

MEF ÜNİVERSİTESİ

HİKÂYE ANLATIMININ VE  
HİKÂYELEŞTİRMENİN ÖĞRENME SÜREÇLERİNE  
VE ÇOCUĞUN BİLİŞSEL GELİŞİMİNE ETKİLERİ

Bitirme Projesi

Hülya Sarıkaya

İSTANBUL, 2021



MEF ÜNİVERSİTESİ

HİKÂYE ANLATIMININ VE  
HİKÂYELEŞTİRMENİN ÖĞRENME SÜREÇLERİNE  
VE ÇOCUĞUN BİLİŞSEL GELİŞİMİNE ETKİLERİ

Bitirme Projesi

Hülya Sarıkaya

Bitirme Projesi Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar

İSTANBUL, 2021

# MEF UNİVERSİTESİ

Projenin Adı: Hikâye Anlatımının ve Hikâyeleştirmenin Öğrenme Süreçlerine ve  
Çocuğun Bilişsel Gelişimine Etkileri

Öğrencinin İsmi ve Soyadı: Hülya Sarıkaya

Hülya Sarıkaya tarafından hazırlanan mezuniyet projesinin benim denetimim altında tamamlandığını beyan ederim. Yapılan bu projeyi “Mezuniyet Projesi” olarak kabul ediyorum.

20/01/2021

Bitirme Projesi Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar

## Akademik Dürüstlük Sözü

Bu birirne projesi kapsamında kiraseyle iş birliği yapmazmaya, dış yardım aramamaya veya kabul etmemeye ve başkalarına yardım etmemeye söz veriyorum.

Başlı veya web'deki tüm kaynakların açıkça belirtilmesi ve referans verilmesi gerektiğini biliyorum.

MİP Üniversitesi'nin idkallerine uygun olarak, bu çalışmamı benim olduğuma ve hazırlanmasında uygunuz bir yardım almadığım konusunda söz veriyorum.

---

Hilya Sarıkaya

20.01.2021

## ÖZET

### HİKÂYE ANLATIMININ VE HİKÂYELEŞTİRMENİN ÖĞRENME SÜREÇLERİNE VE ÇOCUĞUN BİLİŞSEL GELİŞİMİNE ETKİLERİ

Hülya Sarıkaya

Proje Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Melike Acar

OCAK, 2021, 38 Sayfa

Bu çalışmanın amacı öncelikle dil dersleri, gerekde tüm derslerde hikâye anlatıcılığın ve hikâyeleştirmenin öğrenme süreçlerine ve çocuğun bilişsel gelişimine etkilerinin incelenmesidir. Eğitim-Öğretim programları içinde hikâyelerin gücüne, derslerin, konuların hikâyeleştirilerek anlatılmasının kaygıya, yapsalsal düzeylerle bağ kurarak kalıcı öğrenmeyi sağladığına ve hikâye dinleyerek öğrenen çocuğun bilişsel süreçlerinde meydana gelen değişikliklere vurgu yapılarak ders içi ve ders dışı etkinliklerde hikâyelerin gücünden yararlanmanın gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Çalışmada nitel model kullanılmıştır. Yan-deneysel ~~çalışma~~ kullanılarak hikâye anlatmanın ve/veya hikâyeleştirmenin öğrenmeye etkisini amaçlamak için katılımcı öğrencilerden bir sınıf deney grubu diğer sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Hikâyeleştirmenin etkililiği daha iyi ölçmek, öğrencilerin sosyal-bilişsel gereksinimlerini daha iyi ortaya koyabilmek için görüşme ve anket tekniği kullanılarak nitel model desteği sağlanmıştır. Ayrıca, hikâye anlatmanın ve /veya hikâyeleştirmenin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine ve anlama düzeylerine etkisini ölçmek için tutarlı ölçme, test değerlendirme formu, dinleme becerileri dinleme becerileri kalıcılık formu ile kontrol grubu yan deneysel desen kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Hikâye anlatımı, sözlü kültür, dinleme, hikâyeleştirme, kalıcı öğrenme

## EXECUTIVE SUMMARY

### THE EFFECTS OF STORYTELLING AND STORIFYING ON LEARNING PROCESSES AND CHILD'S COGNITIVE ENHANCEMENT

Hülya Sarıcağa

Advisor: Asst. Prof. Dr. Melike Acar

JANUARY 2021, 38 pages

The main purpose of this study is to analyze the effects of storytelling and storifying on learning processes and child's cognitive enhancement, particularly in linguistics and generally in all other courses. Fundamentally, it has been pronounced in this study that the following features enable the permanent learning; the necessity of utilizing the power of stories both in curricular and extracurricular activities by emphasizing the use of the power of stories in educational programs and by using storifying methods in teaching the subjects and courses while associating them with daily life and experiences. In addition to this, the changes in the cognitive processes of the child who learns through storifying methods is also emphasized.

In this study, the quantitative modeling method is used. By using quasi-experimental method, in order to research the effect of storytelling and/or storifying on learning, one class is identified as the experiment group and the other class is identified as the control group. Quantitative model support is enabled by using interview and survey techniques in order to better evaluate the effects of the storifying and to better present the socio-cognitive reasons of the students. In addition to this, attitude scale, self-assessment form, listening skills permanence form and control group quasi-experimental design are used to evaluate the effects of storytelling and/or storifying on the listening skills and levels of comprehension of the middle school 6th grade students.

**Key Words:** Storytelling, oral culture, listening, storifying, permanent learning.

## İÇİNDEKİLER

Akademik Dürüstlük Sözü .....	v
ÖZET .....	vi
EXECUTIVE SUMMARY .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
ŞEKİL LİSTESİ .....	ix
TABLO LİSTESİ .....	x
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Dil ve Kültür Edinimi .....	2
1.2. Dinleme Becerisi .....	3
1.3. İkiliye Anlatıcılığı .....	4
1.4. Hülyeleştirme .....	6
2. YÖNTEM .....	10
2.1. Araştırma Modeli .....	10
2.2. Katılımcı Örnekleme .....	10
2.3. Verilerin Toplanması .....	11
2.4. Uygulama Aşamaları .....	12
2.4.1 Hülye Anlatımı Uygulanması .....	12
2.4.2 İkiliyeleştirme Uygulanması ile Dil Bilgisi Anlatımı .....	13
2.5 Verilerin Analizi .....	14
3. BULGULAR .....	16
4. TARTIŞMA .....	30
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	33
KAYNAKÇA .....	36

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ortalamaları.....	19
Şekil 2: Deney ve kontrol gruplarının dinleme becerilerinin karşılaştırılması.....	20
Şekil 3: Okuma sonrası öz değerlendirmeye ortalamalarının karşılaştırılması.....	22
Şekil 4: Dinleme sonrası öz değerlendirme ortalamalarının karşılaştırılması .....	24
Şekil 5: Dinleme/ okuma becerilerinin kalıcılığını karşılaştırılması.....	25

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Dinlemeye/ Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği .....	16
Tablo 2: Dinleme/ Okuma Sonrası Öz Değerlendirme Formu .....	21
Tablo 3: Dinleme/ Okuma Kalıcılık Formu .....	25

## 1. GİRİŞ

Bu çalışmada, "Hikâye anlatıcılığı" kavramı sadece edebi bir tür olarak hikâyeyi değil genel olarak olaya dayalı kurgu türlerin; masal, efsane, destan, mît, mesel ve fıkra gibi kökleri sözlü kültürden beslenen anlatı türlerinin bir anlatıcı tarafından yapılan sözlü aktarımını kapsayacak biçimde kullanılmıştır.

Hikâyeler, özellikle sözlü kültür taşıyıcısı masallar aracılığıyla hem ana dile hem de ait oldukları kültürlere ait diğer tohumları da taşımada en önemli araçlardandır. Anlatı gelenekleri, hikâye anlatıcılığı, ilk çağlardan bu yana yaşamsal deneyimlerin, öğrenilen bilgilerin ve toplum kültürünün taşıyıcısı olarak var olagelmışlerdir.

"Masallar tüm tanım, sınıflama ve özelliklerin ötesinde, kültürel mirasın en önemli yapı taşlarıdır. Bir toplumun hayata bakış açısını, duyu/düşünce birikimini, değer yargılarını, gelenek/göreneklerini, etik ilkelerini ve dil unsurlarını masalların içerisinde bulmak mümkündür. Ayrıca masallar, toplumdaki bireylerin açıkça dile getiremediği bazı durumları, dolaylı yoldan dile getirmeye yardımcı olması bakımından da önemli psikolojik alt yapılara sahip olan sözlü edebiyat ürünleridir. (Sakaoğlu, 2013, s.13)."

Masallar, bireyin gelişiminde önemli roller oynamakta, psikolojik etkileri ile birlikte her yaşta öğrenene dil edinimi açısından birçok olanak sunulabilmektedir. Masaların üstünde durulması gereken işlevlerinden bir de öğrenenlere farklı sorunların üstesinden nasıl gelinebileceğini göstermeleridir. Bu işlev, öğrencilere sorun çözme becerisi kazandırmaya yönelik öğretim etkinlikleri olarak çeşitli eğitim ve öğretim programlarında yer bulmakta, sorun çözme becerisinin sadece okulla, çocukluk dönemiyle sınırlı kalmayan bir perspektifte, yaşam boyu uygulanabilecek bir beceri olarak kazandırılması amaçlanmaktadır. Masalların toplumların kültürel, sosyal, psikolojik, ahlaki ve eğitimsel özelliklerini gelecek kuşaklara aktarma özelliğini göz ardı etmemeliyiz. Özellikle masalların eğitimsel işlevleri; eğitici, öğretici ve ders verici özellikleri hayvan masallarında (fabllarda) belirgin olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca masallar, derlendikleri bölgelerin folklorik özellikleri ile dil ve söyleyiş farklılıklarını taşıdıklarından etnografik araştırmalar için de kaynaklık ederler. Sözlü kültür ürünlerinin özellikle masallar, söylenceler ve destanlarda kullanılan deyimlerin, atasözü ve özlü sözlerin sözcük dağarcığının gelişimine katkısı yadsınmaz. Masallar yoluyla çocuklara farklı kültürlerin zenginlikleri; Afrika masallarındaki hayvanlar, Kuzey Avrupa masallarındaki

ejderhalar, troller, Ortadoğu masallarındaki cinler, periler gibi farklı kültürlere özgü öğeler didaktik olmayan bir yaklaşımla öğretilbilir.

Hikayeler; bir toplumun gelenek, duyuş ve düşünüş biçimleri, toplumsal ve ahlaksal mesajların en yumuşak iletim araçlarıdır. Taşıdıkları mesajlarla çoğu zaman devleri, ejderhaları yenebileceğimizi, bilgeliğimizi ve azmimizi kullanarak Kafdağı'nın ardından Zümrüd-ü Anka'nın tüyünü getirebileceğimizi, yani karşılaşılan zorluk her ne olursa olsun yalınlığa düşmememiz gerektiğini öğretirler. Bu yönüyle hikayeler, sadece akademik süreçlerde değil hayatta da gereklidir.

Her şeyin ve herkesin bir hikayesi vardır, olmalıdır, eğitimin bile... Bu savdan hareketle hikâye anlatıcılığının ve hikâyeleştirmenin öğrenme süreçlerine ve çocuğun bilişsel gelişimine etkilerinin inceleneyeceği çalışmada ele alınacak alt başlıkları; dil ve kültür edinimi, dinleme becerisi, hikâye anlatıcılığı, hikâyeleştirme ve hikâyelerin bilişsel etkileri olarak sıralayabiliriz.

### **1.1 Dil ve Kültür Edinimi**

Dil ve kültür aktarımı birinci elden, o dile, kültüre ait anonim sözlü kültür ürünleriyle; masallar, efsane ve hikayelerle gerçekleştirilir. Ayrıca, dil ve kültür ediniminde o dile kültüre ait sözlü ve yazılı kaynaklarına ulaşmak kadar dil bilinci oluşturmak için de o dilin nitelikli eserlerinden yararlanmak kaçınılmazdır.

"Bir toplumda bulunan bireylere, kültür aktarımı sağlamak ve bu bireylerde dil bilinci oluşturmak için o dilin nitelikli eserlerine ihtiyaç vardır (Mert, 2009, s.55). Karşılaştıkları nitelikli eserler sayesinde bireyler, içinde yaşadıkları toplumun kültürel mirası ile tanışarak güçlü anlatım olanaklarını tanıma, düşünce zincirindeki halkaları birleştirme fırsatı yakalarlar (Aksan, 2012, s.148-149)."

Bir çocuk için içine doğduğu toplumun kültürünü edinmek ana dili edinmekle eşdeğerdir. Toplumsal kültürü ve bu kültüre ait birikimi aktarırken toplumsal bilinci besleyen kaynaklar da aktarılmış olur. Toplumun ortak ürünü olan masallar ve diğer anonim ürünler toplumun mayasına, ruhunu ve o dilin inceliklerini yansıtmaları bakımından önemlidir. Sözlü kültür ürünlerini kuşaktan kuşağa aktaran anlatıcılar, ozanlar, aşıklar, dengbejler ve destancılar aynı zamanda kültür aktarıcılarıdır, onlar sayesinde yazılı döneme ulaşabilmiş bu eserler yine onlar sayesinde ruhunu korumuş, dilin en saf en açık ve anlaşılır haliyle güncellenerek

yaşatılmıştır. Yazılı dönemde de derleyici, yazar ya da çevirenlerin dil yeterlilikleri ve yazılı anlatım becerileri ile yeniden güncellenerek kayıt altına alınmışlardır.

