T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERE İLİŞKİN TERCİHLERİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Mustafa BAŞARAN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Hayati AKYOL

Ankara, 2007

Mustafa BAŞARAN'ın "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlere İlişkin Tercihleri" başlıklı tezi 01.08.2007 tarihinde, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında, Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
Üye (Başkan):	Prof. Dr. Murat Özbay	
Üye (Tez Danışmanı) :	Prof. Dr. Hayati AKYOL	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Bekir Balcı	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Musa CİFECİ	
Üye :	Yrd. Doç. Dr. Kemal KÖKSAL	

ÖZET

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERE İLİŞKİN TERCİHLERİ

BAŞARAN, Mustafa
Doktora, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hayati AKYOL
Mayıs– 2007

Araştırmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlere ilişkin tercihleri ve bu tercihlerin hangi değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 206'sı kırsal bölgede, 205'i ilçe merkezinde ve 190'ı da büyük şehir merkezinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden toplam 601 beşinci sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmış ve bu öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda öğrencilerin hikâye unsurlarını ve hikâye konularını tercih etme üzerinde cinsiyet ve öğrencinin ikamet ettiği yerleşim yeri değişkeninin oldukça fazla, okumaya karşı geliştirilen tutum ve akademik başarı düzeyinin orta seviyede; öğrencilere aileleri tarafından hikâye okunma ve anlatılma sıklığının ise çok az düzeyde etkisinin olduğu sonucu bulunmuştur. Ayrıca hikâye edici metinlerde olayın birinci tekil şahıs veya üçüncü tekil şahıs ağzından anlatılmasının metni anlama ve metinden hoşlanma üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı; olayın ileri ve geriye doğru anlatılmasının anlama üzerinde bir etkisi olmadığı fakat öğrencilerin olayın ileri doğru anlatıldığı hikâye edici metni, olayın geriye doğru anlatıldığı metinden daha çok hoşlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri olumlu tutum arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Hikâye Edici Metinler

ABSTRACT

THE PREFERENCES OF THE PRIMARY EDUCATION 5TH GRADE STUDENTS REGARDING THE NARRATIVE TEXTS

Başaran, Mustafa

Doctorate, Department Of Primary School Teaching, Primary School Teaching Program

Thesis Counselor: Assoc. Prof. Dr. Hayati AKYOL

May-2007

In the research, it was aimed to determine the preferences of the 5th grades of primary education related with the narrative texts and from which variables and to what degree these preferences are effected. In accordance with this aim, in total 601 5th grade students of which 206 from countryside, 205 from county town and 190 from the big cities were taken as models and the survey, developed by the researcher, was applied to these students.

As a result of the survey; it was discovered that the variables of sex and the location of the students have excessive effects while the attitude developed against reading and the level of academic success have moderate and the frequency of the families' reading and telling stories to the students has poor effects on preferring the elements and the subjects of the stories. Besides, it was seen that narrating the stories by first person or third person did not create a significant difference on understanding or enjoying the text, narrating the cases forwards or backwards did not have an effect, but the students enjoyed the stories narrating forwards more than the one narrating backwards. There was no significant difference between the positive attitudes that the students developed about narrative and informative texts. Yet, it was seen that the students understood narrative texts better than the informative ones.

Key Words: Narrative Texts

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET……	**II**
ABSTRACT……	**III**
İÇİNDEKİLER……	**IV**
TABLOLAR LİSTESİ……	**VI**
ÇİZELGELER LİSTESİ……	**XI**
ÖNSÖZ……	**XII**
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ ……	**1**
PROBLEM DURUMU ……	**1**
1.1. Metin Kavramı……	**1**
1.1.1. Metin Türleri……	7
1.2. Bilgi Verici Metinler……	**10**
1.3. Hikâye Edici Metinler……	**15**
1.3.1. Hikâye Edici Metinlerin Kaynağı……	17
1.3.2. Hikâye Edici Metinlerde Gerçeklik……..	19
1.3.3. Hikâye Edici Metin Çözümlemeleri…….	20
1.3.4. Hikâye Edici Metinleri Meydana Getiren Unsurlar…….	21
1.3.4.1. Olay……..	23
1.3.4.2. Kurgu (Olay Zinciri)……	26
1.3.4.3. Çatışma (Problem Durumu)……..	32
1.3.4.4. Karakterler (Şahıs Kadrosu)…….	34
1.3.4.5. Sahne (Uzam/Mekân)…….	42
1.3.4.6. Zaman…….	46
1.3.4.7. Hikâyede Tasvir ve Diyalog……..	50
1.3.4.8 Tema (İzlek)…….	52
1.3.4.9. Motif……..	54
1.3.5. Hikâye Şeması……..	54
1.3.6. Dil ve Üslup (Anlatım Özellikleri Açısından Hikâye Edici Metinler)…….	58
1.3.7. Anlatıcı ve Bakış Açısı ……..……	63
1.3.8. Konularına Göre Hikâye Edici Metin Türleri……	68
1.3.9. Çocuklar İçin Yazılan Hikâye Edici Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler……	72
1.4. İlgili Araştırmalar……..	**82**
1.5. Araştırmanın Önemi……..	**92**
1.6. Amaç……	**93**
1.7. Problem Cümlesi……..	**93**
1.8. Alt Problemler……..	**94**
1.9. Sayıltılar……..	**95**
1.10. Sınırlılıklar……..	**95**

Sayfa

BÖLÜM II

2. YÖNTEM……..... 96
2.1. Araştırmanın Yöntemi…… 96
2.2. Evren ve Örneklem……. 96
2.3. Veri Toplama Aracı…… 103
2.4. Anket Formunun Uygulanması…….. 108
2.5. Toplanan Verilerin Analizi……. 109

BÖLÜM III

3. BULGULAR ve YORUM…….. 111
3.1. Öğrencilerin Genel Olarak Hikâye Unsurlarına ilişkin seçenekleri Tercih Etme Durumları.…….……..... 111
3.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum……... 118
3.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum…..……... 123
3.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum…….…..... 129
3.5. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum……. 142
3.6. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum…….. 148
3.7. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum……...…… 151
3.8. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum…….. 155
3.9. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum……... 160
3.10 Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum…….. 165

BÖLÜM IV

4. SONUÇ ve ÖNERİLER…….……...….. 174
4.1. Sonuçlar……...……. 174
4.2. Öneriler……...……..... 183

KAYNAKÇA…….…….. 187

EKLER…… 203
Ek 1: 1. Gruba Uygulanan Anket Formu ……...….. 204
Ek 2: 2. Gruba Uygulanan ve Birinci Gruptan Farklı Olarak Verilen Metinler… 217
EK 3: İlgili Yazışmalar…….…… 223

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.2.1. Örnekleme Alınan Öğrencilere Ait Betimsel Veriler……..…. 97

Tablo 2.2.2. İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Diğer Betimsel Verilere İlişkin Çapraz Tablo…….…… 99

Tablo 2.2.3. Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okumaya Karşı Geliştirdikleri Tutum Puanları……. 101

Tablo 2.2.4. Örnekleme Alınan Öğrencilere Aileleri Tarafından Hikâye Okunma Sıklığı……..……... 101

Tablo 2.2.5. Örnekleme Alınan Öğrencilere Aileleri Tarafından Hikâye Anlatılma Sıklığı…….……. 102

Tablo 2.2.6. Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Akademik Başarı Durumları…….……. 102

Tablo 2.3.1. Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Ölçeği Faktör Yükleri……. 104

Tablo 2.3.3. Metne Karşı Geliştirilen Tutum Ölçeği Faktör Yükleri…….. 106

Tablo 2.3.4. Mantarlar Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları…..... 106

Tablo 2.3.5. Enerji Kaynakları Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları……... 107

Tablo 2.3.6. Ay'da Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları (I. Grup için)……... 107

Tablo 2.3.7. Ay'da Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları (II. Grup için)…….……. 107

Tablo 2.3.8. Kasabanın Kahramanı Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları……... 108

Tablo 2.3.9. Sandık Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları…..…… 108

Sayfa

Tablo 3.1.1. Öğrencilerin Hikâyenin Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumları……... 111

Tablo 3.1.2. Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları……... 112

Tablo 3.1.3. Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları……... 116

Tablo 3.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu…….. 118

Tablo 3.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu…… 119

Tablo 3.2.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları…… 120

Tablo 3.2.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları……... 122

Tablo 3.3.1. Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu…… 123

Tablo 3.3.2. Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu…… 124

Tablo 3.3.3. Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları…… 125

Tablo 3.3.4. Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumu…… 128

Tablo 3.4.1. Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu…… 130

Tablo 3.4.2. Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu…… 131

Tablo 3.4.3. Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâyenin Kahramanının Özelliklerine İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları……..... 132

Sayfa

Tablo 3.4.4. Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâyenin Geçtiği Yere İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları……. 133

Tablo 3.4.5. Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâyenin Geçtiği Zamana İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları…… 134

Tablo 3.4.6. Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâyede Kahramanının Karşılaştığı Probleme İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları……... 135

Tablo 3.4.7. Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâyenin Kahramanının Karşılaştığı Problemi Çözmesine İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları…… 136

Tablo 3.4.8. Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları….. 139

Tablo 3.5.1. Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu…….. 142

Tablo 3.5.2. Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu…….. 143

Tablo 3.5.3. Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları…… 144

Tablo 3.5.4. Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları…… 147

Tablo 3.6.1. Aileleri Tarafından Hikâye Okunma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu…….. 148

Tablo 3.6.2. Aileleri Tarafından Hikâye Okunma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu…….. 149

Tablo 3.6.3. Aileleri Tarafından Hikâye Okunma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları……... 149

Sayfa

Tablo 3.6.4. Aileleri Tarafından Hikâye Okunma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları……..... 150

Tablo 3.7.1. Aileleri Tarafından Hikâye Anlatılma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu…….…….. 151

Tablo 3.7.2. Aileleri Tarafından Hikâye Anlatılma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu……...… 151

Tablo 3.7.3. Aileleri Tarafından Hikâye Anlatılma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları…… 152

Tablo 3.7.4. Aileleri Tarafından Hikâye Anlatılma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları…….. 154

Tablo 3.8.1. Öğrencilerin Her İki Gruba Da Aynı Şekilde Verilen Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumları ……... 155

Tablo 3.8.2. Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum……... 156

Tablo 3.8.3. Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum Üzerinde Diğer Bağımsız Değişkenlerin Etkisi……... 157

Tablo 3.8.4. Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metne Karşı Geliştirdikleri Tutumla Metni Anlamaları Arasındaki İlişki…….. 160

Tablo 3.9.1. Öğrencilerin Olayın İleri Doğru ve Geri Doğru Anlatıldığı Hikâye Edici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum……. 161

Tablo 3.9.2. Öğrencilerin Olayın İleri Doğru ve Geri Doğru Anlatıldığı Hikâye Edici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum Üzerinde Diğer Bağımsız Değişkenlerin Etkisi……. 162

Sayfa

Tablo 3.9.3. Öğrencilerin Olayın Geriye ve İleriye Doğru Anlatıldığı Hikâye Edici Metne Karşı Geliştirdikleri Tutumla Metni Anlamaları Arasındaki İlişki…….. 164

Tablo 3.10.1. Öğrencilerin Olayın Birinci Tekil Şahıs ve Üçüncü Tekil Şahıs Ağzından Anlatıldığı Hikâye Edici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum……. 165

Tablo 3.10.2. Öğrencilerin Olayın Birinci Tekil Şahıs ve Üçüncü Tekil Şahıs Ağzından Anlatıldığı Hikâye Edici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum Üzerinde Diğer Bağımsız Değişkenlerin Etkisi…… 166

Tablo 3.10.3. Öğrencilerin Olayın Birinci ve Üçüncü Tekil Şahıs Ağzından Anlatıldığı Hikâye Edici Metne Karşı Geliştirdikleri Tutumla Metni Anlamaları Arasındaki İlişki……... 169

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge: 1.1. Yaşlara Göre Hikaye Edici Metinlerle İlgili Yeterlilik ve İlgilerin Farklılaşması…….. 75

Çizelge: 2.3.1. Anket Formunda Kullanılan Metinler ve Gruplara Göre Özellikleri……..... 105

ÖN SÖZ

Bir olayın anlatılması için muhakkak hikâye edilmesi gerekir. İnsanlar, insanlık tarihi boyunca hikâyeyi bilgi ve deneyim paylaşma aracı olarak kullandıkları gibi bir eğlence aracı olarak da kullana gelmişlerdir. Ancak yetişkinler hikâye yazmasalar, hatta hikâye edici metinler hiç bulunmasaydı bile, çocuklar muhakkak onu bulur ve herkese anlatırdı.

Öncelikle benim "ben" dediğimi inşa etmemde bana yardımları olan, sayılarını ve değerlerini bilemeyeceğim herkese teşekkürü bir borç bilirim. Yaklaşık iki senelik bir süreçte meydana getirilen bu tezi yazarken gerek bilimsel gerekse moral açısından benden desteğini esirgemeyen kıymetli hocalarım ve mesai arkadaşlarıma, özellikle ihtiyacım olduğu her zaman görüş ve önerileriyle bana destek olan ve beni yönlendiren danışmanım Doç. Dr. Hayati Akyol'a; tez izleme komitemde bulunan ve hiçbir zaman yardım ve desteklerini esirgemeyen, Prof. Dr. Murat Özbay ve Yrd. Doç. Dr. Kemal Köksal'a; tezi okuyup yanlışlarımı gösteren İlhan Erdem'e; ayrıca dostluklarını hep hissettiren Seyit Ateş ve Yasin Özkara'ya teşekkür ederim. Kendilerinden çaldığım zamana rağmen bu tezin yazılmasında her türlü desteği benden aileme ayrıca ve çok teşekkür ederim…

Mustafa Başaran
Haziran-2007
Ankara

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1. PROBLEM DURUMU

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçme aracının hazırlanmasında ve araştırmanın problemi ile ilgili kavramsal çerçevenin belirlenmesinde kullanılan kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle metin kavramı incelenmiş sonrasında bilgi verici metin ve hikâye edici metin kavramları tanıtılmıştır.

1.1. Metin Kavramı

Metin kelimesi Arapça kökenlidir ve Türkçede bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; basılı veya el yazması parça anlamına gelmektedir (Genel Türkçe Sözlük, 2006). Metin kelimesinin batı dillerinin birçoğundaki karşılığı ise Latince “textus” kelimesinden gelmektedir. Örneğin İngilizcede metin kelimesinin karşılığı “text”; Fransızcada ise “texte”tir (Akbayır, 2006: 215; Demir, 1994).

Metin kelimesi Arapçada sağlamlık, dayanıklılık vb. anlamlara gelmektedir. Kelime anlamı olarak düşünüldüğünde metin kelimesinin sağlamlık ve bütünlüğü gösterdiği söylenebilir. Textus kelimesi ise Latincede kumaş veya dokuma

anlamındadır. Nasıl ki bir kumaş, dokuyucunun elinde yüzlerce ipin art arda, yan yana gelmesiyle oluşuyorsa, bir metin de yazarının, metni oluşturan ögeleri birbirine aşama aşama eklemesiyle bir "dokuma" süreci sonucunda ortaya çıkmaktadır (Akbayır, 2006: 215). Örgü ve dokuma ile ilgili birçok kelimenin metinle ilgili olarak da kullanıldığı görülmektedir: Ağ, düğüm, çözme, doku, motif vb. kelimelerin metinlerle ilgili olarak sıklıkla kullanıldığını gözlemek mümkündür (Aktulum, 2004: 119).

İlgili literatürde dilbilimcilerin metni değişik şekillerde tanımladıkları görülmektedir. Örneğin, Kılıç (2002-a) metni, yazılandırılmış veya sözlendirilmiş dil parçası olarak tanımlarken; Gülmez (1987-b), metni bir makro gösterge olarak tanımlamaktadır. Gülmez, bu tanımın somut bir varlığı olan ve belli bir amaç için oluşturulmuş dilsel ögeler kesiti olarak da açıklanabileceğini söylemektedir. Kılıç (2002-b: 113–118), metni dildeki en büyük yapı, alıcıyla gönderici arasındaki iletişimi sağlayan dilsel bir köprü ve yazılı ya da sözlü, uzun ya da kısa, insanlar tarafından üretilen her türlü dilsel ürün; Aksan (1998: 149) ise iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlere bağlantılı sözceler bütünü olarak tanımlamıştır.

Güllich ve Raible (1997: 47) metni iki farklı açıdan tanımlamışlardır: Metin içi bakış açısına göre metin, dil dizgesinin kurallarına uygun olarak oluşturulmuş karmaşık dilsel bir göstergedir. Metin dışı bakış açısına göre ise metin, iletişim eylemi ile aynı anlama gelmektedir. Brinker (1997: 17) ise metni kendi içinde tutarlılık gösteren ve bir bütün olarak somut bir iletişimsel işlev gerçekleştiren, sınırlandırılmış dilsel gösterge dizisi olarak tanımlamıştır. Weinrich'e (1993: 17) göre ise metin, dilsel ögelerin zamansal ve çizgisel bir sıra izleyerek oluşturdukları anlamlı bağlantılardır (aktaran: Toklu, 2003: 123-124). Akbayır (2006: 46) metni, dilsel açıdan, birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisi olarak; geniş manada ise bir bildirişim işlevine sahip olan, bir ya da daha fazla kişi tarafından sözlü veya yazılı olarak üretilen, başı sonu kapalı dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlamıştır.

Özdemir (1998: 29-30) metni yazarla okuyucu arasında kurulan iletişimde, yazarın iletmek istediği mesajı taşıyan görsel simgeler dizgesi; genel manada ise

okumaya konu olan basılı veya yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan dil dizgesi olarak tanımlamıştır. Bu tanım gereği bir şiir veya bir roman metin olarak kabul edilebileceği gibi bir paragraf veya bir cümle de metin olarak kabul edilmelidir.

İlgili literatürde söylem ve metin kavramlarının sıklıkla birbirlerinin yerine kullanıldığı gözlenmektedir. Bazı araştırmacılar söylemin, dilin sözlü ürünleri; metnin ise yazılı ürünleri olduğunu ileri sürmektedirler. Bazı araştırmacılara göre ise söylem ve metin birbiri yerine kullanılabilir. Bu durumun sebebi söylemlerin ve metinlerin incelenmesinde (çözümlenmesi/analiz edilmesi) hemen hemen aynı yöntemlerin kullanılmasıdır. Ancak genel kabul metinlerin söylemin taşıyıcısı olduğu yönündedir (Demir, 1994).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, metin kavramı üzerinde dilbilimciler henüz bir uzlaşmaya varamamışlardır. Ancak yine de bu tanımların birbirleri ile çelişmedikleri görülmektedir. Tanımlarda görülen farklılığın, araştırmacıların metne değişik açılardan bakmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Zira bir dilsel ürünün metin sayılabilmesi için farklı araştırmacılar farklı parametreler kullanabilmektedirler. Bütün bu tanımlardan, her metnin bir mesaj taşıdığı, dilsel ögeler kullanılarak oluşturulduğu ve kendi içinde kapalı bir yapı olarak değerlendirilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Yukarıda bahsedilen yapının ne büyüklükte olacağına metnin yazarı karar verir. Ancak hacim olarak büyüklüğünün, metinlerin anlaşılması üzerinde etkili olduğu unutulmamalıdır. Tuinman (1979), 12 yaşındaki öğrencilerle yaptığı araştırmada birinci uygulamada orijinal metni; ikinci uygulamada aynı metnin %30 kısaltılmış hâlini ve üçüncü uygulamada ise aynı metnin %50 kısaltılmış hâlini okutmuş ve öğrencilerin her uygulama sonrası anlama yüzdelerini belirlemiştir. Birinci uygulamada öğrencilerin %22-25'i başarılı olmuş, diğer uygulamalarda bu oran %77-87'ye çıkmıştır. Görüleceği üzere öğrenciler kısa, özlü metinleri daha iyi anlamaktadırlar (aktaran: Güneş, 2002: 88).

Metinleri fiziksel olarak (mürekkep, sayfa) veya anlam taşıyıcı olarak incelemek mümkündür. Metinde geçen kelimeler, cümleler, resimler ve tüm bu materyalin uyumu, anlam taşıyıcı olarak metni göstermektedir (Lethonen, 2000: 73). Metinler, taşıdıkları mesajlar doğru bir şekilde okunduğunda iletişim görevini yerine getirebilir. Okuma kavramına yüklenen değişik anlamlar, metin kavramına yüklenen anlamı da değiştirmektedir. Günümüzde okuma, anlam inşa etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 1997). Bu tanımdan hareketle geleneksel olarak duyguların ve düşüncelerin yazılı ifadesi olarak düşünülen metni, kendisinden anlam kurulabilecek her türlü nesne olarak anlamak da mümkündür (Akyol, 2003). Benzer bir tanım da Günay (2001: 89) tarafından yapılmıştır. Günay metni, okumaya konu olan, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan, kısaca kendisinden anlam çıkarılabilen tüm materyaller olarak tanımlamaktadır.

Dilsel bir ürün olarak metin kavramının bilimsel açıdan incelenmesi yakın tarihlerde başlamıştır. Bu durumun iki temel sebebi vardır. Birincisi, cümlenin iletişimde kullanılan en büyük yapı olarak kabul edilmesidir. Zira yakın zamana kadar dilbilimciler cümleyi, "bir duyguyu, bir düşünceyi, bir isteği tam olarak anlatmak için kurulan sözcük dizisi" (Gencan, 1992: 51) veya benzer olarak "bir düşünceyi, bir hareketi, bir duyguyu, bir hadiseyi, tam olarak bir hüküm hâlinde ifade eden kelime grubu" (Ergin, 1993: 376) olarak tanımlamışlardır. Ancak unutulmamalıdır ki bir cümlenin bir duyguyu, bir düşünceyi tam olarak ifade edemediği veya değişik bağlamlar içinde değişik anlamlara geldiği durumlarla karşılaşmak mümkündür.

Dilbilim çalışmalarının yakın tarihlere kadar cümle düzeyinde kalmasının ikinci sebebi; Amerikalı dilbilimci Chomsky'nin dili "sonsuz sayıda cümle üretilebilecek sınırlı bir düzenek" olarak tanımlamasıdır. Oysa yapılan araştırmalar, kullanılan dilin "taşıdığı anlamın" ve yazarın amacının iletişimde oldukça önemli olduğunu ve dilbilimde cümle boyutunun aşılmasının gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Gülmez, 1987-a).

Sadece cümle düzeyinde yapılan dille ilgili çalışmaların yetersiz sonuçlar vermesi, dilbilim çalışmalarında cümle üstü yapılar üzerinde çalışmalara yönelmeye

ve dilbilimde metin kavramına ağırlık verilmesine neden olmuştur. Bu çalışmalar sonucu, metin kavramı yeni bir bakış açısıyla incelenmiş, metnin bir cümleler bütünü olduğuna dair genel kabul de terk edilmeye başlanmıştır.

İnsanlar, tek tek cümleler veya sözcükler aracılığıyla değil dilin metin düzeyinde kullanılmasıyla iletişimlerini sürdürürler. Metin yerine ve zamanına göre, tek bir sözcük veya cümle de olabilir. Ancak her metin kendini oluşturan ve kendi başlarına da bir anlam taşıyan metin parçacıklarından oluşmaktadır (Akbayır, 2006: 215).

Hangi parametreler kullanılarak değerlendirilirse değerlendirilsin metni içinde oluştuğu ve oluşturduğu bağlama gönderme yapmadan anlamak imkânsızdır (Kılıç, 2002-b). Bir metnin her ne kadar kendi içinde değerlendirilmesi gerekse de bu değerlendirmeden elde edilecek sonuçlar bazen yanlış genelde eksik kalacaktır. Her metin bir kültüre aittir ve okuyucunun metinle kurduğu iletişimin kalitesi, metnin ait olduğu kültürü tanıma derecesiyle yakından ilgilidir. Mihail Bahtin, metinlerin tarihi, toplumsal ve kültürel bağları içinde açıklanabileceğini söylemektedir. Bu sebepten dolayı metni anlamlandırırken diğer metinleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bu noktadan hareketle metinler arası ilişkilerin incelenmesi, metin incelemelerinde ve metinsellik ölçütlerinin belirlenmesinde önemlidir (Filizok, 2001: 99).

Metinler söz konusu olduğunda bağlamı, metinde ve metnin dışında bulunan tüm anlam taşıyıcılar olarak tanımlamak mümkündür. Metni yazarken yazarın veya okurken okuyucunun metinden hareketle ulaştıkları her türlü yeni fikir de metnin bağlamını oluşturmaktadır. İletişimin her iki tarafında bulunan kişilerin varsayımları metnin bağlamını oluşturur. Varsayım alıcı ile kaynağın dünya görüşlerinin, düşüncelerinin kesiştiği noktalardır. Üç tür varsayım bulunmaktadır: Cümle ile cümlenin gerçek dünyadaki göndergesi arasında bulunan ilişki olarak ifade edilebilecek gerçekçi varsayım; cümlelerin birbirleriyle olan mantıksal ilişkilerini gösteren mantıksal varsayım ve cümle ile cümlenin söylendiği bağlam arasındaki ilişkiyi gösteren kullanımsal varsayım (Kenan, 1971; aktaran: Kılıç, 2002-b: 119).

İster yazılı olsun ister sözlü her söylemin birtakım kural ve ilkeler doğrultusunda, dolayısıyla belli bir uzlaşıma dayalı olarak biçimlendirildiği bilinmektedir (Efeoğlu, 1999). Dilsel bildirimin nesnesi ise çoğu zaman dil dışı gerçekliktir. Anlatıcı bu gerçeği oluşturan nesneleri tanımlayabilmek için dilin göndergesel işlevinden yararlanır. Bu durumda, anlatıcının, hedef kitlesiyle aynı göstergelere aynı anlamları yüklemesi metnin anlaşılırlığının temel şartı hâline gelmektedir. Ancak bazen metindeki gerçek elle tutulan gözle görülen evrenin gerçeği olmayabilir. Bu durumda metin gönderme yaptığı dünyayı kendi kurar. Yani bazı metinler kendilerine kurgusal bir evren oluşturur (Semercioğlu, 1998).

Avrupa'da Saussure ve ABD'de Peirce ile dilsel ögelerin birer gösterge olduğu dolayısıyla dilsel ögelerin yaptığı bildirim işlevini yapan diğer tüm göstergelerin de birer metin olarak kabul edilmesi gerektiği fikri kabul görmeye başlamıştır. Böylelikle Yunancada işaret anlamına gelen "semeion" kelimesinden hareketle semiyotik bilimi (gösterge bilim) ortaya çıkmıştır (Kristeva, 1989: 296-297).

Saussure (1985: 185), dili toplumsal ve ruhsal bir yönü olması sebebiyle sözden ayırır. Dil tek tek bireyleri değil bütün toplumu ilgilendiren bir olgu, bireyüstü bir dizge ve soyutlamadır. Buna karşılık söz, dil dizgesinin özel ve değişken gerçekleşme biçimi, dilin somut kullanımıdır. Dilin işleyiş kurallarının tespiti ise somut dilsel ürünlerin (sözlü ve yazılı dilsel ürün biçimlerinin) incelenmesiyle olanaklıdır. Her dilsel öge başka ögelerle kurduğu bağıntılar ve bu bağlam içerisindeki işlevleri açısından ele alınmalıdır; dil dizgesinin işleyişi dil dışı özelliklerle belirlenemez. Dilin kullanımını satranç oyununa benzetmek mümkündür. Taşların hangi maddeden yapıldığının bir önemi yoktur. Başka bir deyişle taşların fiziksel özelliklerinin satrancın kuralları açısından bir önemi yoktur. Buradan hareketle bir dizge olan dilde, göstergenin yapısı değil; dilsel öge ile gösterilen arasında kurulan ilişki önemlidir. Gösterge ise birbirinden ayrılmayan iki özelliğin kaynaşmasından oluşmaktadır: Bir iletişim imgesi ve bir kavram. Bu iki özellik gösteren ve gösterilen diye adlandırılır. Gösterge hem nedensizlik ve hem de çizgisellik özelliği gösterir. Bir dilsel gösterge hiçbir nedene bağlı olmadan bir kavramı gösterebilir; gösterilen

gösterene saymaca ve uzlaşmalı bir biçimde bağlanır ve bu bağ doğal değil, toplumsaldır. Öte yandan gösterenin işitselliği zamanın akışı içerisinde gerçekleşir. Bu da gösterenin çizgisel olmasını sağlar (Rifat, 2000: 27-28, Kayra, 1994).

Göstergebilimle ilgilenen başka bir düşünür ise Pierce'dir. Pierce'nin tasarladığı kuram üç bölümden oluşmaktadır: Anlatan özneyi inceleyen edimbilim, gösterileni inceleyen anlambilim ve nesne ile gösterge arasındaki ilişkiyi inceleyen sözdizim (Kıran, 1987).

Sözcükler ve cümleler toplamının metin sayılmaması gerektiği aşikârdır. Metinler, sözcükler ve cümlelerin bir amaç doğrultusunda, bir mesaj taşıyacak şekilde bir araya getirilmesiyle oluşur. Bu sebepten birçok araştırmacı metinlerin yapıları (üst yapı, büyük yapı ve küçük yapı) ve metinsellik ölçütleri (tutarlılık, bağdaşıklık, amaçlılık, metinlerarasılık, bilgi vericilik, durumsallık ve kabul edilebilirlik) üzerinde çalışmalar yapmıştır. Ancak bu araştırmanın kapsamı içinde metinlerle ilgili bu genel giriş yeterli görülmüştür. Sonraki bölümlerde metin türleri üzerine yapılan çalışma sonuçları, bilgi verici ve hikâye edici metinlerin özellikleri tartışılacaktır.

1.1.1. Metin Türleri

Okuduğu metnin türünü bilmek okuyucuya büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Ulaş, 2003: 86). Metinleri türlerine ayırma işi oldukça ilgi çekmesine rağmen, günümüzde kullanılan parametreler üzerinde genel bir uzlaşmaya henüz varılamamıştır. Aktaş ve Gündüz'e (2002: 203) göre, günümüzde varlığını sürdüren edebî metinleri bazı türler çerçevesinde tanımlamaya/sınıflandırmaya çalışmak neticesiz bir işle uğraşmak demektir. Zira edebî türler sürekli bir değişim ve gelişim göstermektedir.

Metinleri sınıflandırma hususunda karşılaşılan zorluklardan biri de metinleri inceleyen bilim adamlarının metne bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Örneğin masalları halk bilimciler motif ve tema açısından; edebiyatçılar ise yazın ve sanat ürünü olarak ele almışlar ve kültür, gelenek, sosyal ve psikoloji açısından

incelemişlerdir (Zeyrek, 1990). Her yazarın ve hatta her metnin kendine has bir anlatım tarzı olduğu söylenebilir. Ancak farklı kriterler belirleyerek, metinlerin farklı özelliklerini dikkate alarak, anlattıkları konulara ve anlatım tarzlarına göre değişik şekillerde sınıflamak mümkündür.

Swales (1990) metin türlerinin, metinlerin uzman okuyucular tarafından okunması incelenmesi ve böylece türün temel mantık yapısının ortaya çıkması sonucunda belirlendiğini söylemektedir. Ulaşılan bu bilişsel yapı metnin içerik ve dilsel yapısını etkilemektedir. Kress (1985) ise bu şekilde gelenekselleşen ve tekrarlanan durumların belirgin biçimlerinden geleneksel metin türlerinin ortaya çıktığını söylemektedir (Özyıldırım, 2001).

