

PAPER DETAILS

TITLE: HİKÂYE EDİCİ METİNLERİN ÇÖZÜMLENMESİNDE HİKÂYENİN YÜZÜ STRATEJİSİNİN
KULLANIMI

AUTHORS: Kubilay YAZICI

PAGES: 229-241

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156888>

HİKÂYE EDİCİ METİNLERİN ÇÖZÜMLENMESİNDE HİKÂYENİN YÜZÜ STRATEJİSİNİN KULLANIMI

Dr. Kubilay YAZICI*

ÖZ: Eğitimsel faaliyetler sırasında pek çok materyalden yararlanılmaktadır. Yapılan araştırmalar bu materyaller içerisinde en çok kullanılan türün yazılı materyaller içerisinde yer alan yazılı metinler olduğu gerçeğini göz önüne sermektedir. Yazılı metinlerin yapıları genel olarak bilgi verici ve hikâye edici metinler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Eğitimsel faaliyetlerde, çoğunlukla yazılı materyallerde verilen bilişsel düzeydeki kazanımlar, bilgi verici metinler aracılığıyla; değer, tutum gibi duyuşsal alanla ilgili diğer kazanımlar ise hikâye edici metin yapıları kullanılarak öğrencilere aktarılmaya çalışılır. Stratejiler, metnin işleniş sırasında okuyucuya nasıl bir yol izlemesi gerektiğini göstermeye yararlar. Metnin yapısı okuma sürecinde izlenecek olan stratejinin belirlenmesinde temel değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Hikâyenin yüzü stratejisi, hikâye edici metinlerin okunuşu sırasında metin çözümlemesine yardımcı olmak amacıyla kullanılan bir stratejidir. Bu stratejide kullanılan şablon insan yüzünün öğelerinden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: hikaye edici metinler, hikayenin yüzü stratejisi, metin yapıları

Using Story Face Strategy In Narrative Texts Solution

ABSTRACT: A lot of materials are used during the educational activities. Researches reveal the fact that the most commonly used type among these materials are the written texts that are among the written materials. The structure of the written texts divide into two groups such as expository and narrative. In the educational activities, the acquirements in cognitive level that are usually given through written materials are tried to transfer to the students through expository texts, and other acquirements; such as value and attitude, which are related to sensitive field are tried to transfer to the students through narrative texts. Strategies are used for pointing out what kind of a method should the reader follow while working on the text. The structure of the text appears as the basic variable in determining the strategy to follow during the reading process. The story face

* Niğde Üni. Eğitim Fak. İlköğretim Böl., **El-mek:** kubilayyazici@yahoo.com

strategy is one that is used to help the text solution during the reading of the narrative texts. The pattern used in the story face strategy consists of the elements of the human face.

Key Words: text structure, narrative text, story face strategy

Giriş

Bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin bir kısmı okulda, ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir biçimde yürütülmektedir. Bu kesite öğrenim denmektedir. Eğitim, yalnızca sınıf ortamında yapılan öğretime göre daha geniş kapsamlıdır. Zira eğitim, öğrenmenin olduğu her durum için söz konusudur. Eğitimde bilgi dahil, her türlü tecrübe üzerinde durulur. Bu tecrübeler eğitsel olabilir ya da olmayabilir. Öğretim ise güdümlüdür, planlıdır, programlı ve desteklidir (Küçükahmet, 1997, s.1).

Eğitimsel faaliyetlerde hedeflenen kazanımların öğrencilere aktarılması sırasında çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. En yaygın olarak kullanılan materyaller, yazılı materyaller, resim ve grafikler, gerçek nesneler ve modeller, tepegöz asetatları, ses kasetleri, televizyon programları, videokasetler ve bilgisayar yazılımlarıdır (Şahin, 2004:283).

Yazılı materyallerde kullanılan metinlerin yapıları, bilgilerin nasıl düzenlendiğini belirledikleri için önemlidirler. Aşağıda metin yapısı ve çeşitleri hakkında bilgi verildikten sonra hikâye edici metin yapısı ile birlikte kullanılabilecek hikâyenin yüzü stratejisi hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır.

Metin Yapısı

Metnin yapısı, yazılı bir metindeki bilgilerin ve fikirlerin nasıl düzenlendiğini ifade eden bir kavramdır (Guastello, Beasley ve Sinatra, 2000:356; Williams, Hall ve Lauer, 2004:130). Bir metnin yapısal durumu, özellikle okuyucunun metnin içeriği hakkında az bilgiye sahip olduğu zaman önemlidir (Broer ve Aarnoustse vd., 2002:215).

Metnin yapısı; metindeki fikirlerin okuyucuya bir mesaj iletmek için, nasıl organize edildiğini gösterir. Metnin yapısını teşhis etmeyi ve buna uygun stratejileri öğretmek; öğrencilerin önemsiz bilgi ile önemli bilgiyi ayırt etme (Sâenz ve Fuchs, 2002: 31), eski bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantı kurma (Staal, 2000:27) ve metindeki ana fikri ya da fikirleri teşhis etme becerilerini geliştirir (Broer ve Aarnoustse vd., 2002:215). Ayrıca metin yapısını öğrenme, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri akıllarında tutma ve hatırlama oranını da artırmaktadır (Garner ve Bochna, 2004: 69).

Dickson, Simmons ve Kameenui (1995:2); metin yapısı ve onların fiziksel sunumları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkileri incelemişler ve aşağıdaki bulgulara ulaşmışlardır;

- Metnin iyi bir biçimde sunumu, okuduğunu anlamayı kolaylaştırır.
- Metin yapısı ve öğrencinin metnin yapısı hakkındaki farkındalığı ile okuduğunu anlama seviyesi arasında doğrusal bir orantı mevcuttur.

Hikâye edici metinler ile bilgi verici metinlerde, bilginin sunumu, değişik yapılarda kurulum özelliklerine sahip olmalarından dolayı farklıdır. Yetişkinler metin yapılarındaki farklılıkları ve metinlerin özelliklerini bilmekte ve okuma sürecini bu bilgilerine göre şekillendirmektedirler (Horiba, 2000:228). Öğrencilerin de mutlaka, metinde yer alan fikirlerin nasıl bir yapı ile aktarıldığını bilmeleri gerekir. Bu ise ancak, metni oluşturan yapının temel kurallarının, öğrenciler tarafından bilinmesi ile sağlanabilir (Smith ve Elliot, 1986:129).

Metnin anlamının doğru ve zengin bir biçimde sunumu, başarılı okuma için anahtar bir öge konumundadır. Öğrencilerin bu sebepten dolayı stratejileri, metin yapılarıyla birlikte öğrenmeleri ve metnin işleniş sürecinde uygulanmaları gerekir (Garner ve Bochna, 2004: 69). Metinlerin yapıları genel olarak, bilgi verici ve hikâye edici metinler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Sâenz ve Fuchs, 2002: 31).

Bilgi Verici Metinler:

Bilgi verici metinlerin tek amacı okuyucuyu bilgilendirmektir (Corte', Goldman ve Saul, 1998:6). Buradaki amaç kesin bilgi ve anlam oluşturmaktır (Johnson, 1998:22). Bilgi verici metinler, hikâye edici metinlerden farklı olarak günümüzdeki gerçekler, tarihler ve öğrencilerin büyük bir çoğunlukla yeni bilgiler ile yüklüdürler (Bakken ve Whedon, 2002:230).

Bu tür yapıya sahip metinlerin öğrenimi; bilinç odağı açısından bilgilerin özetlenmesi, elde edilen bilgilerin sentez edilmesi gibi karmaşık bir bilişsel süreç gerektirir (Wilson ve Rupley, 1997: 48).

Bir metin içerisinde tek bir yapı kullanılabileceği gibi birden çok yapı da aynı metin içerisinde kullanılabilir (Ciardiello, 2002:33). Bu yapılar genellikle; tanımlama metin yapıları, sıralı metin yapıları, karşılaştırma metin yapıları, sebep-sonuç metin yapıları ve problem-çözüm metin yapıları olarak sınıflandırılırlar (Williams; 2005:7; Moss, 2004:710 ; Horiba, 2000:228 ; Broer ve Aarnoustse, vd., 2002:216 ; Alvermann ve Phelps, 2005:220).

Hikâye Edici Metinler:

Çocuklar doğal olarak hikâyelerden hoşlanırlar. Çünkü çocuklar ilkesel düşünemedikleri için soyutlama yapamamaktadırlar. Bu sebeple dramatik gerçeklik değeri taşıyan hikâye metinleriyle bilgi verici metinlere oranla daha kolay bütünleşebilirler. Aynı zamanda hikâye anlatımı, çocuklarda okuryazarlığın artırılmasıyla birlikte pek çok olumlu davranışın sergilenmesini sağlar (Speaker, Taylor ve Kamen, 2004:3).

Bilgiye dayalı okuma metinleri, eğitim-öğretim faaliyetlerinin vazgeçilmez bir parçası olmasına rağmen, hikâye edici metinler ihmal edilmemelidir. Çünkü öğrenciler hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha ilginç bulurlar. Bu yüzden hikâye edici metinleri ilköğretimin ilk kademesinde eğitim-öğretim süreci içinde sık sık kullanmak gerekir (Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002:152-153).

Hikâye edici metinler tipik bir şekilde, çoğunlukla hikâye grameri adı verilen, tek bir yapısal örneğe sahiptirler (Williams, 2005:7; Garner ve Bochna, 2004:70). Hikâye yapısı, hikâyede geçen önemli ilişkilerin anlaşılması için bir iskelet işlevi görür (Gardill ve Jitendra, 1999:2).

Hikâye edici metinler, metin içerisinde, oldukça tutarlı, tahmin edilebilir ve sebep-sonuç ilişkisine dayalı bir yapı oluşturmaktadırlar (Horiba, 2000:228). Bu yapı; karakterleri, bir olayı, bir problemi ya da ihtilafı, olayın sonuçlanmaya başlayacağı doruk noktasını, olaylar dizisini, bir çözümü ya da sonucu (Guastello, Beasley ve Sinatra, 2000:357; Moss, 2004:712) sebep ve zaman boyutu dikkate alınarak oluşturulur (Cote', Goldman ve Saul, 1998:6).

Ayrıca bu yapı, hikâyedeki olaylara karakterlerin nasıl etkide bulunduğunu incelemeyi de içerir (Dimino, Gersten vd., 1990: 20). Hikâyenin ana fikri, olayların sebebe dayalı sıralanışı, hareketler ve durumların içerisinde gizlidir. Öğrenciler, metin içerisinde ana fikri bulmaya yarayan bu tür ipuçların farkındadırlar (Horiba, 2000: 228). Bu durum, öğrencilerin okudukları metni anlamalarına yardımcı olur. Metnin işleyişi hakkında bilgi sahibi oldukları için metne odaklanmalarını da kolaylaştırır (Bakken ve Whedon, 2002: 230).

Konu, karakter, mekân ve genelde de çözülecek bir problem içeren hikâye metinleri, çok çeşitli sınıf öğretimi aktiviteleri için uygundur. Hikâyelerde yer alan karakterler genelde üç boyutludur ve mükemmel değildirler. Bu durum, okuyucuların duygusal olarak hikâyede anlatılan karakterlerle iletişim kurmalarını kolaylaştırır (Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002: 152-153).

Akyol'a (1999:55) göre ise hikâyeler, giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. **Giriş** bölümünde sahne ve karakterler tanımlanarak, problemin çerçevesi çizilip, okuyucu hikâyeye

motive edilmektedir. **Gelişme** bölümünde, problem bütün çıplaklığıyla ortaya konmakta ve problemin çözümü sürecinde ana karakteri engelleyen unsurlar ortaya konmaktadır. Karakter hakkında daha çok bilgi verilmekte ve bu bölümde okuyucu karakterle ilişki içerisine girmekte, onu ideal bir tip olarak benimsemeye çalışmakta veya tasvip etmemektedir. Bu bölüm hikâyenin en uzun bölümüdür. **Sonuç** bölümünde ise problem çözülmekte, dağınık bir şekilde verilen olaylar toparlanmakta ve okuyucu bu bölümde bir rahatlama içerisine girmektedir. Çünkü okuyucu olayların akışı içerisinde özellikle gelişme bölümünde duygusal ve zihinsel olarak etkilenmekte ve bu etkilenme herhangi bir sonuca bağlanmadığı için okuyucuyu rahatsız etmektedir. İşte sonuç bölümünde bu belirsizlik (rahatsızlığın kaynağı) ortadan kaldırılmaktadır.

Hikâye Edici Metinlerde Kullanılabilecek Stratejiler

Genel olarak ele alındığında strateji öğretimi, öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesidir. Strateji öğretmenin amacı, öğrenenin öğrenme kapasitesini artırmak, bilinçli öğrenen durumuna getirmek, bağımsız öğrenme özelliğini kazanmasını ve isteyerek öğrenmesini sağlamaktır (Doğan, 2002:1).

Eğitimsel faaliyetler sırasında stratejilerin kullanımı, öğrencilerin okudukları metni anlamalarına, metin içinde verilen ilişkileri çözümlemelerinde, sebep-sonuç ilişkilerini görmelerine yardımcı olmaktadır. Hikâye edici metinlerde kullanılabilecek stratejilerden bazıları: 1. *Hikâye Piramidi* 2. *Hikâye Haritası* ve 3. *Hikâyenin Yüzü stratejisidir*.

Hikâyenin Yüzü Stratejisi

Hikâye yüzü, hikâye haritasının geliştirilmesi sayesinde ortaya çıkan, görsel öğrenme stratejisidir. Bu strateji, hikâye edici metinlerin öğelerinin hatırlanması, tanımlanması ve anlaşılmasını sağlamak için görsel bir iskelet işlevi görür.

Hikâyenin yüzü stratejisi, görünümü sebebiyle İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin daha çok dikkatlerini çekebilir. Çünkü yüzler, çocukların sadece tanımladıkları ilk objeler arasında yer almazlar, aynı zaman da çizmeyi öğrendikleri ilk objeler arasında da yer alırlar.

Bu stratejide;

Gözler, ana karakterlerin ve hikâyenin geçtiği mekânın belirtildiği iki daire şeklindedir.

Kirpikler, belirli tanımlatıcıları ve ikincil karakterleri temsil ederler. Hikâyenin yüzü stratejisinin bazı uygulamalarında ise ana

karakterlerin yazıldığı kirpiklerin yerine hikâyede eğer tek bir ana karakter varsa ana karakterin özellikleri yazılır.

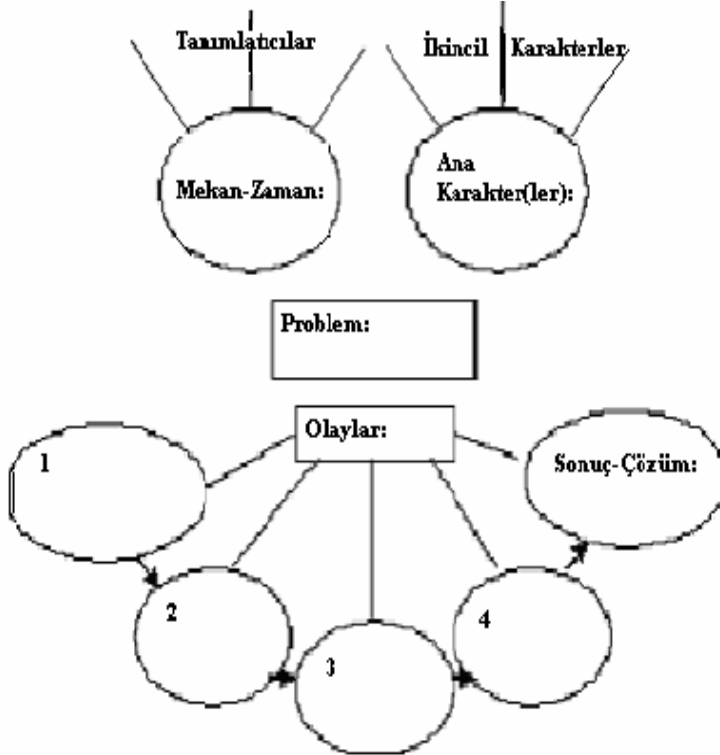
Burun, problemin yazıldığı yere karşılık gelir.

Ağız ise, çözüme veya sonuca götüren bir dizi olayların yazıldığı dairelerden oluşmaktadır (Şekil:1) (Staal, 2000: 27). Ağızın içine hikâyede geçen olaylar kadar daireler eklenir.

Hikâyenin yüzü stratejisinin bünyesinde barındırdığı özellikler incelendiği zaman hikâye haritası yönteminden çok fazla farkı olduğu söylenemez. Bu stratejide tıpkı hikâye haritasında olduğu gibi mekân, ana karakterler, problemin durumu, olaylar ve sonuç kısımları yer alır. Ancak görsel sunumunun farklı olması öğrencilerin bu stratejiyi kendilerine daha yakın hissetmelerine sebep olabilir.

Stratejinin bir diğer önemli özelliği ise esnek oluşudur. Örneğin kirpikler mekânı tanımlarlar, eğer mekânı tanımlayan fazla özellik var ise kirpik sayısı artırılabilir veya tam tersi azaltılabilir. Bu uygulama stratejiyi oluşturan diğer bütün öğeler için geçerlidir.

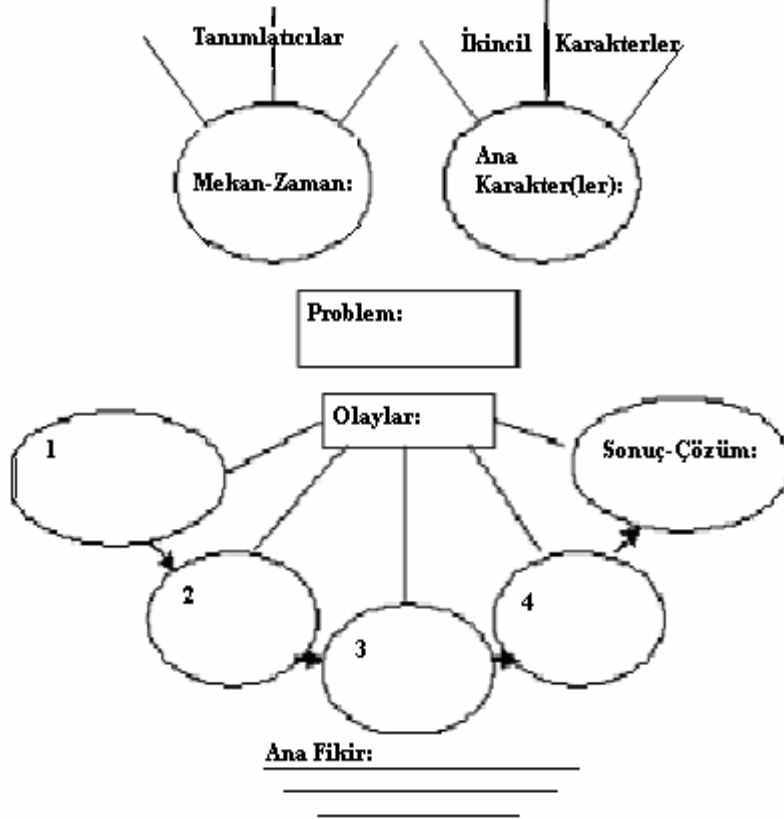
Şekil 1: Hikâyenin Yüzü Stratejisi Taslağı



