



The Effect of Narrative Texts Written by Students on Comprehension of Story Elements[#]

Emrah Kultas^{1,a,*}, Yusuf Kızıltas^{2,b}

¹ Faculty of Education, Van Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye

² Faculty of Education, Van Yüzüncü Yıl University, Van, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

[#] This research was presented as an oral presentation at an international congress in 2022.

History

Received: 07/10/2022

Accepted: 13/02/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

The purpose of this research was to determine whether there was a change in the level of understanding of the story elements as a result of the process of writing a narrative text that the students have constructed themselves. The study adapted one group pretest-posttest design. The participants consisted of 25 first grade students studying in a primary school in Edremit district of Van province in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The study, which lasted for 4 weeks, used narrative text writing activities with students by following the Process-Based Writing Approach processes suggested by Tompkins (1998) and Jones (2002). In the pre-test and post-test process of the research, the success of the students in the comprehension questions about the story map was measured by reading two separate children's picture books written by professional authors and then using the "Story Map Questions" developed by Baumann and Bergeron (1993). Percentage, frequency, arithmetic mean, eta-square effect size correlation coefficient and T-Test were used in the analysis of the research data. The research concluded that there was a significant difference in favor of the post-test in terms of the students' comprehension questions about the story map, there was a score increase in the last measurement compared to the first measurement in terms of knowing/finding the elements of the story by the students, and there was a significant increase in points.

Keywords: Story text, picture book, writing, reading comprehension, story elements

Öğrenciler Tarafından Yazılan Hikâye Edici Metinlerin Hikâye Unsurlarını Anlama Üzerindeki Etkisi

Bilgi

#Bu araştırma 2022 yılında uluslararası bir kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 07/10/2022

Kabul: 13/02/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin kurgulamış oldukları bir hikâye edici metin yazma süreci sonucunda hikâye unsurlarını anlama seviyelerinde bir değişikliğin olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın modeli olarak deneysel araştırma türlerinden tek grup ön test - son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı bahar yarıyılında Van ili, Edremit ilçesindeki bir ilkokulda öğrenim gören 25 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 4 hafta süren araştırmada, Tompkins (1998) ve Jones (2002) tarafından öne sürülen Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı süreçleri takip edilerek öğrencilerle hikâye edici metin yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ön test ve son test sürecinde, profesyonel yazarlar tarafından yazılan iki ayrı resimli çocuk kitabı okutulmuş ve ardından Baumann ve Bergeron (1993) tarafından geliştirilmiş olan "Hikâye Haritası Soruları" kullanılarak öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama sorularındaki başarıları ölçülmüştür. Araştırma verilerinin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, eta-kare etki büyüklüğü korelasyon katsayısı ve T-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama soruları açısından son test lehine anlamlı bir fark oluştuğu ve hikâyenin unsurlarının öğrenciler tarafından bilinmesi/bulunması açısından son ölçümde ilk ölçüme göre puan artışlarının olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hikâye edici metin, resimli kitap, yazma, okuduğunu anlama, hikâyenin unsurları

Giriş

Yazma; duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, okunan ve duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine etkili bir şekilde aktarılması (Calp, 2005); konuşmanın birtakım sembollerle ifade edilmesi (Özbay, 2006); her türlü olay, düşünce, durum ve duyguların, belli bir plân dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırılmasına ve böylece kalıcılığın sağlanmasına fırsat veren bir araç (Aktaş ve Gündüz, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu tanımlardan hareketle yazmanın iki yönlü bir beceri olduğu söylenebilir. İlki, insanın çıkardığı seslere karşılık gelen görsel sembollerin kâğıda aktarılması durumu olan mekanik yazma; ikincisi ise insanın duygu, düşünce ve hayallerini yine bir takım semboller kullanarak muhatabına aktarması durumu olan ve daha çok zihinsel bir eylem niteliği taşıyan anlatım becerisi olarak yazmadır.

Yazma sürecinde duygu, düşünce istek ve arzuların anlatımı, farklı metin türleriyle gerçekleştirilebilmektedir. Alan yazında metin türleri konusunda farklı tasnifler olmasına karşın metinlerin genel anlamda; içinde deneme, makale vb. türlerin yer aldığı “bilgilendirici metin”, hikâye, roman vb. türleri içeren, “hikâye edici” ya da “öyküleyici metin” ve nesir dilinden farklı bir dil benimseyen “şiir” olmak üzere üç başlıkta sınıflandırıldığı görülmektedir (Çeçen, 2011). İlkokul Türkçe ders kitaplarında da metin türlerinin sınıflandırılması, söz konusu genel tasnifi destekler niteliktedir.

Bu çalışmada yazma sürecinde tercih edilen ve üzerinde durulan hikâye edici metin; okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990), anlamı açıklama, organize etme, hatırlama ve problem çözme (Shank, 1990) gibi fırsatlar sunan etkili okuma metinleridir (Aktaran Akyol, 2010). Giriş, gelişme ve sonuç bölümünün olduğu, hikâyenin giriş bölümünde “çatışma” olarak nitelendirilen bir problemin, gelişme bölümünde problemin çözümü sürecinde kahramanın önünde engellerin, sonuç bölümünde ise problemin çözümlenmekte olduğu “doruk” olarak adlandırılan en heyecanlı kısmın olduğu; ayrıca ana ve yardımcı kahramanlar, yer (mekân), zaman ve olay gibi temel unsurları barındıran metinlerdir (Akyol, 2010).

