

## İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyini Belirlemede Kullanılan Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesi

İsmail Tunç<sup>1</sup>, Mustafa Ulusoy<sup>2</sup>

DOI 10.5281/zenodo.15463355

### Özet

Türkiye Yüzyılı Maarif modelinde Türkçe alan becerileri anlama ve anlatma olarak iki başlık altında gösterilmektedir. Okuduğunu anlamayı değerlendirmek için okunan metnin yeniden ifadesi, metnin ilgili sorulara cevap verme, metne dair düşüncelerini aktarmak gibi yöntemler kullanılabilir. Okunan metnin yeniden ifadesi için yazılı ve sözlü anlatımdan faydalanılmaktadır. Çalışmanın amacı ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemede kullanılan yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler belirlemektir. Araştırmada çözüm bekleyen bir sorun veya iyileştirme bekleyen bir duruma yönelik değerlendirme ve müdahaleyi içeren sistematik bir araştırma süreci olan eylem araştırması kullanılmıştır. Ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle yürütülen araştırmada çalışma grubunu Yozgat İli Boğazlıyan ilçesinde bir ilkökulda öğrenim gören 11 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler haftada bir kitap olmak üzere 6 farklı resimli çocuk kitabı okumuşlardır. Resimli çocuk kitapları araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Öğrenciler okudukları kitabı önce yazılı olarak yeniden anlatımla anlatmış sonrasında sözlü olarak yeniden anlatımla anlatmışlardır. Sözlü anlatımlar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yazılı ve sözlü anlatımlar araştırmacılar tarafından hazırlanan okuduğunu anlamaya yönelik kontrol listesi ile ayrı ayrı puanlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan alınan puan ortalaması öntest olarak değerlendirilen birinci haftada 3,1 iken altıncı hafta sonunda 5,4'e yükselmiştir. Bu yükseliş başlangıca göre %74 oranında gerçekleşmiştir. Sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan alınan puan ortalaması öntest olarak değerlendirilen birinci haftada 5,3 iken altıncı hafta sonunda 5,4 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemede kullanılan yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirdiği göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** okuduğunu anlama, sözlü anlatım, yazılı anlatım, resimli çocuk kitapları

### Development of written expression and oral expression skills used in determining the reading comprehension level of third-grade primary school students

#### Abstract

The Türkiye Century Education Model categorises Turkish language skills into two main areas: comprehension and expression. To evaluate reading comprehension, methods such as expressing the read text, answering questions about the text, and expressing thoughts on the text can be utilised. Written and oral expressions are used for the rephrasing of the read text. This study aims to develop strategies for enhancing written and oral expression skills to assess the reading comprehension of third-grade students. The research employs action research, a systematic process that involves evaluating and intervening in a problem requiring resolution or a situation needing improvement. Using the accessible sampling method, the study group consisted of 11 third-grade students attending a primary school in Boğazlıyan, Yozgat. Students read six different illustrated children's books, one per week, selected by researchers and validated through expert opinion. After reading each book, students first retold the story through written expression, followed by oral expression. Oral retellings were recorded using audio devices. Written and oral retellings were scored separately using the checklist developed by the researchers. The average score from the *written expression-based reading comprehension assessment checklist* increased from 3.1 (pretest in Week 1) to 5.4 by Week 6, representing a 74% improvement compared to the baseline. The average score from the *oral expression-based reading comprehension assessment checklist* rose slightly from 5.3 (Week 1) to 5.4 by Week 6. These findings demonstrate that the implemented activities improved both written and oral expression skills used to determine students' reading comprehension levels.

**Keywords:** reading comprehension, oral expression, Written Expression, illustrated children's books.

<sup>1</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, [ituncun@gmail.com](mailto:ituncun@gmail.com), ORCID 0000-0001-9138-9442

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [mstfulusoy@gmail.com](mailto:mstfulusoy@gmail.com), ORCID 0000-0002-5914-299X

## Giriş

İnsanlar yaşam boyu yeni deneyimler edinmeye devam ederler. Bu deneyimleri başkalarıyla paylaşmak için farklı yollar denemektedirler. Bu paylaşımlar dil becerileri aracılığıyla yapılır. Türkiye Yüzyılı Maarif modelinde Türkçe alan becerileri anlama ve anlatma olarak iki başlık altında gösterilmektedir. Dinleme ve izleme becerileri ile okuma becerisi anlama başlığı altında yer alırken, konuşma ve yazma becerisi anlatma başlığı altında yer almaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024) Anlatma becerilerinden konuşma becerisinin gelişimi, dinleme becerisini takip eder. İlkokul 1. sınıfta başlayan okuma yazma sürecinde ise yazma becerisi edinimi okuma becerisi edinimi ile başlar, en son tamamlanır.

Temel dil becerilerin farklı zamanlarda edinilmesi ve özellikle yazmanın müdahale gerektirmesi nedeniyle sözlü anlatımın özelliklerinin yazılı anlatıma aktarılamayacağı belirtilmektedir (Pinto vd., 2016). Bunlarla birlikte sözlü anlatım ve yazılı anlatım arasında bazı temel farklar ve ortak noktalar bulunmaktadır. Sözlü ve yazılı anlatımın her ikisinde de fikir oluşturma aşaması ortakken, bu fikirlerin aktarılması yazılı anlatımda transkripsiyon (yazım)(Abbott ve Berninger, 1993), sözlü anlatımda konuşma aracılığıyla gerçekleşmektedir (McIntyre vd., 2025).

Sözlü anlatım ve konuşma becerisi dinlemenin ardından geliştiği, bireyin içinde bulunduğu ailenin ve toplumun etkisiyle bu gelişimin kendine özgü (Baş, 2011) ve kuralsız şekilde devam ettiği gözlenmektedir. Okul çağının başlamasıyla dilin kuralları öğrenilmeye başlar, bu kurallar eşliğinde yazılı anlatım ve sözlü anlatım gelişmeye devam eder (Çelebi ve Aykanat Uysal, 2022). Bu kuralların yeterince öğrenilememesi sözlü anlatım ve yazılı anlatım becerilerinde başarı farklarına neden olmaktadır. Sözlü anlatım sadece sestem, yazılı anlatım ise sadece yazımdan ve simgelerden meydana gelmemektedir (Baş, 2011). Kuralların yanı sıra bireysel farklılıklar da konuşma ve yazma becerilerini etkilemektedir. Konuşmaya karşı olumsuz tutum veya fiziksel yetersizlik nedeniyle yazmaya yönelen bireyler ile yazma becerisini edinmemiş veya yazmaya karşı olumsuz tutum nedeniyle konuşmayı tercih eden bireylerin varlığı da bu iki anlatım türünde başarı farkını ortaya çıkarmaktadır (Baş, 2011).

Dil becerilerinin tamamı birbirini tamamlar nitelikte olduğu gibi anlamı yapılandırmada da sürekli bir ilişki içindedirler (Akyol, 2013; Çetinkaya, 2017; Duran ve Öztürk, 2019; Özbay, 2012). Alıcı dil becerileriyle edinilen bilgi ve kazanımlar, ifade edici dil becerileriyle diğer insanlara aktarılmaktadırlar. Yazılı metinlerden anlam kurma amacıyla temel eğitimin ilk yıllarında öğretilen veya edinilen okuma becerisi (Akyol, 2013; Epçaçan, 2018b; Güneş, 2013) ve dolayısıyla anlama becerisi doğrudan ölçülemediği için dolaylı ölçme araçlarıyla ölçülebilmektedir (Başaran, 2013; Fletcher, 2006; Temizkan ve Sallabaş, 2015). Dinleme izleme ve okuma yolu ile toplanan verilerle zihinde oluşturulan fikirlerin aktarımındaki doğruluk anlamının ne derecede gerçekleştirildiği konusunda fikir vermektedir. Ölçme değerlendirmedeki çağdaş yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlamayı ölçmek için sözlü veya yazılı anlatımın kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Başaran, 2013). Kitap hakkındaki konuşmalar, metinle ilgili okur tepkileri ve hikâyeyi yeniden anlatmalar öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini değerlendirmede kullanılabilir (Akyol vd., 2014; Erbasan, 2020; Ulusoy, 2017). Not alma, özet çıkarma (Epçaçan, 2018a), paralel metin üretme gibi yöntemlerin kullanıldığı yazılı anlatım becerileri, başkalarının yazdıklarını anlama yani okuduğunu anlama düzeylerini belirlemede (Carretti vd., 2014) kullanılan yöntemlerdendir.

