DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.44408>

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 22.06.2020
Kabul Tarihi: 26.08.2020
On-line Yayın: 31.08.2020

Article Type: Research article
Submitted: 22.06.2020
Accepted: 26.08.2020
Published Online: 31.08.2020

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gömleksiz, M. N. & Bozpolat, E. (2020). Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Journal of History School*, 47, 2338-2393.

TÜRKÇE DERSİNDE BİRLEŞTİRİLMİŞ İŞBİRLİKLİ OKUMA VE KOMPOZİSYON TEKNİĞİYLE KULLANILAN HİKÂYE HARİTASI YÖNTEMİ UYGULAMASINA İLİŞKİN NİTEL BİR ÇALIŞMA ¹

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ² & Ebru BOZPOLAT³

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği (BİÖK) ile kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak, ders öğretmeni ve uygulamaya katılan öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki Behrampaşa İlköğretim Okulu'nda 5. sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma, Türkçe dersinde BİÖK tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı 36 öğrenci ile yürütülmüştür. Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale Prof. Dr. M. N. GÖMLEKSİZ danışmanlığında Ebru BOZPOLAT tarafından hazırlanan “Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniği ile Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Etkisi” isimli doktora tezinden türetilmiştir.

²Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, nurigomleksiz@yahoo.com, Orcid: 0000-0002-8268-0163

³Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ebozpolat@gmail.com Orcid: 0000-0003-1890-8167

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

Veriler NVIVO 10 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada; BİOK tekniğı ile kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasına ilişkin yedi tema belirlenmiştir. Bu temalar; BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritasının uygulamasının yapılışı, uygulama için gerekenler, uygulamaya ilişkin duyuşsal durum, uygulamada problem yaşanan durumlar, uygulamanın beğenilen yönleri, uygulamanın tekrar kullanılma isteğı ve uygulamanın faydaları/katkılarıdır. Araştırma ile öğrencilerin BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritasının uygulanma biçimini ve uygulamada nelerin gerekli olduğunu bildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamayı genel olarak faydalı buldukları ve uygulamaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin tamamı BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritasının diğer derslerde de kullanılmasını istemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, İşbirlikli öğrenme, BİOK tekniğı, Hikâye haritası yöntemi.

A Qualitative Study on Implementation of Story Mapping Method Used with Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) Technique in Turkish Language Course

Abstract

The purpose of this study is to determine the effect of story mapping method used with cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique in Turkish Language course on students, to make observations about the treatment, to explore the views of teacher and students participated in application. With this qualitative study action research design was used. The research consisted of 5th grade students enrolled at Behrampaşa Primary School in 2011 - 2012 academic year in Sivas city. The study included 36 students who used story mapping method together with CIRC technique in Turkish Language course. Interview and observation forms developed by the researchers were used to collect the data. The data were analyzed by using the NVIVO 10 program. Seven themes related to the implementation of story mapping method used with CIRC technique were identified. These themes included: how to implement the story mapping method used with CIRC, requirements for implementation, the emotional situation related the implementation, the problematic situations during the implementation, admirable aspects of the implementation, wish to reuse the implementation and the benefits/contributions of the implementation. The study results revealed that the students knew how to implement story mapping method used with CIRC technique and were aware of the necessary things for the implementation. It was determined that the students found the implementation useful in general and had positive ideas about the implementation. All the students wanted to use the story mapping method used with CIRC technique in other courses as well.

Keywords: Turkish Language course, Cooperative learning, CIRC technique, Story mapping method.

GİRİŞ

Eğitimin konusu insandır. İnsanın bilgi toplumunun ve küreselleşmenin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olması, bilgi çağını yaşayan dünyanın en önemli konularından biridir. Günümüz eğitim anlayışı, birey ve toplumun geleceğini; bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerinin insanlara kazandırılıp geliştirilmesine bağlamakta ve bu becerilerin hayat boyu sürdürülmesinin gerektiğini vurgulamaktadır (MEB, 2009). Bu çerçevede; özellikle eğitimcileri ve eğitim kurumlarını yakından ilgilendiren bir konu olan eğitim sisteminin iyileştirilmesi amacıyla eğitimciler yeni arayışlara yönelmişlerdir. Bu durum eğitim programlarını geliştirme alanında da kendini göstermiştir.

“Türk eğitim sisteminde program geliştirme alanında yenilik ve değişim ihtiyacı hep hissedilmiş ve geçmişten günümüze çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler bazen geniş kapsamlı olurken bazen de karşı karşıya kalınan birkaç problemin çözümüne yönelik olmuştur” (Gömleksiz, 2005: 342–343). Geleneksel eğitim yaklaşımının yetersiz kalması, mevcut eğitim programlarının çağın ihtiyaçlarını karşılayamamasından dolayı; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli eğitim yaklaşımları gündeme gelmiştir. Yapılan program geliştirme çalışmaları sonucu, MEB’in yapılandırmacılığa dayalı olarak hazırladığı ve içerisinde Türkçe dersinin de yer aldığı programlar uygulamada yerini almıştır. Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı (TÜDÖP) hazırlanırken, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmalarının yanı sıra, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, öğrenmelerini, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlamak amaçlanmıştır (MEB, 2009). Bu beceriler içerisinde okuma ve okuduğundan anlam çıkarma becerisini kazandırmak, bireylerin hayatını anlamlı hâle getirmesine yapılan en büyük katkı olarak eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yer almaktadır (Akyol, 2010). TÜDÖP’de, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları (okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar) üzerinde durulmakta; ardından öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini (ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımları) geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Ayrıca metin içi ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve teknikleri geliştirmeye dönük kazanımlar da yer almaktadır (MEB, 2009).

Okuma, “sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir” (Sever, 2004: 12). Öğretme-öğrenme sürecinde yer alan okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri, anlama ile desteklendiğinde amacına ulaşır. Bunun için bireyin okuduğunu, dinlediğini, yazdığını öğrenebilmesi öncelikle zihinsel işlemlere tâbi tuttuğu bu öğrenim ürünlerini anlaması ile mümkündür (Ocak ve Beydoğan, 1999). İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama, aslında birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister (Demirel ve Şahinel, 2006). Tüm bu açıklamalar, okuma ve özellikle anlamamanın öğrenme için gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Roberts ve arkadaşları; metni okumak için özel zaman ayrılmasını, öğrencilere okuma tekniklerinin öğretilmesini, işbirliği içinde çalışmaları için fırsat yaratılmasını ve onlara okudukları metin üzerinde çalışmaları için zaman tanınmasını okuduğunu anlama düzeylerinin geliştirilmesinde önemli adımlar olarak ifade etmişlerdir (Roberts, Torgesen, Boardman ve Scammacca, 2008). Bu nedenle, öğrencilerin okudukları bu metinleri daha kolay anlamalarını sağlayacak çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulamalarla yaşama geçirilmesi gerekmektedir. Okuma ve anlama sürecinin bireylere kazandırılmasında, seçilen metinler de önemli bir yere sahiptir.

Hikâye edici metinler öğrencilerin tahmin etme, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin gelişmesinde çok sık kullanılan materyallerdir (Özbay, 2009). Hikâye edici metinler, ana dili öğretiminde öğrencilerin dünyayı algılamalarına, kültürlerini tanımalarına, yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur. Bu amaçla; öğrenme-öğretme sürecinde okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, hikâye edici metinler önemli bir yer tutmaktadır. Bu doğrultuda, yöntemler arasından hikâye haritası yönteminin kullanılmasının amaca hizmet edeceği düşünülmüştür.

“Hikâye haritası, hikâye türü metinlerde bulunan türe ait unsurların haritasını çıkararak onların daha kolay anlaşılmasını, öğrenilmesini ve hatırlanmasını sağlayan bir yöntemdir” (Çeçen, 2010: 142). Idol (1987)’e göre hikâye haritası, okuyucunun dikkatini bir anlatı hikâyesinin önemli ve birbiriyle ilişkili parçalarına çekmektedir. Bu hikâye parçaları, önemli hikâye unsurlarının organize edilmesi ve kategorize edilmesine yönelik hikâye şemalarının bir türü olarak düşünülebilir. Sorrell (1990) hikâye haritası yöntemiyle ulaşılmak istenen

amacı; öğrencilerin belli bir süre sonunda hikâye haritası kullanmadan zihninde hikâye unsurlarıyla ilgili bir hikâye yapısı oluşturmalarına, ön bilgileri ile elde ettikleri bilgiler arasında bir bağ kurmalarına ve okuduklarını anlamalarına katkı sağlamak olarak ifade etmiştir. Akyol (1999), hikâye haritası tekniğinin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olmanın yanı sıra okuyuculara metinlerin etkili bir şekilde öğretiminde de kullanılabileceğini söylemektedir.

Hikâye haritası; hikâye elementlerinin kavranması açısından da çocuklara yardımcı olur; çocukların hatırlama yeteneğini geliştirir, düzenli bilgilerle zihnine yerleştirdiği olayları daha iyi hatırlamasına olanak verir, soru sormayı ve cevaplamayı öğrenmelerini ve aktif olarak derse katılmalarını sağlar (Akyol, 2010). Bu yöntem, öğrencinin derse katılımını arttıracak gibi dersin akıcılığını artırarak geleneksel yöntemin dezavantajlarından kurtaracaktır (Burgul Öztoprak, 2006). Hikâye haritası; öğretmenlere, heterojen öğrenci gruplarında kaliteli eğitim sağlama sorunuyla başa çıkma konusunda da yardımcı olan pratik ve etkin bir stratejidir (Mathes ve Fuchs, 1997). Yapılan araştırmalar, hikâye haritası yöntemi kullanımının öğrencilerde okuduğunu anlama ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Baumann ve Bergeron, 1993; Davis, 1994; Gardill ve Jitendra, 1999; Akça, 2002; Bozkurt, 2005; Burgul Öztoprak, 2006; Duman, 2006; Işıkdogan, 2009; Tran, 2009; Kuruyer, 2010; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011).

Teknik olarak ise hem okuma, okuduğunu anlama, yazma ve dil becerilerini öğretmek amacıyla düzenlenmiş bir teknik olması (Stevens, Madden, Slavin ve Farnish, 1987; Yaman, 1999; Açıkgöz, 2002) hem de hikâye haritası ile birlikte kullanımının uygun olacağı düşüncesiyle birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği (BİOK) tercih edilmiştir. Slavin ve arkadaşları (Slavin, 1986; Akt. Stevens vd., 1987) tarafından geliştirilen BİOK tekniğinin temelini işbirlikli öğrenme oluşturmaktadır. BİOK tekniğinin gelişimi; geleneksel okuma-yazma, dil eğitimi problemlerinin çözümlenmesinden hareketle ortaya çıkmıştır (Stevens vd., 1987; Açıkgöz, 2002). Özellikle BİOK tekniğinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde kullanıldığını ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır (Stevens vd., 1987; Slavin, Madden, Farnish ve Stevens, 1995; Rapp, 1991; Skeans, 1991; Calderón, Hertz-Lazarowitz ve Slavin, 1998; Yaman, 1999).

Bu nedenle, Türkçe dersinde BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasının öğrencilerin görüşleri, uygulama öğretmenin görüşü ve gözlemciler tarafından yapılan gözlemlerle değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde BİOK tekniğı ile kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasının öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak, ders öğretmeni ve uygulamaya katılan öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde, oluşturulan alt amaçlara yer verilmiştir.

1. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
2. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için neler gerektiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında oluşan duyuşsal duruma ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
4. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
5. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
6. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının tekrar kullanılmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
7. BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/katkılarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
8. Türkçe öğretiminde istasyon tekniğı uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri toplama süreci, verilerin analizi ve uygulama sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, uygulama sürecinde var olan ya da uygulamada ortaya çıkabilecek sorunları anlama ve çözmeye yönelik olarak uygulayıcıların tek başına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulamaya ilişkin

sistematiik veri toplamasını ve analiz etmesini içeren bir araştırma desenidir (Gay, 1987; McMillan ve Schumacher, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Eylem araştırmanın önemli özelliklerinden biri de esnek bir yaklaşım sergileyerek araştırmacının veriye yakın olmasını, süreci yakından tanımasını yani araştırmacının katılımcı rolünü ön plana çıkarmasını ve bir veri toplama aracı gibi çalışmasını sağlamaktır. Burada amaç, sorunun tespiti ve ortamdaki değişim ve etkileşime ilişkin derinlemesine bilgi toplamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Eylem araştırması, bir sorunun farkına varmak ve var olan durumu geliştirmekle başlar. Konuşma, görüşme vb. veri toplama teknikleri kullanılarak toplanan veriler analiz edilerek durum tanımlanır. Durum tanımlandıktan sonra, geliştirme ve sorunu çözme amacıyla eylemler geliştirilir ve geliştirilen eylemler uygulamaya konur (Büyüköztürk vd., 2010). Bu durum, araştırma sonuçlarının uygulamaya hemen aktarılabilir olmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle eylem araştırması; “katılma”, “yansıtma” ve “geliştirme” süreçlerinin etkin bir şekilde işe koşulduğu bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmada çalışmalar, eylem araştırması desenin teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Buna göre, araştırmacının rehberliğinde bir uygulayıcı tarafından yeni bir yaklaşım uygulamaya konur ve süreç araştırmacı tarafından analiz edilir. Bu süreçte, araştırmacı ile uygulamacı arasında yoğun bir etkileşim vardır. Desende, sürecin araştırmacı tarafından betimlenmesi araştırmacının temel amacıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006)

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezindeki Behrampaşa İlköğretim Okulu’nda 5. sınıfta eğitim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde BİOK ile kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasına ilişkin deneysel yürütülen bir araştırma kapsamında, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş; mevcut araştırma BİOK tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulandığı deney grubunda öğrenci ve öğretmen görüşleri ile gözlemler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Grupların oluşturulurken; öğrencilerin yansız atamasında öğrencilerin 4. sınıf genel not ortalamaları, 4. sınıf Türkçe dersi genel not ortalamaları, 4. sınıf ikinci yarıyıl not ortalamaları, 4. sınıf ikinci yarıyıl Türkçe dersi not ortalamaları ve başarı testi öntest puanları ölçüt olarak kullanılmıştır. Yapılan kümeleme analizi sonucunda; deney grubunda 36 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin gönüllülüğü esas alınmıştır. Deney grubunda yer alan

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

öğrencilerin tamamı, görüşmeye katılımda gönüllü olmuştur. Bu durum, araştırmacının uygulama sürecine ilişkin derinlemesine bilgi toplama fırsatı vermiştir. Böylece, araştırmanın çalışma grubunu 22 kız, 14 erkek öğrenci olmak üzere 36 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme formlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Gözlem formu

Araştırmada, nitel araştırma yönteminin gerekliliği olan gözlenenlerin kendi doğal ortamı içinde ve objektif olarak değerlendirilmesi, gözlem tekniğinin kullanılmasını gerekli kılmıştır (Karasar, 2005; Lichtman, 2006). Gözlem, herhangi bir ortamda meydana gelen durumu ayrıntılı bir biçimde tanımlamak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu teknik (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Ekiz, 2009; Şahin, 2010) ile gözlenenler izlenir, kaydedilir, tanımlanır, analiz edilir ve yorumlanır. Özellikle gözlemde elde edilen veriler, diğer elde edilen verileri destekleyici ve/veya tamamlayıcı olarak kullanılabilir (Büyüköztürk vd, 2010). Gözlem tekniğinin güçlü yönlerini çalışmaya yansıtmak, doğru veri elde etme açısından önemlidir. Gözlem konusu olan bireylerin kendi doğal ortamında değerlendirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Karasar, 2005; Şahin, 2010), sözel olmayan davranışların da gözlemlenmesini sağlaması, zaman sınırının olmaması, analizin zamana yayılması (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Büyüköztürk vd, 2010), toplanan verilerin tarafsızlığının diğer tekniklere göre daha yüksek olması, yani gözlemin var olanı ortaya koyması (Şahin, 2010) gözlemin güçlü yönleri olarak sayılabilir.

Bir araştırmacı, araştırmasına yönelik bilgi toplamak için birçok veri toplama tekniğinden yararlanabilir. Ama kullanılan tekniklerin de kendi içinde sınırlılıkları vardır. Bir konu hakkında derinlemesine ve kapsamlı bilgiye ulaşmak isteniyorsa görüşme tekniği kullanılması uygun olacaktır. Örneğin, görüşme yapılan bireyin kendisine yöneltilen sorulara doğru yanıt vermemesi, içinde bulunduğu ortamı yanlış algılaması, “olduğu gibi” değil “görünmek istediği” gibi davranma eğiliminde olması görüşme tekniğinin sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Bu durum, bireylerin yaptıkları ile söyledikleri arasında tutarlılık olup olmadığını ortaya koyma gerekliliğini doğurmaktadır. Sosyal araştırmalarda yaygın olarak kullanılan gözlem tekniği, bu ihtiyacı karşılayabilecek bir başka tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Karasar, 2006).

Görüşme tekniği ile veri toplamada, toplanan verinin geçerliği ve güvenilirliğiyle ilgili şüpheleri en aza indirmek için gözlem tekniğinin kullanılması uygun olur (Cemaloğlu, 2009). Yani araştırmacının gözlem ve görüşme tekniklerini birbirlerini destekleyici ve eksik kalan taraflarını tamamlayıcı biçimde birlikte kullanabilmesi gerekmektedir.

