

## İlkokul Öğrencilerinin Resimli Çocuk Kitaplarını Sözlü Olarak Anlatma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Mustafa Ulusoy  
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, mulusoy@gazi.edu.tr

### ÖZ

Bu çalışmada, ulusal literatürde eksikliği hissedilen, okur tepkilerini de kapsayacak şekilde öğrencilerin Türkçe hikâyeleri anlatma becerilerini değerlendirmek isteyen öğretmenler ve araştırmacılar için, bir gözlem formu geliştirip, öğrencilerin anlama ve anlatma puanlarının yapılan altı farklı uygulama boyunca nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2016-2017 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde iki farklı ilkokulda öğrenim gören ve öğretmenleri tarafından öğretimsel okuma seviyesinde oldukları belirtilen 6 ikinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada altı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Kitaplar sahip oldukları T-Birim sayılarına göre en azdan en fazlaya doğru sıralanmış ve öğrenciler bu sırayı takip ederek kitapları okumuşlardır. Araştırma sürecinde her öğrenciyle bireysel olarak çalışılmıştır. Öğrencilerin kitapları sessizce okumalarının ardından sözel olarak anlatım aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin anlatımları kaydedilmiş ve anlatımları sırasında bu araştırma kapsamında geliştirilen "Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu" kullanılmıştır. Öğrenciler her hafta bir kitap olmak üzere aynı hafta aynı kitabı bireysel olarak okumuşlar ve toplamda veri toplama süreci 6 hafta sürmüştür. Öğrencilerin Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlar haftalara göre incelendiğinde, kitaplardaki T-Birim sayısının her hafta yükselmesine rağmen öğrencilerin birinci haftadaki puanlarını minimum 13 ve maksimum 16 puan yükseltmeyi başardıkları görülmüştür. Sözlü anlatımlardaki T-Birimlerin kitaplardaki T-Birim sayısına oranı açısından birinci ve altıncı haftalardaki puanlar incelendiğinde öğrencilerin puanlarını minimum %10.4 ve maksimum %36.1 oranında yükselttikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada sözlü anlatımla ilgili rehberlik çalışması yapılamamasına rağmen altı haftalık bir uygulama sonucunda öğrencilerin tamamının anlatım becerilerinde artışlar olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sözlü anlatım, resimli kitap, tepki, okuma.

### Assessing Elementary School Students' Oral Retelling Skills of Picturebooks

#### ABSTRACT

In this study, it is aimed to develop an observation form including reading responses to assess students' oral retelling of picturebooks and to determine how students' oral retelling and comprehension skills would change during six different practice sessions. It is expected that this form will fill the gap in Turkish literature and help teachers and researchers to observe students' comprehension and retelling of stories. Six second grade students who are diagnosed as instructional level readers by their teachers selected from two different schools in the district of Yenimahalle, Ankara participated in the study in academic year of 2016-2017. In this study, six picturebooks were used. The picturebooks were ranked from the lowest numbered T-Units to highest numbered T-Units and students followed this sequence to read them. After students read the picturebooks individually and silently, the retelling part of the study started. Students' retellings were recorded and these retellings were assessed by using the "Oral Retelling and Response Observation Form" which was developed for this study. All students read one and the same picturebook in each week. The data collection process took six weeks. Even though the number of T-Units of picturebooks increased in each week, students could increase their oral retelling and response total scores minimum 13 and maximum 16 points from first to sixth weeks. The ratio of the number of T-Units in students' retellings to the number of total T-units in each picturebook showed that students increased their percentage scores minimum 10.4% and maximum 36.1%. The results of this study showed that even though there was no guidance about oral retelling, all students could increase their retelling scores as a result of six practice sessions.

**Keywords:** Oral retelling, picturebooks, response, reading.

### Giriş

Hikâye edici metinlerin, öğrencilerin kelime hazinesi, hayal gücü, akıcı okuma ve anlama yeteneklerine olumlu katkılar sağlama potansiyelleri bulunmaktadır. Öğrencilerin okuduklarını veya dinlediklerini ne oranda anladıklarını belirlemede kullanılan en önemli yöntemlerden biri de anladıklarını (sözel, yazılı, resimler yoluyla, vb.) anlatmalarınıdır. Morrow'a (1986) göre, hikâyeleri anlatma, anlamayı test etmede bir öğretim stratejisi ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir ve bu anlatımlar sayesinde okurun hikâyenin farklı bölümleri arasında bağlantılar kurması ve sözel dili kullanarak okuma sürecine aktif şekilde katılması mümkün olmaktadır.

