



T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN FARKLI OKUMA
DEĞİŞKENLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilal Yalçın

Düzce

Eylül, 2020

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN FARKLI OKUMA
DEĞİŞKENLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hilal Yalçın

Danışman: Doç. Dr. Hasan Kağan Keskin

Düzce

Eylül, 2020

Hilal Yalçın
Düzce Üniversitesi, SBE
Yüksek Lisans Tezi
Eylül, 2020

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN FARKLI OKUMA
DEĞİŞKENLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

KABUL VE ONAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,
Bu çalışma jürimiz tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu
ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan, Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Üye, Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Üye, Doç. Dr. Erol SÖZEN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

24/09/2020

Prof. Dr. Zafer AKBAŞ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Çalışmamın planlanmasında ve şekillenmesinde bana yardımcı olan, hiçbir konuda desteğini esirgemeyen, lisansüstü eğitimimde de üzerimde birçok emeği olan ayrıca çalışmamda ölçüğünü kullanmama izin veren değerli öğretmenim ve tez danışmanım Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN'e en içten dileklerimle sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans eğitimimizde, ilk günden mezun olana dek her zaman yanımızda olan, lisansüstü eğitimimde de değerli bilgilerini benimle paylaşan değerli öğretmenim Prof. Dr. Kaya YILDIZ'a en içten dileklerimle sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitimimiz boyunca öğretmenliğime birçok katkısı olan, hiçbir zaman yardım ve desteklerini esirgemeyen değerli öğretmenlerim Doç. Dr. Erol SÖZEN, Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Dr. Öğretim Üyesi Fidan ÖZBEY'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma sürecimde ölçeklerini kullanmama izin veren Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a ve Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmam boyunca benden yardım ve desteğini esirgemeyen, ayrıca çalışma sürecime katılan değerli zümre öğretmenlerim Ferhan BAŞOL ve Hatice ÇELEBİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecim boyunca birçok konuda fikirlerine başvurduğum, değerli bilgilerini ve düşüncelerini benimle paylaşan, yardımlarını esirgemeyen Halil İbrahim ÖKSÜZ, Cemil KOCA, Zeynep KUMKALE, Türk Dili Doktorantı Aysun SOYER ve Yakup SERİM'e çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca ilkokula başladığım ilk günden bugüne dek başta Sınıf Öğretmenim Nezaket EFE olmak üzere, üzerimde emeği olan tüm öğretmenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak aldığım her kararda beni destekleyen, bugünlere getiren sevgili annem ve babama ayrıca hayatımın her anında olduğu gibi tez sürecimde de sevgisini ve desteğini benden esirgemeyen değerli eşim Ozan YALÇIN'a çok teşekkür ederim.

Hilal YALÇIN



ÖZET

HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİNİN FARKLI OKUMA DEĞİŞKENLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

YALÇIN, Hilal

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Eylül 2020, 184 sayfa

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerinde hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma ve prozodi becerilerine etkisini incelemektir.

Bu çalışmada seçkisiz atamanın mümkün olmaması nedeniyle ön test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılı ikinci yarısında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan özel bir ilkokulda okuyan 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 2 şube ile 10 haftalık bir sürede tamamlanmıştır.

Araştırmacının hazırladığı ders planlarına göre derslere şubelerin sınıf öğretmenleri girmiştir. Araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla “Yanlış Analiz Envanteri”, prozodik okuma becerilerini ölçmek amacıyla “Prozodik Okuma Ölçeği”, okuma motivasyonlarını ölçmek amacıyla “Okuma Motivasyon Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin doğru okuma becerisi ve prozodilerine ait veriler ses kayıtları dinlenerek puanlanmıştır. 4A ve 4B şubelerine ait puanların normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testiyle belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren verileri analiz etmede İlişkili Örneklemeler t-Testi (Paired Samples t-Test), İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler t-Testi (Independent Samples t-Test), Tek Yönlü Varyans Analizi (Repeated Measures Anova), normal dağılım göstermeyen verileri analiz etmede ise Friedman, Wilcoxon İşaretli Sıralar, Çoklu Karşılaştırma ve Mann-Whitney U Testleri kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin analizleri neticesinde; kontrol grubunun okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma yüzdesi ve prozodik okuma becerilerinde anlamlı bir farklılık gözlenmezken, hikâye haritası yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin, okuduğunu anlama becerilerine ait ön, ara ve son test puanlarında olumlu yönde farklılık gözlenmiştir. Okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarında olumlu yönde farklılık gözlenmiştir. Doğru okuma yüzdesi becerilerini ölçmek amacıyla yapılan ön, ara ve son test puanları arasında ise ön ve son test puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu durum hikâye haritası yönteminin öğrencilerin doğru okuma becerilerini zamanla geliştirdiğini göstermektedir. Prozodi becerilerini ölçmek amacıyla yapılan ön, ara ve son test puanları arasında da olumlu yönde farklılık gözlenmiştir.

Araştırma sonucunda hikâye haritası yönteminin 4. sınıf öğrencileri üzerinde okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma becerisi ve prozodik okuma becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa neden olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye Haritası Yöntemi, Okuma Motivasyonu, Prozodi, Okuduğunu Anlama, Doğru Okuma Yüzdesi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF STORY MAP METHOD ON DIFFERENT READING VARIABLES

YALÇIN, Hilal

Master' Degree, Department of Primary Education

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Hasan Kağan KESKİN

Semtember 2020, 184 Page

The aim of this study is to examine the effect of story map method on reading comprehension, reading motivation, reading and prosody skills on primary school 4th grade students.

In this study, since random assignment is not possible, a quasi-experimental model with pre-test and post-test unequaled control group was used. The research was completed in the second semester of the 2018-2019 academic year, with 2 branches consisting of 4th grade students studying at a private primary school in the Western Black Sea Region under the Ministry of National Education, over a period of 10 weeks.

According to the lesson plans prepared by the researcher, the classroom teachers of the classes entered the lessons. In the study, the "Comprehension Scale of the Mistake Analysis Inventory" was used to measure the reading comprehension skills of 4th grade students, the "Prozodic Reading Scale" to measure prosodic reading skills, and the "Reading Motivation Form" to measure reading motivation. The data of the students' correct reading skills and prosody was scored by listening to the audio recordings. Whether the scores of branches 4A and 4B are normally distributed or not was determined by the Kolmogorov-Smirnov (K-S) Test. In analyzing normally distributed data, Paired Samples t-Test, Independent Samples t-Test, One-Way Analysis of Variance (Repeated Measures Anova), in analyzing data that do not show normal distribution Friedman, Wilcoxon Signed Ranks, Multiple Comparison Test, Mann-Whitney U Tests were used.

As a result of the analysis of the research data; While no significant difference was observed in the control group's reading comprehension, reading motivation, correct reading percentage and prosodic reading skills, a positive difference was observed in the pretest, intermediate and posttest scores of the experimental group students who were applied the story map method in reading comprehension skills. There was a positive difference in reading motivation pre-test and post-test scores. A significant difference was observed in the pre and post test scores between the pre, intermediate, and posttest scores made to measure the percentage of reading accuracy. This situation shows that the story map method improves students' correct reading skills over time. A positive difference was also observed between the pre, intermediate and post test scores made to measure prosody skills.

As a result of the research, it was determined that there was a significant difference in favor of the experimental group in the reading comprehension, reading motivation, correct reading and prosody skills of the story map method on 4th grade students.

Keywords: Story Map Method, Reading Motivation, Prosody, Reading Comprehension, Percentage of Correct Reading.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sayılıtları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar	6
2. LİTERATÜR	7
2.1. Hikâye Haritası Yöntemi	7
2.1.1. Hikâye	7
2.1.2. Hikâyenin Faydaları.....	8
2.1.3. Hikâyenin Bölümleri.....	9
2.1.4. Hikâyenin Öğeleri.....	9
2.1.5. Hikâye Yapısı	11
2.1.6. Hikâye Haritası Yöntemi.....	14
2.1.7. Örnek Hikâye Haritası.....	16
2.1.8. Hikâye Haritasını Kullanmaktaki Hedef	17
2.1.9. Hikâye Haritası Yönteminin Uygulanma Aşamaları	17
2.1.10. Hikâye Haritası Yönteminin Faydaları	19

2.1.11. Hikâye Haritası Yöntemine Göre Metin Çözümlemesi	21
2.2. Okuma Değişkenleri	23
2.2.1. Okuduğunu Anlama	23
2.2.1.1. Okuma	23
2.2.1.2. Okumanın Önemi	26
2.2.1.3. Okumanın Amaçları	27
2.2.1.4. Okumanın Boyutları	29
2.2.1.5. Okuma Türleri	30
2.2.1.6. Anlama	33
2.2.1.7. Anlama Sürecinin Aşamaları	36
2.2.1.8. Okuma ve Anlama İlişkisi	40
2.2.1.9. Okuduğunu Anlamının Tanımı	41
2.2.1.10. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Unsurlar	44
2.2.1.11. Okumada Anlamayı Azaltan Nedenler	46
2.2.1.12. Okuduğunu Anlama Stratejileri	48
2.2.2. Okuma Motivasyonu	52
2.2.2.1. İçsel Motivasyon	57
2.2.2.2. Dışsal Motivasyon	59
2.2.3. Okuma Prozodisi	62
2.2.4. Doğru Okuma Yüzdesi	63
2.2. İlgili Araştırmalar	64
3. YÖNTEM	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Veri Toplama Araçları	66
3.4. Verilerin Toplanması	68

3.4.1. Hazırlık Süreci.....	68
3.5. Uygulama.....	70
3.6. Verilerin Analizi.....	74
4. BULGULAR VE YORUM	75
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	94
5.1. Sonuçlar	94
5.2. Öneriler	107
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	107
5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler	109
6.KAYNAKÇA.....	111
7. EKLER.....	123
7.1. Araştırma İzin Yazısı.....	123
7.2. Okuma Motivasyon Ölçeği İzni	125
7.3. Araştırmada Kullanılan Örnek Ders Planı (Deney Grubu).....	126
7.4. Araştırmada Kullanılan Örnek Ders Planı (Kontrol Grubu).....	128
7.5. Kullanılan Hikâyelere ait Tablo	129
7.6. Çalışmada Kullanılan Hikâye Haritası	133
7.7. Örnek Doldurulmuş Hikâye Haritası.....	135
7.8. Okuma Motivasyonu Profili Formu	138
7.9. Prozodik Okuma Ölçeği.....	142
7.10. Ön ve Son Test Okuduğunu Anlama, Doğru Okuma ve Prozodi Ölçme Metni ve Anlama Soruları.....	143
7.11. Ara Test Okuduğunu Anlama, Doğru Okuma ve Prozodi Ölçme Metni ve Anlama Soruları	148
7.12. Kontrol ve Deney Gruplarında 10 Haftalık Süre Boyunca Kullanılan Metinlerden Bazıları.....	153

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Kontrol Grubuna Ait Betimleyici Değerler	75
Tablo 2. Deney Grubuna Ait Betimleyici Değerler	76
Tablo 3. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Mann- Whitney U Testi Sonuçları	77
Tablo 4. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarının Mann- Whitney U Testi Sonuçları	78
Tablo 5. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test Puanlarının İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem için t-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 6. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuma Prozodisi Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	79
Tablo 7. Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test, Ara Test ve Son test Puanlarının Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	80
Tablo 8. Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Friedman Testi Sonuçları.....	81
Tablo 9. Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları	82
Tablo 10. Kontrol Grubu Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkili (Bağımlı) Örneklem için t- Testi Sonuçları.....	83
Tablo 11. Deney Grubu Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	83

Tablo 12. Kontrol Grubu Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	84
Tablo 13. Kontrol Grubu Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Bonferroni Testi Sonuçları.....	85
Tablo 14. Deney Grubu Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	86
Tablo 15. Deney Grubu Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Bonferroni Testi Sonuçları.....	87
Tablo 16. Kontrol Grubu Okuma Prozodisi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Friedman Testi Sonuçları.....	88
Tablo 17. Deney Grubu Okuma Prozodisi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Friedman Testi Sonuçları	89
Tablo 18. Deney Grubu Okuma Prozodisi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları	89
Tablo 19. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem İçin t – Testi Sonuçları.....	90
Tablo 20. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarının İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem İçin t - Testi Sonuçları	91
Tablo 21. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Doğru Okuma Yüzdesi Son Test Puanlarının İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem İçin t - Testi Sonuçlar.....	92
Tablo 22. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuma Prozodisi Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Hikâye haritası unsurları (Tompkins, 1998; Aktaran: Akyol, 2019: 171) ...**13**
- Şekil 2.** Hikâye Haritası. (Pearson, 1982, Aktaran: Idol ve Croll, 1987, Aktaran: Akça, 2002).....**16**
- Şekil 3.** Hikâye haritası yöntemine göre metin çözümlenmesi (Akyol, 2019:178) ...**22**



KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OMP : Okuma Motivasyonu Profili

TDK : Türk Dil Kurumu

Vb. : Ve benzeri

K-S : Kolmogorov–Smirnov Testi

ÖÖG : Özel Öğrenme Güçlüğü

OKA'DEP : Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programı

BİOK : Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon

1. GİRİŞ

Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma becerisi ve okuma prozodisi üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Gelişen teknoloji ve eğitimle birlikte öğrenme ve bilgi edinmenin en temel yolu olan okumanın önemi her geçen gün artmaktadır. Okuma insanların günlük hayatında her an karşılaşmak durumunda oldukları ve yaşamları boyunca devam edecek bir olgudur. İleri'ye (2011) göre bir toplumda okumaya verilen değerle ülkenin gelişmişlik seviyesi eşittir.

Okuma, yazar ve okur arasındaki etkin ve canlı iletişime dayanan, değişime ve gelişime açık kavrama dizisidir. Okuma, bireylere yeni sözcükler edindirek kavrama yeteneği kazandıran, zihinsel süreçlerini geliştiren, yaratıcı düşünme becerisi edindiren, farklı bakış açıları katan bilişsel bir oluşumdur (Akyol, 2019:33). Bunların yanında okuma, bireylerin okuduğunu anlama becerilerini de geliştirmektedir.

Fakat tüm insanların okumaya karşı tutumları eşit olmayabilir. Bunun nedeni okumayı etkileyen birçok farklı unsur bulunmasıdır. Okumanın temelini ise anlama oluşturmaktadır. Bu yüzden okuduğunu anlama öğrencilerin okuma amacıdır. Özmen'e (2001) göre okuduğunu anlama, kişinin yalnız metinde gördüğü simgeleri sesli olarak ifade etmesiyle değil, yanlışsız olarak analiz ettiği işaretleri anlamlandırmasıyla da oluşur. Şahin'e (2012) göre okuduğunu anlama ise öğrencinin seviyesine göre yazılmış bir metinden tam ve doğru olarak anlam çıkarma işidir.

Okuduğunu anlama öğrencilerin akademik başarılarıyla doğru orantılıdır. Birçok araştırma okuduğunu anlama ve akademik başarının birbiriyle olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Özkök Kayhan, 2010; Özçelik, 2011). Bunun yanı sıra öğrenme ile okuduğunu anlama becerisi de birbiriyle ilişkili kavramlardır. Bireylerin okuduğunu anlama becerileri ne kadar gelişmiş olursa öğrenmeleri de o kadar basit olmaktadır. Özçelik'e (2010) göre okuduğunu anlama becerisi

gelişmemiş bireyler konuları veya öğrenecekleri bilgileri kavramakta güçlük çekmektedirler. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireyler ise konuları daha rahat kavramakta ve okumaya karşı olumlu duygular hissetmektedir.

Okumayı etkileyen başka bir değişken ise okuma motivasyonudur. Motivasyon kavramı genel olarak bir edimi gerçekleştirmeye yönelten sebep, arzu olarak tanımlansa da davranışın devam edilebilir olması önemlidir. Bir davranışı gerçekleştirmek amacıyla motive olan kişiler aktiftirler (İleri, 2011).

Okumayı etkileyen bir diğer değişken ise doğru okuma becerisidir. Doğru okuma becerisi, öğrencinin okuma esnasında bir dakika sürecinde yanlış okuduğu sözcüklerin toplam okunan sözcük sayısından çıkarılması ve doğru okunan sözcük sayısının toplam okunan sözcük sayısına bölünmesinden elde edilen sonucun 100 ile çarpılması esasına dayanmaktadır. Keskin'e (2012) göre doğru okuma becerisi okuduğunu anlama becerisi ile oldukça güçlü ilişkiye sahiptir.

Okuma prozodisi de okumanın değişkenlerinden biridir. Prozodi kavramıyla ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır. Prozodi genellikle konuşma dilindeki tonlama ve dizemi anlatmak amacıyla başvurulmuş bir kavramdır. En genel tanımıyla prozodi; konuşmada, müzikte, sesli okumada anlam üniteleri kurma, vurgu, tonlama, ezginin uyum içinde kulağa hoş gelmesi, içinde akıcı okuma, vurgu, tonlama, doğru okuma, anlama gibi birden fazla unsur barındıran ve bunlarla ilişkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Keskin, 2012). Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım'a (2016) göre okuma ne kadar prozodik olursa anlama o düzeyde güçlü olmaktadır.

Okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma ve okuma prozodisi okumayı etkileyen ve okumayla iç içe olan kavramlardır. Bu kavramlardan birinin bile eksikliği okuma başarısızlığına sebep olabilmektedir. Bu nedenle okuma başarısızlığı öğrencinin akademik performansına etki edebilir. Okuma başarısızlığı problemini gidermek için ilk olarak kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi gerekir (Torgesen, 2002). Okuduğunu anlama becerisini geliştiren birçok farklı yöntem ve teknik vardır. Bu yöntemlerden bir tanesi de hikâye haritası yöntemidir (Stein ve Glenn, 1975). Hikâye haritası, hikâyenin öğelerini ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi gösteren şema yapı tekniğidir (Gardill ve Jitendra, 1999).

Çeçen'e (2010) göre hikâye haritası hikâyeyi soyut olmaktan dışarı çıkarıp görsellerle somutlaştırmakta ve metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Vakit, yer, asıl kahraman, tepki gibi öğeler aracılığıyla benzer metinlerle karşılaştırma yapılmasını sağlayarak metinler arası okuma yapılmasına olanak sağlamaktadır. Hikâye haritası yöntemiyle hedeflenen belirli bir süre öğrenciler tarafından hikâye haritası kullanıldıktan sonra hikâye haritası olmadığı halde öğrencilerin zihinlerinde hikâye haritası şeması oluşturabilmesidir (Duman, 2006). Hikaye haritasının bu şekilde anlama/anlamlandırma süreçlerine etki etmesi beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma becerisi ve okuma prozodisine olan etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

Hikâye haritası yönteminin 4. sınıf öğrencileri üzerinde;

- a) Okuduğunu anlama,
- b) Okuma motivasyonu,
- c) Doğru okuma becerisi,
- d) Okuma prozodilerine etkisi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Gelişen teknoloji ile birlikte hâlâ öğrenmenin en güvenilir yolu okumadır. Okuma sadece yazılanları seslendirme değil onlar üzerine düşünme, yazar ile iletişim kurmadır. Okuma üzerine yapılan çalışmalar okumanın karmaşık ve çok yönlü yapısını gözler önüne sermektedir. Okuma, bireyin hayatının her alanında karşılaştığı bir beceridir. Dolayısıyla okuma, hayatın anlamlılığı için en büyük ihtiyaçtır. Birey okumalar gerçekleştirdikçe yaşadığı topluma, çağa ayak uydurur, öğrenmeler gerçekleştirir ve aynı zamanda okudukça ön bilgi elde eder. Okuma; algılama, kavrama yeteneğini, düşünsel becerileri geliştirir ve farklı bakış açıları kazanmayı sağlar. Birey okudukça üretmeye de başlar (Keskin, 2012).

Okuma ile ilgili yapılan çalışmalar okumanın yazıları görme ve eş zamanlı olarak zihinde çözümlene yönüyle bilişsel, okumayı isteyip istememe ya da tercih edip etmeme konusunda ise duyuşsal bir yönü olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2010; Yıldız, 2013b). Bu bakımdan okumanın motivasyonel bir süreç olması son zamanlarda okuma motivasyonu üzerine yapılan çalışmaların sıklığını artırmıştır. Yapılan araştırmalara göre zihinsel becerileri gelişmiş bireyler gereken okuma motivasyonuna sahip olmadıkları için okumaya zaman ayırmamakta ve gereken önemi vermemektedirler (Wigfield, Guthrie, Tonks ve Prencevich, 2004). Bununla birlikte okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi de okuma becerilerindeki başarıyla doğru orantılıdır. Yine yapılan araştırmalara göre okuma becerisinin gelişmesi okuma miktarıyla doğru orantılıdır (Baker ve Wigfield, 1999). Bu nedenle okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi bol miktarda okuma yapmaya yani yüksek okuma motivasyonuna sahip olmaya bağlıdır.

Okuduğunu anlama, bireylerin sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerindeki başarılarını etkilediği bilinmektedir. Bu bakımdan okuduğunu anlama becerisinin önemi açıktır. Motivasyon üzerine yapılan çalışmalar da motivasyonun çok yönlü yapısını ortaya koymaktadır. Nitekim genel olarak motivasyon üzerinde çalışan araştırmacılar, içsel ve dışsal motivasyon üzerinde durmaktadırlar. Bu bakımdan bireylerin motivasyon kaynakları tespit edilirse uygun motive edici etkinliklerle uygulamalar kullanılarak çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılabilir. Okuma motivasyonu aynı zamanda okuma becerileriyle de ilişkilidir. Bireyler ne kadar doğru ve prozodik okursa okumaya olan motivasyonları o kadar yüksek olacaktır. Aynı zamanda okumadaki ve konuşmadaki prozodi bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri, okuduklarını anlamaları açısından da önemlidir.

Okuduğunu anlama, doğru okuma ve prozodi becerileri genellikle bireylerin sesli okumalar yapmasıyla geliştirilebilir. Prozodik ve doğru okuma becerisine sahip bireyler kendilerini konuşurken de daha rahat ifade edebilir, okumaya karşı istek ve sevgileri artabilir. Bu bilgilerden hareketle okuma becerilerinin ve okuma motivasyonunun önemi açıktır. Gelişen teknolojiyle birlikte çocukların okumaya gereken zamanı ayırmadıkları malesef günümüz çağının önemli bir sorunudur. Bu

nedenle ‘‘Onları kitap okumaya nasıl motive ederiz?’’ sorusu akla gelmektedir. Bu yüzden çocukların okuma motivasyonlarını artıracak, okuma sevgi ve alışkanlığı kazandıracak yöntemler araştırılıp geliştirilmelidir. Literatür incelendiğinde hikâye haritası yöntemiyle ilgili yapılan çalışmalarda hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama, dinlediğini özetleme, hikâye yazma üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanılmış fakat hikâye haritası yönteminin doğrudan okuma motivasyonu, doğru okuma ve okuma prozodisi üzerine etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmalar neticesinde alan yazına katkısı olması amacıyla bu çalışma planlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada şu sayıtlar yer almaktadır;

- Öğrencilerin; okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma yüzdesi, okuma prozodisi test analizlerinden aldıkları puanlar okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma, prozodi becerilerini yansıtmaktadır.
- Öğrenciler anlama ve motivasyon sorularına samimi yanıtlar vermişlerdir.
- Araştırmada kullanılan metinler öğrencilerin okuma seviyelerine uygundur.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- 2018-2019 öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesinde MEB’e bağlı özel bir okulda okuyan ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle,
- Okuduğunu anlama becerilerini ölçen 20 metinle,
- Uygulanan ölçeklerle,
- 10 hafta uygulama süreciyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Hikâye Haritası Yöntemi: Hikâyeyi oluşturan temel bileşenler arasındaki bağlantıları belirten, okuyucunun metni ve bu bileşenleri anlamasını sağlayan şematik bir görsel sunum tekniğidir.

Okuma: Bir kelimeyi, cümleyi veya yazıyı bir bütün olarak algılayıp sesli ya da sessiz bir şekilde inceleme, kavrama ve yorumlama sürecidir. “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2019).

Doğru Okuma Yüzdesi: Bir dakika boyunca okunan doğru sözcük sayısının toplam okunan sözcük sayısına bölünmesiyle elde edilen sonuçtur.

Okuduğunu Anlama: “Okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır ” (Güneş, 2009:18).

Okuma Motivasyonu: Okumayı isteme, okumayı tercih etmedir (Gambrel, 2011).

2. LİTERATÜR

Hikâye haritası yönteminin farklı okuma değişkenleri üzerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırma için önemli sayılacak kavramlar literatür taraması yapılarak incelenmiştir.

2.1. Hikâye Haritası Yöntemi

Bu başlık altında hikâye, hikâye yapısı, hikâyenin öğeleri, hikâye haritası yöntemi vb. kavramların bilgilendirilmesi verilmiştir.

2.1.1. Hikâye

Hikâye kavramı TDK'nin (2020) sözlüğünde “Gerçek veya planlanmış olayları anlatan düzyazı türü, öykü” olarak tanımlanmıştır. Aral ve Gürsoy (2000) ve Oğuzkan (2010) hikâyeyi; yeri ile zamanı belli, birkaç bireyin yaşamış olduğu gerçeğe uygun olay veya bazı kişilerin kişiliklerini anlatan genellikle birkaç sayfa süren yazılar olarak tanımlamışlardır. Andaç (2008) ise hikâyeyi herhangi bir gözlem sonucunda önceden belirlenmiş bir olayın anlatımı olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlardan yola çıkarak hikâye, belli bir yer ve zaman dilimini anlatan, bir veya birkaç kişinin başından geçen, çok uzun sürmeyen, yaşanmış ya da yaşanabilecek olan, olay veya olaylar bütünü olarak nitelendirilebilir. Hikâyeler insanlar tarafından uzun dönemlerdir kullanılagelen bir türdür (Şahin, 2012; Gökçe ve Sis, 2011). Ayrıca köklü, belirli alışkanlıkları olan, olay veya durum odaklı bir metin türüdür (Gökçe ve Sis, 2011). Coşkun'a (2007) göre hikâye “Kültür ve zamana göre bazı değişimler gösterse de, metin elemanları en somut şekilde belirlenen ve metin yapısı bakımından insanlarda ortak beklentiler oluşturan bir türdür.”

Çocuklar hikâye okumaya genellikle okul çağından sonra başlasa da hikâye kavramıyla daha erken tanışmışlardır. Özcan'a (1999) göre çocuğun zihninde hikâye şeması okula başlamadan önce dinlediği, izlediği hikâyelerle oluşmaya başlar. Okula başladıktan sonra ise hikâye şeması edinilir.

Hikâyeler sadece çocuklara hitap eden bir tür olarak algılansa da Ünver (2015) hikâyelerin, çocuklar ve yetişkinler olmak üzere her yaş grubuna hitap ettiğini

belirtmektedir. Aytaş (2001) bu konuda benzer olarak hikâyelerin her yaş grubundaki insanların dikkatini çektiğini lakin çocuklar için mutlaka kullanılması gereken eğitim aracı olduğunu belirtmektedir. Aytaş'a (2001) göre çocuklara hikâye yoluyla eğitim vermek onlara istenilen davranışları kazandırmak için en kestirme çözümdür. Bu nedenle öykü çocukların eğitiminin her aşamasında kullanılmalı ve eğitim programlarında hikâyeyele metin öğretimine yer verilmelidir.

Hikâyelerin en önemli faydalarından biri de olayları oluş sırasına göre dizmedir. Bunu yaparken kolaydan zora hikâye öğretimi yapılmalıdır. Hikâyeler belirlenirken bazı özelliklere dikkat edilmelidir (Akyol, 2019). Bu özellikleri Carnine, Silbert, Kame'enui, ve Tarver (2004) şu şekilde belirtmektedir:

- (1) Kişi, hadise, ana ve yardımcı amaçları,
- (2) Kahramanların amaçlarına erişebilmeleri için çözüm girişim denemeleri,
- (3)Öykünün öğelerinin (kahramanlar, problemler, amaçlar vs.) yalın, algılanabilir oluşu,
- (4) Öykünün uzunluğu,
- (5) Hikâyenin okunabilirliği (tümce şekilleri, sözcükler ve seviyeleri, resimler vs.),
- (6) Öğrencilerin ön bilgileri.

2.1.2. Hikâyenin Faydaları

Hikâyeyi okuyan çocuk veya yetişkinler, kahramanlarla kendilerini özdeşleştirirerek empati ve vicdan duygusu geliştirebilir. Aynı zamanda yeni bilgiler öğrenebilir, akıcı okuma becerisi geliştirebilirler. Olayları oluş sırasına göre anlatma, okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirebilirler. Karalioğlu'na (2000) göre hikâye, okuyanların hayal dünyasını ve problemlere çözüm yolu ararken zihinlerini geliştirir. Hikâyeler sayesinde farklı yaşam tecrübeleri de kazanılabilir. Tompkins'e (2006) göre hikâyeler insanların tecrübelerini öğrenmenin güçlü bir yoludur. Hikâyeler çocukların sözcük dağarcığını geliştirir, dilin gücünü gösterir, anlatmak istediğini aktarırken

sezdirerek dili kullanmasını sağlar (Şahin, 2012). Kırkılıç ve Akyol'a (2009) göre ise hikâye ve masalların çocukların ilk dil becerilerini geliştirici etkisi vardır. Hikâyeler öğrencilere, bilgileri belli kategorilere göre düzenleme yeteneği kazandırır. Akyol (2019) hikâyenin çocukların hayatında yer edinebilmesi amacıyla, çocuklara hikâye okumanın ve okunan hikâyelerin çocuklarla tartışılmasının önemini vurgulamaktadır.

2.1.3. Hikâyenin Bölümleri

Hikâyeler birçok araştırmacıya göre 3 bölüme ayrılmaktadır. Karaaliöğlü (2000) ve Güneş (2003) bu bölümleri “serim, düğüm, çözüm”, Erden (1998), “giriş, çatışma–zirve, çözüm”, Cemiloğlu (1998) ve Akyol (2006), “giriş, gelişme, sonuç”, Gündüz (2003), “başlangıç, orta bölüm, sonuç” olarak açıklamıştır (Aktaran: Şahin, 2012:36). Bu konuda araştırma yapanlar hikâyenin bölümlerini giriş, gelişme, sonuç olarak kabul etmişlerdir ve bu bölümlerin içerisinde hikâyenin öğeleri bulunmaktadır (Şahin, 2012:37).

Giriş bölümünde yer belirtilir ve kahramanlar tanıtılır, problem ayrıntıya inmeden açıklanır, bu sayede dikkat çekmek amaçlanır. Gelişme bölümünde problem belirtilir. Kahramanın veya kahramanların olayların çözümünde yaşadığı sorunlar anlatılır. Kahramanlar hakkında ayrıntılı bilgi verilir, okuyan kişi kendisini kahramanın yerine koyar, karşılaştırır, kahramanın davranışlarını doğru veya yanlış bulur (Şahin, 2012). Sonuç bölümünde ise problem çözülür (Akyol, 2019).

2.1.4. Hikâyenin Öğeleri

Hikâyelerin içerisinde hikâye öğeleri bulunmaktadır. Öğrencilerin hikâye öğelerinin farkında olması; hikâyeyi okuma öncesinde, okuma sırasında tahmin edebilmelerini sağlar. Öğretmenler ise hikâyenin öğeleri sayesinde önemli bilgilerin altını çizdirebilir ve gerekli gördükleri yerlere öğrencilerin odaklanmasını sağlayarak hikâyenin anlatımını kolaylaştırır (Schmitt ve O'Brien, 1986).

Akyol (2019) hikâye edici metinlerin 8 öğeden oluştuğunu açıklamıştır:

1) **Sahne:** Metinde geçen yer, zaman unsurları ve fiziki çevreyi açıklar. Asıl kahramanlar hakkında bilgiler verilir (Akyol, 2019:173).

2) Ana ve Yardımcı Karakterler: Metnin en önemli kişisi ana karakterdir. Metnin çeşitli özelliklerine göre birden çok ana karakter olabilir. Metindeki sorunun şekillenmesinde ve çözümlenmesinde en önemli görev ana karakterindir. Ana karakter kadar aktif gözükmeyen kişiler ve öğeler yardımcı karakterdir.

3) Başlangıç Olayı: Sorunun başlamasına sebep olan hadise veya hadiselerdir.

4) Problem: Öyküdeki asıl sorundur. Çözülmesi gereken bilinmezliktir (Akyol, 2019:173).

5) Problemi Çözme Teşebbüsleri: Yaşanılan sorunu ortadan kaldırmak amacıyla uygulanan yöntemlerdir. Düşünme biçimleri, denenilen her yol sorunu ortadan kaldırma girişimi olarak görülür (Akyol, 2019:174).

