 | 87.55 | 4.80 | 86.50 |
| 21. | 4.70 | 91.38 | 4.90 | 91.25 |
| 22. | 4.90 | 92.35 | 5.00 | 95.50 |
| 23. | 4.65 | 86.98 | 4.75 | 86.25 |
| 24. | 4.90 | 93.05 | 4.90 | 95.50 |
| 25. | 4.95 | 95.93 | 4.90 | 98.25 |
| 26. | 4.95 | 92.23 | 5.00 | 94.75 |
| 27. | 5.00 | 98.48 | 5.00 | 98.75 |
| 28. | 4.80 | 87.55 | 4.70 | 81.00 |
| 29. | 5.00 | 96.15 | 5.00 | 97.50 |
| 30. | 4.90 | 90.95 | 4.90 | 94.50 |
| 31. | 4.95 | 93.03 | 4.90 | 88.75 |
| 32. | 5.00 | 95.78 | 5.00 | 95.75 |
| 33. | 4.95 | 96.93 | 5.00 | 96.75 |
| 34. | 5.00 | 91.30 | 5.00 | 90.00 |
| 35. | 4.95 | 97.68 | 5.00 | 98.75 |
| 36. | 5.00 | 98.18 | 5.00 | 98.75 |

Çizelge 37. Kontrol grubunun oluşturulmasında kullanılan ölçütlere ilişkin puanlar

| Öğrenci No | 4. sınıf genel not ortalamaları | 4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları | 4. sınıf 2. yarıyıl not ortalamaları | 4. sınıf 2. yarıyıl Türkçe dersi not ort. |
|-------------------|--|---|---|--|
| 1. | 4.90 | 85.57 | 4.90 | 86.00 |
| 2. | 4.60 | 88.25 | 4.70 | 85.00 |
| 3. | 4.85 | 85.88 | 4.80 | 81.75 |
| 4. | 5.00 | 92.94 | 5.00 | 94.00 |
| 5. | 4.65 | 86.69 | 4.70 | 85.00 |
| 6. | 4.45 | 90.13 | 4.50 | 80.25 |
| 7. | 4.75 | 88.34 | 4.70 | 87.25 |
| 8. | 4.40 | 87.19 | 4.80 | 92.00 |
| 9. | 4.95 | 98.25 | 5.00 | 97.75 |
| 10. | 5.00 | 97.25 | 5.00 | 94.50 |
| 11. | 5.00 | 92.32 | 5.00 | 90.25 |
| 12. | 4.45 | 87.44 | 4.70 | 89.75 |
| 13. | 4.85 | 85.94 | 4.80 | 90.25 |
| 14. | 4.35 | 88.19 | 4.40 | 91.25 |
| 15. | 5.00 | 96.50 | 5.00 | 93.00 |
| 16. | 5.00 | 92.88 | 5.00 | 95.00 |
| 17. | 5.00 | 95.50 | 5.00 | 93.50 |
| 18. | 5.00 | 97.25 | 5.00 | 95.75 |
| 19. | 4.62 | 90.54 | 4.65 | 94.20 |
| 20. | 4.50 | 88.63 | 4.70 | 85.25 |
| 21. | 5.00 | 98.63 | 5.00 | 97.25 |
| 22. | 5.00 | 96.38 | 5.00 | 95.25 |
| 23. | 4.95 | 91.23 | 4.90 | 91.25 |
| 24. | 5.00 | 96.13 | 5.00 | 93.50 |
| 25. | 4.40 | 85.57 | 4.40 | 87.13 |
| 26. | 4.90 | 91.50 | 4.80 | 93.25 |
| 27. | 4.90 | 86.75 | 5.00 | 89.00 |
| 28. | 4.85 | 88.19 | 4.50 | 94.50 |
| 29. | 4.70 | 88.63 | 4.80 | 85.25 |
| 30. | 4.80 | 90.03 | 4.90 | 98.80 |

EK 16. Grupların başarı testi, tutum ve hikâye haritası ölçeklerinden aldıkları puanlar**a.** Başarı testi puanları**Çizelge 38.** Deney grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest-kalıcılık-erişi puanları

| Öğrenci No | Öntest puanları | Sontest puanları | Kalıcılık puanları | Erişi puanları |
|------------|-----------------|------------------|--------------------|----------------|
| 1. | 35.00 | 52.00 | 56.00 | 17.00 |
| 2. | 45.00 | 50.00 | 59.00 | 5.00 |
| 3. | 28.00 | 47.00 | 51.00 | 19.00 |
| 4. | 36.00 | 46.00 | 45.00 | 10.00 |
| 5. | 28.00 | 51.00 | 57.00 | 23.00 |
| 6. | 37.00 | 54.00 | 50.00 | 17.00 |
| 7. | 37.00 | 50.00 | 57.00 | 13.00 |
| 8. | 45.00 | 47.00 | 51.00 | 2.00 |
| 9. | 38.00 | 51.00 | 49.00 | 13.00 |
| 10. | 30.00 | 43.00 | 40.00 | 13.00 |
| 11. | 37.00 | 50.00 | 57.00 | 13.00 |
| 12. | 29.00 | 55.00 | 55.00 | 26.00 |
| 13. | 28.00 | 39.00 | 39.00 | 11.00 |
| 14. | 21.00 | 52.00 | 58.00 | 31.00 |
| 15. | 37.00 | 50.00 | 51.00 | 13.00 |
| 16. | 35.00 | 58.00 | 55.00 | 23.00 |
| 17. | 45.00 | 53.00 | 56.00 | 8.00 |
| 18. | 31.00 | 45.00 | 42.00 | 14.00 |
| 19. | 34.00 | 42.00 | 59.00 | 6.00 |
| 20. | 29.00 | 46.00 | 59.00 | 17.00 |
| 21. | 29.00 | 47.00 | 49.00 | 18.00 |
| 22. | 29.00 | 40.00 | 48.00 | 11.00 |
| 23. | 35.00 | 51.00 | 50.00 | 16.00 |
| 24. | 26.00 | 50.00 | 49.00 | 24.00 |
| 25. | 37.00 | 57.00 | 52.00 | 20.00 |
| 26. | 33.00 | 46.00 | 51.00 | 13.00 |
| 27. | 37.00 | 54.00 | 53.00 | 17.00 |
| 28. | 33.00 | 42.00 | 48.00 | 9.00 |
| 29. | 35.00 | 45.00 | 51.00 | 10.00 |
| 30. | 32.00 | 49.00 | 49.00 | 17.00 |
| 31. | 21.00 | 36.00 | 33.00 | 15.00 |
| 32. | 34.00 | 53.00 | 49.00 | 19.00 |
| 33. | 31.00 | 46.00 | 51.00 | 15.00 |
| 34. | 41.00 | 55.00 | 55.00 | 14.00 |
| 35. | 38.00 | 55.00 | 52.00 | 17.00 |
| 36. | 37.00 | 56.00 | 59.00 | 19.00 |

Çizelge 39. Kontrol grubunun başarı testinden aldığı öntest-sontest-kalııcılık-erişi puanları

| Öğrenci No | Öntest puanları | Sontest puanları | Kalııcılık puanları | Erişi puanları |
|------------|-----------------|------------------|---------------------|----------------|
| 1. | 35.00 | 42.00 | 45.00 | 7.00 |
| 2. | 30.00 | 44.00 | 45.00 | 14.00 |
| 3. | 29.00 | 42.00 | 46.00 | 13.00 |
| 4. | 33.00 | 43.00 | 48.00 | 10.00 |
| 5. | 30.00 | 39.00 | 42.00 | 9.00 |
| 6. | 17.00 | 29.00 | 27.00 | 12.00 |
| 7. | 32.00 | 45.00 | 42.00 | 13.00 |
| 8. | 22.00 | 44.00 | 45.00 | 22.00 |
| 9. | 37.00 | 48.00 | 54.00 | 11.00 |
| 10. | 43.00 | 56.00 | 55.00 | 13.00 |
| 11. | 30.00 | 47.00 | 49.00 | 17.00 |
| 12. | 21.00 | 39.00 | 31.00 | 18.00 |
| 13. | 38.00 | 48.00 | 52.00 | 10.00 |
| 14. | 22.00 | 44.00 | 45.00 | 22.00 |
| 15. | 45.00 | 46.00 | 56.00 | 1.00 |
| 16. | 38.00 | 42.00 | 51.00 | 4.00 |
| 17. | 33.00 | 43.00 | 54.00 | 10.00 |
| 18. | 45.00 | 48.00 | 56.00 | 3.00 |
| 19. | 16.00 | 24.00 | 30.00 | 8.00 |
| 20. | 26.00 | 41.00 | 59.00 | 15.00 |
| 21. | 45.00 | 47.00 | 55.00 | 2.00 |
| 22. | 45.00 | 49.00 | 56.00 | 4.00 |
| 23. | 29.00 | 43.00 | 38.00 | 14.00 |
| 24. | 42.00 | 56.00 | 57.00 | 14.00 |
| 25. | 21.00 | 28.00 | 35.00 | 7.00 |
| 26. | 35.00 | 44.00 | 49.00 | 9.00 |
| 27. | 40.00 | 53.00 | 49.00 | 13.00 |
| 28. | 24.00 | 48.00 | 59.00 | 24.00 |
| 29. | 27.00 | 35.00 | 37.00 | 8.00 |
| 30. | 29.00 | 47.00 | 43.00 | 18.00 |

b. Tutum puanları

Çizelge 40. Deneş grubunun tutum ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum puanları

| Öğrenci No | Öntutum puanları | Sontutum puanları |
|------------|------------------|-------------------|
| 1. | 85.00 | 100.00 |
| 2. | 82.00 | 88.00 |
| 3. | 92.00 | 96.00 |
| 4. | 91.00 | 95.00 |
| 5. | 86.00 | 100.00 |
| 6. | 92.00 | 95.00 |
| 7. | 84.00 | 100.00 |
| 8. | 93.00 | 97.00 |
| 9. | 80.00 | 94.00 |
| 10. | 91.00 | 100.00 |
| 11. | 85.00 | 100.00 |
| 12. | 88.00 | 92.00 |
| 13. | 92.00 | 100.00 |
| 14. | 90.00 | 100.00 |
| 15. | 85.00 | 98.00 |
| 16. | 85.00 | 100.00 |
| 17. | 85.00 | 100.00 |
| 18. | 81.00 | 95.00 |
| 19. | 85.00 | 96.00 |
| 20. | 86.00 | 96.00 |
| 21. | 87.00 | 90.00 |
| 22. | 82.00 | 93.00 |
| 23. | 93.00 | 99.00 |
| 24. | 85.00 | 93.00 |
| 25. | 90.00 | 100.00 |
| 26. | 85.00 | 100.00 |
| 27. | 89.00 | 100.00 |
| 28. | 88.00 | 98.00 |
| 29. | 90.00 | 98.00 |
| 30. | 90.00 | 100.00 |
| 31. | 98.00 | 100.00 |
| 32. | 90.00 | 100.00 |
| 33. | 90.00 | 100.00 |
| 34. | 79.00 | 89.00 |
| 35. | 92.00 | 98.00 |
| 36. | 88.00 | 94.00 |

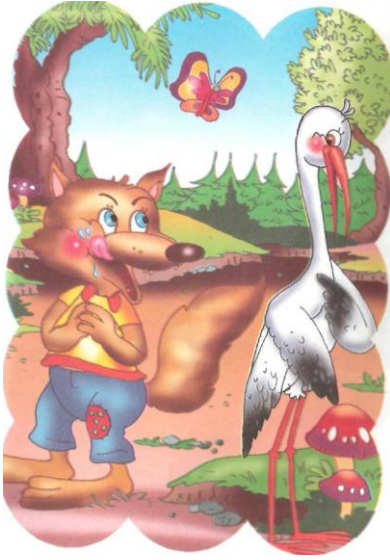
Çizelge 41. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldıkları öntutum-sontutum puanları

| Öğrenci No | Öntutum puanları | Sontutum puanları |
|------------|------------------|-------------------|
| 1. | 90.00 | 95.00 |
| 2. | 83.00 | 91.00 |
| 3. | 79.00 | 70.00 |
| 4. | 72.00 | 77.00 |
| 5. | 86.00 | 87.00 |
| 6. | 94.00 | 98.00 |
| 7. | 95.00 | 100.00 |
| 8. | 89.00 | 91.00 |
| 9. | 50.00 | 77.00 |
| 10. | 88.00 | 86.00 |
| 11. | 64.00 | 82.00 |
| 12. | 69.00 | 83.00 |
| 13. | 94.00 | 95.00 |
| 14. | 67.00 | 72.00 |
| 15. | 69.00 | 66.00 |
| 16. | 79.00 | 65.00 |
| 17. | 89.00 | 98.00 |
| 18. | 68.00 | 65.00 |
| 19. | 80.00 | 68.00 |
| 20. | 85.00 | 91.00 |
| 21. | 87.00 | 68.00 |
| 22. | 64.00 | 86.00 |
| 23. | 83.00 | 93.00 |
| 24. | 87.00 | 69.00 |
| 25. | 85.00 | 95.00 |
| 26. | 92.00 | 88.00 |
| 27. | 87.00 | 90.00 |
| 28. | 78.00 | 86.00 |
| 29. | 82.00 | 76.00 |
| 30. | 100.00 | 100.00 |

c. Hikâye haritası ölçeği puanları

Çizelge 42. Hikâye haritası ölçeğinde yer alan maddelerin faktör analizi değerleri

| Maddeler | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Çıkan maddeler |
|----------|----------|----------|----------|----------------|
| M1 | .587 | | .316 | |
| M2 | .624 | | | |
| M3 | .613 | | | |
| M4 | .462 | | .358 | |
| M5 | .655 | | | |
| M6 | .508 | | | |
| M7 | | .701 | | |
| M8 | .602 | | | |
| M9 | .445 | | .424 | * |
| M10 | .664 | | | |
| M11 | .448 | | .420 | * |
| M12 | .366 | | .524 | * |
| M13 | | .704 | | |
| M14 | -.448 | .324 | | * |
| M15 | | | .574 | |
| M16 | | .751 | | |
| M17 | | .746 | | |
| M18 | | | .750 | |
| M19 | | .772 | | |
| M20 | | .666 | | |
| M21 | .475 | | .435 | * |
| M22 | | | .678 | |
| M23 | .529 | | .342 | |
| M24 | | | .546 | |
| M25 | | .730 | | |

EK 17. Uygulama kullanılan hikâyeler**Hikâye 1.** “Tilki ile Leylek” hikâyesi**TİLKİ İLE LEYLEK**

Evvel zaman içinde çok kurnaz, ihtiyar bir tilki varmış. Bir ormanın ortasında tek başına yaşarmış. Evi de bir meşe ağacının dibindeki bir oyukmuş.

