

Improving Turkish Students' Narrative and Comprehension Skills Through Storytelling

Emine Çelebi Esmer

Ministry of National Education
eminecelebi61@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5307-6904

Seyit Ateş

Gazi University
seyitates@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4498-0376

ABSTRACT

The main purpose of this research is to develop the comprehension and telling skills of third grade primary school students through storytelling. While comprehension skills in research include listening and reading; narration skills include the areas of learning writing and speaking. The study group of the research consists of nine third grade students studying in a public school in Pursaklar district of Ankara province. Maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the participants. The research was designed according to action research, one of the qualitative research methods. Listening comprehension tests, story elements evaluation scale, storytelling rubric, researcher's diary, semi-structured interview form and video camera recordings were used as data collection tools. An action plan of 48 hours was applied in the study. Students' listening comprehension, storytelling and written expression skills were measured three times during the research; before the action plan, while teaching is in progress, and after the action plan is implemented. Descriptive analysis technique in the analysis of qualitative data; Wilcoxon Signed Ranks Test was used for related measurements in the analysis of quantitative data. The results of the study reveal that as the action plan continues, students' listening comprehension, verbal expression (storytelling) and written expression (story writing) skills improve.

Keywords: Storytelling, listening comprehension, written expression, story elements, action research.

When storytelling is used as a method in the classroom environment, it improves students' listening skills, increases their ability to organize thoughts and also contributes to their vocabulary development (Speaker, Taylor ve Kaman, 2004). When the literature is analyzed, it is seen that there are many theoretical sources on how to develop storytelling and the role of storytelling in developing cognitive, affective and social skills (e.g.; Combs ve Beach, 1994; Cooper, 2005; Craig, Hull, Haggart & Crowder, 2001; Davies, 2007; Eades, 2006; Ellis & Brewster, 2014; Hamilton & Weiss, 2005; Haven, 2000; Higgins, 2008; Isbell, 2002; Kingore, 1982; Lamb, 2008; Lipman, 1995, 1999; Magee & Sutton-Smith, 1983; Philips, 1999; Ramsden & Hollingsworth, 2004; Roney, 1996). It is seen that the most studies on the storytelling are carried out in the fields aimed at developing language skills. Through storytelling, it is possible to come across numerous research on the development of language skills such as vocabulary, recall, comprehension, oral expression, listening, and writing skills, the development of the concept of the story, character internalization, visualizing, creating mental image, understanding metaphor, developing prediction skills and understanding cause-result relationships (Brown, Lile & Burns, 2011; Froyen, 1987; Gallets, 2005; Gerbracht, 1995; Glonek & King, 2014; Hanson, 2004; Houston, Goolrick & Tate, 1991; Isbell, Sobol, Lindauer & Lowrance, 2004; Kirsch, 2012; Mello, 1997; Milord, 2007; Morrow, 1984, 1985; Peck, 1989; Speaker, Taylor & Kamen, 2004; Trostle & Hicks, 1998;

Received :June 24, 2020
Revised :November 2, 2020
Accepted:November 25, 2020

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2021, 9(1), 1-20
Research in Reading & Writing Instruction,
2021, 9(1), 1-20
Doi: 10.35233/oyea.757420

Wilson, Gambrell & Pfeiffer, 1985). All these research, which are theoretical and practical, point out/indicate that many knowledge and skills can be gained/taught through storytelling. However, there are two main problems with the studies. The first is that the research aimed at only one learning area from language skills in general. When Turkish teaching programs (Ministry of National Education, 2005, 2018) are examined from past to present, it is observed that the whole language approach has been adopted and international literature supports this idea. However, it cannot be claimed that this association and interaction between skills exactly reflected in practice. In this context, the research is structured around the skills related to listening, speaking, reading and writing, which are basic language skills, and focused on developing these skills to supports each other by using the storytelling method as a method.

In line with this general purpose, the following questions were sought:

- 1) What is the effect of storytelling on students' listening comprehension skills?
- 2) What is the effect of storytelling on students' narrative skills?
- 3) What is the effect of storytelling on the situations of using story elements in written narratives of students?

Method

Model

This study was designed in action research model as it aims to develop an application and solve an existing problem (Elliot, 1991). Action research is used as an effective method in improving the current situation in education and training in schools (Armstrong and Moore, 2004, p. 4).

Participants

This research was conducted in the 2016-2017 academic year with the participation of 9 students at an elementary school affiliated to the Ministry of National Education in one of the central districts of Ankara. Maximum diversity sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used to identify the participants (Yıldırım & Şimşek, 2011, p. 108).

Tools

In this study, the data were collected through Listening Comprehension Tests, Storytelling Texts, the Rubric of Storytelling, Semi-Structured Interview Form, Researcher Diaries, and Story Elements Evaluation Scale developed by Coşkun (2005).

Implementation Process

Action research proceeds as a cyclical process. In this study, the stages determined by Kemmis, McTaggart and Nixon (2014) were taken into consideration. According to this process; It includes the spiral cycle of preparing an action plan, implementing the plan, monitoring processes and results, reflecting and evaluating processes and results, preparing a new action plan, in-depth evaluation and other stages.

The implementation process started with the teacher telling the story. The students listened to the story. Then, listening comprehension skills were tested and students were given feedback. Each student was given stories appropriate to their level and the students were asked to read and tell the story given. The students told the story they read. Simultaneously, students' skills of telling stories were measured and feedback was given to the students. The students were asked to write a story based on the elements of the story, the story sections, and necessary corrections were made to their writings. All these processes were carried out taking into account the steps of action prepared in the research. Implementation of the action steps covers the 48-hour process.

Validity and Reliability Studies Related to The Study

The main problem in qualitative research is not whether the findings can be repeated, but whether the results are consistent with the data collected (Merriam, 2015, p. 212). For this purpose, long-term interaction, diversification, participant confirmation and expert examination techniques were used to ensure reliability in the research.

Analysis of the Data

Descriptive analysis technique was used in the analysis of the qualitative data obtained in the research. In the analysis process, the steps of creating a framework for descriptive analysis, processing the data according to the thematic

framework, defining the findings and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2011) were followed. Non-parametric tests were used in the analysis of quantitative data.

Findings

After analysis of qualitative and quantitative data, it was observed that students' comprehension, storytelling and writing skills increased as the application continued. The findings show that implemented action plans are effective in improving students' language skills. At the end of the application, it was observed that the students' shortcomings continued to find the main idea and subject of the story they were listening to. In the written statements, it was observed that the inadequacies of using the aim and reaction element continued.

Conclusion and Discussion

The results of the research show that at the end of the application, the comprehension levels of the participants increased compared to the previous processes. When the literature is examined, it is observed that studies showing that storytelling improves students' listening and story comprehension skills (Gallets (2005; Isbell, Sobol, Lindauer & Lowrance, 2004; Peck, 1989; Philips, 2000; Trostle & Hicks, 1998), and that knowledge of story structure has an important role in improving students' listening comprehension skills (Stevens, Meter, & Warcholak, 2010) support the results achieved in this research.

Another conclusion reached in the research; storytelling is an effective way to improve participants' oral expression skills. While Trostle and Hicks (1998) stated that the re-enactment of the stories by the students contributes to their integration with the story, and keeping and storing the story; others (Blank and Frank, 1971; Wilson, Gambrell and Pfeiffer, 1985; Froyen, 1987; Zimiles and Kuhns, 1976) state that storytelling has important effects on remembering the story and children's ability to use language effectively.

Finally, it can be said that storytelling is an effective method to improve students' written expression skills. Studies related to the teaching of story structure (Brown, 1975; Bowman and Gambrell, 1981; Fitzgerald and Spiegel, 1983; Fitzgerald and Teasley, 1986; Gambrell and Chasen, 1991; Spiegel and Whaley, 1980; Özkan and Karasakaloglu, 2018) reveal that teaching of the story structure increases the level of children writing stories, sorting the events in the story, and understanding the stories.

Suggestions

Considering the effects of improving students' language skills as a whole, it can be said that teachers should use the method of storytelling in their classrooms.

In order to include storytelling in their classrooms and take on the role of storyteller, teachers need to go through an education or preparation process in this sense. At the same time training teachers as storytellers can help them use their body language, voice, gestures and facial expressions more effectively and make meaningful and effective eye contact.

The method applied in the research has been effective in improving the comprehension skills of the students, especially related to story structure. On the other hand, it has been seen that the students' inability to determine the main idea and subject remains. New studies should be carried out with action plans that include longer-term and measures to develop these skills.

The study was carried out with the participation of third-grade students. Starting earlier and working on the long-term effects of storytelling can be organized.

This research is limited to a group of nine participants selected from a class. The application was performed in a different environment than the class environment. By expanding the sample of the study, efforts to determine the effects of storytelling can be arranged in a real-class environment.

İlkokul Öğrencilerinin Anlama ve Anlatma Becerilerinin Hikâye Anlatıcılığı Yolu ile Geliştirilmesi*

Emine Çelebi Esmer
Millî Eğitim Bakanlığı
eminecelebi61@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5307-6904

Seyit Ateş
Gazi Üniversitesi
seyitates@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4498-0376

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin hikâye anlatıcılığı yolu ile geliştirilmesidir. Araştırmada anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri yazma ve konuşma öğrenme alanlarını içermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Pursaklar ilçesine bağlı bir devlet okulunda üçüncü sınıfta öğrenim gören dokuz öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak dinlediğini anlama testleri, hikâye elementleri değerlendirme ölçeği, hikâye anlatıcılığı dereceli puanlama anahtarı, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilerin uygulama anındaki durumlarını betimleyebilmek amacıyla video kamera kayıtları kullanılmıştır. Araştırmada 48 saatlik bir eylem planı uygulanmıştır. Öğrencilerin dinlediğini anlama, sözlü anlatım (hikâye anlatma) ve yazılı anlatım becerileri; eylem planı öncesinde, öğretim devam ederken ve eylem planının uygulanması sonrasında olmak üzere toplam üç defa ölçülmüştür. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği; nicel verilerin analizinde ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, eylem planı devam ettikçe öğrencilerin dinlediğini anlama, sözlü anlatım (hikâye anlatma) ve yazılı anlatım (hikâye yazma) becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Hikâye anlatıcılığı, dinlediğini anlama, yazılı anlatım, hikâye elementleri, eylem araştırması.