6) Sonuç: Hikâyede ortaya çıkan sorunla birebir ilgilidir. Olumlu veya olumsuz olabilir. Sorunu çözmek amacıyla yapılan girişimlerin ne ölçüde başarılı olduğunu gösterir. Sonuç hikâyenin öğeleriyle (problem, yer, kahramanlar vs.) tutarlılık göstermeli ve inandırıcı olmalıdır. Sonuç aynı zamanda kahramanların sorunu çözüp amaçlarına ulaşmak amacıyla denediği yollar sonucunda ortaya çıkan uzun veya kısa zamanlı değişikliğin yaşandığı bölümdür (Şahin, 2012).

7) Ana Fikir: Okunan metinden çıkarılması gereken derstir veya çıkarılan dersi ifade eder. Üst basamaklardaki düşünme becerilerinin (analiz, sentez, değerlendirme) kullanılması sonucunda ortaya çıkar. 1. sınıf hikâyelerinde ana fikir açıkça belirtilebilir yalnız diğer sınıflarda ana fikri öğrencinin bulması, düşünme becerilerini kullanması beklenmektedir. İmkanlar dâhilinde ana fikirler deyim ve atasözleri içermemelidir. Çünkü atasözleri ve deyimlerin de açıklanması gerekmektedir. Verilen atasözü ve deyimlerin çocukların anlama seviyelerine uygun olmaması durumunda anlamakta güçlük çekebilirler (Akyol, 2019:174).

8) Tepki: Asıl kahramanın veya okuyan kişinin okuduğu metinle ilgili gösterdiği duyuşsal ve bilişsel edimlerdir (Akyol, 2019:174).

Akyol (2019) tepkiyi iki şekilde ele almaktadır. Birincisi asıl kahramanın verdiği tepkidir ve bu tepki metinde yaşanan olay veya olaylara göre mutlu veya mutsuz olabilir. Asıl kahramanın tepkisi bazen açık bir şekilde ifade edilir,

okuyucu ifade eden cümleleri bulur. Bazen de tepki açık bir şekilde ifade edilmez, okuyan kişi genel sonuca göre çıkarımda bulunur.

Akyol'a (2019:174) göre ikinci ve daha önemli olan tepki öğretmenin verdiği tepkidir. Öğretmen bunu iki şekilde yapabilir. İlk olarak okunan metnin öğrencilerin seviyesine uygun dil ve anlatıma sahip olup olmadığı incelenmelidir. İkinci olarak ise öğretmenin göstereceği tepki gelmektedir. Metinde öğrencilere iletmek istenen ileti onların gelişimine (sosyal, duygusal, zihinsel vs.), milli kültürel değerlerine, milli eğitimin amaç ve ilkelerine, insan hak ve hürriyetlerine uygunluğu gibi birçok yönden metinler önceden incelenip değerlendirilmelidir.

2.1.5. Hikâye Yapısı

Hikâye yapısı; birçok araştırmacı tarafından hikâyeyi oluşturan öğeler ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi tamamlayıp açıklayan kurallar olarak tanımlanmıştır (Stein ve Glenn, 1975; Marshall, 1983). Stein ve Glenn'e (1975) göre batıdaki toplumlarda uzun yıllardır anlatılan masallar ve halk hikâyeleri ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar, hafızada hikâyeye ait bir şema olduğu düşünerek bu şemaya göre hikâye organizasyonları oluşturmuşlardır. Şemalar hikâyedeki bilgilerin organize edilmesine ve kodlanmasına yarayan görsel materyallerdir (Bozpolat, 2012). Hikâye şeması ise, hikâyenin bölümlerinin ve bu bölümler arasındaki bağlantıların zihinsel olarak gösterilmesidir (Mandler ve Johnson, 1977). Yaşamımızın birçok alanında karşılaştığımız hikâyeler okuyucuların, özellikle çocukların hayatında birçok beceriyi geliştirmektedir. Bu nedenle okunan hikâyelerin anlaşılabilir olması önemlidir. Hikâyelerin anlaşılabilir olması için hikâyenin yapısının kavranması ön koşuldur. Bu nedenle okuyuculara hikâyenin bölümleri ve bölümler arasındaki ilişkiler analiz ettirilmelidir. Duman'a (2006) göre ise okuyucunun hikâyeyi anlayabilmesi için hikâyedeki bölümlerin birbiriyle olan ilişkisini derinlemesine incelemelidir. Bu bilgiler ışığında çocukların okudukları hikâyeyi anlamalarında hikâye yapısının önemi açıktır.

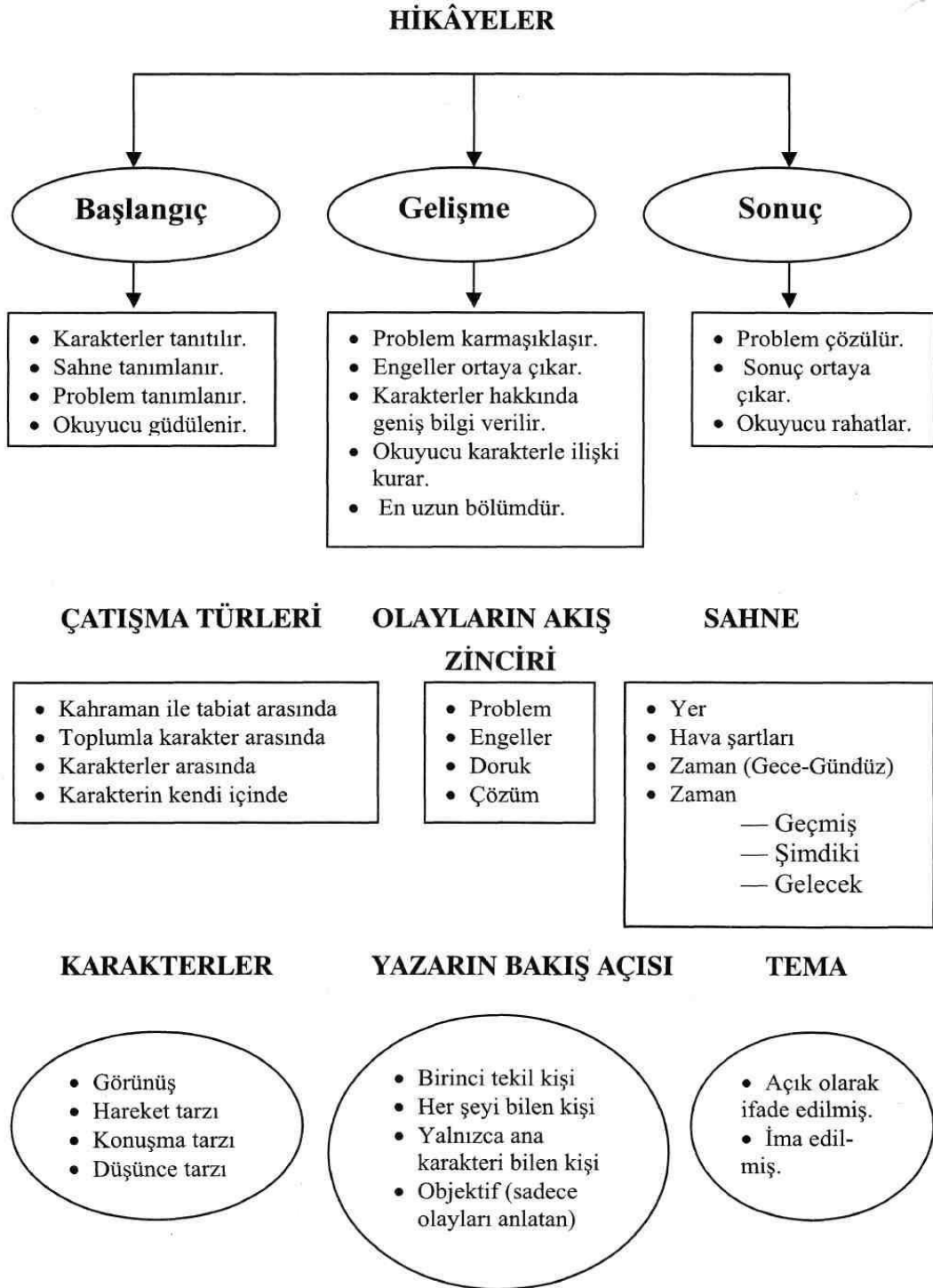
Hikâye yapısı; hikâyenin bölümleri, bölümler içerisindeki öğeler, öğelerin birbiriyle olan ilişkisi vb. birçok unsurdan oluşmaktadır. Schmitt ve O'Brien'e (1986) göre insanların zihnindeki idealleşmiş hikâye öğelerini araştırmak için yapılan araştırmalar 4 hikâye yapısını sunmaktadır. Bu öykü yapıları Mandler ve

Johnsonn (1977), Rumelhart (1975), Stein ve Glenn (1975) ile Thorndyke'a (1977) aittir (Aktaran: Akça, 2002).

Yapılan araştırmalar sonucunda hikâye yapıları genel olarak birbirine benzemekle birlikte çok az farklılıklar göstermektedirler. Hikâye yapılarının ortak özelliklerine değinmek gerekirse;

- Hikâyeler bir tema ve konudan oluşur.
- Konu bir veya birden fazla bölümden oluşur.
- Hikâyede olayın geçtiğı sahne, vakit ve karakter açıklamalarını içeren bir dekor bölümü ve birbiriyle bağlantılı bir sıra olayın yer aldığı bölümlerden oluşur.
- Bölümleri bir araya getiren bağlantılı olaylar ise; başlatıcı olayı veya eylemi, hikâyedeki problemi çözmek için yapılan girişimleri, sorunun çözümü, kahramanların olaya reaksiyonundan oluşur (Morrow, 1985).

Şekil 1. Hikâye haritası unsurları (Tompkins, 1998; Aktaran: Akyol, 2019: 171)



Yıllar içinde hikâye yapısı üzerine yapılan çalışmalar, hikâye yapısını geliştirmiş ve bazı araştırmacılar da hikâye yapısını görsel bir şemaya dönüştürmüştür. Bu sayede hikâye haritası yöntemi meydana gelmiştir (Akça,

2002) ve günümüze kadar birçok hikâye haritası kullanılarak geliştirilmeye devam edilmiştir.

Akyol'a (2019) göre genel olarak öğrenciler okula gelmeden önce hikâyeler hakkında birçok bilgiye sahiptir. Fakat hikâyenin öğelerini ve derinlemesine incelemeyi pek bilmezler. Öğrencilere göre hikâye, aile bireyleri ve evdeki büyüklerin onlara anlattığı, güzel zaman geçirmelerine yardımcı olan anlatımlardır (Akyol, 2019). Smith'e (1990) göre çocukların bazıları sorulara cevaplar vererek hikâyenin öğelerini, yapısını anlayabilir. Ancak her çocuk bu ayrıntıları yakalayamayabilir. Bu nedenle çocuklara metin öğretiminde çok dolaylı olmayan yöntemler uygulanmalıdır.

2.1.6. Hikâye Haritası Yöntemi

Etkili okuma yöntemlerinden biri olan hikâye haritası yöntemi, okuduğunu anlama yetkinliğini geliştirmeye amacıyla kullanılmaktadır. İlk defa Pearson (1982) tarafından uygulanan bu tekniğin temeli Idol ve Croll'e (1987) göre Beck ve McKeown'ın (1981) hikâye haritası çalışmasına dayanmaktadır. Pearson (1982) çalışmasında Stein ve Glenn'in (1975) hikâye kurgusuna göre hikâye bileşenlerini şematize etmiş ve hikâye metinlerinin daha rahat anlaşılmasını amaçlamıştır (Aktaran: Işıkdogan, 2009). Günümüzde hikâye edici metinlerin öğretiminde kullanılan hikâye haritası yöntemi birçok araştırmacı tarafından zamanla geliştirilip değiştirilerek farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Sorrell (1990) hikâye haritasını, hikâye öğelerinin arasındaki bağı gösteren ve önemli kavramları ortaya çıkarmaya yarayan görsel bir teknik olarak, Davis ve McPherson (1989) ise öğretim programının hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla hikâye öğeleri arasındaki bağı grafik sunumu olarak tanımlamıştır. Gardill ve Jitendra (1999) da benzer olarak hikâye haritası yöntemini, hikâyenin öğelerini ve bu öğeler arasındaki ilişkiyi gösteren şema yapı tekniği olarak tanımlamışlardır. Doyumgaç'a (2016) göre ise hikâye haritası, metnin yapısını oluşturan öğelerdir. Bu öğelerden birinin tam olarak açıklanmaması, öğrenenin zihninde, okuduğu hikâye ile ilgili anlaşılmayan durumlara neden olmaktadır.

Hikâye haritasının anlama becerisini geliştirdiğini ve hikâye içindeki düzeni oluşturduğunu savunan tanımlar da vardır. Bu açıklamaya göre Beck ve McKoewn (1981) hikâye haritasını, hikâye edici türdeki metinleri anlamayı basitleştirmek amacıyla hikâye yapısının öğeleri tarafından oluşturulmuş yöntem olarak tanımlamaktadır. Çetinkaya (2018) ise hikâye haritasını, hikâyeye ilgili soruları görsel olarak sunan bu sayede öğrencilerin dikkatini metne çeken ve metnin anlaşılabilirliğini görsel olarak destekleyen bir materyal olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Mathes ve Fuchs (1997) hikâye haritasını; hikâyeye ait öğeleri çocuklara görsel bir şekilde sunmak, hikâyeyi anlamalarını basitleştirmek ve hikâyeyi düzen içinde aktarmak olarak ele almıştır. Li (2007) de benzer şekilde hikâye düzeninin daha anlaşılır olması için planlanan grafik tekniği olarak tanımlamıştır.

Hikâye haritasıyla ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde hikâye haritası içerisinde hikâyenin öğelerini bulduran ve bu öğeler sayesinde öğrencilere görsel ve ilişkisel öğrenme sunan, bütünü aynı zamanda bütünün parçalarını derinlemesine analiz etme becerisi sağlayan, bilişsel becerileri harekete geçiren, zihinlerinde görsel şemalar oluşturmalarına yardımcı olan, somuttan soyuta öğrenme sunan görsel kaynaktır.

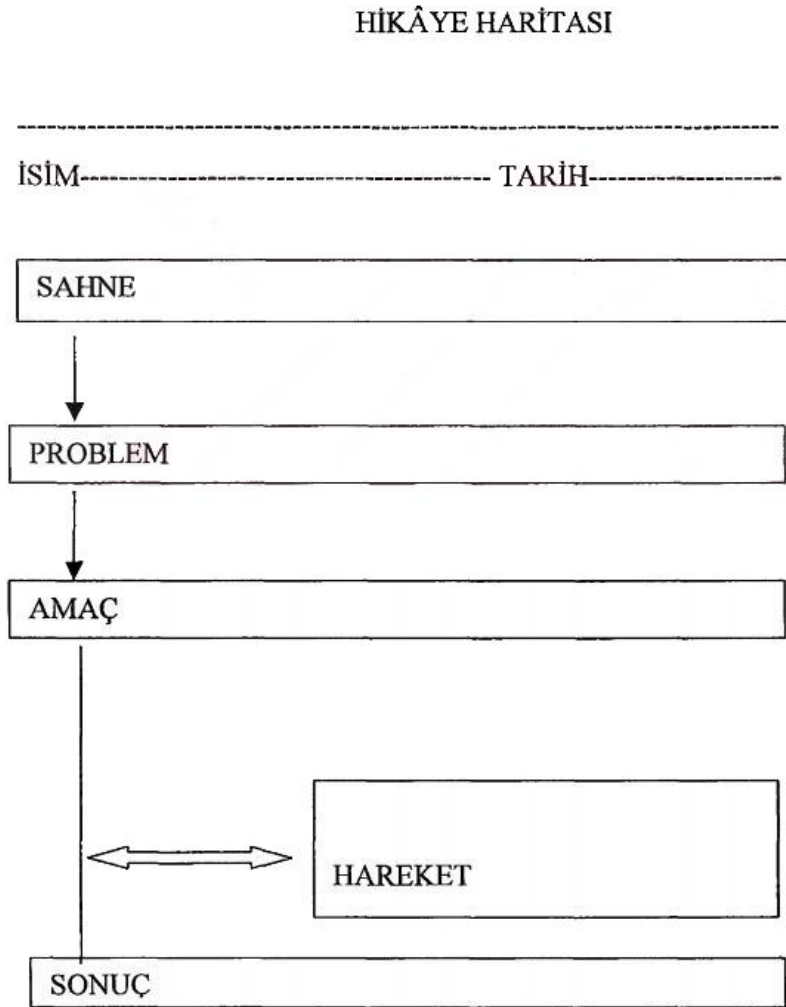
Hikâye haritası yöntemi ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin ilişkilendirilmesinde ve öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan görsel şemalar sunmaktadır (Dargut Güler, 2019:42). Verilen açıklamaya göre öğrenciler hikâye haritası üzerindeki öğelere cevap ararken ön bilgilerini harekete geçirirler ve önceki öğrenmeleriyle yeni öğrenmeleri arasında ilişki kurarlar, bu nedenle hikâye haritası yöntemi şema kuramına dayanmaktadır. Şema kuramına göre birbiriyle ilişkili olan kavramlar kümesine şema adı verilmektedir. Bu kurama göre yeni karşılaşılan bilgiyle var olan ön bilgi arasında çağrışım kurulur ve öğrenme kolaylaşır. Aynı zamanda ön bilgiyle yeni bilgi arasında kurulan ilişki hatırlamayı da kolaylaştırır (Çakıcı, 2011:79).

Günümüzde hikâye edici metinlerin öğretiminde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Hikâye piramidi, hikâye haritası, hikâyenin yüzü stratejisi bu yöntemlerdendir. Hikâyenin yüzü stratejisi, hikâye haritasından yola çıkarak geliştirilmiştir (Yazıcı, 2006). Hikâye haritası, birçok araştırmacı tarafından, farklı

yaş seviyelerine göre farklı şekillerde organize edilmiştir (Burgul Öztoprak, 2006). Bu bulgulardan yola çıkarak hikâye haritası yönteminin birçok yöntem ve tekniğin değiştirilip geliştirilmesine ışık tuttuğu söylenebilir ve öğrenci ilgi ve seviyelerine göre farklı şekillerde hikâye haritaları oluşturulabilir.

2.1.7. Örnek Hikâye Haritası

Şekil 2. Hikâye Haritası. (Pearson, 1982, Aktaran: Idol ve Croll, 1987, Aktaran: Akça, 2002)



Akyol (1999), Pearson'ın (1982) oluşturduğu hikâye haritasını geliştirerek Problemin Başlangıcı, Problemi Çözme Teşebbüsleri, Ana fikir ve Tepki bölümlerini bu yönteme eklemiştir (Aktaran: Akça, 2002).

2.1.8. Hikâye Haritasını Kullanmaktaki Hedef

Sorrell'e (1990) göre hikâye haritası, ne zaman kullanılırsa kullanılsın (hikâye edici metni okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra), hikâye haritasını kullanmaktaki hedef; bir süre hikâye haritasını kullandıktan sonra artık hikâye haritası kullanmadan öğrencilerin zihinsel süreçlerinde hikâye şemaları meydana getirmek ve okudukları metinleri anlayacak fikirsel yapılar oluşturmaktır. Güldenoğlu'na (2008) göre hikâye haritası yöntemini kullanmanın hedeflerinden biri de öğrenenin okuduğu hikâyedeki önemli unsurları görsel olarak görebilmesidir. Hikâye haritasının görsel sunulması öğrenenin okuduğu hikâyeyi hatırlayabilmesi ve zihninde oluş sırasına göre düzen sırasına koyarak özetleyebilmesini sağlayacaktır. Hikâye haritası görsel bir şekilde sunulduğu için öğrenenden okuduğu hikâyeyi çözümlemesi beklenmektedir.

2.1.9. Hikâye Haritası Yönteminin Uygulanma Aşamaları

Sorrell (1990) öğrencilerin okudukları hikâye edici metinleri anlamaları için hikâye haritası tekniğini 4 evrede uygulamıştır.

Model Evresi: İlk aşama olarak çocuklar hikâye edici metni okur ve daha sonra öğretmen eşliğinde haritalarını doldururlar, ardından soruları cevaplarlar (Idol ve Croll, 1987).

Rehberlik Evresi: Çocuklar hikâye edici metni okuduktan sonra haritalarını kendileri doldurur, bu esnada öğretmen aralarda gezinir ve ihtiyaç duyana kısa süreli yardımcı olur. Öğretmen daha sonra cevapları açıklar. Çocuklar cevapları dinlerken kendi haritalarında düzeltmeler yaparlar.

Test Evresi: Çocuklar hikâye edici metni okur ve yardımsız hikâye haritalarını tamamlarlar. Öğretmen tarafından cevapları kontrol edilir ve değerlendirilir.

Devam Etme Evresi: Devam etme evresinde öğrenciler hikâye edici metni sessiz bir şekilde okuma yapar ve hikâye haritası olmadan soruları cevaplarlar. Devam eden süreçte de bu becerinin devamı beklenir.

Bugüne kadar yapılan çalışmalar hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama üzerine etkili olduğunu kanıtlamış ve devam etme evresinde olduğu görülmüştür. Bir metinde ana karakterin başından geçenler belli bir sıralama içerisinde anlatılıyorsa ve açıklanmak istenen çizim, grafik ve resimlerle sunulmuşsa öğrenme daha kolay ve etkili olur (Akyol, 2019).

Hikâye haritasıyla metin öğretimi yapmadan önce öğretmen hikâye öğelerini örnek bir metin üzerinde görseller üzerinden anlatmalıdır. Hikâye haritaları üzerinden de gösterilebilir. Hikâye öğeleri öğrencilere açıklandıktan sonra öğrenciler önceden öğrendikleri bilgileri hatırlayıp ders ortamına aktarabilmeleri için güdülenmelidirler. Öğretmen bu süreçte rehber olmalıdır. Daha önce işlenen metinlerle hikâye öğeleri arasında bağ oluşturmaları sağlanmalıdır. Hatırlanan karakter veya karakterler üzerinden örnekler verilmeli ve karşılaşılan problem ve problemi çözme çabaları ele alınmalıdır. Bu sayede öğrenciler karşılaştıkları metinleri çözümlenmekte zorluk çekmez. Bu şekildeki metin öğretimi, öğrencilerin belli bir sıra içinde ve daha kolay öğrenmesini sağlar (Akyol, 2019).

Devamında öğreten tarafından hikâyenin öğeleri derinlemesine incelettirilir. Kahramanlar, sorun, sorunu çözme çabaları, ileti gibi öğeler hakkında çocuklara konuşma fırsatı verilir. Öğrencilerin cevapları dinlenirken değişik türde sorularla metni daha iyi içselleştirmeleri sağlanır. Bu süreçte öğrenciler soru sormaya teşvik edilerek soru sorma kabiliyetleri geliştirilir (Akyol, 2019).

Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi aşamalarında metni daha iyi anlamalarını sağlamak için öğretmen çeşitli uygulamalar yapabilir:

- (1) Öyküyle ilgili türlü grafik çizdirilebilir ve resim yaptırılabilir.
- (2) Öykü anlattırılabilir.
- (3) Öykünün draması yaptırılabilir.

(4) Öğrencilerden, öyküyü onlara ait kelimelerle baştan yazmaları istenebilir.

(5) Çocuklarla, yapılan etkinlikler öğretene tarafından baştan sona değerlendirilebilir (Akyol, 2019).

2.1.10. Hikâye Haritası Yönteminin Faydaları

Lubin ve Sewak'a (2007) göre hikâye haritası okuma öncesinde bireyin ön bilgilerini harekete geçirir, okuma esnasında bireyin anlama becerilerini geliştirir, okuduktan sonra okunan metindeki önemli düşüncelerin özetlenmesine destek olur.

Gardill ve Jitendra (1999) ve Dargut Güler'e (2019:42) göre hikâye haritası yöntemi, ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin ilişkilendirilmesinde ve öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayan görsel şemalar sunmaktadır. Mathes ve Funchs'a (1997) göre şematize edilen grafik sayesinde hikâye bileşenleri arasındaki bağlantılar vurgulanmış, hikâyedeki öğelerin daha akılda kalıcı ve anlaşılır olması sağlanmıştır.

Hikâye haritaları metindeki önemli bilgiler için görsel kaynak ve hikâyenin öğelerini bulmalarında ve belleklerine yerleştirmelerinde okuyuculara kolaylık sağlar (Boulieu, Fore, Hagan-Burke, and Burke, 2004). Benzer şekilde Idol (1987) de hikâye haritasının okuyucunun dikkatini hikâyenin önemli ve birbiriyle ilişkili bölümlerine çektiğini belirtmektedir. Sadow'a (1982) göre hikâye yapısı sayesinde soru üretilebilir. Bu sayede hikâye yapısı öğrencilerin okuduklarından ne anladıklarını anlamamıza yardımcı araç görevi görür.

Morrow'a (1985) göre hikâye haritası öğrencilere hikâyeyi tekrar anlatmak istediklerinde yardımcı olur ve onların hikâye hakkında bilgi donanımlarını geliştirir. Sorrell'e (1990) göre ise öğrencilere hikâye edici metni okurken kılavuz olur. Bozkurt (2005) ise hikâye haritasının, işlenen dersler sonrasında okunan hikâyeyeyle ilgili düşünme sistemi geliştirmeye yardımcı olduğunu belirtmektedir.

Hikâye haritası aynı zamanda farklı seviyelerdeki öğrenci gruplarıyla etkili ders işleme imkânı sağlayan uygulaması kolay ve etkin bir yöntemdir (Mathes ve Fuchs, 1997: 26). Hikâye haritası yöntemi sıradan bir ders işlemenin dışına çıkarak

öğrencinin derse katılımını artırır ve dersi sürükleyici hale getirir (Burgul Öztoprak, 2006).

Smith'e (1990) göre ise hikâye haritası, görsel olarak bir harita gibi gözükmesine de öğrencinin zihninde bir haritanın yaptığı görevi yapar ve düşüncelerin zihinde organize edilmesine yardımcı olur. Öğrencilere çözülmesi zor olaylarda rehber olan bir süreç sunar. Bu teknik, hikâye kurgusunu ve bileşenlerini ortaya koyarak okuyucunun metni anlamasını geliştirmek için tasarlanmıştır.

Yıllar içerisinde hikâye haritası yöntemi birçok araştırmacı tarafından araştırılmış, geliştirilmiş ve birçok faydası görülmüştür. Akyol (2019), hikâye haritası yönteminin faydalarını şu şekilde özetlemiştir:

Okuduğunu anlama alanında etkili bir teknik olan hikâye haritası aynı zamanda bilgilerin karşılaştırılması (metinler arası okuma) ve akılda kalıcı hale getirilmesinde de çok faydalı bir yöntem olarak öğrencilerde analiz becerisi gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu teknik öğrencileri yönlendirmede, etkili katılımı sağlamada, ön bilgileri aktif hale getirmede, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmede, bilgileri düzenli olarak uzun süreli belleğe aktarmada, ileriye dönük tahminler yapmada büyük faydalar sağlayacaktır. Bu doğrultuda hikâye haritası yönteminin amacı belirli bir süre sonra öğrencileri veya okuyucuların zihninde görsel bir şema oluşturarak metin algısını geliştirecek bir düşünce sistemi kurmaktır. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılan hikâye haritası yöntemi oldukça önemli bir teknik olarak görülmüş ve çalışma bu yönde ilerletilmiştir.

2.1.11. Hikâye Haritası Yöntemine Göre Metin Çözümlemesi

Hikâye haritası yöntemine göre metin çözümlemesi “Çobanla Yaban Keçileri” metnine göre yapılmıştır.

“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.

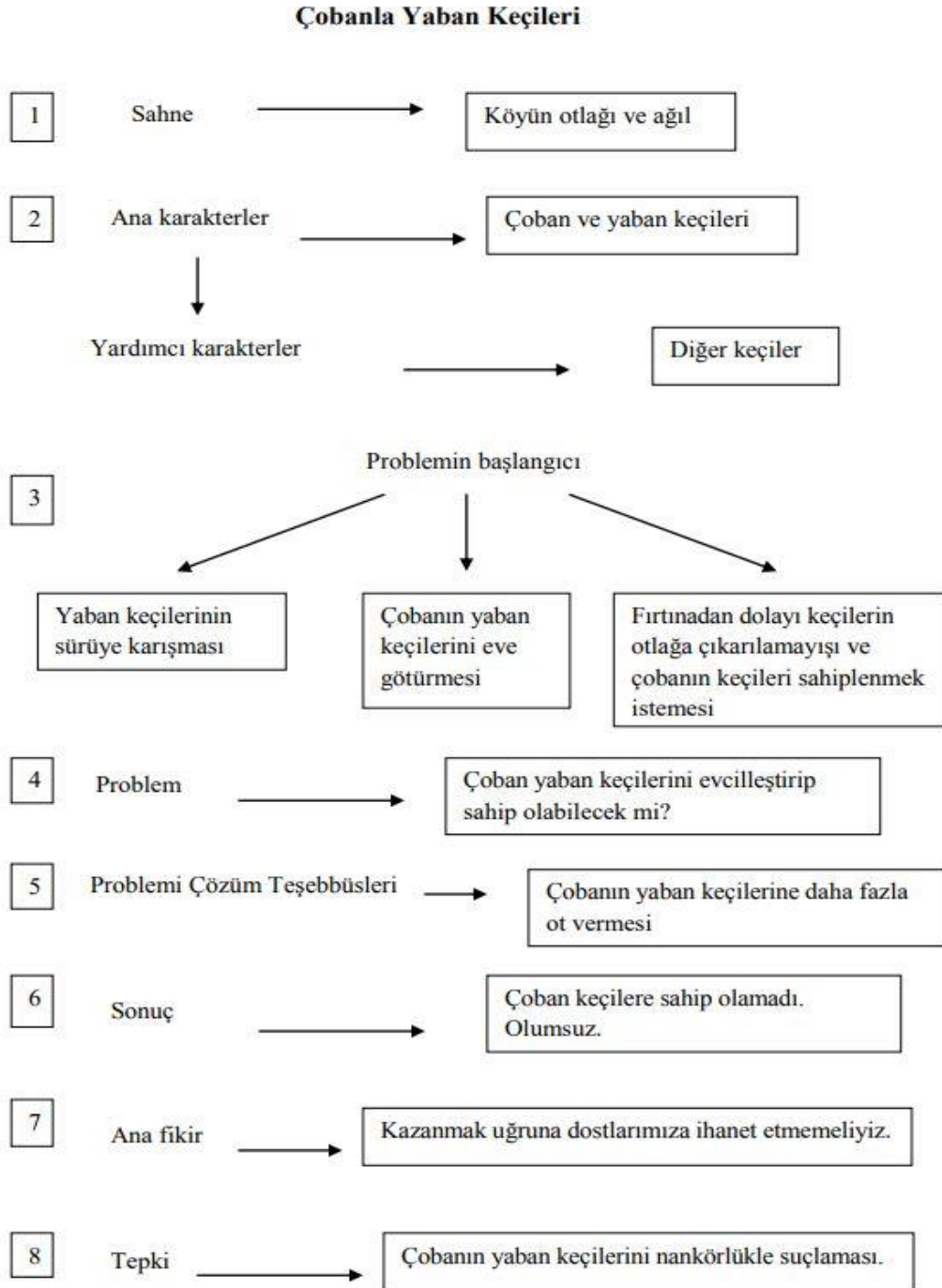
Çoban, kendi keçilerine birer tutam ot vermiş. Ölmesinler yeter diye düşünmüş. Yaban keçilerine ise, kendisine bağlanıp kaçmasınlar diye daha çok ot vermiş, onları iyice beslemiş.

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 kadarda 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” (Akyol, 2019:177).

Şekil 3. Hikâye haritası yöntemine göre metin çözümlenmesi (Akyol, 2019:178)



2.2. Okuma Değişkenleri

2.2.1. Okuduğunu Anlama

Bu başlık altında okuduğunu anlama becerisi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.2.1.1. Okuma

Günlük hayatında bireyler her zaman amaçları doğrultusunda okumalar gerçekleştirir. Kimi zaman bilgi edinmek, kimi zaman gideceğimiz yeri bulmak, yapacağımız yemeğin malzemelerini belirlemek, bir makinenin nasıl kullanılacağını öğrenmek, kimi zaman ise yönergeleri takip etmek vb. için kullanılabilir. Okuma, günümüzde hayatı kolaylaştırmak, yaşam standardını yükseltmek, daha gelişmiş bir toplum olmak için en önemli araç ve amaçtır. Acat'a (1996) göre okuma ferdi bir etkinlik değildir okuma toplumla alakalıdır, fertler topluma aidiyet kazanabilmek amacıyla okuma eylemini gerçekleştirirler. Okuma oranı arttıkça içinde bulunulan toplumun gelişmişlik seviyesi de artacaktır çünkü aralarında anlamlı bir ilişki vardır. Çelenk (1999) okumayı kişilerin karakterini şekillendiren, diğer insanlarla iletişim kurmasını sağlayan, içinde yaşadığı dünyaya zenginlik katan bir faktör olarak açıklamıştır. Dünyada bulunan bütün toplumların ortak amacı her bir üyesini okur hale getirmektir.

