



Haziran 2020

Yıl: 4 Sayı: 1 ss. 44-55

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 05.06.2018

Kabul Tarihi: 24.06.2020

ISSN: 2619-9408

June 2020

Volume: 4 Issue: 1 pp. 44-55

Article Type: Research Article

Submitted: 05.06.2018

Accepted: 24.06.2020

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERİNDE TEMEL YAPI UNSURLARI

Aydın ÖNAL¹, Sedat MADEN²

Özet

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerde temel yapı unsurlarına ne düzeyde yer verdiklerini belirlemek ve bu durumu sınıf düzeyine göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, farklı sınıf seviyesinde öğrenim gören 95 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin yazdığı metinlerdeki hikâye edici metin unsurlarını belirlemek için serbest yazma uygulaması yapılmıştır. Uygulama kapsamında yazılan hikâye edici metinlerin temel yapı unsurlarına ilişkin veriler *Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırma sonunda, ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metin yazarken metinlerinde temel yapı unsurlarına basit düzeyde yer verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin hikâye edici metin yazarken en iyi ve ayrıntılı biçimde *sorun / çözüm* unsuruna yer verdiği görülmüştür. Bunlarla birlikte sınıf düzeyinin *mekân, zaman, başlatıcı olay, girişim ve sonuç /çözüm* unsurları üzerinde etkili olduğu da ulaşılan sonuçlardandır.

Anahtar Kelimeler: Yazılı anlatım, hikâye edici metin, temel unsurlar, ortaokul.

THE BASIC BUILDING ELEMENTS IN THE NARRATIVE TEXTS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Abstract

In the study, it was aimed to determine to what extent the middle school students included the basic building elements in the narrative texts written. However, the items included were evaluated according to the grades level. Survey model was used in the research. The sample of the study consists of 95 middle school students from different grade levels. Uncontrolled writing practice was used to determine the level of students' use of narrative text elements. The data related to the basic building elements were collected using the *Narrative Elements Assessment Scale*. As a result of the research, it was determined that middle school students place basic building elements at a simple level while writing narrative texts. In addition, students include the most problem / solution elements while writing narrative texts. In addition to this, it is also reached that the grade level has an effect on space, time, initiating event, initiative and result / solution elements.

Keywords: Written expression, narrative text, basic building elements, middle school.

Giriş

İnsanın toplumun bir parçası olabilmesi için çevresindeki olay ve durumları anlaması, içinde bulunduğu duruma uygun tepki verebilmesi dolayısıyla kendini anlatabilmesi gerekir. İnsan çevresinden gelen mesajları anlamak için dinleme ve okuma becerisini; içinde beslediği his ve fikirleri diğer insanlara aktarmak için ise, konuşma ve yazma becerisini kullanmaktadır. “Dil becerilerinden dinleme ve konuşma ilk edinilen dil becerileridir. Bu sıralamayı okuma becerisi takip eder. En son ‘aktarılmak istenen anlamların sembollerle kodlanması’ şeklinde tanımlanabilecek yazı yani yazma

¹ Öğretmen, Giresun 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip Ortaokulu, aydnall@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0930-9122

² Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedat.maden@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8024-8182

becerisi edinilmektedir” (Karadağ ve Maden, 2014, s.266). Yazma becerisi doğuştan kazanılan bir yetenek olmayıp “ilköğretimin ilk basamağında çocuklara kazandırılır ve eğitimle devamlı olarak geliştirilir. Çocukların kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için belli bir birikime ulaşmaları sağlanmalıdır. Birikim kazanmak için de dış dünyayı gözlemlemek, yazılı kaynakları okumak ve bunları değerlendirmek gerekir. Bu sürecin devamında bol bol yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmalıdır.” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005, s.21). Yazma, üretime yönelik süreçtir. Diğer dil becerileri yazının içinde harmanlanmaktadır. Nitekim etkili ve yeterli düzeyde okuma veya dinleme alışkanlığına sahip olmayan bir öğrencinin zengin bir söz varlığına ve hayal dünyasına da sahip olamayacağı aşikârdır.

Doğru ve etkili yazma alışkanlığı, sadece Türkçe dersindeki başarıda değil tüm eğitim yaşamında etkilidir. Zira “yazılı anlatımdaki düzensizlik ve bozukluklar genel olarak diğer derslerde de sorunlar yaşanmasına neden olur. Yazılı anlatım diğer derslerde başarılı olmanın temelini oluşturur” (Temizkan ve Sallabaş 2009, s.158). Bunun yanı sıra “yazılı anlatım bireyin kendisini daha iyi tanımasını sağlayan, gözlem gücünü arttıran, olaylara bakış açısını etkileyen önemli bir dil becerisidir. Yazılı anlatım bireyin çevresinde olup bitenlere, olaylara, kişilere, bulunduğu ortam, zaman ya da duruma karşı farkındalık oluşturmasına da katkı sağlamaktadır” (Kaynaş ve Anılan, 2015, s.123). Yazı ile kurulan iletişim kalıcılığı artırdığı için insanın deneyimlerinden yararlanarak yeni adımlar atabilmesini kolaylaştırır.

Yazma becerisi, dil öğretiminin temel halkalarındandır. Yazma, okuma gibi ilköğretimde kazanılmaya başlansa da “ister serbest yazmada ister yaratıcı yazmada olsun; öğrencilerin yazılı anlatımda istenilen gelişmeyi göstermesi zaman alacaktır. Yazmayla ilgili temel bazı bilgiler öğrenildikten sonra, öğrencilerde yazmaya karşı istek oluşturulmalıdır ki öğrenciler düzgün yazı yazma yeteneği kazanabilsinler.” (Ak, 2011, s.13). Emek ve çaba isteyen yazma süreci, okuma gibi ömür boyu sürmektedir. Nasıl okuma alışkanlığı ve kitaptan alınan zevk okudukça geliyorsa yazma becerisi ve yazılı iletişim de aynı şekilde yazdıkça gelişme göstermektedir. Özellikle okul ortamlarında ürün odaklı yazma sıkça yapıldığı için öğrenciler yazma becerisini istenilen şekilde geliştirememekte ve alışkanlığa dönüştürememektedir. Buna bağlı olarak öğrenciler neyi, nasıl ve hangi kurala göre yazacağını, yazısını bir durum veya olayla başlatmayı, paragraflar arasında mantıksal tutarlılık kurmayı ve bütünlük içerisinde bitirmeyi becerememektedir. Ancak süreç odaklı yazma temele alınarak aşama aşama öğrenciye yazma becerileri kazandırıldığı takdirde daha verimli sonuçlar alınabilmesi mümkündür.

Okul sınırlarında öğretmenlerin geri bildirimini öğrencinin yazma sürecine yön vermektedir. Öğretmenlerin yazma sürecinde verdiği dönütler yapıcı ve cesaretlendirici olmalıdır. Bu açıdan öğrencinin yazma yolculuğunun küçük adımlarla ve motive edici şekilde sürmesi önemlidir. Bu yolculukta öğretmenin öğrencinin kişisel özelliklerini, ilgisini ve yaşını dikkate almadan başaramayacağı yazma görevleri vermesi veya sınıf içinde yazma etkinlikleri düzenlemesi öğrencilerin cesaretini kırarak yazmaya yönelik olumsuz tutum sergilemesine neden olacaktır. Nitekim Bottomley ve arkadaşları (1998, s.290) “çocukların yazmaya ilişkin algısının sonraki yazma alışkanlıklarını etkilediğini” ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenci özelliklerini dikkate alması ve bu şekilde yazma hazırlığı, sırası ve sonrasında öğrencilerin yazma becerisini doğru ve istekle gerçekleştirilmesine çalışılması önemlidir.

Yazma eylemi amaca, yazı şekline ve okuyucuya göre farklı türlerde gerçekleşir. “Bunlar amacına göre bilgilendirici, eğlendirici, ikna edici, betimleyici, sorgulayıcı, kullanılan yazıya göre bitişik eğik, dik yazma, kişilere bağımsız serbest yazma, paylaşarak yazma, birlikte yazma vb. başlıkları altında toplanabilir.” (Güneş, 2016, s.177-178). Hikâye edici metinler, toplumun her kesiminde çocukluktan yetişkinliğe kadar en çok ilgi duyulan türlerdendir. Ayrıca ilköğretim kademesinde öğrencilerin yaş, ilgi ve zekâ gelişimine paralel olarak “hikâye edici metinlerin öğretimi bilgilendirici metinlere göre daha kolaydır. Çünkü çocuklar daha okul çağına gelmeden büyüklerinden masallar, hikâyeler dinlemeye başlarlar” (Karakuş Tayşi, 2007, s.68). Dolayısıyla hikâye edici metinlere dair çocuklarda bir aşinalık ve yakınlık hissi bulunur. Bu gelişim özelliğinin Türkçe derslerinde bir üstünlük olarak görülmesi hikâye yazma ve genel yazma alışkanlığı kazandırmada etkili olacaktır.

Hikâye edici metinler, çocukların dil zevkine ve hayal dünyasına hitap eder. Kitap okuma zevkini kazanma ilk olarak hikâye edici metinler aracılığıyla başlamaktadır. Çocuklar hikâyeler

aracılığıyla farklı dünyaları keşfederken kelime hazinelerine de sözcükler, deyimler, atasözleri vb. unsurları kazandırmaktadırlar. Ayrıca “hikâye edici metinler öğrencilerin dil kullanımı, tahmin etme, çıkarım becerilerinin gelişmesinde ve kelime hazinesinin zenginleşerek dilin gücünün tanınmasında etkilidir.” (Akyol, 2006, s.139). Hikâyeler insana örnek yaşamlar sunar, olay ve davranışları gösterir, bu metinlerde okuyucu kendisine mutlaka bir pay çıkarır. Ayrıca eğlence yönüyle çocukların ruh dünyasını doyurduğu gibi öğreticilik yönüyle de aktarılmak istenen mesajlar daha rahat iletilebilmektedir.

