

Hikâye Edici Metin Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Müdahale: Kahramana Engel Oluşturma

İlhan POLAT¹, Dilara SAKA²

Öz: Temel okuryazarlık becerilerinin ilkökul düzeyinde kazanılması 21. yüzyılda başarı için kritik öneme sahiptir. Dört temel dil becerisinden biri olan ve okuryazarlığın temelini oluşturan yazma becerisinin geliştirilmesi, ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarının artırılması ve günlük yaşamda etkili iletişim kurabilmelerinin sağlanması açısından önemlidir. Bu araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak, kahramana engel oluşturmaya dayalı bir hikâye haritası kullanılmasının ilkökul öğrencilerinin anlatı yazma becerilerine etkisi incelenmiştir. Bu hikâye haritası araştırma için özel olarak geliştirilmiş ve test edilmiştir. Araştırmanın örneklemini bir devlet okulunda öğrenim gören 51 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Müdahale sürecinde deney grubuna 8 haftalık bir program uygulanırken, kontrol grubuna 8 hafta boyunca hikâye edici metin yazma görevi verilmiştir. Araştırma sonucunda yazma öncesi stratejilerinin ve hikâye haritasının önemi bir kez daha vurgulanmış, özellikle girişim unsuruna odaklanmanın hikâye edici metinlerin diğer unsurlarına da olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazma Becerisi, Hikâye Edici Metin Yazma, İlkokul Öğrencileri, Yazma Öncesi Stratejisi

An Intervention for Improving Narrative Text Writing Skills: Creating Obstacles for the Protagonist

Abstract: Acquiring fundamental literacy skills at the primary school level is critical for success in the 21st century. Developing writing skills, which are among the four basic language skills and form the foundation of literacy, is essential for enhancing the academic achievements of primary school students and for enabling them to communicate effectively in daily life. In this study, using a quasi-experimental design, the effect of employing a story map based on creating obstacles for the protagonist on primary students' narrative writing skills will be examined. This story map was specifically developed and tested for this study. The sample of the study consists of 51 fourth-grade students from a public school. During the intervention process, an 8-week program was implemented for the experimental group, while the control group was assigned narrative text writing tasks for 8 weeks. The results of the study emphasized the importance of pre-writing strategies and story mapping and concluded that focusing on the element of conflict has a positive impact on other elements of narrative texts. Finally, recommendations for practitioners and researchers are provided.

Keywords: Writing Skill, Narrative Text Writing, Primary School Students, Pre-writing Strategy

Geliş Tarihi: 15.07.2024

Kabul Tarihi: 17.11.2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Van, Türkiye, e-posta: ilhan_polatt@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7802-6337>

² Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, e-posta: akrandilara@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1123-1149>

Atf için/ To cite:

Polat, İlhan, & Saka, D. (2025). Hikâye edici metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir müdahale: Kahramana engel oluşturma. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 151–161. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025391799>

Okuryazarlık yirmi birinci yüzyılda başarı için kritik bir beceridir. Bunlar okuma, anlama, dinleme, yazma ve konuşma alanlarındaki becerileri kapsayan okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturan dil becerileridir (Göçer & Şentürk, 2019). Temel dil becerilerinin gelişimi, ilkökul kademesinde en önemli amaçlardan biridir (Gözüküçük, 2022). Bu dört temel dil becerisinin edinimi sürecinde her bir becerinin gelişimi birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen bir yapıdadır. Yazma becerisi; okuma, dinleme ve konuşma becerilerinin üzerine inşa edilen ve diğer becerilere göre daha fazla beceriyi aynı anda kullanmayı gerektiren karmaşık bir yapıdadır (Polat, 2023). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) Türkçe Öğretim Programına bakıldığında, yazma becerisinin diğer becerilerden daha sonra edinildiği ve diğer becerilerin gelişiminin yazma becerilerinin önkoşulu olduğu görülmektedir. Aynı zamanda yazma becerisi okuma becerisini geliştirmede etkili bir araç olarak da kullanılabilmektedir (Graham & Hebert, 2010). Bu arka plan, temel dil becerileri arasında yer alan yazma becerisinin özellikle ilkökul sürecinde ve ilerleyen kademelerde kritik bir önemi olduğunu göstermektedir.