Bireylerin yaşamında büyük bir ihtiyaç olan okuma ile ilgili birden çok tanım bulunmaktadır. Grabe ve Stoller (2002) okumayı “yazılı parçaları anlama ve yorumlama” şeklinde, Demirel (2003) ise yazılanların anlamlı bir sese dönüşmesi olarak tanımlamıştır. Ancak literatür incelendiğinde okumayla ilgili yapılan tanımlar neticesinde, okumanın sadece yazılanları çözümlmek, seslendirmek olmadığı, okumanın birden fazla değinilecek yönü ve karmaşık bir yapısının olduğu görülmektedir.

“Okuma, insanların yazıyla tanıştığı ilk günden itibaren varlığını sürdürmüş ve hala varlığını devam ettiren insanlara has, aynı anda birden çok becerinin kullanılmasına dayanan karmaşık bir süreçtir” (Keskin, 2012).

Okuma kelimeleri kavramaya yönelik zihinsel bir faaliyettir. Sezer ve diğerlerine (1991) göre ise kelimelerin duyu organları vasıtasıyla algılanmasıyla

gerçekleşen bilişsel bir etkinliktir ve metnin gözle takip edilip anlamının incelenmesi, ihtiyaç halinde sesli bir şekilde ifade edilmesidir.

Kuzu'ya (2003) göre okuma, yazarın vermek istediği mesajı yazılı veya basılı semboller ile yansıtması ve okur tarafından yazının görme organlarıyla takip edilmesi, seslendirilmesi, yazılardaki anlamın kavramasına dayanan okur ve yazar arasındaki mesaj alışverişidir. Okuyucunun bilişsel ve duyuşsal becerilerini okuma ortamına aktif olarak kattığı bir süreçtir ve merkezinde okuyucu vardır.

Toker (2006) de Kuzu'nun (2003) tanımına benzer olarak okumayı, okuma esnasında görme ve ses organlarının işlevleri ile zihnin yazılı işaretleri anlaması sonucu yazar ve okuyucu arasındaki mesaj alışverişi olarak açıklamıştır. Toker'e (2006) göre okuma sırasında okuyucunun yazarın vermek istediği mesajı anlaması beklenir. O halde okuma yalnızca yazıdaki işaretlerin sesli bir şekilde telaffuzu değil aynı zamanda yazıdaki işaretlerden anlam oluşturma sürecidir. Okuyucu okuduğu metinden bir anlam çıkaramıyorsa okuma amacına ulaşmamıştır ve seslendirmeden başka bir şey değildir.

Bayrakçı'ya (2004) göre okuma, bireyin yazıdaki sembollerden bir anlam çıkarma işi, bilgi biriktirme aracıdır, elektronik ya da basılmış metinlerle etkileşim kurmaktır, yazarın vermek istediği mesajı anlamaktır. Öğrendiklerimizin birçoğunu okuyarak öğreniriz. Okuma kişinin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini de geliştirmektedir

Sever'e (1993) göre okumanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönleri bulunmaktadır. Okuma esnasında kelime ve düşünce birlikte hareket etmektedir. Bu bakımdan okuma bilişsel; kişilerin duygu, düşünce, kişilik gibi özelliklerini etkilemesi bakımından duyuşsal; sesli ve sessiz okumayı tercih etmesi bakımından okuma devinişsel bir süreçtir. Akyol (2019) okumayı, yazar ve okuyucunun canlı ve güçlü iletişimini sağlayan ve aktif bir anlam oluşturan bilişsel bir süreç olarak açıklamıştır. Akyol (2019) tanımında okumanın bilişsel ve duyuşsal yönüne değinmiştir.

Susar (2006) ve Sever (1993) de okumayı yazarın duygu ve düşüncelerini anlamayı, çözümlmeyi ve değerlendirmeyi sağlayan fizyolojik, zihinsel ve ruhsal

yönleriyle içselleştirerek barındıran bir süreç olarak açıklamaktadır. Bozpolat'a (2012) göre ise okuma; görme, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerinden oluşmaktadır.

Günay'a (2007) göre okuma yazılan metnin şifresini çözme, görsel olarak sunulan bir bildirinin kodunu çözmedir. Kavcar, Oğuzkan, Sever'e (1997) göre okuma bir metindeki, kelimeleri, tümceleri, noktalama işaretleri ve diğer elemanlarıyla bir bütün olarak değerlendirme ve anlamlandırma sürecidir. Bu iki tanım birbirini tamamlamaktadır. Okuma Günay'ın (2007) belirttiği gibi sembollere anlam yükleme, yazıların ifade ettiği anlamı bulma işlemi iken Kavcar, Oğuzkan, Sever'in (1997) belirttiği gibi bu işlemi gerçekleştirirken dikkat edilmesi gereken kurallar vardır.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde okuma göz ve ses organlarının birlikte hareket etmesiyle psikomotor, aynı anda algılamının gerçekleşmesiyle zihinsel, okur ve yazar etkileşiminden dolayı da duyuşsal bir etkinliktir.

Çöğmen (2008) okumayı okurun okuduklarından çıkardığı anlam olarak açıklamıştır ve bu anlam okurun duygu, düşünce, eğitim, kültür, çevre birikiminden kaynaklanan ön bilgilerinden etkilenmektedir. Çeviri metinde ise okurun kendi dili de etkilenmektedir. Okunanlardan çıkarılan anlam bilgiyi süzgeçten geçirme, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme, anlamlı bir okuma için önemlidir. Çöğmen'in (2008) tanımına göre okuma süreçlerinde bireyin ön bilgileri dolayısıyla sahip olduğu çevre faktörü öne çıkmaktadır. Kent (2002) de okuduğunu anlamada okurun sahip olduğu ön bilgilerin yardımcı kaynak olmasına vurgu yapmaktadır. Pressley'e (2001) göre okuma etkinliği, metin aracılığıyla okuyan kişinin ve yazarın iletişim kurmasına dayanır. Okuma sırasında yeni fikirler ortaya çıkar ve çıkan fikirler yazarın anlattıkları ve okuyucunun ön bilgileri arasında yapılır. Epçaçan'a (2008) göre bu konuda araştırma yapanlar 2 konu üzerinde durmuşlardır bunlardan birincisi okumaya ait beceriler (kelime tanıma, okuma, dil becerileri ve kelime dağarcığı) ve sahip olunan ön bilgilerdir. Keskin'e (2012) göre okuma beyinde gerçekleşir ve okurun ön bilgilerinden etkilenir. Başka bir deyişle okurun kültürel birikim ve değerleri, tecrübeleri, yeni öğrendiği bilgilerle ilişkilendirilir ve anlam yeniden yapılandırılır.

Okuma, bireylerin sahip olduğu ön bilgiler çerçevesinde yazar ve okurun etkileşiminin bir ürünü olarak gözükmektedir. Başka bir deyişle okuma okurun ön bilgilerine dayanan bir iletişim sürecidir ve bu iletişim 2 aşamadan oluşmaktadır. Birey gördüğü harfleri birleştirerek seslendirir ve aynı anda seslendirdiği sesleri zihninde ön bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlandırır.

Literatürde yapılan okuma tanımlarının zenginliğinden ötürü ortak tek bir tanımdan bahsetmek mümkün olmamakla birlikte okumanın önemi ve çok yönlülüğü dikkat çekmektedir. Okuma, bireylerin sahip olduğu okuma becerileri, ön bilgileri, yazar ve metin faktörününün birbiriyle ilişkisinden ötürü zihinsel, duyuşsal ve devinişsel süreçlerin bir ürünü olarak karmaşık bir süreçtir. Okuma sonucunda okur okuduklarından çıkardığı anlamı yani yazarın vermek istediği mesajı kendi düşüncesiyle karşılaştırır, yargılar ve değerlendirir bu nedenle okuma bir iletişim sürecidir.

Sever (1993) okumayı bir süreç olarak açıklamıştır. Ve bu süreç iletişim, algılama, öğrenme basamaklarından oluşmaktadır. Okurken insan aynı zamanda iletişime geçer; yazar zihnindeki duygu ve düşünceleri sembol kullanarak yazıya dönüştürür. Okur; yazı dediğimiz bir araya gelen harfleri görür, sesli veya sessiz olarak okur ve algılar. Bu sayede yazar kendi duygu ve düşüncelerini okura aktarmış olur. İyi bir iletişimin gerçekleşmesi için okuyucunun okuma ile ilgili gerekli donanımlara sahip olması gerekir. Okumanın bir diğer alt basamağı, algılamadır. Sever'e (1993) göre okuma yazıları görmek ve sesli bir şekilde ifade etmekten ziyade zihinsel gayretin sonucudur. Kişilerin okuma eylemi sonucunda iyi bir anlam kurabilmeleri kelime, tümce ve paragraf bilgi ve donanımlarına sahip olmalarına bağlıdır. Okumanın bir diğer alt basamağı da öğrenmedir. Okuma esnasında öğrenme gerçekleşir. Okuma ve öğrenme ilişkili kavramlardır ve birbirini etkilemektedir. Sever'e (1993) göre okuma bir araçtır. Sadece öğrencilerin yardım aldığı değil tüm toplum tarafından birbirleri ile iletişim kurması amacıyla kullanılan öğrenme aracıdır.

2.2.1.2. Okumanın Önemi

Akyol'a (2019) göre okuma bireylerin yaşamını anlamlı hale getirmek amacıyla gerçekleştirilen en önemli kazanç olarak eğitim programlarında ve öğretim

süreçlerinde kullanılmaktadır. Çelenk'e (1999) göre okuma, okullarda uygulanan programların ana yapısıdır. Geçmişten günümüze güncelliğini devam ettirmektedir. Bireyler okuyarak anlama becerisi geliştirirler ve bu sayede öğrenirler. Öğrenme ise anlama gerçekleştikçe olmaktadır. Günlük hayatımızda okuma, anlama ve öğrenme büyük bir ihtiyaçtır. Okuma sayesinde öğrenmek istediğimiz bilgiye ulaşırız, insanlarla iletişime geçeriz, anlamalar gerçekleştiririz, kendimizi ifade ederiz. Öğrendiğimiz bilgiyi organize etme, inceleme, sıralama, sınıflandırma, yargılama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey zihinsel beceriler kazanırız. Bu doğrultuda yaşadığımız topluma ve çağa ayak uydurabilmek, okuduklarımızı, öğrendiklerimizi körü körüne kabul etmeden kaynağını araştırabilmek, eleştirebilme, sorgulama, analiz-sentez, değerlendirme yani üst düzey becerilerimizi geliştirebilmek için okuma önemlidir.

Okuma demokratik bir şekilde bir arada yaşayan insanlar için en önemli unsurdur (Acat, 1996). Bu bilgi ışığında insanların bilinçli, duyarlı bir şekilde hayatlarına devam edebilmeleri açısından okuma önemlidir. Okuma farklı bakış açıları geliştirmemize yardımcı olur, yeni bilgiler öğrenmemizi sağlar, düşünce ufukumuzu genişletir, bireyin kişilik gelişimine yardımcı olur. Okuma aynı zamanda bir bilgiye ulaşma yoludur bu nedenle öğrencilerin okuldaki okumaya ayırdıkları vakitlerin dikkatli kullanılması önem arz etmektedir (Toker, 2006).

2.2.1.3. Okumanın Amaçları

Epçaçan'ın (2008) belirttiğine göre aşağıda Grobe ve Stoller (2002) ve Green ve Petty'nin (1971) okuma hedefleri verilmiştir.

Grobe ve Stoller'e (2002) göre okuma amaçları:

- Başlıca bilgileri değerlendirme,
- Yazılı ifadeleri derine inmeden inceleme,
- Elde edilen verileri bir araya getirme,
- Yazılı ifadelerden anlam çıkararak bilgi edinme,
- Yazma ihtiyacını giderme,
- Yazılan metni değerlendirme ve tenkit etme,
- Anlamadır.

Green ve Petty'e (1971) göre okuma amaçları:

- Kelimeleri tanıma,
- Kelimelerin manasını araştırma,
- Anlama ve yorumlama,
- Anlayarak sessiz ya da sesli okuma,
- Hızını ayarlayarak akıcı okuma,
- Okuma alışkanlığı edinme ve okumaktan hoşlanma,
- Okurken niteliği çok birbirinden farklı yaşantılar edinme,
- Farklı türde metinleri okumaktan hoşlanma,
- Okuyarak bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını giderme becerisi edinmedir.

Doğan'a (2002:30) göre bilgiyi öğrenme, okumanın en önemli hedeflerinden biridir. Bu noktada okuma öğrenmeye girişir. Okuma sayesinde öğrenmeler gerçekleştiririz. Akça (2002:7) ve Demirel'e (1992) göre öğrencilerin okuması amacıyla gerçekleştirilen tüm faaliyetlerin amacı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektir. Okuma faaliyetleri sonrasında anlama becerisi kazanılırsa okuma amacına ulaşır. Okuma eylemi için okunan materyal ne olursa olsun dergi, gazete, roman vb. amaç okunan materyali anlamaktır. Okumanın gerçek hedefi okunanı tam ve doğru anlayabilmektir.

Nas (2004:41) da benzer olarak; "Okuma hayatımızın her anında önemli bir öğrenme aracıdır ve okumanın asıl amacı okunanı tam ve doğru anlayabilmektir, iyi okuyamayan okuyucular okuduklarını doğru ve tam anlayamazlar ne var ki bunun yanında anlatma eyleminde de başarısız olurlar ve yazılı kaynaklardan yararlanmada sorun yaşarlar, malesef diğer derslerde de başarılı olmaları çok muhtemel değildir çünkü okumadan etkilenmektedirler." MEB'e (1981) göre ilkokulda okuma yazma öğretiminin asıl amacı okuduğunu anlama becerisini geliştirmektir.

Birçok farklı yönü ve karmaşık yapısı olan ve ön bilgiden, yaşanılan sosyal ve kültürel çevreden bağımsız düşünemediğimiz okumanın sözcükleri tanıma, akıcı okuma, okumaktan hoşlanma, kelime hazinesini geliştirme, bilgiye ulaşma gibi amaçları olmakla birlikte alan yazın incelendiğinde nihayetinde en dikkat çeken ortak paydada buluşulan okuma amacı okuduğunu anlamaktır (Kent, 2002; Durkin

1989; Nas, 2004; Çiftçi, 2007). Ne amaçla olursa olsun anlamak için okuruz. Bunun sonucunda da merak eden, düşünen, toplumsal problemlerin farkında olan, problemleri ortadan kaldırma girişimlerinde bulunan bireyler yetiştirmektir (Epçaçan, 2008). Bu noktada okurdan beklenen okuduklarını sorgulaması, analiz etmesi, değerlendirmesi ve eleştirmesidir. Okumadan beklenen üst düzey düşünme becerisi geliştirmektir.

2.2.1.4. Okumanın Boyutları

Okumanın ilk aşaması görmedir. Bu nedenle okuma fizyolojik bir eylemdir. Aynı zamanda okumanın bireylerin ön bilgilerinden, bulunduğu çevreden bağımsız düşünülemezliği bakımından sosyolojik; bireylerin tutumları, düşünme yapıları ve okur ve yazar arasındaki duyuşsal bağ nedeniyle de psikolojik yönleri bulunmaktadır. Kaya (2008) okumanın psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik yönü olduğunu belirtmiştir.

Okumanın sosyolojik yönü:

Bireyler yaşadıkları çevreden bağımsız düşünülemez. Çevre; bireylerin kültürünü, sosyoekonomik düzeyini, aile tutumunu, okulda okumayla ilgili aldığı eğitimi, evde bunun ne düzeyde desteklendiği, arkadaş çevresinin okumaya karşı düşüncelerini, arkadaşları arasında okumayla ilgili sohbet ortamının geçip geçmediği vb. etkenleri yansıtmaktadır.

Demirel (2002) de okumada çevre faktörünün önemini şu sözlerle belirtmektedir. “Bireyler kültür seviyesine göre eğitim alırlar bu nedenle okuma da çevre faktörü çok önemlidir. Özellikle aile üyeleri ve onların eğitim ve kültür düzeyleri çocukların okuma alışkanlıklarıyla doğrudan ilişkilidir.”

Okumanın fizyolojik yönü:

Okuma fizyolojik olarak görme organının yazıları görmesi ve beyne iletmesi davranışdır. Okuma fizyolojik olarak gözün satırlar üzerinde sıçrama ve duraklama yapmasıyla oluşur. Sıçramaların uzun, duraklamaların kısa olması iyi okuma ölçütü olarak alınır (Güleryüz, 2004:17). Görme organı kelimelerin bir kısmını görür. Buna

görüş genişliği denir. İyi bir okuyucu her sıçrayışta 15-20 harflik bir kısım görürken zayıf okurlar 6 harfe kadar düşebilirler (Kavcar ve Oğuzkan, 1987:37).

Okumanın Psikolojik Yönü

Öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutum okumalarında önemli bir etkidir (Kaya,2008). Okuma amacıyla zihin algılama ve düşünmede belli bir aşama kaydetmeli ve duyuşsal olarak da kendini hazır hissetmelidir (Acat, 1996; Demirel, 2002). Bu yetkinlikleri kazanan bireyler okumaya hazır hale gelecektir.

2.2.1.5. Okuma Türleri

Günlük yaşamımızda çeşitli türlerde örneğin; gazete, şiir, fıkra, hikâye, bilgilendirici metin vb. farklı amaçlarla okumalar gerçekleştiririz ve bu türleri bulunduğumuz yer, kişi, amaç gibi unsurlara göre farklı türlerde okuruz. Bayrakçı'ya (2004) göre bu türler sesli ve sessiz olmak üzere 2'ye ayrılmaktadır.

Sesli Okuma

Susar'a (2006) göre sesli okuma, görme ve ses organlarının eylemleri ve zihnin kavrama uğraşından meydana gelen karmaşık bir süreçtir. Sesli okumada gözün görüp, zihnin kavradığını konuşma organı seslendirir. Sesli okumada birey görsellere anlam yükleyerek, bilişsel becerileri ve bunun yanında sözel becerilerini de işe koşmaktadır. Görme organı ve zihin birlikte hareket ederek işaretlerden çıkan anlamın sesli bir şekilde ifade edilerek etrafta bulunan kimselerin de bilgilendirilmesini sağlamaktadır.

Çocuklar önce sesli okuma becerisi kazanırlar (Tanıgök, 2006). Sesli okuma sırasında görme organı seslendirdiği kelimelerden daha fazlasını görür buna "göz-ses uzaklığı" denir (Bayrakçı, 2004).

Sesli okuma amacına uygun kullanıldığı zaman başarılı olur. Sesli okumanın amacı; yazıdaki duygu düşüncelerin başkalarıyla paylaşılması esasına dayanır. Okuma becerisi kazanmada ilkokul 1, 2 ve 3. sınıfta sesli okuma etkili bir yöntemdir. Sesli okuyabilen çocukların kendilerine olan güveni ve ileriye dönük cesareti artar. Sesli okuma sayesinde çocukların okuma becerisi kazanıp kazanmadığı teyit

edilebilir. Güzel bir okuma metni sesli okuyan bireyin ve dinleyicilerin düşünme yeteneklerini geliştirir, haz duymalarını sağlar (Bayrakçı, 2004).

Metinlerin, yazıların ifade ettiği bir anlam bulunmaktadır. Okumanın amacına ulaşması, iyi olması anlama ile gerçekleşir. İyi bir okumanın meydana gelmesi için bazı unsurlar vardır bunlardan biri de tonlamadır. Öğrenciler okuduğu kelimenin anlamını bilirse uygun tonlamayı yapabilir. Bu nedenle öğrencilerin kelime bilgisinin de anlama üzerindeki etkisi dikkat çekmektedir (Bayrakçı, 2004).

Doğru bir sesli okuma için:

İyi bir sesli okumanın gerçekleştirilebilmesi için sesli okumanın haz vermesi ve yazarın vermek istediği mesajın doğru aktarılabilmesi gerekmektedir. Bu nedenle dikkat edilmesi gereken okuma kuralları vardır. Bu kuralları açıklamak gerekirse; okuma işitilebilir bir ses tonunda olmalı, gerekli vurgu tonlama ve noktalama işaretlerine dikkat ederek gerçekleştirilmelidir. Kelimeler doğru telaffuz edilmeli ve bağlam içerisinde doğru gruplandırılmayla okunmalı, jest ve mimikler, beden hareketleri gerektiğinde yapılmalıdır.

Bayrakçı'ya (2004) göre sesli okuma öncesinde kendileri okuyarak sesli okumaya hazırlanmalıdır ve Bayrakçı (2004) öğrencilere başarılı bir sesli okuma amacıyla etkinlik tavsiyelerinde bulunmaktadır. Bunlar:

- Öğretmenin bir kez sesli okumasıdır. Bu esnada öğrencilerin kitaptan takibini tavsiye etmemektedir. Bunun nedeni kitaptan takip etme uğraşının anlamalarını engelleyebilmesidir (İlköğretim Okulu Programı, 1997; Aktaran: Bayrakçı, 2004).
- Öğrencilere sesli okumanın önemi hissettirilmelidir. Bu cümleden hareketle eğitim öğretim ilkelerinden hayatilik (yaşamsallık) ilkesine vurgu yapılabilir. Sadece sesli okuma konusunda değil diğer derslerde de öğrencilere konular öğretilirken öğrendikleri bilgilerin yaşamda ne işlerine yarayacakları yani neden öğrendikleri iyi vurgulanmalı ve benimsettirilmelidir. Çocuk öğrendiği bilgiyi neden öğrendiğini, hayatında ne işe yarayacağını bilmelidir. Bu doğrultuda sesli okumanın faydası çocuğa aktarılmalıdır.
- Öğrencilere yazılar okutulmalı ve duygusunu buna katması beklenmektedir.

- İyi bir sesli okuma için öncesinde birkaç kez sessiz okumalar yapılmasına olanak tanınmalıdır.
- Farklı etkinliklerle sesli okumalar yapılması sağlanmalıdır. (Başka birine kitap okuma, okuma tiyatroları vb.)
- Öğrencilerin kelime bilgisini artırıcı çalışmalar yapılmalıdır. Bu sayede tanıdığı, anlamını bildiği kelimeyi doğru gruplandırabilecek, anlam üniteleri oluşturabilecek, gereken duygu düşünce içerisinde vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyabilecektir.
- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yapılması sağlanmalıdır.
- Öğrencilere okutulacak metin; konu olarak güncel, öğretici ve dikkat çekici olmalı, öğrencilerin duygu, düşünce, yaş seviyelerine göre olmalı, yalın, akıcı ve anlaşılır olmalıdır.

Sessiz Okuma:

Sessiz okuma, zihnin yazıların anlamını gözle kavramasıdır (Susar, 2006). Bayrakçı'ya (2004) göre sessiz okuma sadece görme organı ve zihinsel becerileri işe koştan bir eylemdir. Sessiz okuma becerisi okuma becerisi kazanıldıktan sonra elde edilir. Sessiz okuma, sesli okumaya göre daha hızlıdır (Bayrakçı, 2004; Tanıgök, 2006). Sessiz okuma sesli okumaya göre yaşamımızda daha fazla kullanılmaktadır. Bunun nedeni sessiz okumayla anlamı daha hızlı elde etmemizdir. Sessiz okumada sesli okumadaki gibi geri dönüşler, yanlış okumalar yoktur veya daha azdır (Bayrakçı, 2004). Sessiz okumada yazılar üzerinde parmak ve kalem takibi okuma hızını yavaşlattığı için yapılmamalıdır. Sessiz okumada göz daha az hareket eder, geri dönmeler sesli okumadaki kadar yoktur, duraklamalar sesli okumadaki kadar fazla değildir, daha kısa sürede okuma gerçekleştiği için zamanı iyi kullanmayı sağlar, bireysel çalışma alışkanlığı kazandırır, bu nedenle çocuklar sessiz okumaya teşvik edilmeli, ilkokulda bu beceriyi kazanmış olmaları gerekmektedir (Tanıgök, 2006).

Okuma eylemiyle ilgili yapılan tanımlar ve açıklamalar incelendikten sonra okuma eyleminin öğrencilere sağladığı faydalar şu şekilde özetlenebilir;

- Kelimeleri ayırt etme, anlama,
- Kelime bilgisini artırma,
- Okuduklarını anlamlandırma, değerlendirme, eleştirel bakış açısıyla bakma,

- Okumayı yaşamıyla bütünleştirerek yaşam felsefesi haline getirme,
- Fikirsel gelişim sağlama.
- Karşılaşılan durumları, hadiseleri tenkit etme, değerlendirme (Acat, 1996).

Özet olarak okuma insanların düşünme yeteneğini geliştirir, gözlemlenen veya yaşanan olaylara değişik açılardan bakma yeteneği sağlar, olayların nedenlerini ve sonuçlarını bilmeden olumlu veya olumsuz yargılamalar yapmaktan kaçınmayı sağlar (Acat, 1996). Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş, yanlışsız ve süratli okuyan, kelime bilgisi fazla, kendilerini etkili ve güzel bir şekilde ifade eden öğrenciler arkadaşlarına göre basit bilgi edinebilmekte, okuduklarını rahat kavramakta ve başarılı olmaktadır (Çalışkan, 2000). Koca'ya (2020) göre okuma, kişilerin bilgiye ulaşımında, yeni durum ve yaşantılarda karşılaştığı problemleri çözebilmesinde, ortama uyum sağlayabilmesinde büyük bir etkidir. Nihai olarak okuma bireylerin kişisel ve toplumsal amaçlarını gerçekleştirmek, toplumla bağımlı güçlendirmek, sosyal ve toplumsal gelişmişliğini sağlamak bunların yanında fikirsel gelişimlerine katkıda bulunmak, üst düzey düşünme becerileri geliştirmek ve bilgiyi elde etmeyi, yorumlamayı ve tartışmayı sağlayan bir süreç olarak insanların hayatındaki en önemli unsurdur.

2.2.1.6. Anlama

Çiftçi'ye (2007) göre okurun, ön bilgileri ve zihinsel süreçleri birlikte hareket ederek okudukları üzerine düşünmesi, fikir yürütmesi, bir sonuca ulaşım sonucu ön bilgi ve yeni öğrendiği bilgiyle harmanlayarak yorumlaması ve değerlendirmesi anlama sürecini oluşturmaktadır. Kuzu (2003) anlamayı; yazarın veya konuşan kişinin hedefinin bir sonucu olarak, Güneş (1997) ise “Yazının anlamını ortaya çıkarma, yazılar üzerine düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme şekli” olarak tanımlamaktadır. Koca (2020) da benzer şekilde anlamayı okurun okuduğu bilgiyi algılaması, verilmek istenen iletiyi alması, özümsemesi ve yorumlaması olarak açıklamaktadır.

Sidekli ve Buluç'a (2006) göre ise anlama, okumanın hedefleri içerisinde ve okurun okuduklarından aldığı mesajı doğru bir şekilde algılaması ve yorumlamasıdır. Anlama aynı zamanda bir değerlendirmedir, okur ile okuyucunun

mesaj alışveriştir. Anlama gerçekleşmişse okuma hedefine ulaşmış ve anlama süreci oluşmuştur.

Günay'a (2001:14) göre anlama işlemi kişiden kişiye değişebilir çünkü her okurun ön bilgi ve deneyimleri farklıdır, okurlar kendi ön bilgilerine dayanarak okuduklarını anlamlandırır. Akyol'a (2019) göre anlama bir hikâye, yazı ya da resimdeki yazarın vermek istediği iletinin ne olduğunun belirlenmesidir. Belirlenen iletinin okurun tecrübeleriyle ve sahip olduğu bilgileriyle harmanlaması sonucunda oluşan üründür (Kaya, 2008). Anlamak bir varlığın, nesnenin, kelimenin ifade ettiği anlamı belirtmektir. Ön bilgiyle yeni bilginin iletişimi sonucunda ortaya çıkan yeni bilgi edinimidir (Toker, 2006). Anlama becerisi de küçük yaşlarda geliştirilmelidir ve bu amaçla etkili okuma öğretimi yapılmalı, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirici, dil becerilerini ve düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler yapılmalıdır (Kaya, 2008:8).

Okuma ve anlama geliştirilebilir bir beceridir bu nedenle her bir bireyin anlama düzeyi aynı değildir. Bireylerin anlama yeteneği onun yaşadığı çevre ve eğitim durumundan etkilenmektedir (Çiftçi, 2007). Bir konu hakkında geçmiş tecrübesi ve bilgisi bulunan bir kişinin o konu hakkında bilgisi olmayan bir kişiye göre anlama gerçekleştirebilmesi farklı olacaktır. Bu nedenle okuduklarımızdan anlam çıkabilmemiz ön bilgilerimizle ilişkilidir. Bu konuda yapılan bir araştırmaya göz atacak olursak Pearson ve diğerleri (1979) yaptıkları bir çalışma da okuyucuların okunacak metinle ilgili ön bilgisi bulunanların bulunmayanlara göre okuduklarını anlama becerisinde daha başarılı olduklarını gözlemlemişlerdir (Aktaran: Vatansever, 2008:83). Altunay ve Çakıcı'ya (2006:12) göre iyi okurlar ön bilgilerine sahiptirler, yani karşılaştıkları bir metni anlayabilmeleri için ön bilgileriyle ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Bu sayede okudukları metinle ilgili savunulacak ya da reddedecek öngörülerde bulunabilirler. Bunlar üst düzey zihinsel işlemlerdir.

Anlama ile ilgili yapılan tanımlar ve açıklamalar incelendiğinde bireyin zihninde anlamının gerçekleşmesi için ön bilginin önemi dikkat çekmektedir. Okur okuduklarını ön bilgileriyle ilişkilendirerek anlama ulaşır (Sidekli ve Buluç, 2006; Kaya, 2008:9; Toker, 2006; Vatansever, 2008; Çiftçi, 2007). Nasıl ki okuma anlamadan bağımsız amacına ulaşamazsa anlamada da ön bilgiyle ilişkilendirilmeyen

bilginin zihinde anlamlandırılması güçleşmektedir. Bu bağlamda anlama sürecinde birey okuduklarını, dinlediklerini ya da gördüklerini aynı anda zihnindeki eski bilgileriyle karşılaştırır, eleştirir, değerlendirir ve yapılandırır. Bu nedenle anlama zihinde yeni bir oluşum, yapılanmadır.

Toker'in (2006) belirttiğine göre anlama becerisi çocuklarda okula başlamadan önce dinleme ile okumayı öğrendikten sonra ise okuma ile geliştirilmektedir. Çiftçi (2007) de okumayla birlikte dinleme etkinliklerinin de anlama sürecini oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bağlamdan hareketle anlama sadece okuma sonucu değil dinleme etkinlikleri sonucunda da oluşan bir süreçtir. Sayın'a (1990) göre anlama "Söylenilen, okunan ya da görülen bir şeyi olduğu gibi nakletmek ya da aktarmak değil bunlarla tecrübe ve ön bilgiler arasında ilişki kurmaktır. Sayın'ın (1990) tanımı ise anlamamanın sadece okuma ve dinleme sürecinin değil görme sürecinin de anlamı oluşturduğunu ifade etmektedir.

Yapılan anlama tanımlarından anlaşıldığı gibi anlama geniş bir alanı kapsamaktadır. Sadece okuyarak değil dinleme ve görme etkinlikleri sonucunda da oluşan bir süreç olması anlamamanın çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Vatansever'e (2008) göre anlama; bireylerin duyu organları aracılığıyla sahip olduğu bilgileri gönderen kişinin vermek istediği şekilde algılaması, zihninde anlamlandırmasıdır. Vatansever'e (2008) göre anlama bir iletişim unsurudur. Bu nedenle iletişimin gerçekleşmesi için anlama ön koşuldur.

Goodman (1976) anlamayı okur ve okuma materyali arasındaki işlem olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre anlama ne yalnızca okurdadır ne de okuma materyalindedir. İkisinin arasında ama okur tarafından inşa edilmiş üçüncü bir nesnedir (Aktaran: Kaya, 2008:8). Çiftçi (2007) de anlama ile ilgili benzer bir açıklamada bulunmuştur. "Anlama sadece alıcıyla yani okurla ilgili değil yazarla da ilgilidir. Yazar anlatmak istediklerini açık ve anlaşılır bir şekilde ifade etmezse doğru anlama ulaşmak da o kadar zorlaşır. Hayatımız boyunca karşılaştığımız kişilerle iletişime geçeriz bu iletişimin sağlıklı olması bireylerin birbirini tam ve doğru anlamasıyla mümkündür."

Özet olarak açıklamak gerekirse anlama duyu organları aracılığıyla zihne iletilen bilginin ön bilgilerle ilişkilendirilmesi sonucu algılama vasıtasıyla anlamlandırma sürecidir. Bilgiyi ön bilgilerle karşılaştırma, yargılama, özümseme, yorumlama ve değerlendirmedir. Başka bir deyişle anlama birden çok becerinin eş zamanlı olarak çalıştığı üst düzey zihinsel işlemlerdir.