Kendine has bir anlatım tarzı olan hikâye türünün belli başlı unsurları vardır. Başarılı ve iyi bir hikâye metni, bu unsurların ahenkli bir şekilde bir araya gelmesi ile oluşur. Alanyazındaki ilgili araştırmalardan hareketle, hikâye edici metinlerde temel yapı unsurlarını etkili biçimde oluşturabilmenin ve bu unsurları belirlemenin önemli bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Stein ve Glenn’in (1979, s.105-117) ortaya koyduğu hikâye yapısına dayanan Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilen ve Coşkun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek bu konuda öne çıkmaktadır. Bu ölçeğe göre, hikâye 8 ana unsurdan oluşmaktadır: *ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki*” (Yaylacık, 2014, s.61). Bu unsurların kullanıldığı “hikâye türündeki metinlerde bir olay işlenmektedir ve bu olay bazı aşamalara ayrılabilir. Bu aşamalardan birincisi başlatıcı olaydan öncesi, ikincisi başlatıcı olaydan sonrası, üçüncüsü ise sonuç ve tepki kısmında işlenen bölümdür.” (Temizkan ve Atasoy, 2014, s.216). Öğrencilerin hikâye yazarken olay akışını belirli bir düzen içerisinde vererek yazısını sonlandırması beklenir. Ancak yazma konusunda isteksiz ve yazma becerisini alışkanlığa dönüştürememiş olan öğrencilerin yazdığı metinlerde bu temel unsurlar açısından önemli eksiklik bulunabilmektedir. Öğrencilerin yazdığı metinlerindeki söz konusu eksikleri gidermenin yolu ise, hikâye unsurlarını kalıcı ve doğru biçimde öğretebilecek yazma etkinliklerini işe koşturmak. Bu doğrultuda, seviyeye uygun hikâyeler öğrencilere okutulmalı bu örneklerden yola çıkarak öğrencilerin yeni metinler oluşturmaları istenmelidir. Ayrıca hikâye edici metin unsurlarının öğretiminde izlenecek yol ve teknikler iş birliği, akran desteği ve materyallerle iç içe olmalıdır. Hikâye edici metin unsurlarının öğretiminde öğretmen teknikleri hatırlatmalı, örnekler üzerinde kuralı açıklamalıdır. Böylece temel yapı unsurlarını içeren güzel ve etkili hikâye metinlerinin yazılması sağlanabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019)’nda hikâye edici metin yazmaya yönelik kazanımlar 3. sınıftan itibaren başlamaktadır. Çocuklar bu dönemde zaten hikâyeye çok fazla ilgi duymaktadır. Öğrencilerde gözlenen bu eğilim ve özellikten yazma eğitiminde yararlanılmalıdır. Dolayısıyla 3. sınıftan itibaren kolaydan zora ve yakından uzağa doğru hikâyeyi oluşturan unsurlar çeşitli etkinliklerle öğrenciye uygulama düzeyinde kazandırılabilir. Hikâye edici metin, ilköğretim yazma döneminden itibaren öğrencilere okuma ve yazma sürecinde örnekleri sunulan ve yazılı anlatım çalışmalarında sıkça örnek vermeleri istenen bir türdür. Hikâye edici metinlerin tanınması ve gerektiğinde doğru biçimde oluşturulabilmesi hem yazma hem de okuma alışkanlığının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Dil öğretiminde temele alınan (hikâye edici, bilgilendirici ve şiir) üç ana metin türünden biri olması da hikâye edici metinlerin değerini ortaya koymaktadır. Bunun için öğretmenlerin hikâye edici metin yazarken öğrencilere rehber olması ve onları cesaretlendirmesi gereklidir. Yukarıda da ifade edildiği üzere, öğretmenler öğrencilerine yazma alıştırmaları için yapıcı ve güdüleyici geri bildirimler verirse, öğrenci eksiklerini gidermek ve daha iyi hikâyeler yazmak için kendinde güç bulabilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi ve alışkanlığa dönüştürülmesi, öğretmenin yol göstericiliği ile birlikte iyi bir planlamaya ve öğrencinin yazma düzeyinin takip edilmesine bağlıdır. Özdemir ve Erdem’e (2011, s.102) göre “öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırılırken yazma sürecinde yazma düzenine sahip olunup olunmadığını, yazının hangi amacı güderek kaleme alındığını ve yazı yazmadaki yeterliliği ya da yetersizliği belirleme” gibi bir dizi davranışı gözlemek gerekmektedir.