İlgili literatürde çeşitli metin türleri sınıflandırmalarına rastlanılmaktadır. Örneğin, Cemiloğlu (1998: 18-19), metinlerin işledikleri konunun türüne göre üçe ayrılabileceğini söylemektedir. Tüm metinlerde anlatılan ya bir olay, ya bir fikir veya bir duygudur. Bu durumda, bir fikri anlatan metinleri, bilgi verici metinler; bir olayı anlatan metinleri, hikâye edici metinler ve duyguları anlatan metinleri de şiir olarak sınıflandırmak mümkündür. Erkul (2004: 82) metinleri dil ile ilgili düzenlemeler veya iletişim konumu bakımından ikiye ayırmıştır: 1- Kullanmalık ve 2- Kurmaca metinler. Aktaş ve Gündüz (2002: 126) de benzer bir sınıflandırma yapmışlardır: 1-öğretme amaçlı metinler, öğretici/didaktik 2-sanatsal kaygılarla tamamen yazarın yarattığı bir evrene ait itibari metinler/anlatma esasına bağlı metinler ve 3-coşku ve heyecan uyandırmak amacıyla kaleme alınan dolayısıyla duygulara dayanan dramatik metinler. Özdemir (1998: 33), Akbayır (2006: 269) ve Güneş (2002: 88), metin sınıflandırmada temel ölçütün dilin kullanımı olduğunu ve metinlerin temelde öğretici metinler ve yazınsal metinler olmak üzere ikiye ayrıldığını söylemektedir.

Günay (2001: 151), metinlerin sınıflandırmasında üç temel ölçütün kullanılabileceğini söylemektedir. Bunlar: Metnin tonu, tipi ve türüdür. Ancak bu özellikler metinde çok belirgin bir şekilde bulunmayabilir. Aynı metin içinde tür, tip ya da ton (metnin okuyucu üzerinde bıraktığı etkiye göre belirlenmektedir. Örneğin

bazı metinler, lirik, bazıları trajik olabilmektedir) olarak bir ya da birden fazla özellik bulunabilir.

Zimmermann (2001: 83-85) metinlerin, açıklama, çağrı, betimleme ve estetik amaçlı metinler olarak dört başlık altında incelenebileceğini söylerken; Günay (2001: 152) okuyucunun bulunduğu ortam, kriter olarak kabul edildiğinde metinleri, anlatı, şiir, söyleşimsel, basın, özel bilgilendirici, işlevsel, öğretici, çözümleyici, mesleki, haberleşme, pano-pankart ve afişler olarak sınıflamıştır.

Tansel (1983: 109) ve Kantemir (1995: 87) yazarın amacının kriter olarak seçildiğinde, metinlerin dörde ayrılabileceğini söylemektedirler:

1. Hikâye edici anlatım: Yazarın amacı okuru heyecanlandırmak ise, olayı, okuru adeta anlatılan vakanın içine çekecek şekilde, hikâye eder.
2. Betimleyici anlatım: Yazarın amacı olay veya olguyu okurun zihninde canlandırmak ise o olayı veya olguyu tasvir eder.
3. Açıklayıcı anlatım: Yazarın amacı okuru bir şey hakkında bilgilendirmek ise, o şey hakkında doğrudan doğruya bilgi verir.
4. İspat edici (tartışmacı) anlatım: Yazarın amacı okuru verilen bilgiye inandırmak ise, amacı doğrultusunda söylemi ispat ve delillere dayandırır.

Ulaş (2003: 86) ise şekil özellikleri dikkate alındığında metinlerin kurguya dayalı ve bilgi veren metinler olarak ikiye ayrılabileceğini söylemektedir. Longace (1976) planlanmış süreç ve zamansal ardışıklık parametrelerini kullanarak öyküleyici, açıklayıcı, işlemci ve ikna edici olmak üzere dörtlü ayırıma dayanan bir metin sınıflandırması önermiştir (aktaran: Oktar ve Yağcıoğlu, 1995). Oktar ve Yağcıoğlu, (1995) retorik kuram çerçevesinde metinlerin, öyküleme, betimleme, açıklama ve tartışma olmak üzere dört temel grupta sınıflandırılabileceğini öne sürmektedir. Bu sınıflandırmada genel olarak içerik, düzenleme, tarafsızlık, amaç ve bilgilendiricilik temel parametreler olarak kullanılmaktadır. Ancak bu parametrelerin genel özelliği işlevselliktir. Bu durumda metinlerin dilsel biçimleri arasında gerçekten bir farklılık olup olmadığı ve farklılığın metnin tümü için geçerli olup olmadığı konuları açıklık

kazanmamaktadır. Bu yüzden son yıllarda dilbilgisel parametrelerin kullanılması yaygınlaşmaktadır (Oktar ve Yağcıoğlu, 1995).

Görüleceği üzere kullanılan sınıflandırma parametrelerinin birbirinden farklı olması metinlerin sınıflandırılması üzerinde alan uzmanlarının bir mutabakata varmasını engellemektedir. Ancak en genel olarak metinleri şiir, bilgi verici ve hikâye edici metin olmak üzere üçe ayırmak mümkün görünmektedir. Araştırmanın konusu çerçevesinde bundan sonraki bölümlerde bilgi verici ve hikâye edici metinlerin tanıtılmasına çalışılacaktır.

1.2. Bilgi Verici Metinler

İlgili literatürde bu tür metinler için, düşünce ve bilgi aktaran metin, bilgi verici metin veya kullanmalık metin (Göktürk, 1997; Erkul, 2004: 82) kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada bu tür metinler için bilgi verici metin kavramı kullanılacaktır.

Metinden anlam kurma süreçleri ile ilgili modellerin hepsinde, metinler iki ana başlık altında incelenmektedir. Bunlar: Bilgi verici metinler ve bilgi vermekten ziyade okuru eğlendirmeyi amaçlayan hikâye edici metinlerdir. Ancak metin türlerini belirlemek adına metinler arasında kesin sınırlar koymak imkânsızdır. Bilgi verici metinleri diğer metinlerden ayıran en önemli özelliği, okuyucunun bu metni okuduktan sonra bir konu hakkında bilgi sahibi olmasıdır (Weaver ve Kintsch, 1991: 230).

Bilgi verici metinler hikâye edici metinlerin zıddıdır denebilir. Bu tür metinlerde ne kurgu, ne de karakterler vardır. Bu metinlerden pratik olarak faydalanılabilir ve bu metinlerin yazımında yaratıcılıktan ziyade bilgi gereklidir. Raporlar, eleştiriler, özetler, mektuplar bu tür içinde değerlendirilebilir. (Quandt, 1983: 159).

Bilgi verici metinler üzerine yapılan araştırmaların hem çok eski hem de çok yeni tarihili olduğunu söylemek mümkündür. Bilimsel bilgilerin nasıl aktarılacağı ve

retorik üzerine yapılan çalışmalar bilgi verici metinler üzerine yapılan çalışmalardan sayılabilir ve bu çalışmaların oldukça eski tarihlerde başladığını söylemek mümkündür. Ancak 1950'lerde başlayan metinden anlam kurma, anlama-metin türü ilişkisi ve okunabilirliği inceleyen çalışmalar ise bilgi verici metinlerle ilgili yapılan oldukça yakın tarihli sayılabilecek çalışmalardır (Weaver ve Kintsch, 1991: 230).

Bu tür metinlerin yazımında temel amaç bilgiyi aktarmak ve özellikli bir konuda bilgi vermektir. Bu sebepten bilgi verici metinler hikâye edici metinlere göre hem daha fonksiyonel hem de bilgi verme açısından daha faydalıdır (Chenfeld, 1978: 289). Bilgi verici metinler belli bir konu veya sorun hakkında bilgi veren, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan yazılardır. Bu tür metinler bir plan dâhilinde, okuyucuyu bir konuda aydınlatmak için bir amaç doğrultusunda yazılırlar. Bilgi verici metinlerde yaratıcılık ve kurgusallık aranan özellikler değildir. Genel olarak anlatımları düzdür ve üslup kaygısı taşımaz. Öncelik bir anlamı, özü doğrudan ve kestirme bir söylemle anlatmaktır. Yazar bu tür bir metni oluştururken genellikle sözcüklerin herkesçe paylaşılan somut anlamlarından yararlanır. Metinde anlatılanlar gerçek yaşamdaki nesneler, varlıklar, durumlar veya olgulardır. Hayal gücünün payı yok gibidir. Mantık ölçüsü içerisinde gelişen ve açıklamaya dayanan anlatım biçimi ağır basar. Eğer metin bir bilim dalıyla veya özel bir alanla ilgiliyse metinde, tek anlamlı, hiçbir duygusal ve çağrışımsal anlamı olmayan, terimlerin kullanım oranı artar (Yakıcı, 2005: 228; Özdemir, 1998: 30).

Bilgi verici metinlerde kullanılan dil duygusal ve çağrışımsal bir nitelik taşımaz. Bu yüzden anlamsal açıdan çokdeğerlilik söz konusu değildir. Böyle metinlerden alınan bilgiler yaşama doğrudan aktarılabilir. Bu tür metinler okuduğunu anlama açısından eşit düzeydeki herkese aynı şeyi söyler. Genelde farklı bir şekilde yorumlanmaya açık bir yapıları yoktur ancak öne sürülen fikrin doğruluğu veya yanlışlığı tartışılabilir (Özdemir, 1998: 30-31; Akbayır, 2006: 269).

Bilgi verici metinlerde bakış açısı, yazarın konuya veya soruna yaklaşım şekline göre belirlenir. Bu durumda bakış açısı kavramı yerine yaklaşım biçimi

kavramı kullanılması daha doğru görülmektedir. Genel olarak iki tür iki yaklaşım açısından bahsetmek mümkündür (Yakıcı, 2005: 228):

1-Öznel Yaklaşım: Yazarın düşüncelerini kendini merkeze alarak aktardığı yaklaşım biçimidir. Öznel yaklaşımın esasında, bir kişinin yorumu vardır. Metin, bireysel deneyimlerin duygu ve düşüncelerin yönlendirmesiyle şekillenir. Yazıya içtenlik özelliği veren bu yaklaşımda, okuyucunun ilgisi canlı tutulur ama yazar kendi görüşlerini merkeze aldığı için sorunu farklı yönlerden değerlendirme imkânını yitirir.

2- Nesnel Yaklaşım: Kişisel görüş ve beğeniyi ön plana çıkartmayan yaklaşım biçimidir. Sadece şu veya bu birey için değil, bütün zihinler için geçerli olan, doğruluk değeri bulunan yazma biçimidir.

Bilgi verici metinlerde okuyucuya yol gösterecek bir kurgu yoktur. Ancak, içindekiler tablosu, bölümler, bölüm başlıkları, diyagramlar, metin haritaları, indeks, ekler vb. unsurlar okura yardımcı olmaktadır (Gangi, 2004: 174).

Her metinde bir konu, bu konuyla ilgili yazarın asıl iletmek istediği mesaj -ana fikir- ve ana fikri destekler yardımcı fikirler bulunur. Bir metinde anlatılan konuyu tespit etmek oldukça kolaydır. Önemli olan ana fikri doğru bir şekilde tespit edebilmektir. Bilgi verici metinlerde doğru anlama için okuyucunun yapması gereken ilk iş yazarın konuya bakış açısını yakalamaktır. Yazar konuya tamamen objektif yaklaşabileceği gibi, olumlu veya olumsuz olmak üzere taraflı da yaklaşabilmektedir. Ayrıca, yazar bir konuya genel veya sınırlı olarak bakabileceği; eleştirel, yerel, ulusal veya uluslararası da bakabilir.

Bilgi verici metinlerde paragraf sayısı kadar yardımcı düşünce olduğunu söylemek mümkündür. Bilgi verici metin yazarları tek bir düşünce etrafında başka düşünceleri de okuyucusuna iletme kaygısı yaşar. Bu yüzden yazarlar iletiyi açma veya geliştirme yolları kullanır. Bu yolları,

1- Örneklendirme
2- Tanımlama
3- Karşılaştırma

4- Tanık gösterme

5- Nesnel verilerden yararlanma

Olarak sıralamak mümkündür (Özdemir, 1998: 59-79).

Hikâye etmeye dayalı metinlerin aksine bilgi vermeye dayalı metinler değişik yapılara sahiptir. Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen araştırmacılar bu tür metinleri dört ana başlık altında ele almışlardır (Weaver ve Kintsch, 1991: 238):

1. Tanımlama

2. Kronolojik sıralama

3. Karşılaştırma ve kıyaslama

4. Sebep sonuç ilişkisi.

Tanımlama türü metinlerde temel fikir bir dizi detay veya örnekle desteklenmektedir. Kronolojik sıralamada ana fikir detaylarla desteklenmektedir. Fakat bu detaylar mutlaka bir aşama içerisinde olmalıdır. Karşılaştırma ve kıyaslama türü metinlerde, iki veya daha fazla ana fikrin ve bu ana fikirleri destekleyen detayların (alt fikirlerin) birbirlerine benzerliklerini ve zıtlıklarını ortaya koyma söz konusudur. Sebep ve sonuç ilişkisini ele alan metinlerde de problemin oluşmasında etkili olan hususlar veya problemin etkileri üzerinde durulmaktadır. (Meyer & Rice, 1984; Calfee & Curley, 1984; Cooper, 1986; Richgels vd., 1989; aktaran: Akyol, 1999).

Bilgi verici metinler değerlendirilirken şu kriterler kullanılabilir (Huck ve Kiefer, 2004: 529):

Doğruluk ve gerçeklik

1. Yazar konu hakkında ne kadar nitelikli bilgi vermektedir?
2. Yeteri kadar alan araştırması yapılmış mı?
3. Metin alanı ne ölçüde yansıtmaktadır?
4. Bilgiler güncel midir?
5. Bilgiler yazarın kullanmadığı kaynaklarla da uyuşuyor mu?
6. Tüm önemli detaylar verilmiş mi?
7. Farklılar ve prototipler yansıtılmış mı?

8. Genellemeler doğru mu?
9. Gerçekler ve teoriler ayrı ayrı verilmiş mi?

Bağlam ve bakış açısı

1. Metin ne amaçla yazılmış
2. Metin hitap ettiği yaş grubunun anlama seviyesi ve ilgilerine uygun mu?
3. Konu bütünlüğü var mı?
4. Konu değişik bakış açılarından yansıtılmış mı?
5. Konu bilimsel metot açısından doğru bir şekilde incelenmiş mi?
6. Konu fen bilimleri ile mi yoksa sosyal bilimlerle mi ilgili

Üslup

1. Dil sade ve açık mı?
2. Doğrudan anlatım kullanılmış mı?
3. Hedef kitlenin amacına uygun mu?
4. Anlatım yeterince renkli, güçlü ve ilginç mi?

Organizasyon

1. Başlıklar uygun mu?
2. Metin kullanım için okura yardımcı oluyor mu?
3. İndeks, ekler, bibliyografya, ayrıntılı bir içindekiler, ek sözlük, var mı?

1.3. Hikâye Edici Metinler

Tüm metinlerde ya bir olay, ya bir fikir veya bir duygu anlatılır. Bu durumda, bir fikri anlatan metinleri, bilgi verici metinler; bir olayı anlatan metinleri, hikâye edici metinler ve duyguları anlatan metinleri de şiir başlığı altında sınıflandırmak

mümkündür (Cemiloğlu, 1998: 19). Ancak ilgili literatür incelendiğinde araştırmacıların ağırlıklı olarak olay anlatan metinler için ortak bir isim bulmada mutabakata varamadıkları görülmektedir. İlgili literatürde bu tür metinleri isimlendirmek için, "anlatma esasına bağlı edebî/itibarî metinler", "öyküleyici metinler", "kurgusal metinler" veya "hikâye edici metinler" ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada olay anlatan metinler için hikâye edici metin kavramı kullanılacaktır.

Hikâye edici metin başlığı altında anlatma esasına bağlı ve olay anlatan birçok edebî türü incelemek mümkündür. Ancak bu araştırmada hikâye edici metinler, türleri açısında değil yapıları açısından incelenecektir. Çünkü roman, masal, destan, hikâye vb. edebî türlerin hikâye etmek açısından neredeyse birbirinden hiç farkı yoktur. Bir hikâye bilimci olan Paul Ricoeur hikâyenin en temel göstergesinin kronolojik yönü olduğunu söylemektedir (Ochs, 1998: 189). Bu sebepten dolayı, bağlam dikkate alınmadığında, spor haberlerini, raporları, planları, notları da hikâye edici metin saymak pekâlâ mümkündür. Tiyatro da hikâye edici metin türlerinden sayılabilir. Tiyatronun farkı, anlatmanın değil göstermenin ağırlıklı olarak kullanılmasıdır. Tiyatroda olayın bir anlatıcı olmadan, tiyatro sahnesinde, bir öykü çizgisi üzerinde, gerçekten var olan oyuncuların eylemleriyle anlatılması söz konusudur (Ong, 1999: 164).

Bu kadar geniş kapsamlı, sürekli gelişen, yeni türleri ortaya çıkan ve neredeyse insanlık tarihiyle yaşıt bir kavramın tanımlanması da oldukça zordur. Hikâye öncelikle anlatma (tahkiye) fiili üzerine kurulmuş bir edebî formdur ve hikâye açıklanırken nakletme, rivayet, anlatma, anlatı ve tahkiye kavramları vurgulanmalıdır. Hikâye maddesi sözlüklerde olmuş veya olması mümkün olayları yazılı ve sözlü olarak anlatma (Büyük Türkçe Sözlük, 1996: 492); gerçek veya uydurma ve ekseriya hisse kapmaya mahsus macera ve olayları nakletme, bir vaka ve macerayı sırasıyla anlatma, söyleme (Hayat Büyük Türk Sözlüğü, 1995); bir olayın sözlü ya da yazılı olarak anlatılması (Türkçe Sözlük, 1983) olarak tanımlanmaktadır. Karaalioğlu (2000: 347) ise hikâyeyi "hayatta olan veya olacak kanısı veren olayları belli bir ölçü ile anlatan,

hayalde tasarlanan ilgi çekici birtakım olayları anlatarak okuyucuda heyecan veya zevk uyandıran yazı" olarak tanımlamaktadır.

Çetişli, (2004: 16-20) hikâye edici metinlerin edebîyat sanatının iki ana formundan biri olduğunu söylemiştir ve bu metinleri, insanın merak duygusunun var ettiği, sonu kimi zaman hoşça vakit geçirmeye, kimi zaman da mutlak gerçeğe çıkan sorular yumağı; bu sorulara olayların kurgusu ve estetik anlatımla cevap bulma/verme gayretinin sonucu belli bir zaman ve mekân bağlamı içinde, belli şahıs kadrosunun yaşadığı olayları anlatan tahkiyevi bir edebî form olarak tanımlamıştır. Hatipoğlu (2003: 336) ise hikâye edici metinleri olmuş veya olması mümkün bulunan olayların anlatıldığı edebî türler olarak tanımlamıştır. Tanımlara dikkat edilirse tüm tanımlarda "olay" ve "anlatma" kavramlarının kullanıldığı görülecektir. Bu yüzden hikâyeyi, en basit manasıyla bir olayın (vaka) aktarılması olarak tanımlamak mümkün görünmektedir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere hikâye edici metinlerde asıl unsur olaydır. Aynı olay değişik şekillerde aktarılabilir ve aynı olayı anlatan değişik metinler meydana getirilebilir. Diğer tüm unsurlar olayın etrafında birleşerek metni oluşturur. Hikâye, roman masal vb. metinlerde anlatılacak bir olayın varlığı hemen sezilir. Hikâye edici metinlerden olay çıkartıldığında geriye bir yığın sözcük kalır (Aktaş, 2003: 11). Hikâye edici metinlerde olay, gösterme ve tasvirle zenginleştirilir. Bu tür metinlerde olay; anlatma, gösterme ve tasvirden meydana gelmiş bir terkip görünümündedir. Anlatmada olay nakledilmekte; göstermede okuyucunun zihninde canlandırılmakta tasvirde ise olayı yaşayanların, olayın yaşandığı zaman ve sahnenin özellikleri okuyucuya tanıtılmaktadır. Yine bazı hikâye edici metinlerde olayın neredeyse hiç görülmeyecek şekilde gizlendiği görülebilir. Özellikle günümüzde "yeni roman" anlayışı içerisinde bazı yazarların olayı asgari seviyeye indirdiği hatta olaydan hiç söz etmediklerini gözlemek mümkündür. Ancak bu metinler dikkatli bir gözle incelendiğinde olayın tasvirlere gizlendiği ve okuyucunun keşfine bırakıldığı görülecektir (Aktaş, 2003: 12).

Herkes hikâye edebilir. Ancak herkesin naklettiği hikâye dinleyicide veya okuyucuda aynı hissi uyandırmaz. Bu yüzden bir hikâye, hem bir sanat ürünü olmalı hem de alıcıyı etkilemelidir. Her sanat dalında ham maddeyi (deneyim, düşünce) belli bir seçme ve ayıklama sonucunda belli bir bakış açısıyla ile biçimlendirerek sunma söz konusudur. Sanatçının zihninde tasarladığı veya gördüğü "bir olayı" başkalarına aktarması ile de bir sanat ürünü olarak hikâye ortaya çıkar (Gürel, 1997). Ancak hikâyelerde herhangi bir olay değil, bir şekilde yazarın dikkatini çekmiş, şaşırtmış ve rahatsız etmiş ve alıcının da dikkatini çekebilecek olaylar anlatılır (Ochs, 1998: 199).

Daha önceki bölümlerde metnin içinde oluştuğu ve oluşturduğu bağlam dikkate alınmadan anlaşılmasının mümkün olmadığı belirtilmiştir. Bu yüzden anlatılan olay hangi çağda geçerse geçsin, hikâye edici metinler yazarının yaşadığı çağın özelliklerini yansıtır. Bu yüzden "Her dönemin romanı vardır" sözünün doğruluk payı vardır (Efeoğlu, 1990). Zira yazar içinde yaşadığı çağın ve sosyal/entelektüel çevrenin özelliklerinden kendini tamamen soyutlayamaz. Belli dönemlerde yazılan metinlerin belli bazı özellikler göstermesinin temelinde bu durum yatmaktadır.

1.3.1. Hikâye Edici Metinlerin Kaynağı

Her edebî ürünün dolayısıyla tüm hikâye edici metinlerin kaynağı, yaratıcısı, konusu ve hitap ettiği biricik odak merkezi insandır. Hikâye edici metinler bilimsel metinler olarak değerlendirilemez ancak bu metinlerin konuları insan ve davranışlarıdır. Psikolojinin, tarihin, sosyolojinin konusu da insandır. Bu yüzden yazar hikâye edici metinleri oluştururken sosyal bilimlerin verilerini göz ardı edemez. Bazı hikâye edici metinlerin karakterlerinin hepsi veya bir kısmı hayvan, bitki hatta oyuncak vb. olabilir. Ancak bu metinlerde de anlatılan olay insan veya insansı özelliklerle ilgilidir (Gündüz, 2003: 19-20; Çetişili, 2004: 20).

Hikâye edici metinlerin kaynağı, aynı zamanda insanların günlük hayatlarındaki yüksek farkındalık seviyesine ulaşmasına yardımcı olan, gözlem, algı ve hayal gücüdür. Yani hikâyede anlatılan, yazarın gözlemleri veya hayal gücünün ürünleridir. Bu yüzden hikâye edici metinler okumak, insanlara günlük yaşamlarındaki

tecrübelerini yeniden düzenlemede yardımcı olur ve yaşantıları zenginleştirir (Chenfeld, 1978: 288).

Hikâye edici metinler sadece çocukların değil büyüklerin de severek okuduğu veya dinlediği edebî türlerdir (Emre, 2000). Zira hikâye edici metinler bireylerin ve toplumların anlatma ve dinleme ihtiyacından ortaya çıkmıştır (Gökalp, 1997). Gerçekten de hikâye etmek insanın ihtiyaçlarından biridir. Zira insan hayattan aldıklarını zamanla dışa yansıtma ihtiyacı hisseder. Bu yüzden hikâye edici metinlerin insanlık tarihi ile yaşıt olduğunu söylemek mümkündür. Zaten hikâye edici metinlere tarihte var olmuş her toplumda rastlamak mümkündür.

İnsanlar, hikâyeler aracılığıyla tecrübelerini de şekillendirirler. Zira insanlar hikâye anlatamasaydı tecrübeleri kendi zihinlerinde sadece olaylar olarak kalırdı ve başkalarına da tecrübe paylaşımında hayati öneme sahip olaylar zinciri olarak aktaramazlardı. Hikâye birçok sosyal ve kültürel birikimi toplama aracı olarak da kullanılabilir. Zaten hikâyeler üzerinde bu kadar çok bilimsel ve felsefi çalışmanın yapılmasının temel nedeni de budur (Pradl, 2006).

Hikâye ve benzeri anlatımlar günlük hayatta her türlü öğrenme için genel bir çerçeve oluşturur. İnsanlar, hikâyeyi kendilerini ve çevreyi tanıma aracı olarak kullanabilirler. Örneğin başından geçen bir olayı anlatma, kendini tanıma ve tanıtma sürecidir (Özcan, 1999). Tüm bilgi ve söylemlerin kaynağı insan deneyimidir. Bunu paylaşmanın yolu da deneyimlerin nasıl doğup geliştiğini zaman akışını da dikkate alarak aktarmaktır (Ong, 1999: 165). Kişi hikâyesini sözel olarak anlatmak zorunda da değildir: Hikâye sözle, yazıyla, beden diliyle anlatılabileceği gibi, resimle veya müzikle de anlatılabilir. Ancak hikâyeyi sözlü ve yazılı anlatma işi daha yaygın ve eskidir (Ochs, 1998: 199).

İnsanın hikâye edici metinlere karşı duyduğu bu denli yoğun ilginin diğer bir sebebi ise meraktır. “Ne olmuş”, “nasıl olmuş”, “sonra ne olmuş” sorularında barizleşen insanın merak duygusu, onu hikâyeye götürür. Merak duygusunun tatmini insana hoşça vakit geçirmiş olma duygusu verir. Zaten tahkiyeli eserlerde asıl amaç ilgi, merak ve tesir uyandırabilmektir (Çetişli, 2004: 20).

-

1.3.2. Hikâye Edici Metinlerde Gerçeklik

Hikâye edici metinlerde anlatılan gerçek bir olay da olsa bazı değişikliklere uğratılarak kurmaca bir evren içerisinde anlatılır. Kurmaca, gerçeklerle yazarın imgeleminin kesişmesiyle ortaya çıkar ve ne tamamen gerçek ne de tamamen hayal mahsulüdür (Bolat, 2003: 33-34). Zira kurmaca evren, harici evrenin bir düşünce sistemi etrafında yazar tarafından yorumlanmasıyla meydana gelir. Yazar metindeki evreni oluştururken dış dünyanın gerçeklerinden yararlanabilir. Yazar, itibari evreni kurgularken gerçek evrenden hareketle, gerçek evrene benzer bir evren (yansıtma/mimesis) kurgulayabileceği gibi, gerçek evrenin kendisinden değil insan üzerinde bıraktığı intibadan da hareket edebilir. Yani hikâye edici metinlerde, yazarın gerçeği ile hayatın gerçeği birbirinden farklı olabilir. Her hikâyede anlatılan olayın geçtiği evren, olmuş ile olmamış veya olabilir ile olamaz arasında bir yerdedir (Aktaş, 2003: 14-21).

Gerçekliğin kendini gösterme durumu, doğu ve batı kültüründe yazılan hikâye edici metinlerde görülen birçok farklılığın temel sebebidir. Bu durum bu kültürlerin tanrı, insan, varlık anlayışlarındaki farklılıktan dolayı ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında "mimesis" ve "tecrit" kavramlarına ulaşılır. Batı kültürü metni gerçek evrenin taklit ve yansıması üzerine inşa eder, hatta pozitivist-determinist zihniyetin gelişimine paralel olarak gerçeğin sebep-sonuç ilkesi dâhilinde birebir taklidi/yansımasına kadar götürür. Oysa doğu mantığı metinde gerçeğin yansımasını değil özünü işler. Bu sebepten dolayı doğu kültürüne ait eserlerde sembolik anlatımın oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yansıtma resim, tecrit minyatür sanatına benzetilebilir.

Hikâye edici metinlerde anlatılan olayın, metne ait kurmaca bir evrende geçmesi, bu tür metinleri anlamayı zorlaştıran en önemli sebeptir. Dış dünyada edindiği tecrübeleri yazar tarafından oluşturulan kurmaca evrende de kullanabilen okur, metinden haz alacak; yazarın tuttuğu aynada kendini görme şansı bulacaktır (Aktaş, 2003: 37-38). Ancak okur yine de gördüğünü kendi fenomenine göre

yorumlamak durumundadır. Yani okur, zaten kurmaca olan evreni kendi deneyimlerini kullanarak yeniden kurgulayacaktır.

Hikâye edici metinleri anlamadaki zorluk bu metin ve bağlamının taşıdığı göndergelerden etkilenir. Hikâye edici metinlerde iki çeşit gönderge vardır: Metnin kendi içindeki değişik yapısal düzeyleri arasındaki (öz-göndergelilik) ve metinle gerçek yaşam arasındaki karşılıklı ilişkilerden doğan göndergeler (ayrık-göndergelilik). Okuyucu kurmaca evrenle kendi yaşadığı gerçek evren arasındaki farklılıktan dolayı, metindeki göndergelerin karşılığını gerçek veya kurmaca evrende bulamayabilir. Göndergelerin karşılığını bulmada karşılaşılan güçlüğün ikinci sebebi, göndergelerin okuyucuya (yorum gücüne, yaşantılarına, yaşına vb.) bağlı olmasıdır (Göktürk, 1997: 49, 55).

Gerçek evrendeki varlıklar arasındaki ilişki ağıyla, kurmaca metinlerde de karşılaşmak mümkündür. Metnin herhangi bir yerinde sözü geçen bir unsur, metnin tamamında değişik fonksiyonlar yüklenmiş olarak tekrar okuyucunun karşısına çıkabilir. Böyle durumlarda, kurmaca metnin göndergesini dış dünyada değil kendi içinde aramanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.3.3. Hikâye Edici Metin Çözümlemeleri

İlgili literatürde birçok hikâye edici metin çözümlemesine rastlamak mümkündür. Ancak bunların çoğu sanatsal bir ürünün eleştirisi, bazıları da çözümleyenin metin hakkındaki indî görüşleri hükmündedir. İlgili, özellikle Türkçe literatürde yapı açısından hikâye edici metin çözümlemelerine nadiren rastlanılmaktadır. Yapısal açıdan metin çözümlemeleri yapılırken dikkate alınması gereken hususlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Bu metinlerde, gerçeklerin başka bir bağlamda, başka bir içeriksel ve biçimsel düzlemde algılanması söz konusudur.
2. Kurmaca yapılarından dolayı kendilerine özgü bir iletişim yapısına sahiptirler.
3. Kurmaca anlatım belli bir kurmaca uzam ve zamanda gerçekleşir (Gülmez, 1987-b).