Metni veya hikâyeyi anlatma etkinliğinde çocuklar ilgili metni okuduktan veya dinledikten sonra metinle ilgili bilgilerini özümseyip yeniden yapılandırarak sözlü ve yazılı olarak neleri hatırladıklarını anlatırlar ve bu süreç çocukların anlamaları ile ilgili önemli bilgiler sağlar (Morrow, 1989). Kucer'e (2011) göre ise farklı okurlar aynı metni farklı şekilde anlayabilirler ve anlamaları metin yazarının anlatmak istediklerinden farklı olabilir çünkü okur metinle etkileşime girerek anlamı kendisi oluşturmaktadır. Okurlar aslında anlatımlarında kendi ön bilgilerini de kullanarak ve çıkarımlar yaparak metnin kişisel olarak sunumunu yapmaktadırlar (Koskinen, Gambrell, Kapinus, & Heathington, 1988).

Eğer ön deneyimleri yoksa, metni anlatma etkinliği öğrenciler için kolay bir prosedür değildir, bu yüzden seçilen kitapların planının iyi ve öğrencilerin kolay bir biçimde takip edecekleri ve anlatacakları tarzda olmasına dikkat edilmelidir (Morrow, 1989). Koskinen ve diğerleri (1988, s.895) metni anlatmada kullanılacak materyallerin öğrenciler için öğretim ve bağımsız okuma seviyelerinde olması gerektiğini, öğretmenlerin genelde hikâye edici metinlerle anlatma çalışmalarına başladıklarını çünkü öğrencilerin bu tarz metinlere alışkın olduklarını, metinlerin başlarda kısa-iyi yapılandırılmış olanlardan seçilmesi ve ikili çalışan partnerler tarafından 10-15 dakikada okunup anlatılabilecek uzunlukta olması gerektiğini belirtmişlerdir. Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman'a (2004, s.607) göre ise dinleyenlerin daha kolay takip edebilmeleri için üç veya dört konuşan karakterin olduğu hikâyelerin seçilmesi daha iyidir. Huck ve diğerleri ayrıca hikâyelerin anlatmaya değer olması yani aksiyon içermesi ve başlangıcı, doruk noktası, konuşmaları ve tatmin edici bir sonucunun olmasının gerektiğini belirtmişlerdir (s.607).

Morrow (1989, s.47) metni anlatmanın ezberleme olmadığını aksine hikâyenin bireyin kendi kelimeleriyle anlatımı ve bir çeşit hikâye anlatıcılığı olduğunu; öğretmenlerin hikâyeleri yavaş bir şekilde anlatmaları, iyi bir model olmaları, anlatımları sırasında ses-yüz ifadelerini karakterleri-konuşmaları yansıtacak bir şekilde ayarlamaları ve dramatik sunumlar-animasyonları kullanmaları fakat bunları hikâyeleri gölgede bırakmadan yani abartıya kaçmadan yapmaları gerektiğini vurgulamıştır. Etkili şekilde okumak için öğretmen hikâyeye aşına olmalı ve sesi, zamanlaması ve tonlaması ile hikâyedeki anlam ve ruh halini öğrencilere iletebilmelidir (Huck vd., 2004, s. 607).

"Geleneksel anlama soruları çocukları başarısız kılabilirken, hikâyeleri anlatma yanlış yapma korkusu yaşamadan kendi kelimeleri ile hatırladıkları her şeyi ifade etmeye davet edebilir" (Hancock, 2008, s. 256). Morrow'a (1989, s.51) göre öğrenciler, metni tekrar anlatım yoluyla değerlendirilecekse önceden bunu bilmeli ve değişmeyi belirlemek için yıl boyunca defalarca bu değerlendirme yapılmalıdır. Morrow'a göre sözlü anlatım sırasında öğrencilerin duraklama anlarında "*iyi gidiyorsun*" "*hikâye ile ilgili aklına başka bir şey geliyor mu?*" vb. (s. 51) teşvik edici cümleler söylemek gerekmektedir. Kucer'e (2014) göre de öğretmen veya araştırmacılar anlatım sırasında tamamen pasif durumda değildir aksine okurların anlatımlarından sonra "*\_\_\_\_\_ ilgili daha fazla bilgi verebilir misin? "Sence \_\_\_\_\_(karakterin ismi) neden \_\_\_\_\_ yaptı/davrandı?"*" vb. (s. 33) sorularla okurların neler hatırladıkları daha iyi sorgulanabilir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin okudukları veya dinledikleri metinleri anlatım becerilerinin farklı şekillerde ölçüldüğü ve değerlendirildiği gözlenmektedir. Morrow (1985, 1986, 1989) anlatımı, geliştirdiği ölçekte sahne, tema, olaylar dizisinin bölümleri, çözüm ve sıra başlıkları altında incelemiş ve bu becerilerin değerlendirmesini yapmıştır. Kucer ve Silva (1996, 1999) farklı bir bakış açısı ile öğrencilerin metinleri anlatmalarını değerlendirmede kullanılacak bir taksonomiye ekleme, özet, bağdaşmazlık, yeniden düzenleme, uyum ve yer değiştirme başlıklarını kullanarak geliştirmiştir. Bu taksonomi daha sonraki çalışmalarda, atlama başlığı da eklenerek, hikâye edici ve bilgi verici metinlerdeki anlamının sözlü anlatım yoluyla ölçülmesinde kullanılmıştır (Kucer, 2011, 2014). Paris ve Paris'in (2003, s.44) sahne, karakterler, amaç/başlangıç olayı, problem/bölümler, çözüm ve çözüm/sonuç gibi altı başlık altında hikâyeleri anlatmayı inceledikleri ve öğrencilerin anlatımlarında gözledikleri her başlık için 1 puan vererek toplamda 6 puanlık bir değerlendirmeyi kullandıkları görülmüştür. Hancock (2008, s. 256-257) ise öğretmenlerin hikâyeleri anlatmadaki performansı belirlemede sahne, karakter, problem, bölümler ve çözüm gibi elementlerle ilgili farkındalığa sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir. Bu çalışmada ulusal literatürde eksikliği