Alanyazında öğrencilerin hikâye edici metin unsurlarını oluşturabilme düzeylerini ve bu beceri üzerinde etkili olan unsurları konu alan araştırmalara rastlanmaktadır (Arı, 2008; Arı, 2010; Başaran, 2010; Başkan, 2019; Kaynaş, 2014; Kaynaş ve Anılan, 2015; Kılıç, 2012; Özkan ve Karasakaloğlu, 2018; Sallabaş, 2008; Yasul, 2014; Yaylacık, 2014 gibi). Konuyla ilgili araştırmalar, öğrencilerin yazılarında hikâye unsurlarına istenilen düzeyde yer vermediğini ve yaş, ilgi, tutum, sosyo-ekonomik düzey, kitap okuma alışkanlığı, okul öncesi eğitim alma, çevre vb. değişkenlere göre de farklılık gözlemlendiğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan üst sınıfa giden öğrencilerin yazdığı hikâyelerde bulunan hikâye unsurlarının alt sınıfta olan öğrencilere göre daha iyi olacağı beklenmektedir. Türkçe

dersi öğretim programlarındaki yazma kazanımlarının da 1. sınıftan 8. sınıfa doğru zorluk düzeyinin artması ve içerik olarak da yeni kural ve işlevlerin metinlerde kullanılmasının beklenmesi bunu göstermektedir. Ancak alanyazında, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe yazdıkları hikâye edici metinlerde temel yapı unsurlarına ne oranda yer verdiğini konu alan bir araştırmaya rastlanamamaktadır. Bahsedilen gerekçelerden yola çıkarak, ortaokul öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerde temel yapı unsurlarına yer verme düzeylerini inceleyen ve sınıf düzeyine göre değerlendiren bir araştırmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerde temel yapı unsurlarına ne düzeyde yer verdiklerini belirlemek ve bu durumu sınıf düzeyine göre değerlendirmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinler üzerinde yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırma, tarama modelindedir. Tarama çalışmaları araştırmaya konu olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmayı amaçlar (Büyüköztürk ve diğ., 2016, s.178). Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinler temel yapı unsurları bakımından incelenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örnekleme, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ortaokul düzeyinde farklı sınıf seviyesinde öğrenim gören 95 öğrenciden oluşmaktadır. 95 öğrenci, tesadüfi yöntemle gönüllülük esasına göre araştırma örneklemine seçilmiştir. Örneklemin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1. Örneklem ilişkili bilgiler

Sınıf	Kız	Erkek	f
5	13	11	24
6	13	12	24
7	10	12	23
8	13	11	24
Toplam	49	46	95

Verilerin Toplanması

Veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile çözümlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması istenen olguları ve olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Bu kapsamda araştırma verileri öğrencilerin yazdığı hikâye edici metinler üzerinden edinilmiştir. Metin yazma uygulamasında konu seçimi öğrencilere bırakılmıştır. Bu süreçte öğrencilere “Hangi konuda hikâye yazmak istersiniz?” diye bir soru sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerden gelen 25 konu başlığının 1 ile 10 puan aralığında puanlanması istenmiştir. En yüksek puanı alan 10 konu uygulama için belirlenmiş ve öğrenciler bu 10 konudan istedikleri birinde hikâye edici bir metin yazmıştır. Metin yazma uygulaması iki ders süresince sürmüştür. Böylece uygulamaya katılan öğrenciler tarafından yazılmış 95 adet hikâye edici metin elde edilmiştir. Elde edilen hikâye edici metinlerin temel yapı unsurları açısından değerlendirilmesinde *Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği* veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek Harris ve Graham (1996) tarafından geliştirilmiş Coşkun (2005) ve Kaynaş ve Anılan’ın (2015) araştırmalarında Türkçeye uyarlanmıştır. *Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği*’ne göre bir öyküde bulunması gereken 8 (ana karakter, yer, zaman, başlatıcı olay, girişim, hedef, sonuç ve tepki) temel yapı unsuru vardır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 19’dur. Kaynaş ve Anılan’ın (2015)

konuyla ilgili çalışmasında, *Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği*'nin güvenilirliğine ilişkin *Cronbach alpha* değeri 0,81 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ortaokul öğrencileri tarafından yazılan hikâye edici metinler *Öykü Unsurları Değerlendirme Ölçeği* ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme işleminin güvenilirliği yükseltmek ve hata yapma ihtimalini ortadan kaldırmak için metinler araştırmacılar ile birlikte 2 Türkçe öğretmeni tarafından da değerlendirilmiştir. Dört değerlendiricinin ayrı ayrı incelediği metinler için değerlendirmelerin ortalaması alınmıştır. Yazılan metinlerin değerlendirilmesinde, ölçekte belirtilen unsurların ne düzeyde kullanıldığına göre puanlandırma yapılmıştır. Harris ve Graham'ın (1996) oluşturduğu ölçekte;

0 puan belirtilen hikâye unsurunun olmadığını;

1 puan hikâye unsurunun ayrıntıya girilmeden basit bir şekilde sunulduğunu;