Hikâye anlatıcılığının ne zaman kullanılmaya başlandığı tam olarak bilinmemekle beraber insanların iletişim kurmaya başladığı andan itibaren var olduğu tahmin edilmektedir (Davies, 2007; Haven, 2000). Teknolojinin hızla ilerlemesiyle etkisini kaybediyor gibi görünse de bir kültürün sonraki nesillere aktarılmasındaki (Hannam, 2015) ve toplumlar arası kültürleşmedeki rolüyle önemini korumaya devam etmektedir (Ellis ve Brewste, 2014). Öte yandan bugün hikâye anlatıcılığı, okullarda önemli bir eğitim yöntemi ve aracı olarak anılmaktadır (Milord, 2007). Hikâyelerin yapılandırma tarzları dikkate alındığında, hikâye türü otantik metinlerin sınıf ortamına getirilerek sınıfta hikâye anlatıcılığı süreçlerine yer verilmesinin, anlamın yapılandırılmasını zenginleştirme, öğrenmeyi kolaylaştırma ve bilginin kalıcılığını sağlama açısından önemli olduğu ifade edilmektedir (Glonek ve King, 2014; Graesser, Singer ve Trabasso, 1994). Anlamın yapılandırılma sürecini hikâyelerin sınıf içinde anlatılma sürecinde oluşan sınıf kültürü kavramı ile açıklayan Paley (1990), çocukların hikâye anlatıcılığı sürecinde hikâye anlatıcıları, aktörleri ve öğrenenleri rollerinde olduğunu ve bu şekilde hikâyeyi yeniden yapılandırdıklarını vurgulamaktadır.

Hikâye anlatıcılığının bir yöntem olarak etkililiğini belirleyen temel unsur öğretmenlerin hikâyeleri nasıl kullanacaklarına dair planlamalarıdır (Kirsch, 2012). Bu planlama sürecinde, öğrencilerin

Geliş Tarihi :24 Haziran 2020
Düzeltilme Tarihi :2 Kasım 2020
Kabul Tarihi :25 Kasım 2020

Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,
2021, 9(1), 1-20
Research in Reading & Writing Instruction,
2021, 9(1), 1-20
Doi: 10.35233/oyea.757420

* Bu çalışma aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

sürece aktif katılımını sağlayacak tasarımların ön plana çıktığı söylenebilir. Nitekim Palmer, Harshbarger ve Koch (2001), öğrencilerin hikâye anlatma etkinliklerine aktif katılımının, hikâyede geçen olay örgüsünü anlamada ve hikâyelerde yer alan kahramanları tanımada etkili olduğunu belirtmektedirler. Roney (1989) de, hikâye anlatıcılığının iyi bir öğretim stratejisi olduğunu belirterek, sınıflarda düzenli olarak hikâye anlatmanın, öğrencilerin sosyal ve dilsel yeterliliklerini geliştirmede etkili olacağını ifade etmektedir. Hikâye anlatıcılığı bir yöntem olarak sınıf ortamında sürekli olarak kullanıldığında, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmekte, düşünceyi düzenleme yeteneklerini artırmakta ve kelime bilgisi gelişimlerine de katkı sağlamaktadır (Speaker, Taylor ve Kaman, 2004). Bütün bu kazanımlar dikkate alındığında; öğretmenlerden, sınıf ortamında beden dili, jest, mimik, sesin kullanımı, zihinde canlandırma, özetleme, hikâye anlatıcılığı ya da rol oynama gibi dili zenginleştiren ve anlamlı hale getiren etkinlikleri kullanmaları beklenmektedir (Kirsch, 2012).

Hikâye anlatıcılığı yöntemi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklemenin yanı sıra duyuşsal gelişimlerine de önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Öğrencilere iyi-kötü, doğru-yanlış gibi bazı kavramları açıklamada; gelenek-göreneklere, örf-adetleri öğretmede; toplumsal ve ahlaki değerleri kazandırmada hikâyelerin etkili olduğu bilinmektedir. Okullarda önemli bir öğrenme aracı olarak kullanılan hikâye anlatımı, öğrencilerin günlük hayatta zorlandıkları durumları ifade etmelerini kolaylaştırmakta (National Council of Teacher of English [NCTE, 1992]), duygu ve düşüncelerini samimi bir şekilde anlatmalarına aracı olmaktadır (Aix, 1988, Speaker, Taylor ve Kaman, 2004). Ayrıca Zabel (1991) ve Lenox (2000), hikâyeler yoluyla kendilerinden farklı olanı takdir etme ve farklı kültürlere saygı gösterme davranışlarının, çocuklara erken yaşlarda kazandırılabilirliğini belirtmektedir. Aynı şekilde Morris, Taylor ve Wilson (2000) ile Al-Jafar ve Buzzelli (2004) sınıflarda öğrenciler arası hoşgörünün ve barışın sağlanmasında hikâyelerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu sebeplerle çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimini desteklemede, okullarda hikâye anlatıcılığı yönteminin kullanılması önerilmektedir.

Hikâyeler, anlatıldığı ortamdaki herkesi etkisi altına alarak dinleyicileri aynı olay, yer ve zaman etrafında toplamaktadır. Hikâye anlatıcısı, hikâyesini anlatırken dinleyiciyi anlattığı hikâyenin bir parçası haline getirip dinleyicinin hikâyeyi içselleştirmesini hedeflemektedir (NCTE, 1992). Bu süreçte anlatılan hikâyelerdeki karakterlerle empati kurularak dinleyicilerde karakterlerin duygularına yönelik içsel değişimler meydana gelmesi beklenmektedir. Anlatıcı ve dinleyici arasında gerçekleşen bu tür etkileşimler dikkate alındığında, sınıflarda hikâye anlatıcılığına yer verilmesinin öğrencilerin hem duyuşsal hem de dil becerilerinin (anlama ve anlatma) gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dil becerileri, anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri konuşma ve yazma olarak sınıflandırılmaktadır (Karataş, 2013). Pearson (2009) dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ifade etmekte; geçmişten günümüze Türkçe öğretim programları (MEB, 2005, 2018) incelendiğinde ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirini destekleyecek şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Ancak öğretim programlarında yer alan beceriler arasındaki bu birliktelik ve etkileşimin uygulamaya tam olarak yansıtıldığı söylenemez. Okullarda, dinleme ve okuma metninin işlenişinde genellikle öğretmen kılavuz kitabında yer alan metinler dikkate alınmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecine, metnin okunması ile başlanmakta, ardından kılavuz kitapta yer alan yönergelerin uygulanması ile devam edilmektedir. Bu süreçte etkinliklerin birbirinden bağımsız olarak yapıldığına yönelik gözlemler bulunmaktadır (Ateş, 2011; Karabay, 2014). Bu tür uygulamalar öğrencileri belirli tipteki metinleri okumaya yönlendirmesi yönüyle eleştirilmekte; çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak çocuk edebiyatıyla desteklenmiş bütünleştirilmiş öğretim programlarına yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Pearson, 2009). Bu çerçevede mevcut araştırma, temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili beceriler etrafında yapılandırılmış ve bir yöntem olarak hikâye anlatıcılığı yöntemi kullanılarak öğrencilerde bu becerilerin birbirini destekleyecek şekilde geliştirilmesine odaklanılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde hikâye anlatıcılığının nasıl yapılacağı ve geliştirileceği ile hikâye anlatıcılığının bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri geliştirmedeki rolü üzerine kuramsal nitelikte çok sayıda kaynak olduğu görülmektedir (Örn.; Combs ve Beach, 1994; Cooper, 2005; Craig, Hull, Haggart ve Crowder, 2001; Davies, 2007; Eades, 2006; Ellis ve Brewster, 2014; Hamilton ve Weiss, 2005; Haven, 2000; Higgins, 2008; Isbell, 2002; Kingore, 1982; Lamb, 2008; Lipman, 1995, 1999; Magee ve Sutton-Smith, 1983; Philips, 1999; Ramsden ve Hollingsworth, 2004; Roney, 1996). Hikâye anlatıcılığı ile öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirme, akademik başarıyı artırma, kültürler arası duyarlılık oluşturma ve farklı disiplinlerde hikâye anlatıcılığının kullanımı (Agosto, 2016; Al-Jafar ve Buzzelli, 2004; Alterio, 2002; Blank ve Frank, 1971; Groce, 2004; Martalock, 2016; Mokhtar, Halim ve Kamarulzaman, 2011; Palmer, Harshbarger ve Koch, 2001; Smith, 1998; Watts, 2006; Yawney, 2008) gibi konularda da araştırmalara rastlanmaktadır. Ancak konuyla ilgili en fazla çalışmanın dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik alanlarda gerçekleştirildiği görülmektedir. Hikâye anlatıcılığı aracılığı ile kelime bilgisi, hatırlama, anlama, sözlü anlatım, dinleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ile hikâye kavramı, karakteri içselleştirme, görselleştirme, zihinsel imaj oluşturma, metafor anlama, tahmin becerilerini geliştirme ve neden sonuç ilişkilerini anlama gibi dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür (Brown, Lile ve Burns, 2011; Froyen, 1987; Gallats, 2005; Gerbracht, 1995; Glonek ve King, 2014; Hanson, 2004; Houston, Goolrick ve Tate, 1991; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Kirsch, 2012; Mello, 1997; Milord, 2007; Morrow, 1984, 1985; Peck, 1989; Speaker, Taylor ve Kamen, 2004; Trostle ve Hicks, 1998; Wilson, Gambrell ve Pfeiffer, 1985). Kuramsal ve uygulama nitelikli bütün bu araştırmalar birçok bilgi ve becerinin hikâye anlatıcılığı yöntemi ile kazandırılabilirliğine işaret etmektedir. Ancak yapılan çalışmalarla ilgili iki temel problem bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yapılan araştırmaların genel itibarıyla dil becerilerinden sadece bir öğrenme alanını hedeflemiş olmasıdır. Diğer bir ifade ile bu araştırmalar öğrencilerin ya okuma ya dinleme veyahut yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak

tasarlanmış; bu becerileri bir bütün olarak geliştirmeye odaklanmamıştır. İkincisi ise, hikâye anlatıcılığı ile ilgili çalışmaların neredeyse tamamının yurt dışında gerçekleştirilmiş olmasıdır ki bu, köklü bir sözlü anlatım geleneğine sahip Türkiye açısından önemli bir eksiklik. Hikâye anlatıcılığının bir yöntem olarak sınıflarda kullanıldığında elde edilecek kazanımlara dair literatür bilgileri ve Türkiye’de bu yöndeki çalışmaların yetersizliği böyle bir çalışma yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bütün bu literatür bilgileri ışığında, bu araştırmada hikâye anlatıcılığı yöntemi ile üçüncü sınıf öğrencilerinin anlama ve anlatma temel dil becerileri etrafında dinlediğini anlama ile sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Hikâye anlatıcılığının öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerine etkisi nedir?
2. Hikâye anlatıcılığının öğrencilerin hikâye anlatma becerileri üzerine etkisi nedir?
3. Hikâye anlatıcılığının öğrencilerin yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma durumları üzerine etkisi nedir?