Bir hikâye edici metin, bazen metin içerisinde gizlenmiş bazen de açık bir şekilde görülebilecek birbiriyle ilişkili çok sayıda unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurları; olay, tema, kurgu, kahramanlar, zaman, sahne, çatışma, çözüm ve motif olarak sıralamak mümkündür (Kirsznar ve Mandel, 2004; Yakıcı, 2005). Alan yazında hikâye unsurlarına ilişkin birbirinden çok az farklılık gösteren listelere rastlanılmaktadır. Bu araştırmada sınıf düzeyi göz önünde bulundurularak kahramanlar, yer, zaman, olay ve çözüm olmak üzere 5 unsur üzerinde durulmuştur. Hikâye edici metinde, metni oluşturan unsurlara öğrencilerin metinden hareketle cevap verebilmesi önem arz eden bir durumdur. Bu cevaplar, aynı zamanda bu unsurların metin içindeki işlevlerini göstermesi açısından da önemlidir (Çetışli, 2004; Kirsznar ve Mandel, 2004).

Hikâyeler, edebi metinler içerisinde çocuklar için önemli bir yere sahiptir. Hikâyeler çocukların kişilik ve dil kullanımı açılarından gelişmelerini sağlar. Kişisel olarak çocuk, hikâye kahramanı ile kendisi arasında ilişki kurarak

duygularının gelişimini sağlar. Kendisi ve başkalarının hareketleri üzerine yorum yapma imkânı bulur. Hikâyeler çocuğun kelime hazinesini geliştirerek, dilin gücünü tanıtır ve mesajı iletmede yaratıcı olarak nasıl kullanıldığını sezdirir (Akyol, 2010). Okuma alışkanlığı ve zevkinin geliştirilmesi sürecinde de hikâyeler çocuklar için önem taşımaktadır. Hikâye edici metinler, çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir. Farklı insan tipleri üzerinde düşünmelerine imkân sağlar, geliştirmekte oldukları değer yargılarının açıklık kazanmasına yardımcı olur ve böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymalarını büyük ölçüde kolaylaştırır. (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz, 2007). Bu yönüyle hikâyeler, çocuğa gerçek hayat içinde karşılaşması muhtemel türlü durumları o durumlarla karşılaşmazdan önce tecrübe etme imkânı tanımaktadır. Dolayısıyla hikâye edici metin yazma sürecinin öğrencilerin söz konusu anlama, anlatma ve yorum yapabilme becerilerini; hayal kurma ve duygusal becerilerini; sosyal ve kültürel ortama uyma becerilerini geliştirmesi açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Yazma öğretiminde çok sayıda aşama ve stratejiden söz etmek mümkündür. Yazmanın hangi aşamasında hangi stratejilerin kullanılacağı bilindiğinde, daha etkili bir yazma süreci gerçekleştirilebilir. Yazma sürecinin aşamalarında kullanılabilecek bazı yazma stratejileri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Graham, Harris ve Mason, 2005):

- Planlama Aşaması: Düşün-Düzenle-Yaz (DDY, POW) Stratejisi, Düşünceleri Listeleme Stratejisi
- Taslak Oluşturma Aşaması: Taklit veya Cümle Oluşturma Stratejileri
- Paylaşma Aşaması: Yazar Sandalyesi, Akran Paylaşımı
- Değerlendirme Aşaması: Kendini Değerlendirme ve Kendini İzleme Stratejileri
- Gözden Geçirme Aşaması: Akran Redaksiyonu, COPS (İmlâ ve Noktalama kontrolü)

Bu çalışmada hikâye edici metin yazma sürecinde Tompkins (1998) ve Jones (2002) tarafından ele alınan *Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı* kullanılmıştır. Sürece dayalı yazma yaklaşımının aşamaları ve ilgili aşamalarda nelere dikkat edilmesi gerektiği aşağıda sırasıyla açıklanmıştır (Jones, 2002; Tompkins, 1998):

1. Yazma Öncesi Hazırlık

Bu aşamada çocuklar, yazmak için hazırlık yapmaktadırlar. En çok ihmal edilen aşamadır. Yazmaya ayrılan zamanın % 70'i bu aşamaya harcanmalıdır. Yazma öncesi hazırlık aşamasında sırasıyla şunlar üzerinde durularak ilgili adımlar netleştirilmelidir:

- Konu, öğretmen tarafından öğrencilere hazır olarak verilmemelidir. Çünkü hakkında yazı yazılması istenen konu ile ilgili öğrencilerin ön bilgisi yeterli düzeyde olmayabilir. Dolayısıyla çocukların ilgisi ve isteği baz alınarak konu seçimi yapılmalıdır.
- Yazma amacı belli olmalıdır. Öğrencinin yazacağı yazıyı niçin yazacağını bilmesi ve yazma amacının belli olması, motivasyon düzeyini olumlu etkileyecektir. Eğlendirmek için mi? Bilgilendirmek için mi? Yoksa ikna etmek için mi? Bu konudaki seçim belirlenmelidir.

- Yazı, kimin için yazılacak? Kendisi için mi? Ailesi için mi? Bir arkadaşı için mi? Yoksa gazetede yayınlanması için mi? Bu noktada hedef kitle belirlenmelidir.
- Yazılacak metin, hikâye türünde mi olacak? Yoksa bir mektup, günlük veya bir şikâyet yazısı mı olacak? Bu noktada hangi metin türünün kullanılacağı belirlenmelidir.
- Yazmaya başlamadan önce hazırlık sürecinde ele alınan bilgi ve düşünceler; çizimler, resimlemeler veya şemalarla bir araya getirilmelidir. Bilgi ve düşünceler organize etme edilmelidir.

2. Taslak Oluşturma

Hazırlık aşamasında gerekli çalışmalar tamamlandıktan sonra konu ile ilgili yazma çalışmalarının başlatıldığı aşamadır. Bu aşama, birkaç yazma ve yeniden yazma aşamalarını içerir. Bu aşamada imlâ ve noktalamaya bakılmamaktadır.