Hikayeler, masal, meseli mit, destan, efsane gibi anonim kaynaklı ürünler Türkçenin zengin anlatım geleneğini gelecek kuşaklara kazandıracak bir aktarım aracı olarak değerlendirilebilirler. Özellikle masallar, sadece anadil öğretiminde değil erken yaşta yabancı dil öğretiminde de dinleme ve anlama becerilerini etkilemekte dil ediniminin ve öğreniminin temel kazanımlarından biri olarak etkili olabilmektedir.

Gerek ana dil gerekse yabancı dil öğreniminde kültür aktarımın önemli birer taşıyıcısı olan sözlü ve yazılı metinler aracılığıyla öğrenme süreçlerine katkı sağlanmaktadır. Çünkü bütün dillerde o dilin ve kültürün geleneği içinde var olan masallar, destanlar, şiirler, efsaneler gibi dilsel ürünler aracılığıyla düşünme gücü ile yaşamsal deneyimleri aktarır, fantastik öğelerle hayatın gerçek sorunlarına vurgu yapılarak bunlarla baş edebilmenin incelikleri öğretilir.

Sadece yerel kültürün, anadille yaratılmış eserlerin değil tanınmış masalların, hikayelerin, destan, mitolojik hikâye ve fablların da ders ve konu içerikleri ile ilişkilendirilmesi ile öğrencilere kendi ön deneyimlerini de derslere taşıma olanağı yaratacak, öğrencilerin ders içinde pasif dinleyici konumundan aktif katılımcı konuma geçmelerine imkân sunacaktır. Öğrenenin pasif dinleyicilikten aktif katılımcı konuma geçmesi dil derslerinin, dil ediniminin en önemli ayağıdır. Çocuklara bir dili, özellikle ana dili öğretirken ve dil bilincini aşılarken nitelik bakımından özenle seçilmiş, doğru, anlamlı, öğretici ve bir o kadar da eğlenceli metinler kullanılmalı ve mümkün olduğunca bu metinler etkileşimli anlatımla aktarılmalıdır.

Hikayeler ve masallar öğretilerinin, mesajlarının yerellikten evrenselliğe uzanması ve binlerce yılın imbiğinden süzülüp gelmiş olmaları yönüyle de modern çağda kendilerine önemli bir yer bulmakta, eğitimin, evrensel düşüncenin ve dünya insanı olmanın merkezine yerleşmektedirler.

## **1.2 Dinleme Becerisi**

Anlatıcının temel malzemesi dil, hedefi ise dinleyicinin algısı yani nitelikli dinleme becerisidir. Dinleme ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde masallar başta olmak üzere; efsane, destan, mâni, mit, ninni gibi sözel kaynaktan beslenen metinlerin ders ortamına taşınmasının yararlarını göz önünde bulandırmak ve ders / konu içeriklerinde bu eserlere sık sık yer vermek gereklidir.

“Eğitim-öğretimin temeli, dinleme becerisine dayanmaktadır. Bu yüzden dinleme becerisi gelişmiş bireyler; eğitim-öğretim yaşantılarında başarı sağlamakta, yaşam kalitelerini artırmakta, temel hak ve hürriyetlerini daha iyi koruyabilmektedir.” (Başkan ve Deniz, 2015, s.183). Sözlü edebiyat ürünlerinden olan masal, tekerleme, bilmece gibi ürünleri dinleyerek yetişen çocukların dinleme becerilerini daha aktif biçimde kullandıkları bilinmektedir (Melanhoğlu, 2012, s.71).” Dinleme ve anlatma becerilerinin dil gelişiminin en önemli bileşenleri olarak kabul edilmesinin temelinde dinleyebilen ve anlatabilen çocukların dil gelişimlerinin hızlanması, dinlerken zihnin hikâyeye eşlik etmesi ile zihinsel faaliyetlerin artması, imge ve hayal dünyasının tetiklenmesi yatar. Bu süreçlerin tetikleyicisi olarak anlatıcının masalı anlatırken dilin inceliklerinden yararlanması, günlük konuşmanın hatalı kullanımlarından uzaklaşırken doğallıktan kopmaması, açık anlaşılır ve aktıcı bir dil kullanması önem kazanır. Çünkü dinleyici, özellikle çocuklar bu sayede sözcük dağarcıkları gelişir, dil becerileri artar.

Etkileşimli anlatımlar, okuyanın/dinleyenin surece aktif olarak katıldığı bir anlatım biçimidir. Etkileşimli anlatımda dinleyici, anlatıcının rehberliğinde hikâye dünyasına geçer, kahramanın yolculuğuna eşlik eder, tepki verir, sorular sorar, engellerle karşılaşan kahramanın engelleri aşmasına tanıklık eder, destekler, alkışlar.

Özelde Türkçe dersi genelde tüm derslerde öğrencilerin dinleme becerilerini artırmak, dalgınlık ve dikkat dağımlıklığı sorunlarını en aza indirmek ve öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirmek için hikâye anlatıcılığından yararlanmak, yani derslerde etkileşimli anlatımlara yer vermek yararlı olacaktır.

### **1.3 Hikâye Anlatıcılığı**

Üçüncü derece alt başlık, Başlık 3 stilini kullanır. Üçüncü derece alt başlık, yalnızca ilk kelimenin ilk harfinin ve uygun isimlerin büyük harfle yazılmasının (Cümle örneği) dışında ikinci derece alt başlık ile aynı formata sahiptir.

Olay ve olguları hikâye etme yolu ile anlatma, insanlığın en eski ifade etme biçimlerinden birisidir. Yazıdan önce söz vardı ve söz, insanlar arasındaki iletişimin, etkileşimin ve bağ kurmanın en temel aracıdır. Sözlü gelenekte yaşayan olaya dayalı türlerin hemen hepsini kapsayacak biçimde, kadim anlatı sanatına genel ifadeyle hikâye anlatıcılığı denir. “Hikâye anlatıcılığı” kavramı sadece edebi bir tür olarak hikâyeyi değil genel olarak

olaya dayalı kurgu türlerin; masal, efsane, destan, mit, mesel ve fıkra gibi olaya dayalı kurgu türlerinin bir anlatıcı tarafından yapılan sözlü ve etkileşimli aktarımını kapsayacak biçimde kullanılmıştır.

Hikâyeler, özellikle sözlü kültür taşıyıcısı masallar aracılığıyla hem ana dile hem de ait oldukları kültürlere ait diğer tohumları da taşımada en önemli araçlardandır. Anlatı gelenekleri, hikâye anlatıcılığı, ilk çağlardan bu yana yaşamsal deneyimlerin, öğrenilen bilgilerin ve toplum kültürünün taşıyıcısı olarak var olagelmışlerdir.

Hikâye okumak ile hikâye anlatmak, birbirinden farklı kavramlardır. Hikâye anlatma, olayları kavramaya çalışırken geçmiş deneyimlerimizle bağ kurma, olay içinde yaşayarak ve karakterle empati kurarak yeni deneyimlere kazanmaya olanak sağlama, duygu, düşünce ve en önemlisi imgelemi artırarak anlamayı, kavramayı kolaylaştırma olmağı sağlaması açısından önemlidir.

Bir metnin dinleyici üzerinde bıraktığı etki, onun içeriğinden çok sunuluş biçimi ile doğru orantılıdır. Bu nedenle masalın etki düzeyini, dinlenme süresini, kalıcılığını ve masaldan elde edilecek faydaları artırmak için hikâye anlatıcılığı teknik ve yöntemlerini kullanmak gerekir (Huang, 2006; Coskie, Trudel ve Vohs, 2010; Moon ve Maeng, 2012; Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013; Cerrahoğlu, 2013; Dede, 2017).

Hikâye anlatmak; hikâye, anlatıcı ve dinleyici arasında büyüdü bir dünya yaratmak, dinleyene hayal kurduktur. Dinleyicinin masalın, anlatının sözsöz ve işitsel yolculuğuna eşlik etmesidir. Dinleyiciye hayal kurdurebilmek için hikâye dünyasında yol alabilmesini sağlamak için öncelikle anlatıcının anlattığı hikâyenin hayal dünyasında gezinebilmesi, duyduğunu duyurabilmesi, gördüğünü gördürebilmesi gerekir.

Hikâye anlatmak, bir hikâyeyi; masalı, miti, efsaneyi okumak, ezberden aktarmak değildir. Anlatıcı, yazılı metinden kurtulmak, hikâyenin iskeletine bağlı kalarak ona kendi ruhundan ruh, canından can kattığı, yeniden ilmek ilmek dokuduğu zaman; yani kendi hikâyesini yaratıp bunu aktarabildiği zaman anlatıcılık yap,+++++++gus, kadim anlatıcılık geleneğini yeniden canlandırmış olur.

Hikâye dünyasını kurma, hayal dünyasında gezinebilme becerisi hikâye anlatıcısının temel malzemesidir. Gezindiği hikâye dünyasındaki renkleri, kokuları, tatları, duyu ve duyguları dinleyiciye taşıyabildiği, imgeleri şekilleri gördürebildiği, zamanı ve mekânı aşabildiği ölçüde başarılıdır, ancak o zaman keyifle dinlenir. Başarılı bir anlatıcı dinleyicinin

elinden tutup onu hayaller aleminde bir yolculuğa çıkarır, kendi zihninde bir hikâye dünyası yaratır, yarattığı dünyayı görür ve dinleyiciyi bu dünyaya davet eder.

Evrensel bir anlatı türü olan ve içeriğinde toplumların dil ve kültür zenginliklerini barındıran masallar önce sözlü kültür içinde nesilden nesile aktararak gelişmiş, gelişirken zenginlik ve birikim bakımından damıtılmış daha sonra derleyiciler ve yazarlar aracılığı ile yazıya geçirilmiş, yazılı kültür ile hızla yayılarak evrensellik boyuta kazanarak günümüze ulaşmışlardır. Günümüzde ise sözlü ve yazılı kültüre ek olarak hatta onlardan daha çok ilgi görerek elektronik ortama aktarılmış hem görsel hem de dijital platformlarda yepyeni boyutlar kazanmışlardır. Özellikle görsel platformlar; film, çizgi film, animasyon gibi aracılığı ile masalların eğlendirme ve hoşça zaman geçirme işlevi ön plana çıkmıştır.

Masal okumak ile masal anlatmak, birbirinden farklı kavramlardır. Çünkü bir metin, okuma eyleminden anlatma eylemine geçtiğinde özgünleşerek anlatıcının kendi bilgi birikiminden, anlatma kabiliyetinden izler taşır. Metindeki ana izlek aynı kalsa bile o masal artık, anlatan kişinin sahip olduğu üslubun bir ürünüdür ve o üslubun özelliklerine göre şekillenir (Dujmovic, 2006; Coskie, Trudel ve Vohs, 2010; Malderez, 2010; Al- Mansour ve Al- Shorman, 2011; Kim ve McGarry, 2014; Hemmati, Gholamrezapour ve Hessamy, 2015).

Etkileşimli anlatımlar, anlatıcının ve dinleyicinin sürece aktif olarak katıldığı bir anlatım biçimidir. Bu aktif katılımın bir uzantısı olarak etkileşimli anlatımlar hem anlatan hem de dinleyen için motive edici özellikler taşır (Vandergrift, 2004). Çünkü her anlatımda, masal iskeleti sabit kalmak koşuluyla, masal yeniden can bulur, anlatıcının ezberi değil ruhu metne yansır bu da anlatıcı ile dinleyici arasındaki bağın daha güçlü olmasını sağlar. Ayrıca dinleyicinin akışa etki edebildiği, sorular sorabildiği, yorumlar katabildiği bir alışveriş içinde gerçekleştiği için hem anlatıcının hem de dinleyicinin ortak ürünü haline gelir.

#### **1.4 Hikâyeleştirme**

Hikâye unsurlarının bir olay içinde ilgi ve merak uyandıracak biçimde verilmesi ile yaratılan dünyaya dinleyicinin davet edilmesidir.

Hikâyeler, insan topluluklarını birbirine bağlayan, binlerce yılın bilgi birikimini ve deneyimi ile yol gösteren ve hayatı anlamamızı sağlayan evrensel kültürel miras ürünüdürler. Sözlü kültür ürünü olan hikâyeler; yani masallar, efsaneler, mitler, destanlar, fıkralar, meseller anlatıcının dilden dillere, gönülden gönüllere yayılarak kuşaklar boyu süregelmiştir. Olay ve

olguları hikâye etme yolu ile anlatma, insanlığın en eski ifade etme yöntemlerinden birisidir (Al- Mansour ve Al- Shorman, 2011, s.69; Savcı, 2015, s.223).