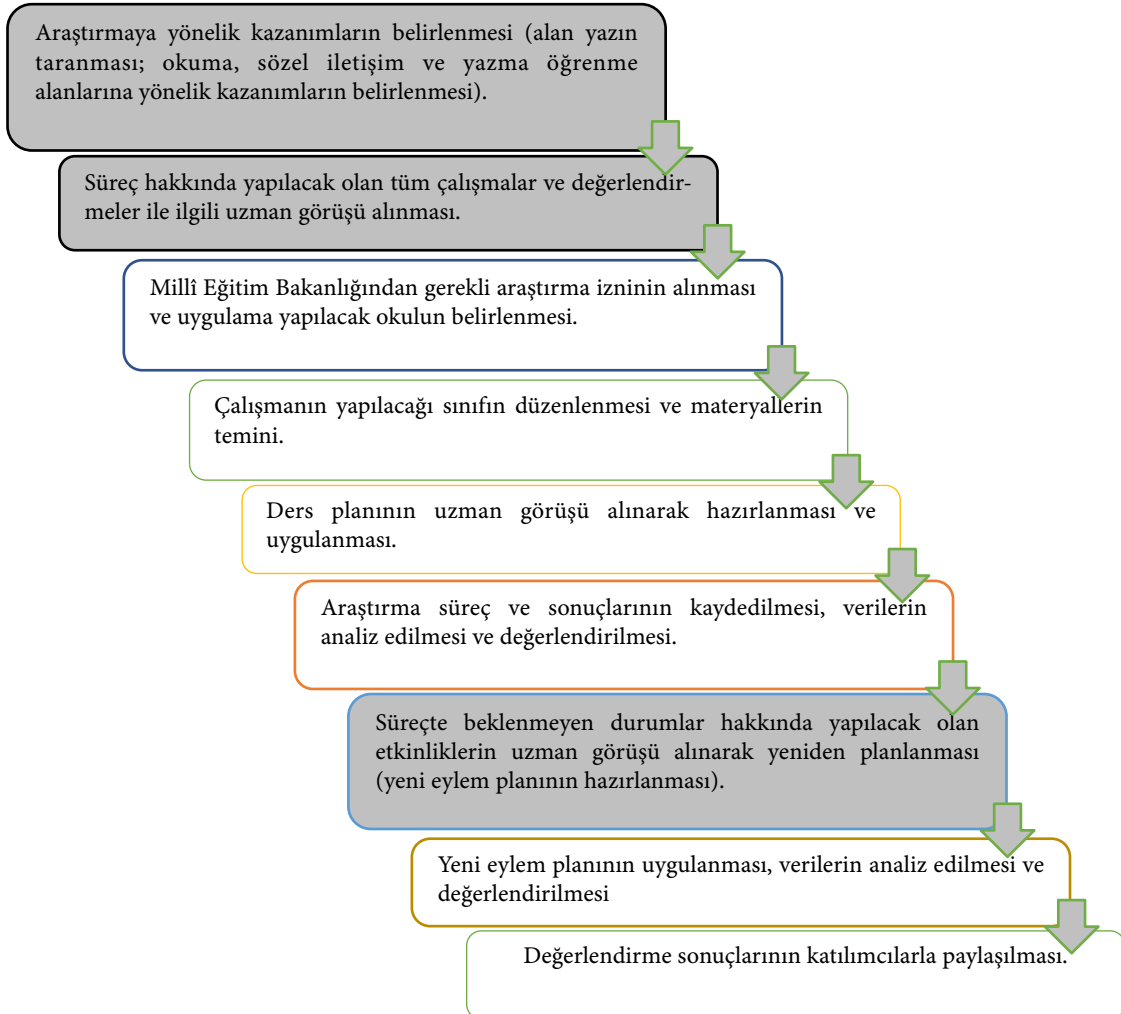
Yöntem

Model

Bu çalışma, bir uygulamayı geliştirme ve var olan bir sorunu çözme amacı (Elliot, 1991) güttüğü için eylem araştırması modelinde tasarlanmıştır. Okullarda verilen eğitim ve öğretimde mevcut durumun iyileştirilmesinde eylem araştırması etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Armstrong ve Moore, 2004, s. 4).

Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırması döngüsel bir süreç olarak ilerlemektedir. Bu araştırmada, Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014) tarafından belirlenen aşamalar dikkate alınmış ve hazırlanan eylem planı akış şeması Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Eylem planı akış şeması.

Buna göre süreç; eylem planı hazırlama, planı uygulama, süreç ve sonuçları izleme, süreç ve sonuçları yansıtma ve değerlendirme, yeni eylem planı hazırlama, derinlemesine değerlendirme ve diğer aşamaların sarmal döngüsünü içermektedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Porsaklar İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilkokulda yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, bu okulda üçüncü sınıfta öğrenim gören dokuz öğrenci oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 108).

Çalışmayla ilgili olarak öncelikle okul yönetimi ve çalışmanın yapılacağı sınıfın öğretmenini bilgilendirilmiştir. Sınıf öğretmeni, çalışmayı değerli bulmuş ve öğrenciler hakkında bilgi alma ve velilerle iletişim kurma noktasında araştırmacıya katkı sağlamıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında okul yönetimi ve sınıf öğretmenin desteği ile ilkokul üçüncü sınıfta öğrenim gören 36 öğrenci, birinci dönem Türkçe dersi karne notları ve öğretmen görüşleri doğrultusunda zayıf, orta, iyi ve çok iyi şeklinde gruplandırılmıştır. Her grupta bulunan dokuz öğrenci arasında zayıf, orta ve iyi gruplardan üçer öğrenci katılımcı olarak seçilmiş; araştırmaya “çok iyi” grubundan katılımcı dâhil edilmemiştir. Aynı başarı düzeyine sahip öğrencilerin seçiminde, öğretmen görüşleri ve katılımcı gönüllülükleri esas alınmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin sunulmasında kişisel gizlilik ilkesine uygun olarak katılımcıların özel bilgileri ve isimlerine yer verilmemiş; her bir katılımcı için cinsiyetlerine bağlı olarak takma isimler kullanılmıştır. Nur, Esmâ, Fatih araştırmanın iyi; Ayşe, Melek, Zehra orta; Emir, Tayfun, Filiz ise zayıf grubunda yer almaktadır.

Çalışma Ortamı

Araştırma 2016-2017 Eğitim Öğretim yılının bahar döneminde, 27.03.2017 ile 26.05.2017 tarihleri arasında uygulamanın yapıldığı okulun destek eğitim odasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, çalışma grubu öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıfın dışında, kendilerini rahat hissedebilecekleri ayrı bir sınıfta sürdürülmüştür. Sınıfta, istenildiği anda aydınlık istenildiğinde karanlık bir ortam oluşturmak amacıyla bir perde bulunmaktadır. Öğrencilerin hikâyeleri ayna karşısında prova etmeleri için çalışmanın yapılacağı ortama boy aynası konulmuştur. Dokuz adet tekli sıra U düzeninde yerleştirilmiştir. Hikâye anlatma etkinlikleri için sınıfta ayrı bir köşe oluşturulmuştur. Bu köşede bir halı ve halı üzerinde anlatıcı için bir minder bulunmaktadır. Bunların yanında, sınıfta bir adet malzeme dolabı, kürsü, tahta ve pano yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama ilk araştırmacı tarafından geliştirilen Dinlediğini Anlama Testleri, Hikâye Anlatıcılığı Rubriği, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Coşkun (2005) tarafından geliştirilen Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği ile araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır.

Dinlediğini Anlama Testleri

Çalışmada öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini belirlemede her hikâye ile ilgili ayrı ayrı soru-cevap, çoktan seçmeli test ve hikâye haritası tekniği kullanılmıştır. Sorular üç düzeyde hazırlanmış ve toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Birinci düzey sorular cevabı metnin/hikâyenin içerisinde doğrudan yer alan sorulardır. Bu sorular hikâye elementlerini belirlemeye yönelik olarak sorulmuştur. İkinci düzey sorular, dinleme metninde yer alan sebep-sonuç ilişkilerinin, problem ve çözüme teşebbüsleri ile karakter özelliklerinin belirlenmesini ve bilgilerin sınıflandırılarak ifade edilmesini gerektiren sorulardır. Üçüncü düzey sorular ise, metinde ima edilen ancak doğrudan ifade edilmeyen bilgileri kullanarak öğrencilerin dinledikleri metinden ya da kendi yaşamlarından hareketle çıkarımlarda ve tahminlerde bulunmalarını, ana fikri belirlemelerini ve hikâyeye alternatif son ya da başlıklar oluşturmalarını gerektiren sorulardır.

Hikâye Edici Metinler

Metinlerin kullanımında, sınıf düzeylerine göre hikâye edici metin türlerinin dağılımına dikkat edilmiştir. İlkokul 1-3. sınıflar düzeyinde hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, anı türlerinden örneklere olabildiğince yer verilmiştir. Çalışmada toplam 62 adet hikâye edici metin kullanılmıştır. Kullanılan hikâyelerin konu-ana fikir, dilbilgisi, olayların akışı, başlık-metin ilişkisi, anlam bütünlüğü ve uzunluk-kısalık bakımından öğrenci seviyesine uygunluğunu belirlemede Kuşdemir (2014) tarafından geliştirilen “Metinlerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Uzman Görüş Formundan” yararlanılmıştır. 11 maddeden oluşan form Türkçe öğretimi alanında uzman iki öğretim üyesine gönderilmiş ve metinleri ölçütlere göre değerlendirmeleri istenmiştir. Dönütler sonucunda metinler incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Öğrenci Yazıları ve Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği

Öğrenci yazılarını değerlendirmede, Coşkun (2005) tarafından geliştirilen Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte; bir hikâyeyi oluşturan 8 element belli puan aralıkları ile değerlendirilmiştir. Bu elementler ve puan aralıkları; Ana karakter: 0-2 puan, Mekân: 0-2 puan, Zaman: 0-2 puan, Başlatıcı Olay: 0-2 puan, Amaç: 0-3 puan, Girişim: 0-4 puan, Sonuç: 0-2 puan, Tepki: 0-2 puan şeklindedir.