4. Verilmek istenen mesaj bir olay örgüsü aracılığıyla iletilir.
5. Okuyucu olaya belli bir mesafeden ve bir anlatıcı aracılığıyla bakmaktadır.
6. Okuyucu hikâye edici metinlerde mesajın telkin edildiğinin genellikle farkında olamamaktadır (Güneş, 2003: 95).
7. Hikâye edici metnin incelenmesinde metin; bölüm, paragraf ve cümle düzeyine kadar, hikâye edici bir metin olarak incelenebilir. Cümleden daha küçük öğelerin incelenmesi, edebî ve metin bilimsel değil dilbilgisel çalışma olarak kabul edilmelidir (Aktaş, 2003: 22).

Hikâye edici metinlerin incelenmesinde dikkat edilmesi gereken diğer bir husus da her hikâye edici metnin birden fazla tabakada incelenmesi gerektiğidir. Bu tür metinler söylem ve anlam tabakaları dikkate alınarak ayrı ayrı incelenebilir. Başka bir tabaka yığılması da bu metinlerin ideoloji taşıyıcı işlevi incelenirken görülebilir. Her metnin bir yazarı ve en az bir öykü kişisi vardır. Yazarın olduğu kadar, öykü kişilerinin de -en azından metnin bir bölümünden sonra- kendilerine özgü ve yazardan bağımsız ideolojileri vardır (Weber, 1992; aktaran: Erden, 2001). Görüleceği üzere hikâye edici metinleri değişik parametreler kullanarak değişik şekillerde incelemek mümkündür. İncelemelerde önemli olan bu tür metinlerin kendisine has özelliklerini gözden kaçırmamaktır.

1.3.4. Hikâye Edici Metinleri Meydana Getiren Unsurlar

Bir hikâye edici metin bazen metne sindirilmiş bazen de açıkça görülebilecek birbiriyle ilişkili birçok unsurdan oluşur. Ancak bu unsurların tamamı, her metinde aynı şekilde görülmeyebilir. Literatürde hikâye unsurlarına ilişkin birbirinden çok az farklık gösteren listelere rastlanılmaktadır. Bu farklılıkların sebebi, bazı araştırmacıların başka bir unsur altında incelenebilecek bir elementi hikâye unsurları başlığı altında incelemesidir. Bu unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür (Buttry, 2006; Kinsella, 2006; Kirszner ve Mandel, 2004: 57-58; Yakıcı, 2005: 225; Aktaş ve Gündüz, 2002: 207; Çetişli, 2004: 57):

1. Olay

2. Kurgu
3. Şahıs kadrosu
4. Sahne
5. Zaman
6. Çatışma
7. Motif
8. Tema

Hikâye edici metinler incelenirken o metni oluşturan unsurlara ilişkin okurun metinden hareketle cevap bulması gereken sorular vardır. Bu soruların cevapları, aynı zamanda bu unsurların metin içindeki işlevlerini göstermesi açısından da önemlidir. Bu sorular şu şekilde listelenebilir (Kirszner ve Mandel 2004: 57-58):

1. **Olay örgüsü (Kurgu):** Hikâyede olaylar nasıl sıralanmıştır? Olay örgüsünü oluşturan bir olay, diğer olaylarla ve hikâyenin bütünüyle nasıl ilişkilendirilmiştir? Hikâyede problem durumu nasıl meydana gelmiş, nasıl gelişmiş ve nasıl sonuçlandırılmıştır? Olayların anlatımında geriye dönüşler veya zamanda sıçramalar var mı?

2. **Şahıs kadrosu:** Karakterlerin en çarpıcı özellikleri nelerdir? Onları olaya dâhil eden sebepler nelerdir? Birbirleriyle niçin ve nasıl bir ilişki kurmaktadırlar? Karakterler tüm yönleriyle mi yoksa bir "tip" olarak mı tanıtılmıştır? Tanıtımda karakterin tek bir (iyi, kötü, saf, vb.) özelliğine mi yoksa tüm yönlerine mi vurgu yapılmıştır?

3. **Zaman ve sahne**: Hikâyedeki olaylar, ne zaman ve nerede gerçekleşmektedir? Zaman ve sahne, hikâye karakterlerinin davranışlarını nasıl etkilemektedir? Karakterler arası ilişkiler nasıl düzenlenmiştir? Hikâye okurda nasıl bir ruh hali oluşturmaktadır? Zaman ve sahne, yazarın hikâye aracılığıyla iletmeye çalıştığı düşünceleri nasıl desteklemektedir?

4. **Tema**: Hikâyedeki ana tema nedir? Bu tema ya da bağlam hikâyede nasıl verilmiş/açıklanmıştır? Hikâyenin hangi elementleri bu temayı desteklemektedir? Hikâyenin başlığı temayı yansıtmakta mıdır yoksa okuyucuyu şaşırtmak amacıyla mı kullanılmıştır? Hikâyede başka temalar var mı?

Bundan sonraki bölümlerde bu elementler, ilgili oldukları bağlam dikkate alınarak ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

1.3.4.1. Olay

Hikâye edici bir metinde anlamın okuyucunun zihninde gerçekleşmesini sağlayan en önemli öge olaydır. Kuşkusuz bir hikâye edici metinde sahne ve zaman da çok önemlidir, ancak metnin en önemli ögesi değildir. Okuyucu daha çok kahramanlarla ve olayla ilgilenir (Gündüz, 2003: 33). Olay, gerçekleşen eylemlerin hem nedenlerini gösteren hem de eylemlerin içinde gerçekleştiği ögedir. Hikâye edici bir metinde ilk dikkat edilen ve akılda kalan temel unsur olaydır. Çalıkuşu, Feride'nin; Denizler Altında 20000 Fersah, Kaptan Nemo'nun başına gelen olayların hikâyesidir (Çetişli, 2004: 58).

Bir olay olması için kişi, mekân ve zaman şarttır. Aynı zamanda bir olayı dile ait unsurlardan ayrı düşünmek de mümkün değildir. Olay, hikâyede okuyucunun karşısına bütün bu unsurların bir karışımı halinde çıkar. Bu durumda bir hikâyede, başka bir hikâyenin hareket noktasını seçmek, konu dışına çıkmak olarak değerlendirilebilir.

Olaylar onu yaşayanların karakter özelliklerinden etkilenir (Foster, 1982: 133). Hikâye edici metinler her ne kadar hayal mahsulü olsalar da cereyan eden olayların, kahramanların kişilik özellikleri, kurmaca zaman ve sahneyle tutarlı ve ilişkili olması gerekir.

Hikâyede olay bir başlangıçla bir son arasında gerçekleşir. Ancak hikâyedeki olay tek bir olay değil olaylar zinciridir. Büyük hacimli metinlerde merkezdeki olayın başlangıç ve sonu her zaman metnin başı ve sonu olmaz. Ancak yazarın ilettiği diğer mesajlar ve olaylar, merkezdeki olayla bir şekilde bağlantılıdır. Olaya paralel ve metnin mesajını ifade etmek maksadıyla metinde bulunan tüm söylemler, bütüne uygun bir tarzda düzenlenir. İşte bu tutarlılığa aksiyon denilebilir. Aksiyon genel bir plan üzerinde gösterilebilir (Aktaş, 2003: 50-52).

Hikâye edici metinlerde olayın metin içindeki ağırlığı da okurun metni anlaması ve beğenmesi üzerinde etkili olan önemli bir değişken; çözümlemede kullanılan önemli bir parametredir (Bolat, 2003: 36). Hikâyede geçmiş iki asır içerisinde olayın metin içindeki ağırlığı açısından iki ana tarz belirginleşmiştir. Bunlar Maupassant tarzı (vaka hikâyesi) ve Çehov tarzı (durum ağırlıklı) hikâyelerdir.

XIX. yy.'la hâkim olan "iyi hikâye" hiç duyulmamış, işitilmemiş "bir olayı" anlatır görüşü değişmiştir. Zamanla birlikte günlük olayların, ayrıntıların anlatıldığı hikâyeler çıkmıştır (Sayın, 1999: 66; Boyacıoğlu, 2005). Yani zamanla Maupassant tarzı hikâyelerden Çehov tarzı hikâyelere bir dönüş olmuştur. Zira insan bilinci ve hayal gücünün ürünü olan ve yüksek bilinçlere hitap eden serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşan hikâyeler, insanlara basit gelmeye başlamış ve metinde olay örgüsü gizlenmeye çalışılmıştır (Ong, 1999: 177).

Çehov ve Maupassant, her ikisi de realist yazarlardır. Dolayısıyla hikâyelerinin konusu gerçek dünya gözlemleridir. Ancak gözlemlerin yoğunlaştığı olay ve insanlar ile malzemenin kullanılış şekli birbirinden farklılık arz eder. Maupassant tarzı hikâyede göze çarpan ilk husus klasik bir yapı ve kurgudur. Tipik hikâyeler olarak tanımlanabilir. Klasik yapı, hikâyenin belli bir giriş gelişme ve sonuç bölümünün olmasıdır. Maupassant tarzında hikâye olay üzerine kurulur. Olay rasgele seçilmemiştir. Bütün vakalardan beklenen gerilimin oluşmasına hizmet etmeleridir. Bu tür hikâyelere iniş-çıkış, problem-çözüm ve sürekli merak duygusu hâkimdir. Olayda olduğu gibi şahıs kadrosu da özenli bir şekilde seçilir ve idealize edilir. Yazarın her zaman bir sosyal mesaj verme kaygısı taşıdığı görülmektedir.

Çehov tarzı yazılmış bir hikâyede giriş ve sonuç bölümleri genellikle belirsizdir. Metin doğrudan doğruya bir olayla başlar ve belirgin bir sonuç bölümü olmadan bitirilebilir; olayın önemi azalmıştır. Hayattaki çatışmalar yumuşatılarak verilir. Gerilim hayli zayıftır. Kısacası hikâye gücünü olaydan almaz. Bu yüzden bu tür hikâyelere durum hikâyesi/kesit hikâyesi denmektedir. Şahıs kadrosunun seçiminde de olayda olduğu gibi özenli davranılmaz. Her zaman karşılaşılabilecek kişiler ve olaylar vardır. Konuyu seçmek okuyucuya bırakılmıştır. Kahramanların psikolojik durumlarının sezdirilmesi amaçlanır ve genelde bu mizahi bir atmosferde sağlanır. Burada önemli olan olay değil olayın kahramanlar üzerine bıraktığı etkidir (Yakıcı, 2005: 213; Çetişli, 2004: 27-29).

Hikâyelerde olayla karıştırılmaması gereken önemli bir husus da harekettir. Bir sahneden ötekine geçiş, hareketi doğurur ve böylece hareket, olguların birbirini tetiklemesiyle oluşur. Olayların başlaması ve gelişmesi hareket unsuru ile sağlanır (Kantemir, 1995). Bu açıdan hareket kavramı zaman kavramı ile ilişkilendirilerek düşünülmelidir. Yani hikâyedeki olayın geçtiği zaman dilimi ile olayların başlangıçları ve sonları arasındaki süre ayrı değerlendirilmelidir (Cemiloğlu, 1998: 85).

İlgili literatürde olayın öykü/hikâye olarak da isimlendirildiği görülmektedir. Ancak öykü/hikâye olayların belirli bir zaman akışına göre anlatılmasından doğar (Foster, 1982: 65). Bu yüzden öyküyü, karakterlerin birbirleriyle kurduğu ilişkiden doğan olaylar bütünü olarak tanımlamak daha doğrudur (Akbayır, 2006: 284).

1.3.4.2. Kurgu (Olay Zinciri)

Kurgulamak sözlükte film parçalarını belli bir düzen içerisinde birleştirerek bütün filmi meydana getirme işi olarak tarif edilmektedir (Büyük Türkçe Sözlük, 1996: 692). Hikâye edici metinlerde de durum buna benzer. Yazar, sahneler ve olayları belli bir düzen içerisinde birleştirerek tüm hikâyeyi oluşturur. Hikâye edici metinde okuyucunun ilgisi, olayların düzenlenişinden (kurgu) etkilenir. Bu yüzden yazar

anlattığı olay yaşanmış (tamamen gerçek) olsa bile bu olayı yeniden kurgulamak durumundadır (Plisnier, 2003: 85). Kurgu hikâyenin tamamına bakıldığında hemen görülür. İyi bir kurgu okuyucucuyu anlatılan olayların gerçekte yaşanıp yaşanmadığına bakmadan o evrende gerçekleştiğine inandırır (Holloway, 1979: 74-78).

Bir hikâyede en dikkati çeken öge kurgudur. Hikâye ardışık olayların toplamıdır. Kurgu ise yazarın hikâyeyi dramatik ve eğlenceli hale getirmek için olayları sıralama şekli; olaylar arasındaki mantıksal ilişki; aksiyonun organizasyonu, sanatsal, mantıksal ve duyuşsal açıdan olayların uyumlu hale getirilmesidir. Ayrıca, olaylar zincirine başlama ve bitirme, problemler, bunların çözümü, karakterlerin amacı da kurguyla ilgilidir (Rogers, 2005). Kurgu, genellikle ana karakterle ilgilidir ve ana karakterin problemi nasıl çözdüğünü gösterir.

Kurgu, okurun "Bu olay neden oldu?" sorusuna cevap veren ögedir (Akbayır, 2006: 295). Kurgu, hikâye edici metnin iskeletidir. Biçim ve içeriğin uyumlu hale getirilmesi; bölümlerin, olayların kaynaştırılması; bağlantıların bir boşluk kalmayacak şekilde yapılmasıdır.

Hikâye edici metinde ağırlıklı olarak hangi olay anlatılıyorsa, metnin kurgusu da o olaya dayanır. Bir hikâyede yaprağın düşmesi, kahramanın yürümesi, arabanın çarpması birer olaydır. Ancak hikâye edici metin bir bütün halinde anlaşılır. Yani tek tek olayların bir anlamı yoktur. Zaten hikâyede olaydan anlaşılan, olayların arka arkaya gelmesidir. Bu arka arkaya gelişe vaka zinciri veya kurgu denilir. Olaylar tek başına birer olay halkasıdır. Her olay kendinden öncekinin sonucu sonrakinin sebebidir (Çetişli, 2004: 59; Foster, 1982: 129).

Hikâye edici metni, hikâye edici yapan, kurgusudur. Hatta hikâye ile kurgunun aynı anlama gelecek şekilde kullanılabileceği söylenebilir. Gerçekten de hikâye olay üzerine kurulur. Ancak olay anlatan bir metnin, hikâye olmasını sağlayan özelliği kurgusudur (Burroway ve Weinberg, 2003: 44). Aynı veya çok benzer konuda

yazılmış olan binlerce hikâye edici metin bulunabilir. Bu metinlerin kurguları, aralarında görülen farklılığın temel sebebidir.

Hikâye edici metnin anlam kurmada okura yol göstermesi kurgu aracılığıyla gerçekleşir (Göktürk, 1997: 95). Bu yüzden hikâye çok iyi bir şekilde kurgulanmalıdır. Huck ve Kiefer (2004: 15) ve Gormley'e (1999) göre, iyi bir kurgu mantığa uygun olmakla beraber, organik bir şekilde özellikle olayları ve hikâyenin diğer unsurlarını sıkı bir şekilde birbirine ve olaya bağlamalıdır. Kurgu, aksiyon, sahne ve karakterler dikkate alınarak doğal bir şekilde gelişmeli, inanılır ve orijinal olmalıdır.

Anlatı ve kurgu birbirine karıştırılmamalıdır. Anlatı, bir metindeki bağımsız öykücüklerin sıralanışı iç içe geçirilişidir. Anlatı, olayların zamansal sıraya göre dizildiği çizgisel veya tema ve bakış açısına göre dizildiği tematik düzeyde aranmalıdır (Koç, 1992). Anlatıda dışta kalan kapsayıcı öyküye dış anlatı; içte kalanlara ise iç anlatılar ismi verilir. Bu açıdan bakıldığında bazı hikâyelerde birden fazla olayın (birden fazla şahsın öyküsünün) anlatıldığı görülebilir. Vladimir Nabakov'a göre hikâyeleri tek kuşaklı ve çok kuşaklı olarak ikiye ayırmak mümkündür. Tek kuşaklı hikâyelerde eser sadece bir kişinin çevresinde yapılandırılırken, çok kuşaklı hikâyelerde ise eser iki veya daha çok kişinin üzerine kurulmaktadır. Bu kişilerin başından geçen olayların kurguları ve anlatıcıları da farklı olabilir (Akbayır, 2006: 280, 295).

Hikâye edici metinlerde kurgu hem büyük yapıda hem de küçük yapıda incelenmelidir. Büyük yapıda kurgu kendini giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olarak (Dick, 1996: 98); küçük yapıda ise olay zinciri olarak gösterir.

Hikâye edici metinler genellikle giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Santi, 2006; Akyol, 1999; Kantemir, 1995; Güneş, 2003: 103-104). Giriş bölümünde sahne ve karakterler tanımlanmakta, problemin çerçevesi çizilmekte ve okuyucu hikâyeye motive edilmektedir. Bu bölümde belli şartların belli durumları doğuracağından hareketle çevrenin cereyan edecek olay üzerindeki etkilerinin tanıtılması amaçlanmaktadır.

Gelişme (düğüm) bölümünde, problem bütün çıplaklığıyla ortaya konmakta ve problemin çözümü sürecinde kahramanı engelleyen faktörler ve kahramanın problemi çözme teşebbüsleri anlatılmaktadır. Bu bölümde karakterler hakkında ek bilgi verilmektedir. Bu bölüm hikâyenin en uzun bölümüdür.

Sonuç (çözüm) bölümünde ise bir direnç noktasının aşılması söz konusudur. Bu bölümde 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 olay beklendiği gibi veya şaşırtıcı bir şekilde sonlanmakta; bu belirsizlik (rahatsızlığın kaynağı) ortadan kaldırılmaktadır.

Kurgu, küçük yapıda kendini olay örgüsü şeklinde gösterir. Olay örgüsü karakterlerin ilişkilerinden doğar ve genellikle bir çatışmaya dönüşür. Çatışma zıt güçler (köylü-ağa, işçi- patron) veya zıt kutuplar (iyilik-kötülük, doğruluk-yanlışlık) arasındadır. Olay karakterlerin, kendileri, başka biri veya toplumla çatışmasıyla başlar, bu çatışma etrafında gelişir ve sonuçlanır. İlk olay başlamadan kurgu başlamaz ve ikinci olay başlamadan da gelişmez (Bolat, 2003: 35). Bu çatışmanın seyri, farklı eğilim ve eğriler (gerilim düzeyi) gösterir. Çatışmanın şiddeti zaman zaman en üst noktaya çıkar. Olay birtakım düğümler yüzünden tıkanabilir ve bu düğümlerin çözülmesiyle bir sona ulaşılır (Çetişli, 2004: 58).

Kurgu üzerine yapılan çalışmalar hikâyelerde birbirinden farklı olay örgülerinin varlığını ortaya çıkarmıştır. Olay zincirleri temelde üç başlık altında incelenebilir (Holloway, 1979: 80-81; Aktaş, 2003: 73-74; Çetişli, 2004: 52-64):

1. **Tek zincirli olay örgüsü:** Olay, merkezi bir kahramanın başından geçmekte ve tek bir zincir halinde nakledilmektedir. Hikâyede anlatılan her şey bu kişiyle ilgilidir. Birbirlerine bir zincirle bağlanmış metin halkaları tek bir olayın

aşamalarıdır. Daha çok macera türü hikâyelerde görülür. Okuyucu olayları kolaylıkla takip edebilir.

2. **Çok zincirli olay örgüsü:** Olay, iki veya daha fazla vaka zincirinden meydana gelir. Bu olaylar zaman zaman kesişirler. Bir olay bir aşamaya kadar nakledilir, daha sonra diğer bir olaya geçilir. Bu geçişler umumiyetle olayların kesiştiği noktalarda vukua gelir. Bazı şahıslar, tema veya sahne, paralel olayların bazılarında ortak olabilir. "Padişahın büyük oğlu batıya, küçük oğlu güneye doğru yola çıktı. Onlar gide dursun biz haberi hasta yatan padişahtan verelim" cümlesine benzer bir ifade paralel olayları birbirine bağlayabilir.

3. **Helezonik olay örgüsü:** Burada bir dallanma değil olayların iç içe geçişi söz konusudur. Hikâye içinde hikâye var da denilebilir. Bir olay başka bir olayın içerisinde anlatılabilir. Bu durumda bir olay diğerinin çerçevesini oluşturmaktadır. Bu tür eserlerde bir vaka zincirinden ziyade iç içe geçmiş olaylardan söz edilebilir.

Wojciechowicz (2006) ise olayların peş peşe gelişleri ve birbirlerine bağlanmalarını dikkate alarak yaptığı sınıflandırmada beş çeşit hikâye kurgusunun varlığından söz etmektedir:

1. **Zincirleme olaylar:** Burada olaylar genellikle birbirine bağlı bir şekilde anlatılır. Her bir olay kendinden önceki olayın sonucu kendinden sonraki olayın sebebidir.

2. **Kümülatif (birikimli yapı) dizim:** Niçinli hikâyelerde sıklıkla kullanılır. Olay zinciri farklı olayların arka arkaya gelmesiyle oluşur. Her bir olay kendinden önceki olayın üstüne kurulur. Olayların sıralanması spiral bir şekil arz eder. Hikâyede en heyecanlı bölüme gelindiğinde tüm olaylar dikey boyutta üst üste gelmiştir. Problemin çözümü bu yüzden okurun zihninde birden belirir.

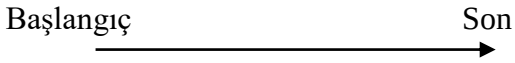
3. **Çember şeklinde dizim:** Olaylar geriye doğru bükülmektedir. Hikâye genellikle ana kahramanın daha güçlü, daha büyük, daha iyi olmayı istemesiyle başlar ve ana kahramandaki değişikliklerle sürer. Hikâye kahramanın kendisi olmanın (başlangıçtaki halinin) en iyi yol (çözüm) olduğunu anlamasıyla sonlanır.

4. **Üçlü hikâyeler:** Üç kahraman ve genellikle üç olayın anlatıldığı hikâyelerdir. İlk ikisi aynı hedefe ulaşmada başarısız olmakta, ancak üçüncü karakter hedefe ulaşmaktadır.

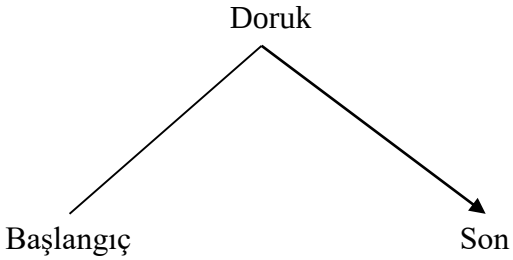
5. **Engel hikâyeleri:** Kahraman bir hedef belirler veya herhangi bir şey yapmaya karar verir. Ancak önüne aşması gereken problem/ler çıkar. Kahramanlar genellikle ilk seferde başarısız olur ancak sonraki denemelerinde amaca ulaşırlar.

Hennings (2000: 126) ise hikâyede kurgu üzerine yaptığı sınıflandırma çalışmasında gerilimi dikkate almış ve altı çeşit kurgu olduğunu söylemiştir. Bu sınıflandırma şu şekilde gösterilebilir:

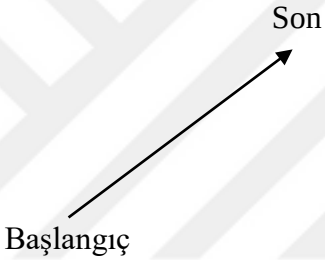
1. **Doğrusal Çizgi:** Hikâyede olaylar basit bir süreçte, düşük yoğunlukta gerilimle birlikte birbirini takip eder.



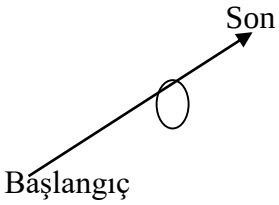
2. **Adım adım yükselen ve düşen gerilim:** Olaylar mantıklı bir şekilde okuyucucunun heyecanını giderek artırmakta ve bir noktadan (doruk) sonra heyecan ve olayların gerilimi azalmaktadır.



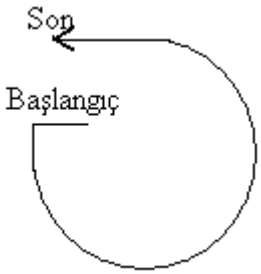
3. **Adım adım artan gerilim:** Olaylarda sürekli bir şekilde artan heyecan gerilim söz konusudur.



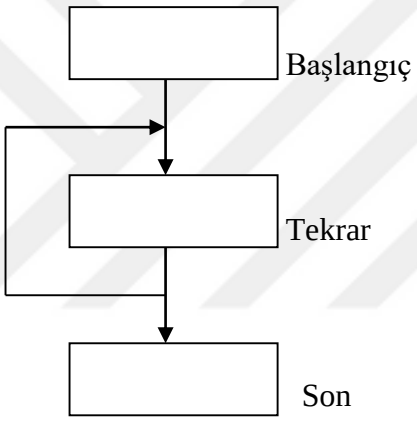
4. **Gelişen olayların tekrarı:** Giderek artan gerilimle birlikte gelişen olayların bir kısmı geri dönüşler yapılarak açıklanır ve olaylara devam edilir.



5. **Dairesel:** Tüm olayları yaşadıktan sonra kahramanın başa dönmesi söz konusudur.



6. **Defalarca tekrarlanan olaylar:** Devam edip giden olaylar vardır. Ancak bu olaylardan bazıları kurgu içerisinde örtük veya açık bir şekilde tekrar edilir.



1.3.4.3. Çatışma (Problem Durumu)

Çatışma, hikâyenin yazıldığı durum, hikâyedeki olayların başlangıcında ortaya konan gerilimdir. Gerilim, iki karşı gücün mücadelesi olarak tanımlanabilir. Çatışma kahramanla, kahramanın amacına ulaşmasını engelleyen obje, olay veya diğer kahramanlar arasında olur ve hikâyedeki aksiyonu geliştiren temel faktördür (Kirszner ve Mandel, 2004: 83).

Her hikâye edici metin, derin yapısı itibarıyla bir çatışma üzerine kurulur. Bu çatışmalar çeşitli şekillerde tezahür edebilir. Önemli olan mücadelenin okuyucunun dikkati çekecek kadar güçlü olmasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2002: 223).

Hikâyede ilk dikkati çeken ve en önemli ögelerden biri çatışmadır. Zira insanın dikkatini sadece kritik ve tehlikeli durumlar çeker. Gerçi gerçek hayat tehlikeden çok, gündelik çalışmalar, kırıcı olmayan iletişimlerle doludur; ancak bu hayatı aktaran bir hikâyenin de okuyucunun dikkatini çekmeyeceği kolaylıkla söylenebilir. Örneğin her şeyin yolunda gittiği bir piknik, yaşayanları eğlendirebilir ancak yaşayanlar bu olayı anlatma, diğerleri ise dinleme ihtiyacı pek hissetmezler. Bu yüzden okuyucunun dikkat kesildiği, heyecanlandığı ve en fazla zevk aldığı bölüm de çatışmanın doruğa çıktığı kısımdır (Burroway ve Weinberg, 2003: 32, 34).

Paulin Bloom, bir hikâyedeki çatışmanın temelde üç şekilde görüldüğünü söylemektedir (Bolat, 2003:113):

1. Kahramanın doğa ile çatışması: Kutup soğuğu, denizdeki fırtına orman, sel baskını, deprem vb. Kahraman bunlardan her hangi birine karşı amacına ulaşmak için savaşmaktadır.
2. Kahramanın kendi içinde iki ayrı yönünün çatışması: içsel psikolojik mücadeleye dayanan çatışma türüdür.
3. İki karakter arasındaki çatışma: Dedektif ile katil, bir kızı seven iki erkek, banka müdürüne karşı çiftçi vb. Bir kahraman birden fazla kişi ile de çatışabilir.

Sınar (1995) ve Lukens (2004) ise bu çatışma türlerine ek olarak bir kahramanın toplumla çatışmasını eklemişlerdir.

Bazı hikâyelerde tek bir tür çatışma olabileceği gibi, bazı hikâyelerde birden fazla türde çatışmaya rastlanabilir.

Çatışma başlığı altında incelenmesi gereken bir diğer unsur da “engel”dir. Engeller karakterin veya karakterlerin çözmeye çalıştığı problemin çözümünü veya amacına ulaşmasını zorlaştıran unsurlardır. Kahraman toplumla çatışmış ve çatıştığı toplumu terk ederek problemi çözmeye karar vermiş olabilir. Böyle bir durumda vasıta yokluğu, ağır kış şartları, sevdiği kişinin o toplumdan kopamayışı vb. durumlar kahramanın amacına ulaşmasını engelleyen unsurlardır.

1.3.4.4. Karakterler (Şahıs Kadrosu)

Hikâye edici bir metinde bir olay örgüsünden bahsediliyorsa, elbette bu olayları yaşayan, var eden insan veya insan hüviyetindeki varlıklara yani karakterlere ihtiyaç duyulacaktır. Zira olay ve olayların kendiliğinden oluşmasını beklemek fizik kanunlarına aykırıdır (Çetişli, 2004: 21).

Karakterler yazarın gözlemlediği veya zihninde canlandırdığı, olaylara hayat veren, yazarın kurguladığı, kişiler veya kişileştirilen insan harici diğer varlıklardır (Hennings, 2000: 116). Çok güçlü karakterlerin hikâye ile özdeşleşmesinin sebebi de karakterlerin hikâyedeki asıl unsur olan olaya hayat vermesidir. Bu yüzden karakterleri seçmek ve yaratmak oldukça önemlidir.

İnsan dışında, canlı veya cansız, somut veya soyut, tamamen hayal mahsulü cin, peri ejderha, ağaç, ev, oyuncak vb. varlıklar, hikâyede insan hüviyeti büründürülerek birer hikâye karakteri olabilir. Ancak olay örgüsüne anlam ve değer veren insandır. İnsan harici varlıklar da eserde birer karakter olarak bulunduklarında bunların şahıslaştırmalarının sonucu elde ettikleri vasıflar diğer bütün vasıflarından daha önemlidir. Hatta bunların gerçek hayatta taşıdıkları özelliklerin neredeyse tümü hikâye evreninin dışına itilir.

Çoğu zaman metindeki karakterlerle, yazar veya gerçek insanlar arasında ayniyet ilişkileri kurulur. Zira yazar karakterleri yaratırken kendi yaşantılarından mutlak surette etkilenir. Ancak hikâye edici bir metindeki karakterler yine de tamamıyla gerçek değildir. Aksi durumda metin, hikâye değil biyografi, otobiyografi veya hatıra olur (Çetişili, 2004: 67).

Karakterler başlangıçta kendilerini yaratan yazarın kontrolündedir. Yazar, onları istediği gibi yaratır ancak bir süre sonra bu karakterler sanki gerçek birer kişi olur ve yazarın kontrolünden çıkar. Artık hikâyedeki karakter sanki etiyle kemiğiyle bir insan olmuş, kendi hayatına yön verir hale gelmiştir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 226).

Hikâyedeki karakterlerin fiziki görünümleri ve ruhi halleri vardır. Karakterlerin birbirleri ile kurdukları iletişim ağı olayı meydana getirmektedir. Her karakter metinde temelde arzu eden, iletişimde bulunan veya iştirak eden konumundadır (Aktaş, 2003: 127-137). Her hikâye edici metinde birbirine karşı veya aynı amaç etrafında birleşmiş güçlerin bir oyunu söz konusudur ve olayda şahıs kadrosunu oluşturan karakterlerin ilişkilerinden kaynaklanan durumlarla karşılaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında karakterler olayın oluş şeklini etkilemektedir.