Kaynak: (Staal, 2000: 27).

Ayrıca bu stratejiye sakallar eklenerek hikâyenin ana fikrini öğrencilerin yazmaları istenilebilir (Bkz; Şekil:2).

Şekil 2: Hikâyenin Yüzü Stratejisi Taslağı



Hikâyenin Yüzü Stratejisinin Uygulanışı

Hikâyenin yüzü stratejisi uygulanmadan önce öğretmenin örnek bir hikâyeyi - hikâye edici metni kullanarak stratejinin nasıl uygulanacağını öğrencilerine göstermesi gerekir. Bu strateji hem bireysel hem de bütün sınıf aktivitesi olarak yapılabilir. Hikâyenin yüzü stratejisi bireysel olarak yapıldığında iki şekilde uygulanabilir.

1. Öğrenci isterse bu uygulamayı hikâyeyi okurken çalışma yaprağı biçiminde kullanabilir. Hikâyede geçen öğeleri (ana karakter, mekan-zaman vd.) metinde sırası geldiğinde hikâyenin yüzü stratejisinin çalışma yaprağına yazabilir (Şekil:3). Diğer bir bireysel uygulama ise hikâyenin işleniş sürecinden sonra hikâyenin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla uygulanmasıdır. Bu sayede eğer anlaşılmayan bir öğe veya olay varsa stratejinin taslağına doğru biçimde yazılamaz. Okuyucu, son olarak hikâyeyle birlikte taslakta doldurulan bilgilerin

doğru olup olmadığını kontrol etmelidir. Eğer yanlış bir bilgi yazılmışsa hikâye tekrar okunmalı ve taslakta yapılan yanlışlıklar düzeltilmelidir.

Bütün sınıf aktivitesi şeklinde uygulanmasında ise;

1. Öğretmen sesli şekilde hikâyeyi vurgu ve tonlamalara dikkat edecek bir şekilde okur. Daha sonra öğrencilere hikâyenin yüzü taslağını defterlerine çizmelerini ister veya hazır olarak dağıtır. Öğrenciler çizdikleri veya öğretmenin verdiği taslağı hikâyeye göre doldururlar. Öğretmen hikâye bitiminde taslakta doldurulması gereken yerlerin doğru doldurulmuş şeklini öğrencilere dağıtır veya okur. Yanlış dolduran öğrencilerin tekrar metni okumaları istenir.

2. Öğretmen hikâyeyi öğrencilerin sessiz bir şekilde okumaları ister. Öğretmen hikâyenin okunma süreci bittiğinde tahtaya hikâyenin yüzü stratejisinin taslağını çizer ve öğrencilerle birlikte taslağı doldurur. Bu aşamada eksik bilgiler eklenir ve yanlış bilgiler var ise düzeltilir. Bu uygulama sırasında öğretmenin mümkün olduğu kadar farklı öğrencilere söz hakkı vermesi gerekir.

Örnek Bir Çalışma:

Kınalı Hasan (Derleme)

Çanakkale savaşının en çetin günleri yaşanıyordu. Yağmur ve geceleri bastıran sis savaşın gidişatını olumsuz yönde etkiliyordu. Bu sırada Yüzbaşı Sırrı Bey, cepheye yeni gelen askerleri denetlerken, bir yandan da onlarla sohbet ediyor, “Nerelisin?” ya da “Kaç kardeşsiniz?” gibi sorular soruyordu.

Gözleri bir ara, saçının bir tarafı kınalanmış delikanlıya takıldı. Delikanlıyı yanına çağırdı ve merakla sordu: “Adın ne senin, evladım?” dedi.

Delikanlı hazır ol durumuna geçti ve komutanın sorusunu bir solukta yanıtladı: “Hasan komutanım” dedi. Sonra da, komutanın “Nerelisin?” sorusunu da aynı çeviklikte yanıtladı: “Tokat’lıyım, komutanım” dedi. “Tokat’ın Zile kazasındanım...”