Yapılandırılmış gözlem yoluyla veri toplamanın güvenilirlik ve geçerlik açısından daha uygun olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu araştırmada, gözlemler yapılandırılmış gözlem tekniğine dayalı olarak sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencinin davranışı, öğretmenin davranışı, öğrenci- öğretmen arasındaki etkileşimi en iyi doğal gözlem yoluyla yani sınıfta araştırılabilir (Gay, 1987). Bu tür araştırmalara, yapılandırılmış alan çalışması denmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Yapılandırılmış alan çalışmasında, yapılandırılmış gözlem formu kullanılır ve gözlemler, gözlem formuna yazılır. Bu amaçla, yapılandırılmış alan araştırmasına uygun olarak bir gözlem formu hazırlanmıştır. Bu gözlem formu, iki boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta, derse ve ortama ilişkin gözlemler; ikinci boyutta ise hikâye haritası yapımına ilişkin gözlemler yer almaktadır. Böyle bir gözlem formu hazırlamak, hem derse ve ortama hem de hikâye haritası yapımına ilişkin gözlemlerin daha sistematik bir biçimde gerçekleşmesini sağlamıştır. Uygulama sürecinde elde edilen gözlem verileri, düzenli olarak önce gözlem formuna kaydedilmiş ve her haftanın sonunda bilgisayar ortamına aktarılarak analiz için hazır hale getirilmiştir.

Görüşme formu

Araştırmada verilerin toplanmasına kaynaklık eden bir diğer teknik, görüşmedir. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir (Karasar, 2006). Görüşme tekniği, diğer araştırma teknikleri içinde kişiye esneklik ve derinlik sağlayan bir tekniktir (Aziz, 2010; Büyüköztürk vd., 2010). Bu teknik aracılığıyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen ancak araştırmanın önemli unsurları anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Ekiz, 2009). Gözlem ve görüşmenin birlikte kullanılmasının yararlı olduğu bir gerçektir. Gözlemle elde edilen verilere bakış açısı ve derinlik kazandırmak, doğruluğunu kanıtlamak amacıyla görüşme yapılabilir. Böylece çeşitleme stratejisi kullanılarak birden çok yöntemle verilerin elde edilmesi sonuçların da geçerliğini ve güvenilirliği artıracaktır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise yapılandırılmış ve yapılandırılmamış

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

görüşme tekniklerinin birlikte kullanılmasını sağlayan görüşme tekniğidir (Karasar, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmenin önceden planlanmayacağı anlamına gelmez, aksine geniş bir planlama gerektirir (Kuş, 2009). Sorular önceden hazırlanır ve görüşme yapılacak bireye yöneltilir. Ancak görüşme sırasında kısmi bir esneklik sağlayarak soruları destekleyici alt soruların da sorulmasına imkân sağlar (Ekiz, 2009). Yani görüşme sırasında ortaya çıkan etkileşimin bir veri yaratma süreci olduğu göz önünde bulundurulur (Kuş, 2009).

Uygulamaya ilişkin görüşmeler, hem öğretmen hem de öğrencilerle görüşmeler olmak üzere iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ve öğrenciler için birbirine paralel, iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formlar hazırlanırken öncelikle sürece yönelik soru listesi hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzeltme ve elemelerden sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda, görüşme formu BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının nasıl yapıldığına, uygulamada oluşan duyuşsal duruma, uygulamada problem yaşanan durumlara, uygulamanın beğenilen yönlerine, Türkçe dersinde hikâye haritası uygulamasının tekrar kullanılma isteğine ve uygulamanın faydalarına/katkılarına ilişkin sorulardan oluşan son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmıştır. Hem bilgisayar destekli nitel veri analizinin gerçekleştirilmesi hem de ortaya çıkan durumun modellenmesinde, QSR NVIVO 8 programından yararlanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Veriler derin bir işleme tabi tutularak konuya ilişkin kavram ve temaların keşfedilmesi sağlanır. İçerik analizi yapılırken verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları birbirini izler (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmada da görüşme ve gözlemlerden elde edilen veriler; öncelikle dijital ortama aktarılmış, okunmuş ve ardından kod ve temalara göre düzenlenmiştir. Daha sonra elde edilen bu verileri anlamlandırma, bulgular arasındaki ilişkileri açıklama ve yorumlanma işlemleri yapılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, öğretmen, öğrenci görüşmeleri ve gözlemler birlikte değerlendirilmiştir. Ayrı ayrı analizleri yapılan verilerin birbirlerini destekledikleri ve desteklemedikleri noktalar bir araya getirilerek aynı tablo

üzerinde gösterimi sağlanmıştır. Böylece, araştırmada benzerlik ve farklılıkları görmek daha kolay olmuştur.

Araştırma kapsamında geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Bu çerçevede; araştırmada toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş, sonuçlara nasıl ulaşıldığı anlatılmış, gözlem ve görüşme olmak üzere farklı yöntemleri kullanılmış, birden çok gözlemciden yararlanılmış, yapılan gözlemler hem öğretmen hem de öğrenci görüşmeleriyle desteklenmiş, elde edilen veriler teyit edilmiş ve verilerin kendi içinde tutarlılığı detaylı biçimde açıklanmıştır. Yapılan çözümlemeler sonucu oluşan kodlamalar belirtilmiş ve çözümlemelere kaynaklık eden doğrudan alıntılar, metin içerisinde üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan, tırnak içerisinde ve italik yazı stiliyle yer almıştır. Aynı zamanda kimlik gizliliği göz önünde bulundurularak öğrencilerle yapılan görüşmeden elde edilen doğrudan alıntılar başına “*Gr-Ö6-K*” [*“Gr”*= Görüşme (Veri kaynağı), *“Ö6”*= Öğrenci6 (Kaynak kişi ve sırası), *“K”*= Kız (Öğrencinin cinsiyeti – Kız, Erkek)]; öğretmenle yapılan görüşmeden elde edilen doğrudan alıntılar başına “*Gr-Öğrt*” [*“Gr”*= Görüşme (Veri kaynağı), *“Öğrt”*= Öğretmen (Kaynak kişi)]; gözlemlere ilişkin alıntılar başına “*G-1-02.12.2011*” [*“Gz-1”*= Gözlem (Veri kaynağı ve kaynak kişi sırası), *02.12.2011* = Tarih (Gözlemin yapıldığı tarih)] şeklinde alıntılar alındığı yeri belirten açıklayıcı kısaltmalar konulmuştur.

Uygulama Süreci

Öncelikle alan yazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda; BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin özellikleri de dikkate alınarak “*Atatürk*” ünitesinde (üç hafta) ve devamındaki “*Güzel Ülkem Türkiye*” ünitesinde (üç hafta) olmak üzere uygulamanın altı haftalık bir sürede yapılmasına karar verilmiştir.

Uygulama başlamadan önce, deney grubunun uygulama sırasında kullanımına yetecek kadar malzeme (kâğıt, kalem, silgi, kalem traş, boya kalemleri vb.) temin edilmiş; uygulama için gerekli olan hikâyelerin seçilmiş ve çalışma yapraklarının hazırlanmıştır. Hikâyelerin seçiminde; TUDÖP’e uygunluk, öğrenci seviyesine uygunluk, dil ve anlatım, içerik vb. özellikler dikkate alınarak farklı kaynaklardan hikâyeler okunmuş ve en uygun olanları tercih edilmiştir. Ayrıca bu süreçte, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Seçilen altı hikâyenin ikisinin dünya klasiklerinden olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma yapraklarının hazırlanmasında da hikâyelerin seçiminde dikkat edilen noktalar göz önünde bulundurulmuş ve uygulama öğretmeni ile görüş alışverişi yapılarak hazırlanmıştır. Çalışma yaprakları hazırlanırken BİOK tekniğinin gerektirdiği bir takım uygulamaların

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. BİOK tekniğı doğrultusunda, deney grubu kendi içinde üçer kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğretmenle öğrencilere ilişkin bilgiler alınmış ve öğretmenin de görüşleri doğrultusunda gruplar oluşturulmuştur. Grupların denkleştirilmesinde, her bir grupta farklı düzeylerde öğrencilerin bulunmasına dikkat edilmiş, böylece benzer ve kendi içinde heterojen gruplar oluşturulmuştur. Uygulama için haftada üç ders saatinin yeterli bir süre olduğuna kanaat getirilmiştir. Uygulama; BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası yönteminin özellikleri de dikkate alınarak önce hikâyenin okunması, çalışma kâğıtlarının doldurulmasının ardından hikâye haritası oluşturma işlemi şeklinde yürütülmüştür. Araştırmacı öğretmenin sınıfta ders işlemesine müdahale etmemiş, dersin normal ilerleyişinin sağlayabilmek ve öğrencilerin dikkatlerini dağıtmamak için gerekli özeni göstermiştir.

Altı haftalık uygulama sürecinde her hafta sınıfta iki farklı gözlemci tarafından gözlem formu kullanılarak gözlem yapılmıştır. Uygulama sonunda ise okul yönetimiyle görüşülerek görüşme yapılacak uygun bir ortam temin edilmiştir. İlk olarak BİOK tekniğı ile kullanılan hikâye haritası yöntemine ilişkin uygulamayı yürüten öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle uygulama öncesi ve uygulama süresinde kurulan iletişim; görüşmenin daha sağlıklı, rahat ve içten bir şekilde gerçekleşmesini sağlamıştır. İkinci boyutta ise öğrencilerle bireysel olarak 15-20 dakika arasında görüşmeler yapılmıştır. Hem öğretmenle hem de öğrencilerle yapılan görüşmeler, kendi istekleri doğrultusunda ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde, 36 öğrenci ve öğretmen ile yapılan görüşmeler beş günde tamamlanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu başlık altında, BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasına ilişkin nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, yapılan uygulama sonrasında öğretmenle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile araştırma süresince gözlemciler tarafından yapılan gözlemlerin detaylı bir biçimde incelenmesine dayanmaktadır. Böylece elde edilen veriler birlikte değerlendirilmiş; birbirlerine katkı sağladıkları ve sağlamadıkları hususlar bir araya getirilerek aynı tablo üzerinde birleştirilmiştir. Ayrıca çözümlemelere kaynaklık eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

1. BİOK Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasının Nasıl Yapıldığına İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritasının nasıl yapıldığına ilişkin ifadeler rastlanmış ve bu veriler bir araya toplanmıştır. Böylece “BİOK tekniği kullanılarak hikâye haritası oluşturma” teması oluşturulmuştur. “BİOK tekniği kullanılarak hikâye haritası oluşturma” temasına ilişkin oluşturulan model Şekil 1’de yer almaktadır.

* Ö: Öğrenci, Öğrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

Şekil 1. BİOK tekniği kullanılarak hikâye haritası oluşturmaya ilişkin model

Şekil 1’de yer alan modelde; ana tema, alt temalar ve yapılan yükleme sayıları verilmiştir. Öğrenci ve öğretmen görüşmeleri ile gözlemciler tarafından yapılan gözlemlerden elde edilen kodlamalar bir araya getirilerek BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının yapılışı, aşama aşama ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan detaylı incelemeler sonucunda, bu temanın “hikâyenin okunması”, “okuma yapılırken yanlışların düzeltilmesi”, “etkinlik kâğıdının (çalışma kâğıdı/dil bilgisi) doldurulması”, “hikâye haritasının oluşturulması”, “performansın değerlendirilmesi” ve “evde kitap okunması” alt temalarına ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu ana temaya ilişkin örnek cümleler aşağıda yer almaktadır. Uygulama aşamalarının daha rahat görülebilmesi için cümleler paragraflarda bütün hâlinde verilmiştir. Ancak cümleler parça parça düşünüldüğünde, her bir alt temanın vurgulandığı ve uygun yüklemelerin yapılabileceği görülmektedir.

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan
Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda yer almaktadır. Bir öğrenci, **Gr-Ö7-E** “... ilk olarak sessiz anlayana kadar içimizden okuyorduk... sonra sırayla bütün arkadaşlarımız seslice okuyordu... yanlışlarımızı düzeltiyorduk... çalışma kâğıtlarımız dağıtılıyordu... zıt anlamlı kelimeler, eş anlamlı kelimeler, kelimelerin anlamları, atasözleri, deyimlerin anlamları vardı... sonra boyalarımız ve kâğıtlarımız dağıtılıyordu... boyalarımızla ilk resmi yapıyorduk biz grup arkadaşımızla... hikâyeyi okurken bir yandan unsurlarını belirliyorduk... sonra yanlışlarını düzenliyorduk... hikâye haritasını oluşturunuyorduk... sonra öz değerlendirme ve akran formları vardı, onları dolduruyorduk... arkadaşımızın ve kendimizin uyduğu kuralları yazıyorduk... her gün hepimizin 20 dakika kitap okuması isteniyordu... 20 dakika ve daha fazla okuyanlar da vardı... form vardı, ismimizi yazıyorduk, okuduğumuz kitabın adı, okuduğumuz süre, okuduğumuz kitabın sayfa sayısı ve 20 dakika okuduk mu diye bir yer vardı, orada evet ya da hayır diye işaretliyorduk ve velimiz imzalıyordu.” diyerek uygulamanın nasıl yapıldığına ilişkin sahip olduğu bilgiyi dile getirmiştir. Uygulamanın nasıl yürütüldüğünü anlatan diğer bir öğrenci de, **Gr-Ö10-K** “önce hikâyemizi okuyorduk içimizden... sonra hikâye okuduktan sonra arkadaşlarımızla birlikte sesli okuyarak daha iyi anlıyorduk... sonra biri okurken diğerleri yanlışlarını düzeltiyordu... sonra bir çalışma kâğıdımız vardı, onu dolduruyorduk. orda ilk önce eş sesli kelimeler, zıt anlamlı kelimeler, birleşik sözcükler onları doldurduk. sonra bazı kelimeler vardı, onların anlamlarını sözlükten bulduk ve yazdık ondan sonra da cümlelerini yazdık... hikâye haritamızın ilk önce unsurlarını falan buluyorduk, yani biz öyle yapıyorduk grupça... zaman, yer sahne, ana fikir, yardımcı karakter, ana karakter, problem, problem çözme teşebbüsleri, sonuç, başlık hepsini dolduruyorduk... tamamladıktan sonra onları iyice kontrol edip tekrar yanlışımız varsa dolduruyorduk... sonra resmimize başlıyorduk... teslim ettikten sonra sizin verilen formları dolduruyorduk... öz ve akran değerlendirme formu... kendimizin ve arkadaşlarımızın yaptığı çalışmaları değerlendiriyorduk... her akşam 20 dakika kitap okunması istendi, ben bunların hepsini yerine getirdim... okuduğumuz kitabın adını yazıyorduk... 20 dakika okuyup okumadığımızı işaretliyorduk, aha annemiz babamız bunları kontrol ediyordu tabii ki. orada bizim adımız, soyadımız, babamın veya annemin adı vardı. sonra da imzalarını atıyorlardı.” diyerek süreci özetlemiştir. Örnekler doğrultusunda, öğrencilerin BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritasının yapılışı hakkında fikir birliği içerisinde olduklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenle yapılan görüşmede de uygulamanın işleyişini anlatan ifadelerin öğrencilerin görüşleri ile paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Böylece

uygulama öğretmenin **Gr-Öğrt** “... metni veriyoruz... çocuklar onu anlayana kadar içinden okuyor ve bölüm bölüm sesli okutturuyoruz... burada dikkat edilen ‘bu çocuk kelimeleri, sözcükleri doğru söylüyor mu, tonlama vurgu yapıyor mu, ses tonunu ona göre ayarlayabiliyor mu?’... ayrıca arkadaşlarının da yanlışları düzeltmesini istedik... okumayı bu şekilde bitirdikten sonra parçada geçen sözcükleri, anlamı bilinmeyen sözcükleri bulduruyoruz... anlam bakımından sözcükleri eş anlamlı, zıt anlamlı, eş sesli sözcüklerinin bulunmasını ilk etapta aldık... bunların cümle içerisinde kullanılmasına, cümlelerin yapısına... cümle kurdururken cümleyi olumlu, olumsuz, kurallı, devrik cümle olduğuna da dikkat ettik... ayrıca noktalama işaretleri yerinde kullanılıyor mu onlara da dikkat ettik... yani Türkçede bütün dil bilgisi kurallarından yazım kurallarına hepsini burada uyguladık çalışma kağıdıyla... hikâye haritası oluşturma kısmına geldiğimizde... hikâye unsurlarını bulurken cümlelerin gelişinden, cümlelerin ifade edilmesinden çocuk bunu sonucunda kavıyor biraz düşündükten sonra buluyordu... sonra görsel olarak bu hikâye haritasını çizmeye başladılar... alıştılar... görsel olarak hikâyedeki düşüncelerini, hikâyedeki kanaatlerini grafikte, resimle anlatma becerisini kazandılar... sonrasında öğrencilerin kendileri ve arkadaşlarını değerlendirme fırsatı sağlandı... özellikle sizin çocuklardan her gün 20 dakika okumalarını istemeniz de çocuklarda okuma sevgisi adına olumlu etki bıraktı...” şeklindeki ifadesi durumu özetlemektedir.

Benzer şekilde uygulamanın nasıl yapıldığına ilişkin bulgular, yapılan gözlemlerle de tespit edilmiştir. Elde edilen gözlemler birleştirildiğinde, uygulamanın nasıl işlediğine ilişkin bilgi gözler önüne serilmektedir. Gözlem notları paragraf hâlinde sunulmuş, her bir gözlemin elde edildiği tarih cümle başında verilmiştir. Gözlem notları arasında yer alan **Gz-2 -24.11.2011** “... etkinlik üç ders saatinde gerçekleştiriliyor. Önce hikâyenin sesli ve sessiz okunması sağlanıyor...” **-16.12.2011** “... Öğrenciler sessiz okuma da dikkatle okudu. Sesli okumada ise arkadaşlarını dinleyip, onların yanlış okudukları yerleri düzelttiler...” **-24.11.2011** “... sonra hikâye de bilinmeyen kelimelerle ve dil bilgisi ile ilgili bir çalışma kâğıdı yapılıyor...” **-02.12.2011** “... etkinlikler konuya uygun seçilmiş. Metinde geçen kelimeler ile ilgili sözlük çalışmalarına yer veriliyor ve yine metinde geçen cümleler ile ilgili dil bilgisi çalışmaları yapılıyor...” **-24.11.2011** “... sonra da hikâye haritası oluşturuluyor. Unsurlar belirleniyor ve resimler çiziliyor. Bütün bu etkinlikler bittikten sonra öz ve akran değerlendirme formları dolduruluyor. En son evde kitap okumaları istendi ve bununla ilgili form dağıtıldı...” şeklindeki ifadeler görüşme verilerini desteklemektedir.

Verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritasının yapılışı hakkında fikir sahibi oldukları ve nasıl

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

yapıldığını kavradıklarını söylemek mümkündür. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin paralel olması, öğrencilerin uygulama sırasındaki dikkatini de ortaya koymaktadır. Ayrıca gözlemlerle de bu durum desteklenmektedir.

2. BİOK Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Uygulaması İçin Gerekenlere İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler incelendiğinde, uygulamanın rahat ve doğru bir biçimde uygulanması için gerekenlerin neler olduğuna ilişkin kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenler” ana teması oluşturulmuştur. Bu temasına ilişkin oluşturulan model Şekil 2’de yer almaktadır:

* Ö: Öğrenci, Ögrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

Şekil 2. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenlerin neler olduğuna ilişkin model

Şekil 2 incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenlerin neler olduğuna ilişkin modelde; ana tema, alt temalar ve yapılan yükleme sayıları görülmektedir. Öğrencilerin uygulama için gerekli gördüğü unsurlar; “*grup içi etkili iletişim*”, “*unsurları bulma*”, “*malzemeler*”, “*anlayarak okuma*”, “*güzel ve doğru cümlelerle yazma*”, “*resim çizme*” ve “*sessiz ortam*” olarak vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin “*grup içi etkili iletişim*” ve “*malzemeler*” alt temalarının içeriği hakkında görüş bildirdikleri de dikkat çekmektedir.

a. Grup İçi Etkili İletişim

“Grup içi etkili iletişim” alt teması, öğrenci görüşlerinde en fazla yüklemenin yapıldığı alt temadır. Bu alt temaya bir öğrencinin, **Gr-Ö22-K** “... arkadaşlarımın fikirlerine, düşüncelerine saygı göstermeliyim öncelikle... arkadaşlarımın fikirlerini alarak ve kendi fikirlerimi de öne koyarak daha iyiye ulaşmaya çabalamalıyım...” ifadesi ile yine başka bir öğrencinin, **Gr-Ö24-E** “... arkadaşlarımızın fikirlerine saygı duymamız gerekir... arkadaşlarımıza düşüncelerimizi söylemeliyiz... arkadaşlarımızın düşüncelerini sessizce dinleyip yanlışlarımızı söylemeliyiz...” şeklindeki ifadesi uygulamanın sağlıklı yürütülmesi için grup içi etkili iletişim gerekliliğini ortaya koymaktadır.

b. Unsurları Bulma

Öğrenci görüşleri dikkate alındığında, en fazla ikinci yüklemenin yapıldığı alt tema **“unsurları bulma”** alt teması olmuştur. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrencinin **Gr-Ö1-K** “... hikâye unsurlarını tamamen öğrenmek gerekir... hikâye haritası yapmak için öncelikle bu unsurları not almamız gerekiyor...” cümlesi unsurların öncelikle tespit edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde bir diğer öğrenci de **Gr-Ö6-K** “... hikâye, konusu, ana karakterler, yardımcı karakter, sonuç, problem, problem başlangıcı, çözüm, tepki, zaman, yer gerekir... bunları iyice tespit ettikten sonra hikâye haritasını oluşturuyoruz...” diyerek görüşü desteklemektedir.

c. Malzemeler

Öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin rahat bir şekilde uygulanması için gerekli gördükleri arasında, **“malzemeler”** alt temasını oluşturan yüklemeler bulunmuştur. Uygulama için gerekenleri sıralayan bir öğrenci **Gr-Ö1-K** “...beyaz kâğıt... boya kalemi... gerekir... kendi kalemimizi de kullandık...” diyerek, bir diğer öğrenci **Gr-Ö9-E** “... kâğıt, boya kalemleri... hikâye lazım...” diyerek kullanılan malzemelerden bahsetmişlerdir. Bu durum, yapılan gözlemlerle de desteklenmektedir. Uygulama için gereken malzemelerin temin edildiği gözlem notları arasında yer alan **Gz-2-17.11.2011** “... etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli olan her türlü malzeme (kâğıt, kalemler) önceden tedarik edilmiş...” cümlesi ile belirtilmiştir.

d. Anlayarak Okuma

Öğrenci görüşlerinden elde edilen yüklemelerden oluşan diğer bir alt tema, **“anlayarak okuma”** alt temasıdır. Bu temaya kaynaklık eden bir öğrenci, **Gr-Ö10-K** “... ilk önce tabii ki çok iyi okumak gereklidir... okuduktan sonra eğer o hikâyeyi iyi anladıysak hepsini tam olarak yapabiliriz... onları çok iyi okuduysak eğer oradaki hepsini doldurmuş oluruz diye düşünüyorum... çok kitap okumak

*bence bunun için faydalı bir şey...” diyerek anlayarak okumanın gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu duruma paralel olarak uygulama öğretmeniyle yapılan görüşmede öğretmenin **Gr-Öğrt** “... şunu söyleyebilirim; öğrenci metni anladiysa hikâye haritasını yapıyor demektir... hikâye haritasını tam yaptıysa öğrenci metni anlamış demektir... yani metni enine boyuna her şeyiyle anladiysa hikâye haritasını yapması lazım... hikâye haritasının yapılması demek o metni her şeyiyle kavramış demektir, öğrenmiş demektir, sorgulayabilecek duruma gelmiş demektir... ana düşüncesinin ne olduğunu anlamış demektir, yardımcı düşüncelerinin neler olduğunu anlamış demektir... metinde geçen cümlelerin ne ifade ettiğini; kelimelerin anlamlarını biliyor demektir... hikâye haritasının bir nevi metnin bir çatısı olarak düşünüyorum...” şeklindeki ifadesi anlayarak okumanın önemini ortaya koymaktadır.*

e. Güzel ve Doğru Cümlelerle Yazma

Öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin rahat bir şekilde uygulanması için gerekli gördükleri arasında, “**güzel ve doğru cümlelerle yazma**” alt temasına da yükleme yaptıkları dikkat çekmektedir. Bu temaya kaynaklık eden bir öğrencinin **Gr-Ö1-K** “... unsurları tamamen öğrendikten... şekil çizdikten sonra... o unsurları dikkatlice, özenle ve güzel bir biçimde cümle kurarak anlatmak gerekiyor...” şeklindeki ifadesi unsurları bulduktan sonra güzel ve doğru anlatmak gerektiğini vurgulamaktadır. Bir diğer öğrenci ise **Gr-Ö23-K** “... hikâyenin konusunu, ana fikrini ve bunun gibi hikâyeden çıkardıklarımızı iyi ve doğru bir şekilde yazmalıyız... yazımızı düzgün bir şekilde yazmalıyız...” cümlesiyle yazının doğru ve düzgün yazılması gerektiğine değinmiştir.

f. Resim Çizme

Öğrencilerin bu ana temaya ilişkin oluşturdıkları bir diğer alt tema ise “**resim çizme**”dir. Bu alt temayı gerekli gören bir öğrencinin **Gr-Ö8-K** “... şekiller lazım, şekillerin içine yazıyoruz... hikâyenin unsurlarını şekiller, resim çizerek yazıyoruz...” ifadesiyle, bir diğer öğrencinin **Gr-Ö28-K** “... arkadaşlarımızla ayarlamamız gerekir hangi resmi çizeceğimizi... sonra resim yapmamız, boyamamız gerekir...” ifadesi resim çizmenin gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

g. Sessiz Ortam

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yapmış olduğu kodlamaların oluşturduğu bir başka alt tema ise “**sessiz ortam**”dır. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö19-K** “... sessiz bir ortam gerekir... çünkü gürültü

olunca... bazen anlayamamamıza neden oldu... anladıklarımızı yanlış uygulayabilmemizi etkilemiş oldu...” ifadesiyle olması gereken uygun ortamı açıklamıştır. Bu görüşe paralel olarak uygulama öğretmeni **Gr-Öğrt** “... hikâye haritasının daha sağlıklı uygulanması için fiziki ortamın müsait olması lazım... grup oluşturulduktan sonra gruplar arasında büyük mesafe olması lazım... çünkü grupların kendi konuşmaları, kendi aralarındaki fikir alışverişleri diğer gruplar tarafından duymamalı... tamamen saklı kalmalı... oluşan ses kafalarını karıştırmamalı...” diyerek sessiz bir ortamın gerekliliğini vurgulamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulaması için gerekenlere ilişkin oluşturulan alt temalar, öğrencilerin uygulama için gerekenlerin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu durum, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasını kavradıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

3. BİOK Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemine Yönelik Oluşan Duyuşsal Duruma İlişkin Bulgular

Veriler incelendiğinde, uygulama öncesinde BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik öğrencilerin duyuşsal durumunu ortaya koyan kodlamalar tespit edilmiştir. Böylece “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik öğrencilerin duyuşsal durumu” teması oluşturulmuştur. Bu temasına ilişkin oluşturulan model Şekil 3’te sunulmuştur.

* Ö: Öğrenci, Öğrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

Şekil 3. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik duyuşsal duruma ilişkin model

Şekil 3’te yer alan BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yöntemine yönelik öğrencilerin duyuşsal durumu yönelik olarak oluşturulan modelde; ana tema, alt temalar ve yükleme sayıları sunulmuştur. Öğrencilerin gerek uygulama öncesinde gerekse uygulama sonrasında çeşitli duygular içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda; ana tema içerisinde, **“uygulama öncesi”** ve **“uygulama sonrası”** olmak üzere iki alt tema oluşturulmuştur.

a. Uygulama Öncesi Duyuşsal Durum

Uygulama öncesi duyuşsal durum alt temasına ilişkin yapılan kodlamalar; **“mutluluk”, “heyecan”, “merak”, “şaşkınlık”, “gurur” ve “korku”** şeklinde sıralanmıştır.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin en fazla kodlamanın yapıldığı alt tema, **“mutluluk”**tur. Öğrenciler BİOK tekniğiyle hikâye haritası yöntemini kullanacaklarını öğrendiklerinde mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu kodlamaya kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö1-K** *“... bu yöntemin olacağını öğrendiğimde sevinmiştim... okulumuzda böyle bir etkinlik yapılmamıştı... ilk oldu bu çalışma bizim için... çok mutlu olmuştum... çünkü hem bu bizim Türkçeyle ilgili ilişkilerimizi daha çok pekiştirecekti hem de bazılarımız için sevindirici bir uğraş da olacaktı...”* diyerek; bir diğer öğrenci de **Gr-Ö28-K** *“... çok mutlu oldum... çünkü yeni bir etkinlik yapacaktık... Türkçem geliyecekti... daha iyi okumam olabilirdi... daha iyi anlamam olacaktı... ana fikir ve konusunu daha iyi çözecektim... Türkçem daha iyi olacaktı...”* diyerek gelişimine katkı saylayacağını düşündükleri için mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin ikinci alt tema ise **“heyecan”**dır. Öğrenciler ilk kez böyle bir uygulama yapacaklarını öğrendiklerinde heyecanlandıklarını da dile getirmişlerdir. Bu duruma referans olan bir öğrenci **Gr-Ö21-K** *“... biraz heyecanlandım... nasıl yapabilirim diye beynimde canlandırımdım... bulutlara yazabilirim... kitaplara yazabilirim... evlere, çocuklara yazabilirim diye düşündüm... bu etkinliği önceden tam bilmiyordum ama Türkçe çalışma kitabımızda da böyle etkinlikler vardı... ama biz çizmiyorduk... orda yazıyordu...”* diyerek nasıl yapacakları konusunda düşündüklerini ve bu durumun onları heyecanlandırıldığını ifade etmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmede de öğretmenin **Gr-Öğrt** *“... ilk önce heyecanlandılar farklı bir etkinlik yapacaklardı çünkü...”* şeklindeki ifadesi benzer durumu ortaya koymaktadır. Elde edilen **Gz-2-17.11.2011** *“... öğrenciler ilk hafta boya kalemelerini ve etkinliğe ait kâğıtları görünce çok heyecanlandılar...”* şeklindeki gözlem notu da, uygulama öncesi öğrencilerin yaşadığı duyguyu yansıtmaktadır.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin bir diğer alt tema, **“merak”** alt temasıdır. Bu alt temaya ilişkin bir ğrenci **Gr-27-K** *“... ok merak ediyordum nasıl bir Şey olduğunu, daha nce hi yapmamıştım nk...”* ifadesiyle daha nce byle bir uygulama yapmamış olmasından dolayı merak duygusu yaşadığını ifade etmiştir. Benzer Şekilde ğretmenle yapılan grşmede de ğretmen **Gr-ğrt** *“... ilk nce heyecanlandılar farklı bir etkinlik yapacaklardı... merak ettiler nasıl bir Şey olacağını... bana ve size srekli soru sordular anlamaya alıştılar...”* Şeklindeki ifadesiyle ğrencilerin ne yapacaklarını merak ettiklerini dile getirmiştir. Benzer Şekilde bir gzlem notunda yer alan **Gz-1-17.11.2011** *“... merakla etkinliğin nasıl olacağını, ne zaman hikye haritası yapılacağını sordular. Masanın zerine konan boya kalemelerini ve kđıtları merakla incelediler...”* Şeklindeki ifade ğrencilerin uygulamaya ilişkin merak duygusunu ortaya koymaktadır.

Uygulama ncesi duyuşsal durumu anlatan bir başka alt tema, **“şaşırma”**dır. ğrenciler ilk kez byle bir uygulama yapacaklarını ğrendiklerinde şaşırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma referans olabilecek bir ğrenci **Gr-6-K** *“... ok şaşırdım nce, nk ne olduğunu bilmiyordum... ok gzel bir Şey olacağını dşndm...”* diyerek yntemi bilmediği iin şaşırdığını; bir diğer ğrenci ise **Gr-23-K** *“...ilk defa byle bir alışma yapacaktım... biraz şaşırdım...”* diyerek ilk kez byle bir alışma yapacaklarından dolayı şaşırdığını belirtmiştir.

Elde edilen verilerin zmlenmesinde oluşan bir diğer alt tema ise **“gurur”**dur. Byle bir uygulamayı gerekleştireceğinden dolayı gurur duyduğunu ifade eden bir ğrenci **Gr-12-E** *“... iimde mutluluk duydum... kendimle de ğretmenimle de gurur duydum, byle bir alışma yapacağımız iin... Trkemin daha iyi olması iin gerekliydi...”* Şeklinde duygusunu belirtmiştir. Benzer Şekilde bir başka ğrenci de **Gr-22-K** *“ben hikye haritası kullanacağız dediğinde... byle bir etkinlik yapacağımız iin gururlandım...”* ifadesiyle duygusunu dile getirmiştir.

Uygulama ncesi duyuşsal durumu yansıtan bir diğer alt tema, **“korku”** alt temasıdır. Bu temaya kaynaklık eden bir ğrenci **Gr-20-K** *“... yapamam diye biraz korktum. Onun iin biraz endişelendim... sonra anlattınız... biraz daha rahatladım...”* Şeklindeki ifadesiyle yapamamaktan dolayı korktuğunu ortaya koymuştur.

b. Uygulama Sonrası Duyuşsal Durum

Uygulama sonrası duyuşsal durum alt temasın ilişkin kodlamalat; **“mutluluk”, “isteklilik”, “merak”, “heyecan”, “korku”, “sorumluluk”** ve **“kendine güven”** olmak üzere sıralanmıştır.

Uygulama öncesi duyuşsal duruma ilişkin en fazla kodlamanın yapıldığı alt tema, **“mutluluk”**tur. Yapılan detaylı değerlendirme sonucu mutluluk alt teması, **“öğrenme”** ve **“eğlenme”**den kaynaklı mutluluk olmak üzere ayrılmıştır. BLOK tekniğiyle hikâye haritası yöntemini kullanırken **“eğlenme”**den kaynaklı mutlu olduğunu ifade bir öğrenci **Gr-Ö1-K** *“... hikâye haritası yapmak her zaman benim için çok zevkli ve çok mutluluk verici oldu... hikâye haritasının nasıl yapıldığını biliyordum ama böyle hiç elimle şekil vererek ya da böyle neyin, nerede olacağına ben karar vererek hiç yapmamıştım...”* diyerek mutluluğunu anlatırken; **“öğrenme”**den kaynaklı mutlu olduklarını ifade eden bir öğrenci ise **Gr-Ö1-K** *“... hikâye haritası yöntemini kullanılmaya başlayınca... çok mutlu olmuştum... o mutluluğun hiçbir zaman boşa çıkmayacağını da anladım... çünkü hikâye haritası bizim yaratıcılığımızı geliştiriyordu... aynı zamanda kendimizin içinden geldiği gibi cümleler kurmakta ve hayal gücümüzü geliştirmekte de önemli rol oynuyordu... hikâye haritasını yaparken mutlu oluyordum... bunun nedeni de işte hikâye haritası bize kitaplarımızda olduğu gibi olanaksız, yaratıcılığımızı kullanmadan boşluk doldurmaktan daha ötesini sağlıyordu... çünkü hem bu bizim Türkçeyle ilgili ilişkilerimizi daha çok pekiştirecekti... hikâye haritasını uygularken bu fikrim hiçbir zaman değişmedi, çünkü hikâye haritası yapmak her zaman benim için çok zevkli ve çok mutluluk verici oldu...”* diyerek mutluluğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin uygulamaya başladıktan sonra hissettikleri duyguyu ifade eden uygulama öğretmeninin, **Gr-Öğrt** *“... inanın çocuklar bunlardan çok feyiz aldılar, keyif aldılar, severek yapıyorlar, eğlenerek yapıyorlar... mutlulukları gözlerinden okunuyor...”* şeklindeki ifadesi de öğrencilerin uygulamadan sonraki mutluluğunu ortaya koymaktadır. Benzer durum, bir gözlem notunda da **Gz-1-02.12.2011** *“... öğrenciler etkinlikten keyif alıyorlar. Çok istekliler. Tüm etkinlik boyunca mutlu oldukları çok belli...”* biçiminde yer alan ifadeyle görüşme kodlarını desteklemektedir.

Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin bir diğer alt tema ise **“isteklilik”**tir. Bu duruma kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö2-E** *“... heyecanla dersi bekliyordum... tekrar yapsam diyordum...”* diyerek; bir diğer öğrenci **Gr-Ö30-K** *“... bunun hep böyle sürmesini istedim... eğer böyle sürerse daha iyi gelişeceğimi, kitap okumamın daha iyi gelişebileceğini düşündüm... her gün yapmak istediğim oluyordu...”* diyerek daha iyi gelişebilmesi için bu uygulamayı yapmak istediğini dile getirmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmede yer alan **Gr-**

Öğrt “... inanır mısınız okula geldiğinizde tekrar ne zaman geleceğinizi, ne zaman bu etkinliği yaptıracağımızı soruyorlar... sabırsızlıkla bekliyorlar... bir ders dahi beklemeye tahammülleri yok bu etkinliği yapabilmeleri için... hoşlarına gitti ve bunu yapmak için uzun bir süre zaman ayırırsanız, demezler ki artık biz bundan usandık yapmayalım... o kadar sevdiler ve o kadar da yapma isteğindeler...” ifadesi de öğrencilerin uygulamayı yapmak için istekli olduklarını göstermektedir. Görüşmelere paralel olarak bir gözlem notu **Gz-1-24.11.2011** “... çok istekli, çok ilgili ve heveslilerdi... öğrenciler hikâyeye okuma ve etkinlik yapmaya gayet istekliydiler... teneffüse çıkmak istemediler, etkinliği yapmaya devam ettiler...” şeklindedir. Oyun çağındaki öğrencilerin teneffüse dahi çıkmak istememeleri, etkinliği yapmaya olan istekliliklerini ortaya koymaktadır.

Uygulama sonrası duyuşsal duruma ilişkin bir diğer alt tema, “**merak**” alt temasıdır. Bu duruma kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö1-K** “... merak duygum arttı... gelecek hikâyeler evde de beni düşündüren bir konuydu... her hafta çok farklı ve çok güzel hikâyeler okuyorduk... ilk başlarda Türk klasiklerinden sonra da dünya klasiklerinden hikâyeler geldi önümüze... haftaya ne gibi bir hikâyeye gelecek, derste neler yapacağız diye merak ediyordum...” diyerek uygulama için gelecek hikâyeleri merak ettiğini dile getirirken; başka bir öğrenci **Gr-Ö8-K** “... her hafta derste neler yapacağımızı, hikâyeleri ve onlara uygun nasıl hikâyeye haritası oluşturacağımızı merak ediyordum...” şeklindeki ifadesiyle hikâyelerin yanı sıra, oluşturulacak hikâyeye haritalarını da merak ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu görüşlerini destekleyen ifadelere, gözlem notlarında da rastlanmıştır. Yapılan gözlemlerde yer alan **Gz-1-02.12.2011** “... etkinlikler sırasında öğrenciler istekli, etkinliklere karşı meraklıydılar. Özellikle bir sonraki hafta hangi hikâyenin geleceğini soruyorlar...” ifadesi öğrencilerin gelecek hikâyelere karşı olan merakını ortaya koyarken; **Gz-2-24.11.2011** “... öğrenciler tüm hikâyeye haritalarını toplandıktan sonra birbirlerinin ne yaptığını görmek istiyorlar. Birbirlerinin yaptıklarını merak ettiler...” şeklindeki bir başka gözlem notu da grupların birbirlerinin yaptıkları hikâyeye haritalarına olan merakı ortaya koymaktadır.

Uygulama sonrası duyuşsal durumu anlatan bir başka alt tema, “**heyecan**”dır. Bu duruma referans olabilecek bir öğrenci **Gr-Ö5-E** “... hem heyecan vardı hem de bir coşku vardı içimde...” diyerek; bir diğer öğrenci de **Gr-Ö33-K** “... çok heyecanlanmıştım ilk kullandığımız zaman... ondan sonra alıştık, yapmaya başladık, kendimizi çok geliştirdik sonra...” diyerek uygulama sonrasında da heyecan hissettiklerini ifade etmişlerdir. Uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** “... biz bu hikâyeye haritasını yapmadan önce böyle somut şeylerle yaptığımız için çocuk bunda heyecan falan duymuyordu... ama bu hikâyeye

haritasını yapmaya başladığımız andan itibaren artık çocukların rüyalarına girmeye başlamış... evde düşünmeye başladılar, hatta gelecekteki tasarımlarını evde yapmaya başladılar... çok motive oldular... onların geleceğini de aydınlatmış oldu bu etkinlik... bazı veliler de gelip siz değişik bir etkinlik yaptırıyormuşsunuz, dersi dört gözle bekliyorlar dedi...” diyerek öğrencilerin yaşadığı heyecanı özetlemeye çalışmıştır. Benzer şekilde yapılan gözlem notları arasında **Gz-1-24.11.2011** “... heyecanları gözlerinden okunuyor... hevesliler...” cümlesine rastlanmıştır.

Uygulama sonrası duyuşsal duruma yansıtan bir diğer alt tema, **“korku”** alt temasıdır. Öğrencileri ilk kez uygulama yaptıklarında, korkuları olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğrenci **Gr-Ö5-E** “... hem heyecan vardı hem de bir coşku vardı içimde... zamanını yetiştirebilir miyim diye de biraz da korku vardı... ama yine de korkumuzu yenmeyi başardık...” diyerek zamanı yetiştirememekten korktuğunu belirtmiştir. Bir başka öğrenci ise **Gr-Ö33-K** “... aslında ilk başta biraz korkmuştuk... hani olmazsa tutturamazsak diye... ondan sonra alıştık, yapmaya başladık, kendimizi çok geliştirdik sonra...” diyerek yapamamaktan, başaramamaktan korktuğunu dile getirmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde oluşan bir diğer alt tema ise **“sorumluluk”**tur. Bu temaya kaynaklık eden öğrenci görüşü **Gr-Ö17-E** “... kendimi daha sorumluluk sahibi birisi hissettim... böyle bir görev verildiği için kendimi daha sorumlu hissettim...” biçimindedir. Öğrencilerin sorumluluk hissettiğini anlatan ifadelere gözlem notlarında da rastlanmıştır. Örneğin, bu durumu destekleyici bir gözlem notu **Gz-1-02.12.2011** “... ‘bir öğrencinin eğer etkinlik sırasında ben olmazsam, arkadaşlarım diğer gruplara göre iki kişi olur, belki eksik kalırız.’ demesi gruba karşı sorumluluğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca nöbeti bırakıp gelmeleri hem istekliliklerini hem de sorumluluklarını bildiklerini göstermektedir...” şeklindedir.

Uygulama sonrası oluşan oluşan bir diğer alt tema ise **“kendine güven”**dir. Bu temaya kaynaklık eden öğrenci **Gr-Ö17-E** “... hikâye haritasını kullanmaya başladıktan sonra daha iyi anlamaya başladım... içimde bir güven duygusu başladı...” diyerek başarıdan kaynaklı kendine olan güveninin arttığını vurgulamıştır. Benzer şekilde uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** “... (öğrenciler) bu yöntemle saklı kıyıda köşeye kalmış zekâlarının verdiği şeyi ortaya çıkardılar... daha iyi anladılar... demek ki ‘bende bu da varmış.’ diyerek kendilerine güvenlerini sağladılar...” ifadesiyle öğrencilerin uygulamadan sonra kendilerine olan güveninin arttığını dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasına ilişkin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında karmaşık duygular içerisinde olduklarını söylenebilir. Öğrencilerin bir yandan mutluluk, heyecan, merak; diğer yandan da bilgi eksikliklerinden kaynaklı korku, şaşkınlık gibi duygularla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

4. BİOK Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Uygulamasında Problem Yaşanan Durumlara İlişkin Çözümlemeler

Elde edilen veriler incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında, problem yaşanan durumların neler olduğuna ilişkin kodlamalar tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlar” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin oluşturulan modele Şekil 4’te yer verilmiştir.

* Ö: Öğrenci, Öğrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

Şekil 4. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkin model

Şekil 4’te, problem yaşanan durumlar temasına ait alt temalar görülmektedir. Bu alt temalar; “*gruptan kaynaklanan problemler*”, “*ortamdan kaynaklanan problemler*”, “*unsurları bulamama*”, “*zaman sıkıntısı*”, “*okul nöbet sırası*” ve “*resim çizmede yetersiz olma*” olmak üzere sıralanmıştır.

a. Gruptan Kaynaklanan Problemler

Verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan ve en çok yüklemenin yapıldığı alt tema, **“gruptan kaynaklanan problemler”**dir. Detaylı çözümlemeler sonucu oluşan grup kaynaklı kodların kendi içerisinde **“fikir uyuşmaması- ortak fikir bulma sıkıntısı”, “grup üyelerinin yardım etmemesi”, “grup üyelerinin dışlaması”** ve **“grup üyesinin her şeyi kendi yapma istemesi”** şeklinde sıralandığı belirlenmiştir.

Grup kaynaklanan problemler arasında en çok yüklemenin yapıldığı problem **“fikir uyuşmaması-ortak fikir bulma sıkıntısı”**dır. Bir öğrenci **Gr-Ö1-K** “... hikâye haritası yaparken grup arkadaşlarımızla bazen aramızda fikir alışverişi yüzünden sorun yaşandı... onlar farklı bir fikirdeyken ben farklı fikirde oldum kimi zaman... kimi zaman da bunların yerleri değişti... en çok sorun yaşadığımız bir gün vardı... ben Türkiye haritası yapma fikrini vermiştim... arkadaşlarım önce beğenmiş sonra beğenmemişti, herkes yapınca ben yine de bir şey olmaz demiştim... o gün çok sıkıntı yaşamıştık... ben küsüp gitmiştim... tek başıma çizmeye başlamıştım... sonra yine de bu bir grup çalışması olduğu için ve her gruptaki kişilerin yardıma ihtiyacı olması gerektiği için tek başıma yapamayıp yine arkadaşlarımın yanına dönmüştüm... onlar da zaten biraz zorlanmıştı bensizken, ben de onlarsızken zorlanmıştım...” diyerek fikir uyuşmazlığının sorun yarattığını ancak sonunda çözüm bulduklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin görüşlerine paralel olarak uygulama öğretmeninin de mevcut sıkıntıyı fark ettiği **Gr-Öğrt** “... bazı gruplar içinde fikirlerin karşılaşması oldu... bazen gruplar içerisinde gezerken fikirlerin çakıştığını gördüm... ilk grup çalışmasına başlandığı zaman bireyler arasında fikir çatışması oldu... herkes benim fikrim ön plana çıksın istedi... gruptaki bireylerin benim istediğim olsun, ben yapmış olayım, grupta benim sözüm geçmiş olsun şeklinde şeylerini fark ettim... benim fikrimi siz kabul etmek zorunda kalacaksınız, dedi... ilk yapılan çalışmalarda böyleydi... ama sonraki çalışmalarda bunların da sıfıra indiğini müşahade etmiş olduk... baktı ki grup çalışması öyle değil... grup çalışmasının tamamen ortak anlayışa bağlı, grup çalışmasının tamamen orta yolun bulunmasına bağlı olduğunu idrak etti, anladılar, öğrendiler... tartışırken sadece zaman kaybettiklerini gördüler... tartışmanın kuru neticelerle sonuçlandığını fark ettiler... olumsuz neticelerle sonuçlandığını anladılar...” şeklindeki ifadesinde görülmektedir. Benzer durum gözlem notunda da **Gz-1-02.12.2011** “... etkileşimin zayıf olduğu öğrenciler var. Grup içinde bazen anlaşmazlıklar oldu. Ama sorunları çözdüler. Ortak karar vermeyi başardılar...” ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin etkinliğin

başlarında fikir uyuşmazlığı yaşadıkları zamanla bu problemin üstesinden gelmeyi başardıkları söylenebilir.

Gruptan kaynaklanan bir diğer problem ise **“grup üyelerinin yardım etmemesi”**dir. Bu durumu yansıtan bir öğrencinin **Gr-Ö22-K** “... grup üyelerimden bir arkadaşım ‘ben ilgilenmiyorum’ ...‘bana ne, ne yaparsanız yapın’ ...‘ben karışmıyorum, ben yapmıyorum’ demesi... başka bir şeyle uğraşmaya başlaması... biz iki kişi yapsak diğeri bunu kabullenmiyordu... öyle bir sıkıntı vardı... diğer arkadaşlarımız üçlü kendi şeylerini yaparken biz iki kişi niye yapalım ki diye düşündüm...” şeklindeki ifadesinde, grup arkadaşının yardım etmemesinden ve diğer gruplara nazaran eksik bireyle etkinliği yapmış olmaktan duyduğu sıkıntıyı dile getirmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sırasında da bu bulguyu destekleyen **Gz-1-02.12.2011** “... gruptaki bazı öğrenciler ilgili bir biçimde çizerlerken bazı öğrenciler sadece bakmakla yetiniyorlar...” şeklindeki ifadeye rastlanmıştır.

Gruptan kaynaklı problemler arasında karşımıza çıkan bir başka problem ise **“grup üyelerinin dışlaması”**dır. Bu probleme referans olan bir öğrenci **Gr-Ö23-K** “... bana fikirlerimi sormamışlardı bazen... o yüzden ben sorun yaşamıştım...” cümlesi ise arkadaşları tarafından dışlanarak fikrinin sorulmamasından duyduğu rahatsızlığı ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından ortaya konan bu problem, gözlem notları arasında yer alan **Gz-1-24.11.2011** “... oluşturulan gruplarda öğrenciler arasında grup arkadaşını istememe durumu oldu. Şikâyet geldi ama kolayca atlatıldı...” ifadesiyle de desteklenmiştir.

Gruptan kaynaklanan problemler arasında yer alan ve tek yüklemenin yapıldığı bir problem de **“grup üyesinin her şeyi kendi yapma istemesi”**dir. Bu duruma referans olan öğrencinin **Gr-Ö31-K** “... biz kimin resmi güzelse onun yapmasına karar verdik, diğerimiz boyayacaktı, diğeri yazacaktı... ama bir arkadaşım her şeyi kendi üstlenmek istedi... her şeyi kendi yapmak istedi... bu biraz sorun oldu...” ifadesi arkadaşının bu davranışından rahatsız olduğunu ortaya koymaktadır.

b. Ortamdan Kaynaklanan Problemler

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında yaşanan problemlere gruptan kaynaklanan problemlerden sonra en fazla yüklemenin yapıldığı alt tema, **“ortamdan kaynaklanan problemler”**dir. Elde edilen kodlamalar, **“gürültü”** ve **“sıraların birbirine yakın olması”** olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ortamdan kaynaklanan problemlerden **“gürültü”** alt temasına referans olan bir öğrenci **Gr-Ö32-E** “... gürültü biraz sıkıntı oldu... yanımızdaki grubun konuşurken çok sesli konuşması... çok sesli olunca bir şey

düşünemiyorduk... bazen üzülüüyordum bunun için... sonraları biraz daha sessiz olup daha iyi kavrayarak çalıştığımız için çok daha heyecanlanıyordum... gürültü biraz problem oldu... çünkü gruplar fikir alışverişi yaparken sesli konuşuyordu... grupların ayrı bir yerde olup sessiz çalışmasını isterdim..." diyerek, fikir alışverişi sırasında oluşan gürültünün olumsuz etkisini dile getirmiştir. Aynı şekilde, uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** "... gürültü dezavantajdı... grupların yakın olmasından ve konuşmaların, fikir alışverişinin çoğalmasından dolayı fazla gürültü çıkması sorundu... bu etkinlik daha güzel, sakın, geniş bir ortamlarda yapılırsa çocukların yaratıcılıklarını daha geliştireceklerine, daha çok ön plana çıkaracaklarına inanıyorum..." ifadesiyle gürültü sorununa değinmiştir. Benzer problem, gözlemci notunda da **Gz-1-17.11.2011** "... öğrencilerin grup çalışmasından kaynaklanan kendi aralarında konuşmaları biraz gürültüye neden oldu..." şeklinde ortaya konmuştur. Bu durumun hem sınıfın küçük ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasından hem de grup çalışması yapılmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Ortamdan kaynaklanan problemlerden diğeri ise "**sıraların birbirine yakın olması**"dır. İmkânlar doğrultusunda hazırlanan sınıf düzeninde, sıraların birbirine yakın olmasından kaynaklı problem yaşadığını ifade eden bir öğrenci **Gr-Ö1-K** "... sıralar birbirine yakındı... bazen birbirimizi duyuyorduk... herkes sürekli bağırıyordu, bu benim fikrimi aldı... arkadaşların bazıları 'ben böyle yapacaktım, o benden gördü yaptı' şeklinde birbirlerini suçladı..." diyerek bu durumdan duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir. Paralel görüş bildiren uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** "... etkinlik sırasında gruplarda sınıfımız dar... sıralar yapılırken biraz tabi sıkışma oldu... o da bizim veya sizin herhangi bir şeyinizden değil, tamamen fiziki bir durum... gruplar üçerli oturtunca grup sayısı fazlalaştı, grup sayısı fazlalaşınca sıraların konulması biraz yer kapladı... dolayısıyla içerik yönünden çok mükemmel bir grup oluştu ama fiziki yapı bakımından tabii bizi sıkıntıya soktu grupların yakın olması... gönül isterdi ki gruplar biraz daha uzak olsun... fiziki mekânın dar olması, çocukların fikirlerinin birbirlerine ulaşması, fikirlerinin kendilerine saklı kalması gerekirken başka gruplar tarafından onun malzeme olarak kullanılması da bu işin dezavantajı... bu etkinlik daha güzel, sakın, geniş bir ortamlarda yapılırsa çocukların yaratıcılıklarını daha geliştireceklerine, daha çok ön plana çıkaracaklarına inanıyorum..." diyerek fiziki imkândan kaynaklanan olumsuzluğu özetlemiştir. Mevcut sorun benzer şekilde bir gözlem notunda **Gz-2-17.11.2011** "... sınıf ve sıraların düzeni problemli. Üçerli grup oluşturulduğu için sıralar yetersiz kalıyor. Bu nedenle gruplar birbirine çok yakın..." şeklinde ifade edilmiştir.