Yazkan'a (2000) göre anlamamanın gerçekleşmesi için gerekli olan unsurlardan birisi de bireylerin aynı dil ve sembollere sahip olmasıdır. Bu unsurlardan dolayı anlayamayan öğrencilerin akademik başarı ve özgüvenleri sekteye uğrayabilir.

O halde anlama edinilen bilgilerin ön bilgiyle ilişkilendirilmesi sonucu zihinde gerçekleşen bir algılama, karşılaştırma, yargılama, değerlendirme, yorumlama sonucu elde edilen oluşumdur. Çiftçi (2007) bu oluşumu açıklamıştır: Anlamamanın gerçekleşmesi için okunan metnin analiz edilmesi, paragrafların metnin bütünüyle karşılaştırılması, metnin konusuyla yan düşüncelerin birbirini destekleyip desteklemediğinin incelenmesi, çevirme, öngörüde bulunma, analiz-sentez ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerin aktif olması gerekir. Bu süreçlerin sonunda okur ön bilgileriyle zihinsel süreçlerini içselleştirirerek anlama ulaşmış olur. Ayrıca sıralama, sınıflama, eşleştirme, öngörüde bulunma, ilişkilendirme, özetleme, analiz-sentez yapma, tenkit, değerlendirme gibi etkinliklerle metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurarak okuma etkinlikleri yapılması anlama becerisini geliştirecektir.

Keskin'e (2012:59) göre anlama, sürecin sürekli etkin olduğu bir döngüdür. Keskin (2012) bu döngünün sebebini süreç içerisinde bireyin zihninde ortaya çıkan düşüncenin diğer anlamlara erişmede tekrar eski bilgilerden yararlanması olarak açıklamaktadır. Başka bir deyişle bireylerin öğrendiği her bilgi bir sonraki öğrenmeleri için ön bilgi görevi üstlenmektedir.

2.2.1.7. Anlama Sürecinin Aşamaları

İlkokuldan üniversiteye kadar anlama sürecinin aşamaları öğrencilere öğretilmelidir. Bu aşamalar anlamı bulma, anlamı kavrama, anlamı değerlendirme aşamalarıdır (Güneş, 2004).

Anlamı Bulma

Anlamı bulma aşaması yüzeysel anlamayı ifade etmektedir. Güneş (2004) bu aşamayı sözcüklerin ifade ettiği anlamı bulma, cümle, paragraf ve yazının ifade ettiği anlamı bulma, mecaz anlamıyla kullanılan kelime varsa ifade ettiği anlamı bulma, dil bilgisi ve yazım kurallarının, noktalama işaretlerinin anlamını bilme gibi unsurlardan oluştuğunu açıklamaktadır.

Anlamın bulunması için gerçekleştirilmesi gereken birtakım çalışmalar bulunmaktadır;

- Kelimeleri bağlam içerisinde değerlendirerek hangi anlamda kullanıldığına karar verme,
- Dil bilgisi kuralları hakkında bilgi sahibi olarak ne amaçla kullanıldığının farkında olma,
- Metin içerisinde bilinmeyen kelime varsa cümle içerisindeki bağlamına göre anlam yükleme,
- Sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bulma,
- Cümle ve paragrafın anlamını bulma,
- Metni bütün olarak anlayabilme,
- Metinde verilmek istenen fikrin farkında olma,
- Paragrafların ayrı ayrı vermek istediği mesajı bulma,
- Metindeki düşünce akışını bularak takip etme (Güneş, 2004).

Güneş (2004) anlamı bulma aşamasının anlamı kavrama ve anlamı değerlendirme aşamalarının temelini oluşturduğunu açıklamaktadır.

Anlamı Kavrama

Güneş (2004) anlamı kavrama aşamasının anlamı çevirme, anlamı yorumlama ve öteleme alt başlıklarından oluştuğunu ifade etmektedir. Bu alt başlıkları açıklamak gerekirse anlamı çevirme; metni şekil, kroki, görsel veya simgelerle ifade etmek olarak açıklamaktadır. Anlamı yorumlama ise kişinin okuduklarını kendi sözcükleriyle, cümleleriyle yeniden ifade etmesi, yazması ve açıklamasıdır. Son

olarak öteleme ise okuduklarından bir sonuca varma, özet çıkarma, anlamı genişletme vb.dir.

Anlamı kavrama aşaması için de gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler vardır. Bunlar;

- Okunanlardan çıkarılan olayları belli bir düzene göre yerleştirme,
- Yazıdan çıkarılan anlamı başka şekilde ifade etme (kroki, resim, sembol vb.),
- Anlamın dramasının yapılmasını sağlama,
- Metindeki karakterlerin içinde bulunduğu durum (psikolojik, sosyal, fiziksel) hakkında düşünme ve ifade etme,
- Metne başlık bulma ve metnin türünü, ana fikrini ifade etme,
- Metin hakkında mantıklı düşünceler gerçekleştirme ve soru üretme,
- Metnin sonucunu bulma ve yorumlama,
- Metindeki neden sonuç ilişkilerine örnek verme ve metni özetlemedir.

Anlamı Değerlendirme

Bu aşama da analiz, sentez ve değerlendirme alt başlıklarından oluşmaktadır. Analiz etme aşamasında metinde verilmek istenen düşüncenin, kanıt ve kaynağı derinlemesine incelenmektedir. Anlamın sentezinde ise metindeki duygu ve düşüncelerin sentezi yapılır. Değerlendirme alt başlığında ise yazarın vermek istediği düşünceyi okur kendi düşüncesiyle karşılaştırır ve sonuca ulaşır (Güneş, 2004).

Anlamı bulma ve anlamı kavrama aşamalarında olduğu gibi anlamı değerlendirme aşamasında da gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler vardır. Bu etkinlikler:

- Metnin vermek istediği düşünceyi bulma,
- Yazılma hedefini belirten cümle, paragraf veya yeri metnin içerisinde bulma,
- Metnin yazılma aşamasında yararlanılan kaynakların doğruluğunu kontrol etme,
- Metindeki olay ve düşünceleri inceleme,
- Metinde birbirini destekleyen ve birbirine karşıt olan fikirleri inceleme ve bu esnada nesnel ve yansız olabilme,

- Metinde verilmek istenen mesajın kanıtlarının yeterliliğini inceleme,
- Metinde beğenilen ve beğenilmeyen yerleri sebeplerini belirterek açıklama,
- Metinleri veya okuma materyallerini incelerken yazıldıkları dönemin şartlarını, şahısları ve türlerini göz önünde bulundurmaz.

Yukarıda anlama sürecinin aşamaları ve aşamaların gerçekleştirilmesi için gereken etkinlikler belirtilmiştir. Kısaca belirtmek gerekirse bir yazının anlaşılabilmesi için yüzeysel de olsa anlamın bulunması ve kavrama için anlamın zihinde organize edilmesi gerekmektedir. Bunun için de anlamı kavrama aşamasındaki çalışmalar uygulanmalıdır. En önemli aşama ise anlamın üzerine düşünme yani değerlendirme aşamasıdır. Okur okuduklarıyla kendi bilgileri arasında bir bağ kurar. Onaylar ya da onaylamaz.

Anlama eğitiminin sağlıklı kazanılması amacıyla bu eğitim öğrencilere tüm seviyelerde aşama aşama aktarılmalıdır. Bu sayede hızlı ve iyi bir anlama eğitimi gerçekleştirilmiş olur. Aşama aşama verilmeyen bir anlama eğitiminde kavrama ve değerlendirmeden bahsetmek zor olacak ve anlamalar yüzeysel olarak kalacaktır (Vatansever, 2008:68).

Kavcar ve Oğuzkan'a (1987) göre anlama etkinlikleri;

1.Aşama

- Okunan metne uygun başlık bulma,
- Metinde geçen öğeleri bulma, farkında olma, ifade etme,
- Sonucu anlama ve paylaşmadır.

2.Aşama

- Metinde geçen öğelerin ayrıntılı analizini yapabilme, (Örneğin; karakterleri dış görünüşleriyle ve içsel özellikleriyle birlikte bir bütün olarak kavrayabilme, olayların nedenini ve sonucunu açıklayabilme, mekan ve zamanın farkında olma vb.)
- Cümle içerisindeki anlamından hareketle bilinmeyen kelimelerin anlamını bulmaya çalışma,
- Metin içerisinde geçen bölümlerin anlamlarını oluş sırasına göre sıralama,

- Metne ait dil ve anlatım yapısının farkında olması beklenir.

2.2.1.8. Okuma ve Anlama İlişkisi

Okuduğunu anlama kişinin yalnız yazılı sembolleri sesli olarak ifade etmesiyle değil, doğru olarak çözümlediği ifadelerle anlam yüklemesiyle oluşur (Özmen, 2001). Bu noktada okuma ve anlama ilişkisi göze çarpmaktadır. Özmen'in (2001) tanımında yazılı sembolleri seslendirme okumayı ifade edeken doğru olarak çözümlediği ifadelerle anlam yüklemeyi ifade etmektedir. Başka bir deyişle okuma ve anlama bir bütündür ve birbirinden bağımsız düşünülemez. Demirel'e (1999) göre okumak ve anlamak birbiriyle ilişkili kelimelerdir. İnsan anlamak için okur, okuduğunu anlamak ister.

Akyol (2006) okuduğunu anlama sürecini ve okuma-anlama ilişkisini şu şekilde özetlemiştir. Birey okuma eylemini kelimeyi tanıyarak gerçekleştirmektedir. Ön bilgilerinden hareketle zihinsel sözlüğünden yararlanarak anlamı bulmaktadır. Birey okuduğu kelimeyle daha önce karşılaşmamışsa ya da cümle içerisindeki bağlamdan kelimenin anlamını çıkaramazsa metnin anlaşılması güçleşecektir. Eğer anlamlandırma gerçekleşirse elde edilen veriler önce kısa süreli belleğe daha sonra ön bilgilerle ilişkilendirilerek bütün anlama ulaşılmaktadır. Ulaşılan anlam okur tarafından değerli görülürse uzun süreli belleğe aktarılmakta ve nitekimde okuma ve anlama gerçekleşmektedir.

Keskin'e (2012:21) göre konuşurcasına okuma okurun ve dinleyicinin anlam kurmasını daha basit hale getirir. Ayrıca konuşurcasına yapılan bir okumada prozodik özellikler de bulunur. Keskin'in (2012) tanımına göre okur anlam kurarken zorlanmamak amacıyla konuşurcasına yani akıcı bir şekilde okumalıdır. Burada okuma ve anlama ilişkisinin başarılı olması için konuşurcasına yapılan okumanın önemi dikkat çekmektedir. Okuma başarılı bir şekilde gerçekleşirse yani takılmadan, duraksamadan, geri dönmeden, noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek yapılan bir okumada anlam kurmak daha kolay olacaktır.

Okuduğunu anlama da bir öğrenme yoludur, okuma sadece seslendirme ya da gözü yazılar üzerinde gezdirme değil aynı zamanda zihinsel bir çabadır. Anlama sayesinde metin bütünsel olarak gözükür, yorumlama ve eleştiri becerilerini

kazandırır. Bu nedenle etkili okuma öğretimi ne kadar önemliyse anlama eğitimi de o derece önemlidir. Anlama sayesinde bireyler öğrenir, bilgilerini farklı durumlara transfer edebilir, bilgilerini başkalarına aktarabilir ve kendini geliştirebilir. “Beyin çalışıkça hızlanan, kendini yenileyen bir makine gibidir. Bu yüzden okuyan, anlayan ve anladıklarını yorumlayan beyin, üretmeye de başlar” (Kaya, 2008:9).

Yukarıdaki bilgiler ışığında okuma ve anlama birbirini etkilediğinden nasıl ki anlamadan bağımsız bir okuma eyleminden bahsedilemezse okumada yaşanan güçlük anlamayı da olumsuz etkilemektedir. Bu durum dolaylı olarak öğrenmeyi de güçleştirecektir (Kaya, 2008).

Cohen’e (1999:5) göre çocuklar okula başlamadan önce dinleyerek de öğrenirler, okul çağından sonra okuyarak öğrenirler. Okuma sonucunda da anlama ulaştıkları için okuma ve anlama öğrenmeye girişir. Kaya’ya (2008:9) göre de öğrenme için öncelikle anlama ve okuma ön koşuldur. Güneş (2000) ise okuma ve anlamanın tüm alanlarda öğrenme için anahtar olduğunu vurgulamakta ve bireylerin gelişimi için bu kavramlar üzerinde durmaktadır.

Okuma ve anlama öğrenmenin ön koşuluysa okuma ve anlama becerisi geliştiğinde öğrenme düzeyi de artacaktır. Çünkü okuma ve anlama geliştirilebilir bir beceridir. Çiftçi’ye (2007) göre okuduğunu anlama seviyesi öğrenme düzeyiyle doğru orantılıdır. Başka bir deyişle öğrenme düzeyinin bilgi seviyesinin üstüne çıkabilmesi okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye bağlıdır ve ilkokulda kazanılan bu beceri sonraki öğrenmeleri de etkileyecektir.

2.2.1.9. Okuduğunu Anlamanın Tanımı

Radoyevic (2006) okuduğunu anlamayı, okuyucunun okuduğu metindeki bilgileri ve kendi yorumlarını zihninde harmanlarken yazarın okura iletmek istediği duygu ve düşüncelerini de nesnel bir şekilde yapılandırması olarak tanımlamıştır. Kantemir (1995) de benzer olarak okuduğunu anlamayı yazarın vermek istediği mesajın okuyucu tarafından önceden sahip olunan bilgilerle karşılaştırılması ve okuyucunun kendi yargıları doğrultusunda bir karara varması olarak tanımlamıştır. Okuduğunu algılamak metnin anlatmak istediğini kavrayabilmektir. Metin ile ilgili yorumlama ve sorgulamanın yapıldığı süreçtir (Yılmaz, 2008). Güneş’e (2000) göre

bu sürecin içerisinde irdeleme, anlama, karşılaştırma, yorumlama ve değerlendirme gibi zihinsel süreçler de mevcuttur. Dökmen'e (1994) göre bu süreçte okuma esnasındaki algılanan materyal bir araya getirilir, anlamlandırılır ve ön bilgilerle ilişkisi kurulur.

Okuduğunu anlama bireylerin düşünme biçimini geliştiren, kişiliğinin oluşmasını sağlayan ve ona şekil veren, en önemli bilgi edinme aracıdır. Tüm toplumların ortak problemi üyelerini okur hale getirmektir. Okuyan ve okuduklarını anlayan kişiler özgürdürler. Bu nedenle okuma ve anlama eğitim programlarının üzerinde durduğu en önemli konulardır. Okuduğunu anlamının 3 koşulu bulunmaktadır. Bunlar; doğru okuma yeteneği, sözcüklerin anlamını bilme ya da doğru ön görüde bulunma ve anlam ünitelerini birleştirerek bir yargıya, sonuca ulaşmaktır (Çiftçi, 2007).

Dökmen'e (1994) göre okuduğunu anlama seviyesini etkileyen unsurları açıklamak gerekirse; metnin zorluk derecesi, anlaşılabilirliği, metnin dil ve düşünce yapısı, okurun okuduğunu anlama konusundaki becerisi, okuma becerisi, okurun metinde anlatılan konuyla ilgili ön bilgi ve deneyimleri, son olarak okurun okuma hedefidir.

Keskin'e (2012:61) göre okuduğunu anlama etkisi dolaylı olarak gözlenebilen bir süreçtir. Öğrencinin anlama düzeyi, sürecin gözlenebilir özelliklerinden değerlendiren birey ve kurumlar için önemlidir.

Güleryüz'e (2004) göre okuyucunun algılama seviyesi, eğitim düzeyi, bilgi birikimi, kelime bilgisi, bilgiyi yorumlama süresi gibi faktörler okuduğunu anlamaya etki etmektedir. Okuduğunu anlama okuyucu için en temel okuma becerilerindedir. Okuyucunun okuduğunu anlama konusunda kendini geliştirmesi metinleri daha hızlı ve doğru şekilde anlamasını kolaylaştırarak okuma motivasyonunu da arttırabilir. Bu konuda özellikle öğrencilerin okuma temellerini oluşturmalarında ve kendilerini geliştirmelerinde okuduğunu anlama becerisi oldukça önemlidir.

Kameenui ve Simmons (1990) okuduğunu anlama sürecinin öğelerini içeren bir model oluşturmuşlardır. Bu öğeler:

Okuyucu: Okuyucu değişkeni bireyin ön bilgileri, kavrama becerilerinin bilgisi (kodlama, söz dizimi, kelime çeşitleri, olgusal bilgi, mantık ve akıl yürütme, noktalama ve imla, yazınsal beceriler), motivasyondur. Yani bireyin ön bilgilerini harekete geçirmeden, kavrama becerileri bilgisinin düzeyini bilmeden, okuyacağı materyale motive etmeden anlama becerisinin yüksek olması beklenemez.

Metin: Öğrencilere okutulacak metin öğretmen tarafından seçilmeli, her koşulda öğrenci düzeyine uygun ve organize edilmiş, öğrencilerin ön bilgileriyle tutarlı bir metin seçilmelidir.

İşlem: Öğrencinin sorulan sorulara vereceği tepkidir. Öğrenciye sorulacak sorular öğrencinin cevap verebileceği nitelikte, düzeyine uygun olmalıdır. Örneğin açık uçlu soru, test vb.dir.

Kavrama stratejileri: Öğrencinin okuduğu materyali anlayabilmesi için sahip olması gereken stratejiler vardır. Özetleme, öğrencinin soru üretmesini sağlama, sorular sorarak düşünmesini sağlama, yanıtlama, ön bilgileri harekete geçirme, eleştirel okuma vb.dir (Aktaran: Toker, 2006).

Okuduğunu anlamak sadece bir alanda veya derste kullanılan bir ihtiyaç değildir. Çünkü okuduğunu anlamak tüm alanları ve dersleri etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisi düşük öğrenciler yalnızca bir derste değil tüm derslerde olumsuz durumlarla karşılaşmaktadır. Bloom'a (1979) göre eğitimde ülkelerarası başarının test edilmesi için yapılan bir çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile çeşitli dersler arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu bulgudan hareketle ilkökul senelerinde ortaya çıkan okuduğunu anlama becerisi sonradan ortaya çıkan öğrenmeleri etkilemektedir.

Okuma bilgiye ulaşma yoludur. Bu nedenle öğrencilerin okuldaki okumaya ayırdıkları vakitlerin dikkatli kullanılması önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalara göre okuduğunu anlama becerisinin beraberinde akademik başarı

sağladığı, bireyler arasındaki iletişimi olumlu etkilediği, düşüncelerini geliştirdiği gözlenmektedir (Akyol, 2019).

Toker (2006) de okuduğunu anlamının tüm derslerdeki başarıyı etkilediğini savunmaktadır. Bu cümleyi okuduğunu anlama ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi doğru ve yüksek bulan çalışmalar desteklemektedir (Özkök Kayhan, 2010; Özçelik, 2011). İyi okuyucuların her derste başarılı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yapılan deneysel bir çalışmada doğru orantılı ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Pars ve Pars 1954). Bu çalışmanın sonucundan da hareketle okuduğunu anlama becerisiyle tüm derslerin ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Keskin'e (2012:57) göre okuduğunu anlama 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar anlam kurma ve çıkarım yapma boyutlarıdır. Okuduğunu anlamının başarılı olabilmesi için okurun 2 boyutu da başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Çıkarım yapılmadan yapılan bir okuma sözcükleri çözümleme ve seslendirmeden başka bir şey değildir. Keskin (2012) anlamada okur ve metnin öneminden bahsetmektedir.

2.2.1.10. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Unsurlar

Okuma ile ilgili elde edilen bilgiler ışığında okumanın asıl amacı anlama ve dolayısıyla öğrenmedir. Öğrenmek amacıyla okuruz bu nedenle tüm öğretmenlerin tüm kademelerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeleri gerekir (Wellington ve Osborne, 2001). Günümüz çağına ayak uydurabilmek, kendini ifade edebilmek, diğer bireylerle iletişime geçebilmek için okuma ve yazma bir gereksinimdir.

Her öğrencinin okuduğunu anlama becerisi aynı değildir. Çünkü okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler vardır. Kahveci (2004) okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri 2'ye ayırmıştır. Bunlar genel olarak okurla ilgili unsurlardır. Örneğin; okurun okumaya olan motivasyonu, dikkati, okurun sözcük hazinesi, okurun metne olan ilgisi, ön bilgileri ve okuma hedefi bunlardan bazılarıdır. Metinle ilgili unsurlar ise metnin türü, anlatım seviyesi, yapısı, biçemi, dili, okunabilirliği, uzunluğu-kısalığı ve benzeridir.

Kaya (2008:12) ise okuduğunu anlamayı etkileyen öğeleri; ön bilgiler, kelime tanıma, akıcı okuma ve ilkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler olarak ele almış ve açıklamıştır.

Ön Bilgiler

Ön bilgiler bireylerin okulda veya okul dışında istemli ya da istemsiz sahip olduğu bilgileridir. Aynı metni okuyan okurların metinden anladıkları aynı olmayabilir bunun nedeni okurların sahip olduğu ön bilgileridir. Okur metni ön bilgileriyle ilişkilendirerek zihninde yapılandırır. Okurun okuduğu metni anlayabilmesi için ön bilgileriyle yeni öğrendiği bilgiyi ilişkilendirmesi gerekmektedir. Lakin okurun ön bilgisiyle metnin verdiği açık bilgi uyumlu olmazsa okurun metni anlaması güçleşmektedir (Kaya, 2008:12).

Literatür incelendiğinde ön bilginin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki önemli rolü dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular, okurun okuduğu metindeki bilgileri sahip olduğu ön bilgileriyle ilişkilendirdiği takdirde yeni bilgiyi daha kolay kavrayıp anımsadığını göstermektedir (Demirel, 1992: 330).

Kelime Tanıma

Sözcükleri görme ve seslendirme anlama olmadığı sürece yetersiz kalır. Okuma sürecinde görülen, okunan bilgi zihinde yapılandırılıp anlamlandırılabilmesi için kelimelerin tanınması gerekir (Çiftçi, 2007). Kelime tanıma, okurun ön bilgilerine dayanmaktadır. Okur eğer sözcüğü daha önce gördüyse hatırlayacak ve zihninde heceleme ve okumaya uğraşmadan kolayca seslendirebilecektir.

Kelime tanıma, okuduğunu anlama için gereklidir. Kelime tanınmıyorsa sesleri ve heceleri çözümleyerek birleştirmek gerekecektir (Lewis ve Doorlag 1983). Bu da okuma hızını ve okuma performansını dolayısıyla okuma motivasyonunu ve anlam oluşturmayı olumsuz etkileyebilir. Okur kelimeyi tanıyorsa kolay bir şekilde seslendirecektir (Chard ve Osborn, 1999).

Akıcı Okuma

Okumanın kulağa hoş gelmesi ve okuyan kişinin de rahat bir şekilde duraksamadan, geriye dönüş yapmadan okumasıdır. Ayrıca okuma esnasında anlamlandırmanın oluşması için okurun noktalama işaretleri, anlam grupları, heceleme ve gereksiz beklemelelere yer vermeden vurgu ve tonlamalara dikkat ederek adeta konuşurcasına yapılan bir okuma akıcı okumadır (Akyol, 2019).

Keskin'e (2012) göre akıcı okumanın kazanılması, okumanın kazanılmasına bağlıdır. Okumadaki hedef okuduğunu anlamaktır. Ancak akıcı okuma becerisi gelişmeden okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi her zaman beklenmemektedir. Bu nedenle okuduğunu anlamının gelişmesi akıcı okumanın gelişmesine bağlıdır.

Bireyler ne kadar akıcı okurlarsa okuduğunu anlama becerileri de yüksek olur. Akıcı okuyamayan bireyler okuduklarını anlamakta zorlanmaktadırlar. Bunun nedeni sözcükleri seslendirmekle uğraşmalarıdır (Kaya, 2008:15).

İlkokuma Yazma Öğretimde Kullanılan Yöntemler

İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemler öğrencilere ilkokul 1. sınıfta uygulanmaktadır. Dolayısıyla 1. sınıftan itibaren bireylerden okur-yazar olmaları beklenmektedir. Nitekim okumayı öğrenme tek başına yeterli değildir. Okuma becerisini kazanmasıyla beklenen akıcı ve anlaşılır okumasıdır (Kaya, 2008:15).

2.2.1.11. Okumada Anlamayı Azaltan Nedenler

Sözcükleri tek tek okuma: Okuyucunun sözcükleri tek tek değil uygun gruplamalar halinde okuması anlamayı olumlu etkilemektedir.

Geri dönüş ve ayrıntılara takılma: Sözcükleri tek tek okumak geri dönüşler yapmaya sebep olmaktadır bu da anlamayı olumsuz etkilemektedir.

Sessiz okuma yapılması gereken zamanlarda sesli okumalar gerçekleştirme veya sesli okuma organlarını işe koşma: Sesli okumadaki gibi ses organlarının kullanılması gereğinden yavaş okuma yapmaya neden olur bu da anlamayı olumsuz etkiler.

Pasif okuma: Okuma bir tür yazar ve okuyucu arasındaki ileti ve etkileşimdir. Okuma esnasında yazarın duygu ve düşüncelerinden etkilenmeden, okunan materyale odaklanmadan yapılan okuma anlamayı olumsuz etkiler.

Hızlı okursam anlayamam düşüncesi: Okuyucunun bu düşünceyle yavaş okuması ve gereken hızda olmadığı için okuduğunu anlayamamasıdır.

Gözün eğitimsiz olması: Görme organının eğitimsiz olmasından dolayı gereksiz geri dönüşler, atlamalar, duraklamalar yapmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum okumayı olumsuz etkiler. Görme organı eğitilerek bu durum çözümlenmelidir.

Bilgi ve kültür düzeyindeki yetersizlikler: Okunan materyalle ilgili zihinde bilgi birikimi, ön bilgiler yoksa okuduğunu anlama zorlaşır.

Dil bilgisi ve kelime bilgisi yetersizliği: Okunan materyalin yazıldığı dilin kurallarını ve okuduğu kelimelerin anlamını bilmeyen kimseler okuduklarını anlamakta güçlük çekmektedirler.

Zekâ Geriliği: Okuma ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde okuma, görme ve ses organlarının yanında zihinsel süreçleri de işe koştan bir eylemdir. Başka bir deyişle okuma anlamadan bağımsız düşünülemez Bu nedenle okuma; düşünme, problem çözme vb. birçok bilişsel aktiviteden oluşmaktadır. Bundan dolayı zeka geriliği okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir.

Dikkatini okuduğu yazıya verememesi: Dışarıdan gelen uyarıcılar ve iç uyaranlar okunan materyale odaklanmayı engelleyebilir. Bu da okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir (Toker, 2006).

Okuma hataları ya da okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyen nedenler çocuklar okumayı öğrendiği ilk aşamada tespit edilip gerekli dönüt, düzeltmeler öğretmenler tarafından verilmelidir (Toker, 2006).

Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirici Yöntemler;

- Metnin konusunu açığa çıkarmak,
- Anlamını bilmedikleri sözcükler ile anlayamadıkları bölümleri belirlemek,
- Ana düşünceyi belirlemek,

- Ana düşünceyi destekleyen düşünceleri belirlemek,
- Metni ana hatlarıyla belirlemek,
- Okunanların anlaşılmadığı ortaya çıktığı durumlarda öğrencilerden daha yavaş okuma eylemini gerçekleştirmelerini istemek (Acat, 1996).

Demirel'e (1992) göre okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin özellikleri:

- Ön bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirme,
- Kelimelerin ifade ettiği duygusal imgelere karşılık verme,
- Kelimelerin sözlük ve yan anlamlarını tahmin edebilme,
- Metnin içerisindeki sözcüklerin hangi anlamda kullanıldığını ayırt edebilme,
- Metinde geçen grupları fark edebilme (Kelime, cümle, paragraf, metin vb.),
- Metne ait ana fikri araştırma ve bulma,
- Metne ait soruları cevaplama, verilen yönergeleri takip etme, neden-sonuç, parça bütün gibi ilişkilerin farkında olma,
- Metinden hareketle yorumda bulunarak çıkarım yapma, sonucu bulma ve değerlendirme,
- Kahramanları ve davranışlarını değerlendirme,
- Yazarın metni yazarken vermek istediği mesajı anlama,
- Yazarın biçeminin, metinde verdiği göstergelerin, duygu ve düşüncelerinin farkında olma,
- Metnin bir olgu veya düşünceye sahip olup olmadığını belirleme,
- Metin sayesinde bir fikir edinme, edindiği fikirleri gerçek hayatında uygulayabilme ve bunu ön bilgileriyle, geçmiş yaşantısıyla bağdaştırabilmedir.

2.2.1.12. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Bireylerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek, anlamalarını kolaylaştırmak, okudukları bilgileri organize edebilmelerini sağlamak, dikkat, motivasyonlarını artırmak, sıradan bir okumanın dışına çıkmak, etkin okuma gerçekleştirmek, tenkit edici değerlendirmelerde bulunarak okuma yapmak, öğrenilen bilgileri hatırlamayı kolaylaştırmak ve kalıcı öğrenme sağlamak amacıyla

okuma öncesinde, okuma anında ve okuma sonrasında gerçekleştirilmesi gereken stratejiler mevcuttur (Gelen, 2003).

Okuma Öncesi Etkinlikler

Öğrencilerden;

- Okunacak metindeki başlık ve görselden hareketle metnin içeriğini tahmin etmeleri,
- Anlamını bilmedikleri kelimeleri sormaları,
- Sözlükten bakmadan önce cümle içerisindeki bağlamından hareket ederek öğrencinin kelimenin anlamını kendisi tahmin etmesi daha sonra sözlükten, öğretmenden veya güvenilir kaynaktan kelimenin anlamını öğrenmesi, en sonunda tahminiyle gerçek sonuç arasındaki ilişkiyi karşılaştırması,
- Metinle ilgili sorulan sorulara öğrenciler tarafından cevap verilmesi beklenir (Acat, 1996).

Okuma Anındaki Etkinlikler

Öğrencilerden;

- Anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etmeleri,
- Metnin içeriğiyle ilgili soruları cevaplamaları,
- Ana düşünce ve yardımcı düşüncüyü bulmaları,
- Yazan kişinin biçiminin farkında olmaları,
- Önemli yerler ve bilgilerle ilgili notlar almaları, önemli görülen yerlerin altına çizmeleri beklenir (Acat, 1996).

Okuma Sonrasındaki Etkinlikler;

Öğrencilerden;

- Metnin içeriğiyle ilgili soruları doğru cevaplandırmaları,
- Ana düşünce ve yardımcı düşüncenin ne olduğunu söylemeleri,
- Metinde anlatılan olayı bir plan dâhilinde ana hatlarıyla gerektiğinde görsellerden yararlanarak anlatabilmeleri, çizebilmeleri,

- Okudukları metnin bölümlerini (giriş, gelişme, sonuç) ayırabilmeleri, farkında olmaları,
- Okudukları metni kendi cümleleriyle yorumlayarak özet olarak aktarmaları,
- Metinde yaşanan bir durum veya konuyla ilgili kompozisyon yazmaları beklenir (Acat, 1996).

Susar (2006) da okuduğunu anlama stratejilerini açıklamıştır.

Okuma Öncesi Stratejiler

- Göz gezdirme / İnceleme,
- Okumanın hedefini belirleme,
- Ön öğrenmelerini aktif kılma,
- Soru üretme,
- Öngöründe bulunma / Test edilebilir yargılar oluşturmazdır.

Okuma Sırasındaki Stratejiler

- Kelimeleri açıklama,
- İlişki kurma,
- Zihinde canlandırma,
- Soruları cevaplamak için çaba gösterme ve yeni soru üretme,
- Amaca konsantre olma,
- Öngördüğü düşünceleri denetleme,
- Not alma,
- Anlaşılması güç yerleri bulma,
- Akıcı okumadır.

Okuma Sonrası Stratejiler

- Özet çıkarma,
- Soruları cevaplama,
- Sentez yapma,
- Metne ait görseller oluşturma,
- Değerlendirmedir.

Aşağıda okuma stratejilerinin yararları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Okuma öncesinde kullanılan okuma stratejileri öğrencilerin okumaya hazırlanmalarını sağlamakta, bir plan dâhilinde okuma amacı oluşturmakta ve okunacak materyalin tamamını görmelerini sağlamaktadır. Okunacak materyaldeki başlıklar, görseller konu hakkında fikir vererek yaşanacak olaylarla ilgili öngöründe bulunabilmelerini sağlamaktadır. Okuma öncesinde öğretmen metne ait kelime veya konu vererek beyin fırtınası yaptırabilir bu sayede öğrenciler soru üretmek düşünme becerileri geliştirebilir ve önceki bilgilerini hatırlayabilir (Rich ve Blake, 1994).