Yüzbaşı Sırrı Bey şimdi de, kafasını kurcalayan sorusunu sordu: “Peki evladım, bu kafanın hali ne?” dedi. “Saçlarının ortası neden böyle kırmızı boyalı?”

Hasan, duraksamadan yanıt verdi: “Cepheye gitmek için evden ayrılmadan önce anam saçıma kına yaktı, komutanım” dedi. “Neden yaktığını da bilmiyorum.” Yüzbaşı daha fazla üstelemedi, “peki, gidebilirsin Kınalı Hasan” dedi. Ama sebebini öğrenirsen bana da bilgi ver diye tembihledi. Onun o gün ağzından çıkan “Kınalı Hasan” adı, Hasan’ın o günden sonraki adı oldu.

Cephede tüm arkadaşlarının ağzında onun adı artık, “Kınalı Hasan” idi. Arkadaşları ona “Hasan” yerine “Kınalı Hasan” demekle kalmıyorlar,

saçlarının ortasındaki kınasına takılıyorlar, onun kınalı saçını, zaman zaman yoğunluğunu artırdıkları şakalarının konusu da yapıyorlardı.

Kınalı Hasan, arkadaşlarına karşı sevecen tutumu ve cephedeki cesur atılımlarıyla kısa sürede tüm arkadaşlarının sevgisini kazandı.

Bir gün memleketine mektup göndermek isteyince, arkadaşlarından yardım istedi. “Anama, babama burada iyi olduğumu ve ellerinden öpmek istediğimi bildirmek istiyorum ama okumam yazmam yok, mektup yazamıyorum” dedi. “Bana biriniz olsun yardım eder mi acaba?” Bir değil, birçok arkadaşı yardımına geldi Kınalı Hasan’ın: “Sen söyle, biz yazalım mektubunu” dediler. Kınalı Hasan, söylüyor, bir arkadaşı yazıyor, öteki arkadaşları ise, mektubu yazanın sağından solundan başlarını uzatarak, söylenenleri doğru yazıp yazmadığını denetliyorlardı.

“Sevgili anacığım, babacığım” diye başlıyordu Kınalı Hasan’ın mektubu ve “hasretle ellerinizden öperim; ben burada çok iyiyim, beni sakın merak etmeyin” diye devam ediyordu. Köyü ve kardeşlerinin durumu hakkında sorular sorduktan sonra mektubu bitiriyordu.

Mektubunu yazdırmayı bitiren Kınalı Hasan, tam zarfı kapatırken birden durdu ve “iki üç satır daha ekleteceğini” söyleyerek mektubunun sonuna şunları ekletti: “Anacığım, beni buraya gönderirken kafama kına yaktın ama arkadaşlarım benimle hep dalga geçtiler. Kardeşim Ahmet’i askere yollarken saçına kına yakma. Onunla da dalga geçerler” der ve saçına neden kına yaktın anacığım diye sorar.

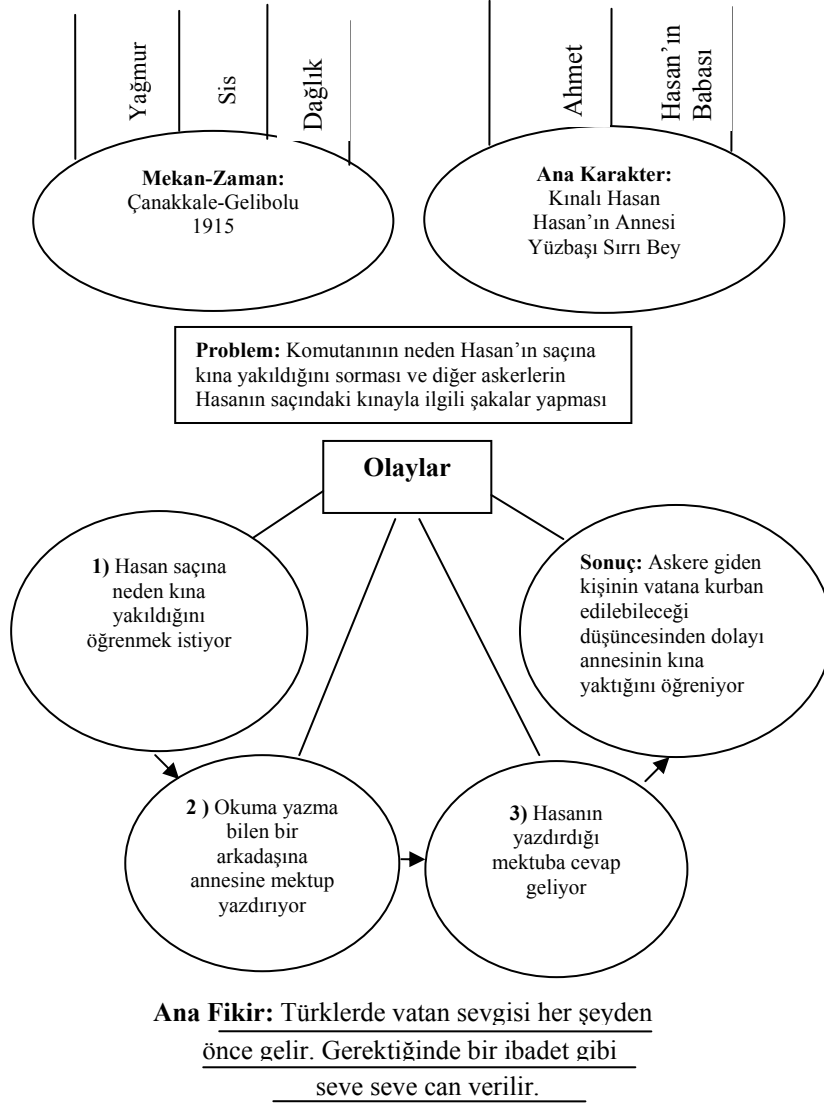
Bu arada Gelibolu’da savaş giderek şiddetleniyordu. Dağlık bir araziydi, ağır yaşam şartları savaşın gidişini olumsuz yönde etkiliyordu. Her dakika sayısız şehit haberleri geliyordu. Ama yine de Kınalı Hasan ve arkadaşları, sevinç çılgınlıkları atarak cepheye, bile bile ölüme gidiyorlardı. Kısa bir süre sonra Hasan cepheye iken, anne ve babasından mektup geldi.

Mektubu onun yerine komutanı okudu Kınalı Hasan’a. Gelibolu cephesine gitmeden önce onun, arkadaşlarına yazdırdığı mektubuna, aile adına babası yanıt veriyordu: “Oğlum Hasan, nasılsın, iyimisin gözlerinden öperim, selam ederim” dedikten sonra şöyle devam ediyordu mektup: Babası mektupta, köydeki herkesten, akrabalarından haberler verdikten sonra, “şimdi sana ananın da diyeceği bir şey var” diyerek sözü ona bırakıyordu.

Mektubun bundan sonraki bölümü, Kınalı Hasan’ın anasının ağzından yazılmıştı. Şöyle diyordu anası: “Ey gözümün nuru Hasanım, köyümüzde rahat rahat oturalım mı? Vatan sevgisi içimizde alev alev yanıyor. Sen ecdadından, dedenden aşağı kalmazsın. Ben, senin anan isem, beni ve seni Allah yarattı, vatan büyüttü. Allah, bu vatan için seni besledi. Bu vatanın ekmeği iliklerinde duruyor. Sen bu ailenin seçilmiş

kurbanısın. Bu yüzden senin saçına kına yaktım evladım. Gözlerinden öperim, Annen Hatice.”

Şekil 3: Hikâyenin Yüzü Stratejisi ile Metin Çözümlemesi



Sonuç:

Metinlerin işleniş sürecinde stratejilerin kullanılması, bilginin edinilmesinde ve edinilen bilginin kalıcılığının artmasında etkili olmaktadır. Metnin yapısına bağlı olarak kullanılabilecek stratejilerde

değişiklik arz etmektedir. Hikâye edici metinlerin işlenişi sırasında en çok kullanılan strateji ise hikâye haritasıdır.

Hikâyenin yüzü stratejisi içerik olarak hikâye haritasına çok benzemektedir. Hikâyenin yüzü stratejisinin yapısı, hikâye haritasından oldukça farklıdır. Hikâyenin yüzü stratejisinde kullanılan taslak, bir insanın yüzünde bulunan (göz, kirpikler, burun, ağız ve sakal) unsurları bünyesinde barındırır. Bu sebeple hatırlanması ve çizimi kolaydır. Herhangi özel bir eğitime ve yeteneğe ihtiyaç duyulmaz. Stratejinin taslağının insan yüzünün uzuvlarından oluşturulması, özellikle İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin ilgilerini çekebilir.

Hikâyenin yüzü stratejisini hikâye haritasından ayıran diğer bir özellik ise bu stratejide kirpikler sayesinde olayın geçtiği yer hakkında ayrıntılı bilgi verilmeye uygun oluşudur. Bu strateji öğrencilerin, metni özetleyebilmelerine, hikâyede geçen olaylar ve kişiler arasında ilişkileri anlamalarına, önemli bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt etmeye yardımcı olur.