hissedilen, okur tepkilerini de kapsayacak şekilde öğrencilerin Türkçe hikâyeleri anlatma becerilerini değerlendirmek isteyen öğretmenler ve araştırmacılar için bir gözlem formu ve değerlendirme rubriği geliştirip, öğrencilerin anlama ve anlatma puanlarının yapılan altı farklı uygulama boyunca nasıl değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada ikinci sınıf öğrencilerinin seçilen altı resimli çocuk kitabını anlama ve anladıklarını sözel olarak anlatma becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2016-2017 öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde iki farklı ilkokulda öğrenim gören ve öğretmenleri tarafından öğretimsel okuma seviyesinde oldukları belirtilen 6 ikinci sınıf öğrencisi (3 kız ve 3 erkek) katılmıştır.

## Verilerin Toplanması

Bu çalışmada aşağıda (Bkz. Tablo 1) isimleri, yazarları ve resimleyenleri belirtilen altı kitap kullanılmıştır. Kitaplar sahip oldukları T-Birim sayılarına göre en azdan en fazlaya doğru sıralanmış ve öğrenciler bu sırayı takip ederek kitapları okumuşlardır. Hunt (1965, s.21) "minimum şekilde sınırlandırılabilir birimleri" (minimal terminable units) yani kendi başına cümle olma potansiyeli taşıyan birimleri "T-Unit" şeklinde kısaltmıştır. Bu çalışmada "T-Unit" kısaltması, literatürde çok yoğun şekilde kullanılması ve uluslararası tanınırlığının olması nedeniyle orijinaline uygun şekilde "T-Birim" olarak Türkçeleştirilmiştir. Türkçe cümle türleri dikkate alındığında, basit cümleler ve yan cümlecikli olan bileşik cümleler tek T-Birim olarak düşünülmüş fakat birden fazla yüklemi olan sıralı cümleler ise yüklem veya bağımsız cümle olma potansiyeline sahip olan birim sayısına göre T-Birimlere ayrılmıştır. Türkçe metinlerdeki T-Birimleri belirlemede kullanılacak olan bu kural İngilizce dilindeki T-Birimlerin belirlendiği çalışmalarla da (Morrow, 1985, 1986) benzerlik göstermektedir. Metinlerde veya kitaplarda yazılan bir cümle içerisinde birden fazla yüklem veya birden fazla cümle olma potansiyeline sahip birim bulunabilir. Bu yüzden, T-Birim analizi yapılırken metinlerdeki noktalama işaretleri veya cümle sayıları yerine bağımsız şekilde cümle olabilecek en küçük birimler belirlenir.

Tablo 1

*Araştırmada Kullanılan Resimli Çocuk Kitapları ve T-Birim Sayıları*

<i>Kitap Bilgileri</i>	<i>T-Birim Sayısı</i>
1.Hafta: <i>Kırmızı Elma</i> (2008), Feridun Oral tarafından yazılmış ve resimlenmiştir (Yapı Kredi Yayınları).	38
2. Hafta: <i>Vahşi Şeyler Ülkesinde</i> (1963-2014), Maurice Sendak tarafından yazılmış- resimlenmiş ve Celal Üster tarafından çevrilmiştir (Can Çocuk).	40
3. Hafta: <i>Güvercin Geç Yatmasın!</i> (2006-2015), Mo Willems tarafından yazılmış- resimlenmiş ve Fırat Yenici tarafından çevrilmiştir (Epsilon).	43
4. Hafta: <i>Atık mı? Hiç Dert Değil!</i> (1997-2007), David Morichon tarafından yazılmış- resimlenmiş ve Pınar Dünder tarafından çevrilmiştir (Tübitak).	63
5.Hafta: <i>Kırmızı Kanatlı Baykuş</i> (2012), Feridun Oral tarafından yazılmış ve resimlenmiştir (Yapı Kredi Yayınları).	80
6.Hafta: <i>Kütüphanedeki Aslan</i> (2007), Michelle Knudsen tarafından yazılmış, Kevin Hawkes tarafından resimlenmiş ve Ekin Gökova tarafından çevrilmiştir (Tudem).	168