Okuma esnasında ise okuma öncesi stratejisiyle oluşturdukları okuma amacına yöneleceklerdir. Okuma esnasında metinle ilgili öngöründe bulunmaları metne odaklanmalarını sağlamakta ve metne olan dikkatlerini güçlendirmektedir. Önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgileri ilişkilendirmek de okuma sırasındaki stratejilerdendir ve anlamlı öğrenmeyi sağlamaktadır. Not alma da bu stratejilerdendir. Bu sayede öğrenci okuduklarını kendi cümleleriyle ifade edebilmekte, önemli ve önemsiz bilgileri birbirinden ayırabilmekte ve öğrendiklerini kendine göre organize edebilmektedir. Okuma esnasında okurun anladıklarının görselini çizmesi, anlamakta zorlandığı yerleri ve anlamını bilmediği sözcükleri belirtmesi de bu stratejilerdendir. Öğrencinin anlamakta zorlandığı yerleri ve anlamını bilmediği sözcükleri belirtmesi öğrenciye öğrenip öğrenmediğini kontrol etme, farkında olma becerisi kazandırmaktadır. Genel olarak bu stratejiler okurların veya öğrencilerin okuma sürecini organize etmeleri, kolay ve anlamlı öğrenmelerini sağlamaktadır.

Okurların özet yapması, metinle ilgili soruları yanıtlaması, yine resim çizmesi ise okuma sonrasında kullanılan stratejilerdendir. Özet yaparken okur tüm okuduklarını başından sonuna hatırlamakta, düşünmekte ve metni yeniden organize etmektedir. Soruların yanıtlanması, okurun okuduğunu anlayıp anlamadığını tespit etmesini sağlar, ayrıca okunanın anlaşılıp anlaşılmadığı konusunda öğretmene de fikir vermekte olan bir stratejidir. Bu stratejiler ön bilgilerle yeni bilgi arasında çağrışım yaptırmaktadır. Okunanların görselleştirilmesi ise okurların anladıklarını hatırlamalarını kuvvetlendirmektedir (Çöğmen, 2008:11).

2.2.2. Okuma Motivasyonu

Okuma motivasyonunu açıklamak için öncelikle motivasyon kavramını açıklamak gerekmektedir. Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde motivasyon kelimesi isteklendirme, güdüleme kavramlarına karşılık gelmektedir (TDK, 2020). Güdünün alanını bilmeden edimlerin veya yanlış edimlerin neticeleri ile baş etmek olanaklı gözükmemektedir. Güdüler edimlerimizi hareket ettiren ve onlara enerji veren güçle ilişkilidir (Sancı, 2002).

Koca (2020) motivasyonu organizmayı gereksinimleri nedeniyle amaçları doğrultusunda davranışa iten bir güç, amaçlarını gerçekleştirmek için gayret göstermesini sağlayan dürtü ya da güdü, istemesine neden olan faaliyet olarak tanımlamaktadır. Budak (2001) da motivasyonu, bireyi hedefine ulaşması için eylemde bulunmasını sağlayan itici güç olarak ifade etmektedir. Balaban (2004) da benzer şekilde motivasyonun tanımında bireyi harekete geçiren itici güç ifadesine yer vermiştir. Kızgın (2019) itici gücü belli bir uyarının bireyi etkilemesi sonucu eylemde bulunma isteği uyandırması ve sonucunda davranışı gerçekleştirmesi olarak açıklamıştır. Yıldız (2010:29) da benzer olarak motivasyonu, bireyin eylemde bulunmasını sağlayan, bireye enerji veren güç olarak tanımlamıştır. Bireylerin motive olmasında davranışlarının bir uyarın tarafından harekete geçirilmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle davranışlarına yön verip devam etmesini sağlayacak itici bir güce ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle motivasyon tanımlarında itici güç kavramıyla genellikle karşılaşılmaktadır (İleri, 2011).

Motivasyon aynı zamanda davranışta devamlılık ve hedefe varmak için gösterilen çabadır. Bir eylemi gerçekleştirmek amacıyla motive olmuş bireyler motive olmayanlara göre eylemi tamamlayana kadar mücadele ederler. Burden (1997) motivasyonun ilgi, merak amaca ulaşabilme yani başarıya isteginden oluştuğunu ifade etmektedir (Aktaran: İleri, 2011). Bu nedenle motivasyon da zihinsel, duyuşsal ve sosyal unsurlardan etkilenmektedir.

Sancı'ya (2002) göre motivasyon; istek, ihtiyaç, dürtü ve bireylerin ilgilendikleri konuları içine alan bir kelimedir. Motivasyon bireyi dürter, eylemde bulunmasını sağlar ve bunu bir hedef doğrultusunda gerçekleştirir. Motivasyon bireylerin edimlerinin sebebidir, onlara yön verir, bu nedenle motivasyon eğitimle de

ilişkili bir kavramdır. Bu bağlamda motivasyonun eğitimdeki etkisini olumlu yönde kullanmak araştırmacıların önem verdiği bir konudur.

Motivasyon tanımlarında genellikle davranışı başlatan, davranışa yön veren arzu, istek, itici güç, amaca odaklanma ve bunun yanında ilgili davranışın devamlılığı dikkat çekmektedir. Yani yapılması istenen işi sevmek ya da sevdirmek, o işe ilgi duymak tek başına motivasyonu ifade etmemektedir. Eş zamanlı olarak işe karşı beslenen duygu, ilgi devam edilebilir olmalıdır. Bu süreçte gereken zaman, sabır çaba da gösterilmelidir (İleri, 2011). Özetle bir şeyi yapmak için harekete geçilen eylem tamamlanabilir olmalıdır. Hagemann (1995) da motivasyonun oluşması için davranış, eylem ve devamlılık olmak üzere 3 yapının bulunması gerektiğini belirtmektedir.

Motivasyon tanımları incelendiğinde motivasyonun tek bir tanımdan bahsetmek güçleşmektedir. Bu durum motivasyonun çok yönlü yapısını göstermektedir. O halde motivasyonu organizmayı ihtiyaçları, amaçları, ilgileri, istekleri doğrultusunda uyarma, davranış gerçekleştirmesini sağlama ve organizmanın zorlandığı zamanlarda bile pes etmeden başarmasını sağlayan enerji veren bir güç, çaba olarak tanımlamak mümkündür. Katrancı'ya (2015) göre motivasyonun belirgin özellikleri devamlı bir döngü içerisinde ilgi, gereksinim ve gayrettir.

Genç'e (2001) göre motivasyonun asıl başlangıç sebebi insanların gereksinim ve arzularıdır. Bu istek ve arzular birden fazladır. Yıldız (2010) da motivasyonun başlama sebebini kişilerin fizyolojik, psikolojik veya toplumsal ihtiyaçları olarak açıklamıştır.

Motivasyonun bireylerin bir eylemi gerçekleştirmesi konusundaki önemini belirtmek amacıyla Yıldız (2010) bireyleri bir otomobile benzetmiştir. Bu açıklamada motivasyon da yakıtı ifade etmektedir. Nasıl ki yakıtı olmayan bir araç hareket edemezse gerekli motivasyona sahip olmayan bir bireyden de o davranışı gerçekleştirmesi beklenemez. O halde motivasyon bir eylemin gerçekleştirilebilmesi için ön koşuldur (Çeliktürk Sezgin, 2015). Urfalı Dadandı (2020) da bir işi yapmada motivasyonun önemini şu sözlerle belirtmektedir: "Bireyler yapmak istedikleri işe

güdülenmişse yani motiveyse o işi yapmak için her zamankinden fazla istek ve enerjiye sahiptir.”

Motivasyon kavramı bireylerin herhangi bir alanı öğrenmeyi ne kadar istediğiyle ilgilidir (Sancı, 2002). Sancı'nın (2002) açıklamasında motivasyonun özelliklerinden çaba, devamlılık ve sabır kavramlarının önemi dikkat çekmektedir. İstemek motivasyon için yeterli değildir. Başarabilecek kadar isteme, çabalamak ve sabır göstermek gerekmektedir. Bazen çocuklar bir işi, etkinliği yapmadan önce yapabilir miyim düşüncesine sahip olabilir, kendilerine yeteri kadar güvenemeyebilir ya da işi yaparken güçlkle karşılaşabilirler. Wigfield ve Tonks'a (2004) göre bu gibi durumlarda devam etmelerini sağlayan temel güç motivasyondur (Aktaran: Urfalı Dadandı, 2020).

Bireylerin sahip olduğu motivasyon düzeyleri farklılık göstermektedir (Yılmaz, 2016). Bu durumun nedeni olarak bireylerin sahip olduğu amaçlar, ihtiyaçlar ve bireysel farklılıklar akla gelmektedir. Bireylerin amaçları, ihtiyaçları birbirinden farklı olabilir. Bu nedenle de bireylerin motivasyon düzeyleri de farklılık gösterebilir. Urfalı Dadandı (2020) da motivasyonu etkileyen sebep ve bireyin önem verdiği konunun bireysel farklılıklardan etkilendiğini belirtmektedir. Bu nedenle motivasyon çok yönlüdür (Urfalı Dadandı, 2020). Aynı zamanda motivasyon karmaşık bir kavramdır. Her öğrenciden aynı etkinlikle motive olmasını beklemek de doğru değildir (Katrancı, 2015).

Motivasyon birçok farklı değişkenden etkilenmektedir. Bu nedenle çalışmanın içeriğiyle ilişkisi bakımından okuma motivasyonu incelenecektir. Okuma motivasyonu karmaşık ve çok yönlüdür (Sancı, 2002). Bu nedenle Wigfield ve Guthrie (1995), okuma motivasyonunu ayrı bir birim olarak değerlendirmişlerdir.

Wigfield ve Guthrie'a (1997) göre motivasyon hedef, değer ve inanç öğelerinden oluşmaktadır. Okuma motivasyonu ise bu öğelerin okuma süreci, okumadan elde edilen sonuç ve konu birimleriyle olan ilişkisidir. Katrancı (2015) da benzer olarak okuma motivasyonunu okunacak olan konu, zaman dilimi ve sonuç öğelerinden oluşan bireylerin değerleri, kişisel hedefleri ve inançları şeklinde

tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise okuma motivasyonu okumayı isteme, okumayı tercih etmedir (Gambrel, 2011).

Geçmiş zamanda okuma ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda okumanın bilişsel bir beceri olduğu üzerinde durulmuştur. Ne varki daha sonra yapılan çalışmalar okumanın motivasyonla birebir ilgili olduğunu göstermektedir (Wigfield and Guthrie, 1997). Okuma tanımları okumanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda okumanın motivasyonla ilişkili olması bunun yanında hem okumanın hem de motivasyonun duyuşsal bir beceri olması okuma motivasyonunun da duyuşsal bir beceri olduğunu göstermektedir.

Yıldız'a (2013b) göre okuma birey tarafından tercihte bulunulacak bir etkinliktir. Birey isterse okur, istemezse okumaz. Bu nedenle okuma motivasyon gerektirir. Okumada başarı zihinsel ve duyuşsal yani motivasyonel becerileri birlikte kullanmakla mümkündür (Yıldız, 2010). Wigfield'a (1997:59) göre benzer olarak okuma eyleminde, zihinsel becerilerle birlikte motivasyona da ihtiyaç vardır. Bu bigiler ışığında motivasyonun okuma için önemi açıktır. Bireylere okuma sevgisi, alışkanlığı ve becerisi kazandırmak amacıyla önce onları okumaya motive etmek gerekmektedir. Okuma davranışıyla bireylerden beklenen okuma edimini sürekli olarak sürdürmeleridir. Wang ve Guthrie'a (2004) göre okuma motivasyonu bireylerin hayatları boyunca okuma davranışına devam etmeleri için ihtiyaçtır.

Okuma becerisinin kazanıldığı ilkokul yıllarında öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek çok önemlidir (İleri, 2011). Okumadan beklenen yalnızca okuma becerisini kazanmaları değil bunu hayat boyu sürdürmeleridir. Bu nedenle öğrencilerin okuma motivasyonları küçük yaşlarda tespit edilmeli ve motivasyonlarını yükseltici etkinlik, uygulama, çalışma ve materyal sunumu yapılmalıdır. Küçük yaşlarda yapılan motivasyon çalışmaları çocukların ilerleyen yaşlarda da okuma davranışını severek devam ettirmelerini sağlayacaktır (Karahana, 2015).

Wigfield ve Guthrie'a (1997) göre çocuklar herhangi bir alanda becerisi olsa dahi gereken motivasyona sahip değilse eylemi gerçekleştirme davranışında bulunmayacaktır. Nitekim okuma da birden fazla alt beceriden oluşmaktadır. Urfalı

Dadandı'ya (2020) göre motivasyon bireylerin öz yeterlik ve başarılarını da etkilemektedir. Zayıf okuyan öğrencilerin motivasyonu da düşüktür. Sadece okuma değil diğer alanlarda da motivasyonu olmayan bireylerin başarıya ulaşmakta zorlanmaları kuvvetle muhtemeldir (Kaya Tosun, 2018).

Eğitimin bireylere en önemli katkısı, yaşamları boyunca ihtiyacı olan bilgiye ulaşma ve öğrenme becerisi kazandırmaktır. Bilgiye ulaşmada en önemli yol okumadır. Bu açıdan bakıldığında okumanın gerçekleşmesinde okuma motivasyonu önemli bir değişkendir (Bozkurt, 2013). Wigfield ve Guthrie'nin (1997) belirttiğine göre okumaya karşı motivasyonu yüksek olan çocuklar okumaya daha çok vakit ayırmaktadır (İleri, 2011). Ayrıca Morrow (1992) okumaya karşı motivasyonu yüksek ve çok kitap okuyan bireylerin okuma becerilerinin de güçlü olduğunu belirtmektedir. 1990 sonrası birçok araştırmacı, motivasyonun okuma becerileri üzerindeki geliştirici etkisi üzerine çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu araştırmalara göre okuyucunun motivasyonu yeteri kadar güçlü değilse okuma konusunda yetenekli olmasına rağmen okumaya gerekli şekilde yoğunlaşamaz (Wigfield vd., 2004). Özet olarak zihinsel gelişimi yüksek bireyler bile yeterli okuma motivasyonuna sahip değilse okumaya yeteri kadar zaman ayırmamaktadır. Bu durum okuma konusunda motivasyonun önemini ortaya koymaktadır.

Motivasyon bireyin öğrenmeye karşı geliştirdiği tutumla ilgilidir ve okuma, okuduğunu anlama becerisi motivasyonu yüksek bireylerde yüksektir (Karahan, 2015). Bu açıklamaya benzer olarak Akyol (2014) da okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisini geliştirmede kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bireylerin okumada başarılı olabilmeleri yüksek motivasyona sahip olmalarıyla ilişkilidir. Okuma becerisi gelişmiş bireylerin okuduğunu anlama becerilerinin de geliştiği bir gerçektir. Bu bakımdan motivasyon hem okumayı hem de okuduğunu anlamayı etkilemektedir. O halde okuma becerisinin devamlılığı ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi için okuma motivasyonunun önemi yadsınmaz bir gerçektir (Kaya Tosun, 2018).

Demir'e (2011) göre motivasyon öğrenme için ön şarttır. Bu bağlamda sınıflarda öğrencileri okumaya karşı motive etmek gerekmektedir (Karahan, 2015). Okumanın da tüm derslerdeki başarıyı etkilediği göz önünde bulundurulursa okuma

motivasyonu sadece okumadaki başarıyı değil diğer derslerdeki başarıyı da etkilemektedir (Kaya Tosun, 2018). Yılmaz (2016) da bu açıklamaya benzer olarak okumanın tüm derslerdeki başarının ana etkeni olması nedeniyle tüm seviyelerdeki öğrencilerin okuma motivasyonlarının belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Okuma motivasyonu okurun okuma hedefini, bilişsel etkinliklerini, okuma yöntemlerini ve ne kadar okuma yapacağını organize edebilir. Bu nedenle ilkökul yıllarında öğrencilerin okuma motivasyonları tespit edilmelidir (Yılmaz, 2016).

Okuyucu metni ne kadar akıcı, anlayarak ve düzgün bir prozodi ile okursa okuma motivasyonu o kadar artar. Yapılan çalışmalara göre okuma motivasyonu, okuma miktarı ile okuduğunu anlama süreciyle yakından bağlantılıdır (Baker ve Wigfield, 1999). Stanovich'e (1986) göre okuma çalışmalarıyla okuma başarısı arasında döngüsel bir bağ söz konusudur. Çok okuma yapan okuyucular bu konuda kendilerini geliştirirler, dolayısıyla okuma motivasyonları daha yüksektir. Buna bağlı olarak okuma becerileri ve kelime bilgileri de gelişecektir.

Motivasyon bireylerin bir davranışı gerçekleştirme ya da gerçekleştirme sebebidir. Bu sebepler; ihtiyaç duyma, istek, hoşlanma gibi içsel bir güdü ya da bir zorunluluktan, görevden ya da beğeni kaygısı duyarak bir dışsal güdüden kaynaklanabilir (Sancı, 2002). Bireyler hoşlandıkları şeyleri bilerek isteyerek öğrenirken hoşlanmadıkları şeyleri ise zorunluluktan öğrenirler. Başka bir deyişle bireyi harekete geçiren etmen kendileri veya başkalarıdır (Urfalı Dadandı, 2020). Bu bağlamda okuma motivasyonu, motivasyonun anlaşılabilirliğini güçlendirmek için çok boyutlu olarak ele alınsa da araştırmacılar tarafından daha çok içsel ve dışsal motivasyon üzerinde durulmaktadır (Urfalı Dadandı, 2020; Kaya Tosun, 2018; Ceyhan, 2019; Sancı 2002). Wang ve Guthrie'a (2004) göre de okuma sürecini yönlendiren iki tür motivasyon çeşidi vardır. Bunlardan ilki, okuma eylemini okuyucunun kendisi için gerçekleştirdiği içsel motivasyondur (Ryan ve Deci, 2000).

2.2.2.1. İçsel Motivasyon

Motivasyonun yapısı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde içsel motivasyon; inanç, değer ve amaç yapılarından oluşmaktadır. Urfalı Dadandı'ya (2020) göre bu yapılar bireyi öğrenmeye motive etme ve harekete geçirmede etkilidir (Sancı, 2002).

Bozkurt'a (2013) göre motivasyon ilgi, ihtiyaç, merak ve benzeri unsurlardan kaynaklanıyorsa içsel motivasyondur. Dolayısıyla kendiliğinden öğrenme isteğine sahip olmaları içsel motivasyonla ilgilidir (Katrancı, 2015).

İçsel motivasyonu, bireylerde doğuştan gelen ve dış etkenlerden etkilenerek şekillenen özellikler olarak betimlemek mümkündür (Kızgın, 2019). İçsel motivasyonun dış etkenlerle olan ilişkisini Sancı (2002) şöyle açıklamıştır. İnsanlar yaşadıkları çevre ve ailesi ile dünyaya gözlerini açtıkları ilk gün itibarı ile iletişimde bulunurlar. Dolayısıyla bireyler yaşadıkları çevreden bağımsız düşünülemezler. Bu nedenle bireylerin içinde bulunduğu aile ve çevre faktörü onların davranışlarını etkileyen dışsal faktörlerdir. Lakin bireyin davranışta bulunmalarını sağlayan etkenler bireyin iç dünyasında onun akıl ve duygusal süreçlerinin süzgecinden geçtikten sonra bireye has davranışa, karakter ve kişilik özelliğine dönüşürler. Dışsal nedenle meydana gelen bu istek ya da isteksizlik bireyin iç dünyasını ifade eder. Yani bireylerin bir işi yapmak istemesine sebep olan asıl unsurlar içsel faktörlerdir (Sancı, 2002).

Wang ve Guthrie'a (2004) göre ise bu motivasyon türünde okuyucu dışarıdan etkilenmez, motivasyonun kaynağı kendi istek ve meraklarıdır. Bu motivasyon türünde okuyucu okumaya kendi yönelir ve okuma yapmak için istekli olarak okumaya zaman ayırır. Her ne kadar içsel motivasyon türünde motivasyonun ana sebebi bireyin doğuştan gelen kişilik özellikleri, merakları, ilgi alanları olarak gözükse de içsel motivasyonun Sancı'nın (2002) belirttiği gibi dışsal etkenlerden etkilenmemesi mümkün değildir. Bunun en açık göstergesi bireylerin yaş seviyelerinin artmasıyla içsel motivasyonlarındaki düşüştür. "Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin içsel motivasyonlarında bir düşüş yaşandığı gözlenmektedir" (Kaya Tosun, 2018). Çünkü birey yaş seviyesi arttıkça kendisine çeşitli alanlarda model belirleyebilecek, ilgileri yaşadığı çevreye göre değişebilecektir. Bu durum dışsal motivasyonun içsel motivasyonu etkilediğinin en açık göstergesidir.

Koca'ya (2020) göre eğitimin hedefi, öğrencilerin eğitimlerini gerçekleştirebilmek amacıyla öğrenecekleri konuya karşı ilgi, merak, ve gereksinim unsurlarını içine alan ve içsel motivasyonlarını artırıcı ve devamlı öğrenme sağlayabilecekleri ortamları organize etmektir. Özet olarak içsel motivasyon,

bireylerin ön öğrenmeleriyle şekillenen ilgi, merak vb. nedenlerle bireylerin davranışlarını gerçekleştirmesini sağlar.

Wigfield ve Tonks'a (2004) göre derslerde kullanılan yöntemler, etkinlikler öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırabilir ya da azaltabilir. Örnek vermek gerekirse öğrenciyi özgür bırakan, seçme imkanı tanımlayan, çeşitli materyallerle öğretimi zenginleştiren uygulamalar öğrencilerin bu yönünü olumlu etkilerken, öğrencinin pasif öğretmenin daha etkin, söz sahibi, otoriter olduğu uygulamalar içsel motivasyonu olumsuz etkileyebilir (Aktaran: Urfalı, Dadandı, 2020:56).

Argon ve Eren'e (2004) göre bireyin gereksinimlerini karşılamak amacıyla eylemde bulunması içsel motivasyonla ilişkilidir. İçsel motivasyona sahip bireylerin yaptıkları işlerden daha çok verim aldıkları görülmektedir. İçsel motivasyonun en belirgin özelliği bireylerin kendi kararlarına olan güvenidir. Yani çevreden gelen bazı etkilerden bağımsız olarak harekette bulunabilmesidir. Özetle başkaları yaptığı için değil kendi istediği için ya da kendi ihtiyaçlarına, ilgilerine ve değerlerine göre eylemde bulunmasıdır. Bunun yanında davranış sonunda bireyin sahip olduğu başarı duygusunun derecesini bireyin belirlemesidir. İçsel motivasyon devamlı ve kalıcıdır. Bilme ihtiyacı, merak içsel güdülere örnek olarak verilebilir (Kızgın, 2019).

Guthrie, Wigfield ve Perencevich'e (1997) göre içsel motivasyona sahip öğrenciler kendi okumalarının ve ilgilerinin farkındadırlar. Kendilerini bu konuda denetleyebilir ve bu doğrultuda kendi ilgi ve merak alanlarına özgü kitapları kendileri seçebilirler, öz yönetime sahiptirler. Okuma eylemini ne zaman başlatıp ne zaman bitireceklerini bilirler, öğrenmesine yardımcı olacak kitabı, arkadaşını seçebilir ve okuma konusunda kendi kararlarını alabilirler (Aktaran: Kaya Tosun, 2018). Bu bağlamda Yıldız (2010) içsel motivasyonu yüksek öğrencilerin okumaya karşı olumlu duygu geliştireceğini ve bu davranışlarını devamlı olarak sürdürebileceklerini belirtmektedir.

İkinci motivasyon türü ise dışsal motivasyondur.

2.2.2.2. Dışsal Motivasyon

Okuma motivasyonu ödül veya ceza gibi dışsal etkenlere bağlı olarak gerçekleşebilir (Ryan ve Deci, 2000; Koca, 2020). Okuyucu bir hediye alabilmek

için ya da cezadan kaçınmak için okuma konusunda motive olur. Okuyucunun asıl okuma amacı davranış sonrası alacağı tepkilere yöneliktir. Bu tepkiler takdir edilme veya örnek olarak gösterilme olabilir. Gençler (2018) de benzer olarak dışsal motivasyonu, bireyin okuma eylemini bir ödüle ulaşmak için ya da ulaşacağı bir değer için tercih etmesi olarak açıklamaktadır.

Sancı'ya (2002) göre küçük yaşlardan itibaren çocukların okuma motivasyonları üzerinde etkili olan 3 unsur bulunur. Bunlar; aile, okul ve çevredir. Bu 3 unsur öğrencilerin motivasyonlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Televizyon, dil gelişimindeki yetersizlikler, çocukların yaşlarına özel kitapların bulunmayışı, test sistemi, yabancı dille eğitim gibi unsurlar öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle bu konuda ailelerin ve öğretmenlerin bilinçli bireyler olarak çocukların günlerini organize etmeleri önemlidir. Örneğin gün boyu televizyon karşısında zaman harcanabilir. Bu durum okumaya vakit ayırmayı engeller.

Dışsal motivasyonların da içsel motivasyon gibi çocukların okuması konusundaki başarısı muhtemeldir. Bunun yanında eğitimcilerin ailelerin de dışsal motivasyonu kullanma düzeyi muhakkaktır. Lakin dikkat edilmezse öğrencilerin içsel motivasyonlarını olumsuz etkileyeceğine değin düşünceler barındırmaktadır (Wigfield vd., 2004).

Schunk'a (2011) göre dışsal motivasyon gerçekleştirilecek olan eylemin kendisinden başka bir nedenden ötürü belirmesi durumudur. Yani motivasyon eylemin gerçekleşmesinde bir araç olarak görülerek ödül, ceza, bir gruba ait olma, onay, gurur duyma gibi unsurlardan etkilenmektedir. Öğrencilere dışsal uyarılarda bulunmak onların sadece bilgilenmesinde değil öz-yeterlik, ilgi, merak gibi içsel motivasyonlarını da artırmaktadır. Dışsal motivasyon; bireylerin hedeflerini, öncelik durumlarını ve ilgi alanlarını da öne çıkarmaktadır (Kızgın, 2019).

Öğretmenler, öğrenme konusunda yeterli güdüye sahip olmayan, en ufak zorlukta başarısızlığı kabul eden öğrencileri motive etmek için çeşitli uygulamalar ve etkinlikler düzenleyerek onlarla ilgilenmektedir. Yani öğrencileri öğrenmeye motive etmek amacıyla küçük çocuklar için belirli dışsal pekiştiriciler kullanılabilir

(Katrancı, 2015). Yalnız dışsal pekiştireçler verilirken dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Yapıcı ve Yapıcı'ya (2010) göre dışsal pekiştireçlerin ödül sunması olumsuz bir duruma dönüşebilir. Dışsal pekiştirece alışan bireyler ödüle alışabilir. Ödül varsa davranışı gerçekleştirebilir ya da belli bir zaman sonra ödül dikkatini çekmeyebilir. Erden ve Akman'a (2011) göre de dışsal motivasyonda bireylerin kendileri amaç belirlemektense başkalarının belirlediği dışsal pekiştireçleri daha çok önemseyebilecekleri için olumsuz yönleri bulunabilir. Bu nedenle bireylerin davranışlarında dışsal pekiştireçleri kullanırken dışsal pekiştireçlerin bireylerin kendi amaç ve düşüncelerini bastırmamasına dikkat etmek gerekmektedir (Kızgın, 2019). Özetle dışsal pekiştireçlerin bireyler için içsel motivasyondan daha baskın olmamasına, sadece o davranışa alışma ve davranışı kazanma sürecinde uygulanmasına dikkat edilmelidir.

Dışsal motivasyona sahip öğrenciler boş vakitlerinde zamanı eğlenceli geçirmek amacıyla okuma yapmamaktadırlar (Kaya Tosun, 2018). İçsel motivasyona sahip bireyler ise boş vakitlerinde keyif aldıkları için ve zamanı değerli kullanmak istedikleri için kitap okumaktadırlar. Dışsal motivasyonda sonuca yani ödüle, pekiştirece odaklanma vardır. İçsel motivasyonda ise amaç kendi arzusu doğrultusunda eylemde bulunmadır. Birey kendisi okuması gerektiğine inanıyorsa bu konuda okuma eylemini sürdürebilir ve başarı kazanır (Ceyhan, 2019). Ayrıca okuma eylemi ve davranışta sürdürülebilirlik açısından dışsal motivasyonun tek başına yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Öğrencinin kendisine ait bir motivasyona yani içsel motivasyona ihtiyacı vardır (Ceyhan, 2019).

Motivasyon çeşidi davranışın gerçekleştirilme amacıyla ilgilidir (Kızgın, 2019). Yani birey kendi ilgi ve merakları doğrultusunda; sonuçtan ziyade süreçte kazanabilecekleri için okuyorsa içsel motivasyonu, sadece sonuçta kazanacağı değer için okuyorsa dışsal motivasyonu yüksektir. Lakin her iki motivasyonun da bireyleri okuma davranışına sevk ettiği unutulmamalıdır. Bu doğrultuda her iki motivasyon türünden de aile ve eğitimciler olarak bilinçli bir şekilde yararlanmak mümkündür.

İçsel ve dışsal motivasyon türleri incelendiğinde bu türlerin birbirinin tersiymiş gibi algılanma durumları da vardır (Wigfield ve diğ., 2004). Ancak iki motivasyon türü de çocukları okumaya motive etmektedir (Wigfield ve Guthrie,

1997). Bu nedenle her iki motivasyon süreci de okuyucunun okuma temelini oluşturan önemli süreçlerdir. Bu doğrultuda hikâye haritası yönteminin okuma için temel girdilerden olan okuma motivasyonuna etkisini incelemek tezin yazım amaçları arasındadır.

2.2.3. Okuma Prozodisi

Prozodi, TDK'nin (2020) sözlüğünde “Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması” şeklinde tanımlanmaktadır. Sulak ve Sönmez (2019:522) ise prozodiyi dildeki ezgi olarak tanımlamışlardır. Prozodi kavramıyla ilgili yapılan bir diğer tanıma göre ise prozodi akıcı okumayı tamamlayan en önemli bileşendir (Çankal, 2018). Keskin (20012:28) de benzer olarak doğru okuma becerisi edinme, otomatik bir şekilde devam ettirebilme, okuma esnasında prozodik özelliklere dikkat edebilme ve eş zamanlı olarak okunan yazıyı anlamının akıcı okumanın bileşenlerini oluşturduğunu belirtmektedir. Bu bilgilerden hareketle prozodi, akıcı okumanın alt boyutunu oluşturmaktadır.

Prozodiyile ilgili farklı tanımlar yapılsa da en genel tanımıyla prozodi; konuşmada, müzikte, sesli okumada anlam üniteleri kurma, vurgu, tonlama, ezginin uyum içinde kulağa hoş gelmesidir. Dowhower (1991) prozodik okumayı “Etkileyici bir ritim ve melodi kalıpları ile okuyabilme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Babayiğit'e (2019:175) göre prozodik okuma adeta konuşma şeklinde yapılan bir okumadır ve okuma işleminde dikkat ederek seslendirdiğimiz prozodik unsurlar bulunmaktadır. Bu şekilde yapılan bir okuma prozodik okumaya karşılık gelmektedir. Bu tanımları destekler bir açıklama olarak Breznitz (2006), prozodi kavramının konuşma diline ait olduğunu ve buradan alındığını belirtmektedir. Çankal (2018) da okuma prozodisini uyumlu, kulağa hoş gelen okuma olarak tanımlamaktadır.

Çankal'a (2018) göre seslendirilen bir yazı prozodik özelliklere göre okunmuyorsa dinleyeni sıkır ve ifade eksiklikleri oluşur. Okumada amaçlanan prozodik beceri, konuşma dilindeki prozodik beceriye ne kadar yaklaşırsa okuma ve dolayısıyla anlamının da o kadar kaliteli olabileceği söylenebilir. İnsan, anlama kabiliyetini ve sesteki prozodik özellikleri okumanın öğrenilmesinden önce kazanmaktadır. Konuşma dilindeki prozodik özellikler, insanın anlam kurması için

ipuçları sağlarken, okuma sırasında da okumanın prozodik çıktıları metinden anlam kurmada ipuçları sağlamaktadır (Keskin, 2012:33).

Prozodik okumanın okuma becerisini ve performansını geliştirmesi açısından önemi açıktır. İnsan nasıl konuşmasını anlam ünitelerine bölüyor, kızgınlık ve sevinç gibi duygularını ses tonuna ve vurgusuna yansıtıyorsa okumada da anlamın gerçekleşebilmesi için prozodi aynı görevi üstlenmektedir. Armbruster, Lehr ve Osborn'a (2011) göre prozodinin gelişmesindeki en önemli unsur model alma değildir. Model alma, dinleme yoluyla gerçekleşmekte ve kazanılan beceri sesli okuma performansı ile izlenebilmektedir.