Araştırmacı Günlükleri

Araştırma sürecinde, uygulama sırasında karşılaşılan sorunların ve bu sorunlara yönelik uygun çözüm önerilerinin belirlenmesinde; öğrencilerin çalışmaya yönelik düşüncelerinin ve görüşlerinin alınmasında araştırmacı günlüğünden faydalanılmıştır. Çalışmada katılımcılara verilen dönüt ve düzeltmeler de günlüğe not edilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

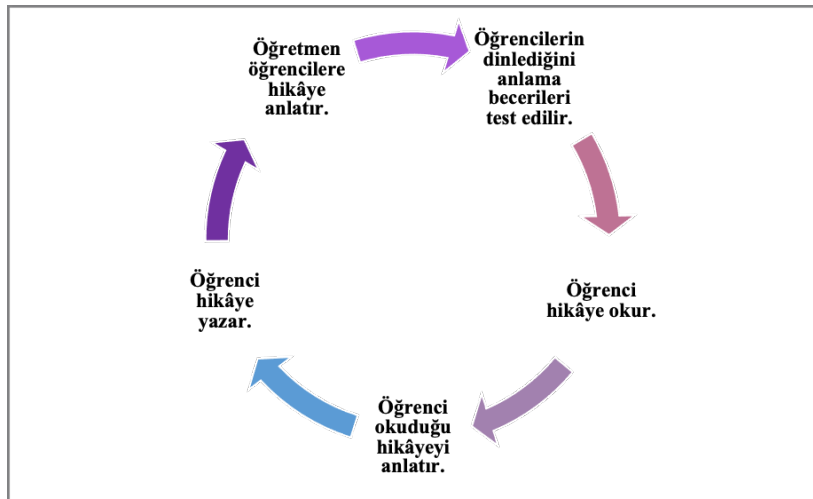
Araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerinin tepkilerini ve deneyimlerini belirlemek amacıyla öğrencilerle ve onların sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrenci görüşme formunun hazırlanmasında Ramsden ve Hollingsworth (2017)'un "Hikâye Anlatma Sanatı" kaynağından yararlanılmıştır. Görüşmeler eylem araştırması planına göre uygulama sırasında ve sonrasında yapılmıştır. Görüşme öncesi araştırmanın içeriği hakkında öğrencilere kısaca bilgi verilmiştir. Ardından ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların hikâye anlatıcılığına yönelik deneyimlerinin olmadığı belirlenmiştir.

Hikâye Anlatıcılığı Rubriği

Öğrencilerin okuduğu hikâyeyi anlatma becerilerini değerlendirme ölçeği daha önce yapılan bazı çalışmalardan (Haven, 2000; Higgins, 2008; Milord, 2007) yararlanılarak araştırmanın birinci yazarı tarafından geliştirilmiştir. Analitik puanlama anahtarı şeklinde hazırlanan bu form 5 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar 'hikâyeyi bilme, anlatım, beden dili- jest ve mimikler, ses tonu, dinleyici tepkisi' şeklinde sıralanmaktadır. Hikâyeyi Bilme ve Anlatım aşamaları için 1'den 4'e; Beden Dili-Jest ve Mimikler, Ses Tonu, Dinleyici Tepkisi için 1'den 3'e kadar puan aralığı belirlenmiştir. Dereceli puanlama anahtarından alınacak puanlar 5-17 arasında değişmektedir. Tuncel (2011), bu tür araçlarda güvenilirliği sağlamanın, değerlendirmeye tabi tutulan katılımcı performansının, her değerlendirenden aynı puanı alması ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu bağlamda puanlama anahtarının güvenilirliğinin belirlenmesinde öğrenci performansına yönelik yapılan değerlendirmede uzmanlar arası puan uyumuna bakılmıştır. Uyum yüzdesi .91,8 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre hesaplanan uyum yüzdesi (%70 ve üzeri güvenilir) puanlayıcı güvenilirliğinin sağlandığını göstermektedir. Geçerliliğin belirlenmesinde ilgili alan yazın taraması yapılmış ve yazılan maddelerin uzmanlar tarafından incelenmesi yapılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini belirlemede; Moskal ve Leydens (2000)' den uyarlanan uzman görüş formundan yararlanılmıştır. Rubrik iki alan uzmanına gönderilmiş ve görüşler doğrultusunda düzenlenip, rubriğe son şekli verilmiştir.

Uygulama Süreci

Uygulama süreci öğretmenin hikâyeyi anlatmasıyla başlar. Öğrenci hikâyeyi dinler. Ardından dinlediği anlama becerileri test edilir ve öğrenciye dönüt verilir. Her öğrenciye seviyesine uygun hikâyeler verilip öğrenciden verilen hikâyeyi okuması ve anlatması istenir. Öğrenciler okudukları hikâyeyi anlatır. Eş zamanlı olarak öğrencilerin hikâyeleri anlatma



Şekil 2. Hikâye anlatıcılığı yolu ile anlama ve anlatma becerileri uygulama süreci.

becerileri ölçülür ve öğrenciye dönüt verilir. Öğrencilerden hikâye elementlerini, hikâye bölümlerini dikkate alarak bir hikâye yazmaları istenir ve yazılarına ilişkin gerekli düzeltmeler yapılır.

Araştırmacının Hikâye Anlatıcılık Sürecine Hazırlanması

Yapılan çalışmada, (ilk) araştırmacı uygulamanın doğrudan katılımcısıdır. Hikâye anlatıcısı rolündedir. Araştırmacı, Kasım – Şubat ayları arasında dört ay boyunca iyi bir hikâye anlatıcısı olma noktasında kendini geliştirmeye çalışmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, anlatıcılık becerilerini geliştirmek için literatürü taramış, alanda uzman hikâye anlatıcılarının videolarını izlemiş, röportajlarını okumuş, bu kişilere e-posta yoluyla sorular sormuş ve elde ettiği bilgileri araştırmacı günlüğüne not etmiştir. Bu süreçte araştırmacı tarafından 750 adet hikâye okunmuş ve etkileyici bulunan hikâyeler not edilmiştir. Bunlar arasından araştırmacı için anlamı olan ve araştırmacının keyif aldığı bir hikâye tekrar tekrar okunmuş, anlatım için kenarına notlar alınmış, ayna karşısında yapılan provalar kamera ile kaydedilerek özdeğerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme ile hikâyenin hangi bölümlerine yönelik daha fazla pratiğe ihtiyaç duyulduğu, hangi bölümlerinde ne tür değişiklikler yapılması gerektiği; duraklama, beden dili, ses tonu, jest ve mimikleri daha etkili kullanmak için neler yapılacağı belirlenmiş ve buna göre pratik yapılmıştır. Ardından araştırmacı, hikâyeyi seyirci (öğretmenler ve onların öğrencileri) karşısında anlatarak provalar yapmış onlardan geribildirim almıştır.

Eylem İzleme Komitesinin Oluşturulması (20/24.03.2017)

Eylem izleme komitesi problem çerçevesinde eylem planlarının oluşturulmasında, sonuçların izlenmesi, değerlendirilmesi ve yeni eylem planlarının belirlenmesinde görev almıştır. Eylem izleme komitesinin oluşturulmasında, katılımcıların sınıf öğretmenliği alanında uzman olmalarına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacının kendisi, alanda aktif olarak çalışan bir sınıf öğretmeni ve bir araştırma görevlisi komitenin gönüllü katılımcılarıdır.

Eylem Basamakları

Araştırmada izlenen eylem basamakları ve uygulama etkinliklerinin zamana yayılımı şu şekildedir:

Tablo 1

Eylem Basamakları

Eylem Numarası	Tarih	Etkinlikler
	27/31.03.2017	Eylem izleme komitesi toplantısı. İdareci ve öğretmenlerle görüşme, eylemler hakkında bilgilendirme. Uygulama yapılacak ortamın düzenlenmesi
1. Eylem	03/07.04.2017	Katılımcıların belirlenmesi. Katılımcılarla tanışma. Dinlediğini Anlama Testi 1 uygulaması ve uygulama öncesi sözlü anlatım, yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi
2. Eylem	10/14.04.2017	Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve hikâye yazma uygulamaları
3. Eylem	17/21.04.2017	Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve hikâye yazma uygulamaları
4. Eylem	25/28.04.2017	Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve hikâye yazma uygulamaları
5. Eylem	02/05.05.2017	Dinlediğini Anlama Testi 2 uygulanması, uygulama sırası sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi, öğretmen-öğrenci görüşmeleri ve geri bildirim verilmesi
6. Eylem	08/12.05.2017	Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve hikâye yazma uygulamaları
7. Eylem	15/18.05.2017	Dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve hikâye yazma uygulamaları
8. Eylem	22/26.05.2017	Dinlediğini Anlama Testi 3 uygulanması, uygulama sırası sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi, öğretmen-öğrenci görüşmeleri ve geri bildirim verilmesi

Tablo 1’de eylem basamakları verilen çalışmanın uygulama süreci 27 Mart itibarıyla başlamış, 26 Mayıs itibarıyla sonlandırılmıştır. Her hafta pazartesi, çarşamba ve cuma günlerinde günde iki ders saati olmak üzere toplamda 48 saatlik bir uygulama yapılmıştır. Örnek bir eylem planı süreci – 5. Eylem – aşağıda açıklanmıştır.

Eylem 5 (02/05.05.2017)

Eylem 5; dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerine yönelik ara değerlendirmelerin yapılması, yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve yeni eylem planının oluşturulması faaliyetlerini içermektedir. Uygulama öncesi öğrencilerin dinlediğini anlama, sözlü ve yazılı anlatım becerileri ölçülmüştür. Elde edilen veriler ile ikinci ölçüm sonuçları eylem izleme komitesi tarafından incelenmiştir. Bu sonuçlar

doğrultusunda, dinlediğini anlama, sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerileri ile ilgili tespit edilen sorunlar ve bu sorunlara ilişkin eylem izleme komitesince alınan kararlar aşağıda açıklanmıştır:

Uygulama Sırası Dinlediğini Anlama Becerisine Yönelik Tespit Edilen Sorunlar

1. Hikâye haritasında yer alan problem durumunun bulunamaması (Nur, Zehra, Melek).
2. Hikâye haritasında yer alan problem çözüme teşebbüslerinin yanıtlanamaması (Esmâ, Zehra, Ayşe, Melek, Tayfun, Filiz, Emir).
3. Hikâyenin ana fikrinin bulunamaması (Esmâ, Nur, Ayşe, Melek, Tayfun, Emir).
4. Hikâyenin konusunun bulunamaması (Esmâ, Zehra, Melek).