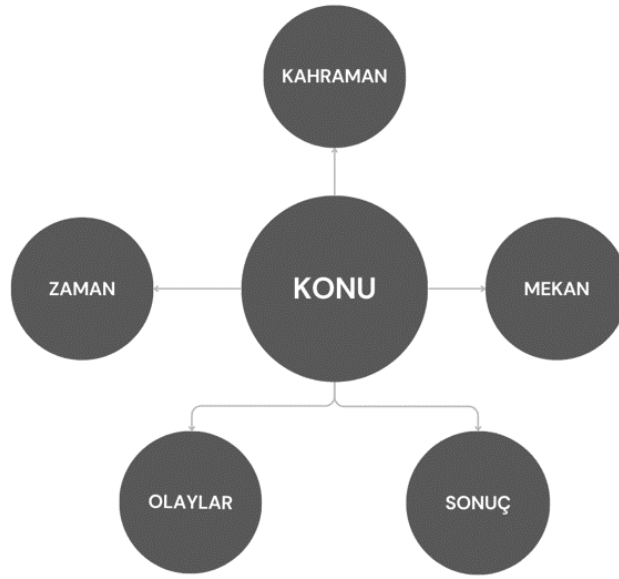
İlkokul düzeyindeki öğrencilerin okul başarıları ile yazma becerileri arasında anlamlı ve doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Temur, 2001). Çünkü yazma becerisi, anlama ve anlamlandırma sürecini gerçekleştirirken aynı zamanda zihinsel becerileri aktif olarak kullanabilmeyi ve bu zihinsel süreçler sonunda düşünceleri yazılı olarak (sembol ve işaretleri motorsal olarak üretmek) aktarabilmeyi gerektirir (Akyol, 2018). Yazma becerisi bireyin iletişimini kolaylaştırmanın yanı sıra onun karşılaştırma, tartışma gibi karmaşık zihinsel süreçleri gerçekleştirmesini, çok yönlü düşünmesini, iç ve dış dünyasındaki olay ve durumları anlamasını, anlatmasını kolaylaştırır (Güneş, 2019). Bu bağlamda bireyin yazma becerisinin gelişmesi, onun günlük hayatını sürdürmesi, akademik hayatını devam ettirmesi ve insanlarla iyi iletişim kurabilmesini olumlu etkileyerek başarısında önemli bir rol oynayacaktır (Arıcı & Urgan, 2013).

Yazma becerisi önemi bilinmekle birlikte, bu becerinin kazanılmasında etkili olan çok yönlü ve karmaşık süreçler düşünüldüğünde, ilkökul kademesindeki öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde pek çok faktörle açıklanan zorluklar yaşandığı söylenebilir. Bu zorluklara ilişkin alanyazına bakıldığında öğrenci kaynaklı bilişsel, duyuşsal beceriler ve biçimsel konularla ilişkili faktörlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğrenciler bilişsel olarak metin oluşturma, kendini ifade etme, metin içi yapılar oluşturma; duyuşsal olarak motivasyon, kaygı düzeyi ve ilgi; biçimsel olarak da yazma ve imla kurallarını uygulama konusunda zorluklar yaşamaktadır (Akyol & Çetinkaya Özdemir, 2018; Arıcı, 2008). Bunun yanı sıra ilkökul düzeyinde öğretmenlerin yazmaya yeterince zaman ayırmamaları, yazma yöntem ve tekniklerini yeterince kullanmamaları gibi öğretmen kaynaklı sorunların yaşandığı da bilinmektedir (Tok & Ünlü, 2014; Polat & Dedeoğlu, 2021).

Yazma öğretimine yönelik olarak çeşitli yazma stratejilerinin kullanıldığı çalışmaların sonuçları, bu stratejilerin öğrencilerin yazma becerilerine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Graham ve diğerleri, 2022). İlkokulda yazma eğitime yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin temel amaçlarından biri de öğrencilerin yazma stratejilerini kullanmalarını sağlamaktır (Karadağ Yılmaz & Erdoğan, 2019). Yazma sürecinde uygun stratejinin seçilmesi ve bu stratejilerin öğretilmesi yazma becerisinin kazandırılmasında önerilmektedir (Graham ve diğerleri, 2012). Ayrıca, yazma becerilerinin geliştirilmesinde yazma öncesinde, yazma sırasında ya da yazma sonrasında pek çok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Yazma becerisinin kazandırılması için kullanılacak yöntem ve teknikleri Karadağ Yılmaz ve Erdoğan (2019), ikna edici yazma, işbirlikli yazma, modelli yazma, birlikte yazma, rehberli yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma olarak ifade etmektedir. Yazma sürecinin başlangıcını ve gidişatını belirleyen yazma öncesi etkinlikleri öğrencilerin güdülenmesi noktasında ön plana çıkmaktadır (Uysal & Sidekli, 2020). Pek çok araştırma, yazma öncesi etkinliklerinin, öğrencilerin yazacağı metinle ilgili konu ve amacı belirleme; yazı aracılığıyla aktaracağı metne dair bilgilerin sunuş biçimini planlama ve organize etme noktasında yazma süreçlerini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır (Doğan & Müldür, 2014; Polat & Dedeoğlu, 2024; Sidekli & Uysal, 2017; Susar Kırmızı & Beydemir, 2012).