Hikâyedeki karakterler taşıdıkları özellikler veya hikâyedeki işlevleri açısından çeşitli şekillerde sınıflandırılabilirler. Örneğin hikâyedeki karakterler gerçek bir varlığın taklidi veya tamamen zihinsel yaratıcılığın bir ürünü olabilir. Karakterler, insan, hayvan, canlı veya cansız olabilirler. Ancak yazar seçtiği karakterlerin tutarlı, özgün ve inandırıcı olmasını sağlamalıdır (Şirin, 1994: 211).

Hikâye edici metinlerde karakterler bir tip veya karakter olarak okurun karşısına çıkabilirler. Tip, ortak özelliklerinden dolayı bir küme içerisinde düşünülebilecek bireyler topluluğudur. Tip, insanları yücelten, bayağılaştıran veya gülünç hale getiren bazı davranış ve mizaçları abartılı olarak kendi bünyesinde toplayan kişidir. Bu yüzden tipler günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan insanlar değildir. Aslında "tip"ler aynı özelliği hiç değiştirmeden sürdürdükleri için normal de sayılmazlar. Karakter ise insanları birbirinden ayıran, ferdilik taşıyan huy ve davranışlardır. Her insanın belli bir karakteristik özelliği olabilir; ancak her insan tipik bir özelliğe sahip değildir. Karakter, kişiye has özellikleri, kişinin doğasını ve davranış biçimlerini barındıran bir kavramdır. Karakter biriciktir. Farklı hikâyelerde işkolik tiplere rastlanır. Ancak bir metindeki işkolik karakter öbür metindeki işkolik karakterden farklıdır. Karakterlerin boy, kilo, cinsiyet, yaş, medeni hal, sağlık durumu, din, ırk, üyesi olduğu kuruluşlar, politik tutumu veya saplantıları onların kurmaca evrendeki davranışlarını etkiler (Aktaş ve Gündüz, 2002; Gündüz, 2003: 64; Yakıcı, 2005: 225).

Karakterler zaman içinde geçirdikleri yaşantılar sonucu değişebilirler. Karakterler değişime direnme açısından düz ve yuvarlak karakterler olarak ikiye ayrılabilir. Düz karakterler olay boyunca "duruşu"nu hiç değiştirmezler. Son derece belirgin nitelikleri vardır ve bu nitelikleri metnin sonuna kadar değişmez. Bu tür karakterler ne yaparlarsa yapsınlar, nerede bulunurlarsa bulunsunlar tek bir fikrin veya vasfın temsilcileridir. Onları bir cümle ile tanımlamak mümkündür. Bunlar ilk tahlilde tip'i çağrıştırırlar. Yuvarlak karakterler ise zaman zaman tutumlarında ve davranışlarında değişiklikler yapar ve olayın veya içinde bulundukları ruh halinin özelliğine göre farklı tepkiler gösterebilir, okuru şaşırtabilirler. Psikoloji ve karakter bakımından büyük bir derinlik ve zenginliğe sahiptirler. Bu kahramanlar olay örgüsü geliştikçe sürekli değişirler. Olayların seyri içinde bunların ne yapacağını tahmin etmek oldukça güçtür. Yuvarlak karakterler düz karakterlere göre insan gerçeğine çok daha yakındırlar. Bunların metnin başında gösterdikleri karakteristik özellikleri, metnin sonunda oldukça fazla değişebilir (Ong, 1999: 177-178; Foster, 1982: 67; Çetişli, 2004: 68-69).

Hikâye edici metinlerde karakterleri işlevleri açısından da çeşitli şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Aktaş'ın (2003: 127-139) Etienne Souriau'dan naklettiğine göre herhangi bir hikâye edici metinde yüklendikleri fonksiyon veya bulundurdukları güç açısından altı çeşit karakter vardır:

1. **Asıl kahraman veya birinci derecedeki karakter:** Hikâye edici metindeki en önemli karaktere asıl kahraman denilir. Bu kahraman olay örgüsünün başlaması, şu veya bu yönde gelişmesinde en önemli rolü üstlenen karakterdir. Hikâye, bu karakterin çevresinde şekillenir. Diğer karakterler onun etrafında yer alır veya onunla ilişki derecesine göre önem kazanır. Eserin temasının vurgulanmasında da en önemli yük bu karakterdedir.

2. **Hasım veya karşı güç:** Çatışma olabilmesi, vaka zincirinin düğümlenmesi için birinci derecedeki karakterle temsil edilen gücün karşısında bir hasıma ihtiyaç duyulmaktadır. Tematik gücün gelişmesine mani olan bu güce karşı güç denilmektedir. Olayın meydana gelmesi, düğümlenmesi, asıl karakterin

belirginleştirilmesi için böyle bir karaktere ihtiyaç vardır. Okuyucunun da pek sevmediği bu karakter, olay boyunca asıl karakterin karşısına çıkmaktadır. Gelenek, töre, toplum, hastalık, tabiat gibi insan dışı varlıklar da asıl kahramanın karşısına çıkabilir.

3. **Arzu edilen veya korkulan nesne:** Buna değerin temsili de denilebilir. Bu bir cazibe gücüdür, hedefteki veya korkulan objeyi veya karakteri temsil eder.

4. **Yönlendirici:** Çatışmanın gerçekleştiği dramatik vaziyet bir yönlendiricinin müdahalesi sayesinde vücuda gelir, gelişir ve çözümlenir. Bu olayların bir tarafın lehine sonuçlanmasını temin eden yönlendirici karakterdir. Bunlar, asıl karakterin durumlar karşısındaki duruşunu belirleme güç ve kabiliyetine sahiptirler. Bunlar, her zaman görünmeseler de asıl kahramanı yönlendiren karakterlerdir.

5. **Alıcı:** Olayın sonunda her zaman birinci derecedeki karakterler karlı/zararlı çıkmaz veya endişe duymaz. Tesadüfen de olsa ortaya çıkan netice başkalarını etkileyebilir. Sebep olan, endişe duyulan veya arzulanan nesne başkalarını etkiler. Bazen de asıl karakter başkaları için çalışır veya endişe duyar. Olaya bu şekilde bağlanan karakterlere alıcı kahramanlar denilmektedir. Bunlar, meydana gelen olaylardan etkilenen kahramanlardır.

6. **Yardımcı:** Asıl, hasım veya yönlendirici kahramanların işlevlerini yerine getirme hususunda şu veya bu şekilde yardım eden karakterlere ise yardımcı kahramanlar denilmektedir.

Benzer bir sınıflandırma da Propp (2001: 12) tarafından yapılmıştır. Propp'un yaptığı sınıflandırmaya göre yedi çeşit karakter vardır:

1. **Saldırgan kahraman:** Hikâyedeki çatışmayı başlatan, iyilerle kötüleri karşı karşıya getiren karakterler

2. **Bağışlayıcı kahraman:** Asıl kahramana istediği şeyi veren karakterler

3. **Yardımcı kahraman:** Asıl kahramana her zaman yardımcı olan, onun yanından ayrılmayan karakterler

4. **Aranılan kahraman:** Hikâyede ortaya çıkan karışıklıkları anlamak ve çözmek için gerekli olan karakterler

5. **Gönderen kahraman:** Asıl kahramanı problem durumunu çözmesi için görevlendiren karakterler

6. **Asıl kahraman:** Hikâyedeki tüm olaylarla doğrudan veya dolaylı ilgili olan, hikâyenin duygusal ve fiziksel yükünü çeken karakterler

7. **Düzmece kahramanlar:** Kahramanın yerine geçen veya yanlışlıkla asıl kahraman sanılan karakterler

Hikâyedeki karakterler yüklendikleri işlevin önemi açısından da sınıflandırılabilir: Birinci derecede önemli: İşlevsel; ikinci derecede önemli: Görevli, yardımcı ve üçüncü derecede önemli: Figüran kahramanlar olabilirler.

Figüran karakterler, olaya karışmaz ama olayın veya çevrenin daha inandırıcı olmasına katkı sağlar. Bu tipler genellikle bir iki kere görünür ve kaybolurlar. Bu tür karakterlere çeşitli özellikler yüklenerek okuyucunun dikkatini çekmeleri sağlanabilir. Örneğin; renkli, eksantrik, acı çeken, tehlikede olan veya kimsede olmayan bir özelliğe sahip olan figüran kahramanlar, okur tarafından daha iyi hatırlanacaktır. Başlangıçta boşluk doldurucu bir tip gibi görünen bir taksi şoförü, eksantrik biri olarak tanıtılabilir ve okuyucunun bu şoförü unutmaması sağlanabilir. Örneğin, şoför farkında olmadan kendisine fazladan para veren hikâyenin başkahramanına para üstünü iade ederken "- Paradan daha kıymetli şeyler de var. Örneğin benim vicdanım" derse okuyucunun bu kahramanı hatırlaması beklenir.

Hikâyedeki bir karakter tek bir fonksiyonu üstlenebileceği gibi birkaç fonksiyonu da üstlenebilir. Bu karakterler hikâyede her zaman insan olmayabilir. Diğer herhangi bir varlık tarafından da temsil edilebilir. Çeşitli şekilde ve farklı varlıklarla temsil edilebilecek bu güç sahiplerini kullanarak sonsuz sayıda farklı dramlar oluşturulabilir.

Bir de yazarın sözünü emanet ettiği şahıs vardır ki yazarın psikolojik durumunu, dünya görüşünü temsil etmektedir. Bu şahsı bulmak bazen kolay bazen de çok güç olabilir (Aktaş, 2003:140; Çetişli, 2004: 69).

Okurların metni anlamalarını etkileyen önemli değişkenlerden biri de metni okurken hissettikleri duygulardır. Son yıllarda yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına göre okurların metindeki kahramanların duygularını anlamaları onların metni okurken hissettiği duyguları etkilemektedir (Sanchez, 1999). Bu yüzden hikâyedeki kahramanların tanıtımı da seçimi kadar önemlidir. Card'a göre, yazarın kişileştirmedeki ustalığı, hikâye ve kahramanların okurun zihninde yer etme miktarıyla doğru orantılıdır. Her karakter aynı ölçüde tanıtılmak zorunda değildir. Ama önemli kahramanların yeteri miktarda tanıtılması gerekir. Ayrıntılarıyla tanıtılan bir kahramandan okuyucu her zaman daha çok aksiyon bekleyecektir. Ayrıntılı bir şekilde tanıtılan, ön plana çıkarılan karakter, beklenenden daha az aksiyoner olursa, okuyucu hayal kırıklığına uğrayacaktır. Ancak yine de kahramanlar ne kadar veya nasıl tanıtılırsa tanıtılsın okuyucu kahramanları kendi deneyimlerine göre algılayacak ve değerlendirecektir (Dick, 1996: 98).

Hikâyedeki karakterler genellikle giriş bölümünde tanıtılır. Karakterleri okuyucuya tanıtmak, bir ölçüde fiziki ve ruhsal portre incelemesidir. Karakterler yazar tarafından tanıtılabileceği gibi (sübjektif olarak), yazar karakterleri tanımayı okuyucuya bırakabilir. Tanıtımda yazarın tarzı ve karaktere karşı takındığı tavır etkilidir.

İyi bir yazar, kahramanını tanıttıktan sonra onun özelliklerini yeri geldikçe okura göstermelidir. Örneğin küstah diye tanıtılan bir kahraman hikâye boyunca küstahlıklar yapmalıdır. İyi tanıtılmış bir kahraman okuyucunun kafasında canlanacak,

okuyucu onunla birlikte nefes alacak, onunla birlikte gerilecektir. Tanıtmada tamamen kurmaca bir karakter yaratılmakta; hikâyenin kahramanı nefes alan, düşünen, hisseden bir varlık haline getirilmektedir.

Bir dizi filmde izleyiciler, hangi karakterlerin kim olduğunu, mazilerini, mizaçlarını bilirler. Bu yüzden senaristler her bölümde yeni baştan karakterleri tanıtmak yükünden kurtulurlar. Ancak diziyi başından beri izlemeyen biri haklı olarak "Bu da kim?" diye sorar. Hikâye okuyucusu da metni okumaya yarısından itibaren başlarsa tıpkı diziyi yarısından itibaren izleyen bir seyirci gibi belki olayı anlayabilir ancak kahramanlar hakkında yeterli bilgisi olmadığından yanlış anlamlandırabilir. Başından itibaren metni okuyan okurun, bu tür sorular sormaması gerekir. Yazar, olaya sonradan dâhil olan bir karakter için de diğerlerinde olduğu gibi gerekli açıklamaları yapmak durumundadır.

Tanıtımda kahramanın işlevi, sosyal durumu (köylü, zengin, memur vb.), psikolojik durumu (içe dönük, dışa dönük, nevrotik vb.) fiziki görünümü, tipi (memur, köylü vb.) okuyucuya tanıtılmaktadır (Çetişli, 2004: 71). Çakır'ın (2000: 20-22) Card'dan**,** aktardığına göre bütün bu özellikler temelde iki şekilde okura gösterilebilir. Statik tanıtmada karakter, eserin herhangi bir yerinde olay akışı kesilerek bir veya bütün yönleri ile tanıtılır. Dinamik tanıtmada ise kahramanın tanıtımı eserin başından sonuna kadar devam eder. Kahraman söz ve davranışları ile kendi kendini okuyucuya tanıtır. Bazen de yazarlar kahramanı tanıtmak için sterotiplerden yararlanırlar. Sterotip, bir grubun tipik üyesi demektir. En bilindik sterotipler, mesleğe veya etnik kökene dayalıdır. Taksi şoförü, besteci, Sicilyalı, İskoç vb.

Karakterleri okuyucuya anlatıcı, kahramanın kendisi veya diğer karakterler tanıtabilir. Ayrıca toplumsal ilişkiler içinde karakterin davranışları aracılığıyla da karakteri tanıtmak mümkündür (Bolat, 2003: 38).

Çakır'ın (2000: 7-13) Hogrefe'den ve Bolat'ın (2003: 103-104) James Hilton'dan aktardığına göre, karakterlerin tanıtımında kullanılan belli başlı yollar şunlardır**:**

1. **Doğrudan doğruya tasvir:** Yazar, karakter hakkında doğrudan bilgi verebilir. Ancak açıklamanın kısa olmasına dikkat etmek gerekir. Bir hikâyede yeri geldiğinde kahraman hakkında kısa bir açıklamada bulunmak gerekir. Burada da ölçü, açıklamanın kısa ve pürüzsüz olmasıdır. Öyle ki okur bu açıklamayı metnin tabii bir parçası olarak algılamalıdır.

2. **Yalnızca bireyselliği yansıtan belli ayrıntıları verme:** Yazar tanımlayıcı ve aktif ayrıntılar kullanarak, sadece bireyselliği gösteren özellikleri seçip göstererek kahramanı tanıtılabilir.

3. **Karakterin kendi çevresine veya yeni girdiği yabancı çevreye tepkilerini kullanma:** Yazar, karakterin yakın çevresini betimleyerek de onları okura tanıtabilir. Karakterin çevresi, çevresine veya yeni girdiği yabancı bir çevreye karşı gösterdiği tepkiler karakteri okura tanıtabilir.
4. **Bilinç akışı:** Yazar, karakteri bilinç akışını kullanarak da tanıtabilir. Karakterin bilinç akışını göstermek amacıyla bir olay/olgu hakkında kahramanın seçilmiş kontrollü düşünceleri kullanılabilir.

5. **Tipik davranışları gösterme:** Yazar, karakteri kendiyle özdeşleşmiş davranışlarını göstererek veya belirgin hale getirerek okuyucuya tanıtabilir.

6. **Karakterin konuşmaları**

7. **Karakterin diğer insanlara ve davranışlarına karşı tepkileri**

1.3.4.5. Sahne (Uzam/Mekân)

Dünyada meydana gelen bir olay ve bunun bilgisi en az üç unsur içerir: Zaman, şahıs ve sahne. Gerçekten de bir olaya birileri sebep olur ve birileri onu yaşar; olayın olması için belli bir zamana ihtiyaç duyulur ve her olay bir sahnede cereyan eder. Hikâyedeki kurmaca evrende de durum bu şekildedir. Hikâye edici metinlerde

karakterler, zaman ve sahne anlatıyı oluşturan üç temel öge olarak okuyucunun karşısına çıkar. Bu üçü söylemin anlatı düzeyine çıkmasını sağlar (Alp, 2000).

İlgili literatürde sahnenin özde aynı olmakla birlikte çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir (Dick, 1996: 98; Alp, 2000; Aktaş, 2003: 127-133; Çetişli, 2004: 78; Narlı, 2002: Akyol, 1999): Sahne, olayın vuku bulduğu yer, her türlü durum veya karakterlerin içinde yaşadıkları, kendi oluşlarını fark ettiği alandır.

Hikâye edici metinlerde sahne de kurmaca bir ögedir ve betimleme yoluyla anlatılır. Hikâyedeki sahne isimleri gerçek dünyadakilerin aynısı veya tamamen hayal mahsulü olabilir. Ancak gerçek isimli sahneler de sonuçta kurmacadır (Çetişli, 2004: 78). Sahnenin mahiyeti çok defa sahne tasvirlerine ayrılan satırlarda gizlidir ve sahne tasviri yer, nesneler, çevre ve zamanı kapsar (Erden, 1998: 25). Bu durum, kelimelerle sahnenin resminin yapımına benzetilebilir. Çoğu eserde sahne tasviri eserin giriş bölümünde yapılır. Bu tasvirle okuyucu, nasıl bir yerde nasıl bir olayla karşılaşacağının ipuçlarını çıkarabilmektedir. Örneğin bir oda tasvirinde, odada bulunan eşyalar kahramanın özellikleri hakkında okuyucuya fikir verecektir.

Sahnenin sosyal, tarihi, coğrafi ve fiziksel çevre olmak üzere dört ayrı boyutu vardır. Yazar bu boyutlardan birini veya birkaçını olayın ve kahramanın özelliklerini dikkate alarak ön plana çıkarır. Örneğin bir hikâye tropikal bir adada, kutuplarda, çölde, ilkel bir kabilenin kampında, Güney Amerika'da, Asya'da, zindanda, eski eşyalarla dolu bir odada, kalabalık bir toplantıda, sosyetik bir mahallede veya ormanda bir çadırda gerçekleşebilir.

Hikâyede kuşkusuz sahne ve zaman çok önemlidir. Ancak her hikâyede sahne aynı derecede önemli değildir. Polisiye, mizahi veya çağdaş hikâyelerin bazılarında durum böyledir. Metnin anlaşılmasında çok önemli işlevler üstlendiği bazı hikâyelerde de sahnenin net olarak tasvir edilmediği görülebilir (Kirszner ve Mandell, 2004: 171). Böyle durumlarda okuyucu kahramanların kullandığı eşyalardan, söylemlerinden veya giyim tarzından sahneyle ilgili ipuçları çıkarabilir (Erden, 1998: 25).

Okurun sahneyi anlaması ve sahnenin tasvir ediliş şekli, (panorama, peyzaj veya dekor olarak anlatılması) bakış açısı, olay, anlatıcı ve yazarın özelliklerinden etkilenir (Aktaş, 2003: 127-133; Akbayır, 2006: 292). Sahne tasviri anlatıcının veya kahramanın gözüyle yapılabilir. Objektif veya sübjektif olabilir (Çetişli, 2004: 78). Bir yazar köyü, sefaletin, fakirliğin veya cahilliğin sahnesi olarak işlerken, başka bir yazar aynı köyü, samimiyetin, tabiatla iç içeliğin sahnesi olarak tasvir edebilir.

Diane Matcheck sahnenin okura anlatılmaması gerektiğini; okurun kendini o sahnede hissetmesi için sahnenin okura gösterilmesinin gerektiğini söylemektedir. Hikâyede sahne ne kadar canlı tanıtılırsa, hareket o nispette tabiilik kazanır. Harekete bağlı olarak, olaylar değiştikçe sahne de değişir ve iyi bir şekilde yapılan sahne tasviri hareketin zihinde canlanması kolaylaştırır. Yazar, bildiği ve beğendiği bir sahne yaratmalıdır. Çünkü bu sahnede çokça vakit geçirecek, kahramanlarını bu sahnede yaşatacaktır. Yazar sahneyi oluştururken kurgunun sahneyi, sahnenin de kurguyu etkilediğini unutmamalıdır. Yazar sahne tasvirleri yaparken sahne ile ilgili şu soruları kendine sormalıdır: Nerede, ne zaman, hangi mevsimde, ilginç ve mantıklı mı, nasıl bir atmosfer üretiyor? (Pentacoff, 2003: 110).

Bir hikâyede sahne, çeşitli şekillerde metne yansıyabilir. Gerçek-düşsel, kapsayan-kapsanan açık-kapalı, dar-geniş, kişiye özel-genel, daimi-geçici, karanlık-aydınlık vb. Sahne, yazar tarafından bazen ayrıntıları ile bazen genel hatları ile tanıtılabilir (Alp, 2000; Bolat, 2003: 37).

Açık sahne ülke, bölge, deniz, dağ gibidir. Bunlar diğer sahneleri kapsayıcı özelliktedir. Kapalı sahneler ise kahramanın yaşadığı ancak diğerlerinin kahramanın izni olmadan giremediği kapsanan sahnelerdir. Sahnelerin açık veya kapalı, kapsanan veya kapsayıcı olması birbirlerinin konumlarına göre belirlenir. Ülke ile kıyaslandığında şehir kapsanan özelliği taşır. Şehir mahalle ile kıyaslandığında kapsayan özelliği taşır. Sadece belirli kişilerin kullanabildiği sahneler özel; herkesin kullanabildiği sahneler genel olarak nitelendirilebilir. Yolculukta binilen araç geçici, kalınan konak daimi sahnedir (Narlı, 2002).

Lukens (2004) iki çeşit sahne olduğunu söylemektedir. Fon oluşturan sahne ve kurgu, tema, karakterler ve atmosfer üzerinde oldukça etkili olan entegral sahne (aktaran: Hennings, 2000: 114). Fon oluşturan sahneler, olay ve kahramanlar üzerinde çok etkili değildir. Bu tür sahneler, bir olayın olabilmesi için bir sahnenin gerekli olduğundan hareketle okuyucunun zihninde belirebilecek sahneyle ilgili boşluğun doldurulması amacıyla kullanılır. Entegral sahneler ise olay ve karakterler üzerinde oldukça etkilidir ve hikâyeyi sürüklerler. Gerçekten de bazı yazarlar öyle sahneler kurarlar ki okuyucu hikâyeyi okurken tıpkı kahramanlar gibi sahneyi oluşturan unsurlara dokunur, onları görür veya koklar (Hennings, 2000:114).

Hikâye edici metinlerde sahne ifadesi olarak benzer kelimelerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Kıran ve Kıran, 2000: 271). Örneğin coğrafyaya ilişkin sahne belirten cins isimleri: Köy, kıyı, kuzey, ada vb.; betimlenen sahneyi nitelemeye yarayan sıfatlar: Kıyı köyü, küçük bir kasaba, çatı katı vb. ve sahneyi anlamaya yarayan ipuçları veren fiiller: Çıkmak, dönmek, gelmek vb. Sahne ifade eden kelimelerden "burası" kahramanın bildiği tanıdığı yaşadığı yerdir. "Başka bir yer" ise uzaklığı bilinmezliği gösterir.

Hikâye, değişik iklim şartlarında, tarihte var olmuş, günümüzde varlığını devam ettiren veya hiç olmamış ve olması mümkün görünmeyen değişik ülkeler gibi akla gelebilecek her yerde gerçekleşebilir. Önemli olan sahnenin kendine yüklenen görevi başarıyla yerine getirme derecesidir.

Hikâye edici metinde sahne çok önemli bazı görevleri yerine getirir (Burroway ve Weinberg, 2003: 199, 201; Kirszner ve Mandell, 2004: 171; Alp, 2000; Aktaş, 2003: 127-133; Çetişli, 2004: 78; Narlı, 2002: Akyol, 1999; Dick, 1996: 98):

1. Sahne en başta bir olayın gerçekleşmesi için gereklidir ve her şeyden önce ve en azından bir dekor işlevi görür.
2. Sahne yazar tarafından kahramanların ekonomik durumlarını ve karakter özelliklerini açıklamanın bir yolu olarak kullanılabilir.

3. Çok istisna örnekler dışında hikâye edici metinlerde bir sahne değiştirme söz konusudur. Bu yer değiştirmeler, olaya genişlik kazandırır ve okuyucuda bir hareket hissi uyandırır.
4. Bazı hikâyelerde yer değiştirmeler vaka zincirini bölebileceği gibi, bu yer değiştirme vaka zincirinin bir parçası da olabilir. Birbirine paralel olayların anlatıldığı eserlerde bu olaylar arası münasebet genellikle sahne vasıtasıyla kurulur.
5. Sahne, kurgunun veya olayın bir parçası olabilir. Örneğin bazı sahneler kahramanı engellerken bazıları yardımcı olur. Bu yüzden yazar anlatacağı olayın nasıl bir sahneye ihtiyaç duyduğunu tespit etmelidir.
6. Sahne tasvirleri, metnin ritmini kavrama konusunda okuyucuya yardım eder. Örneğin, okuyucuda merak ve heyecan uyandıran bölümlerde sahne tasviri yapılmaz.
7. Sahne, hikâyeye bir yapı ve süreklilik kazandırır.
8. Olayın geçtiği sahne ve zaman kahramanlarının nefes aldığı ortamdır. Bu yüzden hikâyenin atmosferini oluşturmak için de kullanılır. Atmosfer kaçınılmaz olarak olayın geçtiği günün saatinden, mevsimden, çağdan ve coğrafi konumdan etkilenir ve olayı etkiler. Olayın geçtiği atmosferin iki yönü vardır: Sahne-zaman ve metnin tonu. Bir ürkütücü/uğursuz atmosfer anlatılıyorsa cümle dizimi, ritim ve kelime seçimi ona göre düzenlenir.
9. Sahne ve zaman, hikâyedeki çatışmanın sebebi; karakterlere, problemlerini çözerken yardımcı olan veya onları engelleyen bir unsur olabilir. Bazen de hikâyedeki olayın tek sebebi sahne veya zaman olabilir. Kahraman sırf o çağda ve o yerde bulunduğu için bir çatışma içerisine girebilir bu yüzden sahne, kahramanların duygu düşünce ve anlamalarını şekillendirir, değiştirir. Örneğin Yakup Kadri'nin Kiralık Konak'ındaki Naim Efendi ile konak o derece bütünleşmişlerdir ki bu ikisini birbirinden ayrı düşünmek imkânsızdır. Bununla birlikte sahne, kahramanların içinde bulundukları durumu algılayış biçimleridir.
10. Sahnenin bir parçası olan hikâyenin geçtiği zaman da okuru benzer şekilde etkiler. Okurun II. Mahmut zamanında geçen bir hikâyeden beklentileri ile Yavuz Sultan Selim zamanında geçen bir hikâyeden beklentileri ve olayları

algılaması farklı olacaktır. Çok düzenli bir mutfak, 1965 model arabanın içi veya mahzende geçen olayın kahramanlarına dair okuyucunun beklentileri de farklı olacaktır. Aynı zamanda okuyucu hikâyede anlatılan olaya kendini kaptırdığında, kendi gerçek evreniyle ilgilendiği gibi metindeki evrenle ilgilenmeye başlar. Örneğin herkes iletişim kurduğu kişinin nereden, nasıl bir çevreden geldiğini merak eder. Bazı insan davranışları ancak o davranışı gösteren kişinin geldiği çevre bilindiğinde bir anlam kazanır.

Literatürde sahne ile alan kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak alan ile sahne birbirinden farklı kavramlardır. Alan, bütünlüğü ve sürekliliği olan, doğal ve doğal olmayan, beş duyu ile algılanan nesnelerle doludur. İnsanın alanı şu veya bu şekilde değiştirmesi ile alan sahneye dönüşür. Sahne metinde olayın geçtiği fiziksel ve sosyal ortamdır. Bu yüzden sahne, oluşturulmuş bir nesne olarak da tanımlanabilir. Diğer bir deyişle sahne, insanın bir alana yüklediği anlamdır. Sahne insanın dünya üzerindeki konumunun bir ifadesidir. Bir film veya tiyatro eserinde dekor sahne işlevini görmektedir. Sahne, karakterlerin bakış açıları, alışkanlıkları, zaafları, ilişkileri hakkında izleyiciye/okuyucuya ipuçları verir. Sahne, köy, kır, şehir, ülke olabileceği gibi, aile, iş yeri, okul da olabilir.

1.3.4.6. Zaman

Gerçek evrende olayların olabilmesi için zamana ihtiyaç duyulduğu gibi hikâyenin geçtiği kurmaca evrende de olayların olabilmesi için zamana ihtiyaç duyulur. Meydana gelen bir olay zamandan bağımsız düşünülemez ve her olay üzerinde olayın geçtiği zamanın etkisi vardır.

Zaman, hem değişmez niteliktedir hem de insanın algılama şekline göre değişebilir. Başı ve sonu bilinmediği için değişmezdir. İnsan onu bölümler (yıl, gün saat vb.) halinde inceleyerek değiştirebilir.

Dil, zamanın değiştiğini ifade edebilecek yapıya sahiptir. Geçmişi, geleceği ve şimdiyi anlatabilir. Bu yüzden dilsel bir ürün olan hikâyenin edebî özelliği, okuyucuyu

yaşadığı zamandan koparır ve hikâyenin geçtiği zamanına götürür. Hikâyede olayların geçtiği zaman kendine mahsus bir mantık gerektirir ki buna kurmaca zaman denilebilir (Narlı, 2002).

Bir hikâye edici metin bir süre zarfında meydana getirilir ve bir süre zarfında okuyucu tarafından idrak edilir. Ancak bu iki zaman eserin dışındadır, anlatılan olayla ilgisi yoktur (Aktaş, 2003: 109-111). Ancak hikâye edici metni incelerken değerlendirilmesi gereken üç çeşit zaman vardır: Vaka zamanı, anlatma zamanı ve olayın gerçekleştiği zaman (Çetişli, 2004: 73; Cemiloğlu, 1998: 24).

Vaka (olayların başlayıp bitme) zamanı (Öykü zamanı): Bir okur, olayın belli bir zaman noktasında başladığını, belli bir zaman sürdüğünü ve belli bir zaman noktasında da sona erdiğini hisseder. İşte olayın başlayıp sürüp bittiği bu zamana vaka zamanı denilir. Bu zaman dilimi nitelik ve niceliklerine göre farklı farklı olabilir. Örneğin hikâyedeki vaka zamanı tamamen gerçek dışı ve hayal mahsulü, bazı hikâyelerdeki zaman ise gerçeğe çok daha yakın olabilir. Ancak içinde yaşadığımız nesnel zamanı bütünüyle hikâyeye taşımak mümkün değildir. Bu sebeple hikâye edici metinlerdeki vaka zamanı tamamen kurmacadır.

Anlatma zamanı (Öyküleme zamanı): Anlatıcının olayları, görüp, öğrenip veya yaşayıp idrak ettikten sonra, kendi tercih ve imkânına göre okuyucuya naklettiği zamandır. Vaka zamanı olayın oluş, anlatma zamanı ise anlatılış zamanıdır. Anlatma zamanı anlatıcıya, vaka zamanı kahramana bağlıdır.