Uygulama Sırası Sözlü Anlatım Becerilerine Yönelik Tespit Edilen Sorunlar

1. Hikâyeyi unutma, olay sırasını karıştırma (Emir, Filiz, Tayfun, Fatih).
2. Beden dili, jest ve mimik kullanmama (Emir, Filiz, Nur).
3. Anlatımın başından sonunda kadar aynı ses tonunu kullanma (Zehra, Emir, Nur, Fatih, Filiz).
4. Dinleyicilerle göz teması kurmama (Emir, Filiz, Nur, Fatih).
5. Anlatıma uzun süreli (15-25 sn.) ara verme. "eee, immm" ifadelerini sıklıkla kullanma (Melek, Ayşe, Esmâ, Zehra, Emir, Filiz).
6. Anlatımda gereksiz tekrarlar yapma. "sonra da, ondan sonra, sonra" ifadelerine sıklıkla yer verme (Zehra, Emir, Filiz).

Uygulama Sırası Yazılı Anlatım Becerisine Yönelik Tespit Edilen Sorunlar

1. Mekân ile ilgili yeterince detay verilmemesi (Zehra, Filiz).
2. Ana karakterin amacının açıkça ortaya konmaması (Melek, Emir, Esmâ, Fatih, Filiz).
3. Karakter tepkilerinin belirtilmemesi (Ayşe, Fatih, Filiz, Nur, Tayfun).

Öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine yönelik alınan kararlar:

- Hikâye anlatıcılığı yöntemi kullanılarak her hafta bir hikâye sunumunun yapılması,
- Sunuma yönelik çalışma kâğıdı hazırlanması,
- Dönüt ve düzeltmelerin bireysel olarak çalışma kâğıdı üzerinde yapılması, kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerine yönelik alınan kararlar:

- Her hafta hikâye anlatımı etkinliklerine yer verilmesi,
- Anlatım esnasında dikkat etmeleri gereken noktalarda öğrencilere bireysel olarak yardım edilmesi,
- Hikâye anlatımlarının ayna karşısında prova edilmesi,
- Dönütlerin sözlü olarak verilmesi, kararlaştırılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik alınan kararlar:

- Çalışma kâğıdının değiştirilerek, öğrenciler için ipucu oluşturan hikâye elementleri başlıklarının silinmesi,
- Yazılı anlatım çalışmalarının hemen sonrasında öğrencilere dönüt ve düzeltmelerin verilmesi,
- Süreçte başarılı olan öğrencilerin çalışma kâğıdına yıldız yapıştırılması,
- Süreçte zorluk yaşayan öğrenciler ile bireysel çalışma yapılması, kararlaştırılmıştır.

Çalışmaya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda asıl sorun bulguların tekrar edilip edilemeyeceği değil, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır (Merriam, 2015, s. 212). Bu amaçla araştırmada güvenilirliği sağlamada uzun süreli etkileşim, çeşitleme, katılımcı teyidi ve uzman incelemesi teknikleri kullanılmıştır.

Araştırma verileri 48 saatlik bir çalışma sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada gözlem sayısının fazla olması ve araştırmacının gözlem yapılan ortamda kalma süresinin uzun olması sebebiyle katılımcılar üzerindeki başlangıç etkisi azaltılmış, katılımcıların ortamda doğal davranışlar sergilemeye başladıkları gözlenmiştir. Katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanarak, yapılan gözlem ve görüşmelerin geçici ya da dönemsel olması engellenmeye çalışılmıştır. Görüşme süresi ilerledikçe geçen zaman içinde bir güven ortamı oluşturulmuş ve katılımcıların araştırmacıya daha samimi yanıt vermeleri sağlanmıştır. Katılımcılarla birden fazla görüşme yapılmış ve bu şekilde toplanan veriler, gerçekliği yansıtmaya bakımından araştırmacının geçerliliğine katkı sağlamıştır.

Araştırma verilerinin toplaması sürecinde hem nicel hem nitel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Bu şekilde veri çeşitlemesi sağlanıp araştırmacının geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sırasında ve araştırma sonucunda alanında uzman iki araştırmacı tarafından araştırmacının verileri incelenmiştir. Araştırma sürecinin uzun olması sebebiyle eş gözlemci araştırmaya dâhil edilememiştir; ancak yapılan çalışmalar kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kamera kayıtları iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve aralarındaki uyum yüzdesi karşılaştırılmıştır. Böylece araştırmacı çeşitlemesi yapılarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Uyum yüzdesini hesaplamada Cohen, Manion ve Morrison (2007) tarafından önerilen; Uyum yüzdesi % = (uzlaşılan madde / uzlaşılan

madde + uzlaşmayan madde x 100) formülü kullanılmıştır. Buna göre yapılan değerlendirmede; öğrencilerin dinlediğini anlama (%91), sözlü anlatım (%91,8) ve yazılı anlatım (%87,5) becerilerini ölçmede puanlayıcılar arası uyum yüzdesinin yeterli olduğu görülmüştür.

Veri toplama sonunda, araştırmacı topladığı verileri katılımcılara özetlemiştir ve katılımcılardan, verilerin doğruluğuna ilişkin düşüncelerini ifade etmelerini istemiştir. Her oturum sonrasında katılımcıların dinlediğini anlama testlerine verdikleri cevaplar ve yazdıkları hikâye metinleri katılımcılarla bire bir değerlendirilmiştir. Özellikle araştırmacının okumakta zorluk çektiği yazılar hakkında, yazının sahibi olan katılımcıya "burada ne yazdığı" sorulmuş ve alınan cevap okunaklı olmayan yazının kenarına kırmızı kalemle not edilmiştir. Hikâye anlatma çalışmalarında katılımcıların her oturum sonunda sürece ilişkin kendilerini değerlendirmeleri sağlanarak bu değerlendirmeler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar katılımcılara izletilerek doğruluğunun teyit edilmesi sağlanmıştır.

Araştırma başında, sırasında ve sonunda uzman ile araştırmacı arasında değerlendirme toplantıları yapılmıştır. Bu toplantıda araştırmanın tüm süreçleri sözel olarak uzmana aktarılmıştır. Uzman, sürecin uygunluğuna ilişkin araştırmacıya sorular sormuş, süreci gözden geçirerek yapılacak olan çalışmayla ilgili geri bildirimlerde bulunmuştur. Uzman ile yapılan görüşmeler sonrasında hikâye kartlarının öğrencileri sınırlayacağı düşüncesinden hareketle yazılı anlatım becerilerini ölçmede, hikâye kartları kullanımından vazgeçilmiştir. Hikâye anlatıcılığı uygulamalarına yönelik metinlerin seçiminde uzman görüşü alınarak anlatım sürecinde bir ders saatini geçmeyecek uzunlukta metinlerin seçimine karar verilmiştir.

Araştırma Sürecinde Yaşanan Güçlükler ve Alınan Önlemler

1. Bu çalışmanın öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflar dışında ayrı bir derslikte yapılması planlanmıştır. Bu ortamın sağlanmasında ve çalışma yapılacak okulun belirlenmesinde okul yöneticileri tarafından istenilen çalışma ortamının sağlanamayacağı, tüm dersliklerin çalışmanın yapılacağı saatlerde dolu olduğu araştırmacıya belirtilmiştir. Çalışmanın uygun olduğunu belirten okul yöneticileri çalışma için destek eğitim odasını ayarlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Destek eğitim odası araştırmacının kendi imkânlarıyla düzenlenmiştir.
2. Araştırma başında öğrencilerin belirlenmesinde, veliler çocuklarının derslerden geri kalacağını düşünmüşlerdir. Öğrenciler çalışmaya katılmada istekli olsalar bile velilerden izin alma sürecinde zorluk yaşanmıştır. Sınıf öğretmeninin desteğiyle velilerden izin alınmış ve çalışmaya katılımları sağlanmıştır.
3. Hastalık ya da başka sebeplerle katılımcıların okula gelemediği durumlar meydana gelmiştir. Bu durumda yaklaşık on dakika bir önceki dersin tekrarı yapılmıştır. Uygulamanın 1 Mayıs İşçi ve Emekçiler Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı'na denk geldiği tarihlerde çalışma yapılmamış, bunun yerine daha sonra telafi dersleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Analiz sürecinde betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) aşamaları takip edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Büyüköztürk (2011) parametrik olmayan testlerin normallik varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda kullanıldığına ve fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate aldığına değinmektedir. Bu çalışmada örneklem sayısının 9 olmasından dolayı öğrencilerin uygulama öncesi, sırası ve sonrası yazılı anlatımda hikâye elementlerini kullanma becerilerinin belirlenmesinde ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Etik Beyan

Araştırma, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirildiğinden ve o dönemde zorunlu tutulmadığından etik kurul iznine başvurulmamıştır. Bununla birlikte katılımcıların seçiminde, öğretmen görüşleri ve katılımcı gönüllülükleri esas alınmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin sunulmasında kişisel gizlilik ilkesine uygun olarak katılımcıların özel bilgileri ve isimlerine yer verilmemiş; her bir katılımcı için cinsiyetlerine bağlı olarak takma isimler kullanılmıştır. Araştırmada, veri toplama sürecinden raporlama ve yayınlama sürecine kadar etik ilkelere, katılımcıların haklarına ve araştırmacı sorumluluklarına dikkat edilmiştir. Yüksek lisans tezinden üretilen bu çalışmaya dair Milli Eğitim Bakanlığında alınan araştırma izin belgesi ilgili tezin ekinde sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde; dinlediğini anlama testleri, öğrenci yazıları ve kamera kayıtları yoluyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular, araştırmanın amacı ve alt amaçları temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Dinlediğini Anlama Düzeyleri

Katılımcılara uygulama öncesi “Değnek Adam”, uygulama sırası “Kütüphanedeki Aslan”, uygulama sonrası “Yaşlılar” isimli hikâyeler araştırmacı tarafından bir defa anlatılmıştır. Dinlediğini anlama becerilerini ölçmek amacıyla her bir metin için hazırlanan testler uygulanmıştır. Cevaplar iki alan uzmanı tarafından değerlendirilerek katılımcıların uygulama öncesi, sırası ve sonrası dinlediğini anlama düzeyleri belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Katılımcıların uygulama öncesi, sırası ve sonrası dinlediğini anlama becerileri ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Dinlediğini Anlama Düzeyleri

Katılımcı	Ölçümler		
	1. Ölçüm	2. Ölçüm	3. Ölçüm
	Uygulama Öncesi	Uygulama Sırası	Uygulama Sonrası
Esmâ	52,5	70	80
Fatih	71	85	85
Nur	60	85	90
Zehra	41	60	75
Ayşe	46,5	70	82,5
Melek	42	55	72,5
Tayfun	32	70	72,5
Filiz	46,5	60	77,5
Emir	40	55	65

Tablo 2’deki bulgular değerlendirildiğinde; öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin uygulama devam ettikçe arttığı görülmektedir. Dinlediğini anlamaya yönelik betimsel veriler incelendiğinde:

Uygulama öncesi öğrencilerin; hikâyede yer alan karakter/karakterler, yer, zaman sorularına ve çoktan seçmeli sorulara doğru cevap verdikleri; ancak hikâyede yer alan problemi ve problem çözme teşebbüslerini bulmaya yönelik soruları cevaplayamadıkları görülmüştür. Hikâyenin ana fikri ve konusu hakkında yöneltilen soruları ise boş bırakmış ya da yanlış cevaplamışlardır. Dinleyici tepkisini ölçmeye yönelik; ‘Siz bu hikâyenin yazarı olsaydınız, bu hikâyeye nasıl bir son yazardınız’, sorularını genel olarak (geleneksel bir son) ‘mutlu mutlu yaşamışlar’, ‘çok mutlu olmuşlar’, ‘ailesi ile mutlu mutlu yaşamışlar’ şeklinde cevaplamışlardır.