Araştırma sürecinde her öğrenciyle bireysel olarak çalışılmıştır. Öncelikle öğrencilere, kendilerinden okudukları kitabı hiç bilmeyen birine anlatır gibi, sesli ve ayrıntılı olarak anlatmalarının isteneceği söylenmiş ve kitabı istedikleri kadar okuyup, istedikleri kadar zamanı kullanabilecekleri belirtilmiştir. Öğrencilerin kitapları bireysel olarak ve sessizce okumalarının ardından sözel olarak anlatım aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin anlatımları kaydedilmiş ve anlatımları sırasında bu araştırma kapsamında geliştirilen "Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu" kullanılmıştır (Bkz. Ek-1). Bu form beş alt başlık altında oluşturulmuş ve her alt bölümü oluşturmada ilgili literatür

taranmıştır: Hikaye elementleri (Hancock, 2008; Mandler & Johnson, 1977; Morrow, 1985, 1986, 1989; Paris & Paris, 2003; 2007), dil (Dowhower, 1991; Morrow, 1989; Pickert & Chase, 1978), anlama (Hunt, 1965; Morrow, 1986; Kucer, 2011, 2014; Kucer & Silva, 1999;) ve tepki (Barthes, 1975; Carr, 1983; Hancock, 2008; Hickman, 1981; Huck, Kiefer, Hepler & Hickman, 2004; Morrow, 1989; Paris & Paris, 2007; Sipe, 2002, 2008; Wollman-Bonilla & Werchadlo, 1995). İkinci aşamada, okuma-yazma alanında çalışan üç uzmanın görüşleri alınmış, önerileri doğrultusunda forma son şekli verilmiş ve öğrencilerin hikâyeleri sözel olarak anlatma becerileri hikâye elementleri, dil, anlama ve tepki başlıkları altında değerlendirilmiştir (Bkz. Ek-1). Öğrenciler her hafta bir kitap olmak üzere aynı hafta aynı kitabı bireysel olarak okumuşlar ve veri toplama süreci 6 hafta sürmüştür.

### Verilerin Çözümlemesi

Öğrenciler sözlü anlatımlarını yaparken "Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu" kullanılarak anlatımları puanlanmış ve kaydedilen seslerinin daha sonra puanlaması tekrar yapılarak, farklı puan verilen form maddeleri derinlemesine analiz edilmiştir. Formdan, hikâye elementleri bölümünden 36, dil bölümünden 20, anlama bölümünden 10 ve tepki bölümünden maksimum 3 puan olmak üzere toplamda maksimum 69 puan alınabilir. Buna ek olarak, öğrencilerin sözlü anlatımları analiz edilmiş, anlatımlarındaki T-Birim sayıları hesaplanmış ve orijinal metindeki T-Birim sayısı ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin kitapları anlatırken aldıkları puanlar haftalara göre analiz edilip, tablolastırılarak sunulmuştur.

### Bulgular

Öğrencilerin Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan aldıkları puanlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

<i>Öğrencilerin Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan Aldıkları Puanlar</i>							
Sözel Anlatım ve Tepkiler	Öğrenciler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
1) Hikâye Elementleri <sup>a</sup>	K1	19	20	21	20	25	27
	K2	28	31	32	29	32	33
	K3	24	28	31	27	29	35
	E1	17	20	21	19	24	25
	E2	20	25	27	24	25	28
	E3	21	24	32	29	31	32
2) Dil <sup>b</sup>	K1	12	13	16	13	15	15
	K2	13	16	17	15	16	19
	K3	15	16	16	16	19	20
	E1	8	9	11	9	12	12
	E2	11	13	15	12	12	13
	E3	15	16	19	16	17	17
3) Tepki <sup>c</sup>	K1	2	0	1	0	1	0
	K2	1	1	0	0	1	0
	K3	2	1	0	1	2	2
	E1	0	0	1	0	0	0
	E2	1	0	0	1	0	1
	E3	0	1	0	1	1	2

(Tablo 2 devam ediyor)

Tablo 2'nin devamı

Sözel Anlatım ve Tepkiler	Öğrenciler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
4) Anlama <sup>d</sup>	K1	5	6	6	5	8	9
	K2	6	8	9	8	10	10
	K3	10	10	10	10	10	10
	E1	5	6	6	5	6	8
	E2	6	6	8	6	8	10
	E3	10	10	9	10	10	10
Toplam Puanlar <sup>e</sup>	K1	38	39	44	38	49	51
	K2	48	56	58	52	59	62
	K3	51	55	57	54	60	67
	E1	30	35	39	33	42	45
	E2	38	44	50	43	45	52
	E3	46	51	60	56	59	61