2.2.4. Doğru Okuma Yüzdesi

Doğru okuma kelimelerin hatasız olarak kendi anlamında doğru seslendirilmesine dayanmaktadır (Çetinkaya, 2011). Doğru yapılmayan bir okuma geri dönüşlere, duraklamalara ve anlamsızlığa ya da yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebileceği için anlamayı ve okuma hızını olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle doğru okuma aynı zamanda okuma hızını ve prozodiyi de etkilemektedir. Çünkü ancak doğru okuyarak doğru anlam kurma mümkündür. Yanlı ve hatalı okunan kelimelerle metnin anlaşılabilmesi oldukça güçtür (Keskin, 2012).

Doğru okuma yüzdesi de sesli okumanın dinlenilmesi ve yapılan okuma hatalarının belirlenmesi temeline dayanmaktadır. Okumanın elektronik ortama kaydedilmesi değerlendirmenin tekrarı ve sağlanması bakımından oldukça önemlidir. Öğrenciye seviyesine uygun bir metin okutturulur. Yanlış okunan sözcükler sayılır ve okunan toplam sözcük sayısından çıkarılarak doğru okunan sözcük sayısı bulunur. Doğru okunan sözcük sayısı toplam sözcük sayısına bölünerek çıkan sonuç 100 ile çarpılır. İşlem; “Doğru okunan sözcük sayısı / Toplam okunan sözcük sayısı X 100 = Doğru okuma Yüzdesi” şeklinde formüle edilebilir (Keskin, 2012:50).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Hikâye Haritası Yöntemi İle İlgili Araştırmalar

Hikâye haritası yöntemiyle çeşitli araştırmalar yapılmış ve çeşitli sonuçlar elde edilmiştir.

Idol (1987) başarı seviyesi düşük 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 2 öğrenci ve öğrenme güçlüğü çeken 3 öğrenciye hikâye haritasının öğelerini öğretmek amacıyla hikâye haritası kullanmıştır. Araştırma sonucunda hikâye haritasının elemanlarıyla ilişkilendirilen soruların yanıtlanmasında ve cevapların doğru yazımında bir artış olduğu ve bu gelişimin öğretim süresince devamlılığını sürdürdüğü görülmüştür.

Idol ve Croll (1987) öğrenme güçlüğü olan 5 ortaokul öğrencisinin hikâyeyi anlama becerisinde hikâye haritasının etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak 5 öğrencinin 4'ünde hikâye haritasının okuduğunu anlama becerisini geliştirici etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Dimino (1990) 2. sınıfa devam eden ve öğrenme güçlüğü çeken 6 öğrenciyle yaptığı çalışmada hikâye haritası yönteminin anlama becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. Araştırma sonunda aynı zamanda hikâyeyi okurken önemli elemanları ortaya çıkarma konusunda deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Aktaran: Gardill ve Jitendra, 1999).

Burgul (2010) 9. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında 4 hafta sonunda yalnızca son test uygulaması yapmış ve olay ve durum öykülerinin öğretiminde hikâye haritası yönteminin orta öğretim 9. sınıf öğrencileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gözlemlemiştir.

Görgün (2018) çalışmasında ÖÖG olan 2, 3 ve 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin akıcı okuma, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde OKA²DEP'in etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre hikâye haritası yöntemi stratejisi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve doğru okuma yüzdelerini geliştirmiştir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma yüzdesi ve okuma prozodisi üzerine etkisini araştırmak için yapılan bu çalışmada, deneysel modellerden yarı deneysel model kullanılmıştır. Bu araştırmada hikâye haritası yöntemi bağımsız değişken, öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma yüzdesi ve okuma prozodi becerilerini ölçmeye yönelik yapılan testlerden aldıkları puanların sonuçları ise bağımlı değişkendir. Deneysel araştırma, sebep-sonuç ilişkisini denemek için bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenleri ile tasarlanan bir ortamdır. Kontrollü şartlarda, bağımsız değişkendeki sistemli değişikliklerin bağımlı değişkeni ne yönde etkilediğini gözlemlemeye çalışır (Karasar, 2019:121).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018/2019 öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesinde MEB'e bağlı özel bir okulda okuyan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada 1 deney ve 1 kontrol grubu bulunmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, vakit, maddi nedenler ve emek yönünden var olan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir bölümlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, 2012). Bu sebeple araştırma, araştırmacıya yakın olması ve zaman sorunu yaratmamasından dolayı Batı Karadeniz Bölgesinde bir il merkezinde bulunan ve kolay ulaşılan MEB'e bağlı özel bir okulda okuyan 35 4. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra ön test uygulamaları yapılmış, 16 öğrenci 4A, 19 öğrenci 4B şubesinden olmak üzere 35 öğrenci araştırma sürecinde değerlendirilmiştir. Kontrol grubunda 3 kız 13 erkek deney grubunda ise 9 kız 10 erkek bulunmaktadır. Yapılan ön testlere göre grupların okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma ve okuma prozodilerinin denkliği belirlendikten sonra tesadüfi yolla 4A sınıfı kontrol, 4B sınıfı deney grubu

olarak seçilmiştir. Her iki gruptan deney öncesi, deney arası ve deney sonrası ölçümler elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Hikâye haritası yönteminin farklı okuma değişkenleri üzerindeki etkisini ortaya koymak için yapılan bu çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin ön test, son test okuduğunu anlama, doğru okuma ve okuma prozodisi becerilerini ölçmek amacıyla Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı 2010-2011 öğretim yılında kullanılan Türkçe ders kitabından alınan “Küçük Limon Ağacı” (Gültekin ve Pekdemir, 2010) metni kullanılmıştır. Ara test ölçümlerinde ise 2010 yılına ait Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı Türkçe ders kitabından alınan “Yağmur Gözlü Çocuk” (Öz ve Öz, 2010) metni kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler 4 aşamada toplanmıştır.

İlk olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla Akyol (2019) tarafından Haris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)’dan uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Ön test, ara test ve son test metinleri için 4’ü basit anlamayı, 6’sı derinlemesine anlamayı ölçen sorular oluşturulmuştur. Ön test, ara test ve son test metinleri ve soruları uzman görüşü alındıktan sonra uygulanmıştır. Basit anlama soruları cevabı metnin içinde bulunan sorulardır ve anlatılanlardan en basit anlam çıkarma işidir (Akyol, 2019:47). Basit anlama sorularında eksiksiz olarak yanıtlanan sorular için “2” puan, yarısı yanıtlanan sorular için “1” puan, hiç yanıtlanmayan ya da yanlış yanıtlanan sorular için “0” puan verilmiştir. Derinlemesine anlam sorularında ise eksiksiz ve etkili biçimde yanıtlanan sorular için “3” puan, biraz eksikleri olan ama beklenen yanıtın yarısından fazlasını verenler için “2” puan, hiç yanıt vermeyen ya da yanlış yanıtlayanlar için “0” puan verilmiştir (Akyol, 2019:100). Testten alınabilecek en yüksek puan 26’dır. Uygulama esnasında öğrenciler metni 1 kez sesli okuduktan sonra okul personelinin gözetmenlik yaptığı başka bir sınıfa alınarak soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Daha sonra okuma motivasyonlarını ölçmek amacıyla Gambrel vd. (1996) tarafından geliştirilen ve Yıldız (2013a) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Okuma Motivasyonu Profili (OMP) formu kullanılmıştır. Form ilk aşamada iki faktör ve 20 maddeden oluşurken Türkçe uyarlaması yapılırken faktör yükü düşük olduğu için 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Form, Türkçe uyarlaması yapıldıktan

sonra Okur Benlik Algısı (9 madde) ve Okumaya Verilen Değer (9 madde) olmak üzere 2 bölüm ve 18 maddeden oluşmaktadır. Formun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yıldız (2013a) tarafından yapılmıştır. OMP formuna ait uyum değerlerinin ölçümlerinin yapı geçerliliği (RMSA=0.070, RMR=0.36, GFI=.85) hesaplanmıştır. Ölçümlerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach's Alpha katsayı değeri .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçülen değerler OMP Formunun geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Yıldız, 2013a). OMP Formunda 1, 4, 6, 7, 9, 13, 16 ve 18. maddeler ters çevrilerek hesaplanmıştır. Okuma Motivasyonu Profili Formu'nu uygulama süresi 20 dakika yeterli görülmüştür. Form uygulanırken öğrencilere herhangi bir sınav olmadığı açıklanmış, maddeler öğrencilere sesli okunmuş ve soruları kendilerine göre samimi bir şekilde yanıtlamaları istenmiştir (Yıldız, 2013a). Form ön test ve son test olmak üzere 2 kez uygulanmıştır.

Öğrencilerin doğru okuma becerilerini ölçmek amacıyla “doğru okunan kelime sayısı/okunan kelime sayısı)x100 = doğru okuma yüzdesi” formülü kullanılmıştır. Okuma hatalarının değerlendirilmesinde Akyol (2019:103) tarafından, Ekwall ve Shanker'den (1988) uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Bu envantere göre atlayıp geçmeler, eklemeler, 5 saniye içinde okumadığı takdirde öğrenciye öğretmen tarafından verilen kelimeler, tekrarlar, yanlış okumalar, ters çevirmeler (ev, ve) okuma hatası olarak kabul edilmiştir (Akyol 2019:103). Doğru okuma yüzdesini değerlendirmek amacıyla okuma esnasında öğrencilerden ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtlarının dinlenilmesi esnasında kelime sayıları önceden satır sonlarına yazılmış kılavuz okuma metni üzerinden takip edilmiştir. Kayıtlar birden fazla kez dinlenerek öğrencilerin hatalı ve doğru okudukları kelime sayıları hesaplanmıştır. Her öğrencinin doğru okuma yüzdesi bulunduktan sonra veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Son olarak öğrencilerin prozodik okuma becerilerini ölçmek amacıyla Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanmak amacıyla gerekli izinler alınmıştır. Ölçek prozodiyi tüm yönleriyle değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Yapı geçerliliği KMO=.97 ve Barlet analizi (p=.00; <.01)'dir. Cronbach's Alpha değeri ise 0.981'dir (Keskin ve Baştuğ, 2012:78). Ho (2006) ve

Rathvon'e (2004) göre Cronbach's Alpha değerinin 0.80'in üzerinde olması yüksek güvenirlik göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin 3. ve 7. maddeleri ters kodlanmıştır.

Ölçek sesli okumada; doğal konuşma dilini yansıtma, sesin şiddetini noktalamaya göre ayarlama, anlamı vurgulamalarla yansıtma, pürüzsüz okuma, okuma esnasında sesi akıcı kullanma gibi özellikleri ölçmektedir.

- Her Zaman Gözlendi (4),
- Çoğu Zaman Gözlendi(3),
- Zaman Zaman Gözlendi (2),
- Nadiren Gözlendi (1),
- Hiçbir Zaman Gözlenmedi (0).

İki gruba da n test, ara test ve son test prozodi ölçümü yapılmıştır. Prozodi uygulaması esnasında öğrencilerin prozodi becerilerini ölçmek amacıyla öğrencilerin sesli okumaları ses kaydı olarak alınmıştır. Kayıtlar güvenirlik açısından birden çok dinlenerek "Prozodik Okuma leği" ne göre puanlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler 2 aşamada toplanmıştır. Bu aşamalar; hazırlık ve uygulama aşamasıdır.

3.4.1. Hazırlık Süreci

a) İzin ile İlgili Hazırlıklar

Araştırma n test son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olmasından dolayı ilk olarak Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden deneysel uygulama için izin alınmıştır. Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli iznin alınmasının ardından uygulama yapılacak olan öğrencilerin öğretmenleri ve okul yöneticileri ile görüşülmüş, velilerle bir toplantı düzenlenerek yapılacak uygulamanın amacı, yöntemi açıklanmış ve velilerden de gerekli izinler alınmıştır.

b) Çalışma ile İlgili Hazırlıklar

Araştırma izninin alınmasının ardından hazırlık aşamasına hikâye edici metin taraması yapılarak başlanmıştır. 2018/2019 öğretim yılına ait Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylı öğrencilerin derslerinde kullandığı Türkçe MEB kitabındaki (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018) metinler taranmış ve 4. sınıf öğretmenleriyle görüşülerek öğrencilerin derslerinde henüz işlemediği metinlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Türkçe MEB kitabındaki metinlerin yeterli olmamasından dolayı, farklı yayınevine ait Türkçe kitabındaki (İnceoğlu ve Aygün, 2018) metinler ve 2010 yılına ait Talim Terbiye Kurulu onaylı Türkçe ders kitaplarındaki (Gültekin ve Pekdemir, 2010; Öz ve Öz, 2010) metinler taranarak ön test, son test, ara test ve uygulamalarda kullanmak üzere 20 hikâye edici metin belirlenmiştir. Belirlenen metinler 2 Türkçe öğretmeni ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. İncelenen metinlerden onay alınmasıyla uygulamaya başlanmıştır. Metinler uygulama aşamasında öğrencilerin derslerinde kullandığı Türkçe ders kitabındaki metinler öncelik sırasına konularak ve kısıdan uzuna doğru bir aşama izlenerek uygulanmıştır. Metinlerin uygulanma sırası aşağıdaki gibidir.

- Küçük Limon Ağacı (Gültekin ve Pekdemir, 2010) (*Ön ve son test metni*)
 - 1) Sen de Haklısın (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018)
 - 2) Hep Büyük Efsanesi (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018)
 - 3) Şifa Niyetine (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018)
 - 4) Dağdaki Kaynak (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018)
 - 5) Mezgit Mehmet (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018)
 - 6) Arasın Özdemir Asaf'la Tanışması (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018)
 - 7) Kaşağı (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018)
 - 8) Vecihi Hürkuş (Kaftan Ayan, Arslan, Kul ve Yılmaz, 2018)
 - 9) Ay'da bir Hayvan (İnceoğlu ve Aygün, 2018)
 - 10) Hayır Diyebilmek (İnceoğlu ve Aygün, 2018)
- Yağmur Gözlü Çocuk (Öz ve Öz, 2010) (*Ara test metni*)
 - 11) İğde Ağacı (Öz ve Öz, 2010)
 - 12) Mucit Dedemin Müthiş İcatları (Gültekin ve Pekdemir, 2010)

- 13) Cambaz Parası (Öz ve Öz, 2010)
- 14) Haydi Süngere (Öz ve Öz, 2010)
- 15) Fırtınanın Ettikleri (Öz ve Öz, 2010)
- 16) Maçı Biz Kazandık (Gültekin ve Pekdemir, 2010)
- 17) Mutlu Park (Gültekin ve Pekdemir, 2010)
- 18) Konuşan Eşyalar (Gültekin ve Pekdemir, 2010)
- 19) Soru Balonları (Gültekin ve Pekdemir, 2010)
- 20) Çömlek Ustası Kaplumbağa (Gültekin ve Pekdemir, 2010)

c) Çalışma Grubu ile İlgili Hazırlıklar

İlk olarak okuduğunu anlama, doğru okuma yüzdesi, prozodi becerilerini ölçmeye yönelik metin ve okuma motivasyonlarını ölçmeye yönelik form ön test olarak 2 gruba da uygulanmıştır. Ön test uygulaması 4A sınıfı öğrencileri 16, 4B sınıfı öğrencileri 19 olmak üzere toplam 35 öğrenciye uygulanmıştır. Ön test uygulaması 3 gün sürmüş ve hemen ardından veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen verilerle her iki grubun da denk olup olmadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Daha sonra yansız atama yoluyla 4A sınıfı kontrol, 4B sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Ardından okul idaresinden alınan ders programlarına göre salı ve perşembe günleri 2. ve 3. (09.45-10.25) derslerde uygulamanın yapılmasına ve uygulamaların öğrencilerin kendi sınıflarında sürdürülmesine karar verilmiştir.

Ön test ve son testte aynı metin kullanılmıştır. Bunun nedeni farklı metin kullanıldığında metin güçlüğüne ortaya çıkabileceği ve sonucu değiştirebileceği kaygısıdır. Bu nedenle uzman kanısına da başvurularak ön test ve son test arasında yaklaşık 10 hafta süre olduğu için aynı metnin kullanılması uygun görülmüştür.

3.5. Uygulama

Araştırma 2018-2019 öğretim yılı 2. döneminde şubelerin sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süresi 18 Mart- 24 Mayıs tarihleri arasında 10 hafta boyunca devam etmiştir. Her hafta 2 metin işlenmiştir. Bir metnin işlenme süresi 2 ders saati olarak belirlenmiştir. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerle görüşülmüş ve uygulama süreci öğrencilere anlatılarak onların hazır

olması sağlanmıştır. Deney grubunun sınıf öğretmenine uygulamaya başlamadan önce hikâye haritası yöntemiyle hikâye edici metin işlemeye yönelik bir haftalık eğitim verilmiştir. Deney grubu öğrencilerine hikâye haritası yönteminin tanıtılması ve şeklinin kavranması amacıyla uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından 2 ders saati süresince 1 hikâye edici metin hikâye haritası yöntemiyle işlenmiş ve hikâyenin öğeleri tanıtılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları öğretmenlere verilmiş ve öğretmenler derslerini araştırmacının hazırladığı plan doğrultusunda işlemiştir. 2 sınıf için de 10 haftalık metin belirlenmiştir. 10 haftalık bir süre sonunda araştırma tamamlanmıştır. Her hafta deney ve kontrol gruplarında aynı metin farklı yöntemlerle işlenmiştir. Metinler kontrol grubunda MEB'in Türkçe Müfredatına göre, deney grubunda ise buna ek olarak hikâye haritası yöntemine göre işlenmiştir. Çalışma için çeşitli kaynaklardan seçilerek hazırlanan hikâye metinlerini öğrencilerin daha önceden derslerinde işlememiş olmasına dikkat edilmiştir.

Hikâye Haritası Yönteminin Uygulama Aşaması

Hikâye haritası yönteminin öğretim aşamaları hikâye haritası tekniğinin aşamalarına göre tasarlanmıştır. Hikâye Haritası yöntemi 4 bölümden oluşmaktadır. Bölümler birbirinin devamı şeklindedir (Sorrell, 1990). Bu bölümler:

- a) Model Olma Evresi,
- b) Rehberlik Evresi,
- c) Test Evresi,
- d) Süreklilik Evresi aşamalarından oluşmaktadır.

Her aşama için 5 metin öğretiminin yapılması planlanmıştır. Hikâye haritası yöntemi ilk olarak model olma evresiyle uygulanmaya başlamıştır.

a) Model Olma Evresinin Uygulanması

Sorrell'e (1990) göre bu evrede öğretmen, ilk olarak işlenecek olan metne göre derse dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş aşamalarını gerçekleştirerek dersine başlar. Daha sonra metni bir kez sesli bir şekilde okur ve öğrencilerden gözleriyle takip etmelerini ister. Daha sonra her öğrenci metnin bir bölümünü sesli bir şekilde okur. Okuma esnasında bilinmeyen kelimeler belirlenerek

incelenmiş ve kelimelerin anlamları Türkçe defterlerine yazdırılarak öğrencilerin kelimeleri anlamaları sağlanmıştır. Metin okuması ardından hikâye birkaç öğrenciye anlatılır. Metin anlatıldıktan sonra öğrencilerin metni daha iyi algılaması amacıyla öğretmen metnin dramasını yapacaklarını bunun için grup olmalarını söyler. Gönüllülük esasıyla öğrenciler tarafından metnin draması yaptırılarak metin canlandırılır. Süreç sonunda öğrencilere neler hissettikleri sorulur.

Canlandırma sonrası hikâye haritaları öğretmen tarafından dağıtılır. Hikâyenin öğeleri öğretmen tarafından hatırlatılır ve öğretmen eşliğinde hikâye haritaları doldurulur (Idol ve Croll, 1987). Çalışmanın ilk haftasında hikâye haritası öğretmen eşliğinde doldurulurken aynı zamanda ayrıntılı olarak hikâyenin öğeleri açıklanmış önemli yerlere vurgu yapılmıştır. İkinci haftasında öğretmen eşliğinde soru cevap yöntemiyle doğru cevaplar aranmış ve öğrencilerin aktif katılımıyla haritalar doldurulmuştur. Çalışmanın 3. haftasında öğretmen tarafından hikâye haritasıyla metin öğretiminin nasıl geçtiği öğrencilere sorulmuş ve öğrenciler drama ve hikâye haritalarıyla çok eğlenerek ders işlediklerini belirtmişlerdir.

b) Rehberlik Evresinin Uygulanması

Çalışmanın 3. haftasında model olma aşamasına geçilmiştir. Öğrencilere bu aşamayla ilgili bilgi verilmiştir. Bu aşamada da öğretmen her zaman olduğu gibi işlenecek konuyla ilgili dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş aşamalarını gerçekleştirerek dersine başlar. Daha sonra öğretmen metni bir kez sesli okurken öğrenciler gözleriyle takip eder. Daha sonra her öğrenci metni sesli okur yine birkaç öğrenci tarafından metin anlatılır ve metnin draması yaptırılır. Bu aşamadan sonra öğretmen artık hikâye haritalarını kendilerinin dolduracaklarını bu esnada kendisinin sınıfta gezinip ihtiyacı olana yardımcı olacağını açıklar (Sorrell, 1990). Öğrencilerin bu aşamada son bir kez daha birlikte doldurmak istemeleri üzerine hikâye haritaları öğretmen eşliğinde soru cevap yöntemiyle doldurulur. Araştırmanın 4. ve 5. haftasında hikâye haritaları öğrenciler tarafından doldurulur. Bu esnada öğretmen sınıfta gezinir, ihtiyacı olanlara yardım eder. Öğrenciler haritalarını doldurduktan sonra öğretmen tarafından hikâyenin öğeleri sırasıyla sorulur. Öğrenciler cevap verir, farklı yazan varsa açıklar. En son öğretmen de kendi cevabını söyler ve haritasını tahtada doldurur. Öğrenciler cevapları dinledikten sonra

kendi haritalarında düzeltmeler yapar, bu esnada öğretmen öğrencilerin cevaplarını sınıfla paylaşmasına izin verir. Öğretmen 5. haftada haritaları daha özgüvenli doldurduklarını gözlemler. Gözlemlerini araştırmacıyla günü gününe paylaşır.

Rehberlik Evresi bitiminde araştırmanın 5. haftası tamamlandığı için öğrencilere Okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma yüzdesi ve okuma prozodisi ara test ölçümleri yapılmıştır.

c) Test Evresinin Uygulanması

Test evresinde de diğer derslerde olduğu gibi öğretmen derse işlenecek olan metinle ilgili dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş aşamalarını gerçekleştirerek başlamıştır. Metin öğretmen ve öğrenciler tarafından sesli okunmuş, bilinmeyen kelime varsa anlamı bulunarak defterlerine yazdırılmıştır. Sonrasında metin anlatılmış ve draması yaptırılmıştır. Öğretmen hikâye haritalarını dağıtmadan önce öğrencilere test evresi hakkında bilgi vermiştir. Öğretmen hikâye haritalarını yardımsız tamamlamalarını daha sonra (+), (-) olarak puanlanacağını belirtmiştir. Hikâye haritasını tamamlayan öğretmenine vermiş ve öğretmen hikâyenin öğelerini (+), (-) olarak puanladıktan sonra kâğıtlar öğrencilere tekrar dağıtılmış ve 5 dakika incelemelerini istemiştir (Işıkdoğan, 2019). Öğretmen doğru ve yanlışlar üzerine öğrencileri motive edici değerlendirmelerde bulunmuştur. Daha sonra öğretmen tahtada hikâye haritasını soru cevap yöntemiyle doldurmuş ve yanlışı olanların yanlışlarını düzeltmelerini istemiştir. Öğretmen gerekli kontrolleri sonrasında yapmıştır. Öğretmen hikâyenin öğelerini bulmada her geçen gün başarılarının arttığını gözlemlemiştir. Araştırmanın 6, 7 ve 8. haftasının ilk yarısında hikâye haritası yönteminin test evresi uygulanmıştır.

d) Süreklilik Evresinin Uygulanması

Süreklilik evresinde de diğer derslerde olduğu gibi öğretmen derse işlenecek olan metinle ilgili dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş aşamalarını gerçekleştirerek başlamıştır. Metin öğretmen ve öğrenciler tarafından sesli okunmuş, bilinmeyen kelime varsa anlamı bulunarak defterlerine yazdırılmıştır. Sonrasında metin anlatılmış ve draması yaptırılmıştır. Öğretmen bu sefer hikâye haritası dağıtmamış ve soruları hikâye haritaları olmadan cevaplamalarını istemiştir. Araştırmacı bu uygulamayla hikâye haritalarının zihinlerinde canlanmasını

amaçlamıştır. Uygulamanın son haftaları bu şekilde devam etmiş ve öğrenciler hikâyenin karakterleri, problemi başlangıç teşebbüsleri, problem, ana fikir, tepki vb. öğeleri bulmada başarılarının gittikçe arttığını gözlemlemiştir. Süreç boyunca onları motive edici cümlelerle desteklemiştir. Uygulamanın bittiğini belirtmiş ve onlara teşekkür etmiştir. 10 haftalık sürecin ardından son test okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma yüzdesi ve okuma prozodisi ölçümleri yapılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi (K-S) kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren verileri analiz etmede İlişkili (Bağımlı) Örneklem t- Testi (Paired Samples t-Test), İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem için t-Test (Independent Samples t-Test), Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (Repeated Measures ANOVA), Bonferroni Testi, normal dağılım göstermeyen verileri analiz etmede ise Friedman, Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi, Friedman Testi sonuçları için Çoklu Karşılaştırma Testi (bu testin adı SPSS programında verilmemektedir) ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. İsmi geçen testlerin analizinde SPSS 22.0 paket programı (IBM Corp, 2013) kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde istatistiki analiz sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir.

Analizlere geçilmeden önce araştırmada kullanılan ölçümlere ait Betimleyici (Descriptive) Değerler Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Kontrol Grubuna Ait Betimleyici Değerler

Boyutlar	n	\bar{X}	SS	En Düşük Değer	En Yüksek Değer
Okuduğunu Anlama Ön Test	16	14.38	5.37	5.00	26.00
Okuduğunu Anlama Ara Test	16	16.38	3.65	9.00	21.00
Okuduğunu Anlama Son Test	16	14.81	4.51	8.00	25.00
Okuma Motivasyonu Ön Test	16	54.13	5.82	37.00	62.00
Okuma Motivasyonu Son Test	16	56.88	7.50	37.00	67.00
Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test	16	95.88	3.03	89.00	100.00
Doğru Okuma Yüzdesi Ara Test	16	92.75	5.88	79.00	99.00
Doğru Okuma Yüzdesi Son Test	16	95.50	3.20	90.00	100.00
Prozodi Ön Test	16	38.31	10.20	28.00	59.00
Prozodi Ara Test	16	35.19	9.65	20.00	53.00
Prozodi Son Test	16	38.63	9.16	26.00	54.00

Tablo 1’de çalışmaya katılan öğrencilerin 16 kişiden oluştuğu görülmektedir. Tablodaki test sonuçlarına göre okuduğunu anlama ön test ortalaması 14.38, ara test ortalaması 16.38 ve son test ortalaması 14.81’dir. Okuma motivasyonu ön test ortalaması 54.13 ve son test ortalaması 56.88’dir. Doğru okuma yüzdesi ön test ortalaması 95.88, ara test ortalaması 92.75 son test ortalaması 95.50’dir. Prozodi ön test ortalaması 38.31, ara test ortalaması 35.19 ve son test ortalaması 38.63’tür.

Tablo 2. Deney Grubuna Ait Betimleyici Değerler

Boyutlar	n	\bar{X}	SS	En Düşük Değer	En Yüksek Değer
Okuduğunu Anlama Ön Test	19	11.95	3.12	8.00	19.00
Okuduğunu Anlama Ara Test	19	21.79	2.88	15.00	25.00
Okuduğunu Anlama Son Test	19	21.89	3.2	15.00	26.00
Okuma Motivasyonu Ön Test	19	56.47	9.96	28.00	68.00
Okuma Motivasyonu Son Test	19	63.32	6.75	51.00	71.00
Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test	19	93.79	3.26	88.00	98.00
Doğru Okuma Yüzdesi Ara Test	19	95.21	3.82	89.00	100.00
Doğru Okuma Yüzdesi Son Test	19	97.16	2.00	93.00	100.00
Prozodi Ön Test	19	36.16	9.44	23.00	59.00
Prozodi Ara Test	19	53.21	7.22	36.00	60.00
Prozodi Son Test	19	55.68	5.10	45.00	60.00

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğrencilerin 19 kişiden oluştuğu görülmektedir. Tablodaki test sonuçlarına göre okuduğunu anlama ön test ortalaması 11.95, ara test ortalaması 21.79 ve son test ortalaması 21.89’dur. Okuma motivasyonu ön test ortalaması 56.47 ve son test ortalaması 63.32’dir. Doğru okuma yüzdesi ön test ortalaması 93.79, ara test ortalaması 95.21 son test ortalaması 97.16’dır. Prozodi ön test ortalaması 36.16, ara test ortalaması 53.21 ve son test ortalaması 55.68’dir.

Veriler SPSS programına aktarıldıktan sonra sınıflara uygulanacak testlere karar vermek amacıyla verilerin normalliğine bakılarak hangi testin uygulanacağına karar verilmiştir. Araştırmada verilerin normallik analizinde Kolmogorov–Smirnov Testi (K-S) kullanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında verilerin normalliğinden elde edilen sonuçlara göre ön test karşılaştırmalarına yer verilmiştir.

Kontrol ve Deney Grubuna Ait Ön Test Karşılaştırmaları

Kontrol grubu $D(16)=.125$, $p>.05$ ve deney grubu $D(19)=.230$, $p<.05$ okuduğunu anlama ön test puanlarının normalliği Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi ile ölçülmüştür. Test sonuçlarına göre kontrol grubu okuduğunu anlama ön test puanları normal dağılım gösterirken deney grubu okuduğunu anlama ön test puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle gruplara ait veriler Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuduğunu Anlama Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Okuduğunu Anlama	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Gruplar	Kontrol	16	21.03	336.50	103.500	.106
	Deney	19	15.45	293.50		

$p>.05$

Tablo 3'te, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test puanlarının sıra ortalaması 21.03 ile deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön test puanlarının sıra ortalaması 15.43 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=103$, $p>.05$). Bu durumda kontrol ve deney gruplarının okuduğunu anlama puanları gruplara göre farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle gruplar birbirine denktir.

Kontrol grubu $D(16)=.185$, $p>.05$ ve deney grubu $D(19)=.205$, $p<.05$ okuma motivasyonu ön test puanlarının normalliği K-S Testi ile ölçülmüştür. Test sonuçlarına göre kontrol grubu okuma motivasyonu ön test puanları normal dağılım gösterirken deney grubu okuma motivasyonu ön test puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle gruplara ait veriler Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Okuma Motivasyonu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Gruplar	Kontrol	16	14.84	237.50	101.500	.094
	Deney	19	20.66	392.50		

$p>.05$

Tablo 4'te, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puanlarının sıra ortalaması 14.84 ile deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puanlarının sıra ortalaması 20.66 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=101$, $p>.05$). Bu durumda kontrol ve deney gruplarının okuma motivasyonu puanları gruplara göre farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle gruplar birbirine denktir.

Kontrol grubu $D(16)=.145$, $p>.05$ ve deney grubu $D(19)=.154$, $p>.05$ doğru okuma yüzdesi ön test puanları K-S Testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruplara ait veriler İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler için t -Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 5. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test Puanlarının İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler için t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kontrol	16	95.87	3.03			
Deney	19	93.78	3.25	33	1.947	.060

$p>.05$

Tablo 5'te kontrol ve deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler için t- Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ($\bar{X}_{\text{öntest}}=95.87$) ile deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ($\bar{X}_{\text{öntest}}=93.78$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(33)}=1,94$, $p>.05$). Bu durumda deney ve kontrol gruplarının doğru okuma yüzdesi ön test puanları gruplara göre farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle gruplar birbirine denktir.

Kontrol grubu $D(16)=.252$, $p<.05$ ve deney grubu $D(19)=.157$, $p>.05$ okuma prozodisi ön test puanlarının normalliği K-S Testi ile ölçülmüştür. Test sonuçlarına göre kontrol grubu okuma prozodisi ön test puanları normal dağılım göstermezken deney grubu okuma prozodisi ön test puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle gruplara ait veriler Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 6. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuma Prozodisi Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	Prozodi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
	Kontrol	16	18.72	299.50		
	Deney	19	17.39	330.50	140.5	.703

$P>.05$

Tablo 6’da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuma prozodisi ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin okuma prozodisi ön test puanlarının sıra ortalaması 18.72 ile deney grubu öğrencilerinin okuma prozodisi ön test puanlarının sıra ortalaması 17.39 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=140.5$, $p>.05$). Bu durumda deney ve kontrol gruplarının okuma prozodisi puanları grup değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Diğer bir ifadeyle gruplar birbirine denktir.

Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma yüzdesi ve prozodi ön test puanlarının karşılaştırılmalarına yer verilmiştir. Test sonuçlarına göre grupların birbirine denk oldukları görülmüş ve deneysel süreç başlamıştır. Sonraki süreçte ise grupların hikâye haritasını uygulamaya başladıktan sonraki verileri ölçülerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

a) Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgular

Kontrol grubu okuduğunu anlama ön test $D(16)=.125$, $p>.05$, ara test $D(16)=.193$, $p>.05$ ve son test $D(16)=.171$, $p>.05$ puanları K-S Testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle ön, ara ve son test verileri Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 7. Kontrol Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test, Ara Test ve Son test Puanlarının Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Okuma	Kareler Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	p	Eta-Kare(η^2)	Mauchly's
Okuma	35.375	2	17.688				
Hata	281.958	30	9.399	1.882	.170	.111	0.60
Toplam	317.333	32	24.087				

($F_{(2,30)}=1.882$, $p>0.05(.170)$, $\eta^2=.111$)

Tablo 7’de Mauchly’s Küresellik Testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmektedir ($p>.05$) ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön, ara ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla

yapılan Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön, ara ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($F_{(2,30)}=1.882$, $p>.05$). Bu durumda, müfredata göre ders işlemenin okuduğunu anlama puanları üzerinde 10 haftada anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

Deney grubu okuduğunu anlama ön test $D(19)=.230$, $p<.05$, ara test $D(19)=.242$, $p<.05$ ve son test $D(19)=.160$, $p>.05$ puanlarının normalliği K-S Testi ile ölçülmüştür. Test sonuçlarına göre deney grubu okuduğunu anlama ön test ve ara test puanları normal dağılım göstermezken son test puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle ön, ara ve son test verileri Friedman Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 8. Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Friedman Testi Sonuçları

Puanlar	n	\bar{x}	S	Sıra Ort.	χ^2	p
Ön Test	19	11.94	3.11	1.00	29.307	.000
Ara Test	19	21.78	2.87	2.39		
Son Test	19	21.89	3.22	2.61		

$P<.05$

Tablo 8’de deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön, ara ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test $\bar{X}=11.94$, ara test $\bar{X}=21.78$ ve son test $\bar{X}=21.89$ puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($\chi^2_{(2,N=19)}=29.307$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney Grubu Okuduğunu Anlama Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Puanlar	Sınama İstatistiği	Standart Hata	Standart Sınama İstatistiği	p	Düzeltilmiş p
Ön Test Ara Test	-1.395	.324	-4.299	.000	.000
Ön Test Son Test	-1.605	.324	-4.948	.000	.000
Ara Test Son Test	-.211	.324	-.649	.516	1.000

Tablo 9’da deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ön, ara ve son test puanları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve ara test puanları ile ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ara test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Ortalamalar incelendiğinde bu durumun ara test $\bar{X}=21.78$ ve son test $\bar{X}=21.89$ puanlarının yüksek ve birbirine yakın olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu durumda okuduğunu anlama ara test ve son test puanlarının okuduğunu anlama ön test puanından farklılaştığı yani ara ve son test puanlarında deney grubunda hikâye haritası yönteminin etkisinin görüldüğü söylenebilir.

Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubunda müfredata göre ders işlemenin öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde 10 hafta sürecinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı, deney grubunda ise hikâye haritası yöntemiyle metin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerinde 10 hafta sürecinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası yöntemiyle metin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini artırıcı etkisinin olduğu söylenebilir.

b) Okuma Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubu okuma motivasyonu ön test $D(16)=.185$, $p>.05$ ve son test $D(16)=.194$, $p>.05$ puanları K-S Testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle ön test ve son test verileri İlişkili (Bağımlı) Örneklem için t- Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 10. Kontrol Grubu Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkili (Bağımlı) Örneklem için t- Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ön test	16	54.12	5.81	15	-1.44	.168
Son test	16	56.87	7.50			

$P>.05$

Tablo 10'da kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkili (Bağımlı) Örneklem için t- Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ($\bar{X}_{\text{Öntest}}=54.12$) ile son test puanları ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=56.87$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(15)}=-1,44$, $p>.05$). Bu durumda kontrol grubunda müfredata göre ders işlemenin okuma motivasyonu puanları üzerinde 10 haftada anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Deney grubu okuma motivasyonu ön test $D(19)=.205$, $p<.05$ ve son test $D(19)=.177$, $p>.05$ puanlarının normallığı K-S Testi ile ölçülmüştür. Test sonuçlarına göre deney grubu okuma motivasyonu ön test puanları normal dağılım göstermezken son test puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle ön test ve son test verileri Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırılmıştır.

Tablo 11. Deney Grubu Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test-Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00		
Pozitif Sıra	18	9.50	171.0	-3.72	.000
Eşit	1				

$p<.05$

Tablo 11’de deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyon formundan aldıkları ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($z=-3.72$, $p<.05$). Bu sonuçlara göre; fark puanlarının pozitif sıralar (son test) lehine olması deney grubu öğrencilerinin derslerinde kullanılan hikâye haritası yönetiminin öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 10 ve Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubunda müfredata göre ders işlemenin okuma motivasyonu puanları üzerinde 10 hafta sürecinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı, deney grubunda ise hikâye haritası yöntemiyle metin öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonu puanları üzerinde 10 hafta sürecinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası yöntemiyle metin öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırıcı etkisinin olduğu söylenebilir.

c) Doğru Okuma Yüzdesine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu doğru okuma yüzdesi ön test $D(16)=.145$, $p>.05$, ara test $D(16)=.209$, $p>.05$ ve son test $D(16)=.157$, $p>.05$ puanları K-S Testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle ön, ara ve son test verileri Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 12. Kontrol Grubu Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Okuma	Kareler Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	p	Eta-Kare(η^2)	Mauchly's
Okuma	93.167	2	46.583				
Hata	310.167	30	10.339	4.50	.019	.231	.161
Toplam	403.334	16	56.922				

($F_{(2;30)}=93167$, $p<0.05(0.019)$, $\eta^2=.161$)

Tablo 12’de Mauchly’s Küresellik Testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmektedir ($p>.05$) ve kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi ön, ara ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi puanlarında ön testten ara teste doğru bir azalmanın olduğu ancak son testte tekrar bir artışın olduğu ve ortalama puanlar arası farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-30)}=4.506$, $p<.05$). Doğru okuma yüzdesi ortalama puanlar arası farkın etki büyüklüğünün .231 olarak hesaplanmasından dolayı bu değer yüksek etkidir ($\eta^2>0.14$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmaları Bonferroni testi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Kontrol Grubu Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Bonferroni Testi Sonuçları

Ölçümler	Ortalama Fark	p
Ön Test- Ara Test	3.12	.116
Ön Test-Son Test	.375	1.00
Ara Test- Ön Test	-3.12	.116
Ara Test- Son Test	-2.75	.057
Son Test- Ön Test	-.375	1.00
Son Test- Ara Test	2.75	.057

Tablo 13’te kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi puanları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre doğru okuma yüzdesi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrencilerin doğru okuma yüzdesi puanlarında ortalamalara dikkat ettiğimizde ön test ($\bar{X}_{\text{Öntest}}=95$), ara test ($\bar{X}_{\text{Aratest}}=92$) ve son test ortalaması ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=95$) olarak gözlenmektedir. Bu durumda müfredata göre ders işlemenin ölçümler arası, doğru okuma yüzdesi puanları üzerinde 10 haftada anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Deney grubu doğru okuma yüzdesi ön test $D(19)=.154$, $p>.05$, ara test $D(19)=.168$, $p>.05$ ve son test puanları $D(19)=.153$, $p>.05$ K-S Testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle ön, ara ve son test verileri Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 14. Deney Grubu Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Okuma	Kareler Toplamı	sd	Ortalamaların Karesi	F	p	Eta-Kare(η^2)	Mauchly's
Okuma	108.667	2	54.333				
Hata	207.333	36	5.759	9.43	.001	.344	.755
Toplam	316	38	60.092				

($F_{(2-34)}=108.667$, $p<0.05(0.01)$, $\eta^2=.344$)

Tablo 14'te Mauchly's Küresellik Testi sonucuna göre küresellik koşulunun sağlandığı görülmektedir ($p>.05$) ve deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi ön, ara ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre öğrencilerin doğru okuma yüzdesi ön test ($\bar{X}_{\text{Öntest}}=93,78$), ara test ($\bar{X}_{\text{Aratest}}=95,21$) ve son test ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=97,15$) puanları arasında bir artışın bulunduğu ve ortalama puanlar arası farkın da istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(2-34)}=9.43$, $p<.05$). Ortalama puanlar arası farkın etki büyüklüğünün .344 olarak hesaplanmasından dolayı bu değer yüksek etkidir ($\eta^2>0.14$). Bu bulgulardan hareketle hikâye haritası yönteminin kullanıldığı deney grubunda uygulama süreci sonunda öğrencilerin doğru okuma yüzdesi puanları anlamlı bir şekilde artmıştır. Bu durumda hikâye haritası yönteminin deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesini önemli ölçüde geliştirdiği söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi puanları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmaları Bonferroni Testi ile yapılmış ve sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Deney Grubu Doğru Okuma Yüzdesi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Bonferroni Testi Sonuçları

Ölçümler	Ortalama Fark	p
Ön Test-Ara Test	-1.42	.331
Ön Test-Son Test	-3.68	.001
Ara Test-Ön Test	1.42	.331
Ara Test-Son Test	-1.94	.054
Son Test-Ön Test	3.36	.001
Son Test-Ara Test	1.94	.054

p<0.05

Tablo 15'te deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi puanları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre yalnızca ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($p<.05$). Ön test ($\bar{X}_{\text{Öntest}}=93,78$) ve son testten ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=97,15$) elde edilen puanlara bakıldığında farkın son test puanından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası yöntemi kullanımının öğrencilerin doğru okuma yüzdesini zamanla geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubunda müfredata göre işlenen metin öğretiminin öğrencilerin doğru okuma yüzdesi puanları üzerinde 10 hafta sürecinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı, deney grubunda ise hikâye haritası yöntemiyle metin öğretiminin öğrencilerin doğru okuma yüzdesi puanları üzerinde 10 hafta sürecinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası yöntemiyle işlenen metin öğretiminin öğrencilerin doğru okuma yüzdesini geliştirici etkisinin olduğu söylenebilir.

d) Okuma Prozodisine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu okuma prozodisi ön test $D(16)=.252$, $p<.05$, ara test $D(16)=.168$, $p>.05$ ve son test $D(16)=.195$, $p>.05$ puanlarının normalliği K-S Testi ile ölçülmüştür. Test sonuçlarına göre okuma prozodisi ön test puanları normal dağılım göstermezken okuma prozodisi ara test ve son test puanları normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle ön, ara ve son test verileri Friedman Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 16. Kontrol Grubu Okuma Prozodisi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Friedman Testi Sonuçları

Puanlar	n	\bar{x}	S	Sıra Ort.	χ^2	p
Ön Test	16	38.31	10.19	2.03	3.58	.167
Ara Test	16	35.18	9.64	1.66		
Son Test	16	38.62	9.16	2.31		

$p>.05$

Tablo 16’da kontrol grubu öğrencilerinin okuma prozodisi ön, ara ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test $\bar{X}=38.31$, ara test $\bar{X}=35.18$ ve son test $\bar{X}=38.62$ puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2_{(2,N=16)}=3.58$, $p>.05$). Bu durumda müfredata göre ders işlemenin okuma prozodisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Deney grubu okuma prozodisi ön test $D(19)=.157$, $p>.05$, ara test $D(19)=.282$, $p<.05$ ve son test $D(19)=.209$, $p<.05$ puanlarının normalliği K-S Testi ile ölçülmüştür. Test sonuçlarına göre okuma prozodisi ön test puanları normal dağılım gösterirken ara ve son test puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle ön, ara ve son test verileri Friedman Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 17. Deney Grubu Okuma Prozodisi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Friedman Testi Sonuçları

Puanlar	n	\bar{x}	S	Sıra Ort.	χ^2	p
Ön Test	19	36.15	9.44	1.00	32.31	.000
Ara Test	19	53.21	7.22	2.29		
Son Test	19	55.68	5.07	2.71		

$p<.05$

Tablo 17’de, deney grubu öğrencilerinin okuma prozodisi ön, ara ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Friedman Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre ön test $\bar{X}=36.15$, ara test $\bar{X}=53.21$ ve son test $\bar{X}=55.68$ puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir ($\chi^2_{(2,N=19)}=32.31$, $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Karşılaştırma Testi sonucu Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Deney Grubu Okuma Prozodisi Ön Test, Ara Test ve Son Test Puanlarının Çoklu Karşılaştırma Testi Sonuçları

Puanlar	Sınama İstatistiği	Standart Hata	Standart Sınama İstatistiği	p	Düzeltilmiş p
Ön Test	-1.289	.324	-3.974	.000	.000
Ara Test					
Ön Test	-1.711	.324	-5.272	.000	.000
Son Test					
Ara Test	-.411	.324	-1.298	.194	.583
Son Test					

Tablo 18’de deney grubu öğrencilerinin okuma prozodisi ön, ara ve son test puanları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre ön test ve ara test ile ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Ortalamalar incelendiğinde ara test $\bar{X}=53.21$ ve son test $\bar{X}=55.68$ puanlarının ön test $\bar{X}=36.15$ puanından farklılaştığı yani ara ve son test puanlarında deney grubunda hikâye haritası yönteminin etkili olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlardan hareketle okuma prozodisi becerisinin kazandırılmasında hikâye haritası yönteminin önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubunda müfredata göre işlenen metin öğretiminin öğrencilerin okuma prozodisi puanları üzerinde 10 hafta sürecinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı, deney grubunda ise hikâye haritası yöntemiyle metin öğretiminin öğrencilerin okuma prozodisi puanları üzerinde 10 hafta sürecinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası yöntemiyle metin öğretiminin öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirici etkisinin olduğu söylenebilir.

e) Kontrol ve Deney Grubuna Ait Son Test Karşılaştırmaları

Kontrol grubu $D(16)=.171$, $p>.05$ ve deney grubu $D(19)=.160$, $p>.05$ okuduğunu anlama son test puanları K-S Testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle 2 gruba ait veriler İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem için t - Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 19. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuduğunu Anlama Son Test Puanlarının İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem İçin t – Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kontrol	16	14.81	4.50	33	-5.404	.000
Deney	19	21.89	3.22			

$P<.05$

Tablo 19’da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem için t-Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=14.81$) ile deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=21.89$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($t_{(33)}=-5.404$, $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde farkın hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney

grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası yöntemiyle işlenen metin öğretiminin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları üzerinde önemli derecede olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu $D(16)=.194$, $p>.05$ ve deney grubu $D(19)=.177$, $p>.05$ okuma motivasyonu son test puanları K-S Testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle 2 gruba ait veriler İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem İ için t - Testi (Independent-Samples t – Test) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 20. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarının İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem İ için t - Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kontrol	16	56.87	7.50	33	-2.673	.012
Deney	19	63.31	6.74			

$P<.05$

Tablo 20’de kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem İ için t -Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puanları ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=56.87$) ile deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puanları ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=63.31$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($t_{(33)}=-2,673$, $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde farkın hikâye haritası yöntemiyle işlenen metin öğretimin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası yönteminin deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu puanları üzerinde önemli derecede olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu $D(16)=.157$, $p>.05$ ve deney grubu $D(19)=.153$, $p>.05$ doğru okuma yüzdesi son test puanları K-S Testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle 2 gruba ait veriler İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler İçin t-Testi (Independent-Samples t-Test) ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 21. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Doğru Okuma Yüzdesi Son Test Puanlarının İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler İçin t - Testi Sonuçlar

Grup	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kontrol	16	102.43	12.67			
Deney	19	116.52	9.40	33	-3.771	.001

P<.05

Tablo 21’de kontrol ve deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz (Bağımsız) Örneklemeler için t-Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi son test puanları ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=102.43$) ile deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi son test puanları ($\bar{X}_{\text{Sontest}}=116.52$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($t_{(33)}=-3.771$, $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde farkın hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası yöntemiyle işlenen metin öğretimin deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi puanları üzerinde önemli derecede olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol grubu $D(16)=.195$, $p>.05$ ve deney grubu $D(19)=.209$, $p<.05$ okuma prozodisi son test puanlarının normalliği K-S Testi ile ölçülmüştür. Test sonuçlarına göre kontrol grubu okuma prozodisi son test puanları normal dağılım gösterirken deney grubu okuma prozodisi son test puanları normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle 2 gruba ait veriler Mann-Whitney U Testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 22. Kontrol ve Deney Grubuna Ait Okuma Prozodisi Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Prozodi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Gruplar	Kontrol	16	9.66	154.50	18.50	.000
	Deney	19	25.03	475.50		

$P<.05$

Tablo 22’de kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuma prozodisi son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin okuma prozodisi son test puanlarının sıra ortalaması 9.66 ile deney grubu öğrencilerinin okuma prozodisi son test puanlarının sıra ortalaması 25.03 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($U=18.50$, $p<.05$). Ortalamalar incelendiğinde farkın hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, hikâye haritası yöntemiyle metin öğretiminin deney grubu öğrencilerinin okuma prozodisi puanları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22 incelendiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma yüzdesi ve okuma prozodisi son test puanlarının karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Test sonuçlarına göre, grupların son test karşılaştırmalarında hikâye haritası yöntemi uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası yöntemiyle metin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma yüzdesi ve okuma prozodisi becerilerini geliştirici etkisinin olduğu söylenebilir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde erişilen sonuçlara ve alanyazında yer alan sonuçlarla karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Hikâye haritası yönteminin farklı okuma değişkenleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla MEB'e bağlı Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilkokulda uygulama yapılmıştır. Uygulamanın sonucunda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma yüzdesi ve okuma prozodisi becerilerinde farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada etkisi araştırılan bağımsız değişken hikâye haritası yöntemidir.

Okuduğunu Anlamaya İlişkin Bulgulara Ait Sonuçlar

Başlangıçta okuduğunu anlama becerileri bakımından denk olan 2 sınıftan biri kontrol diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda müfredeta göre metin öğretimi yapılmış, deney grubunda ise hikâye haritası yöntemi uygulanarak metin öğretimi yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin okuduğu anlama becerilerinde 10 hafta sürecinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yöneliktir.

Bu bağlamda kontrol grubu öğrencilerine ön test, ara test ve son test okuduğunu anlama uygulaması yapılmış ve elde edilen sonuçlara göre müfredeta göre ders işlenen kontrol grubunda 10 hafta sürecinde okuduğunu anlama becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Alanyazın incelendiğinde Bozpolat (2012) nitel ve nicel boyutlu çalışmasında okuduğunu anlama becerileri denk 5. sınıf öğrencilerine kontrol ve deney grubu olmak üzere 6 hafta süreyle uygulama yapmıştır. Bu süreçte kontrol grubunda Türkçe ders kitabından mevcut öğretim programına göre metin işlemiş deney grubunda ise BİOK tekniğiyle birlikte hikâye haritası yöntemi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test

okuduğunu anlama puanlarında her iki grupta da anlamlı bir farklılık gözlemiştir. Diğer bir deyişle kontrol grubunun da deney grubunun da okuduğunun anlama puanlarında artış görülmüştür. Mevcut araştırmanın kontrol grubuna ait bulgusu bahsi geçen araştırmanın kontrol grubuna ait bulgusuyla zıtlık göstermektedir. Bu durum bahsi geçen çalışmadaki öğrencilerin de derslerine devam etmeleri, metinleri işlemeleriyle açıklanabilir. Ancak her 2 grubun son test puanları karşılaştırıldığında BİOK tekniği ile birlikte hikâye haritası yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamasının kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmanın sonucu Bozpolat'ın (2012) araştırmasının genel sonucu ile karşılaştırıldığında müfredata göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri puanlarında anlamlı bir farklılık olması yönüyle zıtlık gösterse de araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçla örtüşmektedir. Bozpolat'ın (2012) araştırmasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama becerilerinde daha fazla artış olması yönünden mevcut araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı diğer çalışmalarda kontrol grubu sonuçlarıyla araştırmanın sonucu örtüşmektedir (Akça, 2002; Bozkurt, 2005; Işıkdoğan, 2009). Sonuç olarak müfredata göre ders işleme öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde 10 hafta sürecinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin metindeki bilgileri hikâye haritası olmadığı için organize edememeleri ve buna bağlı olarak da hikâyeyi anlamakta zorlanmalarıyla açıklanabilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi deney grubu öğrencilerinin hikâye haritası yöntemini uygulanmadan önceki ve sonraki okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmeye yöneliktir. Bu bağlamda hikâye haritası yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerine ön test, ara test ve son test uygulaması yapılmış ve elde edilen bulgulara göre istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Diğer bir deyişle hikâye haritası yöntemi deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilemiştir. Bu durum hikâye haritası yönteminin öğrencileri aktif olarak derse katması, hikâye

haritası materyali sayesinde bilgileri organize etmeleri ve görsel öğrenme sağlaması ayrıca önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilme becerisi sağlayarak kolay öğrenme gerçekleştirmelerini sağlamasıyla açıklanabilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu ise kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamalarının son test karşılaştırmasıdır. Elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanları kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama son test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratacak düzeyde yüksektir. Bu bulgu bir önceki bulguyu desteklemektedir. Bu bulgudan da hareketle hikâye haritası yöntemi, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede oldukça etkili bir yöntemdir. Araştırmanın sonucu okuduğunu anlama becerisini geliştirmede hikâye haritası yönteminin önemini ortaya koymaktadır.

İlgili literatür tarandığında mevcut araştırmanın sonucu alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin; Akça (2002) ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilere hikâye haritası yöntemi uyguladığı çalışmada, deney grubu öğrencileri ve müfredata göre ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre hikâye haritası yönteminin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir. Başka bir araştırmada ise Burgul (2010) 9. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada 4 hafta sonunda yalnızca son test uygulaması yapmış ve olay ve durum öykülerinin öğretiminde hikâye haritası yönteminin orta öğretim 9. sınıf öğrencileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gözlemlemiştir. Bahsi geçen araştırmada mevcut araştırmaya göre sınıf seviyesi, yöntem ve süre değişkenleri farklılık gösterse de sonuç mevcut araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir. Literatür incelendiğinde genel olarak yöntemlerden yalnız biriyle gerçekleştirilen çalışmalar dikkat çekmektedir. Sidekli ve Çetin (2018) ise birden fazla yöntem kullanarak okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmış ve hikâye haritası yönteminin de diğer stratejiler gibi okuduğunu anlama becerisini geliştirici etkisinin olduğunu gözlemlemiştir. Yapılan bir başka çalışmada Bozkurt (2005) 8. sınıf öğrencileri üzerinde hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde

olumlu etkisinin olduğunu gözlemlemiştir. Reutzel (1985) de 5. sınıfa giden 66 öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmada hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Gül (2019) okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 4. sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada hikâye haritası yönteminin öğrencinin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Bahsi geçen araştırmaların sonuçları araştırmanın sonucuyla karşılaştırıldığında mevcut araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Alan yazın incelendiğinde hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama üzerine etkisinin araştırıldığı diğer çalışmaların sonuçları da araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir (Baumann ve Bergeron, 1993; Reutzel, 1986; Daqi, 2000; Burgul-Öztoprak 2006; Davis, 1994; Duman ve Tekinarslan, 2007).

Ayrıca alanyazında hikâye haritası yönteminin ilkokul düzeyinde özel öğretim gereksinimi olan öğrencilerle yapılan çalışmalar da dikkat çekmektedir. Örneğin; Davis ve McPherson (1989) öğrenme güçlüğü olan 5 öğrenciyle yaptığı çalışmada 5 hafta sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde artış gözlemlemiştir. Çetinkaya (2018) zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yaptığı çalışmada hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Bir diğer çalışmada Duman (2006) eğitilebilir zihinsel engeli bulunan 3 öğrenciyle yaptığı çalışmada hikâye haritası yönteminin okuduğunun anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini gözlemlemiştir. Akdemir Doğanay (2014) görme engelli 3 öğrenciyle yaptığı çalışmada başlama, veri toplama, öğretim ve izleme aşamalarından oluşan 15 uygulama sonucunda doğrudan öğretim yöntemiyle uygulanan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli ölçüde artışa neden olduğunu gözlemlemiştir. Yılmaz (2008) araştırmasında okuduğunu anlama güçlüğü çeken ve gerekli özellikleri taşıyan bir 7. sınıf öğrencisinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikâye haritası yönteminin etkisini incelemiştir. Çalışmada öğrenciye Türkçe ders kitabından seviyesine uygun metinler okutulmuş ve her metinle ilgili 3 tane basit anlama 3 tane derinlemesine anlama sorusu sorulmuştur. 2.5 ay devam eden öğretim sonrasında öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin arttığı gözlenmiştir. Işıkdoğan (2009) 2. sınıfa devam eden hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerle yaptığı çalışmada hikâye haritası yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu

anlama becerilerinde anlamlı bir artış olduğunu gözlemlemiştir. Alan yazında hikâye haritası yöntemi kullanılarak yapılan diğer çalışmalar da özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (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; Kahveci, 2004; Güldenoğlu, 2008; Işıkdoğan ve Kargın, 2010; Güldenoğlu ve Kargın, 2012). Bu sonuçlar da araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkokul dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede hikâye haritası yönteminin pozitif ve olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, hikâye haritası yönteminin önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etmesi, öğrencilerin hikâye öğelerinin farkında olmalarını sağlaması, sunduğu görsel şema sayesinde geri dönüp hikâyeyi tekrar okumaya gerek duymamaları, hikâyeyi okurken ve dinlerken not almaları, bu nedenle daha etkin bir okuma gerçekleştirmeleri ile açıklanabilir. Bu sayede öğrenciler derse daha aktif katılabilmektedirler. Pressley'e (1976) göre iyi okurlar okuma esnasında zihinlerinde görsel imajlar oluşturmaktadırlar. Hikâye haritası yöntemi de şema teorisine dayandığı için hikâyenin öğelerini ve öğeler arasındaki ilişkinin görsel sunumudur. Hikâyeyi anlamayı kolaylaştırır ve görsel olarak desteklediği için daha fazla zekâ alanına hitap ederek bilginin daha uzun süre akılda kalmasını sağlar.

Okuma Motivasyonuna Ait Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bir diğer alt problemi hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonu puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığıyla ilgilidir. Bu bağlamda kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrası Okuma Motivasyonu Profili Formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçları kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle kontrol grubunda müfredata göre metin öğretiminin öğrencilerin okuma motivasyonları

üzerinde herhangi bir etkiye neden olmadığı söylenebilir. Bu durum, farklı yöntem ve teknik kullanılmadan işlenen derslerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini, 10 hafta süresince mevcut programa göre ders işlemenin öğrencileri derse güdülemediğini ve öğrencilerin motivasyonlarını etkilemediğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına yöneliktir. Test sonuçlarına göre hikâye haritası yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını önemli ölçüde artırıcı etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum hikâye haritası yönteminin öğrencileri aktif olarak derse katması, hikâye haritası materyallerini dolduracak olmaları nedeniyle metni okurken ve dinlerken dikkatlerini artırması, okudukları metne odaklanmalarını sağlaması, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilmelerini sağlaması, hikâye haritasının oluşturduğu görsel şema sayesinde öğrencilerin birden fazla zeka alanına hitap etmesi, öğrencilerin haritalarını doldurduktan sonra kendilerini değerlendirme fırsatı sunması, öğretmenin derste rehber olması ve metin öğretimi sonrasında da metinlerin öğrenciler tarafından canlandırılması etkin, eğlenceli ve kolay bir öğrenme süreci sağlamasıyla öğrencilerin okumaya karşı motivasyonunu artırmasıyla açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen okuma motivasyonuna ait başka bir bulgu ise okuma motivasyonu son test puanlarının karşılaştırılmasına yöneliktir. Bu bağlamda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Bu bulgu bir önceki bulguyu desteklemektedir. Bu durum, öğrencileri aktif olarak derse katan bir yöntem teknik olarak hikaye haritası yönteminin öğrencilerin derse katılımını istek ve motivasyonunu artıracığının çok doğal bir göstergesidir.

Alanyazında okuma motivasyonunu içsel ve dışsal boyutuyla değerlendiren çalışmalar olsa da mevcut araştırmada motivasyon genel anlamdaki boyutuyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonlarının geliştirilmesinde hikâye haritası yönteminin olumlu

etkisinin olduğu gözlenmiştir. İlgili literatür tarandığında doğrudan hikâye haritası yönteminin okuma motivasyonuna etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanılmaması nedeniyle mevcut araştırmanın başka bir çalışmanın okuma motivasyonu boyutuyla karşılaştırılmasına imkan bulunamamıştır. Ancak okuma motivasyonunun okuduğunu anlama becerisini geliştirici etkisini ortaya koyan ve okuma motivasyonunu etkileyen farklı yöntem ve stratejilerin bulunduğu çalışmalar mevcuttur. Örneğin;

Erdoğan, Erdoğan ve Uzun (2018) 16 ilkokul 4. sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada yaratıcı drama yönteminin okuma motivasyonu ve tutumuna etkisini tek grup ön test-son test deneysel desen modeliyle araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Araştırmada kullanılan model ve bağımsız değişken mevcut araştırmanın modeli ve bağımsız değişkeni ile farklılık gösterse de okuma motivasyonu üzerine etkisini araştırdığı için mevcut araştırmayla benzer sonuç gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca mevcut araştırmada uygulanan hikâye haritası yöntemi uygulamaları sonrasında hikâyelerin dramasının yaptırılması da araştırmadaki uygulamayla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu etkilemesi bu araştırmadan elde edilen önemli bir bulgudur.

Doğru Okuma Yüzdesine Ait Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bir diğer alt problemi hikâye haritası yönteminin öğrencilerin doğru okuma yüzdesi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığıyla ilgilidir. Bu bağlamda kontrol ve deney grubu öğrencilerine ön, ara ve son test uygulaması olarak doğru okuma becerilerindeki farklılık incelenmiştir. Araştırma sonuçları kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma becerisi ön test, ara test ve son test puanları arasında kısmen bir farklılık olduğunu göstermektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde ara testte kullanılan metnin güçlüğünden dolayı doğru okuma becerilerinde ön testten ara teste bir düşüş yaşandığı, ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle kontrol grubunda müfredata göre metin öğretiminin öğrencilerin doğru okuma

becerisinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Bu durum kontrol grubu öğrencilerinin prozodik okuma becerisini önemsemeden hızlı okuma gayretine bağlı olarak okuma hatalarının fazlalığından kaynaklanmış olabileceği gibi, 10 hafta sürecinde derste mevcut öğretim programından farklı olarak ek bir öğretim yöntem tekniği kullanılmamasından, dolayısıyla da öğrencilerin okumaya karşı olan ilgi, istek ve motivasyon eksikliğinden kaynaklanmış olabilir. Sonuç olarak müfredata dayalı öğretim programı kontrol grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdelerinde 10 hafta sürecinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi ön test, ara test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına yöneliktir. Test sonuçlarına göre hikâye haritası yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi ön test, ara test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonucuna göre farkın son test puanından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulgu hikâye haritası yönteminin öğrencilerin doğru okuma becerisini zamanla geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum hikâye haritası yönteminin öğrencileri aktif olarak derse katması, hikâye haritası materyallerini dolduracak olmaları nedeniyle metne odaklanarak metni dikkatli okumalarıyla, kendilerini değerlendirecek olmalarıyla ve metin öğretimi sonrasında da metni canlandıracak olmaları nedeniyle doğru okumaya özen göstermeleriyle açıklanabilir. Sonuç olarak hikâye haritası yönteminin öğrencilerin doğru okuma yüzdelerini geliştirici etkisi bulunmaktadır. Bu bulgunun genellenebilirliğini artırabilmek için hikâye haritası yönteminin doğru okuma yüzdesi üzerine etkisini araştıran çalışmaların bu bulguya ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen doğru okuma yüzdesine ait başka bir bulgu ise doğru okuma yüzdesi son test puanlarının karşılaştırılmasına yöneliktir. Bu bağlamda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin doğru okuma yüzdesi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Bu bulgu bir önceki bulguyu desteklemektedir. Bu durum hikâye haritası yönteminde öğrencinin metin üzerinde defalarca çalışması, okumalar yapması ve daha sonra tekrar metne dönerek, bilgi yerleştirmesi yapması, ortam tema

vb. defalarca üzerinden geçmesiyle açıklanabilir. Bu durum okuma hacmini artırdığı için doğru okumayı destekleyebilir.

Doğru okuma, okuma hızı ve prozodiyle ilişkili olmakla birlikte akıcı okumanın da ilk aşamasını oluşturmaktadır (Keskin, 2012). Bu nedenle literatürde akıcı okuma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde doğru okuma yüzdesi hakkında bilgi veren çalışmalar mevcuttur. Ayrıca alanyazında yapılan çalışmalara göre doğru okumanın okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği de öne sürülmektedir (Tanıgök, 2006). Bu açılarından bakıldığında okumanın kazanılmasında doğru okumanın önemi açıktır.

Alanyazın incelendiğinde doğru okuma becerisinin çeşitli değişkenlerden etkilendiğini söylemek mümkündür. Paris (2017) çalışmasında 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin doğru okuma yüzdelerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma bulgularına göre doğru okuma yüzdesinin anne eğitim seviyesinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğru okuma yüzdesi baba eğitim seviyesinden olumlu etkilenmesine rağmen bu etki anlamlılığa neden olmamıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise annesi çalışmayan öğrencilerin doğru okuma yüzdelerinin annesi çalışan öğrencilerden daha düşük olmasıdır. Baştuğ ve Keskin (2012) 88 5. sınıf öğrencisiyle betimsel tarama modeliyle gerçekleştirdiği çalışmasında okuma becerilerini (hız, doğruluk ve anlama) ortam (ekran ve kağıt) açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre kağıttan okuyan öğrencilerin okuma becerileri ekrandan okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu doğru okuma becerisinin ortam değişkeninden etkilendiğini göstermektedir.

Alanyazında hikâye haritası yönteminin doğrudan doğru okuma yüzdesi üzerine etkisini araştıran çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle çalışmanın sonucuna ışık tutması amacıyla çeşitli yöntem ve stratejilerin doğru okuma yüzdesi üzerine etkisini araştıran çalışmalara da yer verilmiştir.

Görgün (2018) çalışmasında ÖÖG olan 2, 3 ve 4. sınıf seviyesindeki öğrencilerin akıcı okuma, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde OKA²DEP'in etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada kullanılan OKA²DEP 3 stratejiden meydana gelmektedir. Bu stratejiler anahtar

kelime/hatırlatıcı stratejisi, tekrarlı okuma stratejisi ve hikâye haritası stratejisidir. Çalışmadan elde edilen birinci bulguya göre anahtar kelime/hatırlatıcı stratejisi doğru okuma yüzdesini olumlu yönde etkilemektedir. İkinci bulgu tekrarlı okuma stratejisinin etkililik düzeyine ilişkindir. Çalışma bulgusu tekrarlı okuma stratejisinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğine yöneliktir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise hikâye haritası yönteminin etkililiğine yöneliktir. Araştırma sonucuna göre hikâye haritası yöntemi stratejisi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ve doğru okuma yüzdelerini geliştirdiğine yöneliktir. Sonuç olarak OKA²DEP bir dakikada okunan doğru kelime sayısı, doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Bahsi geçen araştırmada 3 strateji birlikte kullanılmıştır ve kullanılan stratejilerden biri öykü haritası stratejisidir. Bağımsız değişkenlerden biri mevcut araştırmanın bağımsız değişkeniyle benzerlik göstermektedir. 2 araştırmada da doğru okuma yüzdesi ve okuduğunu anlama bağımlı değişkendir. Araştırma sonuçları karşılaştırıldığında literatürdeki çalışmanın sonucu mevcut araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Keskin (2012) ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle eşitlenmemiş ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanarak yaptığı çalışmasında öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla farklı akıcı okuma yöntemleri uygulamıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerindeki farklılığı test etmek amacıyla öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma yüzdesi ve prozodik okuma becerilerinde ölçümler yapmıştır. Araştırma sonucuna göre eşli okuma yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma hızı ve doğru okuma yüzdelerindeki artış anlamlı gözükürken prozodi puanlarındaki artış bir anlamlılığa neden olmamıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç koro okuma yöntemi ve yapılandırılmış okuma yöntemi uygulanan öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma yüzdesi ve prozodi becerilerindeki artıştır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma yüzdesi ve prozodi puanları ön test ve son test ölçümleri anlamsızdır. Bahsi geçen araştırma mevcut araştırmayla karşılaştırıldığında bağımsız değişken ve kullanılan yöntem bakımından farklılık olsa da 2 araştırmada da kontrol grubu ve deney grubu oluşturulmuş 2 araştırmada da kontrol grubunun doğru okuma yüzdesi ve prozodi puanlarında anlamlı farklılık gözlenmezken deney gruplarının doğru okuma yüzdesi ve prozodi

puanlarında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Bu yönlerden araştırmaların sonuçları örtüşmektedir.

Akyol (2014) 3. sınıf öğrencileriyle yaptığı yarı deneysel çalışmada yapılandırılmış okuma yönteminin öğrencilerin doğru okuma ve prozodi becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Çayır (2014) akıcılığı geliştirme programının 36 2. sınıf öğrencisi üzerinde doğru okuma, okuma prozodisi, okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinde olumlu etkisinin olduğunu gözlemlemiştir. Varol (2017) da çalışmasında aynı şekilde akıcılığı geliştirme programının aynı becerileri olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Soydaş (2019) 4. sınıfa giden 21 öğrenci ile yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test deneme modeli ile yaptığı çalışmasında dijital metinleri tekrarlı okumanın akıcı okuma (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ve anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre tekrarlı okuma yöntemi öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma becerisi, prozodi ve anlama becerilerini geliştirmiştir. Bu bulgu ışığında tekrarlı okumanın ve dijital metinlerin okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği okuma becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Keskin ve Akyol (2014) yapılandırılmış okuma yönteminin, ilkökul 4. sınıf öğrencileri üzerinde okuma hızı, doğru okuma ve prozodik okuma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre yapılandırılmış okuma yöntemi öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodi becerilerini geliştirmiştir.

Duran ve Sezgin (2012) yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin sesli okuma hatalarının azaldığını, kelime tanıma yüzdesinin arttığını, anlama ve sesli okuma becerilerinde ise önemli gelişme olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda bahsi geçen çalışmaların bağımsız değişkeni mevcut çalışmanın bağımsız değişkeniyle benzerlik göstermese de kullanılan farklı yöntemlerin ve stratejilerin doğru okuma becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Ayrıca bahsi geçen çalışmaların sonuçları mevcut araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri

olan prozodi becerisini de geliştirdiğini göstermektedir. Çalışmaların sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Okuma Prozodisine Ait Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bir diğer alt problemi hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuma prozodisi puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığıyla ilgilidir. Bu bağlamda kontrol ve deney grubu öğrencilerine n, ara ve son test uygulaması olarak okuma prozodisi testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubu ğrencilerinin okuma prozodisi ön test, ara test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulgulardan hareketle kontrol grubunda müfredata göre metin öğretiminin öğrencilerin prozodik okuma becerilerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin prozodik okumaya karşı olan motivasyon ve farkındalık eksikliği, okuma hızı çabalarıyla okuma hataları yapmaları, okumada gereken vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine gereken özeni göstermemeleri ve model eksikliğiyle açıklanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise deney grubu ğrencilerinin okuma prozodisi ön test, ara test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığına yöneliktir. Test sonuçlarına göre hikâye haritası yöntemi uygulanan deney grubu ğrencilerinin okuma prozodisi ön test, ara test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle hikâye haritası yönteminin öğrencilerin prozodik okuma becerilerini geliştirici etkisinin olduğu söylenebilir. Bu durum hikâye haritası yönteminin öğrencileri aktif olarak derse katması, öğretmenin metni prozodik okuma unsurlarına dikkat ederek model okuma yapması, metni canlandırmalarıyla açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde drama çalışmalarının ve model olmanın prozodiyi olumlu etkilediği açıktır. Keskin'e (2012) göre modelleme prozodinin gelişimi açısından önemlidir.

Araştırmadan elde edilen okuma prozodisine ait başka bir bulgu ise okuma prozodisi son test puanlarının karşılaştırılmasına yöneliktir. Bu bağlamda kontrol ve deney grubu ğrencilerinin okuma prozodisi son test puan ortalamaları arasında

deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Bu bulgu bir önceki bulguyu desteklemektedir.

Literatür incelendiğinde doğrudan hikâye haritası yönteminin okuma prozodisi üzerine etkisini araştıran bir çalışmaya rastlanılmasası nedeniyle mevcut araştırmanın okuma prozodisi boyutunun alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılmasına yer verilememiştir. Ancak literatürde çeşitli yöntem ve stratejilerin prozodi üzerine etkisini araştıran çalışmalar mevcuttur. Örneğin;

Kanık Uysal (2018) okuma tiyatrosu, eşli okuma, sesli kitaplarla model okuma ve ev okumaları ile gerçekleştirilen akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin metin türlerine göre okuma prozodisi ve okuduğunu anlama becerisini artırmada mevcut öğretim programına göre olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Saat (2019) karma yöntem desenlerinden iç içe karma yöntem deseni kullanarak yaptığı çalışmada öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma yönteminin ilkokul öğrencilerinin doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama puanlarını artırdığını gözlemlemiştir. Doğru okuma ve anlama ara testte değil de son testte farklılık göstermiştir. Ayrıca doğru okuma, prozodik okuma ve okuduğunu anlama puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülememiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni mevcut araştırmanın bağımsız değişkeniyle örtüşmede de mevcut araştırmada da öğrencilerin metinleri sesli okumasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın sonuçları mevcut araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur.

Öztürk (2019) 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kelime duvarı yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre kelime duvarı yöntemi öğrencilerin prozodik okuma, kelime tanıma, okuma hızı ve okuduğunun anlama becerilerinde artış olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki bahsi geçen çalışmalar incelendiğinde farklı yöntem-teknik ve stratejilerin prozodi becerisini geliştirdiğini söylemek mümkündür. Bahsi geçen çalışmaların bağımsız değişkenleri, yöntemleri, süreleri gibi farklı değişkenleri

mevcut araştırmayla farklı yönleri olsada prozodi becerisini geliştirmeleri açısından mevcut araştırmayla paralellik göstermektedirler.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgulara göre hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma becerisini ve okuma prozodisini olumlu etkilediği bu araştırmanın önemli bulgularıdır. Araştırmada en dikkat çeken sonuç hikâye haritası yönteminin doğru okuma ve okuma prozodisi üzerine etkisidir. Günümüzde okumanın, okuduğunu anlamının önemi düşünöldüğünde okumaya olan isteğin, motivasyonun etkisini artıracak ve okuma becerilerini (doğru okuma, prozodi) geliştirecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut araştırmada bu ihtiyaça ışık tutmaya yönelik bir sonuç elde edilmiştir. Elde edilen sonucun güvenilirliğini ve genellenebilirliğini artırabilmek amacıyla bu alanlarda yapılacak yeni çalışmalar mevcut araştırmaya ışık tutacaktır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Hikâye haritası yönteminin okuma motivasyonunu arttırdığı mevcut araştırmanın sonucudur. Motive olmadan, istemeden yapılan hiçbir için başarılı olamayacağı düşünöncesinden hareketle okuma için motivasyon ön şarttır. Alan yazındaki çalışmaların sonuçları farklı yöntem-teknik ve stratejilerin okuma motivasyonlarını arttırdığı yönündedir. Bunun yanında çocuklar küçük yaşlarda kitaplarla tanıştırılmalı, okumada rol-model olunmalı, aileler sosyoekonomik düzeyleri doğrultusunda evlerinde kitap ve kitaplık bulundurmalı, evde ve okulda kitap okuma saatleri düzenlenmelidir. Eğitimciler, öğretmenler ve aileler çocuklara okuma becerisi, sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak için ilk olarak okuma motivasyonlarını artırıcı yöntem-teknik, strateji, uygulama vb. araştırmalıdır. Bu bulgudan yola çıkarak hikâye haritası yöntemi öğrencileri okumaya motive etmek, motivasyonlarını yükseltmek amacıyla derslerde uygulanabilir.

Hikâye haritası yönteminin doğru okuma ve prozodi becerisini geliştirdiği mevcut araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu sonuçtan hareketle Türkçe derslerinde hikâye edici metinlerin kullanımına ve hikâye haritası yönteminin uygulanmasına yer verilmelidir. Ayrıca alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde genel sonuç

doğru okumanın prozodi becerisini geliştirdiği ve prozodinin de okuduğunu anlamayı geliştirdiğidir. Ve bu 2 beceri okuma hızıyla birlikte akıcı okumanın bileşenlerini oluşturmaktadır. Okumanın bireylerin hayatındaki önemi düşünöldüğünde öğrencilerin doğru okuma ve prozodi becerilerini geliştirici yöntem, strateji, etkinlik vb. uygulanmalıdır. Doğru okuma becerisini geliştirmeye yönelik tekrarlı okuma, eşli okuma, koro okuma, yapılandırılmış okuma yöntemleri uygulanabilir. Prozodik okuma becerilerini geliştirmeye yönelik ise koro okuma, yapılandırılmış okuma, okuma tiyatrosu, dijital hikâye gibi sesli metin dinleme, sesli kitaplar, model (öğretmen) dinleme gibi farklı teknikler uygulanabilir.

Öğretmenlerin okuma becerileri (doğru okuma, prozodi vb.) ve değerlendirmeleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları araştırmacının gözlemidir. Bu nedenle öğretmenlerin seminer vb. ile okuma becerileri konusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip olmaları sağlanabilir.

Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği mevcut araştırma ve önceki araştırmaların sonucudur. Bu nedenle derslerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla hikâye haritası yönteminin kullanımına yer verilmelidir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde anlama becerilerini geliştirmek için okuma stratejileri ve üstbilişsel stratejilerin de anlama becerilerini geliştirdiği araştırmacının gözlemidir. Bu nedenle anlama stratejilerinin derslerde metin işleme veya kitap okuma öncesinde uygulanmasına fırsat verilmelidir. Öğretmenler sınıfa okuma tiyatrolarının yer aldığı metinleri araştırarak getirebilir. Okuma tiyatrolarındaki karşılıklı konuşma vb. öğrencilerin prozodi becerilerine ve motivasyonlarına olumlu etkisinin olacağı düşünölmektedir. Araştırmacının öğretmen olarak gözlemi Türkçe ders kitaplarındaki karşılıklı diyaloglar öğrencilerin okuma isteğini ve heyecanını artırmaktadır. Örneğin Tutum Yatırım Türk Malları Haftasıyla İlgili Türkçe Ders Kitabındaki diyaloglar.

Kontrol grubunda prozodi, doğru okuma yüzdesi puanları ve okuduğunu anlama puanları deney grubuna göre farklılaşmadı. Bu sonuçtan hareketle kontrol grubunda öğrencilerin doğru okuma ve prozodik okumadan ziyade öğrencilerin hızlı okumaya önem verdiği araştırmacı tarafından gözlemlendi. Öğretmenler prozodik okuma konusunda öğrencilere rehber olmalı, okumada hızdan önce doğru okuma,

prozodik okuma ve anlamının önemi vurgulanmalı ve çocuklar bilinçli okumalar gerçekleştirmelidir. Bu şekilde yapılan okumalar okuma hatalarından uzak amacına ulaşmış olacaktır.

5.2.2. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Mevcut araştırma araştırmacının kolay ulaşabilir olduğu bir okulda 4 .sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmanın mevcut sınırlılığıdır. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliğini ve güvenilirliğini artırmak ve alan yazına ışık tutmak amacıyla araştırmacılar tarafından mevcut araştırma daha fazla öğrenciye, farklı sınıf seviyelerine ve kademelerine uygulanabilir, ayrıca mevcut araştırmanın cinsiyet, sosyoekonomik düzey, okul türü değişkenine göre de etkisi araştırılabilir. Mevcut araştırmada nicel desen modelinden yarı deneysel model kullanılmıştır. Aynı araştırma nitel ve karma boyutlarıyla yeniden uygulanarak alan yazına ışık tutulabilir. Ayrıca mevcut araştırmadaki değişkenlerin birbiriyle ilişki düzeyini incelemek amacıyla aynı araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilebilir.

Araştırmada hikâye haritası yönetiminin okuma becerilerinden doğru okuma ve okuma prozodisine etkisi araştırılmıştır. Bu değişkenlere okuma hızı da eklenip hikâye haritası yönteminin akıcı okuma üzerine etkisi araştırılabilir.

Hikâye haritası yöntemi öğrencilerin okuma motivasyonunu olumlu etkilemiştir. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerin (hikâyenin yüzü stratejisi, kavram haritaları, zihin haritaları, yaratıcı drama, okuma tiyatrosu vb.) okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi araştırılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre hikâye haritası yöntemi doğru okuma yüzdesi ve okuma prozodisi becerisini olumlu yönde etkilemektedir. Doğru okuma becerisi, okuma hızı ve prozodi ile birlikte akıcı okumanın alt basamağıdır. Bu nedenle araştırmanın bağımlı değişkeni olan doğru okuma ve prozodi akıcı okuma ve anlama becerisinin de alt basamağıdır, diğer bir deyişle ön koşuludur. Bu yüzden bu becerinin geliştirilmesine faydalı olacak uygulamalar araştırılarak uygulanmalıdır.

Sonuç olarak hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu, doğru okuma ve okuma prozodisi üzerinde olumlu etkisinin olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde hikâye haritası yönteminin ve farklı bir yöntem tekniğinin doğrudan okuma motivasyonu, doğru okuma ve prozodi üzerine etkisinin araştırıldığı çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu becerilerin okuma üzerindeki etkisi ve okumanın hayati önemi düşünüldüğünde mevcut araştırmanın alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



6.KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (1996). *Okuma Güçlükleri ile Okuduğunu Anlama Becerisi Arasındaki İlişki Düzeyi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akça, G. (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir -Doğanay, Ç. (2014). *Görme Engelli Çocuklarda Öykü Anlama Becerilerini Kazanmada Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Hikâye Haritasının Etkililiği*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 55-57.
- Akyol, H. (2006). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.
- Akyol, H. (2019). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin 3. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Altunay, U. ve Çakıcı, D. (2006). Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 11-20.
- Andaç, F. (2008). *Öyküyü Yazmak Öyküyü Düşünmek* (1. Baskı). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Aral, N., ve Gürsoy, F. (2000). *Kitabın Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu. Sorunlar ve Çözüm Yolları Kitabı, 321-333, Ankara, 2000.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., and Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington DC: The National Institute for Literacy.
- Aytaş, G. (2001). Çocuk hikâyesi yazmak. *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, 5, 50, Şubat.
- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hızları ile sesli okuma prozodileri arasındaki ilişki. *Celal Bayer Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 173-175. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=811477> adresinden ulaşılmıştır.
- Baker, T., ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation For Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 2-29.
- Balaban, J. (2004). Kuzgun.Y., Deryakulu, D. (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2012 16(3), 73-83.

- Baumann J. F., and Bergeron, B. (1993). Story-Map Instruction Using Childrens' Literature: Effects On First Graders' Comprehension OF Central Narrative Elements. *Journal Of Reading Behaviour*, 25(4), 407-437.
- Bayrakçı, R. (2004). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersinde Uygulanan Okuduğunu Anlama ve Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Beck, I.L., and Mckoewn, M.G. (1981). Developing Questions That Promote Comprehension: The Story Map. *Language Arts*, 58, 913- 918.
- Bloom, B. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan Burke, S. ve Burke, M. D. (2004). Use of Story-Mapping to Increase the Story-Grammar Text Comprehension of Elementary Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Bozkurt, M. (2013). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikâye Harita Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in Reading: Synchronization of Processes*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Budak, S. (2001). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burgul, F. (2010). *Öykü Öğretiminde Öykü Haritası Kullanımı. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*. Sabancı Üniversitesi, İstanbul, 17-18 Nisan 2010.
- Burgul Öztoprak, F. (2006). *Öykü Öğretiminde Öykü Haritası Kullanımının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Can, A. (2019). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., and Tarver, S. G. (2004). *Direct Instruction Reading. Fourth Edition*. Pearson, Education, Inc. New Jersey.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli Sesli Okumanın Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Akıcı Okumalarına Etkisi*.Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chard, J. D., and Osborn, J. (1999). Phonics and Word Recognition Instruction In Early Reading Programs: Guidelines for Accessibility. *Learning Disabilities Research and Practice* , 14(2) 107-117

- Cohen, D. L. (1999). The writing read to reading the spalding method of phonics for teaching speech, writing and writing, Texas University.
- Coşkun, E. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı Okum Stratejilerinin 4. Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çakıcı, D. (2011). Şema kuramının okuduğunu anlama sürecindeki rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 77-86.
- Çalışkan, M. (2000). *Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çankal, A. O. (2018). *Akıcı Okuma Stratejilerinin 4.Sınıf Türkçe Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Çayır, A. (2014). *Akıcılığı Geliştirme Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çeçen, M. A. (2010). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Türkçe Eğitimi Açısından İncelenmesi (Hikâye örneği). Ş. Demirel (Ed.), *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı* (s. 127-146). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelenk, S. (1999). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Artım Yayınları. Ankara.
- Çeliktürk Sezgin, Z. (2015). *Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin Okuma Motivasyonu ev Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2016). Prozodik Okumanın Aracılık Etkisi: Lise Düzeyinde Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820.
- Çetinkaya, N. (2018). *Hikâye Haritası Yönteminin Video Geri Bildirim ile Sunumunun Zihin Yetersizliği Olan Çocukların Okuduğunu Anlama Becerisindeki Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduklarını Anlama Stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dargut Güler, G. (2019). *Otizim Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bilişsel ve Sosyal Becerilerinin Geliştirilmesinde Mobil Sosyal Öykü Haritaları*

- Kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davis, Z. T. (1994). Effects of prereading story mapping on elementary readers' comprehension. *Journal of Educational Research*, 87(6), 353-360.
- Davis, Z. T., and McPherson, M. D. (1989), Story Map Instruction: A Road Map for Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 43(3), 232-240.
- 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.
- Deci, E.L., ve Ryan, R.M. (1987). The Support of Autonomy And the Control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, M. (1992). Temel boyutlarıyla okuduğunu kavrama süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 325-334.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi* (5. Baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayınları.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., ve Blake, G. (1990). Story Grammar: An Approach for Promoting At-Risk Secondary Students' Comprehension of Literature. *The Elementary School Journal*, 91(1), 19-32.
- Doğan, B. (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Doyumğaç, İ. (2016). Ömer Seyfettin hikâyelerinin hikâye haritası yöntemine, metin elementlerine ve çocuk edebiyatına göre incelenmesi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 8, 211-217.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko- Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları
- Duman, N. (2006). *Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Duman, N., ve Tekinarslan, G. Ç. (2007). Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Engeli Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Duran, E., ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 31(2), 145,164.
- Durkin, D. (1989). *Teaching them to read* (5 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Ekwall, E. E., and Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remedation of the Disabled Reader* (3 ed.): Allyn and Bacon Inc.

- Erpaçan, C. (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, T., Erdoğan, Ö., ve Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Tutumlarına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (2), 297-313.
- Gambrell, L. B. (2011). Ask the expert. *The Reading Teacher*, 64(6), 459.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., ve Mazzoni, S. A. (1996). Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533. doi:10.2307/20201660
- Gardill, M. C., and Jitendra, A. K. (1999). Advanced Story Map Instruction: Effects on The Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Genç, N. (2001). *Başarı Bedel İster*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gençer, G. (2018). *Okuma Becerileri Dersine Yönelik Hazırlanan Etkinliklerle Yapılan Öğretimin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama, Okumaya Yönelik Tutum ve Okuma Motivasyonları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gökçe, B., ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinin "Hikâye Haritası" Yöntemine Göre İncelenmesi ve Genel Bir Değerlendirme, *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Terature and History of Turkish or Turcic*, 6(3), 1925-1929.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching And Researching Reading*, New York: Published By Pearson Education.
- Gül, M. (2019). *Okuma Güçlüğü Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Öğrenme Stiline Uygun Zenginleştirilmiş Öğrenme Yöntemleriyle Okuma Güçlüğüünün Giderilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güldenoğlu, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde anlama becerilerinin desteklenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51-63.
- Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Güleryüz, H. (2004) *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Gültekin, İ., ve Pekdemir, A. Z. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe Ders Kitabı*. İstanbul: Kelebek Yayıncılık.
- Günay, D. V. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, D. V. (2007). *Metin bilgisi* (3. baskı). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

- Güneş, F. (1997). *Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, F. (2004). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım, Mustafa Kemal Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güngör, A. (2004). *İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güngör, B. (2018). *Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA²DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hagemann, G. (1995). *Motivasyon El Kitabı*. (Çev. Göktuğ Aksan). İstanbul: Rota Yayınları.
- Haris, A. J., and Sipay, E. D. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods* (9th Edition). New York: Longman.
- Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation With SPSS*. Boca Raton FL: Taylor and Francis Group.
- IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(04),196-205.
- Idol, L., ve Croll, V. (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.
- Işıkdoğan, N., ve Kargın, T. (2010). Investigation of the Effectiveness of the Story-Map Method on Reading Comprehension Skills among Students with Mental Retardation. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1509-1527.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İnceoğlu, T., ve Aygün, M. (2018). *Akıllı Türkçe Atölyem 4* (1. Basım). İstanbul:Arı Yayıncılık.
- Kaftan Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S., Yılmaz, N. (2018). *İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4* (1.Basım). Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kahveci, G. (2004). *Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi İle Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış

- yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kaman, Ş., ve Ertem, İ. S. (2018). The effect of digital texts on primary students' comprehension, fluency, and attitude. *Eurasian Journal of Educational Research*, 76, 147-164.
- Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları
- Karaalioglu, S. K. (2000). *Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Karahan, B. (2015). *5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri ile İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (34.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. A. (1987). *Özel Öğretim Yöntemleri Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi*. Ekip Grafik.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin Okuduğunu Anlamalarının Çözümleme Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, D. (2016). Akıcı okuma gelişiminin değerlendirilmesine yönelik boylamsal bir çalışma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2), 14-25.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi Ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kent, A. M. (2002). An Evaluation Of The Reading Comprehension Strategies Module Of The Alabama Reading Initiative With Five Elementary Schools In Southwest Alabama, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Alabama, <http://www.proquestcompany.com>.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keskin, H., K., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış Okuma Yönteminin Okuma Hızı, Doğru Okuma ve Sesli Okuma Prozodisi Üzerindeki Etkisi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2013). Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.

- Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2011). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Paper presented at the 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. 5-7 Mayıs 2011.
- Kırkkılıç, A., ve Akyol, H. (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kızgın, A. (2019). *Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlamanın Akademik Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Koca, C. (2020). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okur Öz Algısı, Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lewis, R. B., and Doorlag, D. H. (1983). *Teaching Special Studies in Mainstream*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company
- Li, D. (2007). "Story mapping and its effects on the writing fluency and word diversity of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 5(1), 77-93.
- Lubin, J., and Sewak, M. (2007). Enhancing Learning Through The Use Of Graphic Organizers: A Review of the literature. *Lynchburg College Online Journal of special Education*, 4, 1-37.
- Mandler, J. M., and Johnson, N. S. (1977). Remembrance of Things Parsed: Story Structure and Recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Marshall, N. (1983). Using story grammar to assess reading comprehension. *The Reading Teacher*, 36(7), 616-620.
- Mathes, P.G., and Fuchs, D. (1997). Cooperative Story Mapping. *Remedial & Special Education*, 18(1), 0-27.
- May, F. B. (1986). *Reading as Communication: An Interactive Approach*. (Second Edition). Merrill Publishing Company.
- McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178-205.
- MEB. (1981). *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Programı 1981*. İstanbul: MEB.
- Morrow, L. M. (1985). Reading and retelling stories: Strategies for emergent readers. *The Reading Teacher*, 38(9), 870-875.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 250-275.
- Nas, R. (2004). *Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oğuzkan, A. F. (2010). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okur, B. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Öz, E., ve Öz, S. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe Ders Kitabı*. İzmir: Top Yayıncılık.
- Özcan, N. M. (1999). Okuma eğitiminde hikâyelerin yeri ve önemi, *Milli Eğitim Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart, 141, 67-70.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu Anlama Becerisinin Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkök-Kayhan, E. (2010). *Okuduğunu Anlama ile Sözcük Bilgisi, Görsel Algı ve Kısa Süreli Bellek Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, R. (2001). *Okuma Becerisi*. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme (Türkçe). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2019). *Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Paris, H. (2017). *İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Pars, V. B., ve Pars C. B. (1954). *Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğretimi*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Pressley, G. M. (1976). Mental imagery helps eight- years- olds what they read. *Journal of Educational Psychology*, 68, 355- 359.
- Pressley, M. (2001). Effective beginning reading instruction: Paper commissioned by the National Reading Conference. Chicago, IL: National Reading Conference.
- Radoyevic, N. (2006). Exploring The Use Of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills, Unpublished Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario: <http://www.proquestcompany.com>.
- Rathvon, N. (2004). *Early Reading Assessment*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.
- Reutzel, D. R. (1985). Story maps improve comprehension. *The Reading Teacher*, 38(4), 400-404.
- Reutzel, D. R. (1986). Investigating a synthesized comprehension instructional strategy: The cloze story map. *Journal of educational research*, 79(6), 343-349.
- Rich, R. Z., Blake, S. (1994). Using Pictures to Assist in Comprehension and Recall. *Intervention in School and Clinic*, 29, 5, 271.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Saat, F. (2019). *İlkokulda Öz Değerlendirmeye Dayalı Sesli Okuma Yönteminin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

- Sadow, M. W. (1982). The use of story grammar in the design of the questions. *The Reading Teacher*, 35, 518-521.
- Sancı, D. (2002). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Kültürel Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sayın, Ş. (1990). *Çağdaş Eğitimde Amaç ve Yöntem*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Schmitt, M. C., and O'Brien, D. G. (1986). Story Grammers: Some Cautions About the Translation of Research into Practice. *Reading Research and Instruction*, 26(1), 1-8.
- Schunk, H. D. (2011). *Öğrenme Teorileri*. (Çev. E. Üzümcü). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin, Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir, E, ve Göğüş, B. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Eskişehir: A. Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması, *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Kongre Kitabı*, 14-16 Nisan, Ankara.156-167. https://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=8721
- Sidekli, S., ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *The Effect of Reading Comprehension Strategies on Reading Comprehension: A Meta-Analysis StudyTrakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2) Ocak 2018 285-303.
- Smith, C. B. (1990). Story map: Setting, plot, mood, theme. *The Reading Teacher*, 44(2), 178-179.
- Smith, D. M. (2011). *Readers theatre: Its effectiveness in improving reading fluency, student motivation and attitudes toward reading among second-grade students*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg. <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/12019> adresinden erişilmiştir.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: Tells, story mapping and QARS. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368.
- Soydaş, B. (2019). *Dijital Metinleri Tekrarlı Okumanın İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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. (ERIC No. EJ874132).
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360- 407.
- Stein, N. L., ve Glenn, C. G. (1975). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema. *Resources in Education*, 11(8), 1-68.

- 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.
- Sulak, S. E., ve Sönmez, Y. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Prozedürleri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 521-527.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Şahin, İ. (2012). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tanıgık, D. (2006). *Metinleri Anlamada Doğru Okumanın Önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TDK. (2020). Güncel Türkçe Sözlük. Hikâye kelime anlamına ulaşılmıştır. <https://sozluk.gov.tr/> Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi:16.06.2020).
- TDK. (2020). Güncel Türkçe Sözlük. Motivasyon kelime anlamına ulaşılmıştır. <https://sozluk.gov.tr/> Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK. (2020). Güncel Türkçe Sözlük. Prozedür kelime anlamına ulaşılmıştır. <https://sozluk.gov.tr/> Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>
- Toker, T. (2006). *İlkokuma Yazma Yöntemleri ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Tompkins, G. E. (1998). *Reading and writing stories language arts content and teaching strategies*. Prentice - Hall.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy For The 21st Century* (4 th ed). Prentice- Hall, New Jersey.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26.
- Urfalı Dadandı, P. (2020). *Okuduğunu Anlamanın Bilişsel- Motivasyonel Faktörlerle Açıklanması ve Okuduğunu Anlama Güçlüklerine Yönelik Bir Müdahale Programı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Ünver, E. (2015). *5. Sınıf Öğrencilerinin Sindirim Sistemindeki Kavramları Öğrenmede Hikâyelendirme Tekniğinin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Varol, H. (2017). *Akıcılığı Geliştirme Programı ile Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Vatansever, H. (2008). *Çözümleme (Cümle) Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemine Göre Okuma Yazma Öğrenmiş Çocukların Okuduğunu Anlamadaki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yapıcı, Ş., ve Yapıcı, M. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, K. (2006). Hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi (TÜBAR)*, 20, 229-241.
- Yazkan, M. (2000). *İlköğretim Okullarının 1. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlığı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013a). Adaptation of the motivation to read profile to Turkish. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 196-199.
- Yıldız, M. (2013b). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 260-272.
- Yılmaz, C. (2016). *Yatılı Bölge Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 213-225.
- Wang, J. H. and Guthrie, J. T. (2004). Modeling the Effects of İntrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading and Past Reading Achievement on Text Comprehension Between U.S. and Chinese Students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Wellington, J., ve Osborne, J. (2001). *Language And Literacy In Science Education, Buckingham*. Philadelphia: Ope University Press
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation, *Journal of Educational Psychology*, 3(2), 59-58.
- Wigfield, A., ve Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*. National Reading Research Center.
- Wigfield, A., ve Guthrie, J.T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to The Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., ve Prenevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.