Okuduğunu anlamının doğrudan gözlemlenemediği ve ancak ürünlerin gözlemlendiği düşünüldüğünde okuduğunu anlama ölçülürken yalnızca bir tek ölçekle ölçmeye kalkışmak sonuçlarda yanılgıya neden olabilmektedir (Fletcher, 2006). Çünkü okuma ve okuduğunu anlama çok boyutlu becerilerdir. Bu nedenle sözlü ve yazılı anlatımın okuduğunu anlamayı

değerlendirmede birlikte kullanılması daha kapsamlı, tutarlı ve doğru sonuçlara ulaşmayı sağlar.

Alanyazında sözlü anlatım ve yazılı anlatımın farklı açılardan ayrı ayrı konu edildiği birçok araştırma yer almaktadır. İlkokul düzeyinde yazılı anlatım becerileri ile ilgili olan araştırmalar, düzey belirleme ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği çalışmalar üzerine yoğunlaşmıştır (Anılan, 2005; Çalışkan, 2020; Çetin ve Ulusoy, 2020; Çevik, 2023; Erzincan, 2017; Gülli, 2020; Tavşanlı, 2019; Tavşanlı ve Kara, 2024; Temel ve Katrancı, 2019; Tok, 2016; Yaşartürk, 2024). İlkokul düzeyindeki öğrencilerin sözlü anlatım becerileri ile ilgili araştırmalar (Aslan, 2020; Ertem, 2017 Mayıs; Kurudayıoğlu ve Taşkın, 2015; Turgut, 2006; Ulusoy, 2017) yazılı anlatım becerileri ile ilgili araştırmalara göre sayıca azdır. Bunlarla birlikte yazılı ve sözlü anlatım becerileri, araştırmacılar ve öğretmenler tarafından okuduğunu anlama becerisini ölçmek için kullanılmaktadır (Balantekin ve Kızık, 2021; Shi vd., 2018; Yıldız ve Ceyhan, 2018). Çalışmanın amacı ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyini belirlemede kullanılan yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik yöntem ve stratejiler belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenirken kullanılan yazılı anlatım beceri düzeyi nedir?

2. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenirken kullanılan sözlü anlatım beceri düzeyi nedir?

3. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenirken kullanılan yazılı anlatım becerileri nasıl geliştirilir?

4. İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri belirlenirken kullanılan sözlü anlatım becerileri nasıl geliştirilir?

## **Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Aksoy (2003) 'a göre eylem araştırması, kuramsal bilgi üretme kaygısı olmadan, gerçek ortam ve durumlarda mevcut uygulamayı iyileştirme veya sorunları çözme hedefi olan, araştırmacının sürecin doğrudan içinde olduğu ve öğrenilenleri uyguladığı, katılımcı bireylerin güçlenmesini, işbirliğini ve sosyal değişmeyi getiren yöntemdir. Bu çalışmada 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirirken faydalanılan yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin nasıl geliştirilebileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır.

Bu araştırma 2024/2025 eğitim öğretim yılında Yozgat İli Boğazlıyan İlçesinde bulunan bir ilkokulda yürütülmüştür. Araştırma, bu okuldaki üçüncü sınıfa devam eden olan 11 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Yazılı anlatımlar ve sözlü anlatımlar araştırmacılar tarafından hazırlanan okuduğunu anlamaya yönelik düzey belirleme kontrol formu (EK-1) ile ayrı ayrı puanlanmıştır. Düzey belirleme kontrol formu bir üründe ya da bir performansta aranan özellikleri belirler ve gözlemcinin her bir özelliğin düzeyini kararlaştırmasına olanak sağlar (Bolat, 2019). Yazılı anlatım ve sözlü anlatıma yönelik düzey belirleme kontrol formu oluşturulurken yazılı anlatım ve sözlü anlatımın her birine özgü değişkenler yerine ortak değişkenlere yer verilmiştir. Formun 1. Bölümünde hikâye unsurlarına dair değerlendirmenin yapıldığı dereceli puanlama anahtarı bulunmakta, bu bölümden öğrenci toplam 10 puan alabilmektedir. 2. Bölümde ise puanla değerlendirilmeyen, metnin yapısı ile ilgili unsurlar yer almaktadır.

Öğrencilerin okudukları kitaplardan anladıklarını yazılı olarak anlatmışlardır. Bu dokümanda (EK-2) öğrencinin adı soyadı ve kısa bir yönerge bulunmaktadır. Öğrenciler okudukları kitapları sesli bir şekilde anlatmışlardır. Bu anlatımlar daha sonra değerlendirilmek üzere ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma ortamının ve öğrencilerin izlenmesi için hazırlanmış form (EK-3), araştırma süresince araştırmacının topladığı verileri desteklemek ve tamamlamak için kullanılmıştır.

Eylem araştırması sonuçlarının yerel nitelikte olması ve genelleme amacı gütmemesi nedeniyle nitel araştırma yöntemi olarak görülsa de (Aksoy, 2003) araştırmanın amacı ve verilerin özelliği göz önünde bulundurularak, veri çeşitlemesinin sağlanması açısından hem nitel hem de nicel veri toplama araçlarından faydalanılır (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış gözlem formu (EK-3) kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarının değerlendirileceği, araştırmacılar tarafından geliştirilen Yazılı anlatım ve sözlü anlatıma yönelik düzey belirleme kontrol formu (EK-1) kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde 6 adet resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Resimli çocuk kitapları belirlenirken uzman görüşünden faydalanılmıştır. Kitapların hikâye unsurlarına sahip olması ve gerçek hayata yakın, hikâye niteliğinde kitapların kullanılması ölçüt olarak kullanılmıştır. Kitaplar içerdikleri sözcük sayısına göre sıralanarak süreç içerisinde okutulmuştur.

Öğrencilere her hafta kitap okumuşlardır. Bütün öğrencilere yetecek kadar temin edilen kitaplar verilmiş, rahatça okumaları için 1 ders saati süre tanınmıştır. 2.ders okunan kitapları yazılı olarak yeniden anlatabilmeleri için boş çizgili kağıtlar verilmiştir. Öğrenciler bu kağıtlara okudukları kitaptan anladıklarını aktarmışlardır. Başlangıçta anlatımlar herhangi bir kurala ve yönlendirmeye bağlı olmadan yapılmıştır. Yazılı anlatımların bitiminde öğrenciler tek tek kütüphaneye çağırılarak anlatımları sözlü olarak yapmaları istenmiş, bu anlatımlar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir

**Tablo 1:**Araştırmada kullanılan resimli çocuk kitapları

Kitabın Adı	Yayınevi	Kelime Sayısı
1 Hiçbir şey Yapmama Günü	Aylak Kitap	477
2 Piraye'nin Bir Günü	Yapı Kredi Yayınları	795
3 Büyük Balina Macerası	İşbankası Kültür Yayınları	885
4 Kayıktaki Çocuk	Timaş Çocuk	932
5 Kırılan Kalpler Nereye Gider	Timaş Çocuk	958
6 Kalundburg Beşlisi	Tübitak Popüler Bilim Kitapları	1451

Araştırmada kullanılacak eylem planı hazırlanırken anlama ve anlatım becerilerinin birbirini desteklediği göz önünde bulundurularak anlamaya yönelik aşağıdaki çalışmalar yapılması planlanmıştır. 2025 yılının şubat ayının ilk haftası başlayan araştırma mart ayının ikinci haftası tamamlanmıştır. Yapılması planlanan uygulamalar 6 hafta (30 saat) sürmüş, eylem

araştırmasının doğası gereği süreç içerisinde güncellenmiştir. Eylem planı aşağıdaki şekilde ilerlemiştir.

- \* Araştırmacı tarafından öğrencilere sadece ilk hafta “Çatlak Kova” isimli metin üzerinden hikâye unsurlarının ve hikâye haritasının tanıtılması
- \* Öğrencilerin verilecek resimli çocuk kitabını 1 ders saatinde okuması.
- \* Öğrencilerin kendilerine verilen hikâye haritasının olduğu kâğıt üzerine, o hafta okudukları kitabın hikâye unsurlarını yazması.
- \* 2. ders, okunan kitapları yazılı olarak yeniden anlatabilmeleri için boş çizgili kağıtlar verilmesi, öğrencilerin bu kağıtlara okudukları kitaptan anladıklarını aktarması.
- \* Öğrencilerin tek tek kütüphaneye çağırılarak anlatımları sözlü olarak yapmalarının istenmesi, bu anlatımların ses kayıt cihazı ile kaydedilmesi.
- \* Süreç içerisinde, planlanan dışında yeni bir durumla karşılaşılması durumunda eylem planı gözden geçirilerek yeni duruma uygun planlamalar yapılması.

Süreç içerisinde tespit edilen aksaklıkları çözümlmek için 2.haftadan itibaren eylem planında bir dizi güncelleme yapılmıştır.

- \* Araştırmacı, öğrencilerin doldurduğu hikâye haritalarını değerlendirilecek yanlış veya eksik yapan öğrencilere yönlendirmede bulunacaktır.
- \* Öğrenciler rastgele 3 veya 4 kişilik gruplara ayrılacaklardır.
- \* Bütün öğrenciler doldurdukları hikâye haritalarının yardımıyla grup içerisinde o hafta okudukları kitaba ait ortak bir hikâye haritası dolduracaklardır.
- \* Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine yardım ettiği akran öğrenmesi ile etkinlik devam edecektir. Hatalı ve eksik anlamalar öğrenciler tarafından giderilmeye çalışılacaktır.

2. Hafta okunacak olan Piraye'nin Bir Günü isimli kitabı öğrencilere dağıtmadan önce eylem planında yapılan güncelleme ve yapılan hatalar konusunda öğrencilerle çalışma yapılmıştır. Metinlerde açıkça verilmeyen hikâye unsurlarını tespit ederken verilen ipuçlarından yararlanarak cevabı bulma konusunda çalışmalar yapılmıştır.

Her hafta o haftaya ait kitabın okunmasının ardından okuduğunu anlamayı ölçmek için öğrencilere ait yazılı anlatımlar (EK-2), Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım Yoluyla Okuduğunu Anlama Düzey Belirleme Kontrol Formu (EK-1) ile değerlendirilmiş, toplanan veriler tablollaştırılarak analiz edilmiştir. Yazılı anlatımların değerlendirilmesinin ardından sözlü anlatımlara ait ses kayıtları dinlenerek yine Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım Yoluyla Okuduğunu Anlama Düzey Belirleme Kontrol Formu (EK-1) ile değerlendirilmiş, toplanan veriler tablollaştırılarak analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış gözlem formları (EK-3) ile elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilecektir.

### **Bulgular**

Araştırmacı hikâye unsurlarını içeren “Çatlak Kova” isimli metni öğrencilere verdi. Öyküleyici bir metin olan “Çatlak Kova” öğrenciler tarafından okundu. Araştırmacı öğrencilere, metne ait hikâye unsurlarını öğreneceklerini, sonrasında hikâye haritasını dolduracaklarını söylemiştir. Ö7 hikâye unsurları ve hikâye haritasını ilk defa duyduklarını ve ne yapacaklarını bilmediklerini belirtmiştir. Bunun üzerine araştırmacı öğrencilere metne ait hikâye unsurlarını içeren sorular yönelterek cevaplarla birlikte tahtaya yazmıştır. Daha sonra üzerinde hikâye haritası olan kağıtları doldurmalarını istemiştir. Araştırmacı öğrencilerin doldurmuş olduğu hikâye

haritalarını incelemiş, doldurmakta zorlanan veya hata yapan öğrencileri yönlendirerek onlara yardımcı olmuştur.

Öğrencilere öntest niteliği de taşıyan “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli resimli çocuk kitabı verilmiş, okumaları ve kitapla birlikte verilen hikâye haritasının doldurulması istenmiştir. Yapılan okumalar sonunda öğrenciler hikâye haritalarını doldurmuşlardır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu incelendiğinde araştırmacı, birçok öğrencinin hikâye unsurlarını eksik ya da hatalı yazdığını notları arasına kaydetmiştir. Bununla birlikte kullanılan resimli çocuk kitabı öğrenciler tarafından oldukça beğenilmiş; Ö5 okunulan kitaba benzer başka kitaplar okuyup okumayacaklarını sormuştur. Diğer öğrenciler de aynı merak ve saygı ile heyecanlarını ifade etmişlerdir.

2. ders öğrenciler kendilerine verilen kağıtlara okudukları kitaptan anladıklarını yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Gün bitiminde Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım Yoluyla Okuduğunu Anlama Düzey Belirleme Kontrol Formu ile yazılı anlatımlar değerlendirilmiştir. Yazılı anlatımların değerlendirilmesinden sonra oluşan değerlendirme puanları Tablo 2’de verilmiştir.

Yazılı anlatımların ardından araştırmacı, öğrencileri tek tek kütüphaneye çağırarak okudukları kitaptan anladıklarını bir de sözlü olarak anlatmalarını istemiştir. Yapılan sözlü anlatımlar daha sonra değerlendirilmek üzere kayda alınmıştır. Bütün öğrenciler sözlü anlatımlarını tamamlayınca Yazılı Anlatım ve Sözlü Anlatım Yoluyla Okuduğunu Anlama Düzey Belirleme Kontrol Formu aracılığıyla değerlendirmeler yapılmıştır.

Yapılan değerlendirmeler sonunda eylem araştırmasının aksayan veya eksik kalan yönlerine yönelik gerekli görülen güncellemeler yapılmış, çalışma bu doğrultuda devam etmiştir. Metinde doğrudan verilmemiş, dolaylı anlatımlarla ifade edilen ve tespit edilmesi gereken hikâye unsurlarına yönelik çalışmalar planlanmıştır.

Araştırmaya dair bulgular ayrıntılı şekilde Tablo 2’de verilmiştir. Öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarından aldıkları puanlar karşılaştırma yapılabilmesi için birlikte verilmiştir. Bireysel bulguların ardından toplam puanlar tablolştırılmıştır.

**Tablo 2:** Ö1'in yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö1 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	1	1	0	0	2
2. Hafta	2	2	1	0	2	7
3. Hafta	0	1	1	1	0	3
4. Hafta	2	2	2	2	0	8
5. Hafta	2	1	1	1	2	7
6. Hafta	2	1	1	1	0	5

**Tablo 3:** Ö1'in sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö1 Sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	2	1	1	0	4
2. Hafta	0	2	1	0	2	5
3. Hafta	2	2	2	2	0	8
4. Hafta	2	2	2	2	0	8
5. Hafta	2	1	1	1	2	7
6. Hafta	2	1	1	1	0	5

Tablo 2 incelendiğinde Ö1, 1. Haftanın kitabı olan Hiçbir Şey Yapmama Günü isimli metinden anladıklarını yazarken metnin unsurlarından toplam 2 puan almıştır. Yazılı anlatım düzey belirleme formunun puanla değerlendirilmeyen bölümünde Ö1 in metnin tamamını yazmayıp eksik bıraktığı belirtilmektedir. Tablo 3 incelendiğinde kitabı sözlü olarak anlatırken daha başarılı olduğu görülmektedir. Sözlü anlatım düzey belirleme formunun puanla değerlendirilmeyen bölümünde ise Ö1'in metni yarım bırakmadan tamamını anlattığı belirtilmiştir. Bununla birlikte Ö1 hem yazılı hem sözlü anlatımlarda metinle ilgili herhangi bir düşüncesini ifade etmemiştir.

Tablo 2 ve tablo 3 incelendiğinde yazılı anlatımda ve sözlü anlatımda ilk haftaya göre toplam puanlar artış göstermiştir. Bununla birlikte Ö1'in başlangıçta sözlü anlatıma göre yazılı anlatımdan düşük puan almasına rağmen ilerleyen haftalarda yazılı anlatımdaki başarısını arttırmıştır.

**Tablo 4:**Ö2'in yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö2 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	1	1	0	0	2
2. Hafta	2	2	1	0	2	7
3. Hafta	2	2	1	1	2	8
4. Hafta	2	2	2	2	0	8
5. Hafta	2	1	1	1	0	5
6. Hafta	2	1	1	1	0	5

**Tablo 5:** Ö2'in sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö2 sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekan	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	2	1	1	2	6
2. Hafta	2	2	1	1	2	8
3. Hafta	2	2	2	0	2	8
4. Hafta	2	2	2	2	0	8
5. Hafta	2	1	2	1	0	6
6. Hafta	2	1	1	1	0	5

Ö2 1. Hafta okuduğu “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitaptan anladıklarını yazılı olarak anlatırken metnin unsurlarını tam ve doğru olarak aktarmada başarılı olamamıştır. Değerlendirme forumundan yalnızca 2 puan alabilmiştir, değerlendirme formunun puanla değerlendirilmeyen bölümünde Ö2'nin de metni yazmayı tamamlamadığı belirtilmektedir.

Ö2 “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitabı anlatırken metnin unsurlarına daha hâkim olduğu görülmüştür. Sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan 6 puan almıştır. Ve anlatım sırasında metni tamamladığı görülmüştür.

Süreç içerisinde Ö2 hem yazılı hem sözlü anlatımda puanını artırırken yazılı anlatım puanlarını başlangıca göre daha fazla arttırdığı görülmektedir.

**Tablo 6:** Ö3'ün yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö3 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekan	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	1	1	1	0	3
2. Hafta	2	2	1	1	0	6
3. Hafta	2	1	1	1	0	5
4. Hafta	2	1	1	2	2	8
5. Hafta	2	1	2	1	0	6
6. Hafta	2	1	1	2	0	6

**Tablo 7:** Ö3'ün sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö3 sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekan	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	2	1	1	0	4
2. Hafta	0	2	1	1	2	6
3. Hafta	0	2	2	2	0	6
4. Hafta	2	2	2	1	0	7
5. Hata	2	1	2	1	0	6
6. Hafta	2	1	1	2	0	6

Ö3 1. Hafta öntest niteliğinde okuduğu “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitaptan anladıklarını yazılı olarak anlatırken metnin unsurlarını tam ve doğru olarak aktarmada başarılı olamamıştır. Metnin başlığı ve zaman unsuruna hiç cevap yazmazken, kişiler, olay örgüsü ve mekân unsurlarına ise tam doğru cevap verememiştir. Değerlendirme forumundan 3 puan alabilmiştir, değerlendirme formunun puanla değerlendirilmeyen bölümünde Ö2'nin de metni yazmayı tamamlamadığı belirtilmektedir. Yazılı anlatım yaptığı kâğıdı incelendiğinde ise yeterli süresi olmasına rağmen olay örgüsünün yarısında metni yazmayı bıraktığı görülmektedir.

Ö3 “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitabı anlatırken başlığı ve zamanı sözlü olarak aktarmamış, kişileri tam olarak aktarmıştır. Olay örgüsünde hatalar olmasına rağmen yazılı anlatıma göre metni tamamlamaya çalışmıştır. Sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan 4 puan almıştır.

Süreç içerisinde Ö3 hem yazılı hem sözlü anlatımda toplam puanını artırmıştır. Metnin unsurlarından çalışma boyunca farklı puanlar alırken en az puanı zaman unsurundan almıştır. Yine süreç içerisinde yazılı anlatımlarda metni tamamladığı görülmektedir.

**Tablo 8:** Ö4'ün yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö4 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	1	1	1	0	3
2. Hafta	0	2	1	0	0	3
3. Hafta	2	1	1	1	0	5
4. Hafta	2	2	1	1	2	8
5. Hata	2	1	1	1	0	5
6. Hafta	2	1	1	1	0	5

**Tablo 9:** Ö4'ün sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö4 Sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	1	1	1	0	3
2. Hafta	0	1	1	0	0	2
3. Hafta	0	2	1	1	0	4
4. Hafta	2	2	1	1	2	8
5. Hata	2	1	1	1	0	5
6. Hafta	2	1	0	0	0	3

Ö4 1. Hafta öntest niteliğinde okuduğu “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitaptan anladıklarını yazılı olarak anlatırken metnin unsurlarını tam ve doğru olarak aktarmada başarılı olamamıştır. Metnin başlığı ve zaman unsuruna hiç cevap yazmazken, kişiler, olay örgüsü ve mekân unsurlarına ise tam doğru cevap verememiştir. Değerlendirme formundan 3 puan alabilmiştir, değerlendirme formunun puanla değerlendirilmeyen bölümünde Ö2'nin de metni yazmayı tamamlamadığı belirtilmektedir. Yazılı anlatım yaptığı kâğıdı incelendiğinde kitaptaki ilk birkaç cümleyi aynen yazdığı sonrasında ise herhangi bir şey yazmadığı görülmüştür.

Ö4 “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitabı anlatırken başlığı ve zamanı sözlü olarak aktarmamış, kişileri, olay örgüsünü ve zamanı eksik olarak aktarmıştır. Olay örgüsünde eksikler olmasına rağmen yazılı anlatıma göre metni tamamlamaya çalışmıştır. Sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan 3 puan almıştır.

Süreç içerisinde Ö4 hem yazılı hem sözlü anlatımda toplam puanını artırmıştır. Metnin unsurlarından çalışma boyunca farklı puanlar alırken en az puanı zaman unsurundan almıştır. Ö4 en yüksek puanı 4. Hafta okuduğu “Kayıktaki Çocuk” kitabının anlatımlarından almıştır. Çalışma boyunca Ö4'ün anlatımlarında en az yer verdiği unsur zaman unsuru olmuştur.

**Tablo 10:** Ö5'in yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö5 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekan	Zaman	Toplam
1. Hafta	2	2	2	2	0	8
2. Hafta	2	2	1	0	2	7
3. Hafta	0	2	1	1	2	6
4. Hafta	2	2	2	2	0	8
5. Hafta	2	1	2	2	0	7
6. Hafta	2	1	1	2	0	6

**Tablo 11:** Ö5'ün sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö5 Sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekan	Zaman	Toplam
1. Hafta	2	2	2	2	2	10
2. Hafta	0	2	1	1	2	6
3. Hafta	2	2	2	2	2	10
4. Hafta	2	2	2	2	0	8
5. Hafta	2	1	2	1	2	8
6. Hafta	1	1	1	2	0	4

Ö5 1. Hafta öntest niteliğinde okuduğu “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitaptan anladıklarını yazılı olarak anlatırken metnin unsurlarını sadece zaman unsurunu aktaramamıştır. Birinci hafta hem yazılı anlatımdan hem de sözlü anlatımdan en yüksek puanı almıştır. Anlatımlarında ayrıntılara değinmeye çalıştığı görülmüştür. Ö5 sözlü anlatımında zaman unsurunu da aktararak tam puan almıştır.

Süreç içerisinde Ö5 hem yazılı hem sözlü anlatımda başarılı kabul bir performans sergilemiştir. En başarısız olduğu alan yazılı anlatımlarda zaman unsuru olmuştur. Genel olarak sözlü anlatımlarda daha yüksek puanlar alabilirken son hafta okunan “Kalundburg Beşlisi” kitabının anlatımında hem önceki haftalara göre hem de yazılı anlatıma göre 4 puan alarak kendisinin en düşük puanını almıştır.

**Tablo 12:** Ö6'nın yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö6 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekan	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	1	1	1	0	3
2. Hafta	2	1	1	0	2	6
3. Hafta	2	1	1	0	0	4
4. Hafta	2	2	1	1	0	6
5. Hafta	2	1	1	1	0	5
6. Hafta	2	1	1	1	0	5

**Tablo 13:** Ö6'nın sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö6 Sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekan	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	1	1	1	0	3
2. Hafta	0	2	1	1	2	6
3. Hafta	0	1	1	1	0	3
4. Hafta	2	2	1	1	0	6
5. Hafta	0	1	1	1	2	5
6. Hafta	0	1	1	1	0	3

Tablo 12 incelendiğinde Ö6 1. hafta okuduğu “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitabın yazılı anlatımında metnin başlığını ve zamanı bildiren herhangi bir unsur kullanmamıştır. Kişileri,

olay örgüsünü ve mekân unsurunu eksik bir şekilde anlatmıştır. Yazılı anlatımdan aldığı puan toplam 3 tür. Metni tamamlamamış olay örgüsü eksik kalmıştır.

Tablo 13'teki sözlü anlatım puanlarına göre yazılı anlatımla aynı puanı almıştır. Burada da metnin başlığına ve zamana dair ifade kullanmamıştır.

Süreç içerisinde yazılı anlatımda 1. hafta dışındaki haftalarda metnin başlığını yazarken, zaman unsurundan sadece 2. hafta puan alabilmiştir. Sözlü anlatımlarda ise 4. hafta hariç metnin başlığını ifade etmemiştir. Metnin yazılı ve sözlü anlatımda olay örgüsü eksik olsa da 2. haftadan itibaren metnin sonuç bölümüne değinmiştir. Diğer öğrencilerin aksine Ö6 sözlü anlatımda yazılı anlatıma göre daha düşük performans sergilemiştir.

**Tablo 14:** Ö7'nin yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö7 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekan	Zaman	Toplam
1. Hafta	2	1	1	1	0	5
2. Hafta	0	2	1	2	0	5
3. Hafta	2	1	1	2	2	8
4. Hafta	2	1	2	2	0	7
5. Hafta						
6. Hafta	2	1	1	1	2	7

**Tablo 15:** Ö7'nin sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö7 Sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekan	Zaman	Toplam
1. Hafta	2	2	2	2	2	10
2. Hafta	2	2	1	2	2	9
3. Hafta	2	2	1	2	0	7
4. Hafta	1	2	2	2	2	9
5. Hafta	0	2	2	1	0	5
6. Hafta	1	2	2	2	2	9

Tablo 14'te Ö7 'nin 1.hafta okuduğu "Hiçbir Şey Yapmama Günü" isimli kitabın yazılı anlatımında zaman unsurunu kullanmadığı görülmektedir. Toplamda 5 puan almıştır. Yazılı anlatımı yaptığı kâğıt incelendiğinde metni oldukça yüzeysel anlattığı ayrıntılara yer vermediği dikkat çekmektedir.

Tablo 15'te sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlara yer verilmiştir. 1. hafta Ö7 bütün metin unsurlarını eksiksiz ve doğru şekilde sözlü olarak anlatarak tam puan almıştır. Ö7 1. hafta sözlü anlatımda yazılı anlatıma göre daha başarılı olmuştur. Yazılı anlatımdan 5 puan alırken sözlü anlatımdan 10 puan almıştır.

Süreç içerisinde yazılı anlatım puanlarını ilk haftaya göre arttırsa da araştırma süresince sözlü anlatımda daha başarılı olduğu görülmektedir.

**Tablo 16:** Ö8'in yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö8 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	1	0	0	0	1
2. Hafta	2	2	1	1	2	8
3. Hafta	2	2	1	2	2	9
4. Hafta	2	2	2	2	0	8
5. Hata	2	1	1	1	0	5
6. Hafta	2	1	1	1	0	5

**Tablo 17:** Ö8'in sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö8 Sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	2	2	2	0	6
2. Hafta	2	2	1	2	2	9
3. Hafta	2	2	2	2	0	8
4. Hafta	2	2	2	2	2	10
5. Hata	2	1	2	1	0	6
6. Hafta	2	1	1	2	0	6

Tablo 16 incelendiğinde Ö8 öntest niteliğindeki 1. haftanın kitabı “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitabı yazılı olarak anlatırken metnin unsurlarına neredeyse hiç değinmediği görülmektedir. Yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan yalnızca 1 puan alabilmiştir. Anlatımı yaptığı kâğıt incelendiğinde metne kısa bir giriş yaptığı, metnin devamını yazmadığı görülmüştür.

Tablo 17 incelendiğinde ise 1.hafta yaptığı sözlü anlatımda başlık ve zaman unsuru dışında metni başarıyla anlattığı görülmektedir. Sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan 6 puan almıştır. Anlatıma ait ses kaydında hikâye unsurlarından kişiler, olay örgüsü ve mekânın ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır.

Araştırma boyunca yazılı anlatımda ilk haftaya göre puanlar yükselmiş 5. ve 6. haftada bir önceki haftaya göre düşüş yaşanmıştır. Kitapların anlatım türü ve detay yoğunluğunun bu düşümlere neden olabileceği düşünülmektedir. Sözlü anlatımlarda ise yazılı anlatımda olduğu gibi ilk haftanın puanlarına göre artış yaşanmış 5 ve 6. hafta önceki haftalara göre düşüş yaşanmıştır.

**Tablo 18:** Ö9'un yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö9 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	2	1	2	1	0	6
2. Hafta	2	2	2	1	2	9
3. Hafta	2	2	2	2	2	10
4. Hafta	2	2	2	2	2	10
5. Hafta	2	1	2	2	0	7
6. Hafta	2	1	1	2	2	8

**Tablo 19:** Ö9'un sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö9 Sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	2	1	2	2	0	7
2. Hafta	2	2	2	2	2	10
3. Hafta	2	2	2	2	2	10
4. Hafta	2	2	2	2	2	10
5. Hafta	2	1	2	1	0	6
6. Hafta	2	1	1	2	2	8

Ö9 1. Hafta okuduğu “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitabı yazılı olarak anlatırken zaman unsuru dışındaki unsurları aktarmıştır. Olay örgüsünü başarılı bir şekilde detaylandırmıştır. Yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan 6 puan almıştır. Tablo 19’da yer alan sözlü anlatım değerlendirme formu incelendiğinde 1. Haftadaki çalışmada yine zaman unsuruna değinmediği, bunun dışındaki unsurları başarılı bir şekilde aktardığı görülmüştür.

Çalışmanın diğer haftalarında birinci haftaya göre puanını yükseltmiştir. 5. ve 6. haftalarda diğer öğrencilerde yaşanan düşüş Ö9’da da görüle de yazılı anlatımda ilk haftaya göre yüksek puan almıştır. Sözlü anlatım puanı ise 5. haftada düşmüş 6. hafta da ilk haftayla aynı puana yükselmiştir.

**Tablo 20:** Ö10'un yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö10 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	2	1	1	0	4
2. Hafta	0	1	1	0	0	2
3. Hafta	0	2	1	2	2	7
4. Hafta	2	2	2	2	0	8
5. Hafta	2	1	2	2	0	7
6. Hafta	2	1	2	1	0	6

**Tablo 21:** Ö10'un sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö10 Sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	2	2	1	0	5
2. Hafta	0	2	1	2	2	7
3. Hafta	0	2	2	2	2	8
4. Hafta	2	2	2	1	0	7
5. Hafta	2	1	1	1	0	5
6. Hafta	2	1	1	2	0	6

Ö10 1. haftanın kitabı “Hiçbir Şey Yapmama Günü” isimli kitabı yazılı olarak anlatırken kontrol formundan 4 puan alabilmiştir. Metnin başlığı ve zaman unsurlarına değinmediği için puan alamamıştır. Olay örgüsünde sıralamaları karıştırmış, tam puan alamamıştır.

1.hafta sözlü anlatımda olay örgüsünü doğru aktarmış, yazılı anlatıma göre daha başarılı olmuştur. Metnin başlığı ve zaman unsurlarına sözlü anlatımda da yer vermemiştir. 1. hafta sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan 5 puan almıştır. Araştırma sürecinde 2.hafta yazılı anlatım kağıtları incelendiğinde Ö10'un başarılı bir öğrenci olmasına rağmen metne ait hikâye unsurlarını kâğıda aktarmaması, hikâyeye eklemeler yapması, metni olabildiğince kısa anlatması dikkat çeken bir durum olmuştur. 2.hafta yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan 2 puan aldığı görülmektedir. Sözlü anlatımda ise okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan 7 puan almıştır. Diğer haftalarda yazılı ve sözlü anlatımlarda ilk haftaya göre almış olduğu puanı yükseltmiştir. Ancak kontrol formundan alınan puanlarda 5 ve 6.haftalarda bir önceki haftaya göre düşüş görülmektedir.

**Tablo 22:**Ö11'in yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö11 Yazılı	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	2	0	0	0	0	2
2. Hafta	2	0	0	0	0	2
3. Hafta	2	1	1	1	2	7
4. Hafta	2	2	1	1	0	6
5. Hafta	-	-	-	-	-	-
6. Hafta	2	0	0	0	0	2

**Tablo 23:** Ö11'in sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan aldığı puanlar

Ö11 Sözlü	Metnin Başlığı	Kişiler	Olay Örgüsü	Mekân	Zaman	Toplam
1. Hafta	0	1	0	0	0	1
2. Hafta	0	1	1	1	0	3
3. Hafta	0	2	1	0	0	3
4. Hafta	2	1	1	1	0	5
5. Hafta	2	1	1	1	0	5
6. Hafta	2	1	1	0	0	4

Ö11 in 1.hafta yazılı anlatım yapması beklenen kâğıdı incelendiğinde metnin sadece başlığı yazdığı görülmüş, bu durum düzey belirleme kontrol formuna 2 puan olarak yansımıştır. Sözlü anlatımda başlığa yer vermeyen Ö11 metnin unsurlarından sadece kişilere değinmiş buradan da sadece 1 puan almıştır.

Araştırma sürecinde yazılı anlatımda 2.haftada da sadece başlığı yazan Ö11 sözlü anlatımda metnin unsurlarından kişilere, olay örgüsüne ve mekâna değinerek 3 puan almıştır. Yazılı anlatımlarda 3 ve 4.haftalarda ilk haftaya göre puanını yükseltirken 5. Hafta uygulamanın yapıldığı gün okula gelmemiş, ertesi gün sadece sözlü anlatıma katılmıştır. 6 hafta ise yine sadece başlığı yazmakla yetinmiştir. Tablo 23 incelendiğinde Ö11'in araştırma boyunca ilk haftaya göre puanını yükselttiği görülmektedir.

Bulguların bireysel olarak aktarılmasının ardından haftalara göre karşılaştırmanın yapılabilmesi için bütün öğrencilerin aldığı toplam puanlar tablolaştırılmıştır. Aşağıda yazılı anlatım ve sözlü

anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan alınan puanların tablosu verilmiştir.

**Tablo 24:** Yazılı Anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan alınan puanlar

Öğrenciler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.hafta
Ö1	2	7	3	8	7	5
Ö2	2	7	8	8	5	5
Ö3	3	6	5	8	6	6
Ö4	0	3	5	8	5	5
Ö5	8	7	10	8	7	6
Ö6	2	6	4	6	5	5
Ö7	5	5	8	7	-	7
Ö8	1	8	9	8	5	5
Ö9	6	9	10	10	7	8
Ö10	4	2	7	8	7	6
Ö11	2	2	7	6	-	2
Toplam	35	62	76	85	54	60
Ortalama	3,1	5,6	6,9	7,7	6	5,4

**Tablo 25:** Sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan alınan puanlar

Öğrenciler	1.Hafta	2.Hafta	3.Hafta	4.Hafta	5.Hafta	6.hafta
Ö1	4	5	8	8	7	5
Ö2	6	8	8	8	6	5
Ö3	4	6	6	7	8	5
Ö4	3	2	4	8	5	4
Ö5	10	6	10	8	8	5
Ö6	3	6	3	6	5	3
Ö7	10	9	7	9	5	9
Ö8	6	9	8	10	6	6
Ö9	7	10	10	10	6	8
Ö10	5	7	8	7	5	6
Ö11	1	3	3	5	5	4
Toplam	59	71	75	86	66	60
Ortalama	5,3	6,4	6,8	7,8	6	5,4

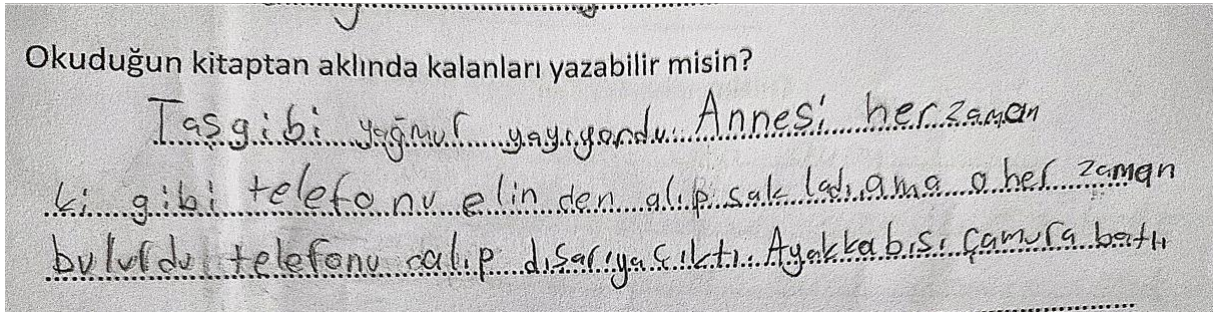
Birinci hafta yapılan çalışmaların ardından görülen eksiklikleri gidermek için eylem planında güncellemeler yapılmıştır. Bu güncellemeler sonucunda puanlarda gözle görülür bir artış sağlanmıştır.

Yukarıdaki tablolar incelendiğinde hem yazılı anlatımlardan hem de sözlü anlatımlardan alınan puanlarda ilk haftaya göre artış olduğu görülmektedir. İlk iki hafta sözlü anlatımda yazılı anlatıma göre daha başarılı olan öğrenciler sonraki haftalarda aradaki farkı kapatmayı başarmışlardır. 2,3 ve 4.haftada öğrenci başarısı yükselirken beş ve altıncı haftalarda düşüşler görülmüştür. 5.haftanın kitabı "Kayıktaki Çocuk" ve 6.haftanın kitabı "Kalundburg Beşlisi" kitabı öğrencileri zorlamıştır. "Kalundburg Beşlisi"nin anlatım tarzı öğrencilerin daha önce

karşılaşmadığı tarzda olması nedeniyle öğrencilerde kafa karışıklığına neden olmuştur. “Kayıktaki Çocuk” kitabında çocuğun ziyaret ettiği ülke sayısının fazla olması, ziyaret sırasının belirli bir mantığının olmaması da akılda tutma açısından zorluk yaşatmıştır. Kitap türleri ve içerik yoğunluğundan kaynaklanan düşüşe rağmen öğrenciler yazılı anlatımlarda ilk haftaya oranla daha yüksek puanlar almışlardır. 2,3 ve 4.haftalarda ilk haftaya ve bir önceki haftaya oranla sözlü anlatımlarda yüksek puan alınsa da 5 ve 6.haftalarda bu yükselişi sürdürmemişlerdir.

Yazılı anlatımların yapıldığı kağıtların incelenmesi, yazılı ve sözlü anlatımların değerlendirilmesi, gözlem formuna alınan notların bir araya getirilmesi sonucunda karşılaşılan aksaklıklar şu şekilde belirlenmiştir;

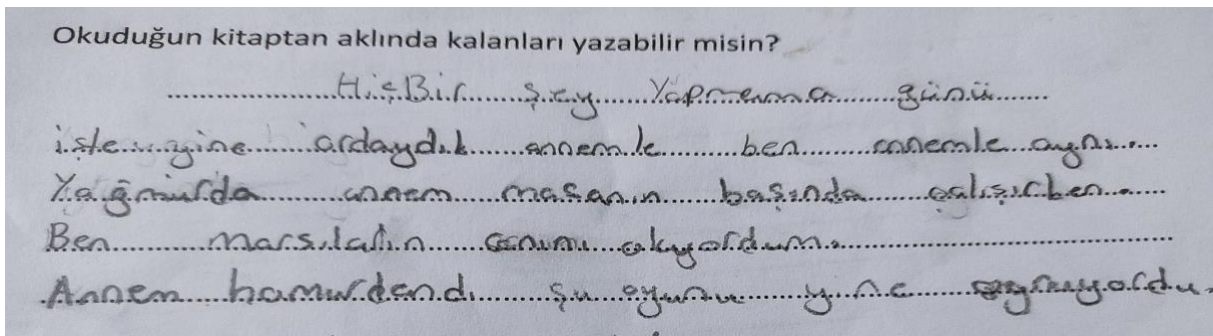
- Bazı öğrenciler detaylı bir şekilde anlatımları yazıya dökerken bazı öğrenciler okuduklarını anlamalarına rağmen yazılarını tamamlamadan bırakmışlardır.



Şekil 1: Ö8'in yazılı anlatımı

Yarı yapılandırılmış gözlem formuna da yansıyan bu durum öğrencilerin yazılı ifadelerde zorlanması, yazı etkinliklerinden sıkıldığı için yazmayı reddetmesi olarak kendini göstermiştir. Bu aksaklığı gidererek yazılı anlatımı geliştirmek için öncelikle öğrenciler cesaretlendirilmiştir. Sözlü anlatımda başarılı olup yazılı anlatımı yarıda bırakan Ö2, Ö7, Ö8 ve Ö10'a dönüt veren araştırmacı puanlamaya dahil edilmeden metnin sözlü olarak anlattıkları bölümlerini parçalar halinde yazdırmış ve metnin tamamını yazmalarını sağlamıştır.

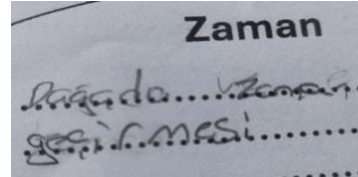
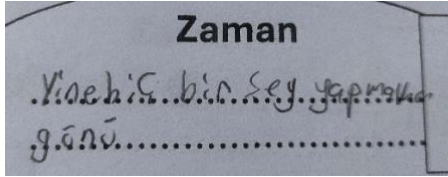
- Ö9 okuduğu kitabı bütün detaylarıyla hatırlamış ancak hikâyeyi, hikâyenin kahramanının ağzıyla yazılı olarak anlatmıştır. Bununla birlikte sözlü anlatımda hikâyeyi aktaran kişi olarak okuduğu hikâyeyi anlatmıştır.



Şekil 2: Ö9'un yazılı anlatımı

Bu durumda olan öğrencilere anlatım örnekleri verilerek doğru anlatım yapması konusunda yönlendirme yapılmıştır. Bu yönlendirme ile öğrenciler doğru anlatımları sözlü olarak pekiştirme çalışmaları yapmıştır. Daha sonraki anlatımlarda bu hatanın Ö9 VE Ö7'nin bu hatayı tekrar etmediği gözlemlenmiştir.

- Öğrenciler genel olarak zaman unsurunu tekrar anlatmada başarısız olmuşlardır. Öğrenciler okunan kitapta zaman unsuru doğrudan ifade edilmediği için hikâye haritasındaki ilgili bölüm, içinde “zaman”, “gün” gibi ifadelerin olduğu cümlelerden faydalanmışlardır.



**Şekil 3:** Öğrencilerin metnin zaman unsuru için yazdıkları

Zaman unsurunun doğrudan ifade edilmediği durumlara örnekler verilerek sorun düzeltilmeye çalışılsa da araştırma boyunca zaman unsurunu anlatıma yansıtma tutarlı bir başarı elde edilememiştir.