3. Gözden Geçirip Düzenleyerek Yazma

Oluşturulan taslak yazının, sınıf arkadaşları ve öğretmenle paylaşıldığı aşamadır. Öğretmen ve sınıf dönütleri sonucunda yazı yeniden yazılarak olgunlaştırılmaktadır.

4. Redaksiyon (Düzenleme)

Son yazım aşaması olarak kabul edilen aşamadır. Bu aşamaya kadar yazının içeriğine yoğunlaşmıştır. Burada yazının içeriğinin yanı sıra, şekilsellik, imlâ ve noktalama durumları da kontrol edilmektedir. Verilen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak yazı son halini almaktadır.

5. Yayımlama ve Paylaşım

Bu aşamada yazı bitmiştir. Başkalarının faydalanmasına fırsat verilir. Gönüllülük esasına göre sınıf arkadaşlarıyla, aileyle ve öğretmenle paylaşılır. Gazete, dergi, pano vb. yerlerde yayımlanıp sergilenir veya yazılanlar kitaplaştırılabilir.

Sürece dayalı yazma yaklaşımıyla ilgili yurt dışı çalışmalar incelendiğinde; hikâye yazma ve plânlama stratejisinin hikâye yazma ve öz düzenleme becerisine etkisinin (Tracy, Reid, ve Graham, 2009), plânlama ve yazmaya yönelik strateji öğretiminin yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerisine etkisinin (Saddler, Moran, Graham, ve Harris, 2004), öz düzenleme stratejisi ve yazma sürecinin kompozisyon yazmaya etkisinin (Sexton, Harris, ve Graham, 1998) araştırıldığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Sürece dayalı yazma yaklaşımıyla ilgili yurt içi çalışmalara bakıldığında ise uygulanan modelin; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ve tutumlarına (Erdoğan, 2012; Karatay, 2011), yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine (Sever, 2013), yazma başarısı ve kaygısına (Bayat, 2014), hikâye edici metin yazma ve yazılan metni değerlendirme becerilerine (Özkara, 2007) ve akademik başarılarına (Güvercin, 2012) etkilerinin incelendiği görülmektedir. Söz konusu çalışmaların gerçekleştirilme süreleri ve kimi aşamaları farklı olmakla birlikte sürece dayalı yazma çalışmalarının hemen

hepsinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, yazmaya ilişkin katılımcıların tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve yazma kaygılarını azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yurt içi ve yurt dışı araştırmalarda ele alınan değişkenler açısından yazma becerileri adına olumlu sonuçlar gözlenmekle birlikte, yurt içi çalışmaların genellikle büyük yaş grubu öğrencilerle gerçekleştirilmiş olduğu, ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda sürece dayalı yazma çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın küçük yaş grubu öğrencilerle gerçekleştirilmiş olması, alan yazındaki söz konusu eksikliği gidermesi açısından da önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin hikâye unsurlarını anlama seviyeleri üzerinde bir değişikliğin olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin hikâye haritasına ilişkin okuduğunu anlama puanları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
2. Son testte anlamlı bir farklılık çıkması durumunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etki derecesi ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin bilgileri ne düzeydedir?

Yöntem

Araştırmada, deneysel araştırma türlerinden tek grup ön test - son test desen kullanılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın modeli, nicel yöntemdir. Deneysel araştırmalarda temel amaç, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisinin test edilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Bu bağlamda araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama puanlarıdır. Araştırmanın etkisi test edilen bağımsız değişkeni ise öğrenciler tarafından yazılan hikâye edici metinlerdir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Van ili, Edremit ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeyde ve kolay ulaşılabilir bir ilkökulda öğrenim gören 25 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun birinci sınıf düzeyinde olmasından dolayı tüm öğrencilerin okumaya geçmiş olmaları ve yazma becerilerinin gelişmiş olması ölçüt alınarak bu ölçütlere uygun bir sınıf belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemleri kullanılmıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin sayısını ve cinsiyet durumlarını gösteren Çizelge 1, aşağıda verilmiştir:

Çizelge 1. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	f	%	Toplam
Kız	12	48	25
Erkek	13	52	

Çizelge 1’de görüldüğü üzere, araştırmanın çalışma grubu 12 kız (% 48), 13 erkek (% 52) olmak üzere toplam 25 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Baumann ve Bergeron (1993) tarafından geliştirilmiş olan “Hikâye Haritası Soruları” kullanılarak öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama sorularındaki başarıları ölçülmüştür. Ölçek, öğrencilerin hikâyenin unsurlarına (kahramanlar, yer, zaman, olay ve çözüm) ilişkin bilgilerini tespit etmeye yönelik beş sorudan oluşmuştur.

Ölçekte; ideal veya mükemmel cevaplara 3, ufak hataları da olsa kabul edilebilir cevaplara 2, büyük hataları olan zayıf veya yetersiz cevaplara 1, boş bırakılan veya tamamen yanlış olan cevaplara ise 0 puan verilerek puanlanmaktadır. Dolayısıyla bu testten alınabilecek en düşük puan 0 iken; en yüksek puan ise (3x5) 15'tir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından elde edilmiştir. Verileri toplama ve deneysel işlem sürecini gösteren Çizelge 2, aşağıda verilmiştir.

Çizelge 2. Deneysel işlem süreci

Hafta	Deneysel İşlem Süreci	
	Çalışma Grubu	Test/İşlem
1. Hafta	Tanışma Bilgilendirme Okuduğunu anlamının ölçülmesi 1. Yazım öncesi hazırlık 2. Taslak oluşturma	Ön test
2. Hafta	3. Gözden geçirme ve düzenleme	Hikâye Edici Metin Yazma
3. Hafta	4. Redaksiyon 5. Paylaşım 6. Yayınlama	
4. Hafta	Okuduğunu anlamının ölçülmesi	Son test

Çizelge 2’de görüldüğü üzere araştırma, 4 hafta sürmüştür. Araştırmanın ön test ve son test verileri, profesyonel yazarlar tarafından yazılan resimli çocuk kitapları olan *Kirpi ve Sergi* (Sunar, 2017) ile *Şu Yaramaz Tavşanlar* (Flood, 2015) kullanılarak elde edilmiştir. Kitaplar, 1 alan uzmanı ve 2 sınıf öğretmeni olmak üzere 3 uzmandan görüş alınarak seçilmiş olup; kitapların ilgili sınıf seviyesine uygunluğu, hikâyenin unsurlarına yer vermesi, iç ve dış özelliklerinin uygunluğu gibi durumlar göz önünde bulundurulmuştur.

İlk hafta, 2 ders saati sürmüş olup ilk ders saatinde öğrencilerle tanışılmış; öğrenciler ve sınıf öğretmeni araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Sonraki ders saatinde ise ön test uygulanmıştır. Ön test verilerinin elde edilmesinde Özge Bahar Sunar tarafından yazılan *Kirpi ve Sergi* adlı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Kitap, öğrenciler ve öğretmen tarafından okunduktan sonra Baumann ve Bergeron (1993) tarafından geliştirilmiş olan “Hikâye Haritası Soruları” kullanılarak öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama sorularındaki başarıları ölçülmüştür.

İkinci ve üçüncü haftalarda, öğrencilerin kendileri tarafından hazırlanan hikâye edici metninin yer aldığı resimli kitap kullanılmıştır. Bu iki haftalık süreçte günde 2 ders saati olmak üzere haftada 3 gün ve toplamda 12 ders saati boyunca Tompkins (1998) ve Jones (2002) tarafından öne sürülen *Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı* süreçleri takip edilerek öğrencilerle hikâye edici metin yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yazım öncesi hazırlık aşamasında; öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre bir konu belirlemeleri, yazma amacını belirlemeleri ve hitap edecekleri hedef kitleyi belirlemeleri istenmiştir. Ayrıca hikâye unsurlarının neler olduğu öğrencilere hatırlatılarak hikâyelerinde kullanacakları ana ve yardımcı kahramanlar, olayın ne olacağı, olayın geçeceği yer ve zaman ve olayın nasıl çözüleceği gibi unsurlar öğrenciler tarafından belirlenerek tüm bu bilgiler, şemalar veya çizimler kullanılarak organize edilmiştir. Taslak oluşturma aşamasında öğrenciler, belirlemiş oldukları unsurları kullanarak hikâyelerini oluşturmaya başlamıştır. Bu aşama, öğretmen dönütleri doğrultusunda imlâ ve noktalamaya dikkat edilmeden birkaç yazma ve yeniden yazma çalışması içermektedir. Bir sonraki aşama olan gözden geçirme ve yeniden yazma aşamasında ise öğrenciler tarafından oluşturulmuş hikâyeler, sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenle paylaşılmıştır. Alınan dönütler doğrultusunda yazılan hikâyeler olgunlaştırılmıştır. Son yazım aşaması veya düzenleme aşaması olarak da adlandırılan redaksiyon aşamasında ise öğrenciler tarafından yazılmış olan hikâyeler, içeriğin yanı sıra imla, noktalama gibi şekilsel unsurlara da dikkat edilerek öğretmen tarafından kontrol edilmiştir. Gerekli dönütler sonucunda yapılan düzenlemeler sonrasında hikâyeler son halini almıştır. Metin yazma sürecinin son aşamaları olan paylaşım ve yayınlama aşamalarında ise bitmiş olan hikâyeler, gönüllülük esasına dayalı olarak sınıf arkadaşlarına okunmuş ve öğrenci aileleriyle paylaşılmıştır. Ayrıca yazılan hikâyelerle ilgili öğrencilerin resim yapmaları, hikâyelerini resme dökmeleri istenmiştir. Sürecin en sonunda; öğrenciler tarafından yapılmış olan resimler de kullanılarak, yazılmış olan hikâye edici metninin tümünün yer aldığı bir resimli kitap oluşturulmuştur. Oluşturulan resimli kitap, çoğaltılarak öğrencilerin her birine dağıtılmıştır. Sonuç itibarıyla, her bir öğrencinin hikâyesinin ve yazar olarak kendi isminin yer aldığı hikâye edici metinlerden oluşan bir resimli kitapçık oluşturulmuştur.

Araştırma sürecinin son haftasında, son test verilerinin elde edilmesinde Ciara Flood tarafından yazılan *Şu Yaramaz Tavşanlar* adlı resimli çocuk kitabı kullanılmıştır.

Kitap öğrenciler ve öğretmen tarafından okunduktan sonra aynı ölçek kullanılarak öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama sorularındaki başarıları ile ilgili ölçümler yapılmıştır. Araştırmacılar, ön test ve son test sürecinde sınıfta bulunmuş olup; uygulama süreci sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Uygulama sürecinin her aşaması, sınıf öğretmenleriyle birlikte değerlendirilerek bilgi alışverişinde bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmış olup aritmetik ortalama, yüzde ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. T-Testi kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlamaya ilişkin ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır.

Araştırmada ortalama puanların karşılaştırılmasında ve test sonuçlarının yorumlanmasında etki büyüklüğü istatistiği olan eta-kare (η^2) korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Eta-kare, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü (effect size) olarak adlandırılan eta-kare, 0.00 ile 1.00 arasında değer almaktadır. .01, .06 ve .14 düzeyindeki eta-kare değerleri, sırasıyla küçük (small), orta (medium) ve geniş (large) etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2016). Dolayısıyla, çalışmanın bağımsız değişkeni olan *hikâye edici metin yazma sürecinin*, bağımlı değişken olan *hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama becerileri* üzerindeki etkisinin büyüklüğü tespit edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada ön test ve son test için kullanılan kitaplar, kitabın dış özellikleri (kitabın boyutu, kâğıt özelliği, kapak ve cilt, sayfa düzeni, kullanılan resimler) ve iç özelliklerinin (tema, konu, kahramanlar, yer, zaman, dil ve anlatım) uygunluğu göz önünde bulundurularak uzman görüşü alınarak seçilmiştir. Bunun yanı sıra, hikâyenin unsurlarına dair ön test ve son testte verilen cevaplar, uzman incelemesine tabi tutularak uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, ayrıntılı bir şekilde raporlanmış, veri toplama ve veri analizi ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Etik Onayı

Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu Başkanlığı'ndan (2022/19-02) etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma sürecinin öncesinde ve sonrasında elde edilen okuduğunu anlama puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine, anlamlı bir farklılık çıkması durumunda bu farklılığın etki büyüklüğüne ve öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ait bilgi düzeylerine ilişkin bulgulara alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama düzeyleri açısından ön teste göre anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığına ve ön teste göre ilerleme kaydedilip kaydedilmediğine ilişkin elde edilen sonuçlar, Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Hikâye Unsurlarını Anlama Ön test ve Son test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	p
Ön test	25	7,16	3,03	24	-7.30	.000
Son test	25	12,28	2,40			

Çizelge 3'e göre, öğrencilerin hikâyenin unsurlarını anlama ön test ve son test puanları arasında, son test lehine anlamlı bir artışın olduğu görülmektedir ($t_{(24)} = -7.30$, $p < .05$). Elde edilen bulgulara göre Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımı kullanılarak hikâye edici metin yazma süreci öncesinde ortalama puanları 7,16 olan öğrencilerin, hikâye edici metin yazma süreci sonrası ortalama puanlarının 12,28'e yükseldiği görülmektedir. Dolayısıyla bu bulgu, hikâye edici metin yazma sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Son test ölçümleri sonucunda, hikâye edici metin yazma ile öğrencilerin hikâyenin unsurlarını anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğundan, hikâye edici metin yazma sürecinin öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama düzeyini ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmış olup elde edilen bulgular, Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Son test puanına ilişkin etki büyüklüğü sonuçları

	η	η^2	Etki Büyüklüğü
Son-test	.836	.698	Geniş (Large)

Çizelge 4'e göre, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine hikâye edici metin yazma sürecinin etkisinin ne düzeyde olduğunu tespit etmek amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü (η^2) değerinin .698 olduğu görülmektedir. $\eta^2 = .698 > .14$ olduğundan dolayı, belirlenmiş olan etkinin geniş (large) etki büyüklüğü derecesine sahip olduğu söylenebilmektedir. Dolayısıyla elde edilen bu bulgu, hikâye edici metin yazma sürecinin öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hikâyenin unsurları ile ilgili bilgi düzeylerine ilişkin ön test ve son test ortalamaları Çizelge 5 ve Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 5. Hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama ön test verileri

Ön test	Kahr.	Yer	Zaman	Olay	Çözüm	Top.
Ort.	2,08	2,6	0,44	0,8	1,24	7,16

Kahr: Kahramanlar, Top: Toplam, Ort: Ortalama

Çizelge 5'te öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama ön test verileri ortalama puanlarına bakıldığında; hikâyenin unsurlarını bilme ve yazılı olarak ifade edebilme toplam ortalama puanlarının 7,16 olduğu görülmektedir. Her bir unsur için alınabilecek en yüksek puanın 3 olduğu göz önüne alındığında; öğrencilerin hikâyede zaman ve olay unsurlarını bilme ve bunları ifade edebilme becerilerinin düşük seviyede olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra, çalışmada yer alan 25 öğrenciden 21'inin hikâyede zaman unsurunu hiç ifade edemedikleri veya yanlış ifade ettikleri, dolayısıyla 0 puan aldıkları sonucu elde edilmiştir. Benzer bir durumun olay unsuru için de söz konusu olduğu, 18 öğrencinin olay unsuru ile ilgili soruya zayıf ve yetersiz cevap verdiği, 6 öğrencinin ise hiç cevap veremediği sonucuna varılmıştır.

Çizelge 6. Hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama son test verileri

Son test	Kahr.	Yer	Zaman	Olay	Çözüm	Top.
Ort.	2,92	2,72	1,88	2,56	2,2	12,28

Kahr: Kahramanlar, Top: Toplam, Ort: Ortalama

Çizelge 6'ya bakıldığında, öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama son test verileri ortalama puanlarına göre; hikâyenin unsurlarını bilme ve yazılı olarak ifade edebilme toplam ortalama puanlarının 12,28 olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin hikâyenin unsurlarının her birine ilişkin puanlarının ortalamanın üstünde olduğu sonucu da elde edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Son test puanlarına bakıldığında; alınabilecek maksimum puanın 15 olduğu göz önünde bulundurularak ön test puan ortalamasının 7,16, son test puan ortalamasının 12,28 olduğu sonucuna varılmıştır. Ön test ve son test puan ortalamaları açısından yaklaşık 5 puana yakın bir artışın olduğu görülmektedir. Bu sonuç; hikâye edici metin yazma sürecinin, öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi sürecine önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Çalışmanın konusuyla ilgili alan yazın incelendiğinde; hikâye okumanın veya hikâye haritası kullanımının okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir (Beyhatin, 2019; Palavuzlar, 2009; Şahinli, 2008; Yılmaz, 2008). Öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisini araştıran Ulusoy (2019), öğretmen adayları tarafından hazırlanan resimli kitapların öğrenciler tarafından beğenildiğini ve bu kitapların onların okuma, yazma ve

tepkilerini geliştirecek öğretimsel materyaller olarak kullanılabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, Ada ve Campoy (2004), profesyonel yazarlar dışında bireylerin kendileri tarafından hazırlanan kitapların, öğrencilerin okuma ve yazmalarını güçlendirme potansiyelleri olduğu sonucuna varmıştır. Ancak süreçte öğrencilerin kendileri tarafından yazılan hikâye edici metinler kullanılarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin buna bağlı olarak incelendiği çalışmaların olmadığı görülmektedir.

Hikâye edici metin yazma sürecinin öğrencilerin hikâyenin unsurlarına ilişkin okuduğunu anlama düzeyini ne düzeyde etkilediğini belirlemek amacıyla elde edilen etki büyüklüğü sonuçlarına bakıldığında; etki büyüklüğünün geniş (large) düzeyinde olması, hikâye edici metin yazmanın öğrencilerin hikâyenin unsurlarını anlama becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada hikâyenin unsurlarının öğrenciler tarafından bilinmesi/bulunması sürecine daha yakından bakıldığında; bireysel ve ortalama ön test ve son test puanlarından da anlaşılacağı üzere; her unsur için alınabilecek maksimum puanın 3 olduğu göz önünde bulundurularak ana ve yardımcı kahramanları bulma ve yazılı olarak ifade edebilme noktasında ortalama puanın 2,08'den 2,92'ye yükseldiği ve son testte neredeyse tam puana yakın bir ortalama puana ulaşıldığı görülmektedir. Hikâyede yardımcı karakterleri belirtmede bazen sorunlar yaşansa da genel olarak öğrenciler tarafından ana ve yardımcı kahramanların kolaylıkla bulunup belirtilebildiği görülmektedir.

Hikâyenin unsurlarından yer açısından bakıldığında; hikâyenin nerede geçtiğini bulma ve yazılı olarak ifade edebilme noktasında ortalama puanın 2,6'dan 2,72'ye yükseldiği ve her iki testte de tam puana yakın bir ortalama puana ulaşıldığı görülmektedir. Dolayısıyla genel olarak hikâyede yer kavramının öğrenciler tarafından kolaylıkla bulunup belirtilebildiği, bu açıdan herhangi bir problemin yaşanmadığı görülmektedir.

Hikâyenin unsurlarından zaman açısından bakıldığında; öğrencilerin hikâyede zamanı tespit edebilme ve doğru bir şekilde yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin ön testte çok zayıf olduğu görülmektedir. Hikâye yazma sürecinden sonra öğrencilerin önemli bir kısmının hikâyede zaman mefhumunu daha kolay tespit etmekte olduğu ve yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin ön teste göre daha iyi bir düzeyde olduğu görülmektedir. Hikâyede zaman unsurunu bulma ve yazılı olarak ifade edebilme açısından elde edilen ön test ortalama puanının 0,44 olduğu, son test ortalama puanının ise 1,88 olduğu görülmektedir. Bu noktada ön test sonuçlarına göre yaklaşık 1,4 puanlık bir artış olmasına rağmen tam puanın 3 olduğu göz önünde bulundurularak son test ortalama puanının istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. İlkokul 1. sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada öğrencilerin Piaget'e (1999) göre henüz somut işlemler döneminde olduklarından, soyut kavramları kullanma ve anlama noktasında zihinsel olarak henüz yeterli düzeyde

olmadıklarından zaman mefhumunu da yeterli düzeyde kavrayamadıkları ve kullanamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Hikâyenin unsurlarından olay açısından bakıldığında; öğrencilerin hikâyede olayı tespit edebilme ve doğru bir şekilde yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin zaman unsurunda olduğu gibi ön teste çok zayıf olduğu görülmektedir. Hikâye yazma sürecinden sonra öğrencilerin büyük bir kısmının hikâyede olay unsurunu daha kolay tespit etmekte olduğu ve yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin ön teste göre çok daha iyi bir düzeyde olduğu görülmektedir. Hikâyede olay unsurunu bulma ve yazılı olarak ifade edebilme açısından elde edilen ön test ortalama puanının 0,8 olduğu, son test ortalama puanının ise 2,56 olduğu görülmektedir. Son test puan ortalamalarından da anlaşılacağı üzere hikâye yazma sürecinden sonra olay unsurunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı ve ifade edilebildiği görülmektedir. Bununla birlikte hikâyedeki problemin nasıl çözüme kavuşturulduğu durumu da olay unsurunun anlaşılması ile birlikte daha iyi bir düzeye ulaşmıştır. Nitekim hikâyedeki çözüm durumunu anlama ve ifade edebilme becerileri açısından öğrencilerin ön test ortalama puanları, yaklaşık 1 puanlık bir artış göstererek 2,2 puana ulaşmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin kendileri tarafından yazılan metinler ve bu metinlerin anlama becerilerini geliştirmede öğretimsel bir araç olarak kullanımıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarının alan yazın ile karşılaştırılması olanağı da söz konusu olmamıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin hikâye haritası ile ilgili anlama soruları açısından ön test ve son test verilerinde anlamlı bir fark oluştuğu, hikâye edici metin yazmanın öğrencilerin hikâyenin unsurlarını anlama becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veri ve bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması için yazma öncesi etkinliklere ve hazırlık sürecindeki aşamaların gerçekleştirilmesine azami derecede önem verilebilir.
2. İlkokul Türkçe Öğretimi Ders Programı doğrultusunda hazırlanmış olan ders kitaplarındaki yazma çalışmalarına daha çok önem verilerek etkinlikler zenginleştirilebilir. Ayrıca hikâye edici metin yazma becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı hususu, eğitimler aracılığıyla uzman kişilerce öğretmenlere anlatılabilir.
3. Okuma ile yazmanın birbirini tamamlayan iki önemli öge olduğu bilinmelidir. İyi bir yazar olmak için iyi bir okuyucu olmak gerektiği öğrencilere anlatılabilir. Okuduğunu anlama güçlüğü olan öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede hikâye haritası yöntemi kullanılabilir.
4. Bu çalışma ilkökul 1. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup sadece hikâyenin unsurları temel alınarak yürütülmüştür. Üst düzey sınıf öğrencilerle hikâye edici metin yazma çalışmaları yapılarak bu sürecin

okuma becerilerine, okuma alışkanlığına veya okumaya karşı tutuma etkisi incelenebilir.

Kaynaklar

- Ada, A. F. & Campoy, F. I. (2004). *Authors in the classroom: A transformative education process*. Pearson.
- Aktaş, S. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayın.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Baumann, J. F. & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, 25, 407-437.
- Bayat, N. (2014). Sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstündeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.
- Beyhatın, F. (2019). *Hikâye haritası yönteminin ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin dinlediğini ve okuduğunu anlamaya etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Büyükköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Büyükköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (26. Baskı). Pegem Akademi.
- Calp, M. (2005). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Çeçen, M. A. (2011). *Yazma eğitimi açısından metin bilgisi, yazma eğitimi*. Özbay, M. (Ed.). Öncü Kitap.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin tahlillerine giriş 2*. Akçağ.
- Erdogan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. [Doktora tezi]. Ankara Hacettepe Üniversitesi.
- Flood, C. (2015). *Şu yaramaz tavşanlar*. Türkiye İş Bankası.
- Graham, S., Harris, K. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effect of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Gürel, Z., Temizyürek F. & Şahbaz N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Öncü Kitap.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması*. [Yüksek lisans tezi]. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Jones, D. (2002). *Unlocking writing: A guide for teachers*. Mary Williams (Ed.) David Fulton Publishers.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Kirsznner, L. & Mandel, S. (2004). *Literature: Reading, reacting writing*. Thompson Publishing.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Öncü Kitap.
- Özkar, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. [Doktora tezi]. Ankara Gazi Üniversitesi.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi]. Edirne Trakya Üniversitesi.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim* (H. Portakal, Çev.). Cem Yayıncılık.

- Saddler, B., Moran, S., Graham, S. & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17.
- Sever, E. (2013). *Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Sexton, M., Harris, K. R. & Graham, S. (1998). Self-Regulated strategy development and the writing process: effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64, 295-311.
- Sunar, Ö. B. (2017). *Kirpi ve sergi*. Redhouse Kidz.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. [Yüksek lisans tezi]. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts. Content and teaching strategies* (4th ed.) Prentice-Hall, Inc. New Jersey.
- Tracy, B., Reid, R. & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-331.
- Ulusoy, M. (2019). Öğretmen adayları tarafından yazılan resimli kitapların anlama, anlatma ve tepkiler üzerindeki etkisi: biçimlendirici deneme araştırması. *Turkish Studies*, 14(3), 1805-1821.
- Yakıcı, A. (2005). *Türkçe yazılı anlatım*. Bilge Yayınevi.
- Yılmaz, M. (2008). Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 212-225. <https://www.istockphoto.com/tr>

Extended Abstract

Introduction

Stories are important for children in the process of developing reading habits and pleasure. Narrative texts enrich children's limited life experiences. Narrative texts allow children to think about different types of people, help to clarify the value judgments they are developing, and thus greatly facilitate the adaptation of children to the social and cultural environment in which they live. (Gurel, et al., 2007). In this respect, the stories give the child the opportunity to experience various situations likely to be encountered in real life before encountering those situations. Therefore, this study is important in terms of developing the students' skills of understanding, telling and interpreting, dreaming and emotional skills, and adapting to the social and cultural environment in the process of writing a narrative text.

Therefore, the purpose of this research was to determine whether there was a change in the level of understanding of the story elements as a result of the process of writing a narrative text that the students had constructed themselves.

Method

The research used one group pretest-posttest design. The study, which lasted for 4 weeks, used narrative text writing activities with students by following the Process-Based Writing Approach processes suggested by Tompkins (1998) and Jones (2002). In the pre-test and post-test process of the research, the success of the

students in the comprehension questions about the story map was measured by reading two separate children's picture books written by professional authors and then using the "Story Map Questions" developed by Baumann and Bergeron (1993).

Results

The results indicated that the average scores of the students who were 7.16 before the narrative text writing process by using the Process-Based Writing Approach increased to 12.28 after the narrative text writing process. Therefore, this finding showed that the process of writing a narrative text was effective in improving students' reading comprehension levels.

The results further concluded that the total average score of knowing the elements of the story and being able to express them in writing was 7.16. The results indicated that 21 of 25 students in the study could not express the time element in the story at all or they expressed it incorrectly, so they received 0 points. The results highlighted a similar situation in question for the event element, 18 students gave weak and insufficient answers to the question about the event element, and 6 students could not answer at all. The reading comprehension post-test data average scores concluded that the total average score of knowing and expressing the elements of the story in writing was 12.28. The study also concluded that the students' scores for each of the elements of the story were above the average.

Discussion

Considering the reading comprehension post-test scores and considering that the maximum score that could be obtained was 15, the study concluded that the pre-test mean scores was 7.16 and the post-test mean score were 12.28. The results indicated an increase of about 5 points in terms of pre-test and post-test mean scores. This result shows that the process of writing a narrative text makes significant contributions to the process of developing students' reading comprehension skills regarding the elements of the story.

The relevant literature on the subject highlight that there are studies on the positive effects of reading a story or using a story map on reading comprehension skills (Beyhadin, 2019; Palavuzlar, 2009; Şahinli, 2008; Yılmaz, 2008). Ulusoy (2019), who investigated the effect of picture books prepared by pre-service teachers on students' reading and writing skills, concluded that picture books prepared by pre-service teachers were liked by students and that these books could be used as instructional materials that would improve their reading, writing and reactions.

The effect size results obtained in order to determine to what extent the process of writing a narrative text affect the level of reading comprehension of the elements of the story indicated a large effect size indicates in writing a narrative text leading to improvement in students' reading comprehension skills.

In terms of knowing/finding the elements of the story by the students, the study concluded that there was a score increase in the last measurement compared to the first measurement and that there was a significant increase in points, especially in the elements of the story, time, and event elements. In addition the study concluded that there was a significant difference in the pre-test and post-test data in terms of students' comprehension questions about the story map in general and that writing a narrative text was effective on students' reading comprehension skills.

Pedagogical Implications

In line with the results obtained within the scope of the research, the following suggestions can be made:

1. Maximum importance can be given to pre-writing activities and the realization of the stages in the preparation process in order to provide students with writing skills.

2. Activities can be enriched by giving more importance to the writing activities in the coursebooks prepared in line with the Primary School Turkish Language Teaching Curriculum. In addition, the issue of how students can gain the skill of writing narrative texts can be explained to teachers by experts through trainings.

3. It should be known that reading and writing are two important elements that complement each other. Students can be told that it is necessary to be a good reader in order to be a good writer. The story map method can be used to improve the reading comprehension skills of students with reading comprehension difficulties.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Ek 1. Öğrenciler Tarafından Yazılan Hikâye Edici Metin Örnekleri

FURKAN'IN DİKKATSİZLİĞİ

Günlerden bir gün Furkan adlı bir çocuk varmış. Annesinden izin alarak abisi ile dışarıya çıkmış. Abisi ve arkadaşlarıyla oynarken oyunu bırakıp bahçeye gitmiş ve bir kedi görmüş.



Kediye yavaşça yaklaşmış, sevmeye başlamış. Kedi sinirlenip bir hamlede Furkan'ın eline ısınk atmış. Furkan ağlamaya başlamış, koşarak eve gitmiş. Kapıyı çalmış, ağlayarak annesine olayı anlatmış.

Annesi Furkan'ı alarak hızlıca doktora götürmüştü. Doktor Furkan'a aşının ilk dozunu yapmış. Furkan bu olaydan sonra artık hayvanları uzaktan sevmeye başlamış.



ARKADAŞIM BUDDY

Babam bir köpek almıştı. Adını Buddy koydum. Aradan aylar geçmişti. Buddy'i veterinere götürme zamanı gelmişti. Babam öğle vakti işten gelince Buddy'i veterinere götürecektik. Babam birkaç saat sonra işten gelecekti.



Babam geldi, biraz dinlendi ve bizi veterinere götürdü. Arabadan indik, veterinerin içine girdik, veteriner amcanın yanına gittik, veteriner amca Buddy'nin aşısını yaptı.




Eve gittik babam Buddy'e kulübe yaptı, Buddy'i kulübesine koydum. Sonra babamla markete gittik. Buddy için mama, mama kabı ve su kabı aldık. Eve doğru yola çıktık, eve vardık. Buddy'e mamasını verdim, suyunu verdim. Eve girdim yemek yedim, annemden izin alarak Buddy'nin yanına gittim.

Annem çağırdı çünkü yatma saatim gelmişti hem Buddy'nin de uykusu gelmişti. Eve girdim, yatağımı hazırladım, yatağıma uzanıp uykuya daldım. Sabah olunca annem beni uyandırdı Buddy'e mamasını verdim. Ben de kahvaltımı yaptım. Buddy'nin yanına gidip oyun oynadım, sonra eve girdim.

KÖPEĞİM VE BEN

Güzel bir yaz sabahıydı. Köpeğimle dışarı çıktıktan sonra birden yağmur yağmaya başladı. Sonra köpeğim kayboldu ve çok üzülüm ve hemen aramaya başladım. Uzun bir süre bulamadım.



Sabah olunca yine aramaya başladım. Yine bulamadım sonra uyudum. Sabah uyandığımda bir baktım ki köpeğim yanımda. Çok sevindim. Köpeğim beni bir yere götürdü, bir amca vardı, köpeğime baktığını söyledi. Ben de ona teşekkür ettim. Sonra ona bir hediye yaptım, hediye olarak ona bir köpek aldım. Sonra amcaya verdim, bana teşekkür etti, başımı okşadı. Sevgi kadar güzel bir şey yok.



KANİSPİ

Günlerden bir gün pazardı. Babam bizi Kanıspisi'ye götürdü. Orada birçok insan vardı. Herkes suyun yanına toplanmıştı. Su bembeyazdı, sanki köpük köpüktü.



Suyun yanına geldik, çok soğuktu. Çok üşüdüm. Tuana ablam ve Ecrin Nisa ablam da üşüyordu. Babam arabadan hırkamızı getirdi giydik.



Babam, annem ve ablalarım ve ben en suyun yukarısına gittik. Herkes de gidiyordu, çok yüksekti. Yukarıdan aşağıdakiler çok küçük görünüyordu. Aşağıya inerken biraz korkmuştuk.

Arabada bidon vardı, biz de su doldurduk, fotoğraf çektirdik, piknik yaptık. Tuana ablam ve Ecrin Nisa ablamla oyunlar oynadım. Yağmur yağdı hepimiz çok ıslandık. Daha sonra evimize geldik. Günümüz çok güzel geçmişti.