2 puan ise hikâye unsurlarının ayrıntılı bir şekilde ustaca verildiğini ifade etmektedir. Bununla beraber amaç / problem unsurundaki 3 puan ve girişim unsurundaki 3 ve 4 puan hikâye unsurlarının daha ayrıntılı ve karmaşık bir yapıda sunulduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında yazılan hikâye edici metinler benzer nitelik gösterdiğinden analiz sürecinde *amaç/problem* unsurundaki 2-3 puan ve *girişim* 2-4 puan bir arada değerlendirilmiştir. Metinleri ölçeğe göre değerlendirmesinde önce, öğrencilerin yazdıkları öykülerdeki hikâye unsurları tespit edilmiş, daha sonra metinlerdeki hikâye unsurlarının ölçekteki hangi puan değerine karşılık geldiği belirlenmiş ve sınıf seviyelerine göre ne düzeyde kullanıldığı belirlenmiştir. Yukarıda açıklanan işlem neticesinde elde edilen verilerin analizinde hikâye edici metin unsurlarının oluşturulma düzeyi için aritmetik ortalama, sınıf düzeyine göre bu düzeyin değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (Anova) istatistik tekniğine başvurulmuştur. Elde edilen verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 ($p < 0.05$) olarak uygulanmıştır.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerde temel yapı (*ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, girişim, hedef, sonuç ve tepki*) unsurlarına ne düzeyde yer verdiklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada ulaşılan bulgular, aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 2. Hikâye edici metin unsurlarına ilişkin ortalamalar

Unsurlar	N	Ortalama	Std. Sapma
<i>Ana Karakter</i>	95	1,1895	,53185
<i>Mekân</i>		1,2421	,64768
<i>Zaman</i>		1,2632	,53017
<i>Başlatıcı Olay</i>		1,0632	,54207
<i>Amaç / Problem</i>		,7579	,63104
<i>Girişim</i>		,9789	,71428
<i>Sorun / Çözüm</i>		1,3368	,61212
<i>Tepki</i>		1,0632	,68121

Tablo 2'de ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metin yazarken temel yapı unsurlarına ne düzeyde yer verdikleri görülmektedir. Buna göre ortaokul öğrencileri hikâye edici metinlerde en iyi düzeyde *sorun / çözüm* unsuruna yer vermektedir. En az ise *amaç / problem* unsuruna metinlerde karşılaşmaktadır. Diğer unsurlardan *girişim* unsuru hariç tümünün metinlerde basit şekilde tespit edilebildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3. *Ana karakter* unsuruna ilişkin bulgular

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F _(3,91)	p
-------	---	----------	------------	---------------------	---

5.sınıf	24	1,0000	,51075		
6.sınıf	24	1,1250	,61237		
7.sınıf	23	1,2609	,44898	2,341	0,079
8.sınıf	24	1,3750	,49454		
Toplam	95	1,1895	,53185		

Tablo 3'te farklı sınıf seviyelerindeki ortaokul öğrencilerinin yazdıkları hikâye edici metinlerde *ana karakter* unsuruna giderek artan miktarda yer verdikleri görülmektedir. Hikâye edici metinlerde ana karakter unsuruna en yüksek düzeyde 8. sınıfta yer verildiği de anlaşılmaktadır. Bununla birlikte diğer sınıflardaki öğrencilerde yakın oranlarda bu unsura metinlerinde yer vermişlerdir. Ayrıca sınıf düzeyine bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ana karakter unsuruna yer verme oranları arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F=2,341$, $p>0,05$). Bu bulgu, sınıf düzeyi arttıkça ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerde ana karakter unsuruna daha fazla yer verdiğini, ancak aralarında bu açıdan benzerlik olduğunu göstermektedir. Karakter unsuru konusunda öğrencilerin daha fazla alıştırma yapmaya ihtiyacı olduğu açıktır. Zira bu unsuru metinlerinde ancak basit biçimde işleyebilmektedirler.

Tablo 4. *Mekân* unsuruna ilişkin bulgular

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F _(3,91)	p
5.sınıf	24	1,0417	,55003		
6.sınıf	24	,9583	,35864		
7.sınıf	23	1,0515	,47465	8,079	0,000
8.sınıf	24	1,9167	,65386		
Toplam	95	1,2421	,64768		

Tablo 4'te görüldüğü üzere ortaokul öğrencileri hikâye edici metinlerinde *mekân* unsuruna yer vermektedir. Ancak 5, 6, 7. sınıftaki öğrencilerin metinleri ile 8.sınıf öğrencilerinin metinleri arasında *mekân* unsurunun oluşturulması bakımından anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8,079$, $p<0,05$). Diğer taraftan 5 ve 7. sınıf öğrencileri birbirine yakın oranda bu unsura metinlerinde yer vermişken 6. sınıfta dikkat çeken bir düşüş söz konusudur. 8.sınıflarda *mekân* unsuruna yer verme oranının belirgin biçimde yüksek olması, öğrencilerin hikâye edici metinler konusundaki akademik ilerlemelerine bağlanabilir. Bunlarla birlikte ortaokul öğrencilerinin tümünde *mekân* unsurunu ayrıntılı biçimde işleme, tasvir ve betimlemeler yapma konusunda bir eksikliğin olduğu da görülmektedir.

Tablo 5. *Zaman* unsuruna ilişkin bulgular

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F _(3,91)	p
5.sınıf	24	1,2083	,50898		
6.sınıf	24	1,0833	,28233		
7.sınıf	23	1,0870	,41703	7,920	0,000
8.sınıf	24	1,6667	,63702		
Toplam	95	1,2632	,53017		

Tablo 5'te ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metin yazarken *zaman* unsuruna yer verdiği ve bu unsura en fazla 8. sınıf öğrencilerinin en az da 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin yer verdiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin metinleri arasında zaman unsurunu oluşturma açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F=7,920$, $p<0,05$). Bu bulgu, sınıf seviye yükseldikçe

dolayısıyla eğitim alıp alıştırmaya yaptıkça hikâye edici metinlerde yazma unsuruna daha fazla yer verilebileceğini göstermektedir. Ancak 5. sınıftan sonra yaşanan düşüş ergenlik yahut somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçiş gibi etkenlerle ya da sınıf, öğretmen ve aileden kaynaklı durumlarla açıklanabilir.

Tablo 6. *Başlatıcı olay* unsuruna ilişkin bulgular

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F _(3,91)	p
5.sınıf	24	,9583	,46431		
6.sınıf	24	,7917	,58823		
7.sınıf	23	1,1304	,34435	5,858	0,001
8.sınıf	24	1,3750	,57578		
Toplam	95	1,0632	,54207		

Tablo 6'da görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde *başlatıcı olay* unsuruna sınırlı düzeyde yer verilmektedir. 5 ve 6. sınıfta bu unsurun yok denilecek kadar sınırlı oluşturulması, 7 ve 8. sınıflarda ise alınan eğitime karşın yine de metinlerde bu unsurun belirgin biçimde fark edilememesi dikkat çekicidir. Bunun yanında ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinleri arasında *başlatıcı olay* unsuru açısından anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir (F=5,858, p<0,05). Bu bulgu 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin daha alt kademedeki öğrencilere göre hikâye edici metinlerde *başlatıcı olay* unsuruna basit biçimde de olsa daha fazla yer verebildiklerini göstermektedir.

Tablo 7. *Amaç / problem* unsuruna ilişkin bulgular

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F _(3,91)	p
5.sınıf	24	,6250	,57578		
6.sınıf	24	,7917	,65801		
7.sınıf	23	,6522	,64728	1,419	0,242
8.sınıf	24	,9583	,62409		
Toplam	95	,7579	,63104		

Tablo 7'de görüldüğü üzere ortaokul öğrencileri hikâye edici metin yazarken *amaç / problem* unsuruna yeterince yer verememektedir. 8. sınıfta bu durumu kısmen olumluya dönmekte ancak genel olarak ortalamalar düşüktür. Aralık değerlerine göre bu ortalamalar metinlerde bu unsurun çok az oluşturulabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte farklı sınıflardaki ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinleri arasında *amaç / problem* unsuruna yer verme açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir (F=1,419, p>0,05). Bu bulgu ortaokul öğrencilerin hikâye edici metin unsurlarından *amaç / problem* oluşturmaya dair eğitim almaya ve daha etkili alıştırmalara ihtiyaçlarının olduğu şeklinde açıklanabilir.

Tablo 8. *Girişim* unsuruna ilişkin bulgular

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F _(3,91)	p
5.sınıf	24	,5417	,50898		
6.sınıf	24	,9167	,65386		
7.sınıf	23	1,0435	,47465	7,372	0,000
8.sınıf	24	1,4167	,88055		
Toplam	95	,9789	,71428		

Tablo 8’de görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metin yazarken *girişim* unsuruna yeterince yer verememektedir. Bu unsura 5 ve 6. sınıfta çok düşük, 7. sınıfta basit şekilde ve 8. sınıfta basit şekilde ama diğer sınıflara göre daha iyi düzeyde yer verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinleri arasında giriş unsuruna yer verme açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir ($F=7,372$, $p<0,05$). Bu bulgu 7 ve 8. sınıf öğrencileri lehine bir farkın olduğunu dolayısıyla sınıf düzeyi yükseldikçe girişim unsuruna hikâye edici metin yazarken öğrencilerin daha fazla yer verebileceğini göstermektedir.

Tablo 9. *Sonuç / çözüm* unsuruna ilişkin bulgular

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F (3,91)	p
5.sınıf	24	1,1667	,48154		
6.sınıf	24	1,1250	,74089		
7.sınıf	23	1,4783	,59311	3,550	0,018
8.sınıf	24	1,5833	,50361		
Toplam	95	1,3368	,61212		

Tablo 9’da ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metin yazarken basit ve ayrıntılı biçimde sonuç çıkarma ve çözüm üretme unsuruna yer verdiği görülmektedir. Bu unsura en yüksek düzeyde 8. sınıf öğrencileri metinlerinde yer vermiştir. Daha sonra 7. sınıflar gelmektedir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinleri arasında sonuç / çözüm unsuru açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=2,76$, $p<0,05$). Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin sonuç çıkarma / çözüm üretme unsurunu oluşturma konusunda iyi durumda oldukları ve alacakları eğitimle durumlarının iyileştirilebileceği şeklinde açıklanabilir.