c. Unsurları Bulamama

Verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bir diğer problem ise **“unsurları bulamama”**dır. Bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö29-K** *“... bazen kavramları bulamamaktı büyük sorunumuz... tek benim değil bazı arkadaşlarımın da bulamadığı olmuştu... hikâyeyi çok araştırıp oradan buluyorduk... herkes fikrini paylaşıyordu ve buluyorduk...”* ifadesi unsurları bulmakta zorlandıklarını ancak fikir alışverişi yaparak bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum gözlemcinin **Gz-1-24.11.2011** *“... Bazı gruplar hikâye haritası unsurlarında bir unsurla ilgili birkaç cevap varsa birini yazınca yeterli olduğunu düşünüyorlar... unsurları bulmakta zorlanan öğrenciler var...”* ifadesiyle de desteklenmektedir.

d. Zaman Sıkıntısı

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasında yaşanan bir başka problem ise **“zaman sıkıntısı”**dır. Bu temanın oluşmasına kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö3-K** *“... genelde nasıl bir resim çizeceğimizde, hangi renge boyayacağımızda biraz sorun yaşamıştık grup arkadaşlarımızla... tartışma olmadı ama çok fazla bir düşünme oldu... o yüzden zaman yetmedi... biraz zaman kaybı olmasına rağmen etkinlik çok güzeldi...”* diyerek süreyle ilgili yaşadığı sıkıntıyı dile getirmiştir. Uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** *“... dezavantajlarımızdan biri zamanı kullanmamızdı... etkinlik zamanımızı alıyor... aslında şöyle bir şey olsa daha iyi olurdu... eğitim-öğretim dışında yani okul müfredatı dışında örneğin öğleden sonra veya cumartesi günleri geniş bir zamanda alınsa, öğrencileri böyle dar sınıfa değil de 2-3 sınıf kullanılarak gruplar hâlinde eşit bir şekilde gayet güzel yapılsa daha da verimli olur... burada zaman sorunu bizi biraz zorladı... eğitim-öğretimimize biraz sorun oldu... bazı branş derslerini almak zorunda kaldık... çocuk yetişecekti yetişmeyecekti oldu... teneffüse çıkmak istemediler...”* diyerek zaman sorununu özetlemiştir. Benzer şekilde gözlem notunda da **Gz-1-24.11.2011** *“... zaman problemi var. Her uygulama için üç ders saati ayrılmasına rağmen öğrenciler yetişmeyecek diye telaş içindeler. Öğrenciler çok istekli, hevesli ve mutlu; ancak süreleri yetersiz görüyorlar...”* şeklinde yer alan ifade mevcut sorunu desteklemektedir.

e. Okul Nöbet Sırası

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer problem ise **“okul nöbet sırası”**dır. Uygulamanın bir kısmında, okulda tutulan nöbet sırasının uygulamanın yapıldığı sınıfa denk gelmesi, karşılaşılan bir problemdir. Bu sorunu dile getiren uygulama öğretmeni **Gr-Öğrt** *“... başka bir dezavantajımız daha vardı... bizim şu andaki okulumuzun nöbet sırası kendi sınıfımızdaydı... tam etkinlik yaptığımız ana denk*

geldi... tabii bütün çocuklar ben nöbetimi nasıl tutacağım telaşı yaşadılar... tabii sizi ve etkinliği çok sevdiler, bütün çocuklar nöbeti bırakıp geldiler... ama nöbet zamanı olması dezavantajdı... hem nöbeti tutmak istiyorlardı hem de etkinliği çok sevdikleri için kaçırmak istemiyorlardı... nöbeti bırakıp koşarak geldiler... ‘öğretmeniniz geldi, sizi bekliyor’ demeden hemen yaka kartlarını çıkartıp koştular... bu da etkinliğin kendilerinde ne kadar olumlu bir etki bıraktığının bir göstergesidir...” diyerek öğrencilerin yaşadığı ikilemi anlatmıştır. Benzer şekilde gözlem notları arasında yer alan **Gz-2-22.12.2011** “... nöbet sırası sınıfta olduğu hâlde nöbetlerini bırakıp hep geldiler... nöbet tutmak onlar için keyifliydi ama etkinliklerin hiçbirini kaçırmak istemediler...” ifadesi yaşanan durumu desteklemektedir.

f. Resim Çizmede Yetersiz Olma

Yaşanan problemler arasında yer alan bir diğer problem de “*resim çizmede yetersiz olma*”dır. Bu duruma referans olan öğrencinin **Gr-Ö35-E** “... arkadaşlarımın ve benim fikir ürettiğimizde yapamamamız... resmi çizmede zorlanmamız...” şeklindeki ifadesi düşündüklerini kâğıda dökememekten kaynaklı yaşadığı olumsuzluğu anlatmaktadır. Bu durum, yapılan gözlem sonucunda da **Gz-2-16.12.2011** “... en güzel hikâye haritasını yapmak için çaba gösteriyorlar. Ancak bazen hayal ettiklerini çizmemekten yakındıkları oldu...” ifadesiyle ortaya konmaktadır.

5. BİOK Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Uygulamasının Beğenilen Yönlerine İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler incelendiğinde, oluşturulan kod listesinde BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinin neler olduğuna ilişkin kodlamalar dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda, “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönleri” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin oluşturulan modele Şekil 5’te yer verilmiştir.

* Ö: Öğrenci, Öğrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

Şekil 5. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin model

Şekil 5 incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerine ilişkin alt temalar ve alt temalar içerisindeki alt kodlamalar görülmektedir. Buna göre, uygulamanın beğenilen yönleri en fazladan en az yükleme yapılan alt temaya doğru; “*grup çalışması yapma*”, “*resim çizme/boyama*”, “*unsurları bulup yazma*”, “*hikâye okuma*”, “*güzel ürün çıkarma*”, “*ödül alma*”, “*çalışma kâğıdı yapma*” ve “*farklı materyal kullanma*” şeklinde sıralanmıştır.

a. Grup Çalışması Yapma

Verilerin çözümlemesi sonucu ortaya çıkan ve en çok yüklemenin yapıldığı alt tema, “*grup çalışması yapma*”dır. Detaylı çözümlemeler sonucu oluşan bu alt temanın kendi içerisinde “*arkadaşlarla fikir alışverişi yapma*”, “*arkadaşlarıyla iş bölümü yapma*”, “*arkadaşlarıyla iletişimini artırma*”, “*arkadaşlarıyla birlikte olma*”, “*arkadaşlarıyla materyalleri paylaşma*” ve “*arkadaşlarının düşüncelerine saygılı davranması*” olmak üzere ayrıldığı görülmektedir.

En çok yüklemenin grup çalışması yaparken “*arkadaşlarla fikir alışverişi yapma*” alt kodlamasına yapıldığı dikkat çekmektedir. Hemen hemen öğrencilerin tamamı, fikir alışverişi yapmaktan keyif aldıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ifade eden bir öğrenci **Gr-Ö35-E** “... arkadaşlarımla

daha çok konuşmak... fikir alışverişi yapmak... çünkü bireysel çalışma yaptığımız zaman hikâyeyi fazla anlamıyorduk... grup çalışması yaptığımız zaman üç kişi anlıyor, onlarla beraber unsurları değerlendiriyoruz... daha doğru anlıyoruz...” diyerek üç kişinin anlayıp sonra fikir alışverişi yaparak değerlendirmesinin daha doğru sonuçlara götürdüğünü dile getirmiştir. Benzer şekilde gözlem notlarında da **Gz-1-08.12.2011** “... özellikle unsurları tespit ederken ve hikâye haritası için kullanacakları resim konusunda birbirlerinden fikir alıyorlar. Farklı fikirleri duymak hoşlarına gidiyor...” şeklindeki ifade öğrencilerin fikir alışverişi yapmaktan hoşlandıkları ortaya koymaktadır.

Grup çalışması yapma alt teması içerisindeki bir diğer alt kodlama ise **“arkadaşlarıyla iş bölümü yapma”**dır. Uygulamanın beğenilen yönü arasında, iş bölümü yapmayı dile getiren bir öğrenci **Gr-Ö1-K** “... hikâye haritası yönteminde grup çalışması yaparken en çok hoşuma giden durum hikâye haritasının resimlerini çizerken ya da hepsini çizip yazarken görev dağılımı içerisinde yapmıştık... grup arkadaşlarımdan biri çizerken, diğeri boyuyordu ve ben de hemen yazıyordum... ‘Birlikten kuvvet doğar’ denildiği gibi hep beraber, bir kişinin daha uzun sürede yapacağı şeyi daha kısa süre içerisinde bitirdik...” diyerek iş bölümü ve işbirliği yaparak çalışmayı beğendiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde bir gözlem notunda yer alan **Gz-1-08.12.2011** “... bazı gruplar kendi içlerinde görev paylaşımı yapıyorlar. Bu paylaşım doğrultusunda çalışmalarına devam ediyorlar... bunun sonucunda da çok iyi çalışmalar çıkarıyorlar...” cümlesi, bu durumu desteklemektedir.

Grup çalışması yapma alt teması içerisinde ortaya çıkan bir başka alt kod, **“arkadaşlarıyla iletişimini artırma”**dır. Bu kodlamaya referans olan bir öğrenci, **Gr-Ö2-E** “... arkadaşlarımızla iyi anlaşmak... tanımadığım, tam anlaşılmadığım arkadaşlarımla daha iyi anlaşacağımı anlamak keyif vericiydi...” diyerek tam tanımadığı arkadaşlarını tanıma fırsatı bulduklarını dile getirmektedir.

Grup çalışması yapma alt teması içerisinde yer alan bir diğer alt kodlama ise **“arkadaşlarıyla birlikte olma”**dır. Bu durumu ifade eden bir öğrenci **Gr-Ö23-K** “... arkadaşlarımla birlikte çalışmak beni mutlu ediyor...” diyerek memnuniyetini dile getirmiştir. Yapılan gözlemlerde yer alan **Gz-2-16.12.2011** “... öğrenciler grup çalışması yapmaktan çok keyif alıyor. Arkadaşlarıyla vakit geçirmek hoşlarına gidiyor...” ifadesi de öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte olmaktan keyif aldıklarını desteklemektedir.

Beğenilen yönler arasında yer alan grup çalışması yapma alt teması içerisinde yer alan alt kodlardan bir başkası, **“arkadaşlarıyla materyalleri paylaşma”**dır. Bir öğrenci **Gr-Ö4-E** “... en çok keyif aldığım şey arkadaşlarımla

beraber o haritayı ortaya çıkarmak oldu... bir arkadaşımızın eksikliği olunca, grupta bir şey getirmeyince, başka arkadaşımızla beraber ihtiyaçlarımızı karşılıyorduk... sürekli beraber yaşıyorduk... böyle paylaşımcı bir grup olduğumuz için de çok mutlu oluyordum...” diyerek arkadaşlarıyla materyalleri paylaşmaktan memnun olduğunu ifade etmiştir.

Grup çalışması yapma alt teması altında alt kodlardan biri de **“arkadaşlarının düşüncelerine saygılı davranması”**dır. Bu duruma referans olan öğrenci **Gr-Ö31-K** *“... arkadaşlarımdan benim bazı düşüncelerime saygı duyması çok hoşuma gitti...”* sözleriyle memnuniyetini ortaya koymuştur.

b. Resim Çizme/Boyama

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinden biri de **“resim çizme/boyama”**dır. Resim yapmaktan hoşlandığını ifade eden bir öğrenci **Gr-Ö7-E** *“... resim yapmayı çok seviyorum... resim yapmak eğlenceli geliyor... boyamak... hepsi bana eğlenceli geliyor... önceden satırlara, baloncuk içine yazıyorduk, şimdi resimler üzerine yazıyoruz... resim yapmayı her zaman zaten çok seviyordum... ikisi de çok eğlenceliydi...”* diyerek yapılan uygulamadan keyif aldığını ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerine paralel olarak hem uygulama öğretmeninin **Gr-Öğrt** *“... görsel olarak hikâyedeki düşüncelerini, hikâyedeki kanaatlerini grafiklerle, resimle anlatma becerisini kazandılar... bu hoşlarına gitti... yani o unsurları yerleştirirken zamanı, kişiyi, karakteri, yeri vs. yerleştirirken onlara uygun nesneler buldular, çizdiler, boyadılar, ona uyum sağladılar... bu çok hoşuma ve hoşlarına gitti... resim çizmekten büyük keyif aldılar...”* şeklindeki sözleri, hem de gözlemci tarafından not edilen **Gz-2-08.12.2011** *“... resimlerde renkleri seçerken çok iyi oldukları dikkat çekiyor. Resim yapmaktan keyif alıyorlar...”* şeklindeki gözlem notu öğrencilerin resim yapmaktan hoşlandığı görüşünü desteklemiştir.

c. Unsurları Bulup Yazma

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinden bir diğeri ise **“unsurları bulup yazma”**dır. Bu alt temanın oluşmasına referans olan bir öğrenci **Gr-Ö11-K** *“... en çok unsurları bulmak hoşuma gitti... çünkü onları hikâyede arıyorsun, daha eğlenceli oluyor...”* diyerek hikâyedeki unsurları bulmaktan keyif aldığını belirtmiştir.

d. Hikâye Okuma

Uygulamasının beğenilen yönlerinden bir diğeri **“hikâye okuma”**dır. Oluşan bu alt temaya kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö15-K** *“...hikâyeleri okumak... çünkü hikâye okumayı çok seviyorum, onu anlamayı çok seviyorum...”* diyerek beğenisini dile getirmiştir. Uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** *“... ”*

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

hikâyeler daha güzel, seviyelerine uygun... bizim sınıf kitaplığından seçtiğimiz seviyelerde... özellikle yabancı kelime içermeyen, tamamen yöresel içerik taşıyan eserlerdi, onlardan seçilmiş... çocuklar okurken zorlanmadı, hikâyeleri çok beğendiler hikâyeleri okumak çok hoşlarına gitti... öğrenciler hiçbir olumsuzlukla da karşılaşmadı, ben bunun farkındayım...” diyerek öğrencilerle paralel görüş içerisinde olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde, gözlemcinin **Gz-2-22.12.2011** “... etkinlik boyunca hikâyeler çok ilgi çekiciydi, eğitici yönü çok yüksekti. Öğrenciler hikâyeleri beğendiklerini söylüyorlar... okumaktan keyif alıyorlar...” şeklindeki ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir.

e. Ödül Alma

BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönleri arasında yer alan diğer bir alt tema ise “**ödül alma**”dır. Bu temaya kaynaklık eden öğrenci **Gr-Ö1-K** “... hikâye haritası yaparken en çok keyif aldığım durum başlarda da iyiydi fakat ödül olacağını öğrendiğim zaman yaptığım hikâye haritasına daha bir tutkuyla bağlandım... çünkü ödülü herkes almak isterdi, ben de herkes gibi bu ödülü almak istiyordum... bu bana biraz daha çalışma hissi kazandırdı...” ifadesiyle uygulama sonunda ödül olmasının beğenilen bir durum olduğunu belirtmiştir.. Uygulama öğretmeninin de **Gr-Öğrt** “... bir defa hoşlarına giden durum şu... en başarılı grubun ödüllendirilmesiydi... ayrıca tarafınızdan onların taltiflendirilmesi... yaptığınız etkinlikleri değerlendirme neticesi çocuklara “çok güzel yaptınız, çok iyi olmuş, siz daha iyisini yaparsınız” gibi ödüllendirici sözlerden sonra da çocuklar bunu evlerine taşıdılar... evlerinde aileleriyle paylaştılar... kendilerini adeta motive ettiniz, bu etkinliği yapmak için evde ve okulda daha büyük çaba göstermeye başladılar ve göstermeye de devam edecekler, çok sevdi...” ifadesi öğrencilerin ödüllendirilmekten keyif aldıklarını ortaya koymaktadır. Gözlem notları arasında yer alan **Gz-2-17.11.2011** “... etkinlik sonunda ödül olacağını öğrendiklerinde çok sevindiler...” ifadesi de oluşan bu alt temayı destekler niteliktedir.

f. Güzel Ürün Çıkarma

Uygulamanın beğenilen bir diğer yönü “**güzel ürün çıkarma**”dır. Bu temaya kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö22-K** “... en çok keyif aldığım durum beraber düşüncelerimizi, fikirlerimizi kullanarak ortaya güzel bir şey çıkarmamız oldu...” cümlesi ile arkadaşlarıyla beraber güzel bir ürün çıkarmaktan keyif aldığını ortaya koymaktadır. Benzer durum, öğretmenle yapılan görüşmede de vurgulanmıştır. Hem kendisinin hem de öğrencilerin güzel ürünler oluşturulmasını beğendiğini anlatan öğretmen **Gr-Öğrt** “... gruplar fikirlerini

birleştirdiler, düşüncelerini birleştirdiler, becerilerini birleştirdiler... büyük bir eser ortaya çıktı... çok güzel etkinlikler ortaya çıktı... bu hem benim hem de öğrencilerimin çok hoşuna gitti...” diyerek duyulan memnuniyeti dile getirmiştir.

g. Çalışma Kâğıdı Yapma

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde oluşan bir diğer alt tema ise **“çalışma kâğıdı yapma”**dır. BİOK tekniğinin bir boyutu olan bu etkinliği yapmaktan keyif aldığını belirten bir öğrenci **Gr-Ö18-E** “... *en çok çalışma kâğıdını yaparken ve resim yaparken eğleniyordum... onları yapmamızı beğeniyordum...*” diyerek bu alt temanın oluşmasına kaynaklık etmiştir.

h. Farklı Materyal Kullanma

Son olarak, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönlerinden biri de **“farklı materyal kullanma”**dır. Bu alt temaya ilişkin yapılan kodlamaya referans olan uygulama öğretmeni **Gr-Öğrt** “... *hikâye haritasındaki o unsurları yerleştirirken değişik materyal kullanmaları... onu kendileri yaratmaları çok hoşlarına gitti... yani o unsurları yerleştirirken zamanı, kişiyi, karakteri, yeri vs. yerleştirirken onlara uygun nesneler buldular, çizdiler, boyadılar, ona uyum sağladılar... bu çok hoşuma ve hoşlarına gitti...*” diyerek durumu özetlemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının tüm aşamalarına ilişkin beğenilerini ortaya koyan ifadelerinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin uygulamada farklı materyal kullanma, grup çalışması yapma, hikâye haritası oluşturma, çalışma kâğıdı yapma gibi aşamaların her birini yaparken keyif aldıklarını söylemek mümkündür.