Bir gün tek başına canı sıkılmış. Bunun üzerine biraz dolaşmaya çıkmış. Ağaçların, çalılıkların arasında gezinmiş durmuş. Derken bir su birikintisinin yanına varmış. Hâlâ canı sıkılıyormuş... Konuşacak kimsecikler yokmuş.

Birdenbire tepesinde bir leyleğin uçtuğunu görmüş. Leylek kanatlarını çırparak tilkiye yakın bir yere konmuş. Tilki:

— Günaydın leylek kardeş, demiş. Seni gördüğüme sevindim. Çok canım sıkılıyor. Bugün öğlen yemeğini benimle ye.

Leylek:

— Teşekkür ederim tilki kardeş, diye yanıt vermiş.

Tilki:

— Güzel, demiş. Gelirsen sevinirim. Saat on ikide beklerim. Sakın geç kalma.

Bunu der demez, tilki sessizce uzaklaşmış. Hâlinden çok memnun görünüyormuş.

Leylek de yaşlı ve akıllı bir kuşmuş. Tilki kaybolurken kendi kendine gülümsemiş:

— Bunda bir iş var. Bu bir oyun oynayacak. İhtiyar tilki boş yere yemek yedirmez, demiş.

Tilki, yemek hazırlığı yaparken kahkahalarla gülüyormuş. Yaktığı ateşin üzerine kocaman bir tencere çorba koymuş. Çorbanın içine güzel sebzeler, mis kokulu otlar atmış.

Leylek ormanın üzerinden uçarak gelirken çorbanın kokusunu duymuş. Kendi kendine:

— Tilki benim için güzel bir yemek pişiriyor. Ben haksızlık ettim. Belki de oyun oynayacak falan değildir, demiş.

Tilki koşarak leyleği karşılamaya gelmiş. Leyleği evinin önüne oturtarak içeri girmiş. Biraz sonra derinliği çok az olan bir tabak çorbayla dönmüş. Tabağı ikisinin orta yerine koymuş. Sonra da:

— Lütfen beklemeyin, leylek kardeş. Sıcakken için çorbayı, demiş.

Tilki hemen başlamış çorbayı içmeye. Leylek çorbayı ağzına çekmeye çalışmış. Uzun, dar gagasını tabağa sokmuş. Ama o nefis çorbadan bir damla bile içememiş

Tilki:

— Ümit ederim ki çorbayı beğenmişsindir, leylek kardeş, demiş.

Leylek:

— Teşekkür ederim, çok nefis, diye yanıt vermiş.

Tilki gülümseyerek tüm çorbayı içip bitirmiş. Leylek:

— Beni davet ettiğin için çok teşekkür ederim. Yarın da ben seni yemeğe davet ediyorum, demiş.

Tilki teşekkür etmiş. Leylek de uçup gitmiş.

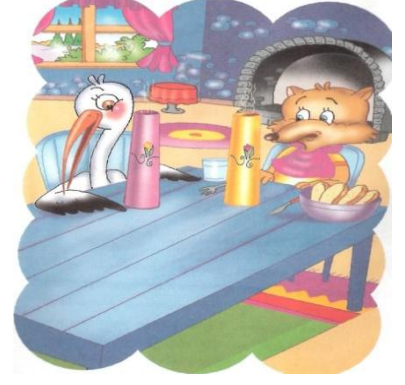
Ertesi gün tilki, leyleğe öğlen yemeğine gitmiş. Aynı yerde buluşmuşlar. Sofra hazırlanmış. Leylek:

— Günaydın tilki kardeş. Senin için bir yahni pişirdim. İnşallah beğenirsin, demiş.

Tilki:

— Mutlaka beğenirim. Yahni benim en sevdiğim yemektir, diye yanıt vermiş.

Demiş ama bir dakika sonra, tilkinin tüm neşesi kaçmış. Leylek yahniyi, dar boğazlı uzun bir çanağın içine koymuşmuş.



Leylek gagasını daldırıp istediği gibi yahni alıyormuş. Onun için kolay bir işmiş bu. Tilki çok uğraşmış ama hiç alamamış. Alamadıkça da üzülüp durmuş. Leylek yahniyi yiyip bitirmiş.

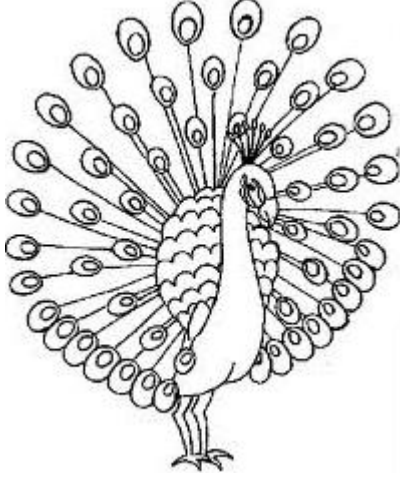


Böylece tilki oynadığı kötü bir oyunun cezasını çekmiş. Leylek de ona güzel bir ders vermiş.

Devler Ülkesi
Özlem AYTEK
Mercek Çocuk

Hikâye 2. “Tavus Kuşu” hikâyesi

TAVUS KUŞU



Tavus kuşunun çok güzel tüyleri vardır. Kuyruğunu açtığı zaman kocaman bir yelpaze gibi olur.

Dünyanın en güzel tüylü kuşu, tavus kuşudur. Tüylerinin bazıları uzun bazıları kısadır. Ama hepsi de çok güzeldir. Sanki tüy değil, değerli bir eşya gibidir. Mücevher gibi rengârenk ve parlaktır. Herkes onun tüyelerine sahip olmak ister.

Tavus kuşunun tüyelerini kitapların arasına koyarlar. Vazolarda süs olarak kullanırlar. Şapkaların kenarlarına takarlar. Uzun tüylerden yelpaze yaparlar, kısa tüylerden süs eşyaları yaparlar. Kralların, padişahların saraylarını tavus kuşlarının tüyleri süsler.

Adamın biri bir gün ormana gezmeye gitmiş. Yemyeşil ormanda gezip dolaşmış. Kuşlar etrafında dolanıp duruyor, güzel şarkılar söylüyorlarmış. Adam, daha sonra açıklık bir alana gitmiş. Orada bir tavus kuşu görmüş.

Tavus kuşunu gören adam, bir ağacın arkasına saklanmış. Tavus kuşunu izlemeye başlamış. Kuş o kadar güzelmiş ki, adam ağzı bir karış açık, onu seyretmeye başlamış.

Tavus kuşu açıklık alanda biraz dolaşmış. Sonra kuyruğundaki tüm tüyelerini açmış. Tüyler açılınca tıpkı bir yelpaze gibi olmuş. Rengârenk bir yelpaze. Tavus kuşunun tüyelerinin bazıları sarı, bazıları yeşil, bazıları da kırmızıymış. Tüylerin üstünde nazar boncuğuna benzeyen desenler bulunuyormuş.

Adam, daha önce hayatında hiç böyle güzel bir şey görmemiş. Tavus kuşunun tüyleri, kuyruğu, zarafeti adamı büyülemiş. Kuşun pırıl pırıl tüyleri güneşin altında parlıyormuş.

“Ne kadar güzel.” demiş adam. “Güzelliği ile gurur duyuyor olmalı.”

Fakat tavus kuşu hiç de mutlu görünmüyormuş. Yüzünde hiç gülümseme yokmuş. Sanki bir şeyden korkuyor gibiymiş. Üstelik de neredeyse ağlamak üzereymiş.

Adam onun böyle mutsuz olmasına çok şaşırılmış.

“Acaba neden bu kadar üzgün?” diye düşünmüş.

Tavus kuşu tüyelerine son bir kez bakmış. Sonra da o güzelim tüyelerini tek tek koparmaya başlamış. Bir tane koparmış, iki tane koparmış, üç tane koparmış... Biraz sonra kuşun tüyelerinin yarısı yerdeymiş.

O güzelim tavus kuşu kel bir kuş olup çıkmış. Eski güzelliğinden eser kalmamış. Artık kuyruğu falan da yokmuş. Onu görenler tavus kuşu olduğuna inanamazmış.

Kuş da çirkinleştiğinin farkındaymış. Bunun için hem seviniyor hem üzülüyormuş.

Adam şaşkınlıkla olanları izliyormuş. Tavus kuşunun neden böyle yaptığını bir türlü anlayamamış. Sonunda dayanamayıp, saklandığı yerden fırlamış. Soluğu kuşun yanında almış.

“Dur yahu” demiş. “Ne yapıyorsun sen? Yazık değil mi? Ağacın arkasında ne zamandır seni izliyordum. Senin güzelliğine hayran oldum. Sen ise neler yapıyorsun?”

Kuş önce çok şaşırılmış. Adamı görünce bir an için korkmuş. Hemen oradan kaçmaya hazırlanmış.

Kuşun kaçacağını anlayan adam:

“Dur, korkma!” demiş. “Benden korkmana gerek yok. Sana bir zarar vermem. Ben senin güzelliğine hayran oldum. Ne yapıyorsun sen böyle?”

Kuş, adamın zararsız olduğunu anlamış. Sonra da üzgün üzgün adamın yüzüne bakmış.

“Tüylerimi yoluyorum.” diye yanıt vermiş.

Adam, o güzelim tüyleri yerden toplamaya başlamış. Hem tüyleri topluyor hem de konuşuyormuş:

“Senin tüylerin dünyanın dört bir yanında çok değerlidir.” demiş. “Herkes senin tüyelerine hayran. Onlara sahip olmak istiyor. Sendeki bu güzellik kimde var? Ne diye tüyelerini yoluyorsun.”

Kuş üzgün bir yüzle gülümsemiş.

“İşte ben de o yüzden yoluyorum.” demiş.

Adam bir şey anlamamış. O hâlâ kuşun yerdeki tüyelerine bakıyormuş.

“Yazık bu tüylere.” demiş.

Tavus kuşu tekrar tüyelerini yolmaya başlamış.

Adam ise ona engel olmak için ileri atılmış.

“Dur yapma.” demiş. “Neden tüyelerini yoluyorsun?”

Kuş, üzüntüyle içini çekmiş.

“Bu güzelliğimiz başımıza bela.” demiş. “Bu yüzden tüyelerimi yoluyorum. Onlardan kurtulmaya çalışıyorum. Güzellik her zaman iyi bir şey değil. Çoğu kez başa bela oluyor.”

Adam, tavus kuşunun tüyelerine bakmış.

“Kusura bakma kuş kardeş.” demiş. “Ben bir şey anlamadım. Tüylerin neden başına bela oluyor. Bir karganın tüyleri güzel değil. Ama o senden daha mutlu. Sen ise çok mutsuz görünüyorsun.”

Tavus kuşu:

“Keşke karga olsaydım.” demiş. “O zaman kimse benimle ilgilenmezdi. Ama şimdi öyle mi? Bu tüylerim için beni avlamaya çalışıyorlar. Tüylerime sahip olmak için beni öldürüyorlar. Keşke bu kadar güzel tüylerim olmasaydı. O zaman kimse beni öldürmeye çalışmazdı. Tüylerimi işte bu yüzden yoluyorum. Tüyler, benim canımdan

daha değerli değil ya! Tüyleri olmayan bir kuşu kimse avlamaz. Yaşamak için, bu tüylerden kurtulmam gerekiyor.”

