

ÖĞRENCİLERİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERDEKİ PROBLEMİ BELİRLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Muhammet Baştuğ
Yenibahçe İ.Ö.O, Meram /KONYA
muh_bastugg@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. H. Kağan Keskin
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
kagankeskin@duzce.edu.tr

Özet

Bu araştırmada hikâye edici metinlerde öğrencilerin hikâyenin problemini belirleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili olarak Konya il merkezinde bulunan, farklı sosyoekonomik çevrelerden, ilköğretim 3., 4., ve 5. sınıflara devam eden 662 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada her sınıf düzeyi için birer hikâye edici metin kullanılmıştır. Öğrenciler hikâye edici metni okuduktan sonra onlara, “Okuduğunuz hikâyenin temel problemi nedir?” sorusu yöneltilmiş ve onlardan yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Alınan cevaplar analiz için puanlanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler, frekans ve yüzde hesapları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda örnekleme yer alan öğrencilerin hikâyedeki problemi belirleme becerilerinin oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye problemini belirlemede, 3. ve 4. Sınıflara göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: okuma, anlama, hikâye, problem

AN INVESTIGATION INTO STUDENTS' PROBLEM DETERMINATION SKILLS IN NARRATIVE TEXTS

Abstract

The aim of the present study is to analyze students' skills of determining the story's problem in narrative texts. To this end, 662 students attending the primary school 3rd, 4th and 5th grades in Konya city center were selected as the sample of the study. The research was structured as a descriptive study. A narrative text was used for each grade's level. After the students read the narrative text, they were asked "What is the main problem in the story you read?" and a written answer was expected. The collected responses were scored for analysis. The data were analyzed by means of frequency and percentage. At the end of the study, it was found out that the students in the sample had considerably low problem determination skills in stories. On the other hand, it was understood that 5th graders were more successful in terms of determining the story's problem than the 3rd and 4th graders.

Key words: reading, comprehension, narrative, problem.

GİRİŞ

Okuma, bireylerin yazılı ve görsel araçlardan bilgi edinmesinde ve onların bilgi dağarcığının gelişmesinde önemli role sahip bir etkinliktir. Okuma ve anlama yeteneği bireylerin okul içinde ve dışındaki yaşamında başarılı olması için kritik öneme sahiptir (Taylor, Alber, & Walker, 2002). Bundan dolayı bireylerin okuma ve anlamalarının

gelişimi için sistemli çalışmalar yapılmalıdır. Yapılan küçük örneklemlerle çalışmalarda da görüldüğü üzere ne yazık ki ülkemiz öğrencilerinin okuma (akıcı okuma) ve anlama başarıları olması gereken düzeyde değildir (Baştuğ, 2012).

Okumanın niteliği, anlamanın niteliğiyle birlikte düşünülmektedir. Idol-Maestas & Croll (1985) okuyabilme yeteneğini, metnin anlamını kurabilmeye dayandırmaktadır. Anlama problemi yaşayan öğrencilerin okumalarının da problemlidir. Bundan dolayı anlama güçlüğü çeken okuyucular ve bu güçlüğün giderilmesine yönelik çalışmalar okuma araştırmacıları için odak konuların başında gelmektedir.

Okuma ve anlama çalışmalarında genellikle hikâye edici metinlerden yararlanılmaktadır. Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler hikâyelerle sık sık karşılaşır. Hikâyeler, "bir noktaya işaret etme, dinleyicileri eğlendirme, yakınma, bir tartışma ortamı oluşturma gibi pek çok iletişim durumunu yansıtmak için tasarlanmıştır" (Graesser, Golding, & Long, 1991:171). Diğer taraftan hikâyeler, önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve hatırlama aracı olarak gösterilmektedir (Akyol, 2011). Bu tür metinler içeriği gereği, öğrenciler için daha ilgi çekicidir.

Hikâye edici türleri anlamak ve hatırlamak diğer bilgi verici metinleri anlamaya göre daha kolaydır. Ayrıca hikâye türü metinler daha hızlı okunur (Graesser ve diğerleri., 1991). Ancak hikâyelerin daha iyi ve kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla bazı yollara başvurulur. Bunların en önemlilerinin birisi de hikâye haritası tekniğidir. Hikâye haritası, bir hikâye şemasının önemli parçalarını ve özelliklerini ortaya koymak için düzenli bir araçtır ve bu şemalar öğrencilerin hikâyeleri anlamasına rehberlik eden bilişsel bir yapıdır. Hikâye haritası, hikâyenin bütünü hakkında okuyucuya zihinsel bir çerçeve oluşturması açısından önemlidir. Özellikle anlama güçlüğü çekenler, hikâyeyi anlamada hikaye haritasını organize edici bir çerçeve olarak kullanabilirler (Idol-Maestas, 1987). Hikaye haritasını kullanarak okuyucu hikayenin önemli elementlerini şemaya yazarak, hikayenin görsel bir sunumunu oluşturabilir (Taylor ve diğerleri, 2002).

Hikâye edici metinlerde okunandan anlam kurmada hikâye haritasından faydalanılmaktadır. Hikâye haritası, dekor, karakterler, problem, sonuç gibi bir takım unsurları içerir. Pek çok araştırma hikâye haritası tekniğinin, okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu ve anlama sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir (Baumann & Bergeron, 1993; Dimino, Gersten, Carnine, & Blake, 1990; Idol-Maestas, 1987; Idol-Maestas & Croll, 1985; Lubin & Sewak, 2007; Yılmaz, 2008). Hikâye haritaları okuma öncesi ön bilgileri aktive eder; okuma sürecinde öğrencilerin anlamayı izlemelerine ve okuma sonrası anahtar fikirleri özetlemesine yardım eder (Lubin & Sewak, 2007).

Hikâye haritasının unsurlarından birisi de hikâyenin problemidir. Akyol'a (2011:173) göre "problem, çatışma anlamına gelmekte ve çözülmesi gereken bilinmezlik" olarak ifade edilmektedir. Problem, hikâyenin başında tanımlanmaktadır (Gökçe ve Sis, 2011). Hikâye, çatışmanın etrafında geliştiği için problem hikâyenin temeli olarak görülmektedir (Bozkurt, 2005). Stein & Glenn (1979) problemi öyküdeki olayı başlatan ve öyküde bulunan kişi veya kişilerin duygusal, bilişsel veya eylem şeklinde tepkilerine yol açan öykü unsuru olarak ifade etmektedir (akt. Işıkdogan, 2009:33).

Hikâye probleminin bulunması, hikâyeden anlam kurmada önemli bir aşamadır. Problem, hikâyenin tasarımında ve anlaşılmasında önemli görülmektedir (Chang & Huang, 2009). Problemi belirlemek, okuyucunun hikâyede olup biteni ortaya koymasına yardım eder (Baumann & Bergeron, 1993). Hikâye probleminin tam olarak belirlenmemesi anlama sürecinde de eksiklikler meydana getirecektir. Çünkü hikâye problemi, hikâyenin üzerine kurulduğu temel unsurdur. Hikâye problemle başlar, problemin çözümü ve buna yönelik reaksiyonla sonlanır.

Hikâye edici metinlerde problemi belirlemek diğer unsurları belirlemeye göre daha zor olabilir. Örneğin sahne hikâyede doğrudan tanımlanır. Ancak problem her zaman doğrudan görülmez. Okuyucunun hikâyeyi anlamasını ve bir çıkarım yapmasını gerektirebilir. Duman ve Tekinarslan (2007) çalışmasında öğrenciler ilk zamanlarda hikâye haritasının problem kısmını doldururken sıklıkla araştırmacılarından yardım istemişlerdir. Öğretim sürecinde bağımsız olarak doldurmayı öğrenciler de araştırmacının bulguları incelendiğinde problemi anlama elementine ait başarının diğerlerine göre düşük olduğu görülmektedir. Diğer taraftan bu araştırmacılar, Hikâyedeki problemi anlayamayan öğrencilerin problemin nasıl çözüldüğünü anlamakta da zorlanmış

olduklarını düşünmektedirler. Dolayısıyla hikâye probleminin yanlış anlaşılmasıyla, hikâyedeki anlam bütünlüğü bozulmaktadır. Yine benzer sonuçlar Işıkdöğün'ün (2009) çalışmasında da görülmektedir. Işıkdöğün, zihinsel engelli öğrencilerden oluşan 7 deney, 7 kontrol olmak üzere toplam 14 öğrenciyle hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamadaki etkililiğini araştırmıştır. Bu çalışmada öğrenciler problemi anlama, çözme ve sonuç bölümlerini bulmada diğer bölümlere göre daha çok zorlanmışlardır ve araştırmaya katılan 7 öğrenciden 5'i hikâyedeki bu unsurları bulamamıştır.

Hikaye haritasının okuma sürecinde kullanılmasına yönelik araştırmalar sıklıkla yapılmasına rağmen, hikaye haritasının önemli bir elementi olan doğrudan hikaye probleminin belirlenmesine yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak doğrudan bir hikâyenin problemini belirlemeye yönelik araştırmalar olmasa da problemin belirlenmesinin zorunlu olduğu araştırmalar vardır. Taylor ve diğerlerinin (2002) yaptıkları çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde hikâye haritası ve kendi kendine soru üretme stratejilerinin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada "Ana karakter problemi nasıl çözdü?" sorusu aslında hikâyedeki problemin belirlenmesini gerektirmektedir. Çünkü öğrencinin bu soruya doğru cevap verebilmesi için, öncelikle hikâyedeki problemi belirlemesini gerektirmektedir. Dolayısıyla hikâyelerin anlaşılmasına yönelik çalışmalar ve öğretim uygulamaları hikâye probleminin belirlenmesi sürecini içermektedir. Bu araştırmada öğrencilerin doğrudan bir hikâyenin problemini belirleyebilme becerilerini incelemek amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini "Öğrenciler hikâyelerdeki problemi belirleme becerilerini ne düzeydedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin hikâyelerdeki problemi belirleme düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin hikâyelerdeki problemi belirleme becerileri sınıf düzeyine (3.,4. ve 5.) göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Hikâye edici metinler, gerek okuma ve anlama çalışmalarında gerekse çocukların boş zamanlarını değerlendirme, merakını giderme ve eğlenme gibi pek çok amaçla okuduğu metinlerdir. Literatürde bu metinleri okumanın ve anlamının bilgi verici metinlere göre daha kolay olduğu; okuyucuların bu tür metinleri okuma ve anlamada daha başarılı olduğu görülmektedir (Akyol ve Temur, 2006; Baştuğ, 2012; Hiebert, 2003). Ancak bu tür metinleri daha iyi anlayabilmek için okuyucular farklı kaynaklardan yararlanır. Bu kaynaklar metnin yapısal ve anlamsal özelliklerinin farkına varıp; ondan okuma sürecinde yararlanma olarak ifade edilebilir. Hikâye haritası bir hikâye metninin yapısal özelliklerini görsel bir şemada sergilemedir. Bu yolla hikâyenin önemli elementleri belirlenir ve okuyucunun hikayeyi bir bütün olarak anlamasına yardım edilir. Hikâye haritası farklı sınıflamalar olsa da temel olarak "dekor, karakterler, problem, sonuç ve reaksiyon" gibi elementleri içerir. Problem, hikâyeyi anlamada kritik öneme sahiptir. Çünkü hikâyeler bir problem etrafında gelişir ve problemin çözülmesiyle birlikte buna yönelik reaksiyonla sonlanır. Bu yüzden öğrencilerin hikâye edici metinlerde problemi doğru olarak belirlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlaması düşünülmektedir. Diğer taraftan araştırma bulgularının, hikâye edici metinleri okuma ve anlama çalışmalarında problemi belirlemenin önemi konusunda öğretmenlere farkındalık yapması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yani var olan bir durum araştırılmaktadır. Bu amaçla çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir (Karasar, 2006). Bu model, popülasyonun tamamından ziyade seçilen bir örnekleme ait yetenekler, bilgi, inanç, tutum ve görüşler gibi özellikleri tanımlamak için kullanılan bir araştırma desendir (Fraenkel & Wallen, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmının evrenini Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı okullarda öğrenim gören 3. 4. Ve 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise Konya ili Büyükşehir belediyesi sınırlarında bulunan okullardan farklı sosyoekonomik çevreye sahip 5 okuldan rastgele seçilen 3., 4. Ve 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir. Araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul idaresinin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

CİNSİYET	KİŞİ SAYISI(N)	YÜZDE(%)
KIZ	338	51,1
ERKEK	324	48,9
TOPLAM	662	100

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin 338'i (%51,1) kız; 324'ü (%48,9) erkektir.

Tablo 2: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı

SINIF DÜZEYİ	KİŞİ SAYISI(N)	YÜZDE(%)
3	236	35,6
4	225	34
5	201	30,4
TOPLAM	662	100

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre çalışma grubundaki öğrencilerin 236'sı (%35,6) 3. Sınıfa; 225'i (%34) 4. Sınıfa ve 201'i (%30,4) 5. Sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf düzeylerine uygun hikâye edici metinler seçilmiştir. Metinlerin seçilmesinde 4 sınıf öğretmeni ve 2 okuma alanı uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacılar ve okuma alanı uzmanları araştırmada kullanılacak hikâyelerin probleminin ne olduğunu görüş birliğiyle belirlemişlerdir. Seçilen metinler Öğrencilere bağımsız ve sessiz olarak okutulmuştur. Daha sonra açık uçlu "Okuduğunuz hikâyedeki ana problem nedir? Bulunuz" sorusu sorulmuş ve dağıtılan boş kâğıda cevabı yazmaları istenmiştir. Cevaplar, daha önceden belirlenen probleme göre "Yanlış Belirlenmiş, Kısmen Doğru Belirlenmiş, Tamamen Doğru Belirlenmiş" olarak belirlenmiştir. Doğru cevaplar için "2"; Kısmen Doğru Belirlenmiş "1", yanlış cevaplar için ise "0" puanları verilmiştir. Taylor ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada kısmen doğru olan cevapları hatalı saymışlardır. Ancak bu çalışmada kısmen doğru olan cevaplar ayrı bir puanlamaya tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonunda toplanan veriler SPSS (17) paket programına aktarılmış ve bu program kullanılarak frekans ve yüzde dağılımı ve parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Örneklem sayısı fazla olmasına rağmen, dağılımın normal çıkmadığı ve grupların homojen olmadığı için parametrik olmayan test kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3'te 3. Sınıf öğrencilerinin hikâyedeki problemi belirleme durumuna ilişkin frekans ve yüzdeler verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %60'a yakını hikâyedeki problemi yanlış; %35,9'u kısmen doğru; %4,3'ü ise tamamen doğru belirlemiştir. Bu sonuç 3. Sınıf öğrencilerinin hikâyedeki problemi belirlemedeki başarısının oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.: 3. Sınıf Öğrencilerinin Hikâyedeki Problemi Belirleme Durumuna İlişkin Dağılım.

Problemi Belirleme Durumu	Frekans(f)	Yüzde(%)
Yanlış Belirlenmiş	140	59,8
Kısmen Doğru Belirlenmiş	84	35,9
Tamamen Doğru Belirlenmiş	10	4,3
Toplam	234	100

Tablo 4: 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâyedeki Problemi Belirleme Durumuna İlişkin Dağılım.

Problemi Belirleme Durumu	Frekans(f)	Yüzde(%)
Yanlış Belirlenmiş	139	61,8
Kısmen Doğru Belirlenmiş	66	29,3
Tamamen Doğru Belirlenmiş	20	8,9
Toplam	225	100

Tablo 4'te 4. Sınıf öğrencilerinin hikâyedeki problemi belirleme durumuna ilişkin frekans ve yüzdeler verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %61,8'i hikâyedeki problemi yanlış; %29,3'ü kısmen doğru; %8,9'u ise tamamen doğru belirlemiştir. Buna göre çalışma grubunda yer alan 4. Sınıf öğrencileri hikâye problemini belirleme başarıları bakımından yeterli düzeyde değildir.

Tablo 5: 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâyedeki Problemi Belirleme Durumuna İlişkin Dağılım.

Problemi Belirleme Durumu	Frekans(f)	Yüzde(%)
Yanlış Belirlenmiş	77	38,3
Kısmen Doğru Belirlenmiş	51	25,4
Tamamen Doğru Belirlenmiş	73	36,3
Toplam	201	100

Tablo 5'te 5. Sınıf öğrencilerinin hikâyedeki problemi belirleme durumuna ilişkin frekans ve yüzdeler verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %38,3'ü hikâyedeki problemi yanlış; %25,4'ü kısmen doğru; %36,3'ü ise tamamen doğru belirlemiştir. Elde edilen bu bulguya göre 5. Sınıf öğrencilerinin yarısına yakını hikâyedeki problemi belirlemede başarılı olamamıştır.

Tablo 6: Sınıf Düzeyine Göre Hikâye Problemini Belirleme Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
3	236	297,97	55,202	,000*
4	225	299,39		
5	201	406,81		
Toplam	662			

p<.05

Tablo 6'da sınıf düzeyine göre öğrencilerin hikâye problemini belirleme durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir. Test sonuçlarına göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin hikâye problemini belirleme başarıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($\chi^2=55,202$; p<.05). Ortalamalara bakıldığında, 5. Sınıf öğrencilerinin 3. ve 4. sınıflara göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada 3., 4., ve 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde problemi belirleme becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre araştırma grubunda yer alan öğrencilerin hikâye edici metinlerde problemi belirleme başarıları oldukça düşüktür. Hikâyenin problemini belirlemek hikâyedeki diğer elementleri

belirlemeye göre daha zordur. Öğrenciler hikâyedeki problemi belirlemede zorlanmaktadır (Duman & Tekinarslan, 2007; Işıkdöğün, 2009). Bu sonuç aslında öğrencilerin hikâyeyi anlama başarılarının da düşük olduğunu göstermektedir. Çünkü hikâyeler farklı unsurların etkileşimi ile bir anlam bütünlüğü taşımaktadır. Bu bütünlüğün önemli bir parçası olarak gösterilen problemin belirlenememesi ya da yanlış belirlenmesi bu hikâyenin tam olarak anlaşılmasına sebep olacaktır. Dolayısıyla anlama ile birlikte tanımlanan okuma eylemi amacına ulaşmamış olacaktır.

Öğrencilerin hikâye problemini belirlemede zorlanmaları onların hikâye yapısını iyi bilmemelerinden kaynaklanabilir. Fitzgerald & Spiegel'e (1983) göre çocuklara hikâye yapısı yeterince öğretilmemektedir. Pek çok yetişkin ya da çocuk hikâyenin yapısı ve özelliklerini kullanarak, hikâyeleri anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırır. Hikâyedeki problemin bulunmasında hikâye haritası tekniğinden yararlanılmalıdır. Araştırmalar (Bozkurt, 2005; Duman ve Tekinarslan, 2007; Idol-Maestas, 1987; Işıkdöğün, 2009; Öztoprak, 2006) hikâye edici metinlerde hikâyeyi anlama ve problemi belirlemede hikâye haritası tekniği kullanmanın etkili olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında 5. Sınıf öğrencilerinin 3. Ve 4. Sınıflara göre hikâye problemini belirlemede daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu sonuç iki farklı açıdan yorumlanabilir: Birincisi 5. Sınıf öğrencilerinin gerek zihinsel gelişimi alt sınıflara göre daha yetkin olmasından kaynaklanabilir. Bu öğrencilerin kelime hazineleri, genel okuma düzeylerine ilişkin beceriler, düşünme becerileri 3. Ve 4. Sınıflarla karşılaştırıldığında daha iyi olması düşünülmektedir. İkincisi ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları daha fazla olabilir. Öğrenciler bu stratejileri kullanarak metnin yapısal ve anlamsal özelliklerini daha iyi keşfeder. Bu durumlar 5. Sınıf öğrencilerine alt sınıflara göre hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinde bazı avantajlar sağlamaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı önerilerde bulunulabilir:

Öğrencilere özellikle ilk sınıflarda hikâye yapıları tam olarak öğretilmelidir. Hikâye yapılarından özellikle problem üzerinde durulmalıdır. Bu öğretim için hikâye haritası tekniği kullanılabilir. Diğer taraftan okuma araştırmacıları hikâyelerdeki problemin belirlenmesine yardımcı stratejiler üzerinde çalışabilir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (4 ed.). Ankara: Pegem.

Akyol, H., ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi*, 29, 259-274.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Baumann, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). Story-map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25, 407-437.

Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal.

Chang, W.-c., & Huang, S.-h. (2009). A study on the application of story mapping to the innovative product design model, from http://nuweb.northumbria.ac.uk/desform/2009/downloads/_PDFs/18_ChenWei%20Chang.pdf. 15.09.2012 tarihinde erişilmiştir.

Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91, 19-32.

Duman, N., ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.

Fitzgerald, J., & Spiegel, D. L. (1983). Enhancing children's reading Comprehension through instruction In narrative structure. *Journal of Reading Behavior*, XV(2), 1-18.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (17 ed.). Boston: McGraw Hill Higher Education.

Gökçe, B., & Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinin "Hikâye Haritası" Yöntemine Göre İncelenmesi ve Genel Bir Değerlendirme. *Turkish Studies* 6(3), 1925-1949.

Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Bar, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 171-205). White Plains, NY: Longman.

Hiebert, E. H. (2003). *The role of text in developing fluency: A comparison of two interventions*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Idol-Maestas, L. (1987). Group Story Mapping: A Comprehension Strategy For Both Skilled And Unskilled Readers. *Journal of Learning Disabilities* 20(4), 196-205.

Idol-Maestas, L., & Croll, V. J. (1985). The Effects Of Training In Story Mapping Procedures On The Reading Comprehension Of Poores Readers.

Işıkdoğan, N. (2009). *Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini Kazanmalarındaki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara üniversitesi.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16 ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lubin, J., & Sewak, M. (2007). Enhancing learning through the use of graphic organizers: A Review of the literature. *Lynchburg College Online Journal of special Education* 4, 1-37.

Öztoprak, F. B. (2006). *Öykü öğretiminde Öykü Haritası Kullanımının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). The Comparative Effects of a Modified Self-Questioning Strategy and Story Mapping on the Reading Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(2).

Yılmaz, M. (2008). Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).