Uygulama sırası öğrencilerin; hikâyede yer alan karakter/karakterler, yer, zaman, problem durumu sorularına ve çoktan seçmeli sorulara doğru cevap verdikleri; ancak problem çözme teşebbüslerini bulmaya yönelik soruları cevaplayamadıkları gözlenmiştir. Hikâyenin ana fikrine ve konusuna yönelik soruları cevaplamada yetersizliklerin halen devam ettiği görülmüştür.

Uygulama sonunda öğrencilerin; hikâyede yer alan karakter/karakterler, yer, zaman, problem, problem çözme teşebbüsleri sorularına ve çoktan seçmeli sorulara doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir. ‘Siz bu hikâyenin yazarı olsaydınız, hikâyeye nasıl bir son yazardınız?’ sorusuna geleneksel olarak yazılan sonlardan ziyade dinleyici tepkisine yönelik cevaplar verdikleri görülmüştür. Örneğin; ‘herkes birlik olup Raul’un babası çöktüğü için yardım etmesini isterdim’, ‘kralın acı çekerek kendisini öldürmesiyle hikâyeyi sonlandırırım’ gibi farklı tepkiler gözlenmiştir.

Uygulama sonunda öğrencilerin hikâyenin ana fikrini ve konusunu bulma noktasında eksikliklerinin devam ettiği gözlenmiştir. Bu eksiklikler; “hikâyede yer alan yardımcı fikirleri ana fikir olarak yazma, konu ile ana fikri karıştırma, kelimenin anlamını bilmeme (bencillik-nankörlük, açgözlülük-nankörlük, deneyim, tamahkâr vb.) ve konu ile ana fikir bölümlerine hikâyede ne olduğuna dair kısa özet yazma” şeklinde kendini göstermektedir.

Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Dinlediğini Anlama Düzeyleri

Öğrencilerin uygulama öncesindeki, sürecindeki ve sonrasındaki sözlü anlatım düzeylerini belirlemek amacıyla öğrencilere hikâyeye edici metinler okutulmuş ve sonrasında bunları anlatmaları istenmiştir. Sözlü anlatım becerilerini ölçmek amacıyla Hikâyeye Anlatıcılığı Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini ölçmeye yönelik hikâyeye anlatımı sunumları kamera ile kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin hikâyeye anlatma sürecini içeren kamera kayıtlarının iki alan uzmanı tarafından izlenmesiyle öğrencilerin hikâyeye anlatıcılık düzeyleri belirlenmiştir.

Tablo 3*Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Hikâye Anlatıcılık Düzeyleri*

Katılımcı	Uygulama	Hikâyeyi Bilme	Anlatım	Beden Dili	Ses tonu	Dinleyici	Toplam
Melek	UÖ	3	2	1	1	1	8
	USI	2	2	3	3	3	13
	USO	4	3	3	3	3	16
Zehra	UÖ	2	2	1	1	1	6
	USI	2	2	3	2	2	11
	USO	4	3	3	3	3	16
Ayşe	UÖ	2	1	1	1	1	6
	USI	4	2	3	3	3	15
	USO	4	4	3	3	3	17
Tayfun	UÖ	1	2	1	1	1	6
	USI	3	3	3	3	3	15
	USO	3	4	3	2	3	15
Emir	UÖ	1	2	1	1	1	6
	USI	1	1	2	2	2	8
	USO	3	4	3	3	3	16
Esmâ	UÖ	2	2	1	1	1	7
	USI	2	3	3	3	3	14
	USO	3	4	3	3	3	16
Filiz	UÖ	2	1	1	1	1	6
	USI	2	1	2	2	2	9
	USO	2	3	3	2	3	13
Nur	UÖ	2	2	1	1	1	7
	USI	3	3	2	1	1	10
	USO	4	4	3	2	3	16
Fatih	UÖ	1	1	1	1	1	5
	USI	3	3	2	1	1	10
	USO	4	3	3	2	2	14

UÖ: Uygulama Öncesi; USI: Uygulama Sırası; USO: Uygulama Sonrası

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesi hikâye anlatıcılığı sürecinde tüm öğeleri etkili şekilde kullanmadıkları görülmektedir. Hikâyedeki olay akışını bilme hikâye anlatımında en fazla kullanılan öğedir. Ses tonu, dinleyici tepkisi, benden dili, jest ve mimik kullanma öğelerinin hikâye anlatımında kullanılmadığı gözlenmiştir. Diğer öğrencilerden daha iyi olan Melek'in, hikâye anlatımında hikâyeyi bilme ve anlatım öğelerine yer verdiği görülmektedir.

Uygulama sırası öğrencilerin hikâye anlatma sürecinde tüm öğeleri etkili şekilde kullanmaya başladıkları gözlenmiştir. Diğer öğrencilerden daha iyi olan Ayşe'nin hikâyeyi bilme, ses tonu, beden dili, jest ve mimik öğelerinden tam puan aldığı görülmektedir.

Uygulama sonrasında öğrencilerin hikâye anlatıcılığı düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Katılımcıların tümünün tam puan (3) aldıkları ve en etkili kullandıkları öğe beden dili, jest ve mimik öğeleridir. Ayşe'nin hikâyeyi

bilme, anlatım, beden dili, jest ve mimik, ses tonu, dinleyici tepkisi ögelerinden tam puan aldığı, uygulama öncesi ve sonrasında 11 puanlık artışla en büyük puan artışının Ayşe'de olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Emir, Zehra, Fatih, Nur, Tayfun, Esmâ, Melek ve Filiz takip etmiştir. Bulgulara bakarak uygulanan eylem planlarının tüm öğrencilerin hikâye anlatıcılık düzeylerini geliştirdiği söylenebilir.

Katılımcıların hikâye anlatım becerilerinde uygulama öncesi, sırası ve sonrası aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin elde edilen veriler Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Hikâye Anlatıcılık Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Uygulama Sırası Uygulama Öncesi	Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00	-2,252 ^b	,024
	Pozitif Sıra	9 ^b	5,00	45,00		
	Eşit	0 ^c				
	Toplam	9				
Uygulama Sonrası Uygulama Öncesi	Negatif Sıra	0 ^d	,00	,00	-2,521 ^b	,012
	Pozitif Sıra	9 ^e	5,00	45,00		
	Eşit	0 ^f				
	Toplam	9				
Uygulama Sonrası Uygulama Sırası	Negatif Sıra	0 ^g	,00	,00	-1,997 ^b	,046
	Pozitif Sıra	8 ^h	4,50	36,00		
	Eşit	1 ⁱ				
	Toplam	9				

a. uygulama sırası < uygulama öncesi ; b. uygulama sırası > uygulama öncesi ; c. uygulama sırası = uygulama öncesi ; d. uygulama sonrası < uygulama öncesi ; e. uygulama sonrası > uygulama öncesi ; f. uygulama sonrası = uygulama öncesi ; g. uygulama sonrası < uygulama sırası ; h. uygulama sonrası > uygulama sırası ; i. uygulama sonrası = uygulama sırası.

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların uygulama öncesi-uygulama sırası, uygulama sırası- uygulama sonrası, uygulama öncesi-uygulama sonrası belirlenen hikâye anlatım düzeyleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Puanlar arası farkın sıra ortalaması ve sıra toplamı incelendiğinde, bu farkın son ölçüm lehine sonuçlandığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre uygulama sonunda katılımcıların hikâye anlatıcılık düzeylerinde anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Dinlediğini Anlama Düzeyleri

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmede, öğrencilerin hikâye elementlerine yönelik yazıları kullanılmıştır. Katılımcıların yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeylerini belirlemek üzere onlara çalışma kâğıdı dağıtılmış, yazmaları için bir ders saati (40 dakika) süre tanınmış ve ardından kâğıtlar toplanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların uygulama öncesinde yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini istenilen düzeyde kullanmadıkları görülmektedir. Genel itibarıyla 'ana karakter (11 puan)' ve 'zaman (11 puan)' diğer elementlere göre daha çok kullanılan hikâye elementleri olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların, yazılı anlatımlarında başlatıcı olay, sonuç ve tepki ögelerine yer verdikleri; ancak olayın geçtiği mekân, girişim ve amaç unsurlarına ilişkin bulgulara istenilen düzeyde yer vermedikleri gözlenmiştir. Uygulama öncesi, öğrencilerin yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma başarı düzeyleri sırasıyla; Zehra, Esmâ, Fatih, Filiz, Melek, Nur, Tayfun, Emir ve Ayşe şeklindedir.

Katılımcıların uygulama sırası yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeylerinin uygulama öncesine göre geliştiği gözlenmektedir. Esmâ'nın uygulama sırası yazılı anlatımında hikâye elementlerini kullanma düzeyinin (14 puan), diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Uygulama sırası, öğrencilerin yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma başarı düzeyleri sırasıyla; Esmâ, Nur, Ayşe, Zehra, Fatih, Tayfun, Emir, Filiz ve Melek şeklindedir.

Katılımcıların uygulama sırasında hikâye elementlerini kullanma düzeylerinde dikkat çekici en önemli artış, girişim unsurunda gözlenmiştir. Uygulama öncesi katılımcıların girişim unsurunu kullanma düzeyi en düşükken (4 puan), uygulama sırasında en yüksek düzeydedir (22 puan). Bir diğer dikkat çeken unsur ise tepkidir. Katılımcıların

uygulama öncesi yazılarında tepki unsurunu kullanma düzeyleri (8 puan), uygulama sonrasında gerilemiştir (6 puan). Amaç ve tepki unsurunu kullanmaya yönelik yetersizliklerinse devam ettiği görülmektedir.

Tablo 5

Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Yazılı Anlatımlarında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyleri

Katılımcı	Uygulama	Hikâye Elementleri								Toplam
		Ana Karakter	Mekân	Zaman	Olay	Amaç	Girişim	Sonuç	Tepki	
Melek	UÖ	1	1	0	1	1	1	2	0	7
	USI	1	1	2	1	0	1	1	1	9
	USO	2	1	2	2	2	2	1	2	14
Zehra	UÖ	2	1	1	1	1	1	1	2	10
	USI	1	0	2	1	1	3	1	2	11
	USO	2	2	2	2	0	3	2	2	15
Ayşe	UÖ	1	0	1	0	0	0	0	0	2
	USI	2	1	2	2	2	2	1	0	12
	USO	2	1	1	2	2	2	1	2	13
Tayfun	UÖ	0	1	2	0	0	0	0	1	4
	USI	2	1	2	1	2	1	1	0	10
	USO	2	1	1	2	0	3	1	2	12
Emir	UÖ	0	0	1	1	0	0	0	0	2
	USI	2	1	1	1	0	4	1	0	10
	USO	2	2	2	2	2	1	1	1	13
Esmâ	UÖ	2	0	2	1	2	0	1	2	9
	USI	2	1	2	2	0	4	1	2	14
	USO	2	1	2	2	2	2	1	2	14
Filiz	UÖ	2	1	1	1	0	1	1	1	8
	USI	1	0	2	2	0	2	2	0	10
	USO	2	1	1	2	2	4	1	2	15
Nur	UÖ	1	1	2	0	0	0	0	1	5
	USI	2	1	1	1	2	3	2	0	12
	USO	2	2	2	2	2	3	2	1	17
Fatih	UÖ	2	0	1	1	1	1	1	1	8
	USI	2	1	1	2	0	2	2	1	11
	USO	2	1	2	2	2	2	1	2	14

UÖ: Uygulama Öncesi; USI: Uygulama Sırası; USO: Uygulama Sonrası

Katılımcıların, uygulama sonrası yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeylerinin önceki süreçlere göre geliştiği görülmektedir. Uygulama sonrasında katılımcıların ana karakter (18 puan) ve başlatıcı olay (18 puan) elementlerinden tam puan aldıkları; girişim (22 puan), tepki (16 puan) ve zaman (15 puan) elementlerini kullanmada başarılı oldukları gözlenmiştir. Uygulama sonrası Nur'un yazılı anlatımda hikâye elementlerini kullanma düzeyi (17), diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Hikâye elementlerini kullanma başarıları sırasıyla; Nur, Filiz, Zehra, Melek, Esmâ, Fatih, Ayşe, Emir, Tayfun şeklindedir.

Katılımcıların uygulama öncesi, sırası ve sonrası aldıkları puanlarda anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile değerlendirilmiştir.

Tablo 6*Katılımcıların Uygulama Öncesi, Sırası ve Sonrası Yazılı Anlatımlarında Hikâye Elementlerini Kullanma Düzeyleri*

Ölçüm		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Uygulama Sırası Uygulama Öncesi	Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00	-2,670 ^b	,008
	Pozitif Sıra	9 ^b	5,00	45,00		
	Eşit	0 ^c				
	Toplam	9				
Uygulama Sonrası Uygulama Öncesi	Negatif Sıra	0 ^d	,00	,00	-2,680 ^b	,007
	Pozitif Sıra	9 ^e	5,00	45,00		
	Eşit	0 ^f				
	Toplam	9				
Uygulama Sonrası Uygulama Sırası	Negatif Sıra	0 ^g	,00	,00	-2,680 ^b	,007
	Pozitif Sıra	9 ^h	5,00	45,00		
	Eşit	0 ⁱ				
	Toplam	9				

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların uygulama öncesi-uygulama sırası, uygulama sırası- uygulama sonrası, uygulama öncesi-uygulama sonrası yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeyleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Puanlar arası farkın sıra ortalaması ve sıra toplamı incelendiğinde, bu farkın son ölçüm lehine sonuçlandığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre; uygulama sonunda katılımcıların yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeylerinde anlamlı bir artışın olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları, uygulama sonunda katılımcıların dinlediğini anlama düzeylerinin önceki süreçlere göre arttığını göstermektedir. Cevapı metin içerisinde olan, hikâye elementleriyle ilgili sorulara verilen cevaplarla karakter özelliklerini, problemi ve çözüm teşebbüslerini belirlemeye yönelik sorulara verilen cevapların doğruluk oranlarında önemli bir artış gözlenmiştir. Ancak ana fikri ve konuyu belirlemeyle eksikliklerin devam ettiği görülmektedir. Buradan hikâye anlatıcılığının hikâye yapısına dayalı soruları cevaplamada daha etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Literatür incelendiğinde; hikâye anlatıcılığının öğrencilerin dinleme ve hikâye anlama becerilerini geliştirdiğini (Gallets (2005; Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004; Peck, 1989; Philips, 2000; Trostle ve Hicks, 1998); öğrencilerin dinlediğini anlamalarında ve anladıkları bilgiyi okumaya aktarmalarında etkili olduğunu (Garner ve Bochna, 2004) ve hikâye yapısı bilgisinin öğrencilerin dinledikleri hikâyelerdeki karakter, yer, zaman gibi unsurlarla birlikte dinlediğini anlama becerilerini geliştirmede önemli katkısının olduğunu (Stevens, Meter, ve Warcholak, 2010) gösteren araştırmalar, bu araştırmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç; hikâye anlatıcılığının katılımcıların sözlü anlatım becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu yönündedir. Nitekim uygulama sonunda öğrencilerin sözlü anlatımlarında hikâye anlatıcılığı unsurlarını kullanma düzeylerinin uygulama öncesi ve uygulama sırasına göre arttığı gözlenmiştir. Yapılan eylem planları öğrencilerin anlatımlarında hikâye anlatıcılığı unsurlarını kullanmada etkili olmuştur. Hikâye anlatıcılığı ile ilgili yapılan çalışmaların, daha çok okuduğunu anlama ve hikâyeyi hatırlama öğeleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Trostle ve Hicks (1998) öğrenciler tarafından hikâyelerin canlandırılmasının, onların hikâyeye bütünleşmesine, hikâyeyi hafızada tutmasına ve kavramasına katkı sağladığını ifade ederken; diğerleri (Blank and Frank, 1971; Wilson, Gambrell ve Pfeiffer, 1985; Froyen, 1987; Zimiles ve Kuhns, 1976), hikâye anlatıcılığının, hikâyeyi hatırlamada ve çocukların dili etkin kullanma becerileri üzerinde önemli etkilerinin olduğunu belirtmektedirler. Brown (1975) ise, hikâye anlatıcılığının olay sırası öğretiminde etkili olduğunu ifade etmektedir. Morrow (1984, 1985, 1986), hikâye anlatıcılığının öğretimsel faydalarını belirlemek için anaokulu çocukları ile üç farklı çalışma yürütmüştür. Çalışmaları sonunda hikâye anlatıcılığının, çocukların hikâyeleri kavramasına ve kendilerini sözel olarak ifade etmelerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Son olarak hikâye anlatıcılığının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bulgular; uygulama sonunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında hikâye elementlerini kullanma düzeylerinin, uygulama öncesi ve sırasına göre arttığını göstermektedir. Uygulama öncesi yapılan ölçümlerde, öğrencilerin yazılarında hikâye elementlerini kullanmada eksikliklerinin olduğu görülürken yapılan eylem planları sonrasında, öğrencilerin yazılarında hikâye elementlerinin tümünü kullandıkları gözlenmiştir. Literatür incelendiğinde; Yasul (2014)'un dördüncü, Coşkun (2005) ve Kaynaş (2014)'ın ise beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin yazılarında hikâye elementlerine yer vermeleriyle ilgili benzer sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Hikâye yapısının

öğretimiyle ilgili çalışılarsa (Brown, 1975; Bowman ve Gambrell, 1981; Fitzgerald ve Spiegel, 1983; Fitzgerald ve Teasley, 1986; Gambrell ve Chasen, 1991; Spiegel ve Whaley, 1980; Özkan ve Karasakaloğlu, 2018) hikâye yapısı öğretiminin çocukların hikâye yazma, hikâyedeki olayları sıralama ve hikâyeleri anlama düzeylerini artırdığı yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır. Literatürde ulaşılabilen ve araştırma sonuçlarıyla örtüşmeyen tek çalışma Hanson (2004)'ın çalışmasıdır. Araştırmacı dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin hikâye anlatıcılığı yöntemi ile yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda hikâye anlatıcılığı etkinliklerine katılan öğrencilerle katılmayan öğrencilerin yazılı anlatım puanlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Gerbracht (1995) ve Yawney (2008), hikâye anlatıcılığının; sözlü ve yazılı dil becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, bu görüşü destekler nitelikte hikâye anlatıcılığının dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirilmesinde etkili bir yöntem olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Uygulanan yöntem öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olmuştur.