Hikâyeleştirme, dil ve edebiyat derslerinde kullanılabileceği gibi fen ve teknoloji, matematik gibi derslerde de problemlerin kavranması ve çözümlenmesi için kullanılabilecek önemli bir araçtır. Bu noktada bilimsel hikâyelerden ya da hikâyeleştirilmiş problemlerden söz etmek yararlı olacaktır. "Bilimsel hikâyeler basit günlük yaşam problemlerine ilişkin çözüm yolları bulma sürecini anlatan bir yöntemdir. Bu yöntem ile öğrenciler; bilimsel bir kavramı ve bu kavrama yönelik bilimsel bir olayı incelerken bir bilim insanının deneyimlerini keşfedebilir." (Şen Gümüş, 2009)

Her çocuk, hatta yetişkin kahramanları, sürprizlerle dolu yolculukları, gizem dolu olay örgülerini olay örgülerini, çatışmaları ve mutlu sonları sever, hikâyelerle duygularımız ve duygularımız harekete geçer. Bu nedenle hikâye anlatma, hikâye yaratma, hikâyeleştirerek aktarma önemlidir. Hikâye anlatma, hikâye yaratma, hikâyeleştirerek aktarma yöntemi olarak yaygın olarak kullanılan birkaç teknikten kısaca bahsetmek yerinde olacaktır.

Hikâye anlatmak ve derslerinde hikâyelerin gücünden yararlanmak, konuları hikâyeleştirerek anlatmak isteyen her öğretmenin uygulaması gereken birkaç yöntem var.

Hikâye oluşturma tekniklerinden en yaygını, en bilineni Monomit'tir. Monomit, Amerikalı mitolojist ve yazar Joseph Campbell'ın tanımladığı bir hikâye anlatma tekniğidir. Kahramanın yolculuğu da denen monomit hikâye yapısında, kahramana günlük rutininden çıkmak üzere çağrılır ve bilinmeyene doğru zor bir yolculuğa çıkar, tehditlerle dolu bir yere gider. Mücadeleye girer, bir mentörden destek alarak zorluğu yener, zorlu bir sınavın üstesinden gelir, bir ödül ya da yeni bir bilgelikle eve geri döner. Lion King'den Star Wars'a kadar pek çok modern hikâye bu kalıpla oluşturulmuştur. Dağ Hikâye Yapısı, hikayedeki gerilimi ve dramayı haritalamanın bir yolu da sık kullanılan ve monomit ile benzerlik gösteren bir hikâyeleştirme tekniğidir.

Hikâyeleştirmede sık kullanılan yöntemlerden biri de "Altı Parçalı Hikâye" tekniğidir. Bu teknik İsraili psikolog ve travma terapisti Prof.Mooli Lahad tarafından oluşturulmuş, drama ve oyun terapide kullanılan bir metafor /dışsallaştırma tekniği olmasına rağmen hikâyeleştirmenin temel adımları için de çok kullanışlı bir formüldür. Formülü her derse her türlü konuya uyarlamak mümkündür. Altı Parçalı Hikâye Tekniğinin en yalın uygulamasında bir kâğıt altı eşit parçaya bölünür. Birinci kare; "kahraman" dir. Bu kareye kahraman olarak seçilen kişi, karakter yazılır. İkinci kare "görev" dir. Bu kahramanın görevi ne? Yapmak istediği

bir şey ya da çözmesi gereken bir sorun buraya yazılır. Üçüncü kare "sorun/engel" dir. Kahramanın bu görevi yerine getirmesini güçleştiren ne gibi engeller, sorunlar varsa onlar da bu kareye yazılır. Dördüncü karede "destek" yer alır. Kahramana yardımcı olacak, destek verecek bir şey, nesne, sihir ya da kişi dördüncü karede verilir. Beşinci kare "eylem"dir. Kahramanın sorunu çözmek için eyleme geçmesi, badireler atlatması, engeli aşması bu karededir. Altıncı ve son kare "sonuç" tur. Hikâyenin sonunda ne oluyor? Hikâyemin verdiği mesaj ne? Sorularının yanıtı bu karede yer alır. Bu kareler duygu, düşünce ve imajlarla zenginleştirilerek birbirine bağlandığında bir hikâye kurgulanmış olacaktır.

Hikâye kurgularken, uydururken konuya, temayı işlemesi kadar yaratıcı olmak ve gündelik hayattaki bazı sorunları ele almak önemlidir. Bunun yanında masalda kullanılacak sözcük ve konu seçimi çocukların yaş grubuna uygun olmalıdır. Masalın içeriğine ve olayların akışına uygun bir ses tonu ile anlatırken; beden dilini, jest ve mimikleri etkili biçimde kullanmak; kelimeleri, uygun vurgu ve tonlamalarla telaffuz etmek; metnin sahip olduğu ritmik yapıyı doğru biçimde aktarmak çok önemlidir. Ayrıca masal anlatımına eşlik eden bir müzik aleti kullanmak, zaman zaman masal kahramanlarının ses tonuna bürünmek Masallarda şiddet ve ayrımcılık içeren ifadeler bulunmamasına özen gösterilmelidir. Masala ritmik bir giriş tekerlemesiyle başlamak hayal dünyasının kapılarını aralamalarına yardımcı olur. Masalın bitiş tekerlemesi de çocukların dalıp gittikleri düş dünyasından gerçek dünyaya dönmelerini sağlaması açısından önemlidir.

Peki hikâye dinlerken ya da hikâye içinde sunulan bir probleme yanıt ararken çocuğun beyinde ne oluyor? "Çocuklarda öğrenme beyindeki duygu merkezleri uyarılınca, yani heyecan yaratıp, güçlü etkiler bırakınca gerçekleşir. Bu durumda beyin hücreleri arasındaki yeni bağlantıları sağlayacak olan hormonların salgısını giderek artmaya başlar. Öğrenmeyi bu derece etkili kılan en etkili şeylerden hikâye anlatımadır. Bu tarz etkinlikler çocukların, sükûneti yakalayıp, odaklanmalarına yardımcı olacaktır. Ancak bu şekilde çocuk beyinde karmaşık uyarıcı örüntüler (kodlar/sinaptik bağlantılar) kurulabilir ve beyinde kalıcı hale getirilebilirler (Hünter, G 2005)."

Eğitim-öğretim programları içinde hikâyelerin gücüne, derslerin, konuların hikâyeleştirilerek anlatılmasının hayatla, yaşamsal deneyimlerle bağ kurarak kalıcı öğrenmeyi sağladığına dikkat çekerek, ders içi ve ders dışı etkinliklerde hikâyelerin gücünden yararlanmanın gerekliliği belirlenmeye çalışılırken ve şu temel sorulara yanıt aranmıştır.

1. Dil ve kültür aktarımında hikâye anlatımı ve hikâyeleştirme nasıl katkı sağlar?

2. Hikâyeleştirmenin; derslerde konuların veya problemlerin hikâye kurgusu içinde verilmesi kalıcı öğrenmeyi ne şekilde etkilemektedir?
3. Etkileşimli hikâye anlatımı dinleme becerilerine ve anlama düzeyine nasıl etki eder?
4. Hikâye anlatımı veya hikâyeleştirme sırasında beyinde neler oluyor?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Çalışmada nicel model kullanılmıştır. Yarı-deneysel metot kullanılarak hikâye anlatımının ve/veya hikâyeleştiriminin öğrenmeye etkisini araştırmak için katılımcı öğrencilerden bir sınıf deney grubu diğer sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Hikâyeleştiriminin etkililiği daha iyi ölçmek, öğrencilerin sosyal-bilişsel gerekçelerini daha iyi ortaya koyabilmek için görüşme ve anket tekniği kullanılarak nitel model desteği sağlanmıştır. Ayrıca, hikâye anlatımının ve /veya hikâyeleştiriminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisine ve anlama düzeylerine etkisini ölçmek için tutum ölçeği, öz değerlendirme formu, dinleme becerileri dinleme becerileri kalıcılık formu ile kontrol grublu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Tüm dünyayı etkileyen Covid-19 pandemisi nedeniyle kullanılan yöntemde ve uygulama aşamalarında bazı değişiklikler yapmak zorunluluğu doğmuştur. Hikâye anlatımı sırasında meydana gelen bilişsel fonksiyonları ölçmek için, Dr. Öğretim Üyesi Tuna Çakar önderliğinde yapılması planlanan Göz İzleme cihazı ve HR ile izleme ve gerçekleştirilememiştir. Çünkü okulların uzaktan eğitime geçtiği bu dönemde öğrencilere fiziksel olarak ulaşmak mümkün olmamakta, söz konusu cihazların öğrencilere takılması ve izlenmesi için uygun ortam sağlanamamaktadır. Bunun yanında etkileşimli hikâye anlatımı, hikâyeleştirme çalışmaları ile uygulanan tüm anket ve testler uzaktan eğitime uygun hale getirilerek ve elektronik ortama taşınarak yeniden yapılandırılmıştır.

### 2.2. Katılımcı Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubu olarak 44 ortaokul 6. Sınıf öğrencisidir. Çalışma grubu örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Aynı okulun iki farklı şubesinde, 22'şer kişilik sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu iki şube, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile rastgele seçilmiş, bir şube deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma, Türkçe dersleri özelinde gerçekleştirilmiştir. Her iki şubeden de çalışmaya katılmak istemeyen öğrencilerin hassasiyetleri dikkate alınarak çalışmanın yapıldığı ders saatlerinde bu öğrencilere bir Türkçe öğretmeni gözetiminde etüt alternatifi sunulmuştur.

### 2.3. Verilerin Toplanması

05.03.2020 tarihinde MEF ÜNİVERSİTESİ İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı'na verilen dilekçe ile; MEF Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Öğrenme Bilimleri Yüksek Lisans Programı tarafından desteklenen, "Hikâye Anlatımının ve Hikâyeleştirmenin Öğrenme Süreçlerine ve Çocuğun Bilişsel Gelişimine Etkileri" başlıklı araştırma projesini yürütmek üzere onay başvurusunda bulunulmuştur.

Başvuru, Mef Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı'nın 08.05.2020 tarih ve 47749665-050.01.04/276 Sayılı kararı ile onaylanarak tarafımıza iletilmiştir.

MEF Üniversitesi Çocuk Katılımlı Araştırmalarda Etik Onay için Beyan Formunu doldurarak "*Hikâye Anlatımının ve Hikâyeleştirmenin Öğrenme Süreçlerine ve Çocuğun Bilişsel Gelişimine Etkileri*" adlı çalışmada bu formda belirtilen ilkelere uyulacağını kabulü beyan edilmiştir.

MEF Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Veli Onay Mektubunu çalışmanın yürütüleceği 6. Sınıf velilerine göndererek çalışmanın içeriği, çalışmanın amacı, öğrencilerin bu çalışma içinde yapacakları ve kişisel verilerin korunması ile ilgili olarak veliler bilgilendirilmiş ve onay istenmiştir. Çalışma, veli onayı alınan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada nitel modelde veri elde etmek için her iki gruptaki öğrencilere dinleme tutum ölçeği uygulanmış, hikâye dinleme sonrasında dinleme sonrası öz değerlendirme formu ve dinleme kalıcılık formu uygulanmıştır. Yaş grubundaki öğrencilerin tamamına sık sık hikâye anlatımı yapılagelindiği; konular, kavram ve temalar hikâyeleştirilerek aktarıldığı için bu tür uygulamalar Türkçe derslerinin bir parçası olduğundan dolayı, çalışma öğrenciler üzerinde farklı bir algı ve duygusal etki yaratmamıştır. Bununla birlikte öğrencilere süreç hakkında bilgi verilerek gönüllülük onayları alınmıştır.

Nitel model olarak da tutum ölçeği, öz değerlendirme formu ve kalıcılık testi uygulanmıştır.

Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime geçildiği Dr. Öğretim Üyesi Tuna Çakar tarafından uygulanacağı belirtilen uygulamalar ve ölçümler yapılamamıştır.

## 2.4. Uygulama Aşamaları

### 2.4.1 Hikâye Anlatımı Uygulaması:

Her iki grup (deney grubu ve kontrol grubu) için de iki farklı hikâye belirlenmiştir. Deney grubu için etkileşimli masal anlatımına uygun uzunlukta ve içerikte olduğu için Grimm Kardeşler 'den 'Bayan Holle', kontrol grubu için de öğrencilerin kopmadan, kolaylıkla okuyup sonuç çıkarabilecekleri, yine Grimm Kardeşler' den 'Kedi ile Tilki' masalı tercih edilmiştir. Hikâyeler seçilirken öğrencilerin yaş grubu, aktarım biçimi, hikâyelerin içeriği, amaca uygunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Hikâyeler deney grubuna anlatılarak aktarılmış, kontrol grubunda parçalı okuma yapılarak aktarılmıştır. Hikâye aktarımından önce her iki gruba da MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nın dinlemeye yönelik kazanımları ile MEB 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki dinlemeye yönelik formlardan yararlanarak yirmi altı yıllık Türkçe Öğretmeni olarak kendi deneyim ve birikimlerle geliştirdiğim, yirmi soruluk "Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

İlk hikâye deney grubu öğrencilerine etkileşimli hikâye anlatımı biçimiyle aktarılmış, öğrencilerin dinleme düzeylerini ölçmek amacıyla, dinleme sorularını içeren; MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nın dinlemeye yönelik kazanımları ile MEB 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki dinlemeye yönelik formlardan yararlanarak kendi deneyim ve birikimlerle geliştirdiğim; dinleme metninin konusu, ana düşüncesi, olayların kronolojik sırası, varlık ve şahıs kadrosu ile sözcük dağarcığına katkısı ve içerik değerlendirmesine yönelik on soruluk Dinleme Sonrası Öz Değerlendirme Formu ile son test verileri elde edilmiştir. İkinci hikâye, kontrol grubuna metinden okunarak, parçalı okuma, aktarılmış, aynı hikâye öğrenciler tarafından tekrar okunabilmesi için forma da eklenmiştir. Öğrencilerin okuma düzeylerini ölçmek amacıyla; okuduğu metnin konusunu, ana düşüncesini anlama, okuduğunu değerlendirme ve okuma etkinliklerine katılım isteklilik düzeyinin yoklandığı Türkçe Dersi Hikâye Okuma Sonrası Öz Değerlendirme Formu uygulanarak okuma verileri elde edilmiştir.

Deney grubuna etkileşimli hikâye anlatımından yirmi beş gün sonra dinledikleri son hikâyeyi hatırlama düzeylerini ölçmek amacıyla MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nın dinlemeye yönelik kazanımları ile MEB 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki dinlemeye yönelik formlardan yararlanarak geliştirdiğim; dinleme metninin konusu, ana düşüncesi, olayların kronolojik sırası, varlık ve şahıs kadrosu ile sözcük dağarcığına katkısı ve içerik değerlendirmesine yönelik sorularla metnin hatırlanma düzeyinin

yoklandığı dokuz soruluk Dinleme Becerileri Kalıcılık Formu uygulanmış ve öğrencilerden elde edilen puanlarla kalıcılık testi verileri oluşturulmuştur. Kontrol grubuna da hikâyenin metinden okunmasından yirmi bir gün sonra, hikâyeye yönelik hatırlatmalar da yapılarak, MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nin dinlemeye yönelik kazanımları ile MEB 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki dinlemeye yönelik formlardan yararlanarak geliştirdiğim, okunan metnin konusu, ana düşüncesi, olayların kronolojik sırası, varlık ve şahıs kadrosu ile sözcük dağarcığına katkısı ile içerik değerlendirmesine yönelik sorularla okunan metnin hatırlanma düzeyinin yoklandığı dokuz soruluk Okuma Becerileri Kalıcılık Formu uygulanmıştır.

#### **2.4.2 Hikâyeleştirme Uygulaması ile Dilbilgisi Anlatımı:**

Hikâyeleştirme; hikâye unsurlarının bir olay içinde ilgi ve merak uyandıracak biçimde verilmesi ile yaratılan dünyaya dinleyiciyi davet ederek ele alınan konunun, kavram, tema ya da düşüncenin içselleştirilmesi ve yorumlanmasını sağlaması açısından önemlidir.

Hikâyeleştirme uygulaması ile anlatılan dil bilgisi konusunun daha çok içselleştirilip kalıcı öğrenme sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla hem kontrol hem de deney grubuna ikişer test formu gönderilmiştir.

Her iki sınıfta da müfredat içinde yer alan ve yıllık planda uygulama tarihine denk düşen konu olduğu için Sözcükte Yapı konusu işlenmiştir. Sözcükte Yapı konusunun ilk bölümünün; kök, ek, gövde kavramlarının, türlerin ve özelliklerinin her iki gruba da (deney ve kontrol gruplarına) aynı günlerde, birbirini takip eden saatlerde (her sınıf için toplam iki ders saati 40+40=80 dk) bilindik konu anlatımı yöntemleriyle anlatılması planlanmıştır. Deney grubunda Sözcükte Yapı konusunun devamındaki diğer alt başlıkların; basit, türemiş ve birleşik yapılı sözcüklerin hikâyeleştirilerek anlatılması planlanmıştır. Kontrol grubunda ise direkt konu anlatımı yapılmaya devam edilmesi planlanmıştır. Yine aynı şekilde öğrencilerin öğrenme, anlama düzeylerini ölçmek amacıyla dil bilgisine yönelik beş soruluk bir konu kavrama testi uygulanması planlanmıştır. Konu kavrama testine bağlı olarak testteki beş soruyu irdeleyen; verilen seçeneklerde altı çizili sözcüğün yapıca türünün, sözcüklerin ek, kök, gövde mi olduklarının, sözcüğün aldığı eklerin türünün doğru belirlenmesine yönelik beş soruluk öz değerlendirme formu hazırlanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlarla konuyu kavrama düzeylerine yönelik farkındalık oluşturulması, elde edilen değerlerin ortalamaları ile son test verileri elde edilmesi planlanmıştır. Son test uygulamasından yirmi bir gün sonra

öğrendikleri konuyu hatırlama ve uygulama düzeylerini ölçmek amacıyla; sözcüğün yapıca türünün, sözcük yapısının ve sözcüğün aldığı eklerin belirlenmesine üç soruluk konu kavrama kalıcılık testi hazırlanmış ancak bu testler de uygulanamamış ve planlandığı şekilde öğrencilerden elde edilen puanlarla kalıcılık testi verileri oluşturulamamıştır. Çalışmanın hikâyeleştirme aşaması Covid-19 pandemisi nedeniyle gerçekleştirilememiştir.

Tüm dünyayı etkisi alan Covid-19 epidemisinin dayattığı zorunluluklar neticesinde tüm ülkedeki eğitim-öğretim kurumlarında Mart 2020'de başlayan uzaktan eğitim süreci halen devam ettiğinden çalışmalar planlanan biçimde yürütülemedi. Uzaktan eğitim sürecinin gerekliliği olarak birçok çalışma web 2.0 ve G-suit uygulamalarına dönüştürülmüş, ders ve konu anlatımlarında elektronik ortamdaki etkileşimlere olanak sağlayan araçlar kullanılması yoluna gidilmiştir. Bu bölümde hikâyeleştirme çalışmasının aşamalarını, planlanan biçimiyle anlatmış olsam da bu bölüme ait bir çalışmanın yapılamadığının altını çizmek isterim. Sözcükte Yapı konusu belirtildiği üzere uzaktan eğitim sürecine uygun olarak dönüştürüldüğü şekliyle Pear Deck ve Nearpod uygulamaları ile anlatılmıştır. Daha sonra öğrencilere konu testi verilerek konuyu anlama düzeyleri ölçülmüştür fakat deney ve kontrol grubundaki öğrencilere planlanan hikâyeleştirme çalışmaları yapılamadığı için elde edilen sonuçlar bu çalışmada veri olarak kullanılmamıştır.

## **2.5. Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde edilen tüm veriler, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birbirine denkliğini belirlemek için ön test sonuçlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin son test verileri karşılaştırılarak hikâye anlatımı ve hikâyeleştirmenin dinleme, anlama ve öğrenme süreçlerine etkisi arasında fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Her iki gruba uygulanan kalıcılık testi sonuçları karşılaştırılarak hikâye anlatımı ve hikâyeleştirerek anlatımın dinleme, anlama ve öğrenme süreçlerine etkisi ile kalıcı öğrenme düzeyleri değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, bilimsel araştırmaya kaynaklık etmiş, bireysel değerlendirme ve analizlere gidilmemiş, yasal sınırlar çerçevesinde korunup gözetilmiştir. Araştırmadan elde edilecek bilgiler proje yürütücüsü Dr. Öğretim Üyesi Melike Acar araştırmacı Hülya Sarıkaya tarafından anket, tutam ölçeği ile ön test-son test verileri ile kayıt altında alınıp değerlendirilmiştir.

Uygulamada, deney ve kontrol gruba öğrencilerinin seviye olarak birbirine denk olup olmadığını görmek amacıyla her iki gruba Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

### 3.BULGULAR

Veriler Microsoft Excel Programına aktarılarak betimsel analizleri yapılmıştır. İlk olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumları hem soru bazında tablolastırılmıştır. Daha sonra da iki gruptaki öğrencilerin başlangıçtaki tutumlarının ortalaması alınarak çizilen grafiklerle karşılaştırılmıştır.

**Tablo 1: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği**

DİNLEMESİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ SORULARI	DENEY GRUBU 19 öğrenci		KONTROL GRUBU 21 öğrenci	
	Katılıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum
Dinlemlerimi başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.	18	1	17	4
Bir şeyler dinlerken genellikle can sıkıntısına uğratırım.	13	6	13	8
Hikâyeye dinlerken daha iyi konsantre oluyorum.	12	7	14	7
Dinleme etkinlikleri okuduğu için Türkiye dersinin daha zevkli geçeceğini düşünüyorum.	18	1	17	4
Dinleme etkinlikleri sırasında zihnim çok çabuk gezyor.	14	5	11	10
Dinleme etkinlikleri sırasında kendimi rahat hissedirim.	19	0	16	5
Okunmayan, dinlemeye göre daha ilginç okuduğumu düşünüyorum.	9	10	13	8
Dinlemlerimle ilgili sorulara kolaylıkla cevap veririz.	18	1	17	4
Hikâyeye dinlerken, hikâyeye okunmaktan daha iyidir.	11	8	14	7
Dinlemenin günlük hayatla önemli bir yeri vardır.	17	2	20	1
Dinlemlerimle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanırım.	3	16	2	19
Uzun süre dinlemekten hoşlanmam.	8	11	11	10
Dinlerken sürece dışarıya dikkatimi dağıtılmaya çalışırım.	11	8	17	4
Dinleyerek daha iyi öğrenirim.	11	8	15	6
Dinleyerek hayal gücümün geliştiğine inanıyorum.	14	5	21	0
İyi bir dinleyici okuduğuma düşünüyorum.	16	3	17	4
Hikâyelerin denkleme bir değeri vardır.	15	4	15	6
Hikâyelerin hayata bir değeri vardır.	16	3	19	2
Dinlemlerimi anlamakta zorlanmam.	15	4	18	3
Hikâyeye dinlerken dinlediklerimi hayalimde canlandırırım.	17	2	17	4

Dinlemeye yönelik tutum ölçeğindeki yargı cümlelerinin deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından katılıyorum/ katılmıyorum şeklindeki değerlendirmeleri sonucu yukarıdaki "Tablo 1: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği" oluşturulmuştur.

Google form ile Deney grubundaki öğrencilere yirmi maddelik Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği formu gönderilmiş ve öğrencilerden kendilerini ifade eden yargı cümlesini

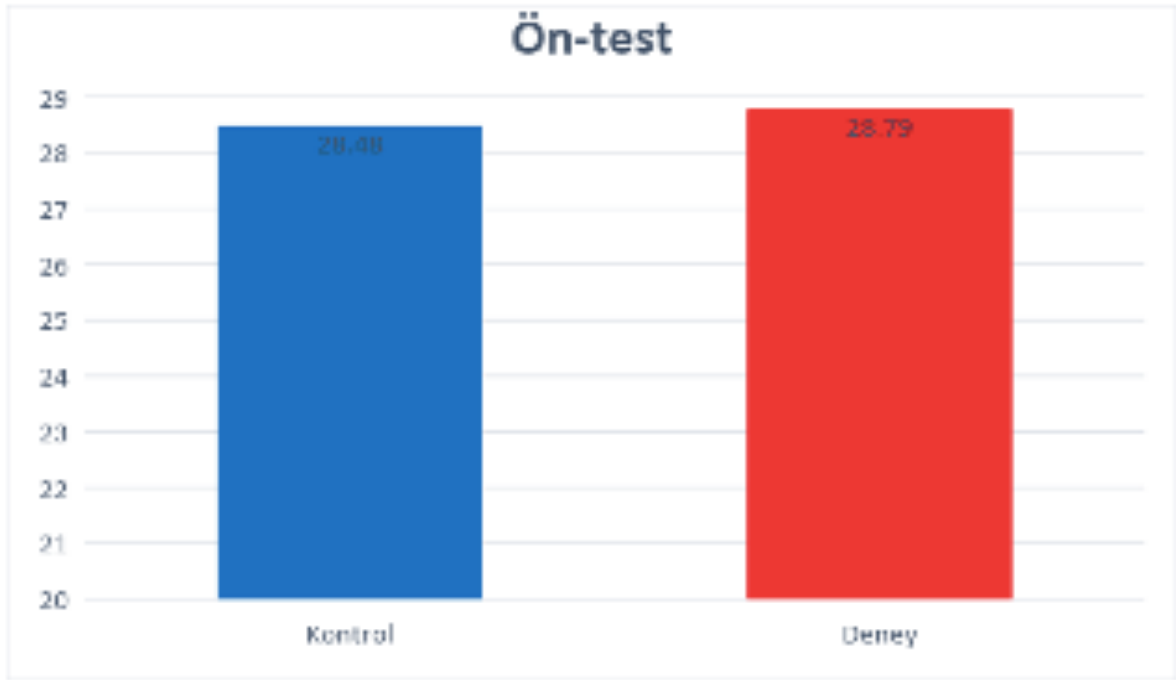
katılıyorum/ katılmıyorum seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek tutumlarını belirlemeleri istenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları şöyledir: 'Dinleme etkinlikleri sırasında kendimi rahat hissedirim' yargısına öğrencilerin (19/19) %100 oranında katıldıkları görülmektedir. 'Dinlediklerimi başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.', 'Dinleme etkinlikleri olduğu için Türkçe dersinin daha zevkli geçeceğini düşünüyorum.' ve 'Dinlediklerimle ilgili sorulara kolaylıkla cevap veririm.' yargılarına (18/19) %94,7 oranında; 'Dinlemenin günlük hayatta önemli bir yeri vardır.' ve 'Hikaye dinlerken dinlediklerimi hayalimde canlandırırım.' yargılarına (17/19) %89,4 oranında; "İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum." ve "Hikayelerin hayatla bir ilişkisi vardır." yargılarına (16/19) %84,2 oranında; "Hikayelerin derslerle bir ilişkisi vardır." ve 'Dinlediklerimi anlamakta zorlanmam.' yargılarına (15/19) %78,9 oranında; 'Dinleme etkinlikleri sırasında zaman çok çabuk geçiyor.' ve 'Dinleyerek hayal gücümün geliştiğine inanıyorum.' yargılarına (14/19) %73,6 oranında; 'Bir şeyler dinlerken genellikle can sıkıntısı unutturur.' yargısına (13/19) 68,4 oranında; 'Hikaye dinlerken daha iyi konsantre oluyorum.' yargısına (12/19) %63,1 oranında; 'Hikaye dinlemek, hikaye okumaktan daha iyidir.', 'Dinlerken sözcük dağarcığımın geliştiğini düşünüyorum.' ve 'Dinleyerek daha iyi öğrenirim.' yargılarına (11/19) %57,8 oranında; 'Okumanın dinlemeye göre sıkıcı olduğunu düşünüyorum.' yargısına (9/19) %47,3 oranında katıldıkları görülmektedir. Bu yargıların tümü dinlemeye yönelik olumlu yargılardır ve bu yargılara katılma oranı %71,1'dir. Aynı formdaki dinlemeye yönelik olumsuz yargılara verilen "Katılıyorum" yanıtlarındaki düşük oran dikkat çekicidir.; 'Uzun süre dinlemekten hoşlanmam.' (8/19) %42,1 oranında ve 'Dinlediklerimle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanırım.' (3/19) %15,7 oranındadır. Olumsuz yargılara katılma ortalaması %28,9 olarak gerçekleşmiştir.