Hikâye haritası, yazma öncesinde sıklıkla kullanılan yöntemlerden biridir. Hikâye haritalarında sahne ve zaman, ana ve yardımcı karakter, başlangıç oluşumu, problem, problem çözümlemeleri, sonuç, ana fikir, reaksiyon ana unsurları bulunmaktadır (Akyol, 2012). Hikâye haritası yöntemi yazma öncesinde hikâye

unsurlarının belirlenmesi ve hikâyenin bu taslağa göre yazılması anlayışına dayanmaktadır. Bu yöntem yazma öncesinde hikâyenin planlanması ve organize edilmesi imkânı verirken plan dâhilinde bireyin yazısının gelişim sürecini değerlendirme da imkânı sunar. Hikâye haritası yöntemi öğrencilerin sınırsız fikirlerini hikâye unsurları altında bir düzen içinde toplanmasını ve hikâyelerinin oluşmasını sağlamaktadır (Uysal & Sidekli, 2020). Bununla birlikte Sidekli (2013) yazma öncesinde hikâye haritası kullanmanın öğrencilerin hikâyelerini planlama, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme, hikâyenin unsurlarını iyi kavrayabilme konusunda faydalı olacağını belirtmektedir. Hikâye haritası bu özellikleriyle bireye yazma sürecinde kolaylık sağlar (Allo ve diğerleri, 2020; Polat & Dedeoğlu, 2024; Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2018; Yunda ve diğerleri, 2017). Ayrıca yöntem öğrenciye hikâye unsurlarını planlama imkânı sunarken bununla birlikte metni görselleştirme ve değerlendirme imkânı da sunmaktadır. Hikâye haritası genel olarak Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Hikâye haritası

Alanyazın incelendiğinde ilkökul kademesinde hikâye haritası yöntemine dair ulusal çalışmalarda daha çok okuduğunu anlama becerisine odaklanıldığı ve özel öğrenme güçlüğü olan ya da okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerle çalışma eğiliminde olduğu görülmektedir (Akça, 2002; Akdemir Doğanay, 2014; Bozpolat, 2012; Cüre, 2018; Çetinkaya, 2018; Gül, 2019). Bununla birlikte ilkökul düzeyinde kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerin yazma becerilerine olumlu etkisini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Allo ve diğerleri, 2020; Chairunisa ve diğerleri, 2022; Polat & Dedeoğlu, 2024; Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2018; Yuliana, 2017; Yunda ve diğerleri, 2017). Bu çalışmalar, hikâye haritası yönteminin hikâye yazma noktasında öğrencileri yazacakları hikâyenin temasını belirlemeleri, genel bir hikâye örgüsü oluşturmaları, düşüncelerini ve metnin içeriği ile tutarlı biçimde geliştirmeleri açısından olumlu etkilediklerini göstermektedir.

İlkökul öğrencileri genel olarak hikâyelerinde kahraman, zaman, mekân ve sonuç unsurlarına yer vermektedir. Bununla birlikte çoğunlukla hikâyelerde bir başlatıcı olay olmakta ancak kahramanın amacı ve kahramanın amacına ulaşmak için kahramanın yaptığı girişimler konusunda sorun yaşamaktadır (Anılan & Kaynaş, 2015; Arı, 2010; Coşkun, 2005; Eğilmez & Berber, 2017). Hikâyeler başlatıcı olayın verilmesi ve kahramanın hemen sonuca ulaşması şeklinde yazıldığından metin kısa olmakta; bu durumun hikâye unsurlarının detaylı yazılmasına engel olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel düşüncesine göre ilkökul öğrencilerinin metinlerinde girişim sayısı artarsa buna bağlı olarak öğrenciler diğer unsurlarla ilgili daha fazla detay vermek durumunda kalacak ve böylece daha nitelikli metinler yazacaktır. Örneğin kahraman amacına ulaşmak için birtakım girişimlerde bulunduğu ve girişimler hemen sonuç vermediğinde yazar kahramanın veya mekânın başka özelliklerini ön plana çıkararak yeni bir girişim planlayacaktır. İlkökul öğrencilerinin yazma becerisi henüz gelişmediğinden yazarken bunu planlamasının zor olduğu göz önünde bulundurularak yazma öncesinde girişimlerin planlanması ve girişimlere bir engel oluşturmalarının bu amaca

hizmet edeceği düşünülmektedir. Çalışmada üst sınır koymaksızın en az üç girişim ve bunlara yönelik engeller oluşturmalarını sağlayacak bir yöntem planlanmıştır. Buradan hareketle araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerdeki hikâye kahramanının amacına ulaşmada yaptığı girişimlerin sayısını arttırmak için kahramana engeller oluşturmada hikâye edici metin yazma becerisine etkisini araştırmaktır. Buna göre araştırmanın temel sorusu şöyledir:

Araştırmamız kapsamında geliştirilen “kahramana engel oluşturma” tekniğiyle uyarlanmış hikâye haritası kullanımının, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin geliştirilmesine olan etkisi nedir?