Not: K= Kız öğrenci. E= Erkek öğrenci. Hikâye elementleri<sup>a</sup>= Bu bölümden maksimum 36 puan alınabilir. Dil<sup>b</sup>= Bu bölümden maksimum 20 puan alınabilir. Tepki<sup>c</sup>= Bu bölümden maksimum 3 puan alınabilir. Anlama<sup>d</sup>= Bu bölümden maksimum 10 puan alınabilir. Toplam Puanlar<sup>e</sup>= Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan maksimum 69 puan alınabilir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin tamamının Hikâye Elementleri, Dil ve Anlama bölümlerindeki birinci hafta puanlarını süreç içerisinde doğrusal olarak yükselttikleri ve altıncı haftada daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin puanlarının haftalara göre genelde doğrusal olarak artış gösterdiği fakat dördüncü haftada bir önceki haftaya göre puanların düştüğü görülmektedir. Dördüncü haftada okunan “Atık mı? Hiç dert değil!” isimli kitabın bilgi verici özelliğinin bu puan düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Dördüncü haftada öğrencilerin puanlarında genelde düşüş yaşansa da Hikâye Elementleri, Dil ve Anlama bölümlerinde hiçbir öğrenci birinci hafta aldığı puanların altında bir puana sahip olmamıştır. Altı haftalık süreç boyunca hiçbir öğrencinin tepki bölümünden tam puan olan üçü alamadığı ve öğrencilerin tamamının bazı haftalar sıfır puan aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan aldıkları toplam puanlar haftalara göre incelendiğinde kitaplardaki T-Birim sayısının her hafta yükselmesine rağmen öğrencilerin birinci haftadaki puanlarını minimum 13 (K1) ve maksimum 16 (K3) puan yükseltmeyi başardıkları görülmektedir.

Resimli çocuk kitaplarını anlatırken yapılan ekleme sayıları, hikâyelerle öğrencilerin anlatımları arasındaki çelişki sayıları, kitaplardaki T-Birim sayıları ve öğrencilerin sözel anlatımlarındaki T-Birimlerin analizi Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Kitaplara yapılan eklemeler, çelişki sayıları ve T-Birim Analizi Sonuçları

Sözel Anlatım & Tepkiler	Öğrenciler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
Hikâyeye yapılan ekleme sayısı	K1	0	1	0	1	0	0
	K2	0	0	0	0	1	0
	K3	0	0	0	0	0	0
	E1	0	0	0	1	0	0
	E2	0	0	1	0	0	0
	E3	0	0	0	0	0	0

(Tablo 3 devam ediyor)

Tablo 3'ün devamı

Sözel Anlatım & Tepkiler	Öğrenciler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.Hafta
Hikâye ve anlatım arasındaki çelişki sayısı	K1	1	0	0	1	0	0
	K2	0	0	0	0	0	0
	K3	0	0	0	0	0	0
	E1	0	1	0	0	0	0
	E2	0	0	0	0	0	1
	E3	0	0	0	0	0	0
Sözlü Anlatımlardaki T-Birim Sayısı	K1	20	32	27	44	72	149
	K2	24	30	34	56	70	154
	K3	32	36	39	55	74	159
	E1	18	21	28	43	59	104
	E2	25	29	31	48	62	135
	E3	29	25	30	48	67	148
Resimli Kitaplardaki T-Birim Sayısı		38	40	43	63	80	168
Sözlü Anlatımlardaki T-Birimlerin Kitaplardaki T-Birim Sayısına Oranı	K1	%52.6	%80	%62.8	%69.8	%90	%88.7
	K2	%63.2	%75	%79.1	%88.9	%87.5	%91.7
	K3	%84.2	%90	%90.7	%87.3	%92.5	%94.6
	E1	%47.4	%52.5	%65.1	%68.3	%73.8	%61.9
	E2	%65.8	%72.5	%72.1	%76.2	%77.5	%80.4
	E3	%76.3	%62.5	%69.8	%76.2	%83.8	%88.1

Not: K= Kız öğrenci. E= Erkek öğrenci.

Tablo 3 incelendiğinde hikâyeye yapılan ekleme ve hikâyeye ile sözlü anlatımlar arasındaki çelişki sayılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Sözlü anlatımlardaki T-birim sayısının kitaplardaki T-Birim sayısına oranının, öğrencilerin birinci haftadaki puanları dikkate alındığında, altıncı haftada yükseldiği ve en yüksek T-birim yüzdeleri oranlarının son haftalarda hesaplandığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3). Kitaplardaki T-birim sayılarının her hafta yükseldiği dikkate alındığında, öğrencilerin sözlü anlatımlarındaki başarılarının haftalara göre arttığı sonucuna ulaşılabılır. Sözlü anlatımlardaki T-Birimlerin, kitaplardaki T-Birim sayısına oranı açısından birinci ve altıncı haftadaki puanlar incelendiğinde, öğrencilerin puanlarını minimum %10.4 (K3) ve maksimum %36.1 (K1) oranında yükselttikleri görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında altı hafta boyunca yapılan okuma ve okuduklarını sözel olarak anlatma deneyimlerinin geliştirilen gözlem ve değerlendirme formu ile puanlandığında, süreç içerisinde kitapların güçlük düzeylerinin artmasına rağmen yani daha fazla sayıda T-Birim içermelerine rağmen öğrencilerin puanlarını artırdıkları ve anlatımlarının daha fazla T-Birime sahip olduğu gözlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç literatür ile tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Gambrell, Koskinen ve Kapinus'un (1991) çalışması hikâyeleri sözel olarak anlatmanın bir öğretimsel strateji olarak okuma seviyesi iyi olan ve olmayan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlamaları ile ilgili performanslarını sadece dört anlatım uygulamasından sonra artırdığını göstermiştir. Morrow'un (1985) çalışmasında ise rehberlik ve yol göstermeyle birlikte yapılan sık hikâyeye anlatımlarının anlama üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu, metinleri tekrar anlatma deneyimlerinin hikâyelerin yapısı ile ilgili anlamayı artırdığı ve daha doğru anlatımlar ve daha iyi anlamaya sebep olduğu tartışılmıştır.