KAYNAKÇA

- AKYOL, Hayati (1999). *Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. Millî Eğitim Dergisi*. Sayı: 142, ss.55-57.
- ALVERMANN, Donna E. and PHELPS, Stephen F. (2005). **Content Reading and Literacy**. USA: Ally and Bacon Fourth Edition.
- BAKKEN, Jeffrey P. and WHEDON, Craig K. (2002). *Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. Intervention in School and Clinic*, 37(4), 229-233.
- BROER, N.A. & AARNOUSTSE, C.A.J. & KIEVIET, F.K. and LEEUWE, J.F.J. Van. (2002). *The Effect of Instructing the Structural Aspect of Text. Educational Studies*, 28(3), 213-238.
- CIARDIELLO, A. Vincent. (2002). *Helping Adolescents Understand Cause/Effect Text Structure in Social Studies. The Social Studies*. 31-36.
- COTE', Nathalie and GOLDMAN, Susan R. & SAUL, Elizabeth U. (1998). *Students Making Sense of Informational Text: Relations Between Processing and Representation. Discourse Processes*, 25(1), 1-53.
- DICKSON, Shirley V. & SIMMONS, Deborah C. and KAMEENUI, Edward J.(1995). **Text Organization: Cirricular and Instructional Implications for Diverse Learners**. Technical Report No.18, National Center to Improve the Tools of Educators, University of Oregon., 1-26.

- DIMINO, Joseph & GERSTEN, Russell & CARNINE, Douglas and BLAKE, Geneva (1990). *Story Gramer: An Approach for Promoting At-Risk Secondary Students Comprehension of Literature*. **The Elementary School Journal**, 91(1), 19-32.
- DOĞAN, Birsen (2002). **Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- FORDHAM, Nancy W. & WELLMAN, Debra and SANDMANN, Alexa. (2002). *Taming the Text: Engaging and Supporting in Students Social Studies Readings*. **The Social Studies**. July/August. 151-158.
- GARDILL, M. Cathleen and JITENDRA, Asha K. (1999). *Advanced Story Map Instruction: Effects on the Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities*. **The Journal of Special Education**. 33(1), 2-17
- GARNER, Joanna K. and BOCHNA, Cynthia R. (2004). *Transfer of a Listening Comprehension Strategy to Independent Reading in First-Grade Students*. **Early Childhood Education Journal**, 32(2), 69-74.
- GUASTELLO, E. Francine & BEASLEY, T. Mark and SINATRA, Richard C. (2000). *Concept Mapping Effects on Science Content Comprehension of Low-Achieving Inner-City Seventh Graders*. **Remedial and Special Education**, 21(6), 356-365.
- HORIBA, Yukie (2000). *Reader Control in Reading: Effects of Language Competence, Text Type, and Task*, **Discourse Processes**, 29(3), 223-267.
- JOHNSON, Andrew. P. (1998). "What Exactly are Comprehension Skills and How Do I Teach Them". *Reading*. July, 22-26.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1997). Eğitim Programları ve Öğretim. Gazi Kitabevi. Ankara.
- MOSS, Barbara. (2004). *Teaching Expository Text Structures through Information Trade Book Retellings*. **The Reading Teacher**, 57(8), 710-717.
- SÂENZ, M. Laura & FUCHS, Lynn S.(2002). *Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities.(Expository Versus Narrative Text)*. **Remedial and Special Education**, 23 (1), 31-41.

- SPEAKER, Kathryn & TAYLOR, Deborah and, KAMEN, Ruth. (2004). *Storytelling: Enhancing Language Acquisition in Young Children*. **Education**, **125**(1), 3-14.
- SMITH, Carl B. and ELLIOT, Peggy G. (1986). **Reading Activities for Middle and Secondary Schools: A Handbook for Teachers**. New York: Teachers College Press.
- STAAL, Laura A.(2000). *The Story Face: An Adaptation of Story Mapping that Incorporates Visualization and Discovery Learning to Enhance Reading and Writing*. **The Reading Teacher**, **54**(1), 26-31.
- ŞAHİN, Tuğba Yanpar. (2004). *Öğretim Materyal ve Teknolojileri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Edit: Cemil Öztürk-Dursun Dilek). PegemA Yayıncılık. Ankara.
- WILLIAMS, Joanna P.(2005). *Instruction in Reading Comprehension for Primary-Grade Students: A Focus on Text Structure*. **The Journal of Special Education**, **39**(1), 6-18.
- WILLIAMS, Joanna P. & HALL, Kendra M. and LAUER, Kristen D. (2004). *Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction*. **Exceptionality**, **12**(3), 129-144.
- WILLSON, Victor L. and RUPLEY, William H. (1997). "A Structural Equation Model for Reading Comprehension Based on Background, Phonemic, and Strategy Knowledge". **Scientific Studies of Reading**, **1**(1), 45-63.