6. BİOK Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Yönteminin Tekrar Kullanılmasına İlişkin Bulgular

Veriler incelendiğinde, kod listesinde öğrencilerin uygulamanın tekrar yapılmasına yönelik ifadeleri tespit edilmiş ve “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılması” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin oluşturulan modele Şekil 6’da yer verilmiştir.

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğiyle Kullanılan
Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

* Ö: Öğrenci, Öğrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

Şekil 6. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılmasına ilişkin model

Şekil 6 incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılması ana teması içerisinde, **“Türkçe dersinde”** ve **“başka derslerde de”** olmak üzere iki alt tema yer aldığı görülmektedir.

a. Türkçe Dersinde Kullanma

Öğrencilerin **“Türkçe dersinde”** bu yöntemi kullanmak istediklerini yansıtan ifadeleri incelendiğinde; öğrenciler **“Bütün ünitelerde”** kullanılmasını istemelerinin yanı sıra **“Atatürk”**, **“Güzel ülkem Türkiye”** ve **“Hayal gücü”** ünitelerinde de kullanılmasını istemektedirler.

Bu alt temanın oluşmasına kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö33-K** *“... Türkçe de çok eğlenceli hikâye haritası da çok eğlenceli... ikisi bir araya gelince daha da eğlenceli oluyor... hikâye okuma bölümümüz vardı... üniteleri vardı... ünitelerin hepsinde kullanılması isterdim, çünkü dediğim gibi Türkçe çok eğlenceli bir ders... Türkçenin bütün konuları çok eğlenceli... hikâye haritası da çok eğlenceli bütün konularıyla... hepsi bir araya gelince ben de çok isterim kullanılmasını...”* diyerek Türkçe dersinde yer alan **“bütün ünitelerde”** bu yöntemi kullanmak istediğini dile getirirken; başka bir öğrenci **Gr-Ö32-E** *“... Atatürk konulu hikâyelerde kullanılmasını isterdim... bazı Atatürk’ü anlamayan veya kavrayamayan kişiler vardı... daha iyi olurdu... daha iyi kavramamızı sağlayıp ve daha iyi öğrenmemizi sağladığı için...”* diyerek **“Atatürk”** ünitesinde; bir başka öğrenci **Gr-Ö32-E** *“... ‘Güzel ülkem Türkiye’ de kullanılmasını isterdim... daha iyi kavramamızı sağlayıp ve daha iyi öğrenmemizi*

sağladığı için...” diyerek “**Güzel ülkem Türkiye**” ünitesinde; bir diğer öğrenci ise **Gr-Ö35-E** “... ‘Hayal gücü’ ünitesinde isterdim... çünkü hikâyeyi daha doğru anlamamıza yardımcı olduğu için...” diyerek “**Hayal gücü**” ünitesinde bu yöntemi kullanmak istediğini belirtmiştir.

b. Başka Derslerde de Kullanma

Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda; öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin tekrar kullanılmasına ilişkin ana tema içerisinde, “**başka derslerde de**” alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temanın oluşmasına kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö18-E** “... bütün derslerde kullanılmasını istiyorum... çünkü onları da daha çok anlamamız gerekir... onları da böyle öğrenmemiz gerekir... daha çok faydası olabilir...” diyerek bu yöntemin anlamalarını geliştirdiğini ve diğer dersleri de daha iyi anlayabilmek için bu yöntemi kullanmak istediğini dile getirmiştir. Bir başka öğrenci **Gr-Ö23-K** “... çok zevkli bir yöntem... bunun sık sık uygulanmasını isterim... matematikte, sosyal bilgilerde, fende hepsinde kullanılması güzel olurdu...” diyerek yöntemi uygularken eğlendiğini ve diğer dersler de eğlenerek bu yöntemi yapmak istediğini vurgulamaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin tamamı, bu yöntemi kullanmaya devam etmek istediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin bazıları, bu yöntemi sadece Türkçe dersinde değil, başka derslerde de kullanmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yapılan uygulamaya ilişkin olumlu tavır içerisinde oldukları söylenebilir.

7. BİOK Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Uygulamasının Faydalarına/ Katkılarına İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler incelendiğinde, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına yönelik kodlamalar belirlenmiş ve “BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydaları/ katkıları” ana teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin oluşturulan modele Şekil 7’de yer verilmiştir.

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

* Ö: Öğrenci, Öğrt: Öğretmen, Gz: Gözlemci

Şekil 7. BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına ilişkin model

Şekil 7 incelendiğinde; öğretmen, öğrenci görüşmeleri ve gözlemlerden elde edilen verilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının faydalarına/ katkılarına ilişkin ana tema içerisinde, üç alt temaya ayrıştığı görülmektedir. Bu alt temalar, en fazla yükleme yapılandan en az yükleme yapılandan doğru “sosyal ilişkiler açısından”, “bilişsel açıdan” ve “derse yönelik bakış açısından” katkılar şeklinde sıralanmıştır.

a. Sosyal İlişkiler Açısından Katkıları/Faydaları

Verilerin detaylı incelemesi sonucunda oluşan sosyal ilişkiler açısından katkıları/faydaları alt temasının kendi içerisinde, “iletişim kurma”, “materyal paylaşma”, “grup çalışması yapmayı öğrenme”, “arkadaşlarının düşünce ve özelliklerini tanıma”, “dayanışma-yardımlaşma” ve “fikirlere saygılı olma” olmak üzere altı ayrı alt gruptan oluştuğu görülmüştür.

“İletişim kurma” kodlamasına kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö1-K** “... grup arkadaşlarımla pek sıklıkla konuştuğum söylenemezdi... artık onlarla bu hikâye haritası nedeniyle çok sıklıkla görüşüyorum ve aramızda daha büyük bir bağlantı oldu...” diyerek, başka bir öğrenci de **Gr-Ö8-K** “... iletişimim arttı...”

grup arkadaşlarımla daha önce hiç görüşmüyorduk neredeyse... artık etkinlik dışında da görüşüyoruz...” diyerek aralarındaki iletişimin arttığını belirtmiştir. Benzer durum, gözlem notunda yer alan **Gz-1-02.12.2011** “... grup iletişimi artan ve kendi aralarında iyi anlaşmayı başaran gruplarda uyum çok iyi...” cümlesi ile desteklemektedir.

“Materyal paylaşma” kodlamasına kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö19-K** “... hepimizin renkli kalemleri vardı, hepimiz kullandık... hiçbirimiz ‘onu kullanma, bunu kullanma, bunun ucu biter’ demedi... hepimiz elimizde ne varsa onu kullandık, paylaştık...” diyerek uygulama sırasında hiçbir şekilde malzemelerini paylaşmaktan kaçınmadıklarını dile getirmiştir. Uygulama öğretmeni ile yapılan görüşme sırasında da etkinliğin öğrencilere sağladığı katkıyı anlatan öğretmen **Gr-Öğrt** “... bu etkinlikle... materyallerini paylaşmayı öğrendiler... eşyalarını paylaşmayı öğrendiler, paylaşma bilincini geliştirdiler...” diyerek öğrencilerin materyallerini paylaşması noktasında geliştirdikleri olumlu davranışı ifade etmiştir. Uygulama sırasında materyal paylaşımı konusundaki katkıyı tespit eden **Gz-2-02.12.2011** “... grup içinde ve gruplar arasında malzeme konusunda paylaşım vardı (sözlük, boya kalem gibi). Bilmedikleri kelime ellerindeki sözlükte yoksa başka gruptan sözlük isteyip paylaşıyorlardı...” şeklinde gözlemci notu da bu durumu destekler niteliktedir.

Yapılan detaylı inceleme sonucunda oluşan bir diğer alt kodlama ise **“grup çalışması yapmayı öğrenme”**dir. Grup çalışması yapmayı öğrenmeye ilişkin katkısını ifade eden bir öğrenci **Gr-Ö3-K** “... grup çalışmasını daha iyi nasıl yapabileceğimi öğrendim... bu etkinliğimizden sonra grup çalışması yapmaya başladık...” grup çalışmasının nasıl yapıldığını öğrendiklerini belirtmiştir. Uygulama öğretmenin de sosyal ilişkiler açısından en fazla kodlama yaptığı alt kodlama, grup çalışmasını öğrenmeye ilişkin katkısı olduğudur. Uygulama öğretmeni **Gr-Öğrt** “... grupta çalışmayı öğrendiler... grupta herkes eşit seviyede, eşit katılımda, eşit düşünceyle katılabileceğini öğrendiler ve daha uyumlu çalışmaya başladılar... grup çalışmasının tamamen ortak anlayışa bağlı, grup çalışmasının tamamen orta yolun bulunmasına bağlı olduğunu idrak etti, anladılar, öğrendiler... grup bilincini geliştirdiler... birlikte çalışmanın ne olduğunu öğrendiler... grup içerisinde ‘Ben bu grubun üyesiyim’ diyebilmeyi, sorumluluk taşımayı öğrendiler... her grubun bir sorumluluğu olduğunu bildiler ve bu sorumluluğu yerine getirmek için canla başla mücadele ettiler... inanın ben bunu müşahade ettim... öğrencilerde sağladığı faydaları gördükten sonra ben sınıfımı tekrar grup oluşturdum, bilginiz var... biz daha önceden grup çalışması yapardık ama yerimiz dar olduğu için grup çalışmasına pek girmiyordum... dörder grup yapsak sınıf mevcudu çok sıkışıyordu... bu etkinliğiniz sonrasında bunu gördüm; grup çalışmasının çok büyük avantajlar yarattığını, çok büyük

avantajlara sahip olduğunu öğrendim ve sınıfımı grup çalışmasına yönlendirdim ve şu anda da grup başarıyla bu çalışmayı yürütüyor...” şeklindeki ifadesiyle etkinliğin grup çalışması yapmayı öğretmeye olan katkısını ve grup çalışmasının avantajlarını ortaya koyduğunu belirtmiştir. Ayrıca uygulama öğretmeni; etkinlik sonrasında, sınıfında grup çalışması yapmaya başladığını ve öğrencilerin bunu başarıyla yürüttüğüne değinmiştir.

“Arkadaşlarının düşünce ve özelliklerini tanıma” kodlamasına kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö21-K** “... farklı arkadaşlar edindim... mesela grup arkadaşımın biriyle hiç arkadaş değildim, arkadaş oldum... onun yönlerini öğrendim, düşüncelerini öğrendim...” şeklindeki ifadesiyle yapılan uygulamanın arkadaşlarını tanımalarına imkân sağladığını belirtmiştir. Uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** “... birbirlerinin yeteneklerini keşfettiler... birbirlerinin saklı kalan yeteneklerini ortaya çıkarmayı öğrendiler...” diyerek BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının öğrencilerin birbirlerini tanımalarına yönelik katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

“Dayanışma-yardımlaşma” kodlamasına kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö4-E** “... arkadaşlarımız arasında da dayanışmayı, yardımlaşmayı artırmış oldu...” diyerek yapılan uygulamanın dayanışma ve yardımlaşmayı sağladığını ifade etmiştir. Paralel görüş bildiren uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** “... gruplar fikirlerini birleştirdiler, düşüncelerini birleştirdiler, becerilerini birleştirdiler... öğrenciler ‘Kafa kafa vererek büyük işler başarılı’ cümlesinden olmak üzere bütün becerilerini, düşüncelerini, görüşlerini bir araya getirdiler ve bunlardan büyük eserler çıkardılar... ‘Bir elin nesi var iki elin sesi var’ atasözü de bunlara çok iyi bir örnek diyebiliriz...” diyerek bu uygulamanın öğrencilerde dayanışma ve yardımlaşmaya ilişkin katkısını ortaya koymuştur. Benzer şekilde gözlem notunda yer alan **Gz-1-16.12.2011** “... öğrenciler arasında yardımlaşma var. Yanlış cevap veren birine ‘bak bunun cevabı burada var, tekrar oku’ gibi ifadeler kullanmaya başladılar. Yardımlaşmayı pekiştirdiklerini söylemek mümkün...” ifadesi öğrenciler arasındaki dayanışma ve yardımlaşmanın pekiştirdiğini ortaya koymaktadır.

“Fikirlere saygılı olma” kodlamasına kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö11-K** “... tek olduğumuzda kendi istediğimizi yapıyorduk ama şimdi başkalarının kararına daha saygılı olmayı öğrendik...” diyerek yapılan uygulamanın başkalarının fikirlerine saygılı olmayı öğrettiğini dile getirmiştir. Benzer biçimde uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** “... ben öğrencilerimle beş yıldır birlikte olduğum için kimin ne olduğunu biliyordum ama bu grup çalışmasında şunu gördüm; grup çalışmasında artık birbirine saygıyı ön plana çıkardılar, onu pekiştirdiler... demokratik sistemi öğrendiler... demokratik bir paylaşımla,

düşüncelere, fikirlere saygılı olmakla demokrasiyi öğrendiler... tartışırken sadece zaman kaybettiklerini gördüler... tartışmanın kuru neticelerle sonuçlandığını fark ettiler... olumsuz neticelerle sonuçlandığını anladılar ve herkes fikirlerini söyledi... birbirlerinin fikirlerini dinlemeye alıştılar... birbirlerinin fikirlerine saygı göstermeye alıştılar...” ifadesiyle öğrencilerin sosyal ilişkiler açısından başkalarının fikirlerine saygılı olmayı öğrendiklerini desteklemektedir.

b. Bilişsel Açıdan Katkıları/Faydaları

Elde edilen nitel verilerin değerlendirilmesi sonucunda, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının katkıları ana teması içerisinde, **“bilişsel açıdan”** katkılarını ortaya koyan ifadelerle rastlanmıştır. Oluşan bu alt tema, kendi içerisinde sırasıyla **“öğrenme”**, **“okumayı geliştirme”**, **“yaratıcılığı geliştirme”** ve **“kendini ölçebilme”** olmak üzere dört ayrı alt gruba ayrılmaktadır.

Detaylı inceleme sonucunda, en çok yüklemenin yapıldığı **“öğrenme”** alt kodlamasının da kendi içerisinde; **“anlama”**, **“ders başarısı”**, **“unsurları kolay bulma”**, **“kalıcılık”** ve **“anlatma”** olmak üzere beş gruptan oluştuğu belirlenmiştir. **“Anlama”** kodlamasına ilişkin katkısı olduğunu ifade eden bir öğrenci **Gr-Ö16-K** “... çeşitli hikâyeler okuyorum evde, okuduğum hikâyelerde eskiden bazı yerleri anlamıyordum... bu etkinlikten sonra her şeyi anlamaya başladım... anlamadığım bir yer yok yani... hem kitap okumama etkili oldu hem daha eğlenceli olduğunu anladım...” diyerek bu uygulamanın anlamaları üzerindeki etkisini ifade etmiştir. **“Ders başarısı”**na katkısına referans olacağı düşünülen bir öğrencinin **Gr-Ö33-K** “... bu etkinlik benim ve arkadaşlarımın bütün derslerde daha başarılı olmamızı sağladı...” şeklindeki ifadesi öğrencilerin tüm derslerde başarısına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. **“Unsurları kolay bulma”**ya katkı sağladığını ifade eden bir öğrenci **Gr-Ö32-E** “... bunun bizim için daha iyi olacağını anladım... önceleri ana fikirle konuyu, konuyla ana fikri karıştırıyorduk... o yüzden geliştireceğini düşünmüştüm, öyle de gerçekleşti... şimdi çok kolay buluyorum unsurları...” diyerek bu uygulama sayesinde unsurları daha kolay bulduğunu belirtmiştir. **“Kalıcılık”** açısından katkısına kaynaklık eden bir öğrenci **Gr-Ö3-K** “... hikâye haritasının çok kolay bir yöntem olduğunu ve bu yöntemi kullandıkça okuduğumuz hikâyenin aklımızda daha çok kaldığını öğrendim... hikâye haritası... hikâyenin daha çok aklımda kalmasını ve özetini daha kolay çıkarabilmemi sağladı...” diyerek bilgilerin daha çok akılda kaldığını ve artık özet çıkarmada zorlanmadıklarını dile getirmiştir. - **“Anlatma”**ya katkısına referans olacağı düşünülen ifadeye, uygulama öğretmeni ile yapılan görüşmede rastlanmıştır. Uygulama öğretmeni **Gr-Öğrt** “... bir defa hikâye haritasının uygulanması öğrencilerde olumlu netice bıraktı... olumlu

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan
Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

netice bıraktığı belirtiler şunlardır: Çocuk cümle kurarken cümleyi tam anlamına göre kurabiliyor... cümlelerin zamanı, kişisi hepsini yerli yerinde kullanabiliyor... konuşmalarında anlatırken, konuşurken dahi böyle zamanı, kişileri, yaptıkları şeyleri sırasıyla rahatlıkla yerli yerine yerleştirebiliyor... yani bir anlam kopukluğu yaratmıyor... yazılı anlatımda dahi paragraflarda anlam kopukluğu yok... paragraflar anlam bakımından birbirine bağlı olarak giriş, gelişme, sonuç bölümüne kadar devam ediyor...” diyerek yapılan uygulamanın öğrencilerin anlatma becerileri üzerindeki katkısını dile getirmiştir

BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının bilişsel açıdan katkıları arasında yer alan bir diğer alt kodlama, **“okumayı geliştirme”**dir. Bu alt kodlamaya referans olabileceği düşünülen bir öğrencinin **Gr-Ö16-K** “... okumamda problemler vardı... böyle hikâyeleri okuduktan sonra okumamda gelişmeler oldu... daha güzel ve daha iyi okumaya başladım... çeşitli hikâyeler okuyorum evde, okuduğum hikâyelerde eskiden bazı yerleri anlamıyordum... bu etkinlikten sonra her şeyi anlamaya başladım... anlamadığım bir yer yok yani... hem kitap okumama etkili oldu hem daha eğlenceli olduğunu anladım...” şeklindeki ifadesi yapılan uygulamanın okumayı geliştirmeye etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Paralel görüş bildiren uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** “... okumaya karşı istekleri arttı... bu etkinlik öğrencilerde çok büyük bir okuma sevgisi bıraktı... önceden iki kitap bir kitap okuyorsa artık haftada iki kitap okumaya çıkardılar... okumaları hızlandı...” diyerek yapılan etkinliğin öğrencilerin okumalarını geliştirmeye katkısını ortaya koymaktadır.

BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının bilişsel açıdan katkıları arasında yer alan başka bir alt kodlama ise **“yaratıcılığı geliştirme”**dir. Bu alt kodlamasına kaynaklık eden bir öğrencinin **Gr-Ö1-K** “... hikâye haritası bizim yaratıcılığımızı geliştiriyordu... aynı zamanda kendimizin içinden geldiği gibi cümleler kurmakta ve hayal gücümüzü geliştirmekte de önemli rol oynuyordu hikâye haritası... hikâye haritasını yaparken mutlu oluyordum, bunun nedeni de işte hikâye haritası bize kitaplarımızda olduğu gibi olanaksız sadece yaratıcılığımızı kullanmadan, boşluk doldurmaktan daha ötesini sağlıyordu... normalde kitaplarımızda çıkan ya da öğretmenimizin yaptırdığı hikâye haritalarında böyle hiç desenler, şekiller kullanamıyorduk... hazır kutucukların içine yazıyorduk... hiç kendi yaratıcılığımızı kullanmıyorduk... şimdi daha güzel oldu... çünkü yaratıcılığımızı kullanarak kendimizi çok çok geliştirmiş olduk bu yöntemle...” şeklindeki ifadesi yapılan uygulamanın yaratıcılığı geliştirmeye yönelik katkısını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, gözlemciler tarafından kaydedilen **Gz-1-02.12.2011** “... öğrencilerin yaratıcılıkları ve özgün düşünceleri çok iyi...” ve **Gz-2-22.12.2011** “... çok yaratıcı fikirler ortaya

çıktı...” şeklindeki gözlem notlarında da uygulamanın sağladığı katkılar arasında yaratıcılığı geliştirme yer almaktadır.

BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının bilişsel açıdan katkıları arasında yer alan son alt kodlama ise **“kendini ölçebilme”**dir. Öğrencinin bu alt kodlamaya referans olan ifadesi **Gr-Ö10-K** “... çok zevk alarak yaptım... çünkü hem bu bizim seviyemizi ölçüyor hem de nasıl hikâye okuduğumuzu, nasıl yaptığımızı tespit ediyor...” şeklindedir. Görüldüğü gibi bu kodlamayı yapan öğrenci, bu çalışma sayesinde kendini ölçme fırsatı yakaladığını belirtmiştir.

c. Derse Yönelik Bakış Açısından Katkıları/Faydaları

Verilerin detaylı incelenmesi sonucunda, öğrencilerin BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının derse yönelik bakış açısından katkılarını ortaya koyan ifadelerine rastlanmış ve **“derse yönelik bakış açısından”** alt teması oluşturulmuştur. Bu alt temanın kendi içerisinde **“sevgi”**, **“ilgi”**, **“merak”** ve **“katılım”** olmak üzere dört ayrı alt gruptan oluştuğu görülmüştür.

“Sevgi” kodlamasına ilişkin bir öğrenci **Gr-Ö17-E** “... Türkçe dersini daha çok sevmeye başladım... Türkçenin daha güzel bir ders olduğunu düşünmeye başladım, en sevdiğim dersler arasına girdi... Türkçe dersini seviyordum da daha çok sevmeye başladım...” diyerek bu uygulamanın Türkçe dersine olan sevgisini ve derse yönelik olumlu düşüncelerini geliştirdiğini dile getirmiştir.

“İlgi” kodlamasına ilişkin bir öğrenci **Gr-Ö17-E** “... bu derse olan merakım, ilgim hikâye haritasından sonra arttı...” diyerek BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının derse yönelik ilgilerini arttırdığını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde uygulama öğretmeni de **Gr-Öğrt** “... kendilerini adeta motive ettiniz, derse olan ilgileri arttı... bu etkinliği yapmak için evde ve okulda daha büyük çaba göstermeye başladılar ve göstermeye de devam edecekler, çok sevdiler... zaten en önemlisi çocukların sevdikleri şeyi yapmaları, severlerse daha iyisini yaparlar ve yapacaklarına da inanıyorum...” şeklindeki ifadesiyle görüşü desteklemiştir.

“Merak” kodlamasına ilişkin bir öğrenci **Gr-Ö17-E** “... bu derse olan merakım, ilgim hikâye haritasından sonra arttı...” ifadesiyle derse yönelik merakının arttığını vurgulamıştır.

“Katılım” kodlamasına ilişkin bir öğrenci **Gr-Ö20-K** “... ben üç ve dördüncü sınıfta hiç derslere katılmazdım... ben normalde böyle otururum, dersi dinlerim, öğretmen yazın derse yazardım... hikâye haritası hem okumamı

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

ilerletti, hem derse katılımımı artırdı...” diyerek yapılan uygulama sayesinde, derse daha çok katılmaya başladığını dile getirmiştir.

Bütün bu görüşler değerlendirildiğinde, BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının sosyal ilişkiler açısından, bilişsel açıdan, derse yönelik bakış açısından katkılar sağladığı görülmektedir. Uygulamanın sağladığı katkılar; öğrenci, öğretmen görüşmeleri ve yapılan gözlemlerle detaylı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu durum, yapılan uygulamanın öğrencilere faydalı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışma bölümüne ve araştırma sonuçlarına bağlı olarak sunulan önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada, öncelikle BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası yöntemi uygulamasının nasıl yapıldığına ilişkin görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler uygulamada sırasıyla; hikâyenin okunması, okuma yapılırken yanlışların düzeltilmesi, etkinlik kâğıdının (çalışma kâğıdı/dil bilgisi) doldurulması, hikâye haritasının oluşturulması, performansın değerlendirilmesi ve evde kitap okunması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bunun yanı sıra hikâyenin okunması, sesli okuma ve sessiz okuma şeklinde; hikâye haritasının oluşturulması, unsurları belirleyip yazma ve resim çizme şeklinde; performansın değerlendirilmesi ise öz değerlendirme formunun doldurulması ve akran değerlendirme formunun doldurulması şeklinde sınıflanmıştır. Bu unsurlar dikkate alındığında, BİOK tekniğinin temel bileşenlerinin yer aldığı görülmektedir (Stevens vd., 1987; Açıkgöz, 2002). Ayrıca hikâye haritası uygulaması, BİOK tekniğıyle birleştirilerek hikâyelerde Akyol (2010) tarafından belirlenen unsurların bulunması temel alınmıştır. Öğrencilerin uygulamanın tüm aşamalarına vurgu yapmış olmaları dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin hem BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritasını oluşturma aşamalarına ilişkin fikir sahibi oldukları hem de nasıl yapıldığını öğrendikleri söylenebilir.

BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin bir diğer sonuç, bu uygulama için gerekenlerin neler olduğudur. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, özellikle öğrenci görüşleri etkili olmuştur. Bu durum, öğrencilerin uygulama için gerekenlerin farkında olduklarının ve BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasını kavradıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda; grup içi etkili iletişim, unsurları bulma, malzemeler, anlayarak okuma, güzel ve doğru cümlelerle yazma, resim çizme ve

sessiz ortam, uygulamanın rahat ve etkili yürütülebilmesi için gerekli görülmüştür. Bununla birlikte, grup içi etkili iletişim başlığı altında; fikir alışverişinde bulunma, grup çalışması yapma, birbirine saygılı olma ve iyi geçinmenin gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca gerekli olan malzemeler de kâğıt, kalem ve hikâye olarak belirtilmiştir. Duman (2006), hikâye haritası yaparken resim yapmanın gerekliliğine ilişkin bulguyu destekler nitelikte; hikâye haritalarının kullanımının, hikâye edici metinlerde sunulan önemli bilgileri görsel olarak ifade etmedeki öneminden bahsetmiştir. Araştırma bulgusuna paralel olarak unsurları bulmanın gerekliliğini ifade eden Boulineau, Fore III, Hagan-Burke ve Burke (2004), hikâye haritalarının kullanılmasının metni okurken unsurların bulunup kaydedilmesinde ve daha sonra gözden geçirilmesindeki önemi üzerinde durmuşlardır. Ayrıca Açıkgoz (2002); BİOK tekniğinde, öğrencilerin öğretmen tarafından okuma düzeylerine göre iki ya da üç gruba ayrıldığını, daha sonra öğrencilerin kendi okuma grupları içinde de iki ya da üç kişilik alt gruplara ayrıldığını ve diğer okuma gruplarına üye ikili ya da üçlülerle bir takım oluşturduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle, BİOK tekniğinin işbirlikli öğrenmeye dayanan bir teknik olması ve takım gruplarının oluşturulmasının bir sonucu olarak, öğrencilerin uygulamada grup içi etkileşimi gerekli görmesine neden olduğu söylenebilir. Ayrıca destekleyici grup içi etkileşimin, grup üyelerinin başarı için birbirlerinin çabalarını kolaylaştırmaları, birbirlerini güdülemeleri ve amaçlarına ulaşmak için birbirlerini başarılı kılmalarıyla mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Slavin, 1987; Johnson ve Johnson, 1989; Gömleksiz, 1997). Görüldüğü gibi, bu bilginin de grup içi etkileşimin gerekliliğine vurgu yaptığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin öğrencilerin duyuşsal durumudur. Duyuşsal boyutun öğrenme üzerindeki etkisi, yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Martin ve Reigeluth, 1999; Gömleksiz, 2003; Kara, 2003; Kara, 2004, Hall, 2005; Sapancı, 2005; Lehman, 2006; Balaban-Salı, 2006; Beard, Clegg ve Smith, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu doğrultuda, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası duyuşsal durumuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda; öğrencilerin uygulama öncesinde yoğun bir şekilde mutluluk, heyecan ve merak duygusu yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin uygulama öncesinde şaşkınlık, gurur ve korku duygularını da hissettikleri tespit edilmiştir. Uygulama sonrası, duyuşsal duruma ilişkin olarak öğrencilerin mutluluk, isteklilik, merak, heyecan, sorumluluk ve kendine güven duygularının geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin uygulama sonrasında zamanı yetiştirememesi, başaramama gibi nedenlerle korku duygusu yaşadıkları ortaya

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

konmuştur. Bununla birlikte araştırmada; uygulama sonrası duyulan mutluluğun kaynağı, öğrenme ve eğlenmeden kaynaklı mutluluk olarak ifade edilmiştir. Uygulama sonrasında yaşanan duyuşsal duruma ilişkin araştırma bulgularını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Işıkdoğan (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin her oturumda hangi hikâyeyi okuyacaklarını merak ettikleri ifade edilmiştir. Mevcut araştırmada da öğrencilerin uygulama sırasında benzer şekilde merak duygusu yaşadığı tespit edilmiştir. Tran (2009) tarafından yapılan çalışma sonucunda ise hikâye haritası uygulamasının öğrencilerin kendilerine olan güven duygusunu artırdığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırmadan elde edilen öğrencilerin uygulamadan sonra kendilerinde bazı şeylerin değiştiği ve bu durumun kendilerine olan güveni sağladığı sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenmeye dayalı yöntemlerin, kendine güveni sağladığına ilişkin ifade de bu bulguyu desteklemektedir (Johnson ve Johnson, 1983; Akt. Hirst ve Slavik, 1990). Araştırmada ortaya çıkan uygulama sonrası gelişen bir diğer duygu ise sorumluluktur. Bu bulguya paralel olarak Dimino, Gersten, Carnine ve Blake (1990) çalışmasında, uygulama sonrasında öğrencilerde sorumluluk duygusunun geliştiğini ifade etmiştir. Görüldüğü gibi benzer araştırma sonuçları, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve birbirlerini desteklemektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, BİOK tekniğiyle hikâye haritası uygulamasında problem yaşanan durumlara ilişkindir. Bu bağlamda, yaşanan problemler; gruptan kaynaklanan problemler, ortamdan kaynaklanan problemler, unsurları bulamama, zaman sıkıntısı, okul nöbet sırası ve resim çizmede yetersiz olma biçiminde sıralanmıştır. Ayrıca BİOK tekniğiyle hikâye haritası uygulamasında ortaya çıkan gruptan kaynaklanan problemler kendi içerisinde; fikir uyuşmaması-ortak fikir bulma sıkıntısı, grup üyelerinin yardım etmemesi, grup üyelerinin dışlaması ve grup üyesinin her şeyi kendi yapma istemesi şeklinde ayrılmıştır. Bunun yanı sıra, uygulama ortamından kaynaklanan problemler de gürültü ve sıraların birbirine yakın olması olmak üzere sınıflandırılmıştır. Alan yazında, gruptan kaynaklanan problemlere ilişkin araştırmalar mevcuttur. İşbirlikli öğrenmenin başarıya ulaşabilmesi için gerekli olan önemli unsurlarından birisi, grup içinde yer alan öğrencilerin grup çalışmalarının gerektirdiği davranışları yapıp yapmamasıdır. Ortaya çıkabilecek grup içi uyumsuzluklar, öğrencilerin grup çalışmasının gerektirdiği davranışları etkin bir biçimde yerine getirmesini engelleyebilir. Grup içi uyumsuzluğa neden olabilecek etmenlerden birisinin de, özellikle ilkokul çağındaki öğrenciler için, grup içindeki kız erkek ayrımı olabileceği ifade edilmiştir (Varank ve Kuzucuoğlu, 2007). Bu bulguya ilişkin bazı araştırma sonuçları, mevcut araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Grup çalışması sırasında;

öğrencilerin grup çalışma becerisi sergilediği, kız ve erkek öğrenciler arasında uyumsuzluk ve dışlanma gibi sorunların yaşanmadığı çalışmalar bulunmaktadır (Bahar, 2002; Varank ve Kuzucuoğlu, 2007). Problem yaşanan bir diğer durum ise unsurları bulamamadır. Bazı araştırmalarda benzer problemlerle karşılaşmıştır. Öğrencilerin bazı unsurları bulmada zorlandıkları, bazı unsurları bulmada ise zorlanmadıkları görülmektedir (Işıkdogan, 2009; Burgul Öztoprak, 2006). Araştırma bulgusunu destekler nitelikte; Stagliano ve Boon (2009)'un çalışmasında öğrencilerin hikâye unsurlarından ana fikrini, Duman (2006)'nın çalışmasında sonuç ve tepki unsurlarını, Gardill ve Jitendra (1999)'un çalışmasında problemi bulmada zorlandıklarına ilişkin bulgular tespit edilmiştir.

Araştırmada, BİOK tekniğiyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasının beğenilen yönlerine ilişkin sonuçlar da elde edilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda; uygulamanın beğenilen yönlerinin grup çalışması yapma, resim çizme/boyama, unsurları bulup yazma, hikâye okuma, güzel ürün çıkarma, ödül alma, çalışma kâğıdı yapma ve farklı materyal kullanma şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrenciler, uygulamanın beğenilen yönleri arasında en çok grup çalışması yapmaktan keyif aldıklarını vurgulamışlardır. Grup çalışması yapmaya ilişkin beğeniye ortaya koyan ifadeler de; kendi içerisinde arkadaşlarla fikir alışverişi yapma, arkadaşlarıyla iş bölümü yapma, iletişimini artırma, birlikte olma, materyalleri paylaşma ve arkadaşlarının düşüncelerine saygılı davranma şeklinde sınıflanmıştır. Grupla çalışması yapmanın hem uygulamanın beğenilen yönleri arasında hem de problem yaşanan durumları arasında yer alması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini ifade etmeleri, uygulamayı tarafsız ve yansız değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bir durum karşısında olumlu ve olumsuz görüşlerin yer alması, doğal olarak karşılanmalıdır. Grup çalışmasının genel olarak öğrenme üzerinde olumlu etkisi olduğu (Dimino vd., 1990; Gömleksiz ve Onur, 2005; Yanpar, Hazer ve Arslan, 2006; Kan, 2012), ancak uygulama sürecinde belli aksaklıklar yaşanabileceği bilinmektedir. Bu durumda; araştırma kapsamında öğrencilerin grup çalışmasına ilişkin beğeni ve problemlerinin karşılaştırılması, durumu ortaya koyma açısından gerekli görülmektedir. Öğrenciler grup çalışması yaparken özellikle arkadaşlarıyla fikir alışverişi yapmaktan keyif almış, ancak fikirleri uyuşmadığında ve ortak fikir bulamadıklarında problem yaşamışlardır. Benzer şekilde öğrenciler, arkadaşlarıyla iş bölümü yapmaktan hoşlanmış fakat grup üyesinin yardım etmemesi ya da her şeyi kendi yapma istemesi durumları sorun olmuştur. Bir yandan öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimlerini arttırmalarından ve birlikte olmalarından hoşnut olunurken, diğer yandan bazı öğrencilerin gruptan dışlanması gibi sorunlarla da karşı karşıya kalınmıştır. Görüldüğü gibi grup

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

çalışmasında yaşananlar, grup çalışması sırasında karşılaşılabilecek olumlu ve olumsuz durumları gözler önüne sermektedir. Öğrencilerin BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulamasının beğenilen yönleri arasında en fazla grup çalışması yapmaktan keyif aldıkları, daha sonra sırasıyla resim çizme/boyama ve unsurları bulup yazmayı beğendikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Tran (2009) çalışmasında, öğrencilerin unsurları bulup yazarken daha çok öğrendikleri ve hikâye haritasını kendilerinin yapmalarını beğendiklerini ifade etmiştir. Kuruyer (2010) çalışmasında; hikâye haritası oluşturmada, hikâyenin unsurlarını görselleştirmenin öğrenci üzerinde olumlu bir etki yarattığını belirtmektedir. Özkara ve Şahin (2013) çalışmasında, hikâye edici metinlerde 5. sınıf öğrencilerinin anafikri bulma becerileri üzerinde hikâye haritası yönteminin etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuç, BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulanmasının tekrar kullanılmasına yöneliktir. Uygulamanın tekrarlanmasına ilişkin öğrencilerin istekleri, Türkçe dersinde kullanılmasını istemelerinin yanı sıra başka derslerde de kullanılmasını istedikleri şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin tamamı BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası uygulanmasını Türkçe dersinde tekrar kullanmak istediklerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, farklı derslerde de kullanma isteğini belirten öğrenciler, o dersleri de daha iyi anlamalarını ve eğlenerek öğrenebilmelerini sağladığı için bunun gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı zamanda mevcut araştırmanın sağladığı katkılar, beğenilen yönler ve geliştirdiği olumlu tutum dikkate alındığında, uygulamanın tekrar kullanılmasına ilişkin öğrencilerin oldukça istekli olduklarını söylemek mümkündür.

Son olarak, BİOK tekniğıyle kullanılan hikâye haritası yönteminin uygulanmasına ilişkin uygulamanın sağladığı faydalar/katkılar ortaya konmuştur. Bu katkılar; sosyal ilişkiler, bilişsel ve derse yönelik bakış açılarına katkılar olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Ayrıca her bir grup kendi içerisinde sınıflanmıştır. Sosyal ilişkiler açısından katkılar kendi içerisinde; iletişim kurma, materyal paylaşma, grup çalışması yapmayı öğrenme, arkadaşlarının düşünce ve özelliklerini tanıma, dayanışma-yardımlaşma ve fikirlere saygılı olma şeklinde sınıflanmıştır. Belirlenen katkılar içerisinde en fazla yükleme bu temaya yapılmıştır. Sosyal ilişkiler açısından katkılarına paralel olarak Cowie (1995); işbirliğine dayalı grup çalışmasının sıcak, arkadaşça ve kabul edici bir atmosferde grup üyelerinin diğerleriyle düşünce ve deneyimlerini paylaşması ve bireyler arasında iletişim akışını geliştirmesi noktasında katkı sağladığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Dimino vd. (1990) tarafından yapılan

çalışmada, uygulamanın öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunmasına ve grup etkileşimi sağlayarak öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Paralel görüş bildiren Işıkdoğan (2009) çalışmasında, öğrencilerin uygulama boyunca çok iyi arkadaş grubu oluşturduklarını, bunun sonucunda da sosyal becerilerinin geliştiğini ve kendilerini daha rahat ifade ettiklerini vurgulamıştır. Bilişsel açıdan katkılara bakıldığında; öğrenme, okumayı geliştirme, yaratıcılığı geliştirme ve kendini ölçebilme şeklinde sınıflanırken bu tema içerisinde yer alan “öğrenme”ye ilişkin katkıların da kendi içerisinde; anlama, ders başarısı, unsurları kolay bulma, kalıcılık ve anlatma olmak üzere beş gruptan oluştuğu belirlenmiştir. Bilişsel açıdan katkılara, alan yazındaki benzer çalışmalarda da rastlanmıştır (Reutzel, 1986; Idol, 1987; Idol ve Croll, 1987; Dimino vd., 1990; Baumann ve Bergeron, 1993; Davis, 1994; Gardill ve Jitendra, 1999; Daqi, 2000; Akça, 2002; Boulineau vd., 2004; Bozkurt, 2005; Burgul Öztoprak, 2006; Duman, 2006; Yılmaz, 2008, Işıkdoğan, 2009; Stagliano ve Boon, 2009; Tran, 2009; Kuruyer, 2010; Stringfield, Luscre ve Gast, 2011; Yılmaz ve Arslan, 2018). Araştırmalarda genel olarak; hikâye haritası kullanımının öğrencilerde okuduğunu anlamayı geliştirdiği, unsurları kolay bulmalarını sağladığı ve öğrenci başarısını olumlu etkilediği görülmüştür. Ayrıca Dimino vd. (1990) tarafından yapılan çalışmada, uygulanan tekniğin öğrencilerde kalıcı öğrenmeye etkisi olduğuna değinilmiştir. Benzer şekilde Idol (1987) çalışmasında, hikâye haritasının uygulamadan kaldırıldıktan bir süre sonra da etkili olmaya devam ettiğini ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarını destekleyici şekilde, Kuruyer (2010) de hikâye edici metin analizinde görsellerin kullanılmasının hikâyeyi anlamada daha olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Baumann ve Bergeron (1993)’ün çalışmasından elde edilen sonuç, hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okudukları hikâyedeki öğeleri daha net hatırlayıp anlatma becerilerinin gelişmesidir. Öğrencilerin hikâyeyi anlatırken daha fazla kelime kullandıkları sonucuna ulaşan Gardill ve Jitendra (1999)’un çalışmasında da hikâye haritasının anlatıma olan katkısı ortaya konmaktadır. Bozkurt (2005) ise çalışmasında, hikâye haritası yönteminin hikâyenin öğelerini görsel olarak sunması, hikâye yapısını ve hikâyenin öğeleri arasındaki ilişkiyi daha iyi sergilemesi ve hikâyedeki önemli unsurları ön plana çıkarmasından dolayı anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Görüldüğü gibi benzer araştırma sonuçları, uygulamanın sağladığı bilişsel katkılarla paralellik göstermektedir. Derse yönelik bakış açısından katkılar ise sevgi, ilgi, merak ve katılım olmak üzere sınıflanmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte; Dimino vd. (1990) tarafından yapılan çalışmada, uygulamanın öğrencilerin derse katılımını sağladığı belirtilmektedir. Bir başka çalışmada, uygulama sonunda öğrencilerin sınıfta kendisini ifade etme becerilerinin geliştiği, sorulan sorulara parmak kaldırma sayılarının arttığı sonucuna

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğiyle Kullanılan Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

rastlanmıştır (Işıkdoğan, 2009). Benzer şekilde, bir diğer çalışmada ise öğrenciler hikâye haritasını kendileri oluşturdukları için bütün öğrencilerin etkin katılımını sağladığı ifade edilmektedir (Bozkurt, 2005). Ayrıca yapılan araştırmalarda, hikâye haritası yönteminin kullanılmasının öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde olumlu etki yarattığı vurgulanmaktadır (Stevens vd., 1987; Yaman, 1999).

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) yer alan “Metindeki hikâye unsurlarını belirler.” kazanımında; olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulması beklenmektedir. Bu çerçevede, hikâye haritası yönteminin eğitim-öğretim ortamını zenginleştireceği, eğlenerek öğrenmeyi sağlayacağı, öğrencilerin derse olan ilgi, merak, istekliliklerini artıracığı düşünüldüğünde programlarda daha fazla yer alması sağlanmalıdır.
2. Hikâye haritası yönteminin BİOK tekniğiyle kullanılması, gruplar hâlinde çalışılmasına imkân sağlamıştır. Bu durum, grup çalışması yapmanın sağladığı katkıyla hikâye haritasının sağladığı katkının öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini gözler önüne sermiştir. Bu nedenle, hikâye haritası yönteminin grupla yapılması katkı sağlayacaktır.
3. Yaşanan problemlerden biri, ortamdaki kaynaklanan problemlerdir. Uygulama sırasında, sıraların birbirine yakın olması ve gürültü olması sorun olmuştur. Bu sorun dikkate alındığında, uygulamaların uygun zamanlarda geniş alanlarda az gruplarla yapılması uygulamanın daha sağlıklı yürütmesini sağlayacaktır.
4. Yaşanan bir diğer problem ise zaman sıkıntısıdır. Bu durum için, öğretmenlere hikâye haritası yöntemine ilişkin etkinliği öğrencilerin serbest etkinlik saatlerinde gerçekleştirmeleri önerilir.
5. Hikâye haritası yönteminin ve BİOK tekniğinin okullarda daha etkili biçimde kullanılabilmesi için hem sınıf hem de Türkçe öğretmenleri yönetime ilişkin olarak bilgilendirilmelidir.
6. Hikâye haritası yöntemi, öğretmenlik lisans programlarında yer alan “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde detaylı bir şekilde ele alınmalıdır.

7. Farklı öğretim kademelerinde ve farklı sınıf düzeylerinde de benzer çalışmaların, yapılması sonuçlarının karşılaştırılması açısından yarar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. (1. Baskı). Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akça, G. (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (1999). Hikâye haritası yöntemiyle metin öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142. <http://yayim.meb.gov.tr/Dergiler/meDergi/15.htm>, Erişim tarihi: 15.12.2010.
- Akyol, H. (2010). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretimi Yöntemler*. (3. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Aziz, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. (5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahar, M. (2002). İşbirlikli öğrenme: Eleştirel bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 18-26.
- Balaban-Salı, J. (2006). Tutumların öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim* içinde (s. 133-162). Nobel Yayın Dağıtım.
- Baumann, J. F. & Bergeron, B. (1993). Story-map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behaviour*, 25, 407-437.
- Beard, C., Clegg, S. & Smith, K. (2007). Acknowledging the affective in higher education. *British Educational Research Journal*, 33(2), 235-252.
- Boulineau, T., Fore, C., Hagan-Burke, S. & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary student with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan
Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

- Burgul Öztoprak, F. (2006). *Öykü Öğretiminde Öykü Haritası Kullanımının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Calderón, M., Hertz-Lazarowitz, R. & Slavin, R. E. (1998). Effects of bilingual cooperative integrated reading and composition on students transitioning from spanish to english reading. *Elementary School Journal*, 99(2), 153-166.
- Cemaloğlu, N. (2009). Veri toplama teknikleri: nicel-nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 131-164). Anı Yayıncılık.
- Cowie, H. (1995). Cooperative group work: A perspective from the U.K. *International Journal of Educational Research*, 23(4), 227-238.
- Çeçen, M. A. (2010). Çocuk Edebiyatı ürünlerinin Türkçe eğitimi açısından incelenmesi (Hikâye örneği). Ş. Demirel (Ed.), *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 127-146). PegemA Yayıncılık.
- Daqi, L. (2000). *Effect of Story Mapping and Story Map Questions on The Story Writing Performance of Students with Learning Disabilities*. Doctoral dissertation, Texas Tech University.
- Davis, Z. T. (1994). Effects of prereading story mapping on elementary readers' comprehension. *Journal of Educational Research*, 87(6), 353-360.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D. & Blake, G. (1990). Story gramer: An approach for promoting at risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal*, 91(1), 19-32.
- Duman, N. (2006). *Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Fraenkel J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Researce in Education*. (Sixth edition). McGraw-Hill Companies.

- Gardill, M. C. & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Gay, L. R. (1987). *Educational Research. Competencies for Analysis and Application*. (Third edition). Merrill Publishing Company.
- Gömlöksiz, M. (1997). *Kubaşık Öğrenme, Temel Eğitim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneyisel Bir Çalışma*. Baki Kitabevi.
- Gömlöksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226
- Gömlöksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Gömlöksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Gömlöksiz, M. N. & Onur, E. (2005). İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisi (Vali Tevfik Gür ilköğretim okulu örneği). *Milli Eğitim*, 166, 183-200.
- Hall, M. P. (2005). Bridging the heart and mind: Community as a device for linking cognitive and affective learning. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 1, 8-12.
- Hirst, L. A. & Slavik, C. (1990). Cooperative approacher to language learning. J. Reyhner (Ed.), In *Effective Language Education Practices and Native Language Survival* (s. 133-142). Native American Language Issues.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205.
- Idol, L. & Croll, V. J. (1987). Story-mapping training as a means of improving reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 10(3), 214-229.
- Işıkdogan, N. (2009). *Hikâye Haritası Tekniğinin Zihin Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Kazanmalarındaki Etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan
Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition*. (Second Edition). Interaction Book Company.
- Kan, A. Ü. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi (Adıyaman ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, A. (2004). *Yabancı dil öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin istek ve beklentilerine etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Karasar, N. (2005). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. (13. Baskı). Nobel.
- Kuruyer, H. G. (2010). *İkili Kodlama Kuramı Destekli Hikâye Haritası Öğretiminin Hikâye Analizine ve Yazımına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kuş, E. (2009). *Nicel ve Nitel Araştırma Teknikleri. Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi Nitel mi?* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Lehman, R. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance education experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2), 12-26.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. Sage Publications Inc.
- Martin, B. L. & Reigeluth, C. M. (1999). Affective education and the affective domain: implications for instructional-design theories and models. C. M. Reigeluth (Ed.). In *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (s. 485-510). L. Erlbaum Associates Inc.
- Mathes, P. G. & Fuchs, D. (1997). Cooperative story mapping. *Remedial & Special Education*, 18(1), 20-27.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in Education. Evidence-Based Inquiry*. (Sixth edition). Pearson Educations, Inc.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı
- Ocak, G. & Beydoğan, H. Ö. (1999). Kültürel düzeyi farklı ailelerden gelen ilköğretim okulları birinci devre öğrencilerinin okuma-anlama düzeylerine yönelik bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 29-43.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özkara, Y. & Şahin, İ. (2013). Hikâye haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 33, 175-187.
- Rapp, J. C. (1991). The effect of cooperative learning on selected student variables (cooperative integrated reading and composition on academic achievement in reading comprehension, vocabulary and spelling and on student self-esteem). *Dissertation Abstract International*, 52(10), 3516.
- Reutzel, R. (1986). Investigating a synthesized comprehension instructional strategy: The cloze story map. *Journal of Educational Research*, 79(6), 343-349.
- Roberts, G., Torgesen J. K., Boardman A. & Scammacca, N. (2008). Evidance-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research&Practice*, 23(2), 63-69.
- Sapancı, A. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Duyuşsal Özelliklerinin Matematik Dersindeki Öğrenme Düzeyi ile İlişkisi (Kayseri Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Skeans, S.E.S. (1991). The effects of cooperative integrated reading and composition, fidelity of implementation, and teacher concerns on student achievement. *Dissertation Abstract International*, 53(2), 455.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning and cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.
- Slavin, R. E., Madden, N., Farnish, A. M. & Stevens, R. E. (1995). Cooperative integrated reading and composition. A Brief Overview. *ERIC*: ED 378 569.
- Sorrell, A. L. (1990). Three reading comprehension strategies: Tells, story mapping and qars. *Academic Therapy*, 25(3), 359-368.

Türkçe Dersinde Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon Tekniğıyle Kullanılan
Hikâye Haritası Yöntemi Uygulamasına İlişkin Nitel Bir Çalışma

- Stagliano, C. & Boon, R. T. (2009). The effects of a story-mapping procedure to improve the comprehension skills of expository text passages for elementary students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 7(2), 35-58.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E. & Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22 (4), 433-454. International Reading Association <http://www.jstor.org/stable/747701>, Erişim tarihi: 06.07.2012.
- Stringfield, S., Luscre, D. & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on the accelerated reader post-reading test scores in students with high functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 218-229.
- Şahin, Ç. (2010). Veri toplama teknikleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 121-179). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tran, L. (2007). *Can We Use a Story Map?: Using a Story Map Graphic Organizer to Improve Student's Narrative Writing*. ProQuest dissertations and theses. University of California.
- Varank, İ. & Kuzucuoğlu, G. (2007). İşbirlikli öğrenmede birlikte öğrenme tekniğinin öğrencilerin matematik başarılarına ve işbirliği içinde çalışma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 323-332.
- Yaman, B. (1999). *Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Yazma Tekniğinin Temel Eğitim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlamaya Yönelik Akademik Başarıları ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yanpar, T., Hazer, B. & Arslan, A. (2006). 10. sınıf çözünürlük konusunda oluşturmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmasının kullanılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 113-122.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 213-225.
- Yılmaz, M. & Arslan, Ş. (2018). Dinlediklerini özetlemede hikâye haritası yönteminin etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (23), 25-39.