Adam, tavus kuşuna hak vermiş. Ona acımış.

“Haklısın kuş kardeş.” demiş. “Güzellik her zaman işe yaramaz. Bazen de böyle dertler açar.”

Akıl yoksunu dost
MEVLANA
Hazırlayan: Yasemin MEYVA
Parlak yayıncılık

Hikâye 3. “Tavşan ile Kaplumbağa'nın Yarışı” hikâyesi

TAVŞAN İLE KAPLUMBAĞA'NIN YARIŞI

Ormandaki hayvanlar bir alana toplanmışlardı. Her hayvan sırasıyla ortaya çıkıyor, iyi bir yönünü anlatarak onunla övünüyordu. Sıra tavşana gelmişti. Sağı solu selamlayarak ortaya çıktı. Çok gururlu bir duruşu vardı. Hemen övünmeye başladı:

— Şimdiye dek koşuda beni geçen olmadı, dedi. Birkaç kendini bilmezi yarı yolda bırakarak güzel bir ders verdim. Bunun için artık hiç kimse benimle yarışa çıkamıyor. Çıkarlarsa yenileceklerini biliyorlar. Eğer içinizde kendine güvenen varsa hemen varısabiliriz Ben hazırım



Tavşanın böyle konuşması, cesareti olanların da cesaretini kırdı. Tavşan, alaylı alaylı herkesi gözden geçirdi. Kahkahalarla gülerek:

— Vay cesaretsizler, vay! dedi. İçinizde hiç mi kendine güvenen yok. Hepinize acıdım doğrusu.

Hayvanlar, homurdanarak birbirlerine baktılar. Bu sırada kaplumbağa cesaretini göstermek için arka ayaklarının üzerine dikildi. Korkusuz bir sesle:

— Ben varım, dedi.

Tüm hayvanlar, gözlerine ve kulaklarına inanamadılar. Hayretten donakaldılar... “Kaplumbağa, tavşanla nasıl yarışabilir.” diye düşündüler. Tavşan kahkahayı bastı:

— Her söze inansam bile buna inanmam. Çünkü olmayacak şey. Benimle şaka yaptığımı anladım kaplumbağa kardeş. Bundan daha eğlenceli bir şaka olamaz. Şaka olmasa da gerçek olsa yarış bitene dek çevrende dans ede ede giderim. Hatta sırtüstü yatıp rahatımı bile düşünürüm. Sen benimle yarışacak kimse misin?

Tavşan daha çok konuşacaktı ama kaplumbağa:

— Bu denli övünmen yeter. Yarışı kazan ondan sonra övün. Belki de yarışı kaybedeceksin, dedi.

Böylece tavşan susturulmuş oldu. Yarışın nerede başlayıp nerede biteceği kararlaştırıldı. Tüpleri güzel bir kuş hakem oldu. Uçup yakın bir dala kondu:

— Bir, iki, üççç!... deyince yarış başladı.

Tavşan kendine çok güveniyor, nasıl olsa yarışı kazanırım, diye düşünüyordu. Bunun için hiç acele etmedi. Alaylı alaylı gülerken arkadan kaplumbağanın koşmasını izlemeye başladı.

Sonra:

— Biraz yatıp uyumalı, kaplumbağanın yarışın bitiş yerine ulaşması saatlerce sürer, dedi.

Kaplumbağa, tavşanın alaylı konuşmasına aldırmadı. Tüm gayretiyle yarışına devam etti.

Tavşan, “Şu zavallılığa biraz zaman kazandırırım.” diye yere uzanmış, sonra da derin bir uykuya dalmıştı. Uykudan uyandığında, kaplumbağa yarışı bitirmek üzereydi. Hemen fırlayıp ayağa kalktı. Kaplumbağanın yarışı bitirmekte olduğunu görünce, uyku sersemliğiyle ne yapacağını şaşırıldı. Sonra da tüm hızıyla koşmaya başladı.

Tavşan yarı yola varmadan kaplumbağa yarışı bitirdi. Tüm hayvanlar, kaplumbağanın başarısını alkışladılar. “Ya ya ya, şa şa şa!... Kaplumbağa çok yaşa!...” diye bağırıyorlardı. Tavşan bu duruma çok üzüldü. Utancından başını önüne eğdi. Kendi kendine: “Keşke hiç konuşmasaydım. Herkesin içinde gülünç duruma düştüm.” dedi.

Tavşanın çok üzüldüğünü gören kaplumbağa:

— Üzülme dostum, üzülme!... Bu sana büyük bir ders olsun. “Bir işi yapmadan önce övünme. Yaptıktan sonra övün.” dedi.

Tavşan verecek yanıt bulamadı. Başı önünde yarış yerinden ayrıldı.

Hikâye 4. “Altın Nine” hikâyesi

ALTIN NİNE

Altın Nine kimdir? Bunu tam olarak ben de bilmiyorum.

Altın Nine, evimizin eski ve en saygıdeğer konuğuydu. “Nereden gelip aileye katılmış, ailenin nasıl bir parçası olmuş, kimdi?” Bu soruların hiçbirinin yanıtını bilmiyorum. Hiçbirimiz bunu merak edip sormamıştık. Sormadığımız için de öğrenememiştik. Evdeki hiçbir çocuğun aklına gelmemiştii, Altın Nine’nin kim olduğunu öğrenmek. Biz onu Altın Nine olarak tanımış ve öyle kabul etmiştik.

Galiba kendisi akrabadan değildi. Evimize sık sık uzak bir şehirden misafirlige gelirdi. Ama nereden geldiğini bile tam olarak bilmezdik. Tek bildiğimiz onun özel bir önemi olduğuydu.

Altın Nine'ye ailede herkes tarafından özel bir saygı gösterilirdi. Sofrada özel bir sandalyesi vardı. Bu sandalyeye ondan başka kimse oturamazdı. Altın Nine aile bireyelerine karşı her zaman mesafeliydi. Onun herhangi bir kimseyle şakalaştığını gören hiç kimse olmamıştı.

Herkese buyruklar yağdıran dedemle ninem bile Altın Nine'nin karşısında sus pus olurlardı. Ak saçlı teyzeler, yaşlanmış halalar, dayılar, amcalar bayramda onun odasına kadar gider, elini öperlerdi. Altın Nine, evin iç işlerinde bile oldukça etkiliydi. Bir anlaşmazlık çıktığında mutlaka Altın Nine'nin görüşlerine başvurulurdu.

Altın Nine denildiği zaman evde akan sular dururdu. Hanımlardan hizmetçilere kadar herkes, kendine çeki düzen verirdi. Herkes ona saygıyla karışık derin bir de sevgi beslerdi.





Bir gün evde çocuklar arasında bir kavga oldu. Tabii kavganın sonucunda da bir kaza meydana geldi. Büyükbabamın elmas nargilesi kırıldı. Bu çok değerli bir nargileydi.

Nargileyi kıran da tabii ki aramızda en yaramazımız olanımız Ateş'ti. Bu onun gerçek ismi değildi. Büyükbaba, yaramazlığından ve haşarılığından dolayı ona bu ismi takmıştı. Ama bu isim ona gerçekten de çok yakışmıştı. Onu başka hiçbir isim böylesine tarif edemezdi.

Evde herkes bu çocuğu Ateş olarak çağırıyordu. Bir tek Altın Nine ona gerçek ismi ile hitap ederdi. Sanırım Altın Nine onu incitmemek, kırmamak için gerçek ismi ile sesleniyordu. Zaten o, ne kadar mesafeli de olsa herkese karşı sevgi ve şefkat gösterirdi. Üstelik aramızda en çok da Ateş'i koruyup kollardı. Ona karşı içinde büyük bir sevgi taşıyordu.

Ateş'in yapmış olduğu suç açıkça ortadaydı. Büyükbabamın elmas nargilesinin parçaları bahçenin orasına burasına savrulmuştu.

Altın Nine öfkeyle Ateş'in karşısına dikildi. Kızgınlığına engel olamayarak çocuğu omuzlarından tutup sarsmaya başladı. Altın Nine'yi ilk kez böylesine öfkeli görüyorduk. Şimdi Ateş'e bir tokat patlatacak diye bekliyorduk. Nefeslerimizi tutmuş onları izliyorduk.

Altın Nine, şöyle bir Ateş'in yüzüne baktı. Üzerine eğilip sert bir şekilde:

“Akşama dedene sen hesap verirsin.” dedi. Biz Ateş'in utanıp başını önüne eğmesini bekliyorduk. Ama o anda olağanüstü bir olay oldu. Ateş hiç de beklediğimiz gibi bir davranışta bulunmadı. Omuzlarını silkeleyip Altın Nine'nin elinden kurtuldu. Hırçın bir şekilde Altın Nine'nin yüzüne baktı. Sonra da onu aşağılayan bir sesle: “Sen sus Bakır Nine!” dedi. Bunu duyunca hepimiz donup kaldık. Şaşkınlıkla birbirimizin yüzüne baktık. Sanki ortaya bir bomba düşmüştü.

Altın Nine hiç sesini çıkarmadı. Sert sert Ateş'in yüzüne baktı. Sonra da dönüp tepihini çekerek oradan uzaklaştı.

O günden sonra Altın Nine bir kez olsun Ateş'le konuşmadı. Bir gün de olsun ona dönüp yanıt vermedi. Büyüklerimiz, Ateş'i kolundan tutup Altın Nine'nin odasına götürdüler. Onu bağışlamasını istediler. Ama Altın Nine bir gün olsun elini Ateş'e vermedi.

Bu olaydan yaklaşık bir yıl sonra Altın Nine hastalandı. Uzun süre hasta yatağında yattı. Başına doktorlar gelip ilaçlar verdiler. Ama Altın Nine'de hiçbir iyileşme işareti görülmedi.

Kulaktan kulağa fısıltılar yayılmaya başladı:

“Altın Nine çok hastaymış.” dediler.

Bir hafta sonra:

“Altın Nine ölecekmış.” demeye başladılar.

Çocukları Altın Nine'nin odasına bırakmadılar. Biz onu göremiyorduk. Sadece haberlerini alabiliyorduk. En sonunda bir sabah, Altın Nine'nin öldüğünü öğrendik.

Birkaç gün sonra Altın Nine'nin vasiyeti yerine getirildi. Odasındaki çekmece açıldı. İçindeki paralarla bir çeşme yapılmasını istiyordu. Bundan başka dört tane de kese çıktı. Keselerin içinde altınlar vardı. Her bir kesenin üzerinde kime verileceği yazılıydı.



Kesenin birinde “Fakirlere” yazıyordu. O kesenin içindeki altınlar fakirlere dağıtıldı. Bir kesede “Uşaklara” yazıyordu. O kesenin içindeki altınlar da uşaklara ve hizmetçilere dağıtıldı. Üçüncü kesede “Kızlara” yazıyordu. Üçüncü kesedeki altınlar, evin hanımlarına dağıtıldı.

Dördüncü kesenin üstünde “Çocuklara” yazısı vardı. Bu kese de açıldı.

Kesenin içinde de kâğıt parçalarına sarılı küçük paketler çıktı. Her birinin üstünde evdeki çocukların isimleri yazılıydı.

Büyükbaba hepimizi çağırdı. “Çocuklar gelsin.” dedi. Büyükbabanın yanına gittiğimizde, hepimize üzerinde isimlerimiz yazılı olan paketleri verdi.

Bütün çocuklar halka olmuşuk. Hepimizin elinde Altın Nine'nin bize bıraktığı küçük paketler duruyordu. Hiçbirimiz onları açmaya cesaret edemiyorduk.

Keseden son bir kâğıt paket daha çıktı. Üzerinde Ateş yazıyordu. Altın Nine ilk kez ona Ateş demişti. Daha önce bir kez olsun Altın Nine'nin ona Ateş, diye seslendiğini duymamıştık. Büyükbaba, paketi aldı. “Ateş al. Bu da senin.” dedi. Sonra da ekledi: “Görüyor musun, Altın Nine ilk kez sana Ateş, demiş.”

Hepimiz elimizde küçük paketlerle öylece kalmıştık. Kimse açmaya cesaret edemiyordu. Herkes, “Önce sen aç.” der gibi birbirinin yüzüne bakıyordu.

Büyükbaba bu hâlimizi görünce duruma el koydu.

“Haydi, açın paketlerinizi. Altın Nine bakalım size ne bırakmış.” dedi.

Titreyen ellerimizle paketleri açmaya başladık. Kâğıtları açtığımızda bir de ne görelim? Altın Nine her birimize birer beşbirlik altın bırakmış. Hepimiz gülümseyen gözlerle birbirimize bakıyorduk. Yalnız Ateş'in gözlerinde bir öfke vardı. Kâğıttan çıkan şeyi bize göstermemek için avucunda sıkı sıkıya tutuyordu.

Büyükbaba:

“Ateş, aç bakayım avucunu.” dedi.

Ateş, elini uzatıp avucunu açtı. Onun avucunda kocaman bakır bir kuruş vardı.

Seçme Öyküler
Yasemin MEYVA
Parlak Yayıncılık

Hikâye 5. “Beceriksiz” hikâyesi**BECERİKSİZ**

Geçenlerde çocukların mürebbiyesi Yuliya Vasilyevna'yı verdiği derslerin parasını ödemek için çalışma odama çağırdım.

— Oturun, dedim. Ücretinizi hesaplayalım. Herhalde sizin de paraya ihtiyacınız vardır. Kendiniz istersiniz sandım, ama bugüne kadar bu konuda ne bir şey sordunuz ne de bir şey istediniz. Anlaşılan davet edilmeyi istediniz. Ayda 30 rubleye anlaşmıştık, değil mi?

— Hayır, 40 rubleye anlaşmıştık.

— Haydi canım, yanlış hatırlıyorsunuz! Ben buraya 30 diye yazmışım. Eğitimciler hep 30 ruble ederim. Bizde iki aydır mı kalıyorsunuz?

— Hayır, iki ay beş gün.

— Tamı tamına iki ay! Böyle kaydetmişim... Demek ki size 60 ruble ödemem gerekiyor. Ödemem gereken bu ücretten 9 pazar, 3 de bayram tatilini düşmemiz gerekiyor. Çünkü o günlerde Kolya'yı çalıştırmadınız, sadece gezdirdiniz. Öyle değil mi?

Kıpkırmızı kesilen Yuliya Vasilyevna ceketinin cep kıvrımıyla oynamaya başladı, ağzından tek bir kelime bile çıkmıyordu.

— Bu hesaba göre 12 ruble eksik ödeyeceğiz. Kolya'nın hasta yattığı 4 gün de onunla ders yapmadınız, sadece Varya'yı çalıştırdınız. Ayrıca 3 gün dişiniz ağrıdığı için karım öğleden sonraları sizi izinli yazmış. 12'nin üzerine 7 daha eklersek, 19 ruble daha düşmemiz gerekiyor. Bunu 60'tan çıkarırsak geriye ne kalır? 41 ruble. Hesap doğru mu?

Yuliya Vasilyevna'nın sol gözü kızarıp sulandı, çenesi titremeye başladı. Sinirli sinirli öksürüp burnunu sildiyse de yine de tek kelime dahi edemedi.

— Yeni yıla girerken bir çay fincanı ile tabağını kırmıştınız. 12 ruble bunlar için ödemeniz gerekiyor. Gerçi fincan aile yadigârı olup daha pahalıdır ama fazlasını

istemem. Fincana gelinceye kadar nerelere gitmiyor ki! Sonra dikkat etmediğiniz için Kolya ağaca tırmanırken ceketini yırtmış. Bunun için de 10 ruble düşeceğiz. Yine dikkatsizliğiniz yüzünden hizmetçi kız Varya'nın çizmelerini çalmış. Siz bunlara engel olmak için aylık alıyorsunuz, gözünüzü dört açacaksınız! Etti mi 5 ruble daha! Ocak ayında benden 10 ruble almıştınız.

Yuliya Vasilyevna:

- Öyle bir şey almadım, diyecek oldu.
- İşte burada yazılı. İşte... Tamam, öyle olsun...
- 41 rubleden 27 ruble çıkarırsak geriye 14 ruble kalıyor.



Zavallı kız neredeyse ağlayacaktı. Güzel uzun burnunun üzerinde ter tomurcukları belirdi.

- Karınızdan sadece üç ruble almıştım, diyebildi titreyen sesiyle.
- Ya? Burada yazılı değil! Düşün öyleyse üç ruble daha! Alın, paranız burada! Bir tane on rublelik, bir de bir rublelik.

Genç mürebbiye verdiği paraları titreyen eliyle cebine sokarken;

- Teşekkür ederim, diye fısıldadı.
- Neden teşekkür ediyorsunuz?
- Para verdiğiniz için.
- Ama ben sizi kandırdım! Soydum sizi! Paranızı çaldım! Bir de bana teşekkür ediyorsunuz!

— Başka evlerde bu kadarını da vermiyorlar.

— Vermezler tabii! Senin gibi sus pus insanlara hiçbir şey vermezler. İşte ben de size iyi bir ders olsun diye böyle davrandım. Seksen rubleniz işte burada, zarfta duruyor, insan böyle beceriksiz olabilir mi? Neden sesinizi çıkarmıyorsunuz, başkalarının haksızlıklarına karşı çıkmıyorsunuz? Bu dünyada hakkınızı söke söke almalısınız! Ezilmişliğe gerek yok!

Kızın yüzündeki “gevşek” gülümsemeyi görünce böyle insanların varlığına iyice inandım.

Kendisine verdiğim böyle bir dersten dolayı özür dileyip seksen rublesini verdim. Çekine çekine teşekkür ederek çıktı. Arkasından bakarken bu dünyada güçlü olmanın sağladığı faydaları düşünüyordum.

Hikâyeler
Anton ÇEHOV
Erdem Yayınları

Hikâye 6. “Üç Soru” hikâyesi

ÜÇ SORU

Zamanın birinde her işte başarılı olmak isteyen bir kral yaşardı. Bunu sağlamak için aklındaki üç sorunun cevabını arıyordu. Bu üç soru şunlardı: Bir iş için en uygun vakit ne zamandır? Hayatta en gerekli kişi kimdir? İnsanın yapması gereken en önemli şey nedir?

Ülkesinin dört bir yanına haberciler gönderip bu üç sorunun cevabını bulana büyük bir ödül vereceğini duyurdu. Bunun üzerine bir sürü bilge, saraya akın etti. Ama kralın kafası daha çok karıştı, çünkü her bilgeden farklı bir düşünce çıkıyordu.

İlk soruya birçok cevap geldi. Bazı bilgiler, ayrıntılı bir takvim hazırlamayı teklif etti. Bir iş için en doğru zamanın bu takvime göre yaşayarak önceden belirlenebileceğini söylediler.

Bazıları, geçmişteki olayların hangi zamanlarda olduğunu incelemeyi önerdi. Bazıları ise her işin en uygun vaktini belirlemekte krala yardım edecek bir danışma kurulu kurmaktan yanaydı. Kralın bu konuda sihirbazlara danışması gerektiğini düşünenler de yok değildi.

İkinci soruya da çeşit çeşit cevaplar verildi. Kral için en gerekli kişilerin danışmanlar, papazlar, hekimler ya da savaşçılar olduğunu düşünen bilgiler vardı.

Üçüncü sorunun cevabı da bir tane değildi; insanın yapması gereken en önemli şeyin iyi savaşmak, ibadet etmek ya da bilimle uğraşmak olduğunu söyleyenler oldu.

Bilgelerden ortak bir cevap alamayan kral, hiçbirine ödül vermedi. Ama hâlâ doğru cevapları arıyordu. Halk arasında ünlü bir bilgeye danışmaya karar verdi.

Bu bilge, saraya gelmemişti, çünkü yaşadığı ağaç kovuğundan başka yere gitmezdi. Yanına da halktan başkasını kabul etmezdi. Bu yüzden kral, halktan biri gibi görünmek için elbiselerini değiştirerek yola çıktı. Bilgenin yanına yaklaşırken askerlerini geride bıraktı.

Kral yaklaşırken bilge, kovuğunun önüne çiçek tarhları kazıyordu. Kralı görünce onu selamlayıp kazmaya devam etti. Bilge, halsiz ve zayıf birisiydi. Küreğini toprağa

her sokuşunda sadece bir parçacık toprak çıkarabiliyordu. Bunu yaparken de soluk soluğa kalıyordu.

Kral, bilgenin yanına varınca geliş sebebini anlattı. Cevabını aradığı üç soruyu sordu. Bilge, kralı dinledi, ama cevap vermedi. Avuçlarına tükürüp kazmaya devam etti.

Bilgenin çok yorulduğunu gören kral;

— Biraz da ben kazayım, diyerek küreği aldı.

Bilge:

— Sağ olun, dedi.

Kral, iki tarh kazdıktan sonra durup sorularını tekrarladı. Bilge yine cevap vermedi. Ayağa kalkıp elini küreğe uzatarak;

— Biraz dinlenin. Bir süre de ben çalışayım, dedi.

Fakat kral küreği ona vermeyip kazmaya devam etti. Saatler akıp gitti. Güneş, ağaçların ardından batmaya başladı. Sonunda kral küreği toprağa saplayarak;

— Ey bilge kişi, senin yanına sorularıma bir cevap bulmak için geldim. Eğer cevap veremeyeceksen söyle de evime gideyim, dedi.

Bilge:

— Koşarak birisi geliyor, bakalım kim? diye cevap verdi.

Kral arkasına döndüğünde bir adamın koşarak kendilerine doğru geldiğini gördü. Kanlar içindeki adam, bilge ile kralın yanına ulaşınca kendinden geçerek yere düştü.

Kral ve bilge, adamın üstündeki elbiseleri çıkardılar. Karnında büyük bir yara olduğunu gördüler. Kral, yarayı elinden geldiğince yıkayıp mendiliyle ve bilgenin havlusuyla sardı. Fakat kan akmaya devam ediyordu.

Kral, sıcak kana bulanana sargıyı defalarca çıkarıp yıkadı. En sonunda kan durdu. Adam kendisine gelince içecek bir şey istedi.

Kral, dereden su getirip ona verdi. Bu koşuşturma sırasında akşam olmuştu.

Kral ve bilge, yaralı adamı kovuğa taşıyarak yatağa yatırdı. Adam, gözlerini kapatıp derin bir uykuya daldı. Yapmış olduğu işlerden yorulan kral da uyuyakaldı.

Sabah olduğunda kralın uyandığını gören adam, zayıf bir sesle;

— Beni affedin, dedi.

Kral şaşırarak;

— Sizi tanımıyorum bile! Affedilecek ne yapmış olabilirsiniz ki bana? diye sordu.

— Siz beni tanımıyorsunuz, ama ben sizi tanıyorum. Siz, kardeşimi astıran ve mallarını elinden alan kralsınız. Bu yüzden sizden öç almak isteyen bir düşmanınızım. Tek başınıza bilgenin yanına gelmeniz öç almak için iyi bir fırsattı. Pusuya yatıp bekledim. Siz akşama kadar dönmeyince pusuya yattığım yerden çıktım. Askerleriniz beni tanıyarak yaraladılar. Onlardan kaçtım fakat yaramdan çok kan akıyordu. Yaramı sarmasaydınız kan kaybından ölürdüm. Ben sizi öldürmek isterken siz benim hayatımı kurtardınız. Artık en sadık köleniz olup size hizmet edeceğim. Oğullarıma da aynı şeyi emredeceğim, dedi.

Kral, bir düşmanıyla bu kadar kolay barışıp onun dostluğunu kazandığı için çok sevindi. Onu affetti. Doktorunu gönderip onu tedavi ettireceğine ve mallarını geri vereceğine söz verdi.

Yaralı adamla vedalaşan kral, dışarı çıktı. O sırada bilge, bir gün önce kazmış oldukları tarhlara çiçek tohumlarını ekiyordu.

Kral, bilgenin yanına giderek;

— Sorularıma cevap vermenizi son defa rica ediyorum, dedi.

Bilge, başını kaldırıp krala bakarak;

— Siz farkında değilsiniz ama cevaplarınızı aldınız. Dün bana acımayıp şu tarhları kazmasaydınız erken gidecektiniz ve şu adamın saldırısına uğrayacaktınız. Bu yüzden en önemli vakit, tarhları kazdığımız vakitti. En önemli kişi bendim. En önemli işiniz ise tarhları kazarak bana yardım etmektir, dedi.

Daha sonra bu adam yanımıza geldiğinde onun yaralarını sarmasaydınız sizinle barışmadan ölecekti. Adamın oğulları sizin düşmanınız olacaktı. Bu yüzden onun yaralarını sardığımız vakit, en önemli vakitti. En önemli kişi oydu. En önemli iş de onun iyileşmesi için yaptıklarımızdı.

Bilge son olarak şunları ekledi:

— Unutmayın, üç sorunun cevabı hiçbir zaman değişmez. En önemli vakit,

içinde bulunduğumuz andır. Çünkü sadece o an elimizden bir şey gelir. En önemli kişi, o an kimle berabersek odur. Çünkü onunla bir daha görüşüp görüşemeyeceğimizi bilemeyiz. En önemli iş, iyilik yapmaktır. Çünkü bu dünyaya gönderilmemizin sebebi budur.