Literatürde, bu araştırmanın giriş bölümünde bahsedilen metinleri anlatmayı değerlendirmede kullanılan farklı formlar ve yaklaşımlar olmasına rağmen, öğrencilerin metinlere verdikleri tepkileri de kapsayan bir gözlem formunun olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada geliştirilen gözlem formu öğrencilerin hikâyeye edici metinleri anlatabilme becerilerini değerlendirme ve puanlamada öğretmen ve

araştırmacılara yardımcı olacak ve ulusal literatürdeki araştırma eksikliğine katkı sağlayacaktır. Sözel anlatımların yanı sıra "Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu" öğrencilerin hikâye edici metinleri yazılı olarak anlatma becerilerini değerlendirmede de kullanılabilir ve öğrencilerin zaman içerisinde anlama seviyelerinde, dil gelişimlerinde, hikâye elementlerini ve hikâyelerin yapısını anlama seviyelerinde ve metinlere yönelik tepkilerinde meydana gelen değişimler sayısal olarak belirlenebilir.

Gözlem formunun tepki alt başlığına sadece öğrencilerin sözel veya yazılı anlatımları sırasında gösterme potansiyelleri olan maddeler eklenmiştir. İlkokul öğrencilerinin metinlere yönelik çok daha kapsamlı (sözlü, yazılı, şiirsel, vb.) tepkileri olabileceği, bu tepkileri araştırmanın başka bir çalışmanın konusu olacağı, bu bölümde yer alan maddeler dışındaki tepkilerin ek sorular ve yönergelerle ortaya çıkarılabileceği ve bu ek soruların sözel anlatımın doğasına ters düşeceği düşünülerek tepki bölümü, ilgili tepkinin varlık veya yokluğunun tespit edilmeye çalışıldığı üç madde ile sınırlı tutulmuştur. Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formunu kullanan öğretmen ve araştırmacıların sadece toplam puanları değil, her alt bölümden öğrencilerin aldıkları puanları da göz önüne alarak onların sözel anlatımları ile ilgili daha doğru bir sonuca ulaşacakları düşünülmektedir.

Türkçe literatürde T-Birim analizinin ilkökul öğrencilerinin sözel anlatımlarının değerlendirilmesinde kullanımına rastlanılmamıştır. Bu çalışma kapsamında T-Birim analizinin nasıl uygulanması gerektiği açıklanmıştır. Bu analiz araştırmacılar ve öğretmenlere, öğrencilerin okudukları metinleri ne oranda anlayıp anlatabildiklerini daha doğru olarak belirleyebilme imkânını verebilecektir. Bu çalışma kapsamında metni sözel olarak anlatma becerisi ile ilgili rehberlik çalışması yapılmamış, öğrencilerin her uygulamadan sonraki mevcut sözel anlatımları değerlendirilmiş ve sözel anlatım becerilerinde birinci ve altıncı haftalar arasında yükselmeler olduğu gözlenmiştir. Metni anlatmanın oldukça güçlü bir öğrenme stratejisi olduğu ve çocukların metinle ilgili bilgileri işlemelerinde doğrudan faydalı sonuçlarının olduğu (Gambrell, Pfeiffer, & Wilson, 1985, s.219) ve metni tekrar anlatmanın okuma seviyesi iyi olmayan okurların anlamalarını iyileştirmede kullanılacak bir strateji (Koskinen vd., 1988, s.892) olduğu düşünüldüğünde, ileride yapılacak araştırmalarda bu çalışma kapsamında geliştirilen gözlem formu kullanılarak ve rehberlik çalışması da yapılarak öğrencilerin hikaye edici metinleri-kitapları sözlü ve yazılı olarak anlatma becerilerinin araştırılması tavsiye edilmektedir.