Aynı google form, Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği Formu, kontrol grubundaki öğrencilere gönderilmiş ve öğrencilerden kendilerini ifade eden yargı cümlesini katılıyorum/ katılmıyorum seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek tutumlarını belirlemeleri istenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumları şöyledir: 'Dinleyerek hayal gücümün geliştiğine inanıyorum.' yargısına (21/21) %100 oranında; 'Dinlemenin günlük hayatta önemli bir yeri vardır.' yargısına (20/21) % 95,2 oranında; "Hikayelerin hayatla bir ilişkisi vardır." yargısına (19/21) % 90,4 oranında; 'Dinlediklerimi anlamakta zorlanmam.' yargısına (18/21) % 85,7 oranında; 'Dinlediklerimi başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.', 'Dinleme etkinlikleri olduğu için Türkçe dersinin daha zevkli geçeceğini düşünüyorum.', 'Dinlediklerimle ilgili

soralara kolaylıkla cevap veririm.', 'Hikâye dinlerken dinlediklerimi hayalimde canlandırırım.', 'İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.' ve 'Dinlerken sözcük dağarcığımın geliştiğini düşünüyorum.' yargılarına (17/21) % 80,9 oranında; 'Dinleme etkinlikleri sırasında kendimi rahat hissederim' yargısına (16/21) % 76,1 oranında; 'Hikâyelerin derslerle bir ilişkisi vardır.', 'Dinleyerek daha iyi öğrenirim.' yargılarına (15/21) % 71,4 oranında; 'Hikâye dinlerken daha iyi konsantre oluyorum.', 'Hikâye dinlemek, hikâye okumaktan daha iyidir.' yargılarına (14/21) % 66,6 oranında; 'Bir şeyler dinlerken genellikle can sıkıntısına unuturum.', 'Okumanın dinlemeye göre daha sıkıcı olduğumu düşünüyorum.' yargılarına (13/21) % 61,9 oranında; 'Dinleme etkinlikleri sırasında zaman çok çabuk geçiyor.' yargısına (11/21) %52,3 oranında katıldıkları görülmektedir. Bu yargıların tümü dinlemeye yönelik olumlu yargılardır ve bu yargılara katılma oranı %69,1'dur. Aynı formdaki dinlemeye yönelik olumsuz yargılara verilen "Katılıyorum" yanıtlarındaki düşük oran kontrol grubunda da dikkat çekicidir.; 'Uzun süre dinlemekten hoşlanmam.' yargısına (11/21) %52,3 oranında ve 'Dinlediklerimle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanırım.' yargısına (2/21) %9,5 oranında "katılıyorum" yanıtları vermişlerdir. Olumsuz yargılara katılma ortalaması %30,9 olarak gerçekleşmiştir.

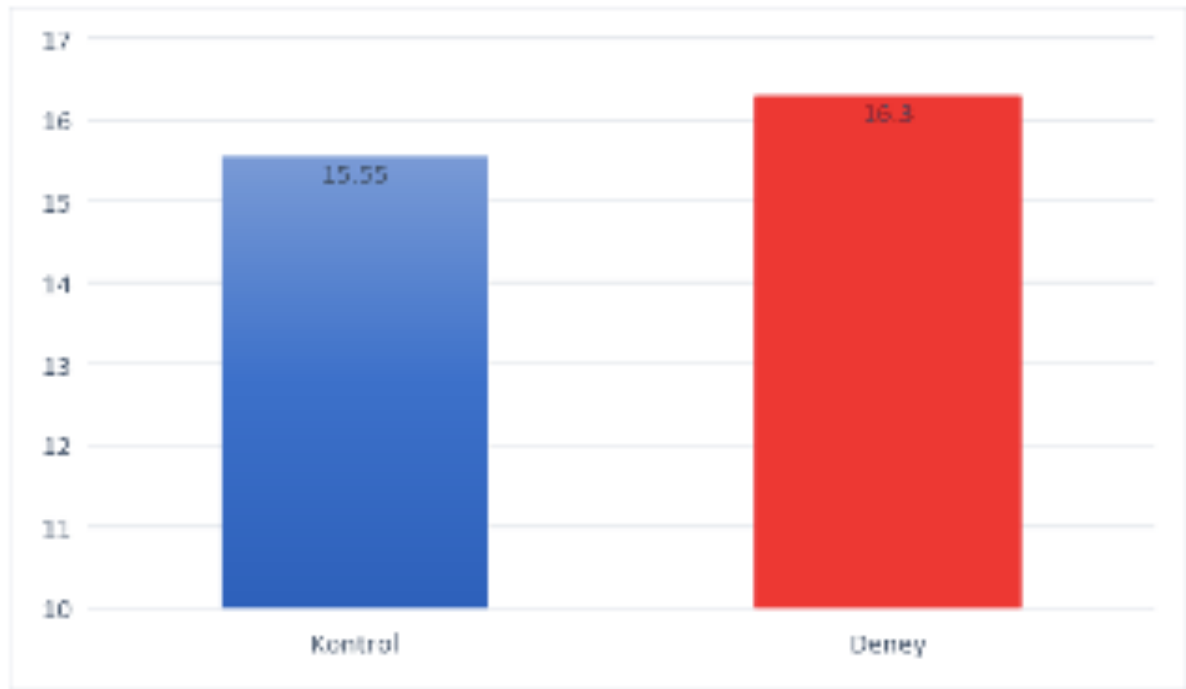
Değerlendirme sonucunda hem deney grubunun (%71,1) hem de kontrol grubunun (%69,1) dinlemeye yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak da deney ve kontrol gruplarının dinlemeye yönelik tutumları açısından birbirine denk olduğu söylenebilmektedir.

Okumaya yönelik tutumlar testinde katılmıyorum yanıtı (0), katılıyorum yanıtı (2), aradayım yanıtı (1) olarak kodlanıp kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ön-test sonuçlarının ortalamaları hesaplanmıştır.



**Şekil 1:** "Deney ve kontrol gruplarının dinlemeye yönelik tutum ortalamaları"

Kontrol ve deney gruplarının dinleme becerilerinin karşılaştırılması ile gruplar arasında dinlemeye yönelik tutum açısından belirgin bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Seçilen hikâyeyi kontrol grubu parçalı okuma tekniğiyle, deney grubu ise hikâyeleştirme tekniğiyle okumuştur. Sonrasında yapılan dinleme becerileri öz-değerlendirmesine verilen yanıtların ortalaması bulunmuş, iki grup arasındaki fark karşılaştırılmıştır.

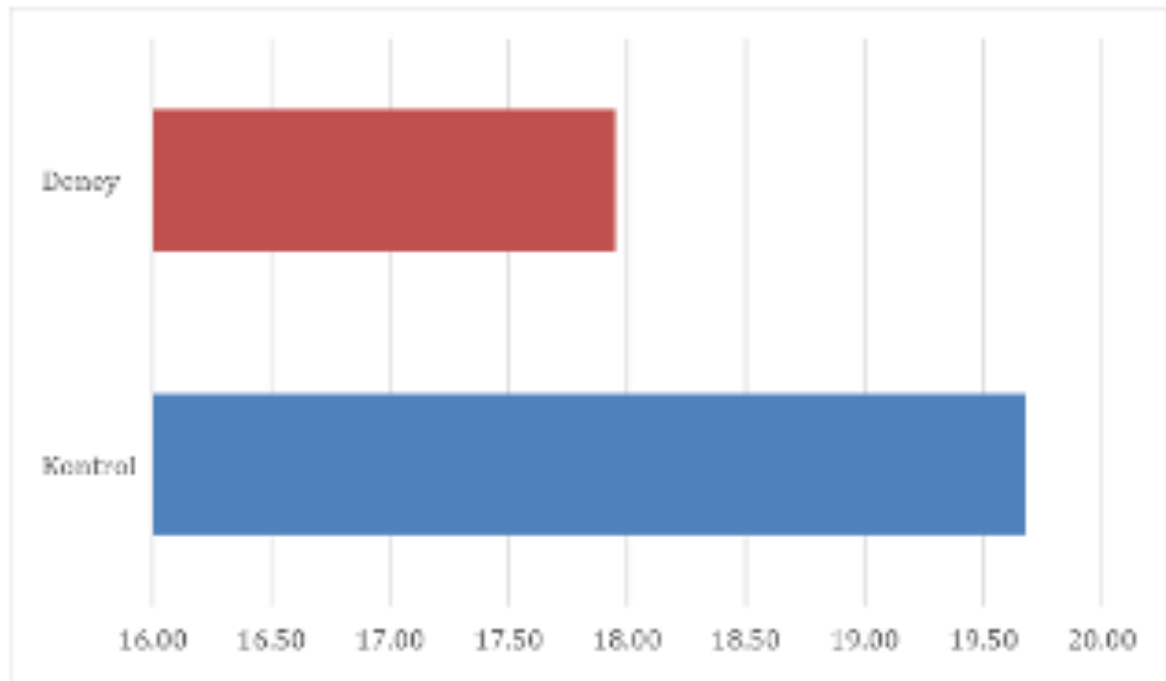


**Şekil 2:** "Deney ve kontrol gruplarının dinleme becerilerinin karşılaştırılması"

Deney ve Kontrol dinleme becerilerinin karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlara göre her iki grubun da ortalamalarının birbirine yakın olması, her iki grubun dinleme düzeylerinin birbirine denk denebilecek nitelikte olduğunu göstermektedir.

**Table 2:** Dinleme/ Okuma Sonrası Öz Değerlendirme Formu

DİNLEME/OKUMA SONRASI ÖZDEĞERLENDİRME	DENEY GRUBU (20 Kişi)		KONTROL GRUBU (19 Kişi)	
	EVET	HAYIR	EVET	HAYIR
Dinleme/ Okuma metninin konusunu belirledim.	20	0	19	0
Dinleme/ Okuma metninin ana fikrini belirledim.	19	1	19	0
Dinleme/ Okuma metninin yardımcı fikirlerini belirledim.	17	3	19	0
Dinleme/Okuma metnindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirledim.	18	2	18	1
Dinleme/Okuma metnindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirledim.	19	1	18	1
Dinleme/Okuma metnindeki amaç-sonuç ilişkilerini belirledim.	19	1	19	0
Dinleme/Okuma metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetledim.	17	3	18	1
Dinleme/Okuduklarımda geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulundum.	18	2	19	0
Dinleme/Okuduklarımda geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin ettim.	15	5	19	0
Dinleme/Okuduklarıma yönelik sorulara cevap verdim.	19	1	19	0



**Şekil 3:** "Okuma sonrası öz değerlendirme ortalamalarının karşılaştırılması"

Dinleme ve okuma sonrası uygulanan öz değerlendirme formu ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinden dinlediklerini/ okuduklarını anlama düzeylerine yönelik evet / hayır şeklindeki form ile anlama düzeylerinin öz değerlendirmesini yapmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz değerlendirme formuna verdikleri evet / hayır yanıtları ile yukarıdaki (Tablo 2: Dinleme / Okuma Sonrası Öz Değerlendirme) karşılaştırma tablosu oluşturulmuştur.

Google form ile deney grubundaki öğrencilere dinleme sonrasında on maddelik Dinleme Sonrası Öz Değerlendirme formu gönderilmiştir. Deney grubu öğrencileri, Dinleme Sonrası Öz Değerlendirme Formunda yer alan, dinlediklerini anlama düzeylerini ölçen öz değerlendirme cümlelerine evet / hayır şeklinde yanıt vermişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin dinleme sonrası öz değerlendirmeleri şöyledir: 'Dinleme metnin konusunu belirledim.' Yargısına (20 /20) %100 oranında katıldıkları görülmüştür.

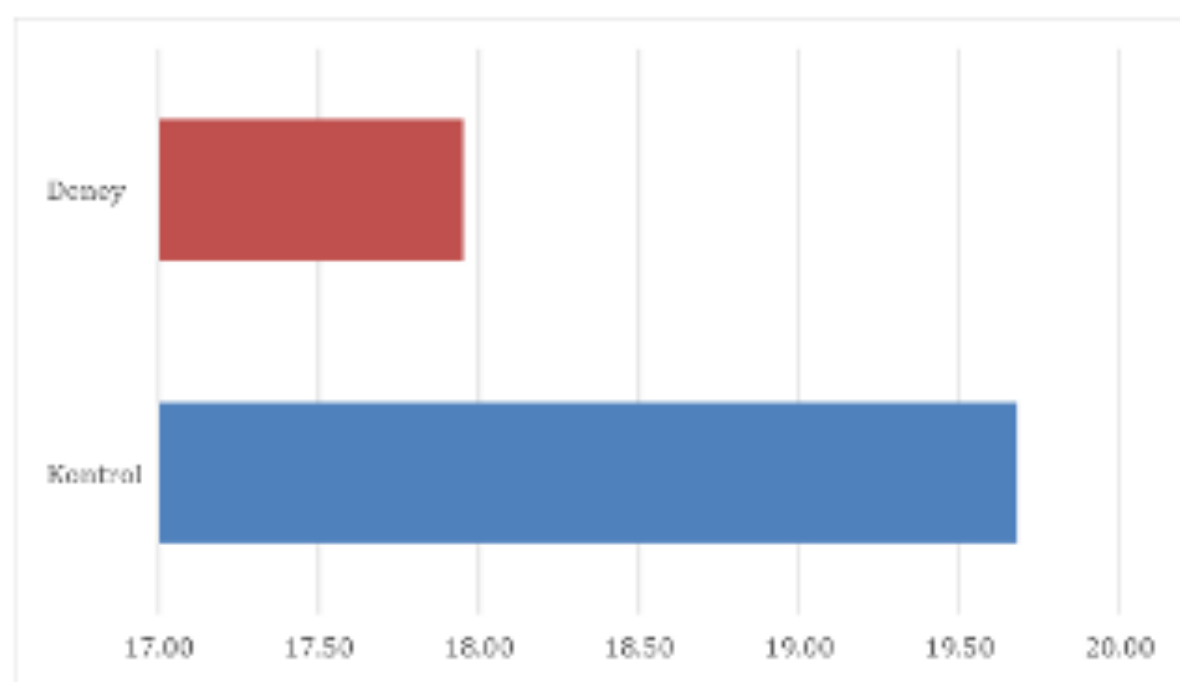
'Dinleme metninin ana fikrini belirledim.', 'Dinleme metnindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirledim.', 'Dinleme metnindeki amaç-sonuç ilişkilerini belirledim.' ve 'Dinlediklerime yönelik sorulara cevap verdim.' Yargılarına (19/20) %95 oranında; 'Dinleme metnindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirledim.' ve 'Dinlediklerimde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulundum.' Yargılarına (18/20) %90

oranında; Dinleme metninin yardımcı fikirlerini belirledim.' ve 'Dinleme metnini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetledim.' Yargılarına (17/20) %85 oranında ve 'Dinlediklerimde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin ettim.' Yargısına (15/20) %75 oranında evet yanıtı verilerek öz değerlendirmeleri yapıldığı görülmüştür. Bu tablodan çıkan sonuca göre dinleme sonrası yapılan öz değerlendirmedeki 'evet' yanıtlarının ortalaması %90,5 'tir.

Aynı sorulardan oluşan Google form ile kontrol grubundaki öğrencilere okuma sonrasında on maddelik Okuma Sonrası Öz Değerlendirme formu gönderilmiştir. Okuma Sonrası Öz Değerlendirme formunda yer alan, okuduklarını anlama düzeylerini ölçen öz değerlendirme cümlelerine kontrol grubu öğrencileri de evet / hayır şeklinde yanıt vermişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin dinleme sonrası öz değerlendirmeleri şöyledir:

Okuma Sonrası Öz Değerlendirme Formunda yer alan, 'Okuma metninin ana fikrini belirledim.', 'Okuma metninin yardımcı fikirlerini belirledim.', 'Okuma metnindeki amaç-sonuç ilişkilerini belirledim.', 'Okuduklarımda geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulundum.', 'Okuduklarımda geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin ettim.' ve 'Okuduklarıma yönelik sorulara cevap verdim.' Yargılara (19/19) %100 oranında "evet" yanıtı verilmiştir. 'Okuma metnindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirledim.', 'Okuma metnindeki sebep-sonuç ilişkilerini belirledim.' ve 'Okuma metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetledim.' yargılarına da (18/19) %94,7 oranında "evet" yanıtı verilmiştir. Bu tablodan çıkan sonuç değerlendirildiğinde okuma sonrası yapılan öz değerlendirmedeki "evet" yanıtlarının ortalaması %98,4'tür.

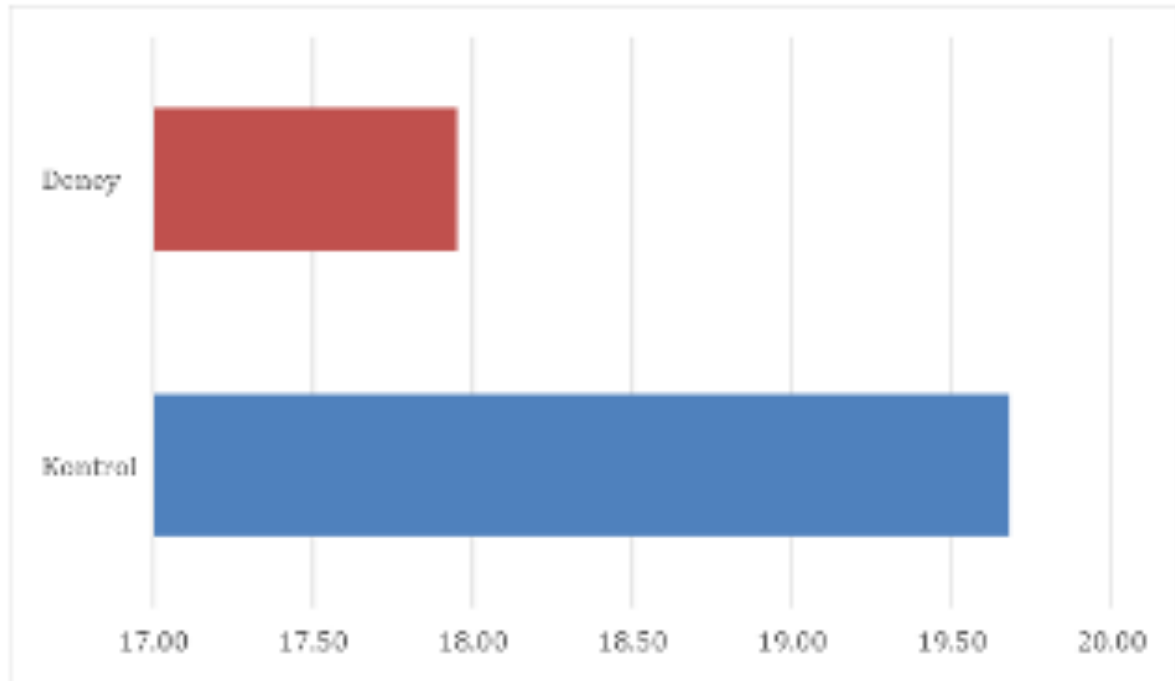
Dinleme / Okuma Sonrası Öz Değerlendirmelerden hareketle deney grubunun %90,5 ve kontrol grubunun %98,4 ortalama ile hem dinleme becerileri hem de okuduğunu anlama düzeyleri hakkında olumlu bir görüş bildirilebilir.



**Şekil 4:** "Dinleme sonrası öz değerlendirme ortalamalarının karşılaştırılması"

**Tablo 3:** Dinleme/ Okuma Sonrası Kalıcılık Formu

DİNLEME / OKUMA SONRASI KALICILIK FORMU	DENEY GRUBU			KONTROL GRUBU		
	EVET	KISMEN	HAYIR	EVET	KISMEN	HAYIR
Dinleme / okuma konusunu hatırlıyorum.	18	2		18	2	
Dinleme /okuma metninin ana fikrini hatırlıyorum.	18	2		16	3	1
Dinleme /okuma metninin yardımcı fikirlerini hatırlıyorum.	14	6		15	4	1
Dinleme /okuma metnindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları hatırlıyorum.	15	4	1	17	3	
Okuma metnindeki neden-sonuç ilişkilerini hatırlıyorum.	-	-		18	2	
Dinleme /okuma metnindeki amaç-sonuç ilişkilerini hatırlıyorum.	13	7		16	4	
Dinlediğim /okuduğum metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyebilirim.	12	7	1	16	4	
Dinlediğim /okuduğum metni ben de başkalarına anlatabilirim.	15	5		16	4	
Dinlediğim /okuduğum metni hayatla ilişkilendirebilirim.	16	3	1	17	2	1



**Şekil 5:** "Dinleme/ Okuma becerilerinin kalıcılığının karşılaştırılması"

Dinleme/ Okuma sonrası kalıcılık formundaki sorulara verilen cevapların deney ve kontrol grupları açısından karşılaştırarak aşağıdaki değerlendirmelere ulaşılmıştır. Deney grubuna Dinleme Sonrası Kalıcılık Formu, kontrol grubuna da Okuma Sonrası Kalıcılık Formu uygulanmış ve deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bu formlardaki yargı cümlelerine Evet / Kısmen / Hayır şeklindeki değerlendirmeleri sonucu yukarıdaki Tablo 4: "Dinleme/ Okuma Sonrası Kalıcılık Formu" oluşturulmuştur.

Google form ile, dinleme etkinliğinden yirmi bir gün sonra, deney grubundaki öğrencilere sekiz soruluk Dinleme Sonrası Kalıcılık Formu gönderilmiş ve öğrencilerin kendileri için geçerli olan yargı cümlesini Evet / Kısmen / Hayır seçeneklerinden biriyle belirleyerek değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeden elde edilen bilgiler ışığında deney grubu öğrencilerinin dinleme sonrası kalıcılık verileri şöyledir: 'Dinleme konusunu hatırlıyorum.' ve 'Dinleme metninin ana fikrini hatırlıyorum.' yargısına (18/20) %90 oranında; 'Dinlediğim metni hayatla ilişkilendirebilirim.' Yargısına (16/20) %80 oranında; 'Dinleme metnindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları hatırlıyorum.' ve 'Dinlediğim metni ben de başkalarına anlatabilirim.' (15/20) %75 oranında; 'Dinleme metninin yardımcı fikirlerini hatırlıyorum.' (14/20) %70 oranında; 'Dinleme metnindeki amaç-sonuç ilişkilerini hatırlıyorum.' (13/20) %65 oranında ve 'Dinlediğim metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyebilirim.' (12/20) %60 olarak belirlenmiştir. Bu oranların ortalaması alındığında deney grubunun kalıcılık testine verdiği "Evet" yanıtlarının ortalaması %75,6'dır. Deney grubu öğrencilerinin Dinleme Sonrası Kalıcılık Formuna verdikleri "Kısmen" yanıtlarının ortalaması (8/20) %21,2'dir. Deney grubu öğrencilerinin Dinleme Sonrası Kalıcılık Formuna verdikleri "Hayır" yanıtı ise (3/20) %5 oranındadır.

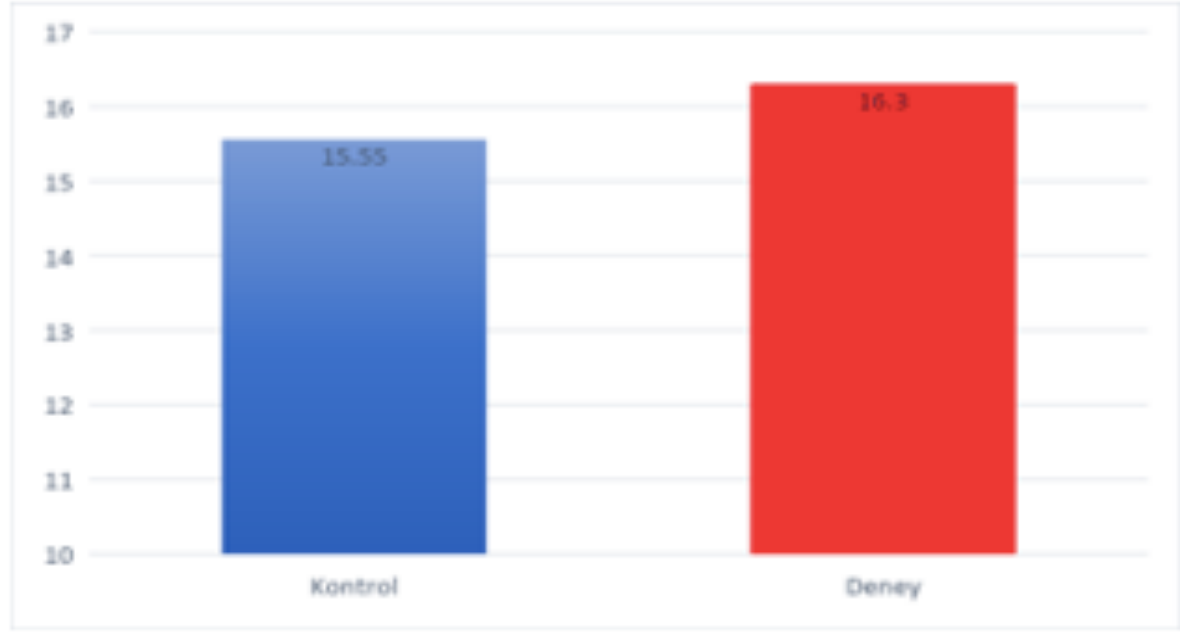
Google form ile, okuma-inceleme etkinliğinden yirmi bir gün sonra, kontrol grubundaki öğrencilere dokuz soruluk Okuma sonrası Kalıcılık formu uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinden kendileri için geçerli olan yargı cümlesini, Evet / Kısmen / Hayır seçeneklerinden biriyle belirleyerek değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeden elde edilen bilgiler ışığında kontrol grubu öğrencilerinin okuma sonrası kalıcılık verileri şöyledir: 'Okuma konusunu hatırlıyorum.' ve 'Okuma metnindeki neden-sonuç ilişkilerini hatırlıyorum.' yargılarına (18/20) %90 oranında; 'Okuma metnindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları hatırlıyorum.' ve 'Okuduğum metni hayatla ilişkilendirebilirim.' Yargılarına (17/20) %85 oranında; 'Okuma metninin ana fikrini hatırlıyorum.', Okuma

metnindeki amaç-sonuç ilişkilerini hatırlıyorum.', 'Okuduğum metni kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleyebilirim.' ve 'Okuduğum metni ben de başkalarına anlatabilirim.' Yargılarına (16/20) %80 oranında; 'Okuma metninin yardımcı fikirlerini hatırlıyorum.' Yargısına da (15/20) %75 oranında belirlenmiştir. Bu oranların ortalaması alındığında kontrol grubunun kalıcılık testine verdiği "Evet" yanıtlarının ortalaması %82,7'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Sonrası Kalıcılık Formuna verdikleri "Kısmen" yanıtlarının ortalaması (9/20) %45'tir. Kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Sonrası Kalıcılık Formuna verdikleri "Hayır" yanıtı ise deney grubunun hayır yanıtı oranıyla aynı (3/20) %15 oranındadır.

Deney grubunda etkileşimli hikâye anlatımının kalıcılık etkisinin yüksek olması beklendiği halde az da olsa kontrol grubundaki okuma sonrası kalıcılığın yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Burada ortaya çıkan şaşırtıcı sonucu yüz yüze eğitimdeki uygulamalar ile uzaktan eğitimin getirdiği zorunluluktan doğan uygulamalardaki, ders işleme biçimi ve kullanılan araç-gereçlerdeki farklılıkla ile açıklamak mümkündür. Dinleme grubundaki öğrenciler anlatılan masalı bir kez dinlemelerine karşın, okuma grubundaki öğrenciler için okudukları metin ellerinde ve her an ulaşılabilir olmuş, hatta içerik inceleme çalışmalarını yaparken tekrar okuma olanağı sağlanmış, yani metin iki kez okunmuştur. Covid 19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim yaptığımız ve tüm materyalleri uzaktan eğitime uygun hale getirerek öğrenciyle paylaştığımız için bu çalışmadaki formlar, testler ve anketler de uzaktan eğitime uygun olarak planlanmış ve öğrencilerle google form olarak paylaşılmıştır. Yüz yüze eğitimde sınıf içinde bir kez yaptığımız okuma sonrası konu ile ilgili fikir oluşturabileceken ve bir kez yaptığımız etkileşimli anlatım konun anlaşılması için yeterli olabileceken uzaktan eğitim sürecinde bazı zorunlu değişikliklere gitmek gerekmiştir. Örneğin etkileşimli masal anlatımını bir kez yaptıktan sonra dinlemeye yönelik etkinlikleri kolaylıkla yapabildiğimiz halde bir kez okuma ile okumaya yönelik etkinlikler, metin inceleme çalışmaları yapılamamış, metnin/masalan bir kez daha okunması zorunluluğu doğmuştur. Öğrencinin herhangi bir metni, konuyu anlamadan geçmesini, devamındaki uygulamaları yapmasını öğretmen olarak onaylamamız mümkün olmadığından çalışma sonuçlarını etkileyeceği öngörüldüğü halde bir kez daha okunmasına izin verilmiştir.

Deney grubuna uygulanan Dinleme Sonrası Kalıcılık Formunda sekiz değerlendirme kriteri varken Okuma Sonrası Kalıcılık Formunda dokuz değerlendirme kriteri kullanılmıştır. Bunun nedeni dinleme metninde "neden -sonuç" ilişkisinin değerlendirilmesi metnin niteliği

açısından uygun değilken Okuma Sonrası Kalıcılık Formunda, formda kullanılan okuma metninin niteliğinden dolayı bu değerlendirme ayağı kullanılmıştır. Her iki formda kullanılan soru sayılarının farklı olması ortalamalar hesaplanırken dikkate alınmış ve bu nedenle sonucu etkilememiştir.



**Şekil 6:** "Okuma becerilerinin kalıcılığının karşılaştırılması"

Deney grubuna hikâye anlatımından yirmi bir gün sonra uygulanan "Dinleme Becerileri Kalıcılık Formu Sonuç Grafiği" değerlendirildiğinde hikâyenin konusu ve ana düşüncesi ile sebep-sonuç ve amaç -sonuç ilişkilerini %100 hatırladığını; yardımcı düşünceler, şahıs ve varlık kadrosu ile yaşamla ilişkilendirme noktalarında %5'e denk gelen (1/20) oranda hatırlanmadığı belirlenmiştir.

Kontrol grubuna hikâye anlatımından yirmi bir gün sonra uygulanan "Okuma Becerileri Kalıcılık Formu Sonuç Grafiği" değerlendirildiğinde hikâyenin konusu, ana düşünce ve yardımcı düşünce ile yaşamla ilişkilendirmeye yönelik sorularda metnin hatırlandığı, sebep-sonuç ve amaç -sonuç ilişkilerinin, şahıs ve varlık kadrosunun hatırlandığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan kalıcılık formlarından elde edilen sonuçlar iki grup arasında hatırlama ile ilgili belirgin bir farktan söz edilemeyeceğini gösteriyor. Bu sonuca bakarak etkileşimli hikâye anlatımının uzaktan eğitim sürecinde beklendiği kadar etkili olmadığı sonucuna ulaşılabılır. Hikayeleştirilmeye; dilbilgisi konularının hikayeleştirilerek

anlatılması yönelik çalışmalar da yine uzaktan eğitim sũrecinin zorunlulukları ve gereklilikleri nedeniyle planlandığı şekilde gerçekteşirilemediği için herhangi bir bulgu da elde edilememiştir. Araştırma bulgularından da anlaşılacağı gibi hikãyeleřtirme etkinliğinin oğrenci ũzerindeki etkisi belirgin biçimde ortaya konulamamıştır.

## 4.TARTIŞMA

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, bu bulgulara yönelik sonuçlar ve tartışma, araştırmanın temel soruları doğrultusunda sunulmuştur.

Dil ve kültür aktarımında hikâye anlatımı ve hikâyeleştirmenin katkısı yadsınamaz. Hikâye anlatımı ve derslerin konularını hikâyeleştirilerek anlatılması dilin inceliklerinden, anlam derinliklerinden, mecazlarından, ortak kültürle sembolleşmiş imge ve imajlarından yararlanmayı gerekli kılar. "Bir toplumda bulunan bireylere, kültür aktarımı sağlamak ve bu bireylerde dil bilinci oluşturmak için o dilin nitelikli eserlerine ihtiyaç vardır (Mert, 2009, s.55). Karşılaştıkları nitelikli eserler sayesinde bireyler, içinde yaşadıkları toplumun kültürel mirası ile tanışarak güçlü anlatım olanaklarını tanıma, düşünce zincirindeki halkaları birleştirme fırsatı yakalarlar (Aksan, 2012, s.148-149)." Dil ve kültür aktarımı birinci elden, o dile, kültüre ait anonim sözlü kültür ürünleriyle; masallar, efsane ve hikayelerle gerçekleştirilir. Çünkü, iyiyi, doğruyu, güzeli, hak ve adaleti yücelten bu anonim ürünlerde bir kişinin değil bir toplumun ruhu mayalanmıştır.

Hikâyeleştirmek; derslerde konuları veya problemleri hikâye kurgusu içinde vermek kalıcı öğrenmeyi destekleyen bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özellikle hikâye anlatırken, hikâye-dinleyici- anlatıcı arasında hayallere açılan bir pencere oluşur ve dinleyici bu pencereden bütün hikâye evrenini görür. Çünkü hikâye anlatma bir gördürme sanatıdır. Etkileşimli hikâye anlatımının öğrencinin dinleme becerilerine ve anlamahatırlama düzeyine etkileri incelenerek ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına önce Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının dinlemeye yönelik tutum ölçeklerinden elde edilen veriler karşılaştırıldığında her iki grubun da ortalamalarının birbirine yakın olduğu, her iki grubun dinleme düzeylerinin birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aradaki küçük farklar bireysel tutum ve davranış farklılıklarıyla açıklanabilecek niteliktedir.

Deney grubuna hikâye anlatımından hemen sonra uygulanan "Dinleme Sonrası Öz Değerlendirme Formu"ndaki yüksek grafik değerlendirildiğinde hikâye anlatımının tüm bilgi beceri ve kavrayış düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerilerine olumlu yansıdığı, anlatılan

hikâyenin anlaşılacağı ve dinlemeye yönelik kazanımların çok belirgin biçimde gerçekleştiği ve öğrencilerin bu etkinlikten keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan "Türkçe Dersi Hikâye Okuma Sonrası Öz Değerlendirme Formu Sonuç Grafiği" verileri değerlendirildiğinde öğrencilerin büyük kısmının okuduğuna anladığını ve hatırladığı, Türkçe derslerini ve okuma etkinliklerini eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okunan metnin anlaşılmasına yönelik olumlu bir grafik ortaya çıkmış olmakla birlikte öğrencilerin kavrayış ve anlama düzeyine göre çeşitlilik gösterdiği de gözlemlenmektedir. Burada önemle altı çizilmesi gereken nokta kontrol grubu öğrencilerinin hikâyeyi iki kez okumuş olmalarıdır. Deney grubu öğrencileri yüz yüze eğitimde olduğu gibi anlatılan hikâyeyi bir kez dinlemiş ve içeriğe yönelik etkinlikleri yapmış ve Dinleme Sonrası Öz Değerlendirme Formunu doldurmuş olmalarına rağmen kontrol grubu öğrencileri hikâyeyi ancak iki kez okuduktan sonra içeriğe yönelik etkinlikleri yapmış ve öz değerlendirme formunu doldurmuşlardır. Bu durum daha önce deneyimlemediğimiz ve ön görmediğimiz bir şekilde, yüz yüze eğitimden farklı olarak uzaktan eğitimin ders yöntemi ve araçlarının farklılaştırılması sonucu bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.

Deney grubuna hikâye anlatımından yirmi bir gün sonra uygulanan "Dinleme Becerileri Kalıcılık Formu Sonuç Grafiği" değerlendirildiğinde hikâyenin içeriğine yönelik anlama ve çıkarımda bulunma uygulamalarında başarılı oldukları ve bilgileri hatırladıkları görülmüştür. Kontrol grubuna hikâye anlatımından yirmi bir gün sonra uygulanan "Okuma Becerileri Kalıcılık Formu Sonuç Grafiği" değerlendirildiğinde de etkileşimli hikâye anlatımında olduğu gibi hatta küçük bir farkla da olsa daha yüksek bir oranda bilgilerin hatırlandığı görülmüştür. Burada tekrar hikâye anlatımı sadece bir kez yapılmış olmasına rağmen öğretmen tarafından okunan hikâye öğrencilerin, içeriğe yönelik soruları yanıtlarken tekrar okuyabilmeleri için paylaşılmış olmasına dikkat çekilmelidir.

Deney grubunda etkileşimli hikâye anlatımının kalıcılık etkisinin yüksek olması beklendiği halde az da olsa kontrol grubundaki okuma sonrası kalıcılığın yüksek olması çok dikkat çekicidir. Covid 19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitimin uygulandığı bu süreçte gerek öğretmenlerin dersi işleme biçimlerine, yöntem ve tekniklerine, araç gereçlerine gerekse öğrencinin derse ilgisine, katılımına, öğrenme ve anlama düzeyine yansıyan etkilerin ve dikkat çekici değişimlerin de gözlemlenmesine neden olmuştur. Yüz yüze eğitim ortamında gerçekleştirilmiş benzer çalışma ve uygulamalar göz önüne alındığında dengenin uzaktan eğitim süreçlerine bağlı bir şekilde değiştiği düşünülebilir. Yüz yüze eğitimde sınıf atmosferi

öğrencilerin hem dinleme hem de okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir. Yüz yüze eğitimde etkileşimli hikâye anlatımının etkisini artıran unsur, dinleyici ile kurulan fiziksel temas, yani göz göze olma, beden dilini, jest ve mimikleri kullanma yoluyla duyguyu geçirme olanağı iken uzaktan eğitimde etkileşimli anlatımın fiziksel etkileşim yönü azaldığından aynı etkiye ulaşmak mümkün olmamaktadır. Ayrıca, uzaktan eğitimi yürütmekte kullanılan web uygulamaları ve araçlarıyla doğrudan anlatım yok denecek düzeye indirilmiş, tüm ders ve konular teknolojinin sağladığı etkileşimlerle gerçekleştirilmiştir. Ders işleme biçimleri, öğretim yöntemleri, kullanılan uygulama ve formlarla değişmesine bağlı olarak öğrencinin öğrenme ve anlama düzeyinde de farklı sonuçlar izlenmesi söz konusu olmuştur.

Yapılan test ve anket verilerinin değerlendirilmesi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek ölçümler için parametrik testler tercih edilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Gerek etkileşimli anlatım gerekse okuma yöntemiyle verilmiş olsun hikâyeler öğrenciler tarafından sevilmede, derslerde hikâyelere ayrılan zamanın artırılması beklenmektedir.

Hikâye dinlerken hikâye örgüsü içinde kahramanın yolculuğuna eşlik etmek öğrencilerin bilişsel süreçlerini, hayatla ilgili deneyimlerini, doğru-yanlış, iyi-kötü sorgulamalarında doğrudan ve iyiden yana tavır geliştirmelerini, en zor zamanlarda devleri, canavarları bile yenmenin mümkün olduğunu öğrenerek hayata hazırlanmalarını sağlamaktadır.

Hikâye dinlerken ya da hikâye içinde sunulan bir probleme yanıt ararken çocuğun beyindeki duyu merkezleri uyarılır, beyin hücreleri arasındaki yeni bağlantıları sağlayacak olan hormonların salgınımı artar bu da öğrenmenin gerçekleşmesi demektir. Bu nedenle özelden Türkçe dersi genelde tüm derslerde öğrencilerin dinleme becerilerini artırmak, dalgınlık ve dikkat dağınıklığı sorunlarına en aza indirmek ve öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirmek için hikâyelerden daha fazla yararlanmak, yani derslerde etkileşimli anlatımlara yer vermek yararlı olacaktır.

Toplumsal kültür aktarımını sağlamak ve dil bilinci oluşturmak için o dilin sözlü ve yazılı eserlerinden, kültür mirasının canlı bir taşıyıcısı olan dilin olanaklarından yararlanmak önemlidir. Dilin mülkleri eserleri ile toplum kültürünü gelecek kuşaklara aktarmak için hikâyeler; masallar, destanlar, efsaneler, mitler önemli birer araçlardır ve daha sık kullanılmalıdır.

Hikâyeleştirmek; derslerde konuları veya problemleri hikâye kurgusu içinde vermek kalıcı öğrenmeyi destekleyen bir uygulama olarak daha çok kullanılması gereken uygulamalardandır. Dilbilgisi konularının hikâyeleştirilerek anlatılmasına yönelik olarak planladığım çalışmayı tamamlayamamış olmamın nedeni Covid-19 nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi ve ders/ konu anlatımlarımızın tüm yöntem ve tekniklerimin uzaktan eğitime uygun hale getirilmesidir. Derslerimizin, özellikle bilgi paylaşımı ve etkileşimli uygulamanın gerekli olduğu dilbilgisi konularının Pear Deck, Nearpod gibi etkileşim olanağı sağlayan web 2.0 ve G-suit araçları kullanılarak aktarılması öğrenme süreçlerine olumlu etkileri bakımından tercih edilmiştir. Bu çalışma kapsamında yapmayı planladığım hikâyeleştirme çalışması, dilbilgisi konularının hikâyeleştirilerek anlatılması doğrultusunda geliştirdiğim; sözcük yapısı

konusunun bir hikâye örgüsü içinde verilmesiydi ki Covid-19 pandemisi nedeniyle zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitimin koşulları ve gereklilikleri nedeniyle bilindik yöntemlerle ders/konu anlatmak da hikayeleştirerek anlatmak da mümkün olmamıştır.

Hikayelerin ve hikâyeleştirmenin derslerde kullanılması konusunda çalışma yapacak araştırmacılar, özellikle dilbilgisi konularının hikâyeleştirilerek, hikâye örgüsü içinde aktarılmasının öğrenme düzeyine katkısı üzerinde çalışarak konuyu gündeme alabilirler.

Etkileşimli hikâye anlatımının öğrencinin dinleme becerilerine ve anlama-hatırlama düzeyine etkileri incelenerek ulaşılan bulgular doğrultusunda; öğrencilerin büyük kısmının dinlediğini ve okuduğunu anladığı ve hatırladığı, Türkçe derslerini, dinleme ve okuma etkinliklerini eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubuna hikâye anlatımından, kontrol grubuna hikâye okumadan yirmi bir gün sonra uygulanan kalıcılık formları değerlendirildiğinde hem etkileşimli hikâye anlatımda hem de hikâye okumada bilgilerin hatırlandığı görülmüştür. Burada dikkat çekilmesi gereken en önemli konu, hikâye anlatımı sadece bir kez yapılmış olmasına rağmen öğretmen tarafından okunan hikâye öğrencilerin, içeriğe yönelik soruları yanıtlarken tekrar okuyabilmeleri için paylaşılmış olmasıdır. Anlatımın bir kez okumanın iki kez yapıldığı uygulamalarda ulaşılan sonucun eşdeğer nitelikte olması anlama ve öğrenmede kalıcılığın sağlanması için etkileşimli hikâye anlatımına daha çok yer verilmesinin kazanımlar açısından yararlı olacağı sonucuna ulaşılabılır.

Tüm gerekçe ve zorunluluklarla birlikte, değişen şartlar altında bile öğrencilerin okumaya olan ilgileri memnuniyet vericidir. Deney ve kontrol gruplarında uygulanan formların karşılaştırmalarında, öğrencilerin okumaya olan ilgilerinin, okuduğunu anlama düzeylerinin yüksekliği, aynı metni birden fazla okumaları gerekmesine rağmen bundan yükünmeyerek okumaları, okuduklarını anlamaları ve içselleştirmeleri Türkçe derslerimiz adına olumlu bir geri bildirimdir ve başka bir araştırmada derinlemesine incelenebilecek bir konu olabilir.

Günümüzün gereklilikleri doğrultusunda teknolojik olanaklardan yararlanarak etkileşimli hikâye anlatımı ve hikayeleştirerek anlatma eğitim öğretim süreçlerini hem daha eğlenceli hem de daha verimli hale getirecektir. Özellikle uzaktan eğitim sürecindeki dersten kopmaları, motivasyon düşüklüklerini azaltıp derse ilgiyi artıracak, öğrenme hevesini körükleyecek birer araç olmaları bakımından hikayelerden yararlanılmalıdır.

Peki her öğretmen doğal bir anlatıcı mıdır? Her öğretmenin, özellikle mesleğinin ilk yıllarında bilgi aktarımı ile öğrenciyle bağ kurma arasında bocaladığı zamanlar olmuştur, olacaktır.

Öğretmenler, usta birer anlatıcı olmanın gerektiğini ne yazık ki zaman içinde deneyimleyerek görür ve kendilerini o yönde geliştirirler, bu kaçınılmazdır. Çünkü her öğretmen bir jöklör gibi aynı anda beş topu havada çevirirken hiçbirini düşünmeyecek ve bu arada dans edip şarkı söyleyecektir. Üniversitelerde, eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarına hikâye anlatıcılığı ve hikâyeleştirme teknikleri dersleri de verilmeli ki öğrenme süreçleri hem öğretmen hem de öğrenci için daha keyifli olsun.

## KAYNAKÇA

- Al-Mansour, N. S. ve Al-Shorman, R. A.** (2011). The Effect Of Teacher's Storytelling Aloud On The Reading Comprehension Of Saudi Elementary Stage Students. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 23, pp. 69–76.
- Aksan, D.** (2012). Türkiye Türkçesi'nin Dünü, Bugünü, Yarını. Ankara: Bilgi
- Ayvaz Tunç, Ö ve Karadağ, E.** (2013) Postmodern Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), 310-315
- Başkan, A. ve Deniz, E.** (2015). Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders İçi Dinleme Sorunları (Malatya ili örneği). *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkey*, 10 (7), 179-196.
- Cerrahoğlu, M.** (2013). Destanların Eğitimdeki İşlevi / Atasözlerinin Destan Metinleri ile Öğretilmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 633-644.
- Coskie, T., Trudel, H. ve Vohs, R.** (2010). Creating Community Through Storytelling *Talking Points*, 22(1), 2-9.
- Dede, A.** (2017) Hadi Masal Anlatalım. İstanbul: Taze
- Dujmovic, M.** (2006). Storytelling As A Method Of Efl Teaching. *Methodological Horizons*, 1(1), pp. 75–88.
- Duran, E. ve Öztürk E.** (2018) Etkileşimli Masal Anlatım Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi* Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader> ISSN 2651- 5067
- Hemmati, F., Gholamrezaipoor, Z. ve Hessamy, G.** (2015). The Effect Of Teachers' Storytelling and Reading Storyaloud On The Listening Comprehension Of Iranian Efl Learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), pp. 1482-1488.
- Huang, H.** (2006). The Effects Of Storytelling On Efl Young Learners' Reading Comprehension and Word Recall. *English Teaching & Learning*, 30(3), pp. 51- 74.
- Hüther, G.**, (2005) Weshalb Kinder Märchenbrauchen Neurobiologische Argumente für den Erhalt einer Märchenerzählkultur Für Kongressband Märchenkongress in Bad Karlshafen, Herbst 2005

- İpek, C.** (2018) Mesnevi'deki Hikâyelerin Eğitimde Örnek Olay Yöntemi ve Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı Kapsamında Değerlendirilmesi (Yönetim Bilgisi İçin Seçilmiş Örnekler) AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi Cilt: 6 Sayı: 13 Sayfa: 63 – 79 Mayıs 2018 Türkiye
- Kim, M. ve McGarry, T.** (2014). Attitudesto Storytellingamong Adult Esl Learners. TheJournal of Language Teachingand Learning, 4(1), pp.15-36.
- Kurudayıoğlu, M., Baş ve B. Veaytan, N.** (2013).7.Sınıftürkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Karakter Eğitimi Açısından İncelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 22-37.
- Küçükbaşmacı G. ve Öztürk, B.** (2011) İlköğretim 6.,7.,8.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Masal Metinlerinin Kültür Aktarımındaki Rolü. Mayıs 2011 Cilt:19 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 671-688
- Lüle Mert, E.** (2012) Anadili Eğitimi- Öğretimi Sürecinde Çocuk Yazını Ürünlerinden Yararlanma ve Masal Türüne Yönelik Bazı Belirlemeler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 31 (Ocak 2012/T), ss. 1-12
- Malderez, A.** (2010). Stories İn Elt: Telling Tales İn School. Procedia Socialand Behavioral Sciences 3, pp. 7–13.
- Melanhoğlu, D.** (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. Sosyal Politika Çalışmaları, 29, 65-77.
- Mert, E.L.** (2009) Türkçe'nin Söz Varlığı Açısından Eflatun Cem Güney'in Derleyip Yazdığı Masallar. (Doktora tezi) Ankara Üniveristesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Moon, J. ve Maeng, U.** (2012). A Comparisan Study Of The Effect Of Reading İnstruction Using Storytelling And Strorysing. Proceeding of 17th Conference of Pan Pacific Association of AppliedLinguistic. School of Education/Ajou University.
- Sakaoğlu S.** (2013) Türk Masalları Ankara, Akçağ
- Şen Gümüş, B** (2009). Bilimsel Öykülerle Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrencilerin Fen Tutumlarına ve Bilim İnsanı İmajlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Vandergrift, L.** (2004). Listening To Learnor Learning To Listen? Annual Review of Applied Linguistics 24, 3B25, Printed in the USA.

- Yılmaz Korkut, T. ve Şaşmaz Ören F.** (2018). Kavram Karikatürleriyle Desteklenmiş Bilimsel Hikâyelerin Akademik Başarı, Tutum ve Motivasyon Üzerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 38-52. Yayımlanma tarihi:23.02.2018
- Yiğit F. ve Kesmeel A.M** (2015) Vatandaşlık ve Demokrasi' Eğitiminde de Masal Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/3 2015 s. 1320-1338, Türkiye