İnsan ne ile yaşar?
Leo TOLSTOY
Hazırlayan: Arzu DEMİR
Erdem Yayınları

EK 18. Uygulama kullanılan çalışma yaprakları**Çalışma yaprağı 1.** “Tilki ile Leylek” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı**GRUP ADI:****ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:****TİLKİ İLE LEYLEK ÇALIŞMA YAPRAĞI**

Aşağıdaki sözcüklerle eş anlamlı sözcükleri karşısına yazınız.

| | | | | | | |
|------------|---|---|---|---|---|--|
| ihiyar | → | → | → | → | → | |
| yanıt | → | → | → | → | → | |
| birdenbir | → | → | → | → | → | |
| tek başına | → | → | → | → | → | |

Aşağıdaki sözcüklerle zıt anlamlı sözcükleri karşısına yazınız.

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|--|
| yakın | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| uzun | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| dar | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| kolay | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |

Aşağıdaki paragrafta parantez içine uygun noktalama işaretini yazınız.

Birdenbire tepesinde bir leyleğin uçtuğunu görmüş () Leylek kanatlarını çırparak tilkiye yakın bir yere konmuş () Tilki ()
 () Günaydın leylek kardeş () demiş. Seni gördüğüme sevindim () Çok canım sıkılıyor ()
 () Bugün öğlen yemeğini benimle ye ()

Siz leyleğin yerinde olsaydınız yukarıdaki paragrafa nasıl cevap verirdiniz?

Aşağıdaki kelimeleri önce sesli okuyun, sonra sözlükten anlamlarını araştırıp yazınız. Son olarak kelimeleri anlamlarına uygun şekilde cümle içinde kullanıp yazınız

kurnaz

Anlamı:

Cümle:

derin

Anlamı:

Cümle:

nefis

Anlamı:

Cümle:

yahni

Anlamı:

Cümle:

çanak

Anlamı:

Cümle:

Çalışma yaprağı 2. "Tavus Kuşu" hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı

GRUP ADI:

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:

TAVUS KUŞU ÇALIŞMA YAPRAĞI

Aşağıda altı çizili kelimeleri doğru kelime türü ile eşleştiriniz.



Yemyeşil ormanda gezip dolaşmış.

Adam onun böyle mutsuz olmasına çok şaşırılmış.

Tavus kuşunun tüylerini kitapların arasına koyarlar.

Ne kadar güzel." demiş adam.

Keşke bu kadar güzel tüylerim olmasaydı.

Mücevher gibi rengârenk ve parlaktır.

Kuş, üzüntüyle içini çekmiş.

O zaman kimse benimle ilgilenmezdi.

Aşağıdaki paragrafta kelimelerin yazımında ve noktalama işaretlerinde hatalar yapılmıştır. Hataların altını çizerek metnin doğrusunu aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Adam onun böyle mutsuz olmasına çok şaşırılmış.
 "acaba neden bu kadar üzgün!" diye düşünmüş,
 Tavuskuşu tüyelerine son bir kez bakmış: Sonrada o güzelim tüyelerini tektek koparmaya başlamış? bir tane koparmış, iki tane koparmış, üç tane koparmış! biraz sonra kuşun tüyelerinin yarısı yerdeymiş.

Empty dashed box for writing the corrected text.

Aşağıdaki kelime ve kelime gruplarını önce sesli okuyun, sonra sözlükten anlamlarını araştırıp yazınız. Son olarak kelime ve kelime gruplarını anlamlarına uygun şekilde cümle içinde kullanıp yazınız.

yelpaze

Anlamı:

Cümle:

mücevher

Anlamı:

Cümle:

zarafet

Anlamı:

Cümle:

desen

Anlamı:

Cümle:

ağız bir karışık olmak

Anlamı:

Cümle:

Çalışma yaprağı 3. “Tavşan ile Kaplumbağa'nın Yarışı” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı

GRUP ADI:

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:

TAVŞAN İLE KAPLUMBAĞA'NIN YARIŞI

Aşağıdaki isimleri ismin hallerine göre yazınız.

| | yalın hali | belirtme hali | yönelme hali | bulunma hali | ayrılma hali |
|-------|------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| orman | | | | | |
| göz | | | | | |
| hakem | | | | | |
| ayak | | | | | |
| yer | | | | | |

“orman” kelimesini ismin bulunma halinde cümle içinde kullanınız.

“göz” kelimesini ismin belirtme halinde cümle içinde kullanınız.

“hakem” kelimesini ismin yalın halinde cümle içinde kullanınız.

“ayak” kelimesini ismin yönelme halinde cümle içinde kullanınız.

“yer” kelimesini ismin ayrılma halinde cümle içinde kullanınız.

Aşağıdaki kelime ve kelime gruplarını önce sesli okuyun, sonra hikâyede geçtiği yeri bulup anlamını tahmin ediniz. Son olarak kelime ve kelime gruplarını hikâyedeki anlamlarına uygun şekilde cümle içinde kullanıp yazınız.

cesaretini kırmak →

Anlamı:

Cümle:

Anlamı:

Cümle:

← **gözden geçirmek**

homurdanmak →

Anlamı:

Cümle:

Anlamı:

Cümle:

← **donakalmak**

Çalışma yaprağı 4. “Altın Nine” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı

GRUP ADI:

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:

ALTIN NİNE ÇALIŞMA YAPRAĞI

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimeleri kullanıldığı anlam türü ile eşleştiriniz.

Herkese buyruklar yağdıran dedemle
ninem bile Altın Nine'nin karşısında
sus pus olurlardı.

Bir gün evde çocuklar
arasında bir kavga oldu.

Ateş, elini uzatıp
avucunu açtı.

Gerçek
anlam

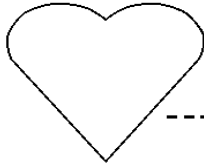
Mecaz
anlam

Herkes ona saygıyla karışık
derin bir de sevgi beslerdi.

Şimdi Ateş'e bir tokat
patlatacak diye bekliyorduk

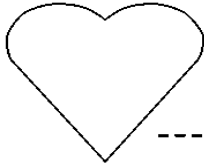
Altın Nine, şöyle bir
Ateş'in yüzüne baktı.

“Altın Nine” hikâyesinde geçen **üç tane deyim** bularak aşağıdaki kalp şeklinin içine yazınız.
Bulduğunuz deyimlerin anlamını tahmin ederek cümle içinde kullanınız.



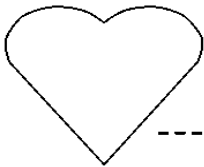
Anlamı:

Cümle:



Anlamı:

Cümle:



Anlamı:

Cümle:

Aşağıdaki kelimeleri önce sesli okuyun, sonra sözlükten anlamlarını araştırıp yazınız. Son olarak kelimeleri anlamlarına uygun şekilde cümle içinde kullanıp yazınız.

buyruk

Anlamı:

Cümle:

haşarılık

Anlamı:

Cümle:

vasiyet

Anlamı:

Cümle:

kese

Anlamı:

Cümle:

kollamak

Anlamı:

Cümle:

Çalışma yaprağı 5. “Beceriksiz” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı

GRUP ADI:

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI:

BECERİKSİZ ÇALIŞMA YAPRAĞI

Aşağıdaki altı çizili kelimelerin hangilerinde “de” eki ayrı yazılmalıdır? Ayrı yazılması gerekenleri yanındaki kutucuğu işaretleyiniz.

- Herhalde sizinde paraya ihtiyacınız vardır.
- Çünkü o günlerde Kolya'yı çalıştırmadınız sadece gezdirdiniz.
- Bizde iki aydır mı kalıyorsunuz?
- Bunun içinde 10 ruble düşeceğiz.
- Başka evlerde bu kadarını da vermiyorlar.
- Birde bana teşekkür ediyorsunuz!
- Geçenlerde çocukların mürebbiyesi Yuliya Vasilyevna'yı verdiği derslerin parasını ödemek için çalışma odama çağırdım.
- Güzel uzun burnunun üzerinde ter tomurcukları belirdi.

Aşağıdaki sözcüklerle zıt anlamlı sözcükleri karşısına yazınız.

| | | |
|--------|---|--|
| yanlış | ↔ | |
| eksik | ↔ | |
| sol | ↔ | |
| genç | ↔ | |
| güçlü | ↔ | |
| güzel | ↔ | |
| uzun | ↔ | |
| hayır | ↔ | |

Aşağıdaki kelimeleri önce sesli okuyun, sonra sözlükten anlamlarını araştırıp yazınız. Son olarak kelimeleri anlamlarına uygun şekilde cümle içinde kullanıp yazınız

ruble

Anlamı:

Cümle:

mürebbiye

Anlamı:

Cümle:

yadigâr

Anlamı:

Cümle:

gözünü dört açmak

Anlamı:

Cümle:

Çalışma yaprağı 6. “Üç Soru” hikâyesine ilişkin etkinlik kâğıdı

| |
|-------------------------------|
| GRUP ADI: |
| ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI: |

“ÜÇ SORU” ÇALIŞMA YAPRAĞI

Aşağıdaki sözcüklerin eş anlamlılarını karşısına yazınız.

| | | | | | | |
|----------|---|---|---|---|---|--|
| kafa | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| hekim | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| sebep | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| vakit | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| affetmek | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |
| kolay | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | |

Aşağıdaki sözcükleri yapılarına göre işaretleyiniz.

| SÖZCÜKLER | Basit sözcük | Türemiş sözcük | Birleşik sözcük |
|-----------------|--------------|----------------|-----------------|
| başarılı | | | |
| zamanın | | | |
| belirlenebilmek | | | |
| düşünce | | | |
| emretmek | | | |
| iyilik | | | |
| uyuyakalmak | | | |
| halktan | | | |
| sevinmek | | | |
| affetmek | | | |
| vermek | | | |
| savaşçı | | | |
| ödül | | | |
| çıkarmak | | | |
| koşuşturma | | | |
| bilgeler | | | |

Aşağıdaki kelimeleri önce sesli okuyun, sonra sözlükten anlamlarını araştırıp yazınız. Son olarak kelimeleri anlamlarına uygun şekilde cümle içinde kullanıp yazınız.

tarh

Anlamı:

Cümle:

pusu

Anlamı:

Cümle:

kovuk

Anlamı:

Cümle:

öç almak

Anlamı:

Cümle:

akın etmek

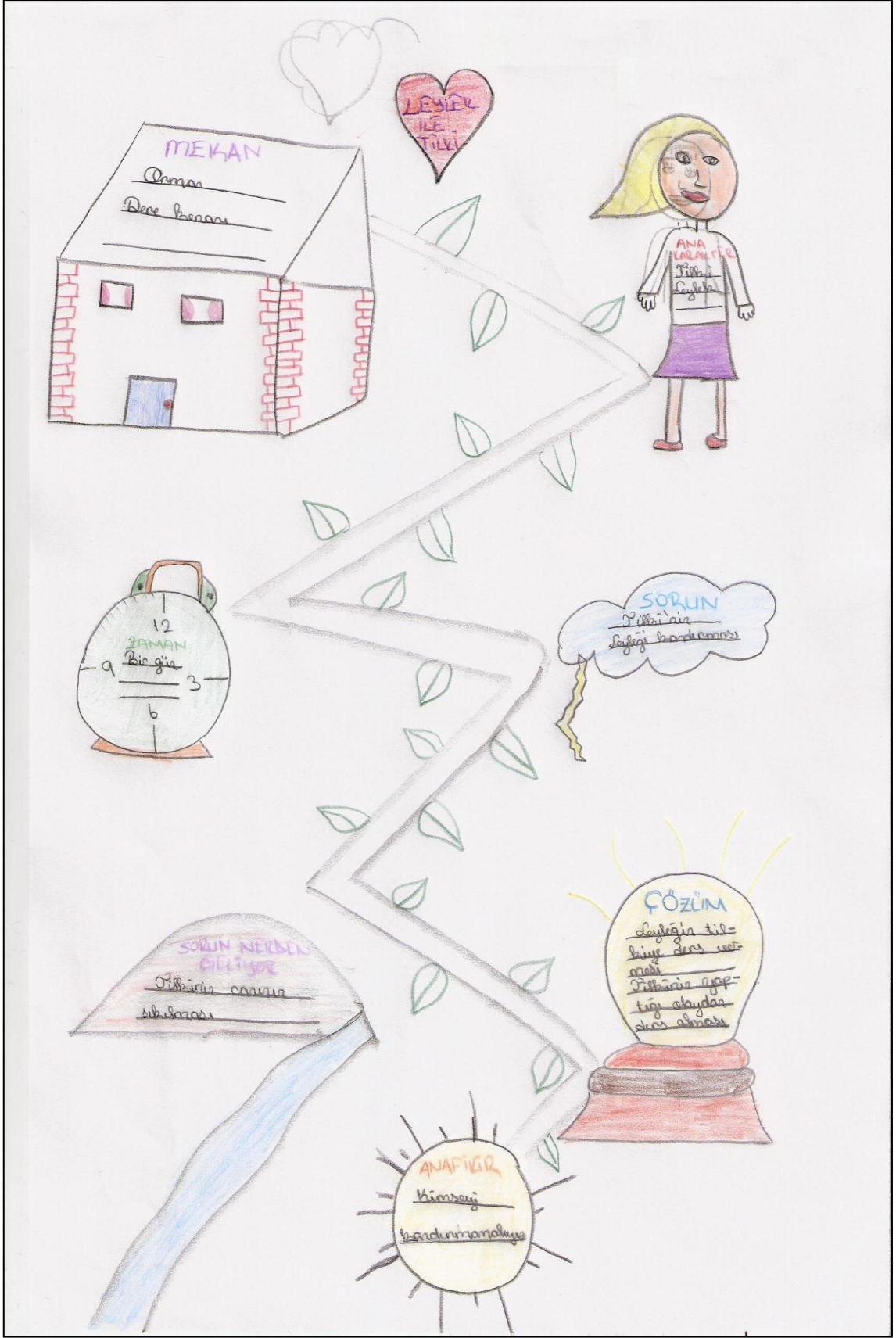
Anlamı:

Cümle:

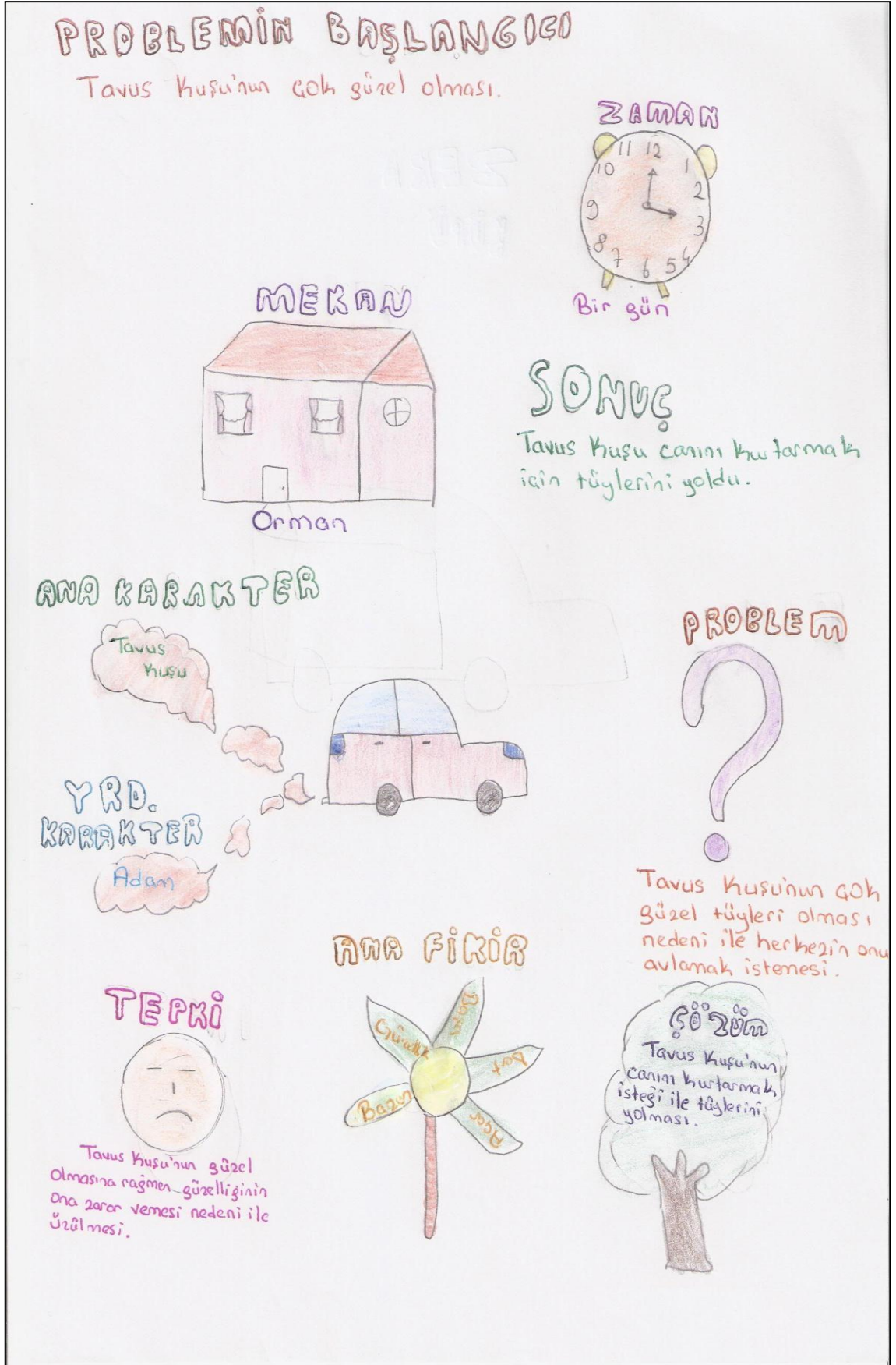
EK 19. Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon (BİOK) tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasına ilişkin örnekler



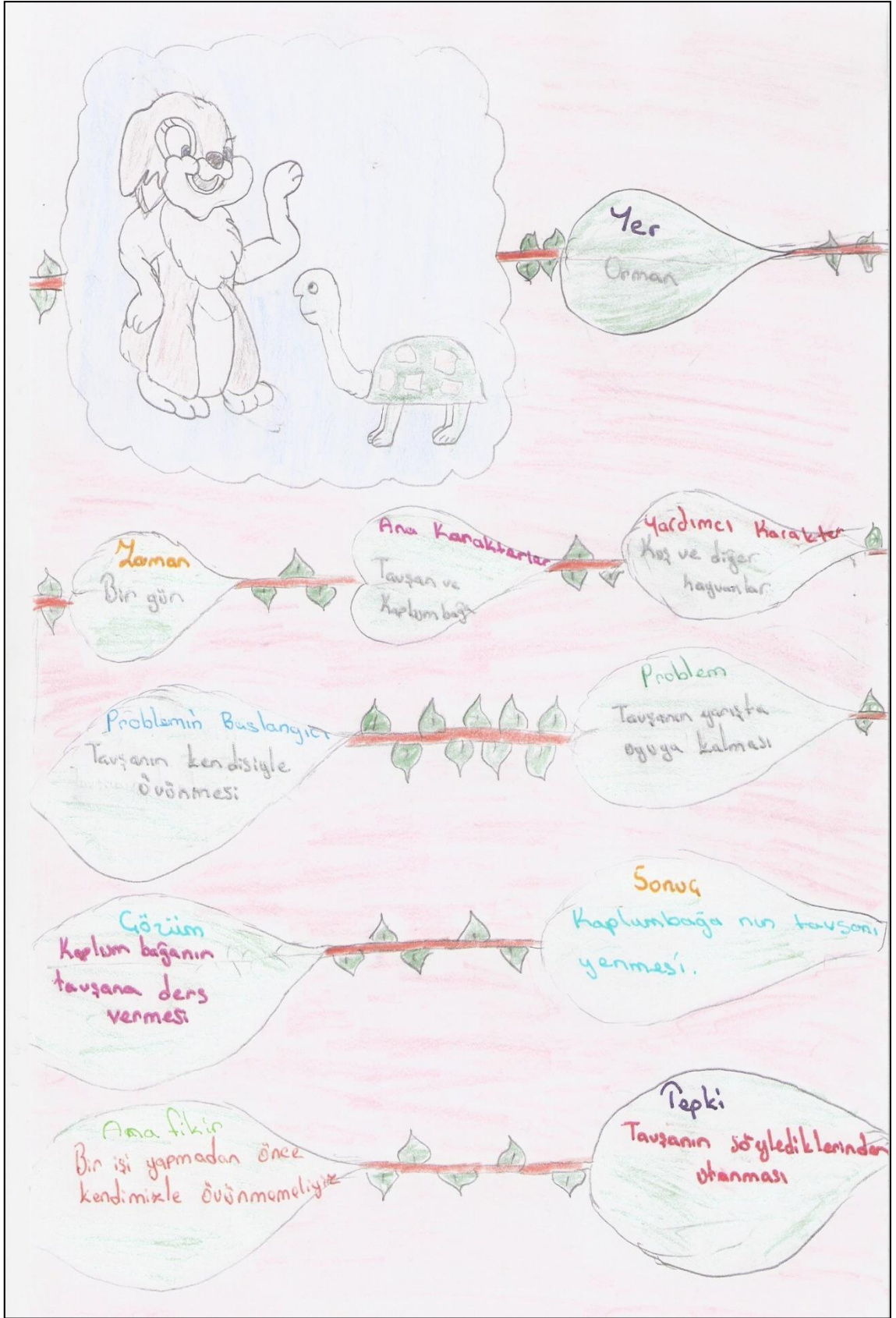
Hikâye haritası 1. “Tilki ile Leylek” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



Hikâye haritası 2. "Tilki ile Leylak" isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



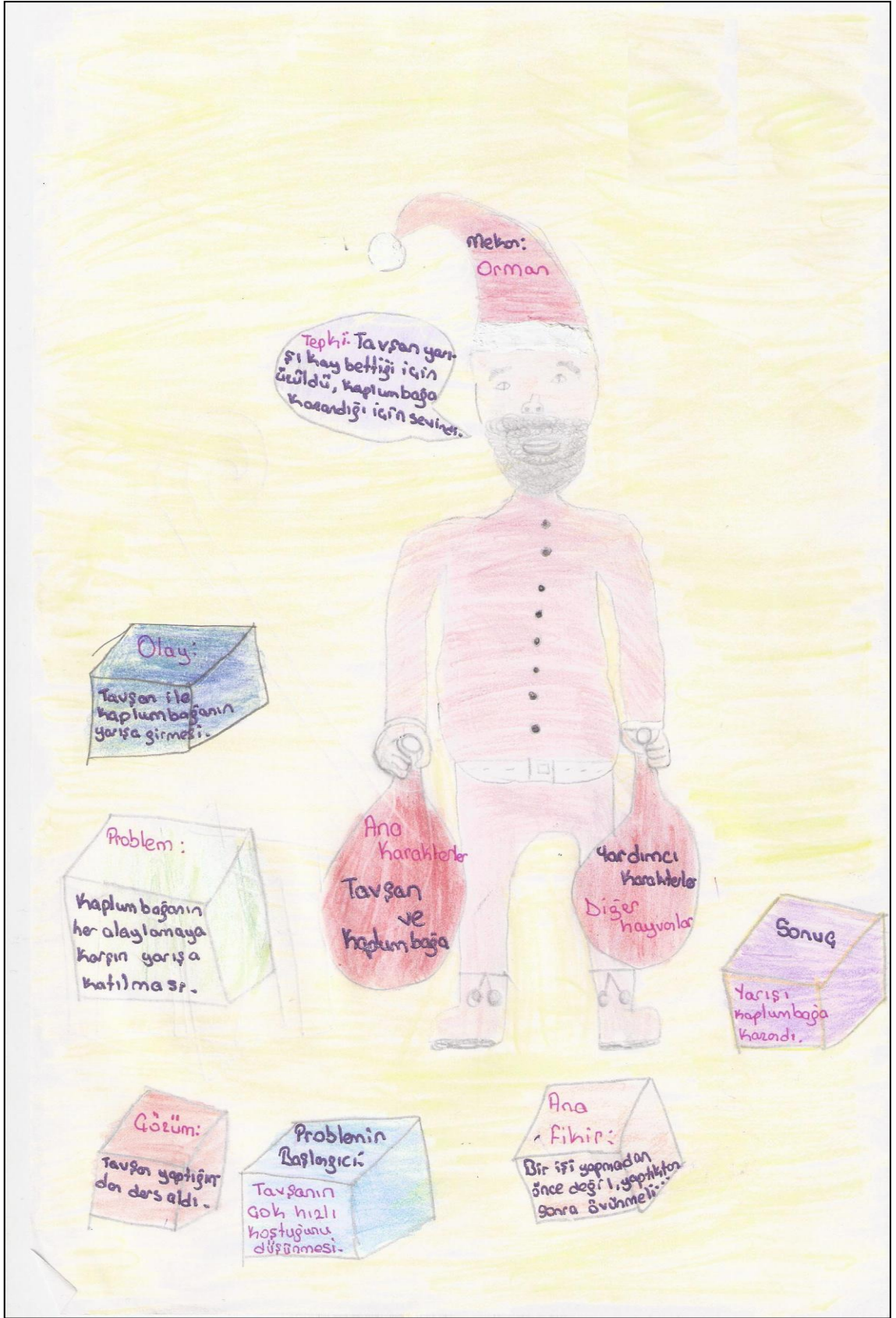
Hikâye haritası 3. "Tavus Kuşu" isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



Hikâye haritası 4. "Tavşan ile Kaplumbağa'nın Yarışı" isimli hikâyeye ilişkin hikâyeye haritası



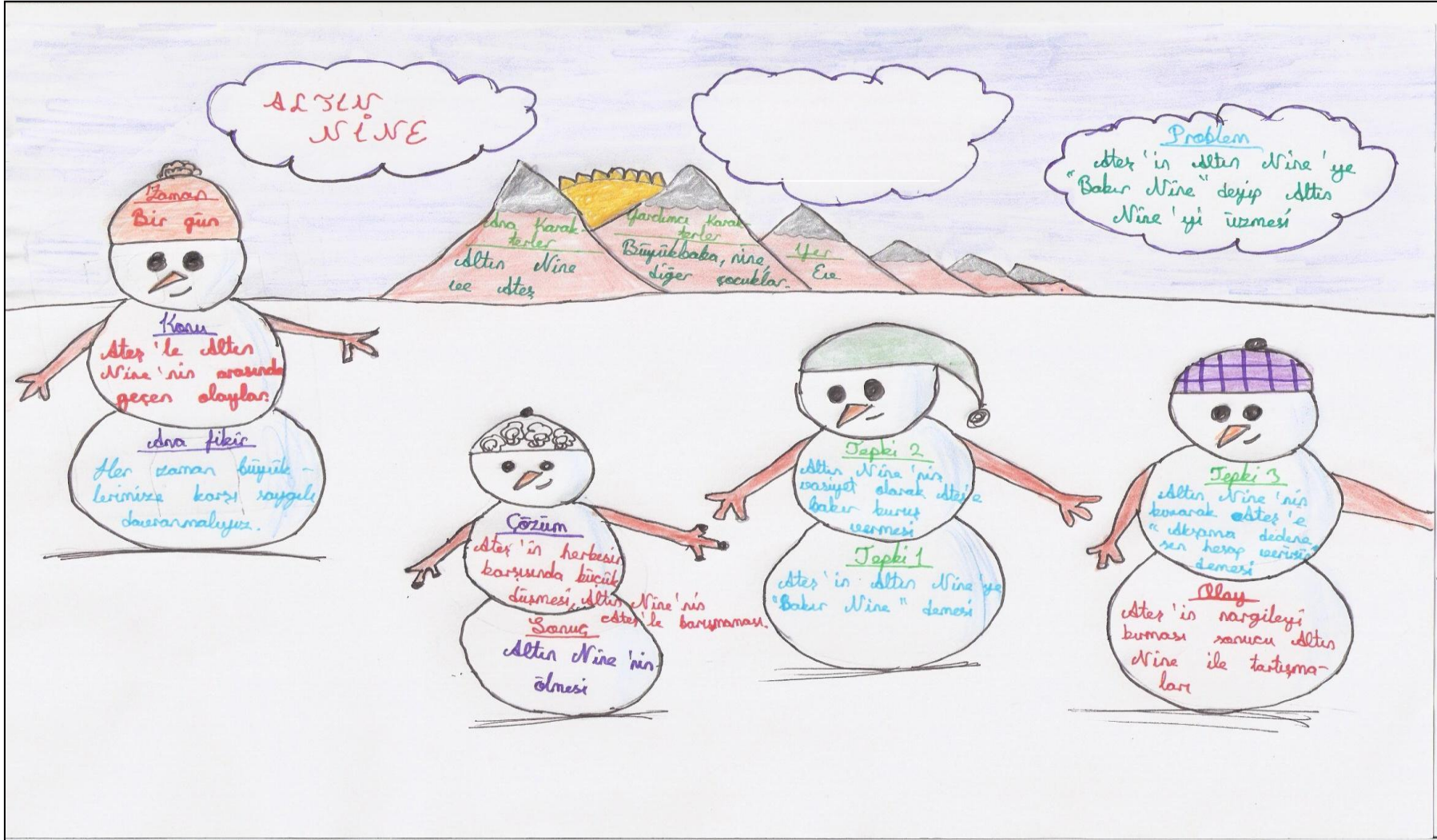
Hikâye haritası 5. "Tavşan ile Kaplumbağa'nın Yarışı" isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



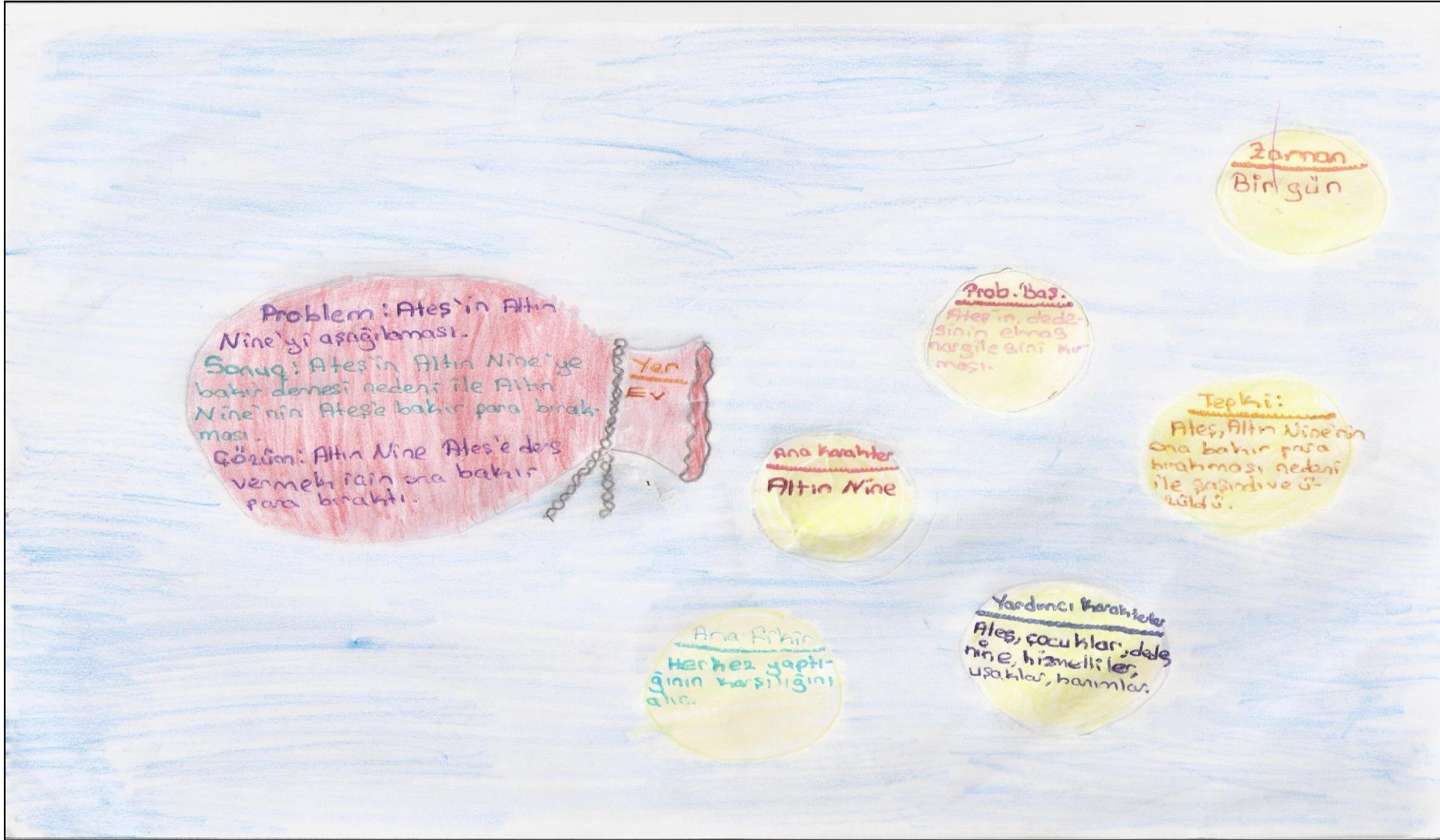
Hikâye haritası 6. “Tavşan ile Kaplumbağa'nın Yarışı” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



Hikâye haritası 7. "Altın Nine" isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



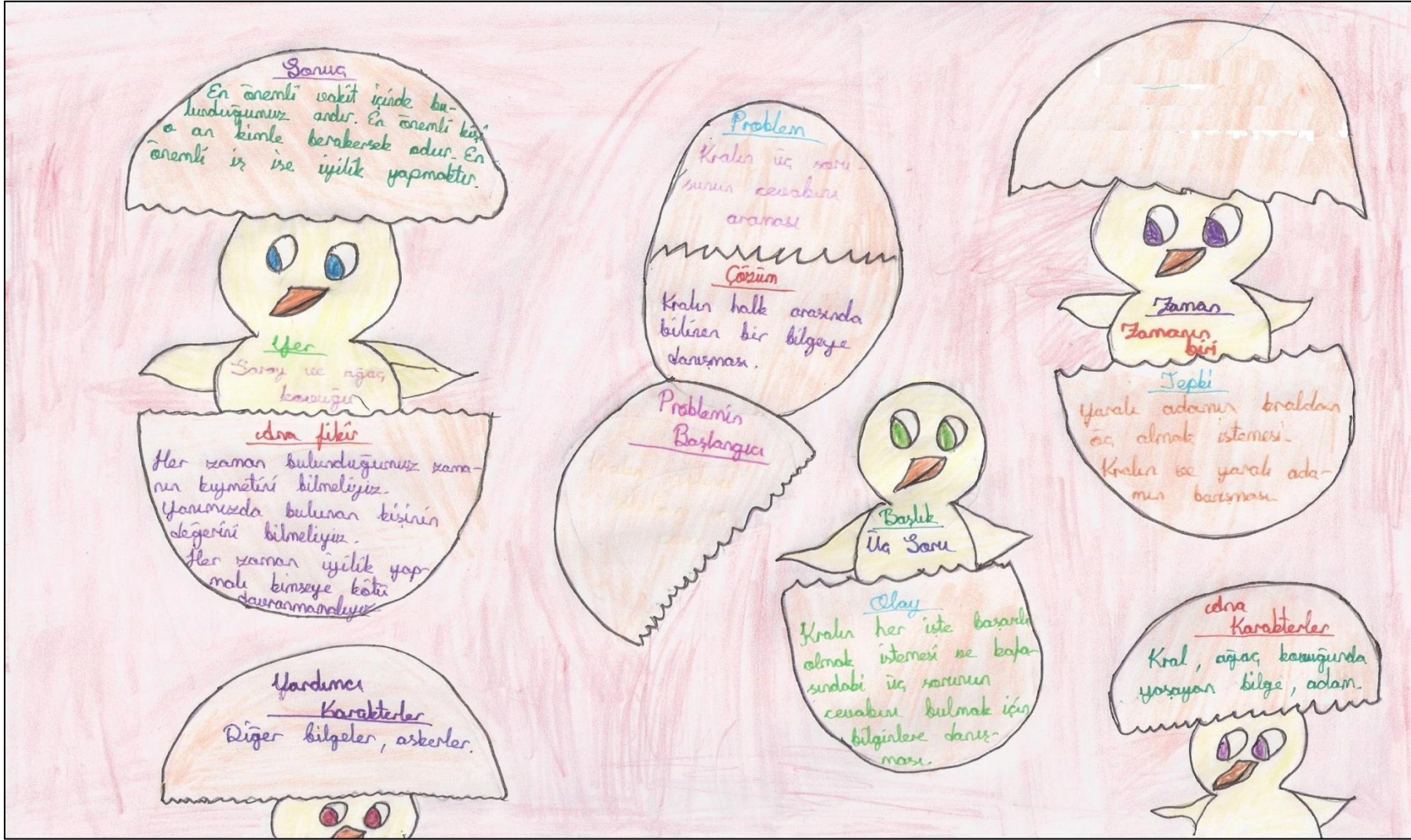
Hikâye haritası 8. "Altın Nine" isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