Tablo 10. *Tepki* unsuruna ilişkin bulgular

Sınıf	N	Ortalama	Std. Sapma	F (3,91)	p
5.sınıf	24	,9167	,65386		
6.sınıf	24	,9583	,75060		
7.sınıf	23	1,1739	,65033	1,130	0,341
8.sınıf	24	1,2083	,65801		
Toplam	95	1,0632	,68121		

Tablo 10’da görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metin yazarken ana karakterin gösterdiği tepkilere yer verme bakımından birbirine yakın becerilere sahiptir. Ana karakterin tepkilerini içermeye bakımından 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin metinleri 5 ve 6. sınıf öğrencilerinininkinden çok düşük bir oranda olsa daha iyidir. Bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinleri arasında tepki unsuru açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F=1,130$, $p>0,05$). Bu bulgu ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metin yazarken ana ve yardımcı karakterlerin olay karşısındaki tepkilerini verme konusunda eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde açıklanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Yazma becerisinin gelişmesi ve alışkanlığa dönüştürülmesi, diğer dil becerilerinde olduğu gibi, çaba gerektirmektedir. Yazma becerisi için gösterilecek çaba, yazmanın bireysel ve toplumsal gelişim açısından önemi ile açıklanabilir. Bununla birlikte öğrenciler gün içinde dinlediği, konuştuğu ve okuduğu kadar yazmamaktadır. Örneğin Rankin’e (1930) göre gün içinde dinlemeye %42, konuşmaya %32, okumaya %15, yazmaya ise %11 zaman ayrılmaktadır. Yine Bird (1953), Burley-

Allen (1995)'in araştırmaları da yazmaya ayrılan zamanın daha az olduğunu kanıtlamaktadır. Bu durum ister istemez yazma becerisinin alışkanlığa dönüşmesini geciktirmektedir. Yazma becerisinin alışkanlığa dönüşmesi için öğrencinin ilgi ve istek duyacağı, başlangıçta kolay yapabileceği türlerden yararlanılmalıdır. Hikâye edici metinler yazma becerisinin alışkanlığa dönüşmesinde bahsedilen gereklilikleri karşılayabildiği için etkili rol oynamaktadır. Bu bağlamda ilkokul 3. sınıftan itibaren öğretilen hikâye edici metin türünün ortaokul düzeyinde nasıl bir gelişim gösterdiğinin tespit edilmesi yazma eğitimi faaliyetlerine yol gösterici olacaktır.

Ortaokul öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerde temel yapı unsurlarına ne oranda yer verdiklerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada, öğrencilerin hikâye edici metinlerde en iyi düzeyde ve ayrıntılı biçimde *sorun / çözüm* unsuruna, en az ise *amaç / problem* unsuruna yer verdiği tespit edilmiştir. Yine *ana karakter* unsuruna en yüksek düzeyde 8. sınıfta yer verildiği ve sınıf düzeyine bağlı olarak *ana karakter* unsuruna yer verme oranlarının anlamlı farklılık göstermediği de belirlenmiştir. Yılmaz (2008) yaptığı çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmının ana karaktere yer verdiğine ancak ana karakteri ayrıntılarıyla betimleyen öğrenci oranının az olduğuna dair tespitleri bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Coşkun (2005) da araştırmasında öğrencilerin *ana karakter* unsuruna yüksek düzeyde yer verdiklerini ortaya koymuştur. Buna karşın *mekân* ve *zaman* unsurunun oluşturulması bakımından sınıf düzeyine göre öğrencilerin metinleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Kılıç (2012) da yaptığı çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmının *mekân* unsurunu kullandığı ancak *mekân* ayrıntılı verenlerin oranının az olduğu sonucuna varmıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe *mekân* unsuruna yer verme oranının da arttığı, ancak aynı durumun zaman unsuru için geçerli olmadığı gözlenmiştir. Yasul (2014) yaptığı çalışmada *zaman* unsuruna büyük oranda yer verdiğine ancak zamanı net ve ayrıntılı olarak veren öğrencilerin oranının düşük olduğuna dair tespitleri bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metin yazarken *başlatıcı olay* unsuruna genel olarak çok yer verdiği, ancak yine sınıf düzeyi yükseldikçe anlamlı fark oluşturacak düzeyde bir değişimin yaşandığı tespit edilmiştir. Yaylacık (2014) bu sonuçla benzer şekilde öğrencilerin başlatıcı olay unsuruna yüksek oranda yer verdiklerini tespit etmiştir. Bunun aksine Yasul (2014) çalışmasında başlatıcı olay unsurunu kullananların oranını çok düşük bulmuştur. Aynı şekilde *amaç / problem* unsuruna da öğrencilerin metinlerinde az yer verilmiştir. Ancak *amaç / problem* unsuruna yer verme bakımından sınıf düzeyine anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Benzer şekilde, Baştuğ ve Keskin (2013) de öğrencilerin hikâyedeki problemi belirleme becerilerinin oldukça düşük olduğunu, Coşkun (2005) ise yaptığı çalışmada *amaç / problem* unsuruna yer verme oranının ortalama düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Hikâye edici metin unsurlarından *girişime* ortaokul öğrencilerinin metinlerinde yeterince yer vermediği görülmüştür. Ancak 7 ve 8. sınıfta bir iyileşme olduğu ve bunun anlamlı fark oluşturacak düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kılıç'ın (2012) çalışması da öğrencilerin hikâye edici metinlerde girişim unsurunu istenen düzeyde sunamadığını göstermiştir. Yine Eğilmez ve Berber (2017) çalışmalarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun bir olay kurgulamayı başardığını fakat olayı genişleterek ve detaylandırarak birbiriyle ilişkili bir olay örgüsü ortaya koyamadığını sonucuna ulaşmıştır. Bunlarla birlikte ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metin yazarken basit ve ayrıntılı biçimde *sonuç çıkarma* ve *çözüm üretme* unsuruna yer verdiği tespit edilmiştir. Bu unsur açısından sınıf düzeyine göre öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu da önemli sonuçlardandır. Sallabaş'ın (2007) araştırmasında bu sonucu destekler nitelikte sonuca yüksek oranda yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Arı (2010) da öğrencilerin yazdığı metinlerin sonuç özelliğinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın Yılmaz (2008), Akbaba ve Yalçın (2016) ve Öztürk (2019) ise araştırmalarında öğrencilerin metin yazarken sonuca ulaşma, tasarlama ve çıkarım yapma konusunda eksiklerinin olduğunu belirlemiştir. Ortaokul öğrencilerinin tepki unsuruna hikâye edici metin

yazarken çok fazla yer vermediği ve bu durumun sınıf düzeyine göre anlamlı bir değişime uğramadığı tespit edilmiştir. Kaynaş ve Anılan'ın (2015) çalışmasında ise, bu sonucun aksi yönde öğrencilerin çoğunluğun tepki unsuruna orta ve üst düzeyde yer verdiği görülmüştür.

Araştırma sonunda, ortaokul öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerde temel yapı unsurlarına basit düzeyde yer verdiği, en iyi ve ayrıntılı biçimde *sorun / çözüm* unsurunun en az ise *amaç / problem* unsurunun metinlerde yer bulduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi yükseldikçe *mekân, zaman, başlatıcı olay, girişim ve sonuç /çözüm* unsurlarına hikâye edici metinlerde daha fazla yer verildiği de diğer önemli sonuçlar arasındadır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öğrenci çalışma kitaplarında hikâye edici yazmaya yönelik etkinliklere yer verilebilir. Bu etkinliklerde hangi yazma tekniklerinin izleneceğine dair yönergeler de açıklanabilir. Yapılan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin hikâye edici yazma düzeyi kontrol edilip uygun dönüt ve düzeltmeler yapılabilir.

Hikâye edici metin yazma etkinliklerinde, öğrencilerin okuma ve yazma eğilimlerinden hareket edilebilir. Bu sayede öğrencilerin isteklendirilmesi ve yazarken kendi yaşamından hayal gücünden yararlanabilmesi sağlanabilir.

Öğrencilerin hikâye unsurlarını kavramalarını ve okudukları metinlerde fark etmelerini sağlayacak ipuçlarından ve etkili stratejilerden yararlanılmalıdır. Örneğin haritalama teknikleri ve akıllı tahta üzerinden uygulanacak sesli-görüntülü kartlar bunun için işe koşulabilir.

Teknoloji çağında Z kuşağı olarak tanımlanan öğrencilerin eğilimleri yazma eğitiminde önemsenmelidir. Bu doğrultuda, hikâye yazma çalışmaları dijital ortamlarda yapılabilir. Eğitim Bilişim Ağı üzerinde kurulan sosyal gruplardan ve e-içerik paylaşımlarından dijital yazma etkinlikleri için yararlanılabilir.

Kaynakça

- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akbaba, R. S. ve Yalçın, S. K. (2016). 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinde görülen hataların sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 43-75.
- Başaran, M. (2010). Öğretim kademesine göre öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 119-139.
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467.

- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 284-290.
- Bird, D.E. (1953). Teaching listening comprehension. *Journal of Communication*, 3(2), 127-130.
- Bottomley, D. M., Henk, W. A. & Melnick, S. A. (1998). Assessing children's views about themselves as writers using the writer self-perception scale. *Reading Teacher*, 51(4), 286-296.
- Burley-Allen, M. (1995). *Listening the forgotten skill*. John Wiley and Sons Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Eğilmez, N.İ. ve Berber, Z.T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş E.T. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kaynaş, E. (2014). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kaynaş, E. ve Anılan, H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2015) 121-147.
- Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özdemir, N.H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Özkan, Ö. ve Karasakaloğlu, N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 220-247.
- Öztürk, B.K. (2019). *Altıncı sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rankin, P.T. (1930). *Measurement of the ability of understand spoken language*. Doctoral thesis. University of Michigan.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında metin öğelerine yer verme düzeyleri. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 2, 193-205.

- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye türündeki metinlerin üst yapı açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 3(3), 210-237.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Yasul, A. F. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S.K. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.