Öneriler

1. Öğrencilerin dil becerilerinin bütüncül olarak geliştirilmesindeki etkileri gözetilerek öğretmenlerin sınıflarında hikâye anlatıcılığı yönteminden yararlanmaları gerektiği söylenebilir. Ayrıca hikâye anlatıcılığı yöntemi hikâye edici metinlerin ve dinleme metinlerinin işlenişinde alternatif bir yöntem olarak kullanılarak öğrencilerin metinlerle ve birbirleriyle etkileşimi artırılabilir, anlama ve anlatma becerileri geliştirilebilir.
2. Öğretmenlerin sınıflarında hikâye anlatıcılığına yer verebilmeleri ve hikâye anlatıcısı rolünü üstlenebilmeleri için bu anlamda bir eğitim ya da hazırlık sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Kişisel olarak bu çalışmada izlenen yolları takip ederek kendilerini geliştirebilecekleri gibi hizmet öncesinde öğretmen yetiştiren kurumlar ya da hizmet içerisinde bakanlığın ilgili birimleri aracılığıyla bu eğitimi alabilirler. Öğretmenlerin aynı zamanda birer hikâye anlatıcısı olarak yetiştirilmeleri, onların beden dili, ses, jest ve mimiklerini daha etkin olarak kullanmalarına, anlamlı ve etkili göz teması kurmalarına katkı sağlayabilir.
3. Araştırmada uygulanan yöntem, öğrencilerin özellikle hikâye yapısıyla ilgili anlama becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Öte yandan öğrencilerin ana fikir ve konuyu belirlemedeki yetersizliklerinin devam ettiği görülmüştür. Daha uzun süreli ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik önlemleri içeren eylem planları ile yeni çalışmalar yapılmalıdır. Bu eylem planları içerisinde farklı konularda aynı ana fikre ya da aynı konularda farklı ana fikre sahip hikâyelere yer verilmesi sorunun çözümüne önemli bir katkı sağlayabilir.
4. Çalışma üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Daha erken dönemlerde başlanarak hikâye anlatıcılığının uzun vadedeki etkilerine yönelik boyamsal nitelikte çalışmalar düzenlenebilir ve yöntemin dil becerilerinin gelişimi üzerinde uzun vadedeki etkileri izlenebilir.
5. Bu araştırma, bir sınıftan seçilen dokuz kişilik bir katılımcı grubu ile sınırlıdır. Uygulama, sınıf ortamından farklı bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini genişletilerek gerçek sınıf ortamında hikâye anlatıcılığının etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Agosto, D.E. (2016). Why storytelling matters: Unveiling the literacy benefits of storytelling. *Children and Libraries*, 21-26
- Aiex, N. K. (1988). *Storytelling: Its wide ranging impact in the classroom*. Paper presented at the ERIC Clearinghouse.
- Al-Jafar, A., & Buzzelli, C. A. (2004). The art of storytelling for cross cultural understanding. *International Journal of Early Childhood*, 36(1), 35-48.
- Alterio, M. (2002). Using storytelling to enhance student learning. *Higher Education Academy*, 5.
- Armstrong, F., & Moore, M. (Eds.). (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds*. London: Routledge.
- Ateş, S. (2011). Türkçe dersi öğrenme - öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Blank, M., & Frank, S. M. (1971). Story recall in kindergarten children: Effect of method of presentation on psycholinguistic performance. *Child Development*, 299-312.
- Bowman, M., & Gambrell, L. (1981). *The effects of story structure questioning upon reading comprehension*. LosAngeles: American educational research association.
- Brown, A. L. (1975). Recognition, reconstruction, and recall of narrative sequences by preoperational children. *Child Development*, 156-166.

- Brown, D. D., Lile, J., & Burns, B. M. (2011). Basic language skills and young children's understanding of causal connections during storytelling. *Reading Psychology, 32*(4), 372-394.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Combs, M., & Beach, J. D. (1994). Stories and storytelling: Personalizing the social studies. *The Reading Teacher, 47*(6), 464-471.
- Cooper, P. M. (2005). Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley's 'storytelling curriculum'. *Journal of Early Childhood Literacy, 5*(3), 229-251.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Craig, S., Hull, K., Haggart, A. G., & Crowder, E. (2001). Storytelling addressing the literacy needs of diverse learners. *Teaching Exceptional Children, 33*(5), 46-51.
- Davies, A. (2007). *Storytelling in the classroom: Enhancing traditional oral skills for teachers and pupils*. California: Sage.
- Eades, J. (2006). *Classroom tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum*. London: Jessica Kingsley.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again!: The storytelling handbook for primary english language teachers*. London: Brithish Council.
- Fitzgerald, J., & Spiegel, D. L. (1983). Enhancing children's reading comprehension through instruction in narrative structure. *Journal of Reading Behavior, 15*(2), 1-17.
- Fitzgerald, J., & Teasley, A. B. (1986). Effects of instruction in narrative structure on children's writing. *Journal of Educational Psychology, 78*(6), 424-464.
- Froyen, G. (1987). *The effects of storytelling experiences on vocabulary skills of second grade students*. Master's Thesis, University of Northern Iowa, Iowa.
- Gallets, M. P. (2005). *Storytelling and story reading: A comparison of effects on children's memory and story comprehension*. Master's Thesis, East Tennessee State University Insitute of Department of Curriculum and Instruction, Tennessee.
- Gambrell, L. B., & Chasen, S. P. (1991). Explicit story structure instruction and the narrative writing of fourth- and fifth-grade below-average readers. *Literacy Research and Instruction, 31*(1), 54-62.
- 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.
- Gerbracht, G. (1995). The effect of storytelling on the narrative writing of third-grade students. *DAI-A, 55*(12), 3741-3741.
- Glonek, K. L., & King, P. E. (2014). Listening to narratives: An experimental examination of storytelling in the classroom. *International journal of listening, 28*(1), 32-46.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review, 101*(3), 371-395.
- Groce, R. D. (2004). An experiential study of elementary teachers with the storytelling process: interdisciplinary benefits associated with teacher training and classroom integration. *Reading Improvement, 41*(2), 122-128
- Hamilton, M., & Weiss, M. (2005). *Children tell stories: Teaching and using storytelling in the classroom*. Katonah, NY: Richard C. Owen.
- Hannam, F. D. (2015). Teaching through narrative. *Forum on Public Policy Online, 2*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091524.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hanson, T. L. (2004). An oral storytelling approach to teaching writing in the primary grades. *Storytelling, Self, Society, 1*(1), 74-91.
- Haven, K. F. (2000). *Super simple storytelling: A can-do guide for every classroom, every day*. Libraries Unlimited.
- Higgins, C. (2008). Gather'round the campfire: Engaging students and creating storytellers. *Knowledge Quest, 36*(5) 28-34.
- Houston, G., Goolrick, F., & Tate, R. (1991). Storytelling as a stage in process writing: A whole language model. *Teaching Exceptional Children, 22*(2), 40-43.

- Isbell, R. T. (2002). Telling and retelling stories: Learning language and literacy. Supporting language learning. *Young Children*, 57(2), 26-30.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early childhood education journal*, 32(3), 157-163.
- Karabay, A. (2014). Dinleme metinlerinin sınıf içi uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 81-94.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem.
- Kaynaş, E. (2014). *Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer Science & Business.
- Kingore, B. W. (1982). Storytelling: A bridge from the university to the elementary school to the home. *Language Arts*, 59(1), 28-32.
- Kirsch, C. (2012): Using storytelling to teach vocabulary in language lessons: Does it work? *The Language Learning Journal*, 1-19.
- Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modelinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lamb, N. (2008). *The art and craft of storytelling: A comprehensive guide to classic writing techniques*. New York: F+W Media.
- Lipman, D. (1995). *Storytelling games: Creative activities for language, communication, and composition across the curriculum*. Oryx.
- Lipman, D. (1999). *Improving your storytelling: Beyond the basics for all who tell stories in work or play*. Atlanta: August House.
- Magee, M. A., & Sutton-Smith, B. (1983). The art of storytelling: How do children learn it?. *Young Children*, 38(4), 4-12.
- Martalock, P. L. (2016). *Young children positioned as storytellers in the classroom: An examination of teacher-child interactions and the storytelling event*. Massachusetts: University of Massachusetts Amherst.
- Mello, R. (1997). "Creating pictures in my mind": A qualitative study of children's responses to storytelling in the classroom. *Primer: The Journal of the Massachusetts Reading Association*, 26(1), 4-10.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi (1-8) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Milord, M. (2007). *The effects of using storytelling on reading comprehension through drama and theater*. Master's Thesis, The College at Brockport, New York.
- Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A., & Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 18, 163-169.
- Morris, V. G., Taylor, S. I. & Wilson, J. T. (2000). Using children's stories to promote peace in classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 41-50.
- Morrow, L. M. (1984). Effects of story retelling on young children's comprehension and sense of story structure. *Changing Perspectives on Research in Reading/Language Processing and Instruction*, 16(4), 95-100.
- 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(5), 647-661.
- 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.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71-81.
- National Council of Teachers of English (NCTE, 1992). *Position Statement from the Committee on Storytelling*. <http://www.ncte.org/positions/statements/teachingstorytelling> sayfasından erişilmiştir.

- Paley, V. G. (1990). *The boy who would be a helicopter*. Boston, MA: Harvard University.
- Palmer, B. C., Harshbarger, S. J., & Koch, C. A. (2001). Storytelling as a constructivist model for developing language and literacy. *Journal of Poetry Therapy*, 14(4), 199-212.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. S.E Israel & G.G. Duffy (Eds). *Handbook of research on reading comprehension* (3-32). New York: Routledge.
- Peck, J. (1989). Using storytelling to promote language and literacy development. *The Reading Teacher*, 43(2), 138.
- Phillips, L. (1999). *The role of storytelling in early literacy development*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED444147). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444147.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ramsden, M. & S., Hollingsworth. (2004). *Hikâye anlatma sanatı*. (A. Bucak, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Roney, R. C. (1989). Back to the basics with storytelling. *The Reading Teacher*, 42(7), 520-523.
- Roney, R. C. (1996). Storytelling in the classroom: Some theoretical thoughts. *Storytelling World*, 9 (Winter/Spring), 7-9.
- Smith, P. L. (1998). *A qualitative investigation into the educational benefits of storytelling: teaching through storytelling*. Doctoral Dissertation, Washington State University College of Education, Washington.
- Speaker, K. M., Taylor, D., & Kamen, R. (2004). Storytelling: Enhancing language acquisition in young children. *Education*, 125(1), 3-15.
- Spiegel, D. & Whaley, J. (1980). *Elevating comprehension skills by sensitizing students to structural aspects of narratives*. Paper presented at the annual meeting of the National Reading Conference, San Diego, CA.
- Stevens, R. J., Meter, P. V., & Warcholak, N. D. (2010). The effects of explicitly teaching story structure to primary grade children. *Journal of Literacy Research*, 42(2), 159-198.
- 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), 127.
- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 213-233.
- Özkan, Ö. ve Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 220-247.
- Watts, J. E. (2006). *Benefits of storytelling methodologies in 4th and 5th grade historical instruction*. Master's Thesis, East Tennessee State University, Johnson City.
- Wilson, R. M., Gambrell, L. B., & Pfeiffer, W. R. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, 78(4), 216-220.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yawney, J. (2008). Storytelling as a springboard for teaching information literacy. In *Proceedings of the Annual Conference of CAIS/Actes du congrès annuel de l'ACSI*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.basım)*. Ankara: Seçkin.
- Zabel, M. K. (1991). Storytelling, myths, and folk tales: Strategies for multicultural inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 36(1), 32-34.
- Zimiles, H., Kuhns, M. (1976). *A developmental study of the retention of narrative material, final report*. New York: Bank Street College of Education. (Research report 134, National Institute of Education), Washington.