- Hem yazılı hem de sözlü anlatımların değerlendirmeleri incelendiğinde olay örgüsünün öğrencilerin birçoğu tarafından eksik ifade edildiği görülmektedir. Hikayedeki ilgi çekici olayların tamamlanması öğrencilerde metnin son bulunduğu düşüncesini oluşturduğu düşünülmektedir. Anlatımlar öncesinde grupta hikâye haritası oluştururken başarılı olan öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlar sırasında olay örgüsünü eksik aktardığı görülmektedir. Bununla ilgili daha fazla çalışma yapmak metnin giriş gelişme ve sonuç bölümlerine odaklanarak yeni çalışmalar yapmanın sorunu azaltacağı düşünülmektedir. Planlanarak uygulanan eylem araştırmasının yazılı ve sözlü anlatımları geliştirdiği görülmüştür. Haftalara göre değişkenlik gösterse de kontrol formundan alınan puanlar, eylem planının hem yazılı anlatımda hem de sözlü anlatımda olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Çalışmada 6 hafta süren okuduğunu anlama düzeyini belirlemede kullanılan yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesini amaçlanmış, süreç tasarlanan eylem planı doğrultusunda ilerlemiştir. Eylem planına hikâye haritası ve akran etkileşimi ve işbirlikli öğrenme dahil edilerek gelişim gözlenmiştir.

Süreç sonunda öğrencilerin okuduğunu yazılı olarak anlatmada ilk haftaya göre ortalama puanları yükselmiştir. Yazılı anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan alınan puan ortalaması öntest olarak değerlendirilen birinci haftada 3,1 iken altıncı hafta sonunda 5,4'e yükselmiştir. Bu yükseliş başlangıca göre %74 oranında gerçekleşmiştir.

Sözlü anlatım yoluyla okuduğunu anlama düzey belirleme kontrol formundan alınan puan ortalaması birinci hafta 5,3 çıkmıştır. Süreç içerisinde daha yüksek ortalamaya ulaşılmasına rağmen altıncı hafta sonunda puan ortalaması 5,4'e yükselmiştir.

Kitaplardaki kelime sayısı haftalara göre artmış, kitapların anlatım türü ve içerikleri zorlaşmasına rağmen okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için kullanılan hem yazılı anlatım hem de sözlü anlatım puanları yükselmiştir. Okuduğunu anlamayı ölçmede yazılı anlatım ve

sözlü anlatımı birlikte kullanmak sonuçların ne kadar tutarlı olduğunu görmek için önem arz etmektedir. Yükseliş ve düşüşlerdeki paralellik ortaya koyulan eylem planının etkililiğini desteklemektedir.

Ulusoy (2017) yaptığı çalışmada 6 hafta süren okuma ve okuduğunu sözlü olarak anlatma etkinliklerinde kitapların güçlük seviyeleri artmasına rağmen öğrencilerin değerlendirme formundan aldıkları puanların arttığını gözlemlemiştir. Araştırmanın başlangıcında ve devamında, öğrenciler sözlü anlatımda başlangıca göre kayda değer puan artışı elde etmeseler de yazılı anlatıma göre daha rahat ve istekli oldukları gözlemlenmiştir. Bu durumu destekler nitelikteki çalışmada, Atalay ve Ertem (2020) öğrencilerin kendilerini ifade etmede sözlü anlatımda yazılı anlatıma göre daha başarılı olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada okuduğunu anlamayı sağlamak için hikâye haritasından faydalanılmıştır. Hikâye haritaları okuma öncesinde ön bilgiyi harekete geçirir, öğrencinin okuma sırasında dikkat edeceğini öğeleri takip etmesine yardımcı olur ve okuduktan sonra temel fikirleri özetler. Şemayı yeniden yapılandıran ve oluşturan bir öğretim aracıdır (Lubin ve Sewak, 2007). Hikâye haritaları okuma öncesi ve sırasında öğrenciye okuma hedefleri belirler. Okuma sonrasında ise yazılı anlatım ve sözlü anlatım için kaynak oluşturacak hareket noktaları oluşturur. Alanyazında hikâye haritasından faydalanarak okuduğunu anlamayı geliştiren çalışmalar bulunmaktadır (Akça, 2002; Bozkurt, 2005; Davis ve McPherson, 1989; Kultas ve Kızıtaş, 2023; Özdemir, 2023; Yılmaz, 2008). Hikâye haritası yöntemi ile yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerilerini destekleyen çalışmalara da rastlanılmaktadır. Kodan vd. (2024) hikâye haritası yöntemini kullanarak yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri bakımından ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunduğunu aktarmışlardır. Polat ve Dedeoğlu (2024) işbirlikli hikâye haritası yazmanın yazma becerileri üzerine etkisini araştırmış, 12 hafta sonunda hikâye haritasının yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Sidekli (2013) ise hikâye haritasının yazma becerileri üzerine etkisini araştırdığı çalışmasında ön test ve son test arasında son test lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir.

Bisse (2018) işbirlikli öğrenme yaklaşımını kullandığı 30 öğrenciyle yaptığı araştırmasında ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğunu gözlemlemiştir. Buna göre işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin hikâye edici yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmalar işbirlikli öğrenmenin sözlü anlatımlar üzerinde de olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Chizhik, 1998; Larson vd., 1984; Meena, 2020). İşbirlikli öğrenmede akran etkileşimi önemli yer tutmaktadır. Akran etkileşimine dayalı etkinliklerin kullanıldığı araştırmalarda akran etkileşiminin öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu aktarmıştır (Dölek, 2016; Nabiryo ve Sekiziyivu, 2020; Saeid, 2024; Suryani vd., 2020).

Araştırma metni yeniden anlatmanın okuduğunu anlamayı değerlendirmek için bir yöntem olduğunu vurgulamak, bunu yaparken yazılı ve sözlü anlatımları geliştirme üzerine kurgulanmıştır. Cao ve Kim (2021) okuduğunu anlamayı değerlendirmek için metni yeniden anlatmanın dikkatli kullanılması gerektiğini, yazılı veya sözlü anlatımın tek başlarına kullanılmasının yanıltıcı olabileceği üzerinde durmuştur. Bununla birlikte Keenan vd. (2008) farklı okuduğunu anlama testlerinin farklı becerileri ölçmesi veya aynı testin gelişim dönemlerine bağlı olarak farklı becerileri değerlendirmesi araştırmalar için ciddi tutarsızlıklara neden olabileceğini aktarmışlardır. Bazı araştırmacılar metni yeniden anlatmaların standart okuduğunu anlama testleriyle orta düzeyde ilişkili olduğunu ve okuduğunu anlamada yetersiz kalabileceğini belirtmişlerdir (Bellinger ve DiPerna, 2011; Reed ve Vaughn, 2012). Bu araştırma birden fazla değerlendirme aracı kullanırken alanyazında karşılaşılan birçok çalışmada tek

değerlendirme aracı kullanılmıştır. Okunan metni yazılı veya sözlü olarak anlatımı tek başına kullanan Gambrell vd. (1985) çalışmasında araştırma sonucuyla benzer olarak okunan bir metni yeniden anlatmanın okuduğunu anlamayı değerlendirmenin yanında okuduğunu anlama ve hatırlama açısından oldukça etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Puranik vd. (2008) ise üçüncü sınıftan altıncı sınıfa kadar 120 çocukla yaptıkları araştırma sonucunda metni yazılı olarak yeniden anlatmanın çocukların okunan metne dair hatırlanan kelime sayısını ve fikir sayısını arttırdığını ortaya koymuşlardır. Vretudaki vd. (2023) yaptıkları çalışmada özel bir yeniden anlatım eğitim programı sonrasında öğrencilerin yaptıkları sözlü yeniden anlatım kayıtları analiz edilmiş, sözlü yeniden anlatımların öğrencilerin daha derin anlama ve daha fazla yorum yapma yeteneklerinin geliştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada ilköğretim 3. Sınıf öğrencileri ile hikâye edici metinler kullanılarak metnin unsurlarını hatırlamaya odaklı bir çalışma yapılmıştır. Takip eden araştırmalarda bilgi verici metinleri anlamaya yönelik çalışmalar ile derin anlamaya yönelik anlatımları içeren çalışmalarında yapılması önerilmektedir. İşbirlikli öğrenmelerin sadece hikâye haritası boyutunda kalmayıp anlatımların değerlendirilmesi aşamasında da kullanılmasının etkileri araştırılabilir. Bununla birlikte araştırmaya dijital ürünleri ekleyerek öğrencilerin kendi sözlü anlatımlarını yeniden değerlendirebileceği uygulamalar ile resimlerle kendi anlatımlarını birleştirecekleri uygulamaların sonraki çalışmalara konu olabileceği düşünülmektedir.

## Referans

- Abbott, R. D., ve Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary-and intermediate-grade writers. *Journal of educational psychology*, 85(3), 478.
- Akça, G. (2002). *Hikaye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeylerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(36), 474-489.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., vd. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde kelime ağı oluşturma yönteminin etkililiği* [Anadolu Üniversitesi]. Eskişehir.
- Aslan, U. (2020). *Anlatım stilleri ile okuduğunu anlama ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. Ankara.
- Atalay, M., ve Ertem, İ. S. (2020). İlkokul öğrencilerinin dinledikleri resimli çocuk kitaplarını anlama ve anlatma becerilerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(37).
- Balantekin, Y., ve Kızık, H. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduklarından anladıklarını sözlü ve yazılı anlatım yoluyla ifade etme becerilerinin incelenmesi 19. *Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Usos 2021) 12-14 Kasım 2021/Çevrimiçi*, 64.
- Baş, B. (2011). Sözlü ve yazılı kültür ilişkileri çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerine bir bakış [A view to speaking and writing skills as part of the relations between oral and written culture]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 109-117. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11114/132893>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular [Measurement of reading comprehension using meaning-based

- paragraphs with multiple-choice questions]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44712/555585>
- Bellinger, J. M., ve DiPerna, J. C. (2011). Is fluency-based story retell a good indicator of reading comprehension? *Psychology in the Schools*, 48(4), 416-426. <https://doi.org/10.1002/pits.20563>
- Bisse, N. (2018). Increasing student's ability in writing narrative text through cooperative learning approach *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 227, 85-87.
- Bolat, Y. (2019). Eylem araştırmalarında veri toplama ve analiz yöntemleri. In Asuman Seda Saracaloğlu & A. K. Eranil (Eds.), *Eğitimde Eylem Araştırmaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine etkisi* Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Cao, Y., ve Kim, Y. G. (2021). Is retell a valid measure of reading comprehension? *Educ Res Rev*, 32. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100375>
- Carretti, B., vd. (2014). Oral and written expression in children With reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49. <https://doi.org/10.1177/0022219414528539>
- Chizhik, A. W. (1998). Collaborative learning through high-level verbal interaction: from theory to practice. *The Clearing House*, 72(1), 58-61. <http://www.jstor.org/stable/30189422>
- Çalışkan, G. (2020). *Çocuğa göre yapılandırılmış Türkçe eğitimi ortamlarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* Ankara Üniversitesi]. Ankara.
- Çelebi, S., ve Aykanat Uysal, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examination of the Coherence and Consistency States in Oral and Written Narratives of Secondary School Students in Terms of Various Variables]. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(8), 989-1025. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1130280>
- Çetin, H., ve Ulusoy, M. (2020). Arttırılmış gerçeklik temelli çocuk kitaplarının yazılı anlatım becerisi üzerindeki etkisi: biçimlendirici deney araştırması. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5, 81-100.
- Çetinkaya, G. (2017). Okuryazarlık gelişim kuramları (G. Çetinkaya, Trans.). In H. Ülper (Ed.), *Okumaya genel bir bakış*. Pegem Akademi.
- Çevik, N. (2023). *3.sınıf öğrencilerinin resimli kitaplara yönelik yazılı anlatım ve sözlü tepkilerinin dönütlere göre gelişimi* Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Davis, Z. T., ve McPherson, M. D. (1989). Story map instruction: A road map for reading comprehension. *The Reading Teacher*, 43(3), 232-240.
- Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* Gaziantep Üniversitesi]. Gaziantep.
- Duran, E., ve Öztürk, E. (2019). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. In A. Ş. Hayati Akyol (Ed.), *Türkçe Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Epçaçan, C. (2018a). Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde özetleme tekniğinin etkisi üzerine bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 0(74), 11-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71454/1149183>
- Epçaçan, C. (2018b). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).

- Erbasan, Ö. (2020). Hikaye anlama öğretimi için temel stratejiler [Promoting literacy development]. In H. Dedeoğlu (Ed.), *Okuryazarlık gelişiminin desteklenmesi* (pp. 161). Vizetek.
- Ertem, İ. S. (2017 Mayıs, 05.2017). *İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde sözlü anlatım kontrol listesinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri* 16. Uluslararası sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu, Lefke, Cyprus (Kkct).
- Erzincan, A. (2017). *İlkokul 4.sınıfta hikâye türünün yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi* Atatürk Üniversitesi]. Erzurum.
- Fletcher, J. M. (2006). Measuring reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 10(3), 323-330.
- Gambrell, L. B., vd. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, 78(4), 216-220. <https://doi.org/10.1080/00220671.1985.10885604>
- Güllü, G. (2020). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* Kırıkkale Üniversitesi]. Kırıkkale.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Pegem Akademi.
- Keenan, J. M., vd. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific studies of reading*, 12(3), 281-300. <https://doi.org/10.1080/10888430802132279>
- Kodan, H., vd. (2024). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama ve anlatma becerilerine hikâye haritası yönteminin etkisi [Investigating the Relationship Between Primary School Students' Listening Comprehension and Retelling Skills]. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 7(2), 211-229. <https://doi.org/10.47935/ceded.1573674>
- Kultas, E., ve Kızıltaş, Y. (2023). Öğrenciler tarafından yazılan hikâye edici metinlerin hikâye unsurlarını anlama üzerindeki etkisi [The Effect of Narrative Texts Written by Students on Comprehension of Story Elements]. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 183-192. <https://doi.org/10.30703/cije.1185493>
- Kurudayıoğlu, M., ve Taşkın, S. (2015). İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma akıcılıklarının değerlendirilmesi. *Journal of Academic Studies*, 17(67).
- Larson, C., vd. (1984). Verbal ability and cooperative learning: transfer of effects. *Journal of Literacy Research - J LIT RES*, 16, 289-295. <https://doi.org/10.1080/10862968409547522>
- Lubin, J., ve Sewak, M. (2007). Enhancing learning through the use of graphic organizers: a review of the literature *LC Journal of Special Education*, 2(5).
- McIntyre, A., vd. (2025). Comparing young children's oral and written story retelling: the role of ideation and transcription. *Speech, Language and Hearing*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2024.2357450>
- Meena, R. (2020). The effect of cooperative learning strategies in the enhancement of EFL learners' speaking skills. *Asian EFL Journal*, 27, 144-171.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe Alan Becerileri (TAB)*. Retrieved 25.10.2024 from <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/turkce-alan-becerileri>
- Nabiryo, N., ve Sekiziyivü, S. (2020). The influence of peer interaction on students' mastery of writing. *Education Quarterly Reviews*, 3. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.03.01.120>
- Özbay, M. (2012). *Anlama teknikleri 2: dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.

- Özdemir, O. (2023). Effects of story map method on listening and reading comprehension of 1st grade elementary school students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.3p.136>
- Pinto, G., vd. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.001>
- Polat, I., ve Dedeoglu, H. (2024). An analysis of the effect of using collaborative story maps on story writing skills. *International Online Journal of Primary Education*, 13. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1473300>
- Puranik, C. S., vd. (2008). Assessing the microstructure of written Language using a retelling paradigm. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 107-120. [https://doi.org/doi:10.1044/1058-0360\(2008/012\)](https://doi.org/doi:10.1044/1058-0360(2008/012))
- Reed, D. K., ve Vaughn, S. (2012). Retell as an indicator of reading comprehension. *Sci Stud Read*, 16(3), 187-217. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.538780>
- Saeid, S. (2024). Using peer interaction to improve listening and speaking skills in secondary EFL context. *Journal of Philology and Educational Sciences*, 3, 23-37. <https://doi.org/10.53898/jpes2024323>
- Shi, G., vd. (2018). Exploring an intelligent tutoring system as a conversation-based assessment tool for reading comprehension. *Behaviormetrika*, 45. <https://doi.org/10.1007/s41237-018-0065-9>
- Sidekli, S. (2013). Story map: How to improve writing skills. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 289.
- Suryani, R., vd. (2020). *Investigating the effect of peer feedback on students' writing skill*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200819.034>
- Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* Bursa Uludağ Üniversitesi]. Bursa.
- Tavşanlı, Ö. F., ve Kara, Ü. E. (2024). Biçimlendirici değerlendirmeye dayalı editörlük çalışmasının ilkökul öğrencilerinin Yazılı anlatım başarılarına etkisi. *Educational Academic Research*(52), 17-29. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.22166>
- Temel, S., ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. <https://doi.org/10.33692/avrsyad.590688>
- Temizkan, M., ve Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması [Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde Çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması]. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(30), 207-220. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4772/65689>
- Tok, R. (2016). *İlkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi* Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Trabzon.
- Turgut, H. (2006). *Resimli çocuk kitaplarının çevreye yönelik farkındalığa ve sözlü anlatım becerilerine etkisi: biçimlendirici deneme araştırması* Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29-43.

- Vretudaki, E., vd. (2023). Retelling as a means of story structure and story content understanding. *International Journal of Early Years Education*, 31(4), 1056-1070. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2025583>
- Yaşartürk, İ. (2024). *Yazma güçlüğü olan çocukların klavye ve el ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi* Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Yıldız, M., ve Ceyhan, S. (2018). *İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerinin sözlü anlatım (retelling) yöntemiyle karşılaştırılması* 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Hikaye haritası yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi [The effect of story map method on reading comprehension]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 212-225. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erziefd/issue/5997/79905>