## Kaynaklar

- Barthes, R. (1975). The pleasure of the text (R. Miller, Trans.). NY: Hill and Wang.
- Carr, K. S. (1983). The importance of inference skills in the primary grades. *The Reading Teacher*, 36, 518-522.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30(3), 165-175.
- Gambrell, L. B., Koskinen P. S., & Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84, 356-362.
- Gambrell, L. B., Pfeiffer, W. R., & Wilson, R. M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, 78, 216-220.
- Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3<sup>rd</sup>. ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Hickman, J. (1981). A new perspective on response to literature: Research in an elementary school setting. *Research in the Teaching of English*, 15(4), 343-354.
- Huck, C. S., Kiefer, B. Z., Hepler, S., & Hickman, J. (2004). *Children's literature in the elementary school* (8<sup>th</sup>ed.). NY: McGraw-Hill.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). Champaign, IL: NCTE. (ERIC Document Reproduction Service No. ED113735)
- Koskinen, P. S., Gambrell, L. B., Kapinus, B. A., & Heathington, B. S. (1988). Retelling: A strategy for enhancing students' reading comprehension. *The Reading Teacher*, 41, 892-896.
- Kucer, S. B. (2011). Going beyond the author: What retellings tell us about comprehending narrative and expository texts. *Literacy*, 45(2), 62-69.
- Kucer, S. B. (2014). What retellings can tell us about the nature of reading comprehension in school children. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37(1), 31-44.
- Kucer, S. B., & Silva, C. (1996). *Reader response strategies in a whole language bilingual classroom and their effects on student comprehension*. Paper presented at the annual meeting of the National Council of Teachers of English, Chicago, IL.
- Kucer, S. B. & Silva, C. (1999). The English literacy development of bilingual students within a transition whole-language curriculum. *Bilingual Research Journal*, 23, 345-371.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85, 646-661.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of structural guidance in story retelling on children's dictation of original stories. *Journal of Reading Behavior*, 18(2), 135-152.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. In K. D. Muth (Ed.), *Children's comprehension of text: Research into practice* (pp.37-58). Newark, DE: IRA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED304672)
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-76.
- Paris, A. H. & Paris, S. G. (2007). Teaching narrative comprehension strategies to first graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-44.
- Pickert, S. M. & Chase, M. L. (1978). Story retelling: An informal technique for evaluating children's language. *The Reading Teacher*, 31, 528-531.
- Sipe, L. R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55, 476-483.



- Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. NY: Teachers College Press.
- Wollman-Bonilla, J., & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts*, 72, 562-570.

## EK 1: SÖZEL ANLATIMLAR ve TEPKİLERİ GÖZLEM FORMU

**Gözlenmedi / Tamamen Yanlış-0 Yetersiz-1 Orta Düzeyde-2 İyi-3 Mükemmel -4**

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
<b>1-HİKÂYE ELEMENTLERİ</b>						
1. Başlık						
2. Ana karakterler						
3. Diğer karakterler						
4. Sahne						
5. Problem						
6. Olaylar dizisi (Plot)						
7. Çözüm						
8. Tema						
9. Resimler/Çizimler						

**Gözlenmedi-0 Yetersiz-1 Orta Düzeyde-2 İyi-3 Mükemmel -4**

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
<b>2- DİL</b>						
Kendini						
1. ...akıcı bir konuşmayla						
2. ...prozodik bir konuşmayla						
3. ...gramer kurallarına uygun bir konuşmayla						
4. ...anamlı bir konuşmayla						
5. ...zengin bir kelime dağarcığıyla ifade etme.						

**Gözlenmedi / Tamamen Yanlış -0 Yetersiz-1 Orta Düzeyde-2 İyi-3 Mükemmel- 4**

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
<b>3- ANLAMA</b>						
1. Hikâye içeriği (fikirler, olaylar, vb) ve anlatım arasındaki uyum.						
2. Hikâye içeriğini sırasına uygun şekilde anlatma						

**3. Evet (0) Hayır (1)**

**4. Evet (1) Hayır (0)**

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
3. Eksik anlatım (ters puanlama)						
4. Öğretmenden yardım almadan anlatma						

**Evet (1) Hayır (0)**

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
<b>4-TEPKİ</b>						
1. Resimli kitaba yönelik kişisel fikirler ve tepkilerini ifade etme						
2. Hikâyeyi anlatırken çıkarımlar ve tahminler yapma						
3. Resimli kitabı okumayla/dinlemeyle ilgili memnuniyetini ifade etme						

**5- ANLAMA İLE İLGİLİ EK BİLGİLER\***

	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
1. Hikâyeye yapılan ekleme sayısı						
2. Hikâye ve anlatım arasındaki çelişki sayısı						
3. Hikâyedeki T-Birim sayısı						
4. Anlatımdaki T-Birim sayısı						

**\* Bu bölüm toplam puanlamaya dahil değildir ve sözel anlatımları değerlendirenlere öğrencilerin anlatımları ve anlamları ile ilgili tamamlayıcı sayısal veriler sunmayı amaçlamaktadır.**

**APPENDIX 1: ORAL RETELLING & RESPONSE OBSERVATION FORM**

*Not Observed (NO)/Totally Wrong-0 Poor-1 Moderate-2 Good-3 Excellent-4*

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
<b>1- STORY ELEMENTS</b>						
1. Title						
2. Main characters						
3. Other characters						
4. Setting						
5. Problem						
6. Plot						
7. Solution						
8. Theme						
9. Illustrations						

*Not Observed (NO)-0 Poor-1 Moderate-2 Good-3 Excellent-4*

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
<b>2- LANGUAGE</b>						
Expressing herself/himself with...						
1. ...fluent speech						
2. ...prosodic speech						
3. ...grammatical speech						
4. ...meaningful speech						
5. ...rich vocabulary						

*Not Observed (NO) /Totally Wrong-0 Poor-1 Moderate-2 Good-3 Excellent-4*

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
<b>3-COMPREHENSION</b>						
1. Match between the story content (ideas, events, etc.) and retelling						
2. Retelling the story content in the right sequence						

*3. Yes (0) No (1)*

*4. Yes (1) No (0)*

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
3. Incomplete retelling (reverse scoring)						
4. Retelling without help from the teacher						

**Yes (1) No (0)**

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
<b>4-RESPONSE</b>						
1. Expressing personal ideas and responses towards the picturebooks						
2. Making inferences and predictions while retelling the story						
3. Expressing her/his pleasure in reading/listening to the picturebooks						

**5- ADDITIONAL INFORMATION ABOUT COMPREHENSION\***

	Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6
1. Number of additions to the story						
2. Number of contradictions between the story and retelling						
3. Number of T-Units in the story						
4. Number of T-Units in retelling						

**\* This part of the observation form is not included in the total score. The aim of this section is to offer additional information to the teachers and researchers about students' comprehension and retelling.**

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Picturebooks have potentials to improve students' vocabulary, fluent reading, and comprehension skills. Teachers should have a skill to select the comprehension test that best fits for their students. Retelling of the stories is an effective strategy to learn students' comprehension levels. The teachers and researchers can receive useful information from students' oral and written retellings such as their prior knowledge, language skills, and comprehension levels. Teachers should use more than one retelling to assess students' comprehension of the texts or picturebooks in different times. They should regularly assess and record their retellings during the year so that teachers can see the changes in students' retelling skills. The literature has different retelling instruments to help teachers assess students' retellings, but these instruments do not assess reading responses towards the stories. In this study, it is aimed to develop an observation form including reading responses to assess students' oral retelling of picturebooks and to determine how students' oral retelling and comprehension skills would change during six different practice sessions. It is expected that this observation form will fill the gap in Turkish literature and help teachers and researchers to observe students' comprehension and retelling of the stories.

### **Method**

Six second grade students (3 females and 3 males) who are diagnosed as instructional level readers by their teachers selected from two different schools in the district of Yenimahalle, Ankara participated in the study in academic year of 2016-2017. In this study, six picturebooks were used. The picturebooks were ranked from the lowest numbered T-Units to highest numbered T-Units and students followed this sequence to read them. After students read the picturebooks individually and silently, the retelling part of the study started. Students' retellings were recorded and these retellings were assessed by using the "Oral Retelling and Response Observation Form" which was developed for this study. This observation form includes story elements, language, comprehension, and response sections. Students can receive maximum 36 points in story elements, maximum 20 points in language, maximum 10 points in comprehension, and maximum 3 points in response parts of the instrument. The total maximum possible score students can get is 69. In addition, the observation form includes a section to record the number of additions in students' retellings to the story, and the number of contradictions between the story and students' retellings. Lastly, teachers count the T-Units in the stories and T-units in students' retellings, and record these data on the observation form to reach a more reliable decision about students' retelling skills.

### **Result**

All students read one and the same picturebook in each week. The data collection process took six weeks. Even though the number of T-Units of picturebooks increased in each week, students could increase their oral retelling and response total scores minimum 13 and maximum 16 points from first to sixth weeks. All of the students increased their scores in story elements, language, and comprehension parts of the observation form. None of the students could get the maximum possible score which is 3 in response parts of the form and all students took zero point at least one time in the response part. The analysis of the students' retellings revealed that there were minimum additions to the stories and minimum contradictions between the story and oral retellings. The ratio of the number of T-Units in students' retellings to the number of total T-units in each picturebook showed that students increased their percentage scores minimum 10.4% and maximum 36.1%. In addition, students had the highest scores in the last weeks of the study which meant that students' improved their oral retelling skills in six weeks.

### **Discussion and Conclusion**

In this study, students did not receive guidance about oral retelling and their existing retelling skills were assessed during the six weeks. The results of this study showed that even though there was no guidance about oral retelling, all students could increase their retelling scores as a result of six practice sessions. This result is in line with the literature. The literature did not have an instrument which includes students' reading responses to assess their oral retellings. The instrument developed in this

study named "Oral Retelling and Response Observation Form" can be used by the researchers and teachers to assess students' oral and written retellings of the stories and picturebooks so that they can see the changes in students' comprehension levels, language skills, knowledge about the story elements, and reading responses towards the stories. It is recommended that future studies should search for the effects of guidance on students' oral and written retellings of the stories.