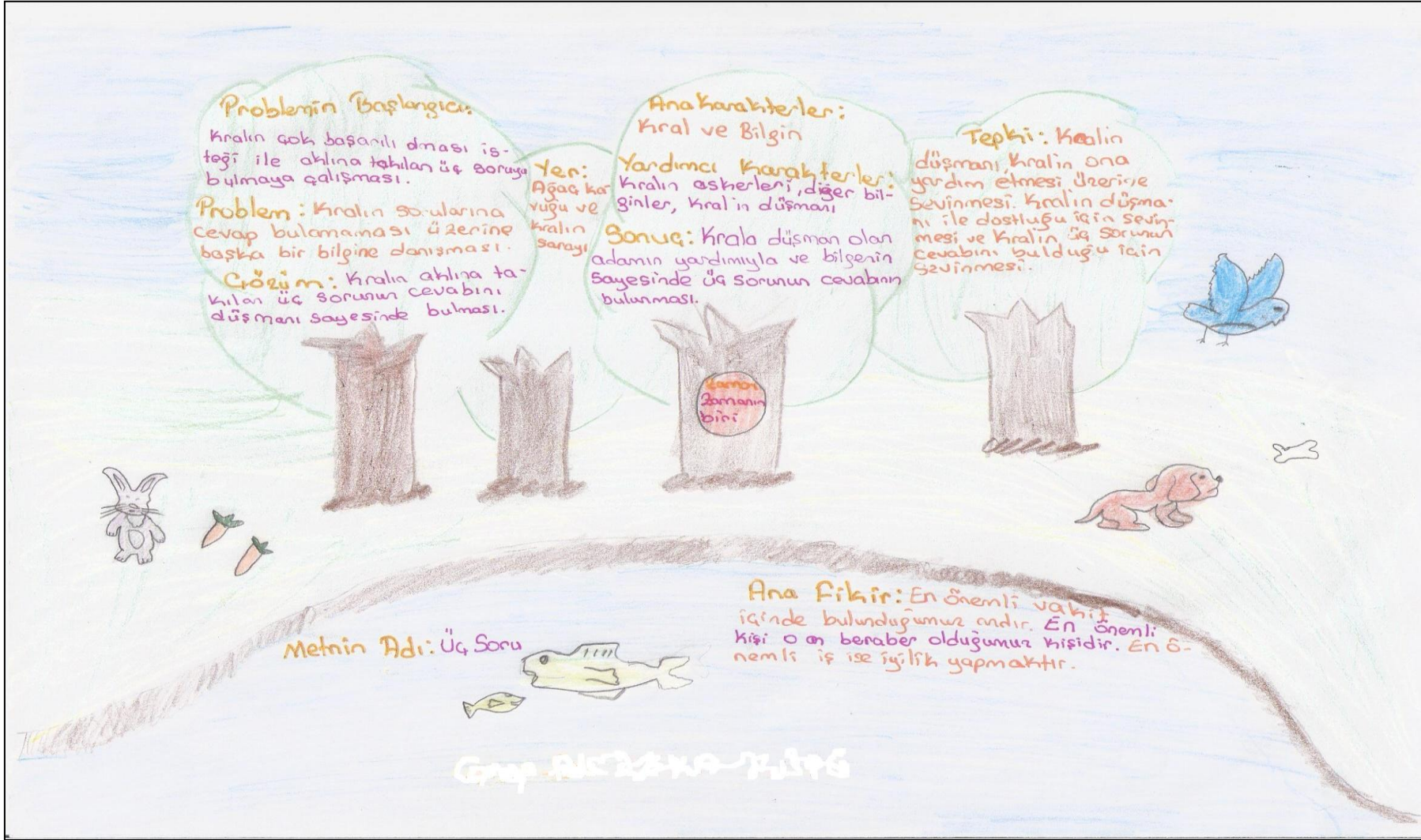
Hikâye haritası 9. "Altın Nine" isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



Hikâye haritası 10. "Beceriksiz" isimli hikâyeyle ilişkin hikâye haritası



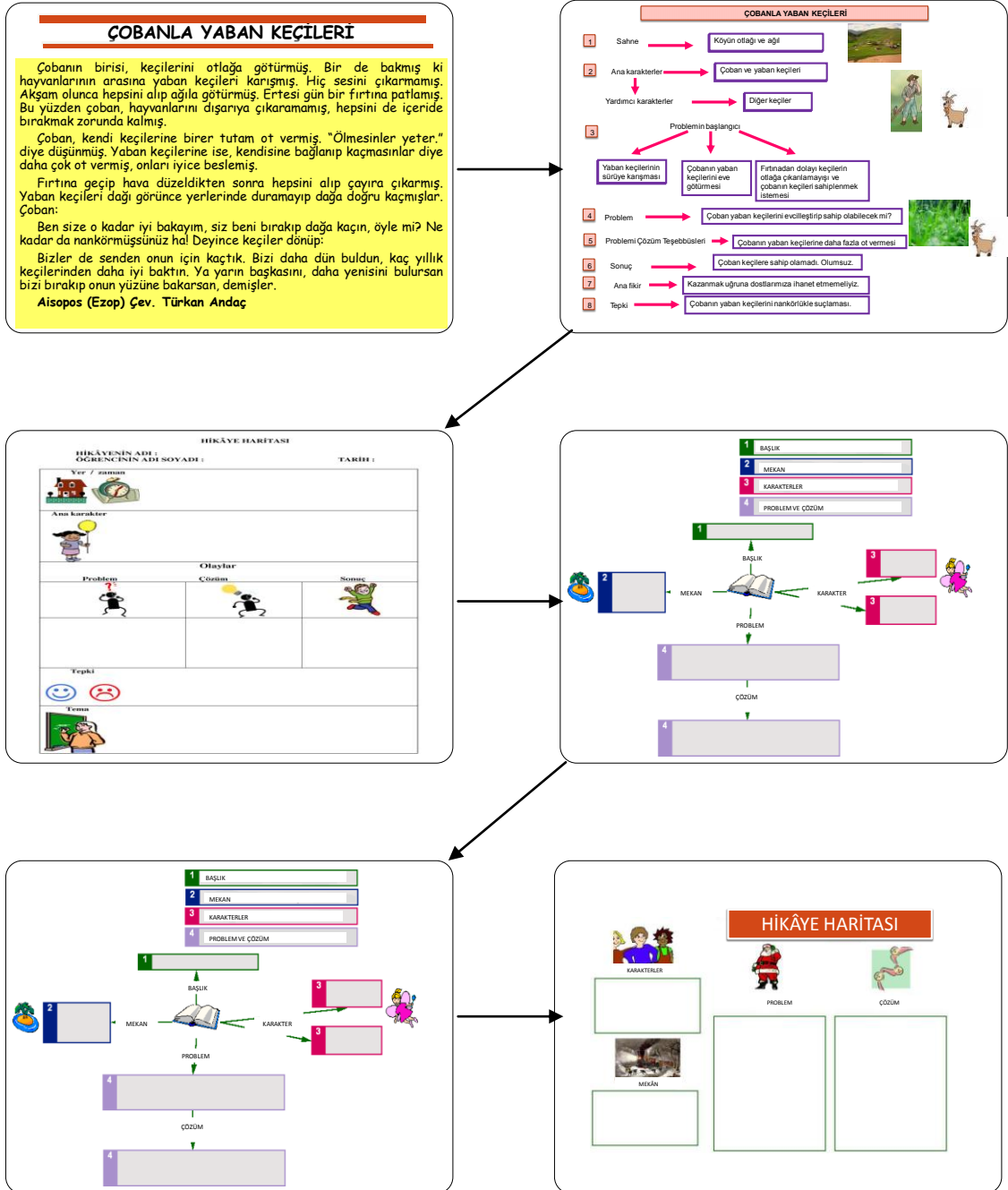
Hikâye haritası 11. “Üç Soru” isimli hikâyeye ilişkin hikâye haritası



Hikâye haritası 12. "Üç Soru" isimli hikâyeye ilişkin hikâyeye haritası

EK 20. Uygulama öncesi hikâye haritası yönteminin tanıtımına ilişkin sunum

HİKÂYE HARİTASI



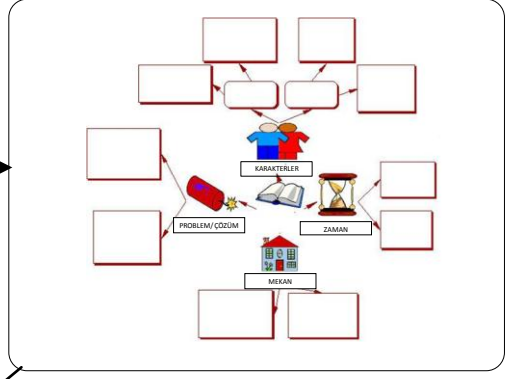
BAŞLIK

MEKAN

ANA KARAKTERLER

PROBLEM

ÇÖZÜM



KARAKTER

OLAY

SONUÇ

MEKAN

BAŞLIK

ZAMAN

HİKAYE HARİTASI

BAŞLIK

KARAKTER

MEKAN

OLAY 1

OLAY 2

OLAY 3

OLAY 4

OLAY 5

PROBLEM

ÇÖZÜM



KİM

NİÇİN

NE

NE ZAMAN

NEREDE

HİKAYE HARİTASI

BAŞLIK

YAZAR

MEKÂN

KARAKTERLER

KARAKTERLER

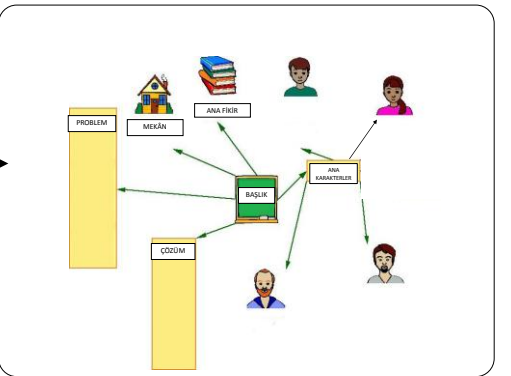
OLAY

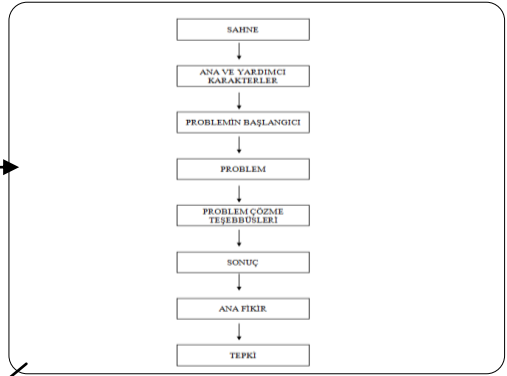
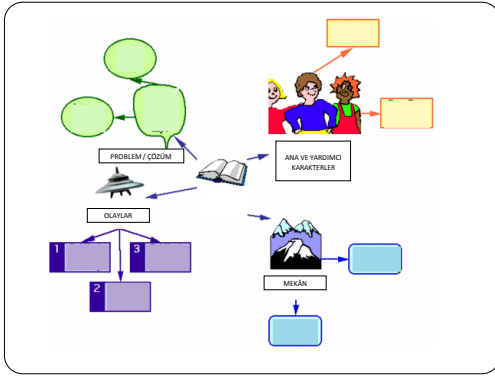
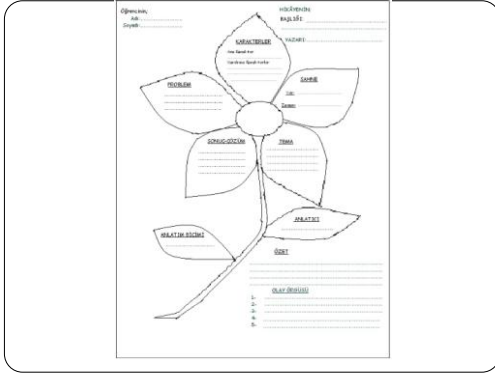
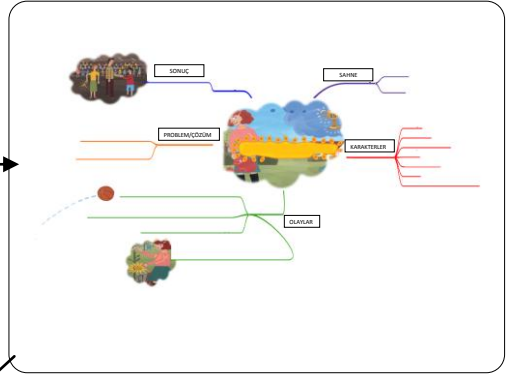
OLAY

PROBLEM

ÇÖZÜM

SONUÇ





EK 21. Uygulamanın yürütülmesine ilişkin fotoğraflar

Foto 1. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek
(hikâyeyi sessiz okuma aşaması)



Foto 2. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek
(hikâyeyi sesli okuma aşaması)



Foto 3. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek
(hikâyeyi sesli okuma aşaması)



Foto 4. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek
(çalışma yapraklarını doldurma aşaması)



Foto 5. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek
(çalışma yapraklarını doldurma aşaması)



Foto 6. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek
(çalışma yapraklarını doldurma aşaması)



Foto 7. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (çalışma yapraklarını doldurma aşaması)



Foto 8. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (hikâye haritası oluşturma aşaması)



Foto 9. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek
(hikâye haritası oluşturma aşaması)



Foto 10. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek
(hikâye haritası oluşturma aşaması)



Foto11. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (hikâye haritası oluşturma aşaması)



Foto12. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasından bir örnek (deney grubu öğrencileri, uygulama öğretmeni ve araştırmacı)

ÖZGEÇMİŞ

Ebru BOZPOLAT, 1984 yılında Sivas'ta doğdu. Doktora eğitimine kadar olan öğrenimini Sivas'ta tamamladı. 2007 yılında, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl üniversitenin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2009 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2010 yılında, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında doktora eğitimine başladı. Halen Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır.

Yabancı dili, İngilizcedir.