Anlatma zamanı ile vaka zamanı arasında çoğu zaman belli bir boşluk vardır. Zira önce olay olur sonra anlatılır. Hikâyenin anlaşılmasında, vaka zamanı ile anlatma zamanının ilişkisi etkilidir. Bu ilişki üç şekilde kendini gösterir (Bolat, 2003: 36):

1. Artsüremsel öyküleme: Öyküleme zamanı ile öykü zamanı arasında geriye doğru bir aralık söz konusudur. “Mehmet iki sene önce taburcu olup köyüne dönmüştü.” Olayların oluş zamanı ile anlatım zamanı birbirine eşit değildir. Anlatıcı zamanda atlamalar yapabilir.

2. Eşsüremsel öyküleme: Olayın geçtiği süre ile gerçek zaman birbirine eşittir. Öykü ve öyküleme zamanı arasında bir paralellik söz konusudur. Bazen hâkim bakış açısı kullanıldığında olayların şimdiki zamanla da anlatıldığı görülmektedir. Adeta iki zaman çizgisi (oluş ve anlatılış) kapanmış gibidir.

3. Önsüremsel öyküleme: Olay henüz gerçekleşmemiştir ancak ne kadar sürede gerçekleşeceği bellidir. "O, 2023'te gelecek ve toprağın kokusu, bulutun rengi değişecek."

Olayın gerçekleştiği zaman: Hikâyedeki olayın tarihi kronoloji içinde gerçekleştiği zamandır. Bir hikâyede olayın geçtiği zaman ve çevre, okuyucunun olayı değerlendirmesi ve kahramanları tanıması açısından çok önemlidir. Olayın yaşandığı tarih, kahramanların tüm özelliklerini, mekânı, olayın cereyan ettiği toplumu, dolayısıyla olayın hikâye kahramanları tarafından algılanmasını ve kahramanların olay karşısında gösterecekleri reaksiyonları etkileyecektir.

Okuyucu, olayı ve kahramanları değerlendirirken olayın geçtiği tarihi dikkate alacaktır. Örneğin Ortaçağda geçen bir hikâyede kahramanın sahip olduğu günümüzdekilerle kıyaslandığında çok basit olan bir ateşli silah, kahramana elbette çok önemli bir avantaj sağlayacaktır. Aynı silah 2000'li yıllarda geçen bir hikâyede ise sadece bir motif olarak algılanacaktır.

Olayın zamanı ile okuyucunun zamanı arasındaki fark önemlidir. Olay, okuyucuya göre geçmişte, günümüzde veya gelecekte gerçekleşebilir. Geçmiş, şimdiki ve gelecek olarak şekillenebilen hikâyenin geçtiği zaman, sanatkârın olayları, karakterleri ve dünyayı yorumlamasına göre şekillenir (Yılmaz, 1999).

Bir hikâyede birden fazla vaka zinciri varsa bunlara ilişkin zaman dilimlerini önce ayrı ayrı düşünmek, sonra da anlatma zamanı çerçevesinde birbirleriyle ilişkilendirmek gerekir. Hikâyede zamanın bir bütünlük göstermesi eylem yönünden de bütünlük sağlar. Burada eylemden kasıt, aralarında etki-tepki, sebep-sonuç gibi ilişkiler bulunan oluşlar zinciridir (Kantemir, 1995). İki vaka zinciri zaman

bakımından birbirini takip edebilir. Bu durumda ilk akla gelen anlatımın bu sıraya göre gerçekleşmesidir. Ancak anlatıcının vaka ile ilişkisi anlatımı etkiler. Yazar, önce bir vaka zincirini belli bir noktaya getirip sonra da bir münasebet kurarak diğerine başlayabilir. Yazar olay zincirleri arasında bu şekilde gidiş gelişler yapabilir. Anlatıcı sonraki olayı bitirip bu olayı çeşitli yönlerden açıklamak için önceki olayı anlatabilir. Farklı olay zincirleri, farklı devirlerde de gerçekleşmiş olabilir. Olaylar arası geçişler "mana birliği" seviyesinde sağlanabildiği gibi bölüm seviyesinde de sağlanabilir. (Aktaş, 2003: 109-126).

Olay zincirleri kronolojik mantığa uygun bir şekilde sıralanmalıdır. Bu durum metni anlamayı kolaylaştıracaktır. Ancak yazar amacına, üslubuna ve yazdığı metnin türüne göre bu zamanın akış yönünü belirler. Ayrıca hikâyede anlatılan kahramanın hikâyesi olduğu için hikâyedeki zamanın da kahramana göre şekil alması gayet doğaldır (Çetişli, 2004: 74). Bu yüzden hikâyede olaylar her zaman kronolojik olarak ilerlemeyebilir. Bu tamamen kurgu ile ilgili bir husustur ve okuyucu metni okuduktan sonra kronolojik sırayı kendi keşfeder.

Anlatıcı olayı birtakım zaman kırılmaları şeklinde verebileceği gibi, ileri doğru (hayal, flahsforward), geriye doğru (hatıra, flahsback) da anlatabilir. Geri dönüşler anlatıcının olayla kurduğu ilişkiden veya kahramanların özelliklerinden kaynaklanabilir. Metinde şahıslarla ilgili bilgi vermek için geri dönüşler yapılabilir. Bu dönüşler, olayla değil şahısla ilgilidir. Anlatıcı öyküyü anlatırken zamandan tasarruf yapabilir. Bazı zaman aralıklarını atlayabilir, zamanı hızlandırıp yavaşlatabilir (Akbayır, 2006: 291; Öztürk ve Kaya, 1998: 143; Narlı, 2002). Ancak kurgunun böyle şekillendiği hikâyelerde okuyucu yazarın sıralama mantığını anlamazsa olayı da anlayamayabilir. Bazı hikâyelerde ise bir çekirdek olay etrafında diğer olaylar anlatılabilir. Diğer olayların zamanı çekirdek olaya kıyas edilerek tespit edilir. Okuyucu hikâyede kısaca anlatılan olaylarla, ayrıntılı olarak anlatılan olayları birbirleri ile kıyaslayarak, yazarın veya anlatıcının kurmaca zaman karşısındaki tavrını anlama konusunda ipuçları elde edebilir (Aktaş, 2003: 107-126).

1.3.4.7. Hikâyede Tasvir ve Diyalog

Tasvir (betimleme) okuyucunun bilmediği ama olayı anlayabilmesi için bilmesi gereken karakterlerle ve sahne ile ilgili özellikleri anlatma/gösterme gayreti olarak tanımlanabilir. Sahne ve karakter betimlemelerinde yazarın veya anlatıcının bakış açısı önemlidir. Tasviri yapılacak objenin, hangi özelliklerinin okuyucuya gösterileceği, bu özelliklerin hangi etkiyi doğuracağı bakış açısına bağlıdır. Kullanılan anlatım tekniği de tasvirlerin niteliğini etkiler. Mesela müşahit anlatıcı, objelerin görülmeyen kısımlarını tasvir edemez. Tasvir metnin türünden de etkilenir. Anlatıma öncelik verilen metinlerde sahne tasviri çok önemliyken, merak duygusunun ön plana çıktığı örneğin polisiye metinlerde tasvire pek önem verilmez. Zira tasvir ritmi yavaşlatır.

Hikâye edici metinlerde tasvir mümkün olduğunca kısa tutulmalı ve metnin içine karıştırılmalıdır. Fazla tasvir okuyucuyu sıkabilir veya sabırsızlandırabilir. Bu durumda tasvirle vaka birbirinden ayrılır ki bu istendik bir durum değildir. Yerinde ve uygun miktarda yapılan tasvir, aksiyona anlam verir, aksiyonu hızlandırır ve karakterlerin sahne ile ilişkisini gösterir.

Tasvir üzerinde, yazarın gerçek evreni algılamasının etkisi büyüktür. Yazar, gerçek evreni olduğu gibi yansıtma (yansıtma/mimesis) kaygısı taşıyabileceği gibi; dış dünyanın onda bıraktığı etkileri yansıtma (tecrit) kaygısı da taşıyabilir. Yansıtmada sahnenin gerçeğe çok yakın olarak tasviri söz konusudur. Tecritte ise sahne olduğu gibi yansıtılmaz, zaman ve coğrafya kayıtları şart değildir. Yansıtma hislere hitap ederken, tecrit yaratmayla ilgilidir (Narlı, 2002).

Carr, etkili bir diyalogun, karakterin kişiliği hakkında okuyucuya bilgi vermesi, kurguya hareket kazandırması, metni dinamik hale getirmesi, sıkıcılıktan kurtarması, kahramanı "kişi"leştirmesi ve kahramanın özelliklerini (cinsiyeti, memleketi, eğitim düzeyi) yansıtması gerektiğini söylemektedir (Çakır, 2000).

Diyalog hikâye kahramanlarının birbirleriyle yaptıkları konuşmalar olarak tanımlanabilir. Provost'a göre diyaloglarda sıklıkla karşılaşılabilecek bazı hatalar vardır. Bu hataları şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. **Doğrudan hitaplar:** Kahramanlar sürekli birbirlerine isimleriyle hitap etmemelidir. Zira gerçek hayatta kişiler birbirlerine nadiren isimleriyle hitap ederler.

2. **Tanımlayıcı diyalog**: Yazar, kahramanın ses tonunu veya psikolojik durumunu açıklayıcı bilgiler eşliğinde diyalogları yazmamalıdır. Bu diyalogun güçsüzlüğünü gösterir. Okuyucu kahramanın söylediklerinden onun ruh halini anlayabilmelidir.

3. **Açıklamalarla dolu diyaloglar:** Yazar, anlatıcının söylemesi gereken açıklamaları kahramanın ağzından anlatmamalıdır.

4. **Gereksiz diyaloglar:** Diyalogların hikâye edici metinlerde yerine getirdikleri birçok görev vardır. Ancak diyalog sayfa doldurmak veya geçiş yapmak için kullanılmamalıdır.

5. **Tekrar eden, bilgi içeren diyaloglar kullanılmamalıdır**: Anlatıcının aktardığı bilgileri tekrar eden diyaloglar okuru sıkar.

6. **Gerilimsiz diyalog:** İyi bir diyalogda okuyucu, kahramanların konuşmalarının akışına bakmaz; biraz sonra kahramanın ne diyeceğini merak eder (aktaran: Çakır, 2000).

1.3.4.8 Tema (İzlek)

Bir sanat eserinde işlenen temel düşünce ya da duyguya tema denir (Aktaş ve Gündüz, 2002: 221). Temayı, hikâye edici metinden çıkartılacak ve bir cümle ile ifade edilebilecek temel düşünce; yazarın niyeti, metnin mesajı ve duygunun birleşmesi

olarak tanımlayan araştırmacılar da vardır (Akbayır, 2006: 294). Ancak tema, ne mesaj, ne ahlaki değer ve ne de ana fikirdir. Tema bir fikri gösterebilir ancak hikâyede, bir fikir olarak değerlendirilmemelidir. Tema hikâyede empoze edilmeyen ancak okurun hikâyeyle birlikte aklına gelen fikirdir. Tema hikâyenin ne hakkında olduğunu gösterir ancak bu açıklama tema kavramı için yeterli değildir: Zira bir hikâye salıncaktaki iki çocuk hakkında olabilir ama hikâyenin teması salıncaktaki iki çocuk değil, arkadaşlıktır. Temayı tespit edebilmek için şu soruların yanıtları bulunmalıdır: Hikâyedeki davranış, fikir veya soyutlama ne hakkındadır? Tutumlar ve yargılar neyi ima ediyor? (Burroway ve Weinberg, 2003: 17, 357).

Hikâye edici metinlerde tema ve motif kavramlarını birbirine karıştırmamak gerekir. Motif metindeki en küçük tematik birimdir. Tema ise metin boyunca kendini gösteren anlam bilimsel bir unsurdur ve metnin itici gücüdür. Motif ve tema soyutluk dereceleriyle de birbirinden ayrılır. Tema, motiften daha soyuttur. Motif kelimelerle ifade edilir. Tema ise kelimelerle ifade edilebileceği gibi tüm metne sindirilmiş de olabilir (Filizok, 2001: 97). Tema ile konu arasında da bir ilişki vardır. Konu, görmek veya izlemekle anlaşılabilecek dış aksiyon, tema ise görülmediği halde hissedilen iç aksiyondur. Tema konu aracılığıyla okura ulaşır. Bu yüzden metnin teması, yazarın konu seçimini etkilemektedir.

Çocuklar için yazılan bir hikâyede tema, yazarın metinde ele aldığı konuyla çocukta uyandırmak istediği etki, onlarla paylaşmak istediği duygu ve düşünce birikimidir. Çocuğa yönelik bir metinde tema açık ve kesin olmalıdır. Çocuğun metinden yeterince yararlanmasının temel koşulu budur. Çocuklara yönelik temalar barış, sevgi vb. duyguları göstermelidir (Dilidüzgün, 2002: 21-22).

Bazı hikâye edici metinlerde tema derhal göze çarpar; bazı metinlerde ise temayı belirlemek oldukça zordur. Bazı metinlerde ise birden fazla tema olabilmektedir. Ancak birbirine zıt anlamlar taşıyan temaların aynı metinde bulunmaması gerekir.

Bazı yazarlar, metin yazımından önce bir tema belirlemenin gereksiz olduğunu, bazıları, temanın arandığı zaman bulanamayacak kadar derinde olması gerektiğini; bazı yazarlar ise metni yazmadan önce temanın belirlenmesi gerektiğini ve metin yazım süreci bitene kadar temanın asla gözden kaçırılmaması gerektiğini söylemektedir. Ancak hangi görüşü kabul ederse etsin, yazar hikâyeyi yazarken temayı göz ardı edip, kendini zihinsel çağrışımlarının etkisine bırakmamalıdır. (Gündüz, 2003: 41-42).

Edebiyatta sanıldığının aksine çok sınırlı sayıda tema vardır. Bunlar, insanın psikolojik halleri ve insan ilişkilerinin mahiyetlerini ortaya koyan kavramlardır. Birine hırsızlık yaptıran, birini ölesiye çalıştıran veya cimrinin paraya karşı duyduğu hissin adı aşktır. Bu konularla ilgili çeşitli hikâyeler yazılabilir. Ancak tüm bu hikâyelerin teması aşktır.

Temaları bireysel ve sosyal olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür (Aktaş ve Gündüz, 2002: 222-223):

1- Bireysel temalar: Aşk, ölüm, kahramanlık, kin, öfke, öç, haset, gıpta, mutluluk, vatan sevgisi, vb.

2- Sosyal temalar: Hürriyet, bağımsızlık, çağın bunalımları, yozlaşma, evlilik, ekonomik sıkıntılar, çocuk, feminizm vb.

1.3.4.9. Motif

Motif, hikâye edici metnin başlangıcından itibaren görülen ama başlangıçta fazla dikkat çekmeyen, daha sonra okuyucunun karşısına sıklıkla çıkan ve olayların akışında önemli roller üstlenen eşya veya sözlerdir. Bir edebî metnin motiflerin bir araya gelerek oluşturduğu yapı olduğu söylenebilir.

Motifler esere bütünlük, anlatıma canlılık ve akıcılık kazandıran önemli yapı taşlarıdır ve eserdeki zevk hassasını güçlendiren unsurlardır. Motifler okuyucunun

zihninde bölümler arası ilişkilerin kurulmasını sağlayan birer anahtar olarak değerlendirilebilir (Filizok, 2001: 97).

Bir hikâyede üç çeşit motiften bahsedilebilir. Bunlar, yazarın yaratıcılığını gösteren ve metne estetik kazandıran, estetik motif; yapının oluşmasında görev alan fonksiyonel bir unsur olan dramatik motif ve metinde gerçeklik duygusu uyandırmak amacıyla kullanılan realist motif olarak sıralanabilir. (Güneş, 2003: 106).

1.3.5. Hikâye Şeması

Bir metni anlamak, yazarın yorumlarını yorumlamaktır. Zira okuyucu bir metni anlamak için kişisel deneyimlerini (kendisinden anlam çıkardığı her çeşit metni) işe koşar. Anlama olayına bilişsel psikoloji açısından bakıldığında ise insan karşılaştığı her uyarıcının anlamlı bir bütün olarak algılama eğiliminde olduğu; anlamsal bir bütünlük taşımayan uyarıcıları da anlamlı bir bütün haline getirmeye çalıştığı söylenebilir. İnsan zihni ilk defa karşılaştığı uyarıcıları anlamlandırmak için, o uyarıcıyla ikinci kez karşılaştığında harcadığı zamandan daha fazla zaman harcar. Bir uyarıcıyla ilk karşılaşıldığında yapılan iş, o uyarıcıya ilişkin zihinde bir şema kurmaktır. Benzer uyarıcılar da bu şema vasıtasıyla daha kolay anlamlandırılabilir. Şemaları bir olayı, kavramı ya da beceriyi anlama için kullanılan örüntü; bilgileri veya kavramları organize etmede kullanılan zihinsel yapılar olarak tanımlamak mümkündür.

Metin türleri ile ilgili de insan zihninde bazı şemalar vardır ve insan herhangi bir metni anlamlandırırken bu şemalarını da kullanır. Birçok hikâye okumuş, dinlemiş veya seyretmiş olan bireyin, hikâye nasıl başlar, olaylar arasında bağlantı nasıl kurulur, bir problem nasıl başlar ve bu problem nasıl çözülür vb. konularda beklentileri vardır. Metnin sunduğu bilgi ile hâlihazırda zihinde bulunan bilgi kalıplarının birbirleriyle örtüşmesi anlamaya katkı sağlayacaktır. Metin söz konusu olduğunda şema, metnin dünyasında bir sonra ne olacağı konusunda fikir yürütmeyi mümkün kılan bilgilerdir. Bu durumda hikâye edici metinlerde bilişsel şemayı, olayların akış sırasının oluşturduğu söylenebilir (Yalçın, 1996). Bir başka açıdan bakıldığında hikâye şeması,

bireyin yaşantıları yoluyla hikâyelerin yapısı hakkında geliştirdiği içsel ve zihinsel izlenimlerdir denebilir (Özcan, 1999). Hikâye şemasını bir hikâyenin bölümlerinin ve bu bölümler arasındaki ilişkilerin zihinsel olarak temsil edilmesi şeklinde tanımlamak da mümkündür.

İnsanlar hikâye şemalarını kurarken şu faktörlere dikkat eder: Gerçek dünya, anlatma olgusu, işlevler, eylemler ve cümleler. Hikâye, her ne kadar yazarının kendine özgü seçme ve birleştirmelerinden doğsa da okuyucu hikâyede, metin türüne has bir bütünlük, birliktelik ve kimi anlamlar olduğunu fark edecektir. Yani okuyucu, yeni okuduğu hikâyeyi eskiden okuduğu hikâyelerden edindiği tecrübeleri kullanarak anlamlandıracaktır.

Okuyucunun beklentileri, okuduğu metnin türünü anladığı an zihninde belirginleşir. Her metin, yazıldığı dönemde ve yazıldığı dilde alışılagelen aynı türden metinlerin oluşturduğu kümeye bir eleman olarak eklenir ve her metin yazarı, bilinçli veya bilinçsiz, yazdığı metnin bu kümenin elemanı olabilmesi için hangi ilkelere uygun yazması gerekiyorsa öylece yazar. İşte bu ilkeler okurun zihninde metne dair şema olarak örgütlenir. Hikâye edici metinleri konu, tema, hacim vb. birçok açıdan sınıflandırmak mümkündür. Ama bir metni hikâye edici metin yapan özelikler değişmez. Hikâye edici metinlerin ortak özelliklerini tespit etmek için yapılan araştırmalarda birçok açıdan birbirinden farklı metinlerin aynı yapısal özellikleri gösterdiği görülmüştür. Örneğin Propp binlerce masal incelemiş ve incelediği tüm "olağanüstü masalların" 31 işlevden oluştuğunu söylemiştir (Çıblak, 2005).

Bireyler metin türleri, şemaları, dolayısıyla metin unsurlarıyla ilgili bilişsel şemaları, çoğunlukla sosyalleşme süreci içinde öğrenmektedirler. Bununla birlikte eğitim sürecinde bireylerde metinlerle ilgili bir anlayış çerçevesinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Huck (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, çocukların 18. aydan itibaren anne ve baba tarafından bilinçli olarak yönlendirildiklerinde, kitabın okunmak için hazırlanmış bir araç olduğunu fark ettikleri, sayfayı çevirme ve kitabı inceleme bilincine ulaştıkları ortaya konmuştur (aktaran: Yalçın ve Aytaş, 2002: 16). Ancak çocuklar, okul öncesi eğitim çağından itibaren hikâye kavramı hakkında birtakım bilgilere sahip olmaya başlarlar. Hikâye kavramının çocuklarda iki yaş

civarında oluştuğunu savunanlar da vardır. Fakat bu oluşum bilinçli bir oluşum değildir. Pellegrini ve Galda'ya göre çocuklar sekiz yaş civarında hikâye unsurlarının tamamını hatırlayabilirler. Çocuklar hikâye kavramını kendilerine anlatılanları dinlemekle, kendilerinin okuduklarını anlatmakla ve yazmakla zaman içerisinde aşamalı olarak geliştirmektedirler. Okula başlayan çocuklar en azından başlangıçta söylenen "bir varmış bir yokmuş; develer tellal iken, pireler berber iken"i ve sonuçta söylenen "onlar muradına ermiş biz çıkalım kerevete" cümlelerini bilmektedirler (Akyol, 1999).

Hikâye şemasına ait zihinsel bilgiler kültürden kültüre çok az bir değişiklik göstermektedir. Porter ve diğerleri (1989), tarafından yapılan bir çalışmada da bu sonuca ulaşılmıştır. Araştırmacılar ana dili İngilizce ve İspanyolca olan ortaokul öğrencilerinin yazdıkları hikâyeleri incelemişler ve öğrencilerin yazdığı hikâyeler arasında hikâye yapısı açısından belirgin farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, hikâyeler arasında görülen faklılığın, öğrencilerin olayları, kendilerini ve okuyucularını algılama biçiminden kaynaklandığını söylemektedir.

Gambrell ve Chasen'in (1991) akademik olarak ortalamanın altında olan dördüncü ve beşinci sınıf; Ripich ve Griffith'in öğrenme güçlüğü çeken (1988) ve Schirmer ve Bond'un (1990) işitme engelli çocuklarla yaptıkları araştırmalar sonucu, kendilerine hikâye edici metinlerle ilgili bilgi verilen öğrencilerin hem hikâye yazma becerilerinin belirgin bir şekilde arttığı hem de hikâye edici metinleri uygulama öncesine göre daha iyi anladıkları görülmüştür. Ancak özel dilsel problemleri olan çocukların üzerinde yapılmış benzer araştırmalar, dille ilgili özel problemleri bulunan çocukların hikâye şemasını anlamada güçlük çektiğini göstermektedir (Bliss ve Karrie, 1996).

İnsan zihninde oluşan hikâye şeması aslında insanın hikâye yapısına (hikâye grameri) ilişkin ön bilgilerinin bir örüntüsüdür. Hikâye yapısını insan zihninde oluşan, hikâye şemasına göre bir hikâyenin temel unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkiyi tanımlayıp açıklayan kurallar olarak tanımlamak mümkündür (Stein ve Glenn, 1979, Whaley, 1981: Sadow, 1982; Marshal, 1983 ve Lehr, 1987 aktaran: Özcan, 1999).

Bireylere okutulan veya dinletilen hikâyelerin, bireyler tarafından yeniden anlatılırken değişikliğe uğraması bireylerin kullandıkları zihinsel şemaların farklılığının bir sonucudur. Bu durum kullanılan şemanın metnin anlaşılması üzerinde çok etkili olduğu şeklinde de yorumlanabilir (Hade, 1988). İnsan zihninde hikâye edici metinlere dair oluşan şemanın, metni anlama ile ilgili sağladığı imkânların yanında okuyuculara, olayın hatırlanmasında, bilginin organize edilip kodlanmasında ve iyi yapılandırılamamış veya organize edilmemiş hikâyelerin anlaşılmasında yardımcı olmak gibi bazı işlevleri de vardır (Stein ve Trabasso, 1982: 215; Nezworski ve Diğer, 1982).

Buraya kadar söylenenlerden hareketle her hikâyenin belli bazı unsurlardan oluştuğu ve bu unsurların dizilişine dair bireylerin zihninde hikâye edici metinlere dair bir şema oluşturduğu söylenebilir. İlgili literatürde birçok araştırmacının (Labov**,** 1972 aktaran: Ochs, 1998: 195; Longacre, 1976 aktaran: Coşkun, 2005; Van Dijk, 1980 aktaran: Yalçın, 1996; Rumelhart, 1975 aktaran: Meyer ve Rice, 2002: 339; Stein ve Glenn, 1979 aktaran: Ochs, 1998: 195; Savage, 2002 ve Erden, 1998: 24) geliştirdiği ve birbirinden bazı yönleriyle farklı olan hikâye edici metin şemalarına rastlamak mümkündür. Bir hikâye edici metnin şemasını genel hatlarıyla şu şekilde göstermek mümkündür (Akyol, 1999):

1. **Sahne ve Zaman:** Okuyucunun, "Olay nerede ve ne zaman oluyor?" sorusunun cevabını bulduğu kısımdır.
2. **Ana ve yardımcı karakterler:** Olayları yaşayan kahramanların tanıtıldığı kısımdır.
3. **Başlangıç olayı:** Hikâyede anlatılan olayın veya problemin başlangıcının anlatıldığı bölümdür. Tüm hikâye edici metinler bir çatışma üzerine kurulur. Başlangıç olayı çatışmanın başlangıcı olarak değerlendirilmelidir.
4. **Problem:** Kahramanın içinde bulunduğu sıkıntı verici durumun tanıtıldığı kısımdır.

5. **Problemi çözme teşebbüsleri:** Kahraman/ların hikâyede verilen problemi çözme veya amaca ulaşmada karşılarına çıkan engelleri aşmak için gösterdiği çabaların anlatıldığı bölümdür.
6. **Sonuç:** Hikâyede kahramanların problemi çözme teşebbüslerinin sonucunun verildiği bölümdür.
7. **Reaksiyon:** Hikâyedeki ana ve yardımcı karakterlerin olayların sonuçlanış şekline karşı gösterdikleri tepkidir.
8. **Ana fikir (Tema):** En genel tanımla hikâyeden okuyucunun çıkaracağı dersin söylendiği kısımdır. Ancak tema yazar tarafından açıkça gösterilebileceği gibi metnin tümüne de sindirilmiş olabilir.

1.3.6. Dil ve Üslup

Hikâye edici metinlerde amaç bilgi vermekten çok, yaratılan evren içine okuru çekmek ve eğlendirmek, kurgusal evrende yaşayan şahısların duygu, düşünce ve fiillerini okura göstermektir. Ayrıca hikâye edici metinlerin estetik kaygısı vardır. Bu yüzden hikâye edici metinde kullanılan dil ve üslup bilgi verici metinde kullanılan dil ve üsluptan farklıdır.

Hikâye edici metinde kullanılan dil dramatize edicidir. Ayrıca metnin konusunun da kullanılan dilin tonunu belirlediği unutulmamalıdır. Örneğin, Çanakkale muhaberelerinin anlatıldığı bir hikâye edici metnin, gülmece havasında anlatılması ne kadar da yakışıksız olacaktır. Yazar dramatize edici ve konuya uygun tonda bir dil kullanmakla beraber, hitap ettiği kitlenin yaş, sosyal, ekonomik, kültürel düzey ve beklentilerini de dikkate almalıdır.

Tüm sanat dallarında olduğu gibi hikâye edici metin yazma işi, yazarına engin, neredeyse sonsuz bir özgürlük sağlar. Yazar, sosyal, tarihi psikolojik bir olayı kendine göre istediği şekilde yorumlar (Korkmaz ve diğer., 2003: 381). Her metin, yazarı yansıtır şekilde özgün bir dille yazılmalıdır. Ancak sözdizimin ve dilin genel kurallarına uymanın, mesajın anlaşılmasındaki hayati önemi yadsınamaz. Yazar dili özenli, doğru ve iyi kullanmaz; gereksiz sözcükler ve cümleler kullanırsa, cümleleri

gereksiz yere fazla uzatırsa, kısaca kendine has bir anlatım biçimi oluşturma kaygısıyla hareket ederse, ürettiği metnin "iyi bir metin" olduğu söylenemez. Aynı şekilde, çok klişe konuların çok klişe bir şekilde anlatılması da metni "iyi" değil; "kötü" yapacaktır (Gündüz, 2003: 26-31).

Üslup en basit tanımıyla anlatma tarzdır. Kelime hazinesi, retorik figürlerin (metafor, ironi, alegori, kişileştirme) kullanılması (Aytaç, 1999: 47, 54-67), metnin tonu (şaka, samimi, antik, süslü, kitabi, abartılı, küçümser, kaba ton vb.), söz sanatları, kelimelerin formal ya da informal kullanımı dilin kullanımı yazarın üslubunu gösteren araçlardır (Kirszner ve Mandell, 2004: 277-281). Üslup, sanatçıya özel yapış yolu, yazarın duyuş, düşünüş ayrılığı, cümlelerin uzunluğu, kısalığı, kelimeleri seçilişi, yazılarının ahengindeki ayrılıklardır. Üslup için; ifade tarzı, yol da denilebilir. Üslup, insanın özünden doğar. Edebî eserler, ancak üsluplarının kuvvetiyle ölümsüzlüğe erişirler (Karaalioğlu, 2000: 269).

Üslup, bir yazarın kendine has özellikleriyle düşüncelerini aktarmasıdır. Bu yönüyle ele alındığında üslup orijinalliktir, kendine haslıktır. Üslup sahibi yazar, eserlerinde kendini belli eder. Dikkatli bir okuyucu, yazarın ismine bakmadan üslûbundan yazının kime ait olduğunu kavrayabilir.

Çeşitli anlatımlarda çeşitli üsluplar bulunabilir. Aynı anlatım içinde bile, sınıflandırılacak özelliklere göre üsluplar saptanabilir. Öte yandan, aynı yazarın; amaç, tür, zaman gibi açılardan, değişen, tekrarlanan üslupları görülebilir.

Yazar, mesajını vermek için anlatımı doğrudan yapabileceği gibi, metinde baskın şekillerde görülen çeşitli üsluplar da kullanabilir (Kirszner ve Mandell, 2004: 281):

1. Mizah veya eğretileme: Yazar anlatımda karakterlere veya olaylara karşı kendince bir tutum belirlemiş olabilir ve anlatımda bu tutumu işaret etmek amacıyla eğretileme veya mizahı kullanabilir.

2. Kişileştirme: Yazar, vermek istediği mesajları, bu mesajla ilgili kişileri kullanarak değil, cansız nesnelere veya insan dışındaki canlılara insansı karakterler yükleyerek verebilir. Bu anlatım yazara okuyucuların mesajı daha iyi anlamaları için daha uygun bir zaman-sahne boyutu yaratmasında yardımcı olur.

3. Kinaye: Yazar kurmaca evrene ait olayların ve karakterlerin daha belirgin ve anlaşılır olması için, tarihi veya çok bilindik kişi ya da olayları metinde kullanabilir. Bu tür bir anlatım okuyucuya kurmaca evrende geçen olayı anlamasında bir referans oluşturacağı için, olayı değerlendirmesini ve mesajı anlamasını kolaylaştırır.

Üslup; muhteva, dil, yapı vb. metnin temel unsurları gibi kendine has varlığı olan bir unsur değildir. Üslup, ferdi ve orijinal sentez, birleştirme gibi sanatkâra has tavır, tercih ve yaratıcılık gücünde vücut bulur. Üslup dilin farklı kullanılış şekillerini ifade eder ve kaynağı kişisel farklılıklardır. Yazar malzemesini (duygu, düşünce, serüven) işlerken, kendi yaklaşımını öne alır. Bu olay dilin şahsileşmesine yol açar. Bu konunun önemine ilişkin Fransız düşünür Buffon, "Gelecek nesillere kalacak eserler yalnız iyi yazılmış olanlardır. Bilgilerin çokluğu veya anlatılan olayların acayipliği, ölümsüzlüğü sağlamaya yetmez. Yazılışında zevk, asalet ve deha olmayan eser ölmeye mahkûmdur. Çünkü her nevi bilgi bir eserden kalkar başka bir esere konabilir. Hatta usta ellerde değerleri de artar. Bilgi veya buluşlar insanın dışındadır; ancak üslup insanın ta kendisidir. Üslup eserden çıkartılamaz, taşınamaz, değiştirilemez" demektedir Üslup birbirine zıt özellikler yansıtan ikili bölünmeler halinde kendini hissettirir: Pitoresk-müzikal, objektif-sübjektif, açık-kapalı, adi-âli, hissi-zihni, mantıki-fantastik, hikâyeci-tasvirci üslup vb. Bu durumda yazar sayısı kadar üslup vardır demek doğrudur (Güneş, 2003: 83-84).

Nardon, Not, Pianesi, ve Zancanaro, (2006) hikâye edici metinlerde yazarın üslubunu gösteren özellikleri şu şekilde belirlemişlerdir:

1. Kullandıkları Jargon

2. Metinde oluşturdukları atmosfer
3. Kullandıkları teknik terimler
4. Teknik terimleri açıklamaları
5. Kullandıkları bakış açısı
6. Kişileştirme
7. Hayvanlara yüklenen insansı kişilik özellikleri
8. Metnin başlangıcındaki giriş ve metnin sonundaki sonuç
9. Okuyucuyla kurulan görülebilir ilişki
10. Tüm bağlamın ve bağlamı oluşturan ögelerin sadece bir kere açıklanması
11. Tüm bağlamın ve bağlamı oluşturan ögelerin birden fazla açıklanması
12. Sahne, olay ve karakterlerin kurgu içinde tanıtılması
13. Sahne, olay ve karakterlerin metnin içinde hikâyeden bağımsız tanıtılması

Bir yazarın kendine has üslubunun olması elbette istendik bir durumdur. Ancak dili kendine göre kullanmanın da bir sınırı vardır. Bir yazar, üslubunu okura gösterirken dil kullanımında uyması gereken bazı kurallar vardır (Güneş, 2003: 85-90):

1. **Açıklık.** Metin gramerce doğru fikirce anlaşılır olmalıdır.

2. **Kapalılık.** Bir kelimeyi kendi anlamının yanında ya da kendi anlamı söz konusu olmadan başka bir kavramın yerine kullanma (mecaz), anlama düzeyini çok boyutlu bir hale getirmekte ve çağrışım zenginliği sağlamaktadır. Kişisel tavrın ürünü olan böyle cümleler kullanmak kapalılık olarak tanımlanabilir.

3. **Vecizlik.** Daraltma yoluyla söylenen sözlerdeki özelliktir. Sözler bir yoğunlaşmaya maruz kaldıkları için özlü/veciz özelliği kazanırlar. Örneğin Girit adasının Balkan Savaşı'ndan sonra Yunanistan'a bırakılması sonucu orda bulunan Türk ahali çok güç şartlar altında Anadolu'ya göç etmek zorunda kaldı ve Avrupa basını bu olayları görmezden geldiği gibi Yunanistan'ın haklı olduğunu sürekli vurguladı. Bu haksızlığı ve Avrupa basınının çifte standardını Emin Bülent Serdaroğlu,

Dağlar lisana gelse de anlatsa hepsini,
Binlerce can dirilse de anlatsa geçmişi,
Garbın **Cebin-i Zalimi** affetmedim seni,
Türküm ve düşmanım sana, kalsam da tek kişi.

dizeleriyle eleştirmiştir. Mısralarda geçen "Cebin-i Zalim" mecazı içlerinde Victor Hugo'nun da bulunduğu Avrupalı aydınları işaret etmektedir. Ve şair duygularını çok özlü bir şekilde anlatmıştır.

4. **Sadelik.** Düşünceyi herkesin anlayabileceği bir şeklide aktarmaktır. Düşüncelerin basitleştirilmesi ile yapılabilir.

5. **Akıcılık**. Düşünce akışı ile söz arasında kurulan uygun münasebet olarak tanımlanabilir.

6. **Ahenk.** Anlatımın kulağı okşaması, müzikal bir nitelik taşımasıdır. Seslerin uyumu (taklidi ahenk) ve ses uyuşmazlığı, tekrar sıklığı veya tamlama yığılması gibi hatalardan arınık olmakla (umumi ahenk) sağlanabilir.

1.3.7. Anlatıcı ve Bakış Açısı

Bakış açısı ve anlatıcı olayın, sahnenin, şahıs kadrosunun kim tarafından görüldüğü, anlamlandırıldığı ve kim tarafından nasıl nakledildiği sorularına verilen cevaptır. Yazar olayın, iletmek istediği mesajın ve iletmek istediği hikâyenin niteliğine göre anlatıcı veya anlatıcılar üretmek zorundadır. Bakış açısı ise hikâyeyi anlatan kişinin olayları gördüğü açıdır. Anlatıcı hikâye edici metnin formunun üzerine oturtulduğu anlatma fiilini gerçekleştiren; hikâyede geçen olayları gören, bilen kendine has tercih, dil ve üslupla okuyucuya anlatan kurmaca varlıktır. Hikâye sözlü olarak aktarıldığında anlatıcı etiyle kemiğiyle canlı bir insandır. Söz konusu eser yazılı olarak anlatıldığında ise anlatıcı kurgusal bir kişi olur (Huck ve Kiefer, 2004: 20-21; Çetişli, 2004: 79). Bu yüzden hikâyenin yazarı ile anlatıcısı birbirine karıştırılmamalıdır. Yazar okuyucunun evrenine ait bir varlıktır; anlatıcı ise kurmaca

evrene aittir. Kurmaca bir dünyada gerçek dünyaya ait yazarın bulunmasının imkânı yoktur. Zaten yazar aynı anda birden fazla yerde bulunamaz, bu günde yaşayan bir yazar Osmanlı Devletinin kuruluş günlerini anlatamaz. Yazar kendini anlatıcının yerine korsa, eserin bakış açısı daralacak, elinde bulunan sayısız anlatma aracından mahrum kalacaktır.

Anlatıcıya ait özellikler eserdeki diğer unsurlarla öylesine kaynaşmıştır ki, okuyucu bu kurmaca şahsın varlığını genellikle hissetmez. Bogges'e göre okuyucunun öykünün bakış açısını hatırlatacak uyarıcılara ihtiyacı yoktur. Bakış açısını daha metnin başında kavrar (aktaran Bolat, 2003: 89-98). Ancak hikâyede dikkati çok çekmese de anlatıcıya ait bir takım özelliklere rastlamak da mümkünüdür: Sahne, zaman, kişi tasvirleri, kahramanın düşündüğü fakat yapmadığı düşüncelerin aktarımı ve yorumlama vb. (Akbayır, 2006: 287-288; Aktaş, 2003:78; Çetişili, 2004: 80).

Bir hikâye edici metinde olayın okuyucu tarafından algılanması, eserin dili ve kurmaca evrenin oluşturulması bakış açısından etkilenir. Kurgu üzerinde de bakış açısının etkisi büyüktür. Kurmaca evren yazarın hayal gücü ile sınırlıdır. Bu sınırlar bakış açısı ile daha belirgin hale getirilir. Dış dünyadaki olay ve varlıkların bireyin bakış açısına göre anlamlandırıldığı gibi, yazarın bakış açısı da metindeki kahramanların ve okurun kurmaca evrendeki olay ve varlıkları anlamlandırması üzerinde etkilidir. Seçilen bakış açısı duygunun miktarını ve dramatik sürekliliğin derecesini belirler. Olaylar zincirinin başlangıcı, sonu, kesişme noktaları, yazarın kişileri, olayı, sahneyi tanıtması ve yaratması da bakış açısıyla ilgilidir (Aktaş, 2003: 75-78; Bolat, 2003: 89-98).

Bakış açısı yazarın konuyu ele alış biçimi veya konuya takındığı tutum olarak da değerlendirilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2002). Zira yazar kullandığı bakış açısına göre olayı veya karakterleri okuyucuya olumlu veya olumsuz, duygularını katarak veya objektif olarak tanıtabilir. Anlatıcı olaylara veya karakterlere karşı zaman zaman taraflı, tarafsız, tasdik edici, betimleyici, alaycı, şakacı veya eleştirici bir tutum takınabilir.

Bakış açısının hikâye boyunca aynı kalması zorunlu değildir. Bakış açısının değişmesi kahramanları duyguları, çatışma, gerilim, okuyucu özdeşleşmesi ve yazarın mesajından etkilenir. Çoğulcu bakış açısı iki şekilde görülebilir:

1- Hikâyede bazen hâkim, bazen müşahit bazen de kahraman bakış açısı kullanılabilir.
2- Hikâyedeki olay, kahramanların bir kaçı kullanılarak anlatılabilir. Bu asıl çoklu bakış açısı olarak değerlendirilmelidir. (Stanzel, 1997: 17; Bolat, 2003: 89-98).

Değişik parametreler kullanılarak değişik bakış açısı sınıflandırmaları yapılabilir: Örneğin Çetişili (2004: 82) Bakış açısını iki başlık altında incelenebileceğini söylemiştir:

1. **Fiziki bakış açısı:** Anlatıcı, olayları anlatırken beş duyusundan faydalanmakta ve bu duyu organlarını kullanarak elde ettiği bilgileri okuyucuya aktarmaktadır. Anlatıcının aktardığı bilgiler bakış mesafesinden ve baktığı yerden etkilenir. Yani fiziki şartlar bakış açısını etkilemektedir.
2. **Psikolojik ve kültürel bakış açısı:** Çevredeki nesne ve kişilerin değer ve manasını anlamak için o nesnelerin ait olduğu kültür ve psikolojik durumlarına bakmak gerekir. Annesini yeni kaybetmiş bir çocuk için doğmakta olan güneşin güzelliğinin anlamı yoktur. Kısacası dünyayı dolduran her tür varlık ve hareket, onları algılayıp anlayan insanların ruh haline, sahip olduğu kültüre, dünya görüşüne ve hayat tecrübesine göre değer kazanır. Aynı durum anlatıcının bakış açısını da etkiler.

Stanzel (1997: 17) bakış açısını anlatma (panorama) ve gösterme (mimesis) olmak üzere iki başlık altında incelemiştir. Gösterme ve anlatmanın okuyucu üzerinde farklı etkiler bırakması doğaldır. Anlatmada okuyucu olayı, sahne ve zaman açısından belli bir mesafeden öğrenir. Olaylar ve sonuçları özet halinde anlaşılır. Göstermede ise okuyucu olayı yaşarcasına öğrenir. Birinci tekil şahıs ağzı gösterme; üçüncü tekil şahıs ağzı ise anlatma için kullanılır.

Bakış açısını anlatıcının kim olduğu ve bu anlatıcının özelliklerine göre de sınıflandırmak mümkündür. Bu açıdan üç tür anlatıcı ve bakış açısından bahsedilebilir (Kirszner ve Mandell, 2004: 223-230):

1. **Hâkim bakış açısı (ilahi bakış açısı, olimpik bakış açısı, sınırsız bakış açısı):** Bu bakış açısı yaygın bir şekilde tercih edilir. Burada anlatıcı anlatılan kurmaca evrenle ilgili her şeyi bilmektedir. Bu evrende öylesine bir yerde durmaktadır ki her şeyi görmekte, hatta eserdeki kahramanların ne hissettiğini, geçmişte ve gelecekte neler olduğunu veya olacağını bilmektedir. Ancak anlattığı olayın dışındadır. Yaşayan değil görendir. Kurmaca evrende sınırsız bir güce sahiptir denilebilir. Anlattığını nereden, kimden nasıl öğrendiğini söylemek zorunda değildir. Onu sınırlandıran kurallar eserin üslubunda saklıdır. Anlatıcı yazarın dilini kullanarak ait olduğu evrene ve şahıs kadrosuna ilişkin bilgileri okuyucunun dikkatine sunmaktadır. Anlatıcının gücünün sınırsız oluşu, kurmaca evrene ilişkin sosyal ilişkiler ve bir insan ömrünü aşan sürede geçen olayları anlatma imkânı verir. Anlatıcının bilgisi, dünya görüşü, tabiat ve insan sevgisi gibi özellikleri söylemlerinde ve yaptığı seçimlerde görülür. Üçüncü tekil şahıs ağzıyla konuşur. Zaman zaman okuyucuya yol gösterir, okuyucuyla sohbet eder veya diyaloga girebilir. Ancak her şeyi kendi bakış açısına göre anlatır. (Aktaş, 2003: 88-89, 91-92; Yakıcı, 2005: 58-61; Akbayır, 2006: 287-288; Stanzel, 1997: 17). Bu bakış açısını kendi içinde üçe ayırmak mümkündür: 1- her şeyi bilen, 2- sınırlı bilgisi olan ve 3- tamamen insansı özellikler taşımakla birlikte objektif olarak olayı anlatan bakış açısı (Kirszner ve Mandell, 2004: 225-227)

2. **Kahraman anlatıcının bakış açısı (İçten bakış açısı):** Kurmaca evrene ait bilgiler, şahıs kadrosunun özellikleri ve olay, kahramanlardan birinin ağzından aktarılmaktadır. Bu durumda anlatıcının anlattıkları, anlama kabiliyeti, tecrübesi ve bilgi seviyesi ile sınırlıdır. Metnin niteliği ve üslubu anlatıcının kültürel seviyesi, dikkati ve ait olduğu sosyo-ekonomik düzeyden etkilenmektedir. Burada kahramanlardan birinin kurmaca evreni okuyucuya tanıtan bir araç olarak değerlendirilmesi de mümkündür. Eser onun değişip

gelişmesini anlatabileceği gibi, hayatı dönem dönem de anlatılabilir. Sadece olay zamanına ilişkin düşüncelerini aktarma imkânına sahiptir. Bu tür hikâyeler otobiyografik özellikler barındırır. Bazen olayın anlatıldığı ve yaşandığı zamanlar farklılaşabilir. Anlatıcı başından geçen bir olayı anlatabilir. Bazen de başkasından duyduğu, başkasının başından geçen bir olayı nakledebilir (Aktaş, 2003: 93-95). Öznesi olduğu kurmaca olayları anlatan bakış açısıdır. Birinci tekil şahıs ağzından anlatır. Kurmaca evrene içeriden bir bakış söz konusudur. Ancak bu bakış açısı gerçek bir insanın bakış açısını sınırlandıran faktörlerden etkilenir. Kendi dil ve üslubunu kullanması, sıradan bir insan özelliklerini taşıması anlatımda kendini ve kendi yaşadıklarını esas alması, okuyucuyla sıcak samimi ve inandırıcı bir diyalog kurmasına imkân verir. Anlatıcı hikâyenin başkahramanı olabileceği gibi yan karakterlerden biri de olabilir. Esas karakter bakış açısı olarak seçilirse diğer karakterlerin zihnine girilemez. O tek başına öykünün duygusal renklendirmesini verir. Okuyucu karakterle özdeşleşir. Birinci tekil şahıs samimi bir atmosfer yaratmak için kullanılır. Esas karakter sevimsiz olduğunda ya da kötü bir okuyucu ödeşmesi sunduğunda anlatıcı yan karakterlerden biri olabilir veya ima edilen bir anlatıcı seçilebilir (Akbayır, 2006: 287-288; Stanzel, 1997: 17; Bolat, 2003: 89-98.).

3- **Müşahit anlatıcı (Dıştan bakış açısı, Gözlemci bakış açısı):** Bazı hikâye edici metinlerde anlatıcının olay hakkında kahramandan daha az malumata sahip olduğu görülür. Bu tür eserlerde anlatıcı olay içerisinde yer alan kahramanları tarafsız bir gözle izler; onların geçmişleri ve iç dünyaları hakkında bilgi vermez. Bazen olay ve kişiler hakkında yorum yapmakla beraber sadece olayı nakleder. Bu anlatıcı geçmişten ve gelecekten haber vermez. Anlatıcı olayın dışındadır. Gördüğünü nesnel bir şekilde aktarır. Yukarda anlatılan hâkim bakış açısına ve kahraman bakış açısına sahip anlatıcılar sık sık yorum yapabilir, tahminde bulunabilirler veya sübjektif tavırlar takınabilirler. Kahraman bakış açısında bu durum kaçınılmaz olur. Ancak müşahit bakış açısına sahip anlatıcılar sadece olup biteni okuyucuya aktarırlar. Adeta bir kamera tarafsızlığıyla olup biteni okuyucuya yansıtırlar.

Üçüncü şahıs ağzından anlatır (Aktaş, 2003: 105; Akbayır, 2006: 287-288; Stanzel, 1997: 17).

Wallace Hildick'e göre Bir hikâyede bahsi geçen bu üç anlatıcıdan biri kullanılır ancak anlatış biçimleri farklı olabilir (aktaran: Bolat, 2003: 116-170). Anlatım biçimlerini şu şekilde listelemek mümkündür:

1- **Bilinç akışı:** Karakterleri zihninden geçenlerle tanıtılır. Bir tür iç konuşma olarak tanımlanabilir. Okuyucu ile karakterlerin özdeşleşmesi söz konusudur. Bir nevi iç konuşmamalarla olayı anlatma işidir. Okura olaylar sanki kendi içinde geçiyormuş izlenimi verir. "Çat, çat evet ayak sesleri, ilginç, haftanın diğer günlerine ne oldu, niçin Cuma?"
2- **Diyaloglarla anlatım:** Anlatıcı neredeyse hissedilmez, karakterler ve olay diyaloglar vasıtasıyla tanınır.
3- **Belgelerden yararlanma**
4- **Mektup yöntemi:** Temel karakterlerden birinin yazdığı mektuplar ve aldığı cevaplarla olaylar anlatılabilir.
5- **Günlük yöntemi:** Olaylar karakterlerden birinin günlüğünden okunuyormuş gibi anlatılır.

1.3.8. Konularına Göre Hikâye Edici Metin Türleri

Hikâye edici metinleri sınıflandırmada kullanılabilecek bir parametre de işledikleri konulardır. İlgili literatürde hikâye edici metinlerin konularına göre değişik parametreler kullanılarak değişik şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Chenfeld, 1978: 217-222; Donelson ve Nilsen, 2005: 111-142, 157-171, 173-250; Huck ve Kiefer, 2004; Gangi, 2004: 65-79, 131-161, 180-256; Nas, 2002; Oğuzkan, 2000: 99-106; Dilidüzgün, 1996; Şahin ve Doğan, 2002: 200). Literatürde bu denli çok sınıflandırmanın olması, araştırmacıların bakış açılarından kaynaklanabileceği gibi işlenen konunun metnin birçok özelliğini de etkilemesi olabilir. Ancak bir hikâye edici metinde birden fazla konu işlenebileceği de unutulmamalıdır (Gündüz, 2002: 59). Aşağıda Russel (2005) tarafından yapılan ve araştırmanın ölçme aracı geliştirilirken

kullanılan “konularına göre hikâye edici metin sınıflandırması” verilmiştir. Russel hikâye edici metinleri üç bölüm halinde sınıflamıştır:

1. **Halk Edebiyatı Ürünleri**

1.1. Hayvan Masalları: Bu tür, bilinen en eski hikâyelerdir. İçinde hayvanlar, periler vb. mistik ögeler bulunan masallardır.

1.2. Fabl: Ahlaki öğretiler içeren, hayvanların ve bitkilerin başından geçen olayların anlatıldığı kısa masallardır.

1.3. Mucizevî Olayların Anlatıldığı Masallar: Tabiatüstü varlıkların (tanrı, şeytan vb.) birbirleri ve insanlarla olan münasebetlerini anlatan masallardır. Bu tür masallara, bir insanın başından geçen mucizevî olayların anlatıldığı metinler de örnek olarak gösterilebilir.

1.4. “Niçin’li” Masallar: Tabii fenomenlerin sebeplerini açıklayan masallardır. Dutlar niçin kırmızıdır? Tavus kuşunun kuyrukları çok güzel olmasına rağmen ayakları niçin çok çirkindir? vb. soruların masallar aracılığıyla halk tarafından cevaplanması olarak da görülebilir.

1.5. Gülünç Masallar: Saf insanların başından geçen gülünç olayların anlatıldığı masallardır.

1.6. Fıkralar: Abartılı mantıksızlıkların, uç absürtlüklerin anlatıldığı metinlerdir. Genelde hiçbir ahlaki ileti barındırmazlar.

1.7. Hayalet Masalları: Çocukların eğlenerek okuduğu bir masal türüdür. Bu türün sevilmesinde filmlerin katkısı büyüktür. Eğlence veya korkutma amaçlı olabilirler.

1.8. Mitler: Tanrılar, tabiatüstü varlıklar veya insanoğlunun medeniyetine büyük katkılar sağlamış kahramanlıkların (ateşin tanrılardan çalınıp insanlığa hediye edilmesi vb.) anlatıldığı metinlerdir. Klasik Roma ve Yunan mitleri, Doğu kökenli mitler, yerli Amerika mitleri, Afrika mitleri, yerel efsaneler, “azizlerin” efsaneleri, bu türün farklı varyantlarıdır.

2. Kurmaca Metinler

2.1. **Büyü Hikâyeleri:** Hemen tüm fantastik hikâyelerde büyü motifi vardır. Bu hikâyelerde büyülü bir nesne ve ona sahip olan sıradan bir insanın başından geçen olaylar veya bir büyücünün içinde olduğu olaylar anlatılır.

2.2. **Alternatif veya Büyülü Dünyaları ve Bu Dünyalara Yapılan Yolculukları Anlatan Hikâyeler:** Bu tür metinlerde genelde sıradan bir kişinin başka bir dünyaya yaptığı yolculuk veya gidilen bu dünyada başından geçen olaylar anlatılmaktadır.

2.3. **Kahramanlık Hikâyeleri:** Günümüz dünyasında veya özellikle ilk çağlarda bir kişi veya grubun kötülerle yaptığı mücadeleleri ve bu mücadeleler esnasında gösterdikleri kahramanlıkları anlatan hikâyelerdir. Bu karakterlerin çoğu hayal ürünüdür.

2.4. **Zamanda Yolculuk Hikâyeleri:** Günümüzden geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculukları ve bu yolculukları yapan kahramanların başından geçenlerin anlatıldığı metinlerdir.

2.5. **Bilimsel Kurmaca ve Uzay Hikâyeleri:** Ekstrem bilimsel araştırmaları, çılgın bilim adamlarını (iyi veya kötü) ve uzay maceralarını anlatan metinlerdir. 1881'de Mary Shelly tarafından yazılan Frenkeshtein bu türün ilk örneklerinden sayılabilir.

2.6. **Oyuncak Hikâyeleri:** Oyuncakların canlandığı ve bu oyuncakların başından geçenlerin anlatıldığı metinlerdir. 1883'te Carlo Collodi'nin yazdığı Pinokyo'yu bu türün ilk örneği saymak mümkündür.

2.7. **Hayvan Hikâyeleri:** insanlar gibi konuşan ve insani duygulara sahip hayvanların başından geçen olayların anlatıldığı metinlerdir. Yirminci yüzyılın başından itibaren oldukça popüler olmuş, çocuklar kadar yetişkinlerin de severek okuduğu hikâyelerdir.

İyi bir kurmaca metin şu özellikleri taşımalıdır:

- Fantastik ögeler yeni ve orijinal olmalı
- Kahramanlar ilgi çekici ve inanılabilir olmalı

- Hikâye, eğer farklı bir dünyada geçiyorsa çevre aklın alabileceği ve kabul edebileceği bir şekilde açık olarak tasvir edilmeli
- Hikâye eğer ilk çağlarda geçiyorsa verilen bilgiler tarihi gerçeklerle çelişmemeli
- Fantastik ögeler olay örgüsünde sadece dekor olarak kullanılmamalı bu ögelerin "olayı" etkilemesi de sağlanmalı
- Sonuçlar fantastik dünya için geçerli olmalı
- Yazar, okuyucuyu fantastik ögelerin kurmaca olduğuna inandırmalıdır

3. Gerçekçi (Realist) Kurmaca Metinler

3.1. Günümüze Dair Gerçekçi Kurmaca Metinler

3.1.1. Aile Hikâyeleri: Bir ailenin başından geçen olayları veya aile üyelerinin birbirleri ile olan münasebetlerini anlatan metinlerdir.

3.1.2. Macera veya Yaşam Savaşı Hikâyeleri: Bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadelelerinin veya başlarından geçen ilginç, tehlikeli serüvenlerin anlatıldığı metinlerdir.

3.1.3. Gizem, Dedektiflik ve Polisiye Hikâyeleri: Gizemli olayların çözüldüğü, Cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu metinleridir.

3.1.4. Hayvan Hikâyeleri: Gerçek yaşamda olabilecek, hayvanlar arası veya insanlarla hayvanlar arası münasebetlerin anlatıldığı metinleridir.

3.1.5. Spor Hikâyeleri: Spor takımlarının veya sporcuların başından geçen olayların anlatıldığı metinlerdir.

Bu tür hikâyelerin yazımında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Karakterler ilgi çekici ve inanılır olmalı
- Diyaloglar inanılır olmalı
- Kurgu yeni, orijinal ve gerçek hayata uygun olmalı

- Yazar kendinin veya başkalarının amacına hizmet etmek için üslubunda duygusallıktan ve aşırı coşkunluktan kaçınmalı
- Yazar, kahramanın karşılaştığı problemi dürüstçe anlatmalı
- Yazar sadece olayı anlatmalı, ders çıkarma işini okuyucuya bırakmalıdır.

3.2. Tarihi Hikâyeler: Tarihte olmuş veya olması kuvvetle muhtemel veya geçmişte olabilecek olayların anlatıldığı metinleridir.

Bu tür metinlerin bazı özeliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler, günümüze dair gerçekçi kurmaca metinlerin sahip olası gereken özelliklere ek olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Olayın geçtiği çağda yaşam her açıdan iyice tasvir edilmelidir.
- Tarihi detaylar hikâyenin gölgesinde kalmamalıdır, kolayca fark edilemeyen detaylar okuyucuya açıkça sunulmalıdır.
- Kahramanların o dönemin insanları gibi düşünmesine ve hareket etmesine dikkat edilmelidir.

1.3.9. Çocuklar İçin Yazılan Hikâye Edici Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler

Bir hikâyenin çocuğa göre olup olmadığı önemlidir. Zira çocuğa göre olmayan metinlerin kullanımından hemen hiçbir eğitsel fayda elde edilemez. Bu bölümde önce çocuğa göre metinlerin oluşturduğu çocuk edebiyatı kavramı tanıtılacak, sonra çocuk için yazılmış bir hikâye edici metinde bulunması gereken ilkeler sıralanacaktır.

Çocuğa göre yazılan metinler çocuk edebiyatını oluşturmaktadır. Çocuk edebiyatı kavramını açıklayabilmek için öncelikle edebiyatın tanımı ve kapsamına değinmek gerekir. Genel anlamda edebiyat, “duygu, düşünce ve hayalleri sözlü, yazılı olarak etkili bir tarzda ifade etme sanatı” (Türkçe Sözlük, 1998) olarak tanımlanır.

Antik çağlarda sözlü hikâye anlatma sanatının ortaya çıkmasıyla birlikte edebiyatın da başladığı söylenir. Antik çağ insanlarının birbirlerini eğlendirmek, hoş vakit geçirmek, gençlere hayat tecrübelerini, dini ve kültürel mirası aktarmak amacıyla hikâye anlatma sanatının oluştuğunu böylelikle edebiyatın ortaya çıktığını söylemek mümkündür (Russell, 2005).

Hikâye anlatma geleneği bütün dünya kültürlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Başlangıçta çocuk edebiyatı veya yetişkinler edebiyatı diye bir ayırım yoktu. Çocuklar, aileleri ile aynı hikâyeleri dinlerdi (Russell, 2005). Çocuk edebiyatı kavramı 20. yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya çıkmıştır. "Okuma ilgi mi ihtiyaç mı?" sorusu çerçevesinde 1926 yılında Carleton Wasburne ve Mabel Vogel oluşturdukları "Winnetka kitap listesini" "çocuklar tarafından beğenilerek ve yaygın şekilde okunsa da işe yaramaz ve çocuğa uygun olmayan kitapların bulunmadığı" liste olarak tanımlamışlardır (Donelsen ve Nilsen, 2005: 59). Görüleceği üzere çocuğa yönelik edebiyat hem çocukların ilgilerini çeken hem de işe yarar eserler olarak kabul edilmektedir. Çocuk edebiyatı, hedef kitle olarak doğrudan çocuğu ele almış ve çocuğa göreliği ilke edinmiştir. Bu tür eserler konu seçimi ve mesaj iletimi açısından oldukça duyarlıdır. Çocukların anlama biçimleri ve düzeylerini her an göz önünde bulundurur.

Çocuk edebiyatı denildiğinde hedef kitlesi belli bir edebiyat anlaşılmalıdır. Çocukların anlama düzeyine, duygu, hayal ve düşünce dünyasına seslenebilen ürünlerin tümüne çocuk edebiyatı demek mümkündür. Özetle, çocuk edebiyatı, yetişkin olmayan ve eğitilmesi gereken toplumun genç bireylerinin düşünce dünyasına seslenebilecek sözlü, yazılı ve görsel ürünlerin tümüdür.

Zihinsel, sosyal ve kişilik gelişimi açısından sağlıklı nesiller yetiştirmek, çocuk edebiyatı konusunun özenle ele alınıp işlenmesi ve hak ettiği değerin verilmesi ile mümkündür. Çocuk edebiyatının gelecek nesillerin duygu ve düşüncelerini şekillendirdiği dikkate alındığında, aslında çocuk edebiyatının stratejik bir öneme sahip olduğu da görülecektir.

Çocuk edebiyatı kavramının ortaya çıkışını veya böyle bir kavramın varlığından ve gerekliliğinden yetişkinleri haberdar eden eğitimci yazarların katkılarını göz ardı etmemekle birlikte, çocuk edebiyatının ortaya çıkmasında, çocukların daha etkin olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bir şeyin yapılması için, ona ihtiyaç olması gerekir. Çocuklar, eski zamanlardan beri kendilerine uygun sözlü ve yazılı kaynaklara ihtiyaç duymuşlar ve bu ihtiyaçlarını da çeşitli yollardan gidermeye çalışmışlardır. Çocuğun kendine göre ve kendisi için istediği edebi eserler, zaman içerisinde yayıncıların dikkatini çekerek, onların bu önemli pazara gözlerini çevirmesine sebep olmuştur. Bu arada çocuklar için yazılan tahkiyeli eserler, gün geçtikçe artış göstermiştir. Hikâye, genellikle büyükler tarafından okunması gereken bir tür olarak algılanmaktayken, bu türün çocuklar açısından da büyük bir önem arz ettiği son yıllarda daha çok anlaşılmaya başlanmıştır. Henüz konuşma aşamasına gelmeyen çocuk, hikâye kavramı ile dolaylı olarak karşılaşır. Kimi araştırmacılar, bu karşılaşmayı 2 yaşına kadar indirmektedir. Ancak, bu karşılaşmanın oluşumunun bilinçli olduğunu söylemek imkânsızdır. Çünkü o yaşta çocuğun hareketlerinin birçoğunda bilinçli değildir. Çocuğun hikâye kavramı ile bilinçli bir şekilde karşılaşması ise ancak 8 yaş civarında olmaktadır (Aytaş, 2001).

Çocukların dünyaya bakışları ile yetişkinlerin bakışları farklıdır. Bu farklılık dolayısıyladır ki çocuklar kendilerine özgü eserlere ihtiyaç duyarlar. Çocuk yazınının varlığı çocuğu aşağılamak değil bilakis yüceltmektir. Çocuğa yönelik bir hikâye çocuk duyarlığıyla örülmüş, çocuk düzeyine uygun bir dille kaleme alınmış olmalıdır. Denilebilir ki çocuğa göre bir hikâye çocuk duyarlığını kaybetmemiş her yaştan yetişkin yazarın oluşturduğu metindir. Ancak bu metinleri çocuklar dışında hiç kimsenin okumayacağı anlamına gelmez. Nitelikli bir hikâyeden yetişkinler de zevk alır.

Çocuklara anlatılan hikâyeler ve çocukların bu hikâyelere karşı gösterdikleri reaksiyonların nasıl geliştiği üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Arthur Applebee'e göre, çocukların hikâye ile ilgili geliştirdikleri davranışlar onların bilişsel gelişimine paralel seyretmektedir. Çocukların hikâye anlatmalarında da bilişsel gelişime uygun şekilde derece derece bir gelişim söz konusudur. Çocuklar, küçük yaşlarda hep benzer

hikâyelerden hoşlanmaktadırlar; ancak ergenlikle birlikte çocukların kullandıkları hikâye şeması ve çevreyi algılamaları da değişmektedir (Pradl, 2006).

Donelson ve Nilsen (2003: 39) de insanların hikâye edici metinlerle ilgili tercihlerinin ve yeterliliklerinin yaşlara göre farklılaştığını söylemektedirler. Bu değişiklikler bir çizelge halinde şu şekilde gösterilebilir.

Çizelge: 1.1. Yaşlara Göre Hikâye Edici Metinlerle İlgili Yeterlilik ve İlgilerin Farklılaşması

Seviye	Evre	Yeterlilikler	Tercih ettikleri edebi materyaller
1	Anaokulu	Yazılı veya görsel sembolleri anlama	Uyaklı şiirler Masallar Resimli kitaplar
2	İlkokul I. evre	Çözümleme ve dikkatini toplama	Derslerle ilgili okuma materyalleri Kolay anlaşılır kısa okuma parçaları
3	İlkokul II. Evre	Esere dalma	Fantastik hikâyeler Hayvan hikâyeleri
4	İlköğretim II. kademe	Eserde kendini bulma	Gerçekçi eserler
5	Lise	Eserde kendini aşma	Bilimsel ve sosyal içerikli romanlar Kendilerine yasaklanmış eserler
6	Üniversite	Geniş alanlarda okuma	Çok satanlar Tavsiye edilen roman, şiir vb.
7	Yetişkinlik	Eseri estetik açıdan değerlendirme	Klasikler Göze çarpan çağdaş eserler Drama/Film

Çocuğa göre yazılmış bir hikâye edici metinde bulunması gereken bazı özellikler ve hikâye yazımında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu özellikler ve ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Donelsen ve Nilsen, 2005: 326; Kıbrıs,

2000; Dilidüzgün, 1996: 22-25, 36-37; Emre, 2000: 29; Atatuğ, 1986; Şirin, 1994: 210; Sınar, 1995; Şişman 2003; Boratav, 1992: 15; Aral ve Gürsoy, 2000; Yalçın ve Aytaş, 2002; Williams, 2004; Stern, 2001; Huck ve Kiefer 2004: 5-8; Hawkey, 2004):

1. Çocukluk çağında önemli olan okumayı sevdirmektir. Bu yüzden çocuğa yönelik bir hikâye çocuğu oyalama ve eğlendirme işlevi görmelidir. Hikâyeye karşı geliştirilen olumlu tutum zamanla okumaya ve kitaba karşı geliştirilen tutumu da etkileyecektir. Bu sayede çocuk kitabı sevecek, kitabın vazgeçilmez bir eğlenme, öğrenme ve bilgilenme aracı olduğunu fark edecektir. Çocuklar hikâye okumayı ve hikâye anlatmayı severler. Yani çocuk söz konusu olduğunda, hikâye metin olarak anlaşılabileceği gibi anlatma olarak da anlaşılmalıdır. Ancak okullarda genellikle hikâyelerin metin olarak işlendiği performansa bakılmadığı söylenebilir (Bloome, Katz ve diğer., 2003).

2. Çocuğa yönelik bir hikâye bilgilendirici ve eğitici yönüyle de öne çıkmalı, çocuğun eğitim gereksinimleri dikkate alınarak yazılmalıdır. Ancak amaç doğrudan doğruya çocuğu bilgilendirmek değil, çocukta olumlu etki ve izlenimler bırakmak olmalıdır. Hikâyelerin eğitsel açıdan faydaları şu şekilde sıralanabilir: Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme, farklı alanlara ve kavramlara karşı ilgi uyandırma, araştırmaya ve incelemeye yöneltme, çocukta duygu ve algıların gelişmesine zemin hazırlama, çocuğa farklı bakış açıları sunma, bir konunun farklı bakış açıları kullanılarak değerlendirilebileceğini gösterme, eleştirel bakış açısı, çok yönlü düşünebilme yeteneği ve insana ve çevreye karşı duyarlı olma bilincini kazandırma. Bununla birlikte çocuğa yönelik bir hikâye çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağlamalıdır.

3. Çocuğa yönelik bir hikâye çocuğa, sosyalleşme sürecinde yardımcı olmalıdır. İçinde doğup büyüdüğü toplumun kültür ve bilgi birikiminden çocuğu haberdar etmeli, sosyal yaşamı tanıtmalı, duruma uygun davranış geliştirme açısından olumlu örnek olmalıdır. Çocuğa sosyal konularda yetişkinlerin zihinsel ve duygusal deneyimlerini aktarmalıdır.

4. Çocuğa yönelik bir hikâye, çocuğun dil becerilerinin (okuma, dinleme, yazma, anlatma, görsel sunu ve görsel okuma) gelişimine katkı sağlamalıdır. Hikâye, okul öncesinde dinlediğini anlama ve görselleri anlamlandırma; okul döneminde bunlara ek olarak metin ve görsel okuryazarlığını geliştirme amaçlarına hizmet etmelidir. Bunlara ek olarak hikâye çocuğa ana dilinin güzelliklerini, zenginliklerini tanıtmalı, çocuğun kelime hazinesini zenginleştirmelidir. Hikâye edici metinler, aynı zamanda çocukların dildeki seslerin farkında olmasını sağlayabilir.

5. Çocuğa yönelik bir hikâye, çocuğun hayal gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmelidir. Eğitimciler arasında tamamen hayal mahsulü olan bir metnin eğitsel açıdan sakıncaları olup olmadığına ilişkin tartışmalar devam etmektedir. Bu tartışmanın temelinde hayal mahsulü metinlerin çocukları gerçeklikten koparacağı ve gerçek dünyaya uyum sağlamada güçlüklere neden olabileceği görüşü yatmaktadır. Ancak gerçek dışı bir masalı gerçekmiş gibi çocuğa telkin etmemekle bu sorunun üstesinden gelinebileceğini söyleyen eğitimciler de bulunmaktadır.

6. Çocuğa yönelik bir hikâye, çocuğun güzellik ve estetik gibi duyuşsal ihtiyaçlarını karşılamalı ve çocuğun güzellik/estetik duygularını geliştirmelidir.

7. Hikâye edici bir metin okuyan çocuk, özdeşleştiği kahramanla birlikte zorlu bir uğraş verir. Kötülerle savaşarak deyim yerindeyse kötülerle yaptığı mücadeleden bileğinin hakkıyla galip gelmeyi öğrenir. Bu yüzden kahramanlar engelleri aşmalı, asla çaresiz ve umutsuz kalmamalı, çocuğa umutsuzluk ve çaresizlik duyguları tattırılmamalıdır. Bunun yanında, hikâye edici bir metin çocukların kişilik gelişimine olumlu katkılarda bulunmalıdır. Örneğin: Çocuğa yönelik bir hikâye çocukta başarma isteği uyandırmalıdır. İyilik, vefa, hak tanırlık adalet ve kendine güven duygularını geliştirmelidir. Çocuklara yaşama sevinci aşılamalı, bunu yaparken de günün gerçeklerini de yansıtmalıdır. İç güzelliğin dış güzellikten önemli olduğunu göstermeli, iyiliğin mükâfatsız, kötülüğün cezasız kalmayacağını, saplantıların nasıl insanı güç durumlara

düşürebileceğini, ihmalkârlığın kötü sonuçlar doğurabileceğini ve son pişmanlığın fayda etmeyeceğini öğretmelidir. Bunun yanında iyiler kadar kötülerin de bulunabileceğini göstermelidir. Hikâyede demokratik davranışlar özendirilmeli, cinsiyet rolleri modern çağa uygun olarak yansıtılmalıdır. Hikâye çocuğun yaşadığı psikolojik gerilimlere tercüman olmalı, kahramanın benzer güç durumdan nasıl kurtulduğu çocuğa gösterilmelidir.

Çocuğa göre yazılan bir hikâyede yazarın dikkate alması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler de şu şekilde sıralanabilir (Donelsen ve Nilsen, 2005: 326; Kıbrıs, 2000; Dilidüzgün, 1996: 22-25, 36-37; Emre, 2000: 29; Atatuğ, 1986; Şirin, 1994: 210; Sınar, 1995; Şişman, 2003; Boratav, 1992: 15; Aral ve Gürsoy, 2000; Yalçın ve Aytaş, 2002; Choate, 2005):

1. **Ana Fikir:** Eğitsel hedeflere ulaşmada işlenen temanın önemli bir unsur olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. Yazarlar, çocukları kendi doğruları doğrultusunda yönlendirecek veya çocukların ruh dünyasını olumsuz etkileyecek temaları işlememelidir. Önyargılardan, siyasi görüşlerin empoze edilmesinden kaçınılmalıdır.

2. **Konu:** Hikâyede aile, tabiat ve insan sevgisi, iyi ve güzel değerler, teknolojik yenilikler vb. konular seçilmeli ve işlenmelidir. Böyle konuların seçimi çocuğun dünya görüşünü olumlu yönde etkileyecek ve geliştirecektir. Zira metinlerde bu tür konuların işlenmesi çocuğun şuuraltını etkileyecek, çocuk okuduğu metni unutsa dahi, davranış sergilerken metin aracılığıyla kazandığı tutumlarından etkilenecektir. Konular eğlendirici, mizahi, dinlendirici, çevreyi tanıtıcı olmalıdır. Çocukları düşünmeye yönlendirmeli görüş kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Seçilen konular çocukların hayatları ile ilgili olmalıdır. Konular çocukların milli değerleri kazanmasını sağlayıcı, iyi bir vatandaş olmasında olumlu yönde etkileyici, ulusal ve evrensel değerleri yüceltici olmalıdır. Çocukların gelecekte demokrasi bilincine sahip, saygın ve saygılı birer vatandaş olmasında eğitim kademelerinde işlenen konuların etkili olduğu

unutulmamalıdır. Son olarak, konular çocukları eğlendirip dinlendirirken aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel açıdan da geliştirici olmalıdır.

Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken diğer bir ilke de seçilen konuların çocuğun ilgi, beğeni ve okuma eğilimleri ile paralel olmasıdır. Çocuklar, belli dönemlerde belli konu ve metin türlerine ilgi duyarlar. Çocukların 6-8 yaş arasında hayal güçleri oldukça gelişmiştir. Zenginleşen görme algıları ile resimli hikâye ve macera romanlarını ilgiyle takip ederler. 9-11 yaş çocuklar ise hareketli macera romanlarına düşkün olurlar; cin peri masallarına olan düşkünlükleri kaybolur, ancak kızlarda bu özellik devam eder. Daha yüksek yaşlarda ise tarihi olaylardan, ünlü kişilerin hayatlarından hoşlanırlar. Ancak çocukların beklentileri üzerinde, cinsiyet ve kültür değişkeni de etkilidir.

Konular, dikkatli seçilmeli ve dikkatli işlemelidir. Örneğin üvey ana konusu, üvey anayı kalpsiz bir canavar gibi tanıtmamalıdır. Robert Havighurst'a göre çocuklara yönelik bir hikâyede özellikle şu konular işlenmelidir(Donels ve Nilsen, 2005: 35):

a) Sosyal beceriler
b) Erkeksi veya kadınsı cinsiyet rolleri
c) Ergenlik ve olgunlaşma ile birlikte bir kişinin vücudunda, anlayışında ve psikolojik durumunda meydana gelen değişiklikler
d) Anne baba veya diğer yetişkinlerin etkisinde kalmadan duygusal yönden bağımsızlık
e) Uygun bir dil kullanmak şartıyla cinsellik, evlilik ve anne baba rolleri
f) Meslekler, avantajları, dezavantajları, yeterlilik şartları
g) Kişisel ideoloji geliştirme ve milli duygular
h) Sosyalleşme

3. **Plân:** Plân, metnin büyük yapısıyla ilgili bir husustur. Metin oluşturulurken metnin türüne göre bir plan yapılmalıdır. Metnin giriş, gelişme, sonuç

bölümleri, paragraflar ve diyalogların oluşturulması ve sıralanması bir plan dâhilinde yapılmalıdır. Tutarlılığa dikkat edilmeli, tema ile konu ilişkisi ve ayrılığı gözden kaçırılmamalıdır. Anlatılan olaylar çocuğun ilgisini sürekli tutacak şekilde olmalı, gereksiz ayrıntılardan kaçınılmalıdır. Olaylar kronolojik bir sıra ile anlatılmalı, anlatılan olay basit olmalı ve tek bir çatışmanın olmasına dikkat edilmelidir.

4. **Betimlemeler ve sahne seçimi:** Çocuk, kendisi için yazılmış hikâyede, yaşadığı ortamın bir benzerini bulmalıdır. Yani çocuğa yönelik bir hikâyede çocuk çevreyi nasıl algılıyorsa çevre o şekilde betimlenmelidir. Çocuk bu sayede yazılan veya anlatılanla yaşadıkları arasında bağlantı kurma ve karşılaştırmalar yapma fırsatını yakalar. Uzun tasvirlerden ve tasvirlerde hep aynı kelimeleri kullanmaktan kaçınılmalıdır. Tasvirler çocuk diline uygun olmalıdır. Ayrıntılar somut, doğru ve dikkati dağıtmayacak bir şekilde tasvir edilmelidir. Beş duyuya yönelik bir anlatım yeğlenmelidir. Tasvirlerde mümkün olduğunca somut anlamlı kelimeler kullanılmalıdır.

5. **Kahramanlar:** Çocuklar okudukları metinde geçen kahramanlarla kendilerini özdeşleştirirler ve kahramanın fiziksel ve ruhsal özelliklerinden, davranış ve tavırlarından etkilenirler. Bu yüzden kahraman seçiminde de özenli davranılmalıdır. Çok sayıda kahraman ve kahramanlar arası ilişkiler, çocukların metni anlamasını, kahramanın özelliklerini aklında tutmasını ve özdeşim kurmasını zorlaştırabilir. Bu yüzden kahraman sayısı sınırlı tutulmalıdır. Gerçekliğinde kuşku duyulmayacak karakterler kullanılmalıdır. Bu yüzden abartmadan kaçınılması faydalı olur. Gerçekçilik de abartılmamalıdır. Kahramanların sevimli gösterilmesi de önemlidir. Kahramanın özellikleri ve eylemleri de çocuk tarafından kolaylıkla sezilebilmeli ve çocuğu olayın içerisine çekebilecek kadar ilginç olmalıdır. Kahraman ulaştığı sonuca hak ederek ulaşmalı, rastlantı ve şans sonucu bir başarı elde etmelidir. Kahramanların konuşmaları da kısa tutulmalı ve kahramanların kişilikleri hakkında ipuçları sunmalıdır.

6. **Anlatım:** Anlatımda hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmalıdır. Anlatımda sadeliğe dikkat edilmeli, ağdalı bir dil kullanılmamalıdır. Metinler oluşturulurken çocukların anlamını bildiği kelimeler seçilmelidir. Ancak çocukların anlamını bilmediği ama cümle veya metinden elde edilecek ipuçlarıyla tahmin edebileceği az sayıda kelime kullanılabilir. Anlatım tek özne ve yüklemden oluşan kısa ve yalın tümcelerden oluşmalıdır. Anlatım sürükleyici olmalıdır. Anlatımda benzetmelere yer verilmeli, sıfatların, deyimlerin, ikilemelerin dile kattığı güzellik yansıtılmalıdır. Rahat ve güncel bir dil kullanılmalıdır. Yazım ve noktalama işaretlerine de dikkat etmek gerekir. Argoya ve kullanımda güçlük çekebilecekleri dil ögelerine yer verilmemelidir. Anlatımda tekrarlar, sadelik içinde gizem (hikâyeler basit ögelerden oluşmakla birlikte bu ögeler, hayal gücüne hitap edecek şekilde olması) ve sürekli bir değişme (hikâyede sürekli yeni olaylar olmalı ancak olaylar zincirinin halkaları birbirine dokunması) olmalıdır. Hikâye çocuk düşüncesine aykırı olmayan sade ve gerçekçi bir plan dâhilinde yazılmalıdır. Olaylar arası bağlantılar zihni altüst edecek şekilde olmamalı olaylar, mantıklı bir şekilde gelişmeli ve hareketi yüksek olmalıdır. Hikâyede tasvirden ziyade bol diyalog ve harekete yer verilmelidir.

Yazarlar, bir konuya olumlu veya olumsuz, evrensel veya ulusal açıdan bakabilirler. Anlatımda farklı bakış açılarının olması, çocukların hem okuma zevkini arttırmakta hem de farklı görüşleri tanımasını, görüşlerin farklılaşabileceğinin farkına varmalarına ve kendi özgün görüşlerini oluşturmalarını sağlamaktadır.

Bakış açısı da anlatımla ilgili ayrı bir unsurdur. Yazarın bakış açısı metnin dil ve anlatımını etkiler. Hikâye edici metinlerde genellikle üçüncü kişi ağzıyla anlatım tercih edilmelidir. Üçüncü kişi, olayların dışında kalarak hikâyeyi anlatır. Ancak üçüncü kişinin "olay" hakkında, iç ses ile yorum yapması, çocuğun metni anlamasını zorlaştırabilir. Ayrıca bu tür bir anlatımda anlatım karmaşık olmakta ve metin inandırıcılığını yitirmektedir. Zira bir kişinin başka bir kişinin beyninden geçenleri okuyabilmesi mümkün değildir.

Birinci kişi ağzıyla yapılan anlatımı çocukların daha çok beğendiği söylenebilir. Birinci kişi ağzıyla yapılan anlatım daha samimidir. Çünkü böyle anlatımlar, duygu düşünce ve sırların paylaşıldığı izlenimi doğurur. Üçüncü kişi olarak anlatıcı ise birinci tekil şahıstan daha çok şey görebilir, bilebilir. Üçüncü kişi geçmişi geleceği diğer karakterlerin içinden geçenleri bilebilir. Ayrıca olaylara birinci kişiden daha objektif bakabilir. Aynı metin içerisinde yeri geldiğinde farklı anlatımlar kullanılabilir. Örneğin askeri kışlada geçen bir olayın anlatıldığı bir hikâyenin bir bölümü askerin, bir bölümü komutanın ve bir bölümü de üçüncü kişinin ağzından anlatılabilir.

1.4. İlgili Araştırmalar

Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) tarafından yapılan "İlköğretim 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi" isimli araştırmada, Ankara ili Altındağ, Mamak ve Çankaya'da bulunan ilköğretim okullarına devam eden 639 alt ve 633 üst sosyo ekonomik düzeyde öğrencinin okuma alışkanlıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, hem kız hem de erkek öğrencilerin yüksek oranda kitap okumayı sevdikleri ancak kız öğrencilerin kitap okuma konusunda erkek öğrencilere göre daha istekli oldukları; üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına daha fazla model oldukları ve daha fazla kitap aldıkları görülmüştür. Araştırmada ayrıca en çok okunan kitap türünün hikâye ve roman olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla çizgi roman okudukları sonucu bulunmuştur.

Akbaba (2001), öğrencilere okutulan ve bir mesaj taşıyan 30 hikâye edici metni incelediği "Farklı Öğretim Kademelerinde Okutulan Masalların Kohlberg'in Moral Gelişim Evreleri Açısından İncelenmesi" isimli araştırmasında, bu hikâye edici metinlerin %50'sinin çocukların seviyelerine uygun olduğu %50'sinin ise çocukların seviyesinin altında olduğu sonucunu bulmuştur.

Okutan (1997), "Çocuk, Kitap ve Eğitim" isimli araştırmasında 100 ilköğretim öğrencisi denek olarak kullanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin daha çok genel kültürünü artırmak ve derslerde başarılı olmak için okudukları, daha çok macera türü

eserlerden hoşlandıkları romantik eserlerden daha az hoşlandıkları ve kız öğrencilere göre erkek öğrencilerin macera türü eserleri daha beğeniyle okudukları görülmüştür.

Tosunoğlu (2002), "Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri" isimli araştırmasında, öğrencilerin okuma eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 350 dördüncü, 405 beşinci sınıf öğrencisi denek olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çok büyük bir kısmının kitap okuma alışkanlığı edindiği, beşinci sınıf öğrencilerinin, dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla kitap okuduğu görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu (%64.4) macera türü eserlerden hoşlanmaktadır. Öğrencilerin çok küçük bir kısmı toplumsal konuların işlendiği eserlerden hoşlanmaktadır. Hoşlanılan eser türü değişkeni üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Güleryüz (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sevdiği edebî türlerin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara Demetevler İ.O.'da yapılmış ve araştırmaya 1252 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere sorulan en sevdiğiniz edebî tür nedir sorusuna Dördüncü sınıf öğrencilerinin, %38'i hikâye; %15'i masal; %10'u efsane ve %10'u da şiir cevabını vermiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin ise %23'ü şiir; %23'ü efsane; %15'i roman ve %11'i de anı cevabını vermiştir.

Coşkun (2005) tarafından yapılan "İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri" isimli araştırmada, 372 5 ve 8. sınıf öğrencisinden önceden belirlenen konularla ilgili bir hikâye yazmaları istenmiş ve elde edilen metinler incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğrenciler bağdaşıklık araçlarını kullanma konusunda sıkıntılar yaşamaktadır. Öğrencilerin oluşturduğu metinlerin tutarlılığı orta düzeydedir. Hikâye elementlerini başarılı bir şekilde kullanan öğrencilerin oranı %58.3'tür. Öğrenciler, ana karakter, başlatıcı olay, zaman ve mekân elementlerinin yazımında, diğer elementlerin yazımına göre daha başarılı olmuşlardır.

Akça (2002), ilköğretim dördüncü sınıftan 22'si deney grubu, 22'si kontrol grubunda olmak üzere 44 öğrenci üzerinde hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisi belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma

sonucunda, hikâye haritası yönteminin, okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak belirleyebilme becerileri üzerinde, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin hikâyenin ana fikrini bulma konusunda, hikâyenin diğer elemanlarını bulmaya göre daha zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sidekli (2005), İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması isimli çalışmasını, Ankara ilinde bulunan dokuz ilköğretim okuluna devam eden 202'si erkek, 209'u kız toplam 411 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinleri anlamalarının sosyo-kültürel düzey, metin türü ve cinsiyet değişkenlerinden ne düzeyde etkilendiğini araştırmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladığı; kız öğrencilerin anlama puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının, alt sosyo- ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarına göre, il merkezinde bulunan okullara devam eden öğrencilerin diğer yerleşim yerlerine devam eden öğrencilere göre her iki metni de anlama açısından daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Louverse ve Kuiken (2004) yaptıkları "Bireysel Farklılıkların Hikâye Edici Anlatım Üzerine Etkisi" isimli literatür taramasına dayalı çalışmalarında bireysel farklılıkların hikâye edici anlatımda etkili olduğunu, bireysel farklılıkların özellikle karakter ve olay seçimi ile kurgulamada farklılıklara sebep olduğu sonucuna varmışlardır.

Ferguson (2002), "Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinler Üzerine Performansları" isimli araştırmasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma yeterliliklerinin metin türünden etkilenme durumuna bakmıştır. Araştırmada, hikâye edici metinlerin bilgi verici metinlere göre daha hızlı okunduğunu; öğrencilerin hikâye edici metinle ilgili anlama sorularına verdikleri cevaplardan aldıkları puanların bilgi verici metinle ilgili anlama sorularına verdikleri

cevaplardan aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu ancak maze tekniği uygulamalarında öğrencilerin bilgi verici metinlerde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Harriet ve Kern (1998) çeşitli yaş gruplarındaki bireylerin hikâye oluştururken kullandıkları monologlardaki cümleleri incelemişlerdir. Beş, yedi, on ve yetişkinlerden oluşan 20 kişilik dört gruba içinde yazı olmayan ama birbiriyle ilişkili 25 resim gösterilmiş ve deneklerin bu resimlerle ilgili anlattıkları hikâyelerdeki cümleler incelenmiştir. İncelemede Dasinger ve Toupin (1994) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracında cümleler işlevleri açısından iki ana gruba ayrılmaktadır: Genel söylev ve hikâye etme. Deneklerin cümleleri incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Genel söylev için kullanılan cümleler, hikâye etmek için kullanılan cümlelerden fazladır. Yetişkinlerin ve çocukların tercih ettikleri hikâye yapıları farklıdır ve kullandıkları cümleler tercih ettikleri hikâye yapısından etkilenmektedir. Çocuklar hikâyede kurgu için oldukça önemli olan geçişli yüklemlere sahip cümleleri yetişkinlerden daha fazla kullanmaktadır. En genel olarak şu sonuca ulaşılmıştır: Hikâye etmede yetişkinlerin ve çocukların cümleleri kurmaları ve kullanmaları birbirinden oldukça farklıdır.

Jaynes (2004) araştırmasında hikâyelerin sunuluş şekillerinin ve zorluklarının öğrencilerin hikâyelerden sonuç çıkarma becerisi üzerine etkisi var mı? sorusunun cevabını aramıştır. San Fransisko'da 27 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisini örneklem olarak almıştır. Birinci uygulamada öğrencilerden sözlü olarak anlatılan üç farklı hikâyenin ana fikrini bulmaları istenmiştir. İkinci uygulamada ise bir hikâye kasetten, bir hikâye yazılı olarak ve bir hikâye de film olarak verilmiş ve öğrencilerden bu hikâyelerin de ana fikirlerini bulmaları istenmiştir. İkinci uygulamada daha zor (öğrencilerin seviyelerinin üzerinde) hikâyeler kullanılmıştır. Öğrencilerden toplanan ana fikirler incelendiğinde, öğrencilerin hikâyeden sonuç çıkarabilme becerisi üzerinde, hikâye edici metinlerin sunuş şeklinin, hikâyelerin zorluk derecelerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zhang ve Hoosain (2001) "Hikâye Kahramanlarının Özelliklerinin Ana Fikir Bulma Üzerindeki Etkileri" isimli araştırmalarında, hikâye edici metinde geçen

kahramanların öğrencilerin ana fikir bulma çalışmalarında etkili olup olmadıklarını araştırmışlardır. Birinci uygulamada öğrenciler okuma hızlarını kendileri belirlemiştir. Bu uygulamada öğrencilere metnin başlığının ana fikri bulmada nasıl kullanılacağı öğretilmiş ve metnin başlığı ana fikri bulma konusunda öğrencilere yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. İkinci uygulamada ise farklı kahramanları ve ana fikirleri olan fakat aynı başlığı olan metinler kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin ana fikri bulma konusundaki başarıları, kahramanların amacı ve hikâyenin sonucundan etkilenmektedir. Bu sonuçlar, okuyucunun düşüncelerinin okuma esnasında oluştuğu, bu düşüncelerin ise metnin başlığı, kahramanların amaçları ve hikâyenin sonucuna göre şekillendiği şeklinde ifade edilebilecek genel kabulle örtüşmektedir.

Delany (1985), ikinci dil öğrenen çocukların, öğrendikleri ikinci dili kullanarak anlattıkları hikâyelerin yapısını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Japonya'da bulunan bir Amerikan okuluna devam eden 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada çocuklardan 1- hoşlandıkları bir hikâyeyi anlatmaları 2- izledikleri bir filmi anlatmaları ve 3- bir Japon hikâyesi anlatmaları istenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Japon çocukların İngilizce olarak anlattıkları hikâyelerin yapıları, ana dili İngilizce olan çocukların hikâyelerinin genel yapısı ile örtüşmektedir. Araştırmaya katılan tüm deneklerin hikâye yapıları birbirine benzemektedir ancak uzunlukları birbirinden farklıdır. Her bir öğrencinin üç hikâyeyi üç farklı kaynaktan yararlanarak anlatmasına rağmen, öğrencinin anlattığı üç hikâyenin yapıları ve hikâyede anlatılan olaylar birbirine oldukça benzerdir. Araştırmacı bu sonuçları, hikâyelerin oluşturulduğu kültürden etkilendiği ve özellikle ikinci dil öğretme çalışmalarında öğretilen dilin ait olduğu kültürün de öğretilmesi gerektiği şeklinde yorumlamıştır.

Garate (1991) "Çocuklarda Hikâyeyi Anlama" isimli araştırmasında, hikâyeyi anlama üzerinde, çocukların içinde bulunduğu sosyal ve fiziksel çevrenin etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, şehirlerde ve kırsal kesimde doğup büyüyen çocukların oluşturduğu iki grup öğrenci belirlemiş ve uygulamalarını bu iki grup üzerinde yapmıştır. Araştırmada, farklı hikâyeleri (konusu ve içeriği değişik) grupların farklı düzeylerde anladığı sonucu bulunmuştur. İki grubun farklı hikâyelerin, hikâye unsurlarını hatırlama düzeyleri ve içeriğini hatırlama puanları

arasında da manidar bir fark olduğu görülmüştür. Yine iki grubun orijinal metni değiştirme ve ana fikrini bulma puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin özetleme puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Galda, Ash ve Cullian (2000: 361-379) tarafından yapılan literatür tarama çalışmasında 60'lı, 70'li ve 80'li yıllarda çocukların hikâye edici metin tercihlerinin tespitine yönelik olarak yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmada, çocukların tercihleri üzerinde yaş ve cinsiyetin önemli etkisi olduğu görülmüştür. Örneğin Zimmet (1966) yaptığı araştırmada erken yetişkinlik dönemindeki (10-12 yaşlarındaki) çocukların aksiyondan hoşlandığı, durum ağırlıklı metinlerden hoşlanmadıklarını tespit etmiştir. Yine aynı çalışmanın sonuçlarına göre, çocuklar ahlaki ve didaktik hikâye edici metinlerden hoşlanmamakta, erkek çocuklar macera kız çocukları ise aile ve okul yaşantısını anlatan hikâye edici metinlerden hoşlanmaktadırlar. Galda, Ash ve Cullian'a (2000) göre daha yakın tarihli çalışmaların sonuçları ise şu şekilde özetlenebilir: Geç çocukluk döneminde çocuklar aksiyon, korku ve duygusal olmayan hikâye edici metinlerden hoşlanmaktadırlar. Ortaokula giden erkek çocukları macera türüne, kız çocukları ise realist türlere karşı olumlu bir tutum geliştirmektedirler (Landy 1977; Brown, 1977; Manning ve Manning 1984). Ergenlik döneminde ise kızlar ve erkekler kurgusal olmayan, mistik, biyografik ve tarihi metinlerden hoşlanmaktadırlar. Bu dönemde kızlar romantik ve başarı hikâyeleri (kariyer kazanma) ile ilgili hikâye edici metinlerden hoşlanmakta; erkekler ise bilimsel maceralar, macera ve spor hikâyelerinden daha çok hoşlanmaktadırlar. Erkek çocuklar erkek kahramanları tercih ederken kız çocuklar için kahramanın cinsiyeti çok önemli değildir (Carlsen, 1977; Coomer ve Tessmer, 1986; Gallo, 1983; Guthrie ve Greaney 1991; Monson ve Sebesta 1991).

Ngovo (1999), hikâye edici metinlerin öğretilmesinde soru-cevap ve PORPE (bilgilendirme, bilgilerin organize edilmesi, bilgilerin kontrol edilmesi, uygulanması ve değerlendirme) çalışma tekniklerinin etkililiğini belirlemek üzere, rasgele 77 üniversite birinci sınıf öğrencisi belirlemiş ve iki gruba ayırdığı bu öğrencileri üç hafta boyunca bu teknikleri kullanmayı öğretmiştir. Bu işlemden sonra öğrencilere 40 çoktan seçmeli ve iki essey (klasik) soru türü içeren 42 soruluk bir test uygulamıştır.

Araştırma sonucunda, iki grubun başarı puanları arasında istatistikî olarak bir fark olmadığı; ancak akademik olarak başarılı öğrenciler söz konusu olduğunda, PORPE çalışma tekniğinin, soru-cevap tekniğinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ripich ve Griffith (1988) öğrenme güçlüğü çeken çocukların ve böyle bir güçlük yaşamayan öğrencilerin hikâyelerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada yaşları yedi ila 12.5 arasında değişen, 24 öğrenme güçlüğü çeken ve 27 bir öğrenme güçlüğü olmayan öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Örneklem grubuna giren bu çocuklara önce bir hikâye anlatmış sonra çocukların bu hikâyeleri yeniden anlatmasını istemiştir. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü çeken çocuklarla böyle bir güçlük çekmeyen çocukların anlattığı hikâyelerin yapısı arasında bir farka rastlanmamıştır. Ancak cümle düzeyinde yapılan değerlendirmede öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin bazı zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir.

Chen (1995) yaptığı çalışmada iyi ve kötü okuyucuları yazdıkları hikâyelerin tutarlık ve bağdaşıklık durumları, sonuç çıkarma becerisi ve altı basamaklı hiyerarşik hikâye yapısını kavramaları açısından karşılaştırmıştır. Araştırma Tayvan'da yapılmıştır. Çalışmada, 64 altıncı sınıf öğrencisi denek olarak kullanılmıştır. Bütün deneklerin zeka testinden aldıkları puanlar vasat düzeydedir ve hem iyi okuyucular hem de kötü okuyucular grubunda aynı sayıda kız ve erkek öğrenci vardır. Her iki gruba da araştırmacı tarafından geliştirilen 1- okuduğunu anlama 2- ifadeleri sınıflandırma 3- önemli yargıları tespit etme ve 4- ana fikri bulma becerilerini ölçen sorulardan oluşan bir test uygulanmıştır. İyi okuyucular bu testten 68 ve üzeri, kötü okuyucular ise aynı testten 33 ve altında puanlar almışlardır. İyi okuyucularla, kötü okuyucular arasındaki fark, daha çok okuduğunu anlama ve ifadeleri sınıflandırmada görülmüştür. Kötü okuyuculara hikâye yapısı hakkında bilgi verildiğinde ise bu farkın belirgin bir şekilde kapandığı görülmüştür. Araştırmacı ikinci uygulamada random olarak seçtiği 186 öğrenci üzerinde bir anket çalışması yapmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin ana fikri ve temayı belirlemeleri üzerinde öğrencilerin kendi değerlerinin etkili olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Fitzgerald (1979), iyi okuyucuların hikâye yapısından bekledikleri, her bir grubun hikâye yapısından beklentileri ve bu beklentilerin gelişmesi, farklılaşması ve

benzer yönlerini araştırılmıştır. Çalışmada, 50 üçüncü 51 altıncı ve 52 on birinci sınıf öğrencisini örneklem olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada altı büyük metin içinden seçilen altı kısa hikâye kullanılmıştır. Bu hikâyelerin, hikâye yapıları J. M. Mandler ve N. S. Johnson. Tarafından yeniden yapılandırılmıştır. İlk uygulamada, her bir öğrenci üç hikâyenin hem orijinalini hem de yapısı değiştirilmiş halini okumuştur. Öğrencilere sonrasında ne olmuştur? ve hikâyede eksik bırakılmış neler olabilir? Soruları yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin hikâyede olayların ardışıklığını ve hikâye yapını dikkate alarak okudukları, yapısı değiştirilen hikâyelerin, haritasının ortalama ve ortalanın üstündeki öğrenciler tarafından çizilebildiği ve her düzeydeki öğrencinin bir hikâye için aynı hikâye şemasını kullandıkları görülmüştür.

Fitzgerald, Spiegel ve Webb (1995), öğrencilerde hikâye şeması ve içeriğin hatırlamanın nasıl geliştiğini araştırmışlardır. Araştırmada önce 8'i erkek, 22'si kız, 30 dördüncü sınıf öğrencisi belirlemişler ve bu öğrencilere önce iki hikâye okutulmuş ve bu hikâyeleri anlatmaları istenmiştir. Sonra olay sırası karışık olarak düzenlenmiş iki hikâye verilmiş ve bu hikâyeleri düzgün hale getirmeleri istenmiştir. Aynı çocuklar, altıncı sınıfa geldiklerinde de aynı uygulama yapılmıştır. Sonuçta çocukların her iki düzeyde de hikâye yapısı hakkında bilgisi olduğu ve bu bilgiyi hatırlamada kullandıkları ancak altıncı sınıf öğrencilerinin özellikle problem durumu ve problemle başa çıkma girişimlerini tespit etme ve kullanmada daha başarılı oldukları görülmüştür.

Gavin (1980), yetişkinlerde ve çocuklarda hikâyelerin yapısal açıdan değiştirilmesinin, anlama ve hatırlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, anaokulu, birinci sınıf, dördüncü sınıf, altıncı sınıf ve yetişkinlerden oluşan bir grubu örneklem olarak belirlemiştir. Uygulamada önce tek olaylı (basit) bir hikâye Mandler ve Johnson'nın (1977) hikâye şemasına göre yapılandırmış sonra deneklerin tamamına iyi yapılandırılmış bu hikâye ve kötü yapılandırılmış başka bir hikâye dinletmiştir. Deneklerden kısa süreli başka bir iş yapmaları arkasından her iki hikâyeyi de tam olarak anlatmaları istenmiştir. Her iki hikâye sözel olarak anlattırıldıktan sonra, deneklerden sırası bozulmuş bir şekilde kendilerine verilen resimleri, hikâyelere uygun olarak dizmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerden şu

sonuçlara ulaşılmıştır: Hikâye yapıları, hikâyenin hatırlanması üzerinde oldukça etkilidir. Yaşla, hatırlama arasında, pozitif yönlü bir korelasyon vardır. Ayrıca yaşları küçük denekler, kötü yapılandırılmış hikâyelere karşı oldukça olumsuz bir tutum geliştirmişleridir. Resimlerle yapılan çalışmalardan elde edilen verilere göre, hikâye haritası kullanılarak yapılan tekrar, aynı hikâyenin yeniden dinlenmesinden daha etkilidir.

Miller (1986), hikâye edici metinleri anlama ve hatırlama üzerinde, hikâye yapısının etkilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada 7 ve 8. sınıfa devam eden 12 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Houghton Mifflin Company (1979) tarafından basılan temel okuyucu serisinden iki hikâye edici metin seçilmiştir. Seçilen bu hikâyelerin yapıları, sahne, zaman ve iki yeni olay kurguya katılarak değiştirilmiş; klasik yapıya ve çocukların seviyesine uygun hale getirilmiştir. Hikâyelerin orijinal ve değiştirilmiş şekilleri çocuklara okutulmuştur. Sonra öğrencilere bu hikâyelerle ilgili beş tane basit, hatırlamaya dayalı ve beş tane de sonuç çıkarmaya dayalı soru sorulmuştur. Sonuçta öğrencilerin değiştirilen ve yapıları onlar için uygun hale getirilen hikâyeleri, orijinallerinden daha iyi anladıkları görülmüştür. Ancak farklılığın daha çok, sonuç çıkarmaya dayalı sorulardan kaynaklandığı görülmüştür.

Summers (1986), öğrencilerin gerçekçi, fantastik, sosyal ve hayvan hikâyelerinden hangilerini tercih ettiklerini ve hikâyedeki karakterlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada, örneklem olarak Lincoln'de 39'u kız, 45'i erkek toplam 84 anaokulu öğrencisini örneklem olarak kullanmıştır. Araştırmada öğrencilere 4 tane resim serisi gösterilmiş ve bu resim serilerinden hangisiyle ilgili bir hikâye dinlemek istedikleri sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin hayvan hikâyelerini sosyal hikâyelere göre daha çok tercih ettikleri ancak gerçekçi ve fantastik hikâyeleri tercih etme durumlarıyla diğerleri arasında manidar bir fark olmadığı görülmüştür. Yaş ve cinsiyet değişkeninin hikâye konusunu seçme üzerinde manidar bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak erkek öğrenciler genelde fantastik hikâye serisinde baba kahramanı, gerçekçi hikâye serisinde ise anne kahramanı tercih etmişlerdir.

Bidell, Hubbard ve Weaver (1997) yaptıkları araştırmada anlamada hikâye yapısının Afrikalı Amerikalı çocuklar tarafından nasıl kullanıldığını ve hikaye yapısını kullanma konusunda, bu çocukların diğer beyaz çocuklardan hangi yönlerden farklılaştığını incelemişleridir. Yaşları 6-12 arası değişen 50 Afrikalı-Amerikalı çocuğa başlarından geçen bir olayı veya uydurdukları bir hikâyeyi anlatmaları istenmiş, toplanan bu hikâyelerin yapıları incelenmiştir. Sonuçta bu hikâyelerde ardışık olarak olayların anlatılmadığı, çözümlenen problemlerin de diğer beyaz çocukların hikâyelerindeki gibi olmadığı görülmüştür. Bu çocukların hikâyeleri klasik bir yapı göstermemekte olaylar daire şeklinde anlatılmaktadır.

Calder, (1984) şehrin kenar mahallelerinde bulunan bir okulda 20 kişiden oluşan iki grup belirlenmiştir. Guruplar oluşturulurken öğrencilerin okuma ve yazma konusundaki yeterlilikleri hakkında öğretmen görüşlerinden faydalanılmıştır. Kontrol grubuna 20 saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimde hikâyedeki somut olayların bir uzman tarafından öğrencilere aktarılması söz konusudur. Deney grubunda ise hikâyenin özüne veya temaya odaklanmış bir eğitim söz konusudur. Bu eğitim uzmanlar tarafından hazırlanan ve hikâyenin yapısını gösteren bir hikâye haritası yardımıyla yapılmıştır. Daha sonra Applebee'nin geliştirmiş olduğu hikâye haritasını öğrencilerin doldurması istenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin çok daha başarılı olduğu ve hikâye ile ilgili anlama ve hatırlama sorularından oluşan testten de deney grubu öğrencilerinin daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Yukarıda amaçları, yöntemleri ve sonuçları tanıtılan araştırmalar ve literatürde geçen diğer araştırmalar genel olarak öğrencilerin hikâyeyi veya hikâye yapısını anlamaları ve bu değişkenlerin hangi değişkenlerden ne derece etkilendikleri üzerine yapılmıştır. Ulaşılabilen araştırmalarda, öğrencilerin ne tür hikâyelerden ve hikâye unsurlarından hoşlandıklarının ve bu değişkenin hangi değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin nadiren incelendiği görülmüştür. Ders kitabı inceleme ve çocuk edebiyatı konularında yazılan eserlerin bazılarında, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin daha gerçekçi konulara yöneldiği yazılmakta ise de, bu görüşü destekleyen bir araştırma

belirtilmemiştir. Bu görüşün, alan araştırmaları sonucu değil; bu dönem çocuklarının gösterdiği bilişsel gelişim özelliklerinin dikkate alınarak ileri sürüldüğü söylenebilir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Türkçe derslerinde, ders kitaplarının öğretim sürecinin vazgeçilmez ve öğretmenden sonra en önemli aracı olduğu söylenebilir. Metin çözümlenme ve değerlendirme çalışmaları Türkçe derslerinin temelini oluşturmaktadır (Cemiloğlu, 1998: 18). Ders kitabında geçen metinlerin işlenmesi, okuma, okuduğunu anlama, dinleme, konuşma, görsel okuma, görsel sunu, metinler arası okuma, metin yazma vb. çok önemli kazanımların gerçekleştirilmesinde hayatî öneme sahiptir.

Yapılan araştırmalarda eşit güçlük düzeyine sahip metinlerden okuyucunun ilgisini çekenlerin daha "kolay" bulunduğu ve daha hızlı okunduğu görülmüştür (Fhilippe, 1979: 31). Schliebe, Lipert ve Beinlich tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise bireylerin okuma ilgileri, okuyucunun yaşından ve Banberg tarafında yapılan araştırma sonucuna göre ise okuyucunun kişilik özelliklerinden etkilenmektedir (Güneş, 2000: 239).

Ders kitaplarında ya şiir, ya bilgi verici veyahut da hikâye edici metinler kullanılmaktadır. Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin öğrencilerin, bilişsel, sosyal ve kişilik gelişim özelliklerine uygun; öğrencilerin yaratıcılıklarını ve dil becerilerini geliştirici; eğitim sisteminin genel hedefleriyle tutarlı ve bu hedeflere ulaşmada yardımcı olması gerekir. Ancak bir metnin tüm bu özelliklere sahip olması, o metnin dersin kazanımlarının gerçekleşmesini sağlayacağı anlamına gelmez. Zira öğrenmeyi etkileyen en temel faktörlerden biri hazır bulunuşluktur. Hazır bulunuşluk, olgunlaşma ve ön öğrenmelerle birlikte ilgi ve güdüyü de içerir. Kimseye zorla bir şey öğretilemez. Ancak öğrenme ihtiyacı duyan (güdü) ve hoşlandığı (ilgi) öğrenme materyali ile yaşantı geçiren bireyler etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenebilir.

Hazır bulunuşluk kavramı içerisinde değerlendirilebilecek başka bir kavram da tutumdur. Tutum kavramını, bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak tanımlamak mümkündür. Türkçe

eğitiminin hedef kazanımlarından birçoğu, okuduğunu anlamadan, bol okumaya kadar, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesi değişkeninden olumlu yönde etkilenmektedir. Türkçe dersinin hedeflerine ulaşmada öğrencilerin hoşlandıkları türde, konuda ve istediği şekilde oluşturulmuş metinlerle karşılaşmaları olumlu sonuçlar doğuracaktır. Metnin yapısından veya yazarın üslubundan kaynaklanan farklılıklar, metinlerin okuyucu tarafından anlaşılması üzerinde etkilidir. Bir olay veya olgu hikâye edici veya bilgi verici tarzda oluşturulmuş metinler aracılığıyla okuyucuya ulaştırılabilir. Ayrıca yazar hikâye edici bir metinde farklı anlatım yöntemleri kullanabilir. Örneğin olayı, geri doğru veya ileri doğru, birinci tekil şahıs ağzından veya üçüncü tekil şahıs ağzından anlatabilir. Bu yüzden öğrencilerin ne tür metinlerden ve metini oluşturan unsurlarından hoşlandıklarının tespiti oldukça önemlidir.

1.6. Amaç

Bu çalışmada ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde, kahramanın, çözülmeye çalışılan problemin, olayın geçtiği yer ve zamanın nasıl olmasını istediğinin ve hangi konuları beğendiklerinin; ayrıca metin türlerinin (hikâye edici ve bilgi verici), hikâye edici metinlerde, anlatımdaki üslup farklılıklarının (olayın akış yönü ve yazarın bakış açısı) anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisinin tespiti amaçlanmıştır.

1.7. Problem cümlesi

İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin unsurlarına ilişkin beklentileri hangi değişkenlerden ne ölçüde etkilenmektedir ve hikâye edici metinlerin anlatış özelliklerinin metni anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi nedir?

1.8. Alt problemler:

1. Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?
2. Akademik başarı değişkeni, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?
3. Yaşadıkları yerleşim merkezi, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?
4. Okumaya karşı geliştirilen tutum değişkeni, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?
5. Aileleri tarafından hikâye okunma sıklığı, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?
6. Aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığı, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?
7. Metin türlerinin farklılığı (hikâye edici ve bilgi verici olmak üzere), cinsiyet, akademik başarı, yaşanan yerleşim merkezi ve okumaya karşı geliştirilen tutum değişkenleriyle birlikte, öğrencilerin metni anlaması ve metne karşı tutum geliştirmesi üzerinde etkili midir?
8. Hikâyede zamanın ilerleme yönü (ileri doğru ve geri doğru olmak üzere), cinsiyet, akademik başarı, yaşanan yerleşim merkezi ve okumaya karşı geliştirilen tutum değişkenleriyle birlikte, öğrencilerin metni anlaması ve metne karşı tutum geliştirmesi üzerinde etkili midir?
9. Yazarın bakış açısı (birinci tekil şahıs ve üçüncü tekil şahıs olmak üzere), cinsiyet, akademik başarı, yaşanan yerleşim merkezi ve okumaya karşı geliştirilen tutum değişkenleriyle birlikte, öğrencilerin metni anlaması ve metne karşı tutum geliştirmesi üzerinde etkili midir?

1.9. Sayıltılar

1. Araştırmanın örneklemine giren öğrencilerin verdiği yanıtlar gerçek durumu yansıtmaktadır.
2. Ölçme aracında bulunan sorulara ilişkin seçenekler, hikâye unsurlarıyla ilgili seçenekleri gösterir niteliktedir.

1.10. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın sonuçları, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesi, Yozgat ili Sorgun ilçesi ve Saraykent ve Sorgun ilçelerine bağlı kasabalarda bulunan ilköğretim okullarında 5. sınıfa devam eden öğrencilerle sınırlıdır.

2. Araştırmada incelenen değişkenlere ait veriler, araştırmada kullanılan sosyo-ekonomik düzey, tutum ölçeği, öğrencilerin yazdığı hikâyeler ve hikâye unsurlarını tercih etme anketinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma yöntemi, araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama aracı, veri toplama yöntemi ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi, olayları ve olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir. Olay ve olguları (örnekleme alınan öğrencilere ait demografik bilgiler, öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutum, hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etme durumları, anket formunda bulunan beş metni anlamaları ve bu metinlere karşı geliştirdikleri tutum) betimlemek için anket kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Yozgat ili Sorgun ve Saraykent ilçelerine bağlı kasabalarda; Sorgun ilçe merkezinde ve Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden toplam 601 öğrenciye ulaşılmış ve anket uygulanmıştır.

Örnekleme alınan öğrencilerden 206'sı Doğankent, Mehmetbeyli, Gülşehri, Araplı, Ahmetfakılı ve Karakız kasabaları; 205'i Sorgun ilçesi, Yunus Emre, Feyzullah Bektaş ve Ertuğrul Gazi ve 190'nı Çankaya ilçesi, Anıttepe ve Hacettepe ilköğretim okullarına devam eden beşinci sınıf öğrencileridir.

Seçilen ilköğretim okullarının, fiziki imkânlar ve ders araç gereçlerine sahip olma açısından fazla bir farkının olmadığı ancak Çankaya ilçesinde bulunan okulların öğretmenlerinin mesleki kıdem açısından daha tecrübeli oldukları ve bu iki okula üst sosyo-ekonomik seviyede ailelerin çocuklarının devam ettiği söylenebilir. Aşağıda örnekleme giren öğrencilere ait demografik bilgiler tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2.2.1.

Örnekleme Alınan Öğrencilere Ait Demografik Veriler

Değişkenler	Değişkenlerin alt boyutları	f	%
Cinsiyet	Kız	300	49.9
	Erkek	301	50.1
Öğrencinin ikamet ettiği yer	Kasaba	206	34.3
	İlçe	205	34.1
	İl	190	31.6
Öğrencinin ailesinin oturduğu evin mülkiyeti	Kiracı	102	17.0
	Ev sahibi	499	83.0
Öğrencinin annesinin mezuniyeti	Okuryazar değil	100	16.6
	İlkokul	267	44.4
	Ortaokul	54	9.0
	Lise	41	6.8
	Üniversite	139	23.1
Öğrencinin babasının mezuniyeti	Okuryazar değil	42	7.0
	İlkokul	245	40.8
	Ortaokul	71	11.8
	Lise	108	18.0
	Üniversite	135	22.5
Öğrencinin annesinin işi	Ev kadını	430	71.5
	Memur	139	23.1
	Ticaret	7	1.2
	Üst düzey memur	25	4.2
Öğrencinin babasının işi	İşçi/çiftçi	378	62.9
	Memur	147	24.5
	Ticaret	25	4.2
	Üst düzey memur	51	8.5

Tablo 2.1.'de görüleceği üzere örnekleme alınan öğrencilerin 300'ü (%49.9) kız, 301'i (%50.1) ise erkektir. Öğrencilerin 206'sı (%34.3) kasabada, 205'i (%34.1) ilçe merkezinde ve 190'nı (%31.6) da il merkezinde ikamet etmektedir. Bu bulgulara

göre, örneklem grubunun cinsiyet ve ikamet edilen yer değişkeni açısından dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin ailelerinin büyük kısmı (499'u; %83) kendi evlerinde oturmakta 102'si (%17) ise kirada oturmaktadır. Ancak örnekleme alınan kasabalarda ve ilçede ikamet eden aileler için, oturulan evin mülkiyeti değişkeninin bir ayırıcılık özelliği olmadığı unutulmamalıdır.

Örnekleme alınan öğrencilerin, annelerinin mezuniyeti değişkenine göre dağılımı incelendiğinde, 100 (%16.6) öğrencinin annesinin okuryazar olmadığı; 267 (%44.4) öğrencinin annesinin ilkokul, 54 (%9) öğrencinin annesinin ortaokul, 41 (%6.8) öğrencinin annesinin lise ve 139 (%23.1) öğrenicinin annesinin ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Örnekleme alınan öğrencilerin, babalarının mezuniyeti değişkenine göre dağılımı incelendiğinde ise 42 (%7) öğrencinin babasının okuryazar olmadığı; 245 (%40.8) öğrencinin babasının ilkokul, 71 (%11.8) öğrencinin babasının ortaokul, 108 (%18) öğrencinin babasının lise ve 135 (%22.5) öğrenicinin babasının ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Örnekleme alınan öğrencilerin, annelerinin yaptığı iş açısından dağılımı incelendiğinde, 430 (%71.5) öğrencinin annesinin ev hanımı, 139 (%23.1) öğrencinin annesinin memur, 25 (%4.2) öğrencinin annesinin yüksek düzeyde memur olduğu ve 7 (%1.2) öğrenicinin annesin ise ticaretle uğraştığı görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin annelerinin büyük bölümünün ev hanımı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Örnekleme alınan öğrencilerin, babalarının yaptığı iş açısından dağılımı incelendiğinde ise, 378 (%62.9) öğrencinin babasının işçi/çiftçi, 147 (%24.5) öğrencinin babasının memur, 51 (%8.5) öğrencinin babasının yüksek düzeyde memur olduğu ve 25 (%4.2) öğrenicinin babasının ise ticaretle uğraştığı görülmektedir.

Tablo 2.2.2.
İkamet Edilen Yer Değişkenine Göre Diğer Demografik Verilere İlişkin Çapraz Tablo

Değişken	Değişkenin alt boyutları	Kasaba	İlçe	İl	Top.
		f	f	f	f
Cinsiyet	Kız	102	101	97	300
	Erkek	104	104	93	301
Öğrencinin ailesinin oturduğu evin mülkiyeti	Kiracı	8	60	34	102
	Ev sahibi	198	145	156	499
Öğrencinin annesinin mezuniyeti	Okuryazar değil	63	37	-	100
	İlkokul	126	137	4	267
	Ortaokul	15	29	10	54
	Lise	2	2	37	41
	Üniversite	-	-	139	139
Öğrencinin babasının mezuniyeti	Okuryazar değil	25	17	-	42
	İlkokul	127	118	-	245
	Ortaokul	31	34	6	71
	Lise	23	22	63	108
	Üniversite	-	14	121	135
Öğrencinin annesinin işi	Ev kadını	206	204	20	430
	Memur	-	-	139	139
	Esnaf	-	-	7	7
	Üst kademe memur		-	24	25
Öğrencinin babasının işi	İşçi/çiftçi	196	175	7	378
	Memur	10	25	112	147
	Esnaf	-	5	20	25
	Üst kademe memur	-	-	51	51

Tablo 2.2.'de görüleceği üzere toplam 300 kız öğrencinin 102'si kasabada, 101'i ilçe merkezinde ve 97'si ise il merkezinde; 301 erkek öğrencinin ise 104'ü kasabada, 104'ü ilçe merkezinde ve 93'ü ise il merkezinde ikamet etmektedir.

Aileleri kirada oturan toplam 102 öğrencinin 8'i kasabada, 60'ı ilçe merkezinde ve 34'ü ise il merkezinde; aileleri kendi mülkünde oturan toplam 499 öğrencinin 198'i kasabada, 145'i ilçe merkezinde ve 156'sı ise il merkezinde ikamet etmektedir.

Öğrencilerin annelerinin mezuniyetlerinin dağılım incelendiğinde, toplam 100 okuryazar olmayan annenin 63'ü kasaba, 37'si ise ilçe; toplam 267 ilkokul mezunu annenin ise 126'sı kasaba, 137'si ilçe ve 4'ünün ise il merkezinde ikamet ettiği

görülmektedir. Toplam 54 ortaokul mezunu annenin 15'i kasaba, 29'u ilçe ve 10'u il merkezinde; 41 lise mezunu annenin ise 2'si kasaba 2'si ilçe ve 37'si il merkezinde ikamet etmektedir. Kasaba ve ilçe merkezinden örneklem olarak alınan öğrencilerin annelerinin hiç biri üniversite mezunu değildir. Toplam 139 üniversite mezunu annenin tamamı il merkezinde ikamet etmektedir. Öğrencilerin babalarının dağılımı, mezuniyet değişkeni açısından incelendiğinde, toplam 42 okuryazar olmayan babanın 25'i kasaba, 17'si ilçede; toplam 245 ilkokul mezunu babanın 127'si kasaba, 118'si ilçe ve 4'ünün ise il merkezinde ikamet ettiği görülmektedir. Toplam 71 ortaokul mezunu babanın 31'i kasaba, 34'ü ilçe ve 6'sı il merkezinde; 108 lise mezunu babanın ise 23'ü kasaba 22'si ilçe ve 63'ü il merkezinde ikamet etmektedir. Kasaba merkezinden örneklem olarak alınan öğrencilerin babalarının hiç biri üniversite mezunu değildir. Toplam 135 üniversite mezunu babanın 14'ü ilçe, 121'i il merkezinde ikamet etmektedir. Bu bulgular, örnekleme alınan öğrencilerden ailesi il merkezinde ikamet eden öğrencilerle ilçe ve kasabalarda oturan öğrenciler arasında ebeveynlerinin mezuniyeti değişkeni açısından bariz bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin annelerinin yaptıkları iş değişkenine göre dağılım incelendiğinde, toplam 430 ev kadınının 206'sı kasaba, 205'ü ilçe ve 20'si il merkezinde; toplam 139 memur, 7 esnaf ve 1 yüksek kademedeki memur annenin tamamının il merkezinde ikamet ettiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle kasabalar ve ilçeden örneklem olarak alınan öğrencilerin annelerinin tümünün ev kadını olduğu söylenebilir. Öğrencilerin babalarının dağlımı, yaptıkları iş açısından incelendiğinde, toplam 196 işçi/çiftçi babanın 196'sı kasaba, 175'i ilçede ve 7'si ise il merkezinde; toplam 147 memur babanın ise 10'u kasaba, 25'i ilçe ve 112'sinin ise il merkezinde ikamet ettiği görülmektedir. Toplam 25 esnaf babanın 5'i ilçe ve 20'si il merkezinde; 51 üst kademe memur babanın tamamı ise il merkezinde ikamet etmektedir. Bu bulgular örnekleme alınan üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin hemen tamamının il merkezinde, alt ve orta düzey öğrencilerin hemen tamamının da ilçe ve kasabalarda yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.2.3.

Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okumaya Karşı Geliştirdikleri Tutum Puanları

Puan	F	%	Toplamlı yüzde	X	S
19.00	1	.2	.2	34.63	3.51
22.00	2	.3	.5		
24.00	1	.2	.7		
25.00	2	.3	1.0		
26.00	6	1.0	2.0		
27.00	11	1.8	3.8		
28.00	20	3.3	7.2		
29.00	19	3.2	10.3		
30.00	19	3.2	13.5		
31.00	35	5.8	19.3		
32.00	36	6.0	25.3		
33.00	35	5.8	31.1		
34.00	60	10.0	41.1		
35.00	70	11.6	52.7		
36.00	65	10.8	63.6		
37.00	80	13.3	76.9		
38.00	61	10.1	87.0		
39.00	78	13.0	100.0		
Toplam	601	100.0			

Tablo 2.2.3.'te örnekleme alınan öğrencilerin en fazla 39 puan alınabilecek bir tutum ölçeğinden aldıkları puanlar görülmektedir. Öğrencilerin bu ölçekten aldıkları puanların ortalaması 34.63, bu dağılımın standart sapması ise 3.51'dir. Öğrencilerin %90'nı bu ölçekten 29 ve üzeri puan almıştır. Öğrencilerin çok büyük bölümü (%92.8) 29 ve üzeri; küçük bir kısmı ise (%7.0) 22-28 puan almıştır. Bu bulgular, örneklem olarak alınan öğrencilerin büyük bir bölümünün, okumaya karşı yüksek; küçük bir kısmının ise orta düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.2.4.

Örnekleme Alınan Öğrencilere Aileleri Tarafından Hikâye Okunma Sıklığı

	Cevaplar	F	%
Ailenizdeki büyükler size ne sıklıkla hikâye okur?	Her zaman	32	5.3
	Bazen	218	36.3
	Nadiren	109	18.1
	Hiçbir zaman	242	40.3

Tablo 2.2.4.'te görüleceği üzere "Ailenizdeki büyükler size ne sıklıkla hikâye okur" sorusuna, öğrencilerin 32'si (%5.3) "her zaman", 218'i (%36.3), "bazen" 109'u (%18.1) "nadