

Journal of Children's

LITERATURE & LANGUAGE
EDUCATION

The Effect of Story Map Method on 4th Grade Primary School Students' Listening Comprehension and Retelling Skills*


Hülya KODAN**, Gökçe Hüma KARADUMAN***, Selimecan EROĞLU****


Abstract. The research aimed to investigate the effect of the story mapping method on 4th-grade primary school students' listening comprehension and retelling skills and to examine the relationship between these skills. A weak experimental design, specifically a one-group pretest-posttest design, was adopted. The Listening Comprehension Test and Listening-Speaking Assessment Rubric were used to measure the students' skills. The study group included 4th-grade students from a public primary school. A pretest was conducted to assess the students' initial listening comprehension and retelling skills. This was followed by a four-week implementation process using three different illustrated children's books suited to their abilities. During the implementation, students received instruction on using the story mapping method. After the implementation, a posttest was administered to evaluate changes in their skills. The findings showed a significant improvement in students' listening comprehension and retelling skills between the pretest and posttest. Thus, the intervention proved effective in enhancing these skills. However, no significant correlation was found between listening comprehension and retelling skills. Based on the results, it is recommended that students receive regular feedback and guidance. Illustrated books, storytelling activities, and interactive reading techniques are suggested as effective tools for improving these skills in primary school students.


Keywords: Listening, listening comprehension, retelling, story map, primary school students.

How to cite: Kodan, H., Karaduman, G. H., & Eroğlu, S. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine hikâye haritası yönteminin etkisi. *Journal of Children's Literature and Language Education*, 7 (2), 211-229.

*The research was supported by TÜBİTAK within the scope of the 2209A program call under the project number 1919B012310632, with the second author serving as the principal investigator and the first author as the advisor. Additionally, a part of the research was presented as an oral presentation at the II. International Dede Korkut Educational Research Congress held in Bayburt on October 3-5, 2024.

**  Bayburt University, Faculty of Education, Primary Education Department, Bayburt, Türkiye, hulyakodan@bayburt.edu.tr

***  Bayburt University, Faculty of Education, Undergraduate Student, Bayburt, Türkiye, gokcekaraduman46@gmail.com

****  Bayburt University, Faculty of Education, Undergraduate Student, Bayburt, Türkiye, selimeeroglu@gmail.com



İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Anlatma Becerilerine Hikâye Haritası Yönteminin Etkisi*


Hülya KODAN**, Gökçe Hüma KARADUMAN***, Selimecan EROĞLU****


Öz. Araştırmanın amacı, hikâye haritası yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma becerileri üzerindeki etkisini ve bu iki beceri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen tercih edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini belirlemede Dinlediğini Anlama Testi ve Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Rubrik'i kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet ilkokulunda öğrenimine devam etmekte olan ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini belirlemek için ön test yapılmıştır. Ardından dört haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerin düzeyine uygun 3 farklı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere hikâye haritası yönteminin kullanımına ilişkin öğretim yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini belirlemek için son test yapılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerileri bakımından ön test ve son test başarı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu durumda yapılan uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçlarına yönelik, öğrencilere düzenli geri bildirim verilmesi ve rehberlik edilmesi önerilmektedir. İlkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde, resimli kitaplar, hikâye anlatma etkinlikleri ve etkileşimli okuma yöntemleri önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Dinleme, dinlediğini anlama, anlatma, hikâye haritası, ilkokul öğrencileri.

*Araştırma ikinci yazarın yürütücülüğü ve birinci yazarın danışmanlığında TÜBİTAK 2209A çağrısı kapsamında 1919B012310632 proje numarasıyla TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Ayrıca araştırmanın bir bölümü 03-05 Ekim 2024 tarihleri arasında Bayburt'ta düzenlenen II. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bayburt, Türkiye; hulyakodan@bayburt.edu.tr

*** Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi, Bayburt, Türkiye; gokcekaraduman46@gmail.com

**** Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencisi, Bayburt, Türkiye; selimeeroglu@gmail.com



1. Giriş

İnsan, her yaşta ve her düzeydeki öğrenmelerini, sosyal ve bireysel bir varlık olma sürecini dil becerileri aracılığıyla gerçekleştirir. Dilin dört temel becerisi vardır. Bunlar: okuma, konuşma, yazma ve dinlemedir. Birey, dil becerilerinden biri olan dinlemeyi tanıma, algılama, duyma, düşünme ve anlamlandırma süreçleriyle öğrenmeye başlar ve yaşamın her döneminde dinlemeyi en temel öğrenme araçlarından biri olarak kullanır (Karadüz, 2010). Dinleme, seslerin farkında olma ve dikkati verme ile başlayan, tanınmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan bir süre olarak tanımlanmaktadır (Ergin ve Birol, 2000). Dinlemede amaç anlamlandırma yapabilmektir. Dinleme, duyulan sesler arasından istenilenin seçildiği bir süreçtir; bu da dinlemenin bir seçicilik ve bilinçli bir faaliyet olduğunu göstermektedir (Doğan, 2011). Dil becerileri birbiriyle ilişkilidir ve birbirlerini etkiler. Bu ilişkide, dinleme bireyin edindiği ilk dil becerisi olarak öne çıkar. Dinleme becerisinin gelişimi, diğer dil becerilerinin (okuma, konuşma, yazma) gelişimine katkı sunar (Arıcı ve Taşkın, 2019). Çünkü dinleme, iletişim kurarken vazgeçilmez bir unsur olarak kullanılmaktadır. Anlatıcıdan aldığımız mesajı anlayıp yorumlamamızı sağlayan; işitmeyi de içine alarak çok boyutlu bir olgu olarak, amaçlı bir davranış şeklinde yapılan zihinsel bir etkinlik şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Epçaçan,2013). Dinleme kavramına ilişkin araştırmalar incelendiğinde 1960'ların sonlarına kadar dil öğrenme-öğretme süreci içerisinde dinleme becerilerine diğer dil becerileri kadar önem verilmediği görülmektedir (Pilten, 2019). Dinleme becerisi genellikle kendiliğinden gelişen bir yeti olarak görülmüş ve bu nedenle bu becerinin eğitiminin gerekliliği konusunda olumsuz bir yaklaşım oluşmuştur (Doğan, 2010). Karıştırılan nokta şudur ki işitme doğal bir sürecin sonucudur, dinleme ise öğrenilmesi gereken bir beceridir. Dinleme eğitimi ile iyi bir dinleyici olma yolunda becerilerimizi geliştirebiliriz (Türkel, 2012). Bu bağlamda, dinleme becerisine verilen önemin artması, anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ve dil öğrenme sürecinin daha etkili hale getirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Dinleme, okuma ve anlama; konuşma ise yazma ve anlatma becerilerini kapsar. Anlama ve anlatma becerileri birbiriyle ilişkilidir, çünkü tüm beceri alanları birbirini destekler. Anlama becerilerinden birinin gelişmemesi, anlatma becerilerinin gelişimini de olumsuz etkileyebilir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Dinleme ve okuma, anlama becerisinin iki tümleyeni olarak ele alınabilir. Aralarında çok yakın bir ilişki vardır. Etkili bir dinleme eğitimi yapılarak anlatma becerisinin de gelişmesi sağlanabilir (Bulut ve Karasakaloğlu, 2018). Hagtvet'e (2003) göre dinleme becerileri okuduğunu anlama becerisine kelime bilgisinden daha çok katkı sağlamaktadır. Kargın ve diğerleri (2017) çalışmalarında dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlamının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Diakidoy ve diğerleri (2005) farklı sınıf düzeylerinde dinlediğini anlama becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte anlatma becerilerinin de diğer dil becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Malo ve Bullard (2000) hikâye anlatımının, sözlü ve yazılı dil

becerilerinin gelişimini desteklemesi ile birlikte okuma ve anlama becerisinin de gelişimine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Sadece hikâye edici metinlerin anlaşılması için değil bilgilendirici metinlerin kavratılmasında da anlatma etkili bir strateji olarak kullanılabilir (Asra, 2016). Alanyazın tarandığında ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla, öğrenme güçlüğü yaşayan ve yaşamayan öğrenciler ile genellikle hikâye edici metinlerde okuma becerileri ile ilişkilendirilerek ele alınmıştır (Karasakaloğlu ve Çelik, 2018; Ciğerci, 2015; Bulut, 2018; Kim ve Philips, 2014; Kargın, vd., 2017; Kocaarslan, 2019). Yapılan çalışmalar daha çok dinleme becerisinin diğer bir anlama becerisi olan okuma ile ele alındığını göstermektedir. Oysa dinleme becerisi gelişmiş bir bireyden kendini daha iyi ifade etmesi beklenir. Diğer bir ifade ile anlama becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi anlatım becerilerini de etkilemektedir. Bu nedenle bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlatma becerileri üzerine de odaklanılmıştır.

Anlama ve anlatma sürecinin etkileşimli yapısını yansıtan yöntemlerden biri de yeniden anlatmadır. Yeniden anlatma ile öğrencilere okudukları ya da dinledikleri metinden ana fikirleri ya da hatırlayabildikleri her şeyi kendi kelimeleriyle anlatmaları ya da yazmaları istenir (Collins vd., 2020). Bu süreçte, okuyucu, fikirleri seçme, genelleme ve gereksiz olanları ayıklama yeteneklerini kullanır. Daha sonra, her bir bilgi parçası arasında bağlantılar kurarak, yani bağları oluşturarak metni anlamlandırmaya başlar (Kida vd., 2016). Böylece yeniden anlatma ile öğrencilerin okudukları ya da dinledikleri metindeki ana fikir birimlerini nasıl algıladığını, yorumladığını ve organize ettiğini görme fırsatı sunulmaktadır. Yeniden anlatmayla ilgili temel varsayım okuyucunun metin bilgilerini özümsemesi ve yeniden yapılandırması hakkında bir çaba gösterdiği ve dolayısıyla bu durumun da anlamayı yansıttığıdır (Cohen vd., 2009). Öğrencilere dinledikleri ya da okudukları metinden edindikleri bilgileri sözlü olarak yeniden oluşturma fırsatı sunan yeniden anlatma ile öğrencilerin bilgileri yeniden düzenlemesi ve metni bütünsel bir biçimde yeniden yapılandırması sağlanmaktadır (Gambrell vd., 1991; Morrow, 1988). Ancak, yeniden anlatma yönteminin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, öncelikle çocuklara bu yöntemin nasıl kullanılacağına dair rehberlik yapılması ve uygulamalar gerçekleştirilmesi önemlidir. Örneğin, öğrencilere metni dikkatli bir şekilde okuma veya dinleme, ana fikirleri belirleme, önemli detayları seçme ve bu bilgileri düzenli bir şekilde yeniden anlatma konusunda örnekler ve uygulamalar sunulabilir. Bu rehberlik sürecinin, öğrencilerin yeniden anlatma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda hikâye haritası kullanımının amaca hizmet edeceği düşünülmüştür. Hikâye haritası, bir hikâyenin mantıksal bir düzenlemeye dayalı olarak merkezi öneme sahip olaylar ve fikirler ile bunlar arasındaki ilişkilerin birleştirilmiş bir temsili olarak tanımlanır (Beck ve McKeown, 1981). Hikâye haritası, hikâyedeki olay, zaman, mekân ve karakterleri birbiriyle ilişkili olarak şemalaştırmaz. Hikâye haritası ile çocuk hangi bilginin önemli hangisinin önemsiz olduğunu kavramaktadır. Hikâye haritasında sahne, ana ve yardımcı karakterler, problemin başlangıcı, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir ve tepki unsurları yer almaktadır (Akyol, 2016). Öğrenciler hikâye haritasının unsurlarını kavrayarak hem metni anlama hem de dinlediklerini anlatma aşamasında şematik bir yapı aracılığıyla bilgilerini



düzenleyebilecek ve ifade edebilme becerilerini geliştirebileceklerdir. Bu bağlamda hikâye haritası, dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamanın yanı sıra öğrencilerin bilgiyi düzenleme ve anlamlandırma süreçlerine rehberlik ederek bu becerilerin diğer dil becerileriyle olan bağlantısını da desteklemektedir.

Dinleme becerisinin okuma, yazma ve konuşma gibi diğer dil becerileri ile var olan ilişkisinden hareketle dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin insan ilişkileri, akademik, sosyalleşme hususunda merkezi bir rol oynadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde, Türkiye’de dinlediğini anlama ve dinlediğini anlatma becerilerini birlikte ele alan az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Çelebi ve Ateş, 2021; Atalay ve Ertem, 2020; Yekeler-Gökmen, 2020; Erdem ve Erdem, 2014). Bu bağlamda çok yönlü bir yapıya sahip olan dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin birlikte değerlendirilmesi araştırmayı özgün kılmaktadır. Ayrıca planlanan bu çalışma ile ilkokul düzeyindeki öğrencilerin dinlediğini anlatma becerilerinin belirlenmesi öğrencilere uygulanacak müdahale programları için durum tespiti açısından önemli bir adım olarak görülmektedir.

Araştırmanın temel amacı, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranacaktır.

1. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası dinlediğini anlama puanları nedir?
2. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası dinlediğini anlatma puanları nedir?
3. Öğrencilerin uygulama sonrası dinlediğini anlama puanları ile dinlediğin anlatma puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen tercih edilmiştir. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, uygulama sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2009). Tek gruplu ön test-son test deneysel desen, en zayıf deneysel desenlerden biri olmasına karşın yeni bir uygulamanın olduğu araştırmalarda tek gruplu deneysel desenin tercih edilmesinin araştırmanın doğasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada ilkokul öğrencilerine hikâye haritası üzerinden bir program uygulanmış ve uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinde anlamlı bir değişiklik olup olmadığını ve uygulama sonrası öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desen kullanılmıştır. Tablo 1’de araştırmanın akış deseni sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın akış deseni

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
4. Sınıf öğrencileri	Dinlediğini Anlama Başarı Testi	Hikâye haritası yönteminin kullanıldığı eğitim	Dinlediğini Anlama Çoktan Seçmeli Testi
	Dinlediğini Anlatma Rubriği		Dinlediğini Anlatma Rubriği

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin mevcut dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini belirlemek için dinlediğini anlama başarı testi ve dinlediğini anlatma rubriği uygulanmış (ön test), ardından hikâye haritası yöntemiyle bir eğitim süreci uygulanmış ve son olarak aynı veri toplama araçları kullanılarak tekrar test edilmiştir (son test). Bu tasarım, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemektedir.

2.2. Örneklem Grubu

Araştırma, kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla Bayburt ili Merkez ilçesindeki bir ilkokulda 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 30 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için gerekli etik kurul belgesi ve izinler alındıktan sonra okul yöneticileri ve öğretmenleri çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılım sağlayacak öğrencilerden veli onam formu alınmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler

Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	n	%
Kız	4	16	%53,3
Erkek	4	14	%46,7

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan 30 ilkokul 4. Sınıf öğrencisinin %53,3’ü kız (n=16), %46,7’si erkek (n=14) olup, cinsiyetler arasında dağılımın oldukça dengeli bir yapı sergilediği söylenebilir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin mevcut dinlediğini anlama becerilerini belirlemek adına düzeylerine uygun bir çocuk kitabı olan “Kütüphanedeki Aslan” başlıklı kitap okunmuş ve ardından okunan kitapla ilgili dinlediğini anlama başarı testi uygulanmıştır. Böylece dinlediğini anlama puanları belirlenmiştir. Öğrencilerin dinlediğini anlatma başarı puanlarını belirlemek için dinledikleri Kütüphanedeki Aslan kitabını yeniden anlatmalarını istenmiştir. Anlatım sırasında ses kayıtları alınmış ve daha sonra Dinlediğini Anlatma Rubriği üzerinden puanlama yapılmıştır. Böylece öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatmaya ilişkin ön test sonuçları belirlenmiştir. Uygulama sürecinde (4 hafta) aynı gruba haftada 2 saat olmak üzere 3 farklı hikâye kitabı (Farklı ama Aynı, Kirpi ile Kestane ve Hiçbir Şey Yapmama Günü) okunmuştur. Okumalar sırasında ve sonrasında öğrencilere sorular sorulmuş ve etkileşimli okuma süreci gerçekleştirilmiştir. Okuma sonrasında ise araştırmacı rehberliğinde her kitap

için öğrencilerle birlikte hikâye haritası oluşturulmuştur. Öğrencilere hikâye haritasını kullanarak hikâyeleri yeniden anlatma örnekleri sunulmuştur. Uygulama sonrasında ise öğrencilere araştırmacı tarafından tekrar “Kütüphanedeki Aslan” kitabı okunmuş ve dinlediğini anlama başarı testi ve dinlediğini anlatma rubriği son test olarak uygulanmıştır.

2.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmada Yekeler Gökmen (2020) tarafından geliştirilen Dinlediğini Anlama Çoktan Seçmeli Testi ve Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Dinlediğini Anlama Çoktan Seçmeli Testi “Kütüphanedeki Aslan” isimli resimli hikâye kitabına bağlı olarak hazırlanmış ve 20 adet soru içermektedir. Testin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizler sonucu KR-20 değeri 0.80 olarak hesaplanmıştır. Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Rubriği (Sözlü anlatım kategorisi); hikâye elementleri, üslup (dil), cümle akıcılığı, kelime seçimi ve anlama başlıklarından oluşan Rubrikte hikâye elementleri kategorisinde 9, sözlü anlatım kategorileri için 4 madde olmak üzere toplam 13 madde vardır. Her bir maddenin 0-2 puan aralığı bulunmaktadır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 26’dır.

Ayrıca araştırmada öğrencilere araştırmacılar tarafından düzeylerine uygun 3 adet resimli çocuk kitabı okunmuştur. Resimli çocuk kitaplarının çocuk düzeyine uygunluğu için Sınıf Eğitimi alanındaki 2 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Hikâye edici metinlerin, öğrencilerin kelime hazinesi, hayal gücü, akıcı okuma ve anlama yeteneklerine olumlu katkılar sağlama potansiyelleri bulunmaktadır (Ulusoy, 2017). Bu nedenle resimli çocuk kitaplarının seçiminde hikâye edici metinler içeren kitaplar tercih edilmiştir. Öğrencilere dinleyecekleri metne ilişkin sorular içeren Dinlediğini Anlama Testi verilmiştir. Ardından uygun bir ortamda öğrencilerden dinledikleri metni sesli olarak anlatmaları istenmiş ve öğrencilerin sesli anlatımları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Kayıtlar deşifre edildikten sonra Dinlediğini Anlatma Değerlendirme Rubrik’ine göre değerlendirilmiştir.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine ilişkin veri toplama araçları üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı hesaplanarak daha sonra karşılaştırılmıştır. Dinlediğini anlama çoktan seçmeli testi sonuçları için puanlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır. Dinlediğini anlatma rubriğine ilişkin puanlama için de puanlama sürecinde araştırmacılar ayrı ayrı kodlamış ve puanlayıcılar arası tutarlılık puanlayıcılar içi korelasyon katsayısı (ICC) ile test edilmiş ve yüksek düzeyde tutarlılık olduğu belirlenmiştir. Dinlediğini Anlatma Rubriği için ise 0.98 olarak bulunmuştur. Bu değerler, değerlendiriciler arasında yüksek bir uyum olduğunu ve çalışmanın güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonunda elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlerde ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t- testi ve uygulama sonrası dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon testi gerçekleştirilmiştir. Bağımlı t testi iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel çalışmalarda kullanılır. Aynı deneklerin bir deneysel işlem öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur (Büyüköztürk vd., 2009). Bu çalışmada aynı grubun uygulama öncesi ve sonrası puanlarına ilişkin analizlerde t testi kullanılmıştır.

Dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine ilişkin ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin verilere Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Dinlediğini Anlama ve Anlatma Değişkenlerine Yönelik Normallik Varsayımlarına İlişkin Değerler

Değişkenler	Basıklık	Çarpıklık	Shapiro-Wilk (p)	Ortalama	Sd
Dinlediğini Anlama Ön Test	-.423	-.270	.343	12.20	30
Dinlediğini Anlama Son Test	-.867	1.141	.128	13.87	30
Dinlediğini Anlatma Ön Test	.611	-.546	.057	6.86	30
Dinlediğini Anlatma Son Test	.268	-.297	.676	11.80	30

Tablo 3 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinde anlamlılık değeri 0.05'ten büyük olduğu için test puanlarının normal dağıldığı varsayılmaktadır. Histogram grafiği eğrisi de bunu kanıtlamaktadır. Kurtosis (çarpıklık) ve Skewness (basıklık) değerleri -1.5 ile +1.5 arasındadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dinlediğini anlama düzeylerine ilişkin uygulanan Dinlediğini Anlama Testi deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi olan "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aramak için ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t- testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Dinlediğini anlama ön test ve son test ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Dinlediğini Anlama Testi	N	X	S	sd	t	p
Ön test	30	12.20	4.08	29	-2.38	.024
Son test	30	13.87	3.33			

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Dinlediğini Anlama Çoktan Seçmeli Testi'nden elde edilen verilere yönelik t-testi sonuçları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(29) = -2.38, p < .05$). Dinlediğini Anlama son test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalaması 13.87 olarak tespit edilmiş ve standart sapması 3.33 olarak belirlenmiştir. Aynı grubun ön testten aldıkları puanların ortalamasının 12.20 ve standart sapmasının 4.08 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin uygulama sonrası dinlediğini anlama başarı puanları artmıştır. Dinlediğini anlama becerileriyle ilgili olarak yapılan analizde Cohen's d değeri 0.45 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerinde küçük ile orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dinlediğini anlatma düzeylerine ilişkin uygulanan Dinlediğini Anlatma Rubriği deneysel işlem öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi olan "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlatma ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna cevap aramak için ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar için t- testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Dinlediğini anlatma ön test ve son test ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Dinlediğini Anlatma Testi	N	X	S	sd	t	p
Ön test	30	6.86	4.04	29	-9.858	.00
Son test	30	11.80	5.12			

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Dinlediğini Anlatma Rubriği'nden elde edilen verilere yönelik t-testi sonuçları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(29) = -9.858, p < .05$). Dinlediğini Anlatma Rubriği son test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin son testten aldıkları puanların ortalaması 11.80 olarak tespit edilmiş ve standart sapması 5.12 olarak belirlenmiştir. Aynı grubun ön testten aldıkları puanların ortalamasının 6.86 ve standart sapmasının 4.04 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin uygulama sonrası dinlediğini anlatma puanları artmıştır. Dinlediğini anlatma becerileri ile ilgili olarak yapılan analizde Cohen's d değeri 1.07 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlatma becerileri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırmanın son alt problemi olan “İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramak için Pearson Korelasyon Analizi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Dinlediğini anlama ve anlatma arasındaki korelasyon

		Dinlediğini Anlama	Dinlediğini Anlatma
Dinlediğini	Pearson Correlation	1	-.277
Anlama	p		.138
Dinlediğini	Pearson Correlation	-.277	1
Anlatma	p	.138	

$p > .05$

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ($r = -.277$, $p > .05$).

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, hikâye haritası yönteminin kullanıldığı uygulama sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri açısından ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, yapılan uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Uygulama, hikâye haritası kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinde orta düzeye yakın bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Uygulamanın 4 hafta gibi kısa bir sürede gerçekleştirilmesi, yöntemin etkili bir strateji olduğunu göstermiş olsa da etki büyüklüğünün sınırlı kalmasının nedenlerinden biri uygulama süresi olabilir. Daha uzun süreli bir uygulama, daha büyük bir etki yaratabilir. Bu sonuç, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalarla tutarlıdır. Beyhatın ve Özdemir (2023) ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları deneysel çalışmada hikâye haritası yönteminin uygulandığı gruptaki öğrencilerin dinlediğini anlamada daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde, anlama stratejisi olarak hikâye haritasının kullanıldığı bir çalışmada hikâye haritası kullanımının öğrencilerin diğer dil becerilerinin yanı sıra dinlediğini anlama becerilerinin gelişiminde etkili olduğu belirlenmiştir (Idol, 1987). Garner ve Bochna (2004), birinci sınıf öğrencilerine yönelik dinlediğini anlama stratejilerinin bağımsız okuma üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmada altı haftalık bir program uygulamışlardır. Uygulama sürecinde doğrudan açıklama ve rehberli uygulama yöntemleri kapsamında; ana karakter, mekân (zaman ve yer), problem, problemi çözüm teşebbüsleri ve çözüm gibi unsurlar hakkında öğrencilere dinleme eğitimi verilmiştir. Uygulama sonrasında müdahale programı uygulanan öğrencilerin hikâye öğeleri ile ilişkili anlama becerilerinde, hikâye kavramlarına ilişkin örnekleri sunma ve belirlemede metnin yapısını kavramada daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Stevens ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, hikâye yapısı bilgisinin, öğrencilerin dinledikleri hikâyelerdeki



karakter, yer, zaman gibi unsurlarla birlikte dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede önemli bir katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Hwang ve Park (2004) okuma güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada hikâye stratejisinin kullanıldığı uygulama sonrası öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın diğer bir sonucunda ise hikâye haritası yönteminin kullanıldığı uygulama sonunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlatma becerileri açısından ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Uygulama, hikâye haritası kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlatma becerilerinde yüksek düzeyde bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, yapılan uygulamanın öğrencilerin dinlediğini anlatma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Hikâye haritası yönteminin bu denli etkili olmasının nedenlerinden biri, hikâye öğelerini açık bir şekilde içermesi ve öğrencilerin dinledikleri bilgileri sıralama, önemli noktaları geri çağırma ve fikirlerini organize etme süreçlerinde rehberlik etmesidir. Hikâye haritası, olayların akışına uygun bir şekilde anlatılmasına yardımcı olurken aynı zamanda öğrencilerin anlatımlarında netlik ve mantıksal bir düzen sağlamalarına katkı sunmaktadır.

Bu bulgu literatürdeki çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir. Gambrell ve diğerleri (1985) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada yeniden anlatmanın okuduğunu anlama ve bilgilerin hatırlanması üzerine etkisini incelemiş ve yeniden anlatma uygulamasıyla öğrencilerin anlama ve hatırlama konusunda daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir. Rumelhart (2017), hikâyelerin anlaşılması ve özetlenmesinde şematik modellerden yararlanmanın öneminden bahsetmiştir. Hikâyelerin yapı analizinde kullanılan şemalar (olayın başlangıcı, amaç, amacı gerçekleştirmedeki denemeler, sonuç vb.) ve şemalar arası ilişkilerin belirlenmesi hem hikâyenin önemli kısımlarını tanımlamada hem de özetle yer alması gereken unsurları belirlemede yardımcı olmaktadır. Bauman ve Bergeron (1993) birinci sınıf öğrencilerinde hikâye haritası yönteminin temel hikâye unsurlarının anlaşılmasındaki etkisini araştırdıkları çalışmada öğrencilerin hikâyedeki önemli kısımları seçmede, temel hikâye öğeleriyle ilgili çoktan seçmeli soruları yanıtlamada ve uygun bir şekilde özetlemede katkısı olduğunu belirlemişlerdir. Hikâyelerin yeniden anlatımında hikâyeye dair daha çok detay hatırladıkları, daha uzun hikâye anlatımları yapmalarının yanı sıra tutarlı ve sıralamaya uygun anlatımlar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğrencilerin tutarlı ve sıralamaya uygun anlatımlar yapmalarında hikâye haritasının etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Esmer Çelebi ve Ateş (2021), ilkokul 3. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada hikâye anlatıcılığı yolu ile öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine odaklanmışlardır. Hazırlanan 48 saatlik eylem planı sonunda öğrencilerin dinlediğini anlama ve hikâye anlatma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır. Morrow (1989) anlamayı değerlendirme aracı olarak el aldığı yeniden anlatımla öğrencilerin hikâyedeki temel temayı kavrayıp kavramadığı gibi yorumlayıcı ve eleştirel düşünmeyi de ortaya çıkarabildiğini ifade eder. Bir çocuğun hikâyeyi yeniden anlatmasını hikâye yapısı veya yapısal öğelerin dahil edilmesi açısından

değerlendirmek için, öncelikle hikâye metninin mekân, tema, olay örgüsü kısımları ve çözüm gibi kategorilere ayrılması gerektiğini ifade eder. Böylece yapısal unsurlara göre değerlendirme yapılır. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın sonuçları hem teorik hem de uygulamalı literatürle örtüşmektedir ve hikâye haritası yönteminin öğrencilerin dinlediğini anlatma becerilerini geliştirme açısından güçlü bir araç olduğunu bir kez daha doğrulamaktadır.

Araştırmanın son problemine ilişkin sonucunda ise öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı bulunmamasına rağmen Yekeler Gökmen ve Ulusoy (2022) dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçlar arasında fark olmasının nedenlerinden biri, örneklem grubu sayısının azlığı olabilir. Küçük örneklem grupları, genelleme yapılabilirliği sınırlandırır ve istatistiksel testlerin anlamlı sonuçlar üretme ihtimalini düşürür (Field, 2009). Bu durum, çalışmada dinlediğini anlama ve anlatma puanları arasında ilişki bulunamamasını açıklayabilir. Demir (2017) öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında dinleme becerisinin konuşma becerisinin önemli bir belirleyicisi olduğunu ifade etmiştir (Cong (2017) çalışmasında İngilizce dinleme derslerinde kullandığı yeniden anlatma stratejisinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Dinleme, konuşma, sözlü anlatım kavramları üzerine yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Pinem, 2020; Bilgiç Yıldız ve Savaş, 2019; Sabina 2017; Sevim ve Turan, 2017; Çerçi, 2013; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Akkaya, 2011). Ancak dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle temel dil becerileri bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında anlama ve anlatma becerilerinin birbirini tamamlayan beceriler olduğunu destekleyen çalışmalara daha çok ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, hikâye haritası yöntemi kullanılarak yalnızca dinleme ve konuşma becerilerinin yüzeysel ilişkisi değil, aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi hatırlama, organize etme ve olayları akışına uygun anlatma süreçleri incelenmiştir. Ayrıca çalışmanın ilkökul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olması, dil becerilerinin temellerinin atıldığı bu kritik dönemde, etkili öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Schisler (2008) tarafından yapılan çalışmada sözlü yeniden anlatımın anlama performansını arttırmak için etkili olduğunu belirlemişlerdir. Zimiles ve Kuhns (1976), altı ve sekiz yaşındaki çocukların hikâyeleri yeniden anlatmalarının, metnin anlaşılmasına yönelik bir strateji olarak etkilerini incelemişlerdir. Araştırmalarında, çocukların öğretmenleri tarafından okunan hikâyeleri sözlü olarak yeniden anlattıklarında, hikâyedeki öğeleri daha iyi hatırladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Duke ve diğerleri (2011), Dymock (2007) etkili bir şekilde okumayı metinleri anlama yeteneğinin sürekli arttığı bir yolculuğa, öğretmenleri ise öğrencilerin bu yolda doğru bir şekilde ilerlemesini sağlayan rehberler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenler rehber olarak, öğrencilerin metinleri anlama süreçlerini desteklemek amacıyla hikâye haritaları, karşılaştırmalar için Venn şemaları ve problem çözümü için akış şemaları gibi grafik düzenleyiciler kullanmayı önermektedir.



Tüm bu sonuçlar neticesinde, hikâye haritası ve yeniden anlatım stratejilerinin öğrencilerin metinleri daha derinlemesine anlamalarına ve anlatmalarına yardımcı olduğu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

- Öğrencilerin dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirilmesi açısından öğretmenlerin sınıflarında hikâye unsurlarının gözetildiği hikâye haritası yönteminden yararlanmaları önemlidir. Böylece, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.
- Araştırmada hikâye yapısına odaklanarak uygulanan yöntemin, öğrencilerin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde, etkili bir rol oynadığı görülmüştür. Bu nedenle, hikâye haritasının öğrencilerin diğer dil becerilerini geliştirmeye katkıda bulunup bulunmadığını araştırmanın da önemli olduğu düşünülmektedir.
- Çalışma, dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Daha erken yaşlarda ya da özel gereksinimli çocuklarda hikâye haritası yönteminin uzun vadedeki etkilerine yönelik boylamsal nitelikte çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkı Oranları

Birinci yazar, çalışmaların planlanması, yöntemin geliştirilmesi, tartışma ve sonuç kısımlarında daha aktif bir rol üstlenmiştir. İkinci ve üçüncü yazar veri toplama süreci, veri analizinde aktif olarak görev almış ve destek sağlamışlardır. Ayrıca, tüm yazarların makalelerinin yazımında katkıda bulunmuş ve son halini okumuşlardır.

Çıkar Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi (Etik izin gerektiren çalışmalar için)

Bu araştırma, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu 06.10.2023 tarihli E-82795991-020-159870 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Teşekkür

Bu çalışma, birinci yazarın danışmanlığı ve ikinci yazarın yürütücülüğünde TÜBİTAK 2209-A çağrısı kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Destekleri için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz. Ayrıca, çalışmaya katılım sağlayan öğrencilere, araştırmanın gerçekleştirilmesinde katkıda bulunan öğretmenlere ve Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğüne de teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akkaya, A. (2011). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin konuşma kavramına ilişkin algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (7), 1-9. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.168>
- Alemagna, B. (2017). *Hiçbir şey yapmama günü*. Rumi, R. (Çev.). Aylak Kitap.
- Arıcı, F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Asra, S. (2016). Using L1 retelling strategy to improve students' comprehension in reading narrative text. In UNNES, *International Conference on ELT (English Language Teaching, Literature, and Translation)* (pp. 685-692).
- Atalay, M., & Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin dinledikleri resimli çocuk kitaplarını anlama ve anlatma becerilerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(37), 2024-2032.
- Bağdadioğlu, M. (2022). *Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarısı ile dinlemeye yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bauman, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 407-437.
- Beck, I. L., & Mckeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: the story map. *Language Arts*, 58 (8), 913-918.
- Beyhatın, F., & Özdemir, O. (2023). Effects of story map method on listening and reading comprehension of 1st grade elementary school students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 11 (3), 136-144. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.3p.136>
- Bilgiç Yıldız, A., & Savaş, B. (2019). Ezop masallarının dinleme becerisine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 185-208. <https://doi.org/10.32960/uead.607309>
- Bulut, B. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlama becerilerinin zihinsel süreçler bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bulut, B., & Karasakaloğlu, Y. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1407-1417. doi:10.24106/kefdergi.1923
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Pegem Akademi.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Cohen, L., Krustedt, R. L., & May, M. (2009). Fluency, text structure and retelling: A complex relationship. *Reading Horizons*, 49 (2), 101-124.

- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindström, E. R., & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, 33, 605-634. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09972-5>.
- Cong, W. (2017). The study of using retelling strategy to improve college students' listening skill. *International Journal of New Developments in Engineering and Society*, 1 (4), 39-42.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (S. B. Demir, Çeviri Ed.). Eğiten Kitap.
- Çelebi, E., & Ateş, S. (2021). İlkokul öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.35233/oyea.757420>
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Demir, S. (2017). An evaluation of oral language: the relationship between listening, speaking, and self efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1457-1467.
- Diakidoy, I. A., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of tests at increasing grade levels. *Reading Psychology*, 26, 55-80.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 263-274.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan S. L., & Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. Samuels S. J. & Farstrup, A. E. (Eds.) *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 51-93.). doi.org/10.1598/0829.03
- Dymock, S. (2007). Comprehension strategy instruction: teaching narrative text structure awareness. *The Reading Teacher*, 61(2), 161-167.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 11(6), 331-352.
- Erdem, A., & Erdem, M. (2014). "Dinle izle anlat" dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 418-432.
- Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Anı
- Esmer Çelebi, E., & Ateş, S. (2021). Improving Turkish students' narrative and comprehension skills through storytelling. *Research in Reading Writing Instruction*, 9(1), 1-20.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss* (Third Edition). SAGE Publications.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S., & Kapinusi B. A. (1991). Retelling and the Reading Comprehension of Proficient and Less-Proficient Readers. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 356-362.



- Gambrell, L. B., Pfeiffer, W. R., & Wilson, R. M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, 78(4), 216-220.
- Garner, J. K., & Bochna, C. R. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 69-74.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 505-539.
- Hwag, L. L., & Park, H. S. (2004). The effect of story mapping strategy instruction on reading comprehension and listening comprehension of elementary students with reading disability. *Commun Sciences & Disorders*, 9 (2), 156-170.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of learning disabilities*, 20(4), 196-205.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.
- Karasakaloğlu, N., & Çelik, S. S.(2018). Rehberle okuma yönteminin ilkokul öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleriyle akıcı okuma becerilerine etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13 (19), 1083-1100.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama üzerindeki yordayıcılığının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2369-2384.
- Kida, A. S. B., Ávila, C. R. B., & Capellini, S. A. (2016) Reading comprehension assessment through retelling: performance profiles of children with dyslexia and language-based learning disability. *Front. Psychology*, 7, 787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00787>
- Kim, Y. S., & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281.
- Knudsen, M. (2015). *Kütüphanedeki Aslan*. Gökovalı, E. (Çev.). Uçanbalık Yayınları.
- Malo, E., & Bullard, J. (2000). *Storytelling and the emergent reader* (Report No. CS 217 352). The 18th International Reading Association World Congress on Reading, Auckland, New Zealand. ERIC Document Reproduction Service No. ED448464.
- Morrow, L. M. (1988). Retelling stories as a diagnostic tool. In S. M. Glazer, L. W. Searfoss, & L. M. Gentile (Eds.), *Reexamining reading diagnosis: New trends and procedures* (pp. 128-149). International Reading Association.
- Morrow, L. M. (1989). Using story retelling to develop comprehension. In K. Muth & D. M. Denise (Eds.), *Children's comprehension of text: Research into practice*. International Reading Association.
- Oral, F. (2019). *Kirpi ile Kestane*. Yapı Kredi Yayınları.
- Oral, F. (2022). *Farklı ama Aynı*. Yapı Kredi Yayınları.
- Pilten, G. (2019). Dinleme eğitimi. Akyol, H. ve Şahin, A. (Ed.) *Türkçe öğretimi içinde* (s. 81-101). Pegem Akademi.

- Pinem, Y. A. (2020). The correlation between listening and speaking among high school students. *Journal of English Language Teaching and English Linguistics*, 1(1). <https://doi.org/10.31316/eltics.v1i1.435>
- Rumelhart, D. E. (2017). Understanding and summarizing brief stories. In D. LaBerge & J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading: Perception and comprehension* (pp. 265-302). Taylor & Francis.
- Sabina, Z. (2018). The importance of teaching listening and speaking skills. *World Science*, 7, pp. 52-55. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/12062018/5881
- Sevim, O., & Turan, L. (2017). Drama etkinliklerinin 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 1-13.
- Trostle, S., & Hicks, S. J. (1998). The effects of storytelling versus story reading on comprehension and vocabulary knowledge of British primary school children. *Reading Improvement*, 35(3), pp. 127-136.
- Türkel, A. (2012). Dinleme eğitimine ilişkin teknikler ve değerlendirmeleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 128-141.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 29-43.
- Yekeler Gökmen, A. D. (2020). *Dinleme motivasyonu ile dinlediğini anlama ve anlatma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi].



Extended Summary

1. Introduction

Throughout all stages and levels of learning, individuals, who realize their learning and the phenomenon of being both social and individual beings through their language skills, begin by listening to recognize, perceive, hear, meet, think, and make sense. From the very beginning of life to its end, listening serves as the most important learning tool at every stage (Karadüz, 2010). Listening is defined as a process that starts with being aware of sounds and giving attention, continues with recognizing them, and concludes with making sense of them (Ergin & Birol, 2000). The purpose of listening is to be able to make meaning. It is understood that listening is a conscious activity, as it involves the ability to select from multiple sounds and focus on the desired one, demonstrating the selective attention in the process of listening (Doğan, 2011). Listening and reading fall under the scope of comprehension, while speaking and writing are considered part of expression. Comprehension and expression skills are interrelated, as all skill areas support one another. If one of the comprehension skills does not develop, the development of expression skills is also negatively affected (Emiroğlu & Pınar, 2013). Listening and reading can be viewed as two complements of comprehension skills, and there is a very close relationship between them. By providing effective listening instruction, it is possible to also improve expression skills (Bulut & Karasakaloğlu, 2018). When the literature is reviewed, it is evident that there are only a limited number of studies in Turkey that address listening comprehension and listening expression skills together. In this context, the joint evaluation of listening comprehension and expression skills, which have a multidimensional structure, makes this research unique. Moreover, with the planned study, determining the listening expression skills of primary school students is considered an important step for identifying the current state, which will inform the intervention programs to be applied to the students. The primary aim of the research is to examine the effect of the story mapping method on improving students' listening comprehension and retelling skills. In line with this main objective, the following sub-objectives will be addressed:

1. What are the students' listening comprehension scores before and after the implementation?
2. What are the students' retelling scores before and after the implementation?
3. Is there a significant relationship between students' listening comprehension scores and retelling scores?

2. Method

In the study, a single group pretest-posttest design, one of the weak experimental designs, was preferred. In this design, the effect of the experimental procedure is tested through a study conducted on a single group. The measurements related to the dependent variable are obtained from the same participants using the same measurement tools before the intervention

as a pretest and after the intervention as a posttest (Büyüköztürk et al., 2009). In this study, a program was implemented for primary school students using a story map, and the single group pretest-posttest design was employed to determine whether there was a significant change in students' listening comprehension and expression skills before and after the intervention, as well as to reveal the relationship between these skills following the intervention.

3. Findings, Discussion and Results

At the end of the intervention using the story map method in the study, it was found that there was a significant difference between the pretest and posttest achievement scores of 4th-grade primary school students in terms of their listening comprehension and expression levels. In this case, it can be said that the intervention was effective in improving students' listening comprehension and expression skills. When the literature is reviewed, it is determined that there are similar findings to the results of the current study. Esmer Çelebi and Ateş (2021) focused on the listening comprehension and expression skills of 3rd-grade primary school students through storytelling in their study. After a 48-hour action plan, they concluded that students' listening comprehension and storytelling skills had improved. Similarly, in a study conducted by Stevens, Meter, and Warcholak (2010), it was found that knowledge of story structure made a significant contribution to students' listening comprehension skills regarding elements such as character, setting, and time in the stories they listened to. The use of story elements in storytelling was also found to help students retain and comprehend stories. Gambrell, Pfeiffer, and Wilson (1985), in their study with 4th-grade primary school students, examined the effect of retelling on reading comprehension and memory retention and found that students were more successful in comprehension and retention through the retelling intervention.