Yöntem

Problem durumu ve araştırma sorusunun doğası gereği, araştırma temelde deneysel bir model üzerine kurgulanmıştır. Deneysel modeller arasında yer alan yarı deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bu desene göre, deney ve kontrol grupları yansız atama yöntemiyle oluşturulmuş ve gruplar üzerinde deneysel işlem öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır (Karasar, 2020). Araştırmada izlenen deneysel desene ilişkin işlem basamakları Tablo 1’de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Modelin Yapısı ve İzlenen Basamaklar

	Ön test	Uygulama	Son test
Deney grubu	Hikâye yazma	Hikâye kahramanına engel oluşturmaya dayalı yazma	Hikâye yazma
Kontrol grubu	Hikâye yazma	Hikâye edici metin yazma	Hikâye yazma

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni hikâye kahramanına engel oluşturmaya dayalı yazma, bağımlı değişkeni hikâye edici metin yazma becerisidir. Ön testte her iki gruba birer hikâye yazdırılmış, uygulama sürecinde ise deney grubunda 8 haftalık bir uygulama yapılmış, kontrol grubuna ise 8 hafta hikâye edici metin yazdırılmıştır. Son testte her iki gruba yine birer hikâye edici metin yazdırılmıştır.

Örneklem

Öğrencilerin gruplara rastgele atanması mümkün olmadığından, mevcut gruplar yansız atama yöntemiyle deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 51 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü G-gücü analizi kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamada etki büyüklüğü etki büyüklüğü .4, yanlılık .05, güven aralığı .95 ve evreni temsil gücü .95 olarak belirlenmiş ve minimum örneklem büyüklüğü 14 kişi olarak tespit edilmiştir. Ancak, bu araştırmada toplam 51 öğrenciden oluşan bir örneklem kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin özellikler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcılara İlişkin Bilgiler

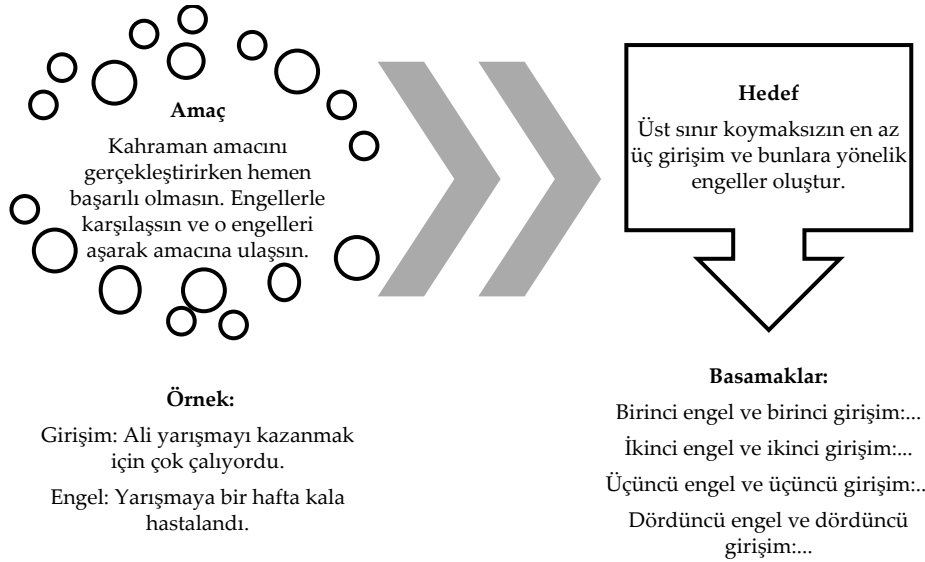
Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney grubu	13	13	26
Kontrol grubu	14	11	25

Tablo 2’de görüldüğü üzere her iki grupta da yakın sayıda öğrenci olmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin cinsiyet dağılımları da önemlidir. Bu yüzden gruplar oluşturulurken cinsiyet dağılımlarının dengeli olmasına da dikkat edilmiştir.

Uygulama Süreci ve Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinden serbest konuda bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilere hikâyelerini yazmaları için 2 ders saati zaman verilmiştir. Öğrencilerin bu süreçte yazdığı metinler ön test verisi olarak kullanılmıştır. Daha sonra 8 haftalık bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulama süreci deney ve kontrol gruplarında farklı ilerlemiştir. Kontrol grubunda her hafta bir hikâye edici metin yazma çalışması yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri ise araştırmacılar tarafından geliştirilen “kahramana engel oluşturma” tekniği ile hazırlanan hikâye haritası aracılığı ile her hafta bir metin yazmıştır. Araştırmacılar tarafından “kahramana engel oluşturma” tekniği ile hazırlanan hikâye haritası, Hikâye Elementleri Değerlendirme

Ölçeğinden (Coşkun, 2005) uyarlanmıştır. Hikâye haritasında ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, kahramanın amacı, girişim, sonuç, tepki elementleri bulunmaktadır. Bu araştırmanın odak noktası girişim elementi olduğundan öğrencilerin kahramana engel oluşturması için girişim elementi Şekil 2'deki gibi tasarlanmıştır. Öğrenciler yazma öncesinde hikâye haritasına göre plan yaptıktan sonra hikâye yazma sürecine geçilmiştir. Araştırmacılar tarafından hikâye haritasında dört engel olacak şekilde bir liste yapılmış olsa da öğrencinin tercihinin bağlı olarak engel sayısının üç ve daha fazla olması önerilmiştir.



Şekil 2. Engel oluşturmaya dayalı girişim elementi şablonu

Her hafta yazılan metinler sınıf öğretmenine teslim edilmiştir. Sınıf öğretmeni ve araştırmacılar metinleri kontrol ettikten sonra öğrencilere geribildirim verilmiştir. Geribildirim temeli odağı girişim ve engel oluşturmaya dönük olmuştur. 8 haftanın sonunda deney ve kontrol gruplarından serbest konuda bir hikâye yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı hikâyeler deney ve kontrol grubu için son test verisi olarak kullanılmıştır.

Her iki grubun da ön testlerinde ve son testlerinde kullanılan (öğrencilerin yazdıkları) metinler Coşkun (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla puanlanmıştır. Ölçekteki maddeler ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepki olmak üzere 8 tanedir. Bunlardan amaç 0-3 puan, girişim 0-4 puan aralığındadır. Geri kalan diğer elementlerin her biri ise 0-2 puan aralığında değerlendirilmektedir. Öğrencilerin yazdığı ön test ve son test metinleri ayrı ayrı puanlanmış ve ölçek maddelerinde karşılık gelen puanlar her madde için yazılmıştır. Ardından her metin için ölçekten alınan toplam puanlar hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, öğrencilerin yazdığı metinler Coşkun (2005) tarafından hazırlanan "Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla puanlanmıştır. Elde edilen puanlarının analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde ilk olarak Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak normallik dağılımı analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda verilerin normal dağıldığı tespit edildiğinden analizlere t-testi ile devam edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliliği için çeşitli tedbirler alınmıştır. Uygulama 8 hafta sürmüştür ve ara verilmeden yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden en az bir çalışmaya katılmayanların verileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışma, öğrenci ve öğretmenlerinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere ve sınıfın öğretmenine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki ön test verileri ve son test verileri tüm öğrenciler için aynı zaman diliminde toplanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test metinlerinin puanlanmasında iki araştırmacı

ayrı ayrı puanlama yapmış ve puanlayıcılar arası korelasyon katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Veri toplamada geçerlik ve güvenirliği Coşkun (2005) tarafından sağlanan Hikâye Elementleri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma boyunca her iki grupta hikâye edici metin yazma becerisini etkileyecek farklı bir çalışma yapılmamıştır. Verilerin analizinde uzman desteği alınmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu araştırmada “YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında araştırmacıların yerine getirmesi gereken tüm işlem ve basamaklara titizlikle dikkat edilmiştir. Aynı zamanda “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”den hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul Kararı: Kurul adı = Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı, Karar tarihi= 22.03.2024, Belge sayı numarası= 2024/06

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Önce deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgulara, ardından da deney ve kontrol grubu arasındaki karşılaştırmaya ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3’teki gibidir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Bağımsız T-Testi Sonuçları

	Ortalama	N	SS	T	P
Deney Grubu	7,92	26	1,468	-.468	0,522
Kontrol Grubu	7,72	25	1,621	-.469	

Tablo 3 dikkate alındığında deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > 0.05$) görülmektedir. Buna göre deney grubu ile kontrol grubunun uygulama öncesindeki ön test puanlarının denk olduğu söylenebilir. Deney grubunun ön test son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları ise Tablo 4’teki gibidir.

Tablo 4. Deney Grubu Ön Test Son Test Bağımlı T-Testi Sonuçları

	Ortalama	n	SS	t	P
Ön test	7,92	26	1,468	-7,581	0,000
Son test	11,81	26	1,939		

Tablo 4’e göre deney grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). Buna göre uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerinde anlamlı düzeyde bir ilerleme kaydedildiği söylenebilir. Kontrol grubunun ön test son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem T-Testi sonuçları Tablo 5’teki gibidir.

Tablo 5. Kontrol Grubu Ön Test Son Test Bağımlı T-Testi Sonuçları

	Ortalama	n	SS	t	P
Ön test	7,72	25	1,621	-3,457	0,069
Son test	9,08	25	1,115		

Tablo 5’e göre kontrol grubunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0.05$). Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde hikâye edici metin yazma becerilerinde yazma puanlarında artış olsa da anlamlı düzeyde bir ilerleme kaydedilmediği söylenebilir. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Bağımsız T-Testi Sonuçları

	Ortalama	n	SS	t	P
Deney Grubu	11,81	26	1,939	6,186	0,001
Kontrol Grubu	9,08	25	1,115	5,124	

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<0.05$) görülmektedir. Başka bir ifadeyle araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulama sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin puanları kontrol grubundakilere kıyasla anlamlı düzeyde artmıştır. Etki büyüklüğü hesaplamasındaki eta-kare ($\eta^2 = .51$) değerine göre varyansın %51'i bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Bu sonuca göre, deney grubunda yapılan uygulamanın öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerini anlamlı düzeyde artırdığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Temel dil becerilerinin kazanılmasında kritik bir süreç olan ilkökul döneminde, yazma becerisinin geliştirilmesi, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de günlük hayattaki iletişim süreçlerini olumlu etkileyecektir (Arıcı & Ungan, 2013). Bu kapsamda araştırmamızda, ilkökul sürecinde kritik önemi olduğu bilinen yazma becerisi, hikâye edici metin yazma becerisi özelinde ele alınmıştır. İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerine odaklanılarak, araştırmamız kapsamında geliştirdiğimiz “kahramana engel oluşturma” tekniği kullanılmıştır. Bu teknik aracılığıyla kahramana engel oluşturmaya dayalı hikâye haritası kullanımının ilkökul öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmamızın sonuçları, öncelikle hikâye edici metin yazma becerisinin geliştirilmesinde yazma öncesi stratejilere odaklanmanın, ilkökul öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Önceki araştırmalar, bu araştırmayı destekler şekilde yazma öncesi stratejilerinin öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur (Allo ve diğerleri, 2020; Chairunisa ve diğerleri, 2022; Doğan & Müldür, 2014; Kılıç & Özdemir, 2023; Polat & Dedeoğlu, 2024; Sidekli & Uysal, 2017; Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2018; Susar Kırmızı & Beydemir, 2012; Yuliana, 2017; Yunda ve diğerleri, 2017). Ancak bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak hikâye haritasında girişim elementine odaklanılmıştır. Burada kahramanın amacına hemen ulaşmasını engellemeye yönelik bir çalışma yürütülmüştür. Öğrenciler, hikâye planlama aşamasında kahramanın amacına hemen ulaşmaması için kahramanın her bir girişimine karşı bir engel koymuştur. Çalışma sonucunda “kahramana engel oluşturma” tekniğinin etkili olduğu dikkati çekmiştir. Çalışmada deney grubunun son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ve bu farkın deney grubunun hikâye edici metin yazma becerisi lehine olduğu görülmüştür. Kahramana engel oluşturma tekniğinin, hikâyenin girişim unsurunun daha detaylı yazılmasına ve buna bağlı olarak diğer unsurların da gelişmesine katkısı olmuştur. Böylece öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerileri bir bütün olarak gelişmiştir.

İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmesinde yaşanan zorluklar düşünüldüğünde hikâye edici metinler ve yazma öncesi stratejilerin önemi daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu araştırma ile yazma öncesi stratejilerinin ve hikâye haritasının önemi bir kez daha vurgulanmakla birlikte özellikle hikâye yazmada girişim unsuruna odaklanmanın hikâye edici metinlerin diğer unsurlarının gelişmesine de olumlu etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca kahramanın amacına ulaşmasını sağlamak için girişim sayısını artırmanın bir yolu olarak yazma öncesinde kahramana engeller oluşturma tekniğinin etkili bir teknik olduğu sonuncuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre iki temel öneri getirilebilir. Öncelikle, araştırmamız kapsamında geliştirilen “kahramana engel oluşturma” tekniği, ilkökul kademesindeki öğrencilerin hikâye edici metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılabilir. Hikâye edici metin yazma çalışmalarında öğretmenler öğrencilerden kahramanın girişim aşamasında karşılaşacağı engelleri önceden belirlemelerini isteyebilir. Bunu yaparken de çalışmada olduğu gibi bir girişim-engel listesi yapabilir. Diğer yandan alan yazın taramasında hikâye edici metin yazma çalışmalarında kahramana engel oluşturma tekniğine benzer bir çalışmaya rastlanılmadığından sadece bu araştırmanın sonuçları ile genelleme yapmak mümkün değildir. Bu nedenle araştırmacılar hikâye edici metin yazmada kahramana engel oluşturma tekniğini kullandıkları; bu tekniği geliştirerek denedikleri farklı çalışmalar yapabilir. Ayrıca araştırmanın örneklemini ana dili olarak Türkçe konuşan öğrencilerdir. Türkçe öğretimi konusunu yabancı uyruklu öğrenciler özelinde ele alan çalışmalarda da bu teknik kullanılarak çalışmalar yürütülebilir.

Yazarların Beyanı

Araştırmacıların katkı oranı beyanı: Yazarların bu çalışmaya katkı düzeyi eşittir.

Etik Kurul Kararı: Kurul adı = Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı, Karar tarihi= 22.03.2024, Belge sayı numarası= 2024/06

Çatışma beyanı: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Destek ve teşekkür: Bu çalışma için herhangi bir destek ya da fon alınmamıştır.

Kaynaklar

- Akça, G. (2002). *Hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama beceri düzeyleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akdemir Doğanay, Ç. (2014). *Görme engelli çocuklarda öykü anlama becerilerini kazanmada doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan hikâye haritasının etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyol, H. (2012). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Çetinkaya-Özdemir, E. (2018). Bitişik eğik yazı becerilerinin geliştirilmesi: İlkokul üçüncü sınıf örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 299-320. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12904>
- Allo, A. D., Wahibah, W., & Thayyib, M. (2020). Using story mapping technique in teaching writing skills at SMAN 1 Palopo. *FOSTER: Journal of English Language Teaching*, 1(2), 114-121. <https://doi.org/10.24256/foster-jelt.v1i2.13>
- Anılan, H., & Kaynaş, E. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 121-147. <https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi. *TUBAR*, 27, 43-75.
- Arıcı, A. F., & Ungan, S. (2013). *Yazılı anlatım: El kitabı*. Pegem Akademi.
- Arıcı, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Bozpolat, E. (2012). *Türkçe dersinde birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniği ile kullanılan hikâye haritası yönteminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Chairunisa, S. A., Nurchurifiani, E., & Marcella, E. D. (2022). Improving students' writing ability of narrative text through story mapping technique at the tenth grade of Sma Muhammadiyah 2 Bandar Lampung in the academic year 2021/2022. *Journal of English Education Students (JEES)*, 4(1), 1-8.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çetinkaya, N. (2018). *Hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerisindeki etkililiği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Doğan, Y., & Müldür, M. (2014). 7. sınıf öğrencilerine verilen yazma eğitiminin öğrencilerin hikâye yazma becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 49-65.
- Eğilmez, N. İ., & Berber, Z. T. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 164-187.
- Göçer, A., & Şentürk, R. (2019). Türkçe eğitiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek geribildirim türleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 123-149.
- Gözüküçük, M. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı türlerine göre oyuncak kitap hazırlama deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1507-1528. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.843948>
- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A carnegie corporation time to act report*. Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide (NCEE 2012- 4058)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S.Department of Education. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/practiceguide/writing_pg_062612.pdf

- Graham, S., Tavşanlı, O.F., & Kaldırım, A. (2022). Improving writing skills of students in Turkey: A meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review*, 34, 889–934. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09639-0>
- Gül, M. (2019). *Okuma güçlüğü yaşayan ilkökul 4. sınıf öğrencisinin öğrenme stiline uygun zenginleştirilmiş öğretim yöntemleriyle okuma güçlüğünün giderilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Karadağ Yılmaz, R., & Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. Akyol, H. ve Şahin, A. (Ed.) *Türkçe öğretimi* (ss.55-78) içinde. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, Ö., & Özdemir, B. (2023). Grafik düzenleyicilerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerine etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 11(2), 64-78. <https://doi.org/10.35233/oyea.1257405>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Polat, İ. (2023). İlkokul öğrencileriyle hikâye kitabı hazırlamanın hikâye edici metin yazma becerisine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(4), 1378-1392. <https://doi.org/10.34056/aujef.1221796>
- Polat, İ., & Dedeoğlu, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatımı değerlendirme ölçütleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4642-4670. <https://doi.org/10.26466/opus.890147>
- Polat, İ., & Dedeoğlu, H. (2024). An analysis of the effect of using collaborative story maps on story writing skills. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 13(2), 150-161. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1473300>
- Sidekli, S. (2013). Story map: How to improve writing skills. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 289-296. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1112>
- Sidekli, S., & Uysal, H. (2017). An examination of graduate theses made for writing education: A meta-analysis study. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 705-720. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12217>
- Sivrikaya, T., & Eldeniz Çetin, M. (2018). Öykü yazma stratejisinin kaynaştırma öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Education Sciences*, 13(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.1.1C0677>
- Susar Kırmızı, F., & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319- 337.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(20), 73-95. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Uysal, H., & Sidekli, S. (2020). Developing story writing skills with fourth grade students' mind mapping method. *Education and Science*, 45(204), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.8848>
- Yuliana, Y. (2017). Story mapping in teaching writing narrative text. *International Journal of Language Teaching and Education*, 1(1), 8-15. <https://doi.org/10.22437/ijolte.v1i1.4588>
- Yunda, R., Komariah, E., & Burhansyah, B. (2017). Using story mapping technique to improve students' ability in writing recount text. *Research in English and Education Journal*, 2(4), 32-40.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Among the basic literacy skills, reading, speaking, listening, and writing are targeted to be imparted to students, especially at the primary school level (Gözüküçük, 2022). Writing skill development is a prerequisite for the development of speaking, listening, and reading skills (MoNE, 2019). This indicates that writing skills are critically important during the primary school process and subsequent stages. Despite the known importance of writing skills, multifaceted processes affecting their acquisition can lead to student-related (Akyol & Çetinkaya Özdemir, 2018; Arıcı, 2008) or teacher-related problems at the primary school level (Tok & Ünlü, 2014; Polat & Dedeoğlu, 2021). However, many studies have revealed that pre-writing activities help students determine the subject and purpose of the text and plan and organize the presentation of the information they will convey through writing (Doğan & Müldür, 2014; Polat & Dedeoğlu, 2024; Sidekli & Uysal, 2017; Susar Kırmızı & Beydemir, 2012). One frequently used pre-writing method at the primary school level is the story map (Akyol, 2012). Studies show the positive impact of the story map method on students' writing skills (Allo et al., 2020; Chairunisa et al., 2022; Polat & Dedeoğlu, 2024; Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2018; Yuliana, 2017; Yunda et al., 2017).

However, primary school students generally include elements such as hero, time, place, and result in their stories, but they often encounter problems with the initial event, the hero's goal, and the efforts made by the hero to achieve this goal (Anılan & Kaynaş, 2015; Arı, 2010; Coşkun, 2005; Eğilmez & Berber, 2017). This study aims to investigate the impact of creating obstacles for the hero to increase the number of efforts made by the hero to achieve his/her goal in narrative texts written by primary school students. It is expected that testing this method, which has not been used before, will contribute to the literature. The main question is: "What is the effect of creating obstacles for the hero on primary school students' narrative text writing skills?"

Method

This study used a quasi-experimental design with pre-test, post-test and control group. The experimental and control groups were randomly assigned, and measurements were taken before and after the experimental treatment (Karasar, 2020). The sample consists of 51 fourth-grade primary school students. The experimental group includes 26 students (13 girls, 13 boys), and the control group includes 25 students (11 girls, 14 boys). The independent variable is writing based on creating obstacles for the story hero, and the dependent variable is the story writing skill. Both groups wrote a story in the pre-test. An 8-week implementation was carried out in the experimental group, while the control group was asked to write narrative texts for 8 weeks. Both groups wrote a narrative text again in the post-test. The pre-test and post-test texts were rated separately by two researchers, and the inter-rater correlation coefficient was calculated as .92. Scores obtained from the "Story Elements Evaluation Scale" (Coşkun, 2005) were analyzed using package programs. A normality test was performed using the Kolmogorov-Smirnov test in SPSS. Since the data were normally distributed, a T-Test was used for analysis, considering eta-squared values for effect size.

Results

The independent samples T-Test results for the pre-test scores show that the experimental and control groups were equivalent before the implementation. According to the dependent samples T-Test results for the experimental group, the experimental group students significantly improved their narrative text writing skills. The control group showed an increase in writing scores during the implementation, but it was not significant. The independent samples T-Test and effect size analysis for the post-test scores indicate that the implementation significantly increased the experimental group's narrative text writing skills.

Conclusion

Research in the literature supports the effectiveness of pre-writing strategies in improving students' story writing skills (Allo et al., 2020; Chairunisa et al., 2022; Doğan & Müldür, 2014; Kılıç & Özdemir, 2023; Polat & Dedeoğlu, 2024; Sidekli & Uysal, 2017; Sivrikaya & Eldeniz Çetin, 2018; Susar Kırmızı & Beydemir, 2012; Yuliana, 2017; Yunda et al., 2017). This study focused on the initial element in the story map, preventing

the hero from reaching the goal immediately. In the planning stage, students put an obstacle for each attempt by the hero. The "creating obstacles for the hero" technique was effective. The post-test scores of the experimental group significantly differed from those of the control group, favouring the experimental group's narrative text writing skills. The initial element led to more detailed writing and development of other elements, improving the narrative texts as a whole. Considering primary school students' difficulties in writing, the importance of narrative texts and pre-writing strategies becomes more prominent. This study emphasized the importance of pre-writing strategies and the story map, showing that focusing on the initial element positively affected other elements of the narrative texts. Creating obstacles for the hero before writing was found to be an effective method for increasing the number of attempts made by the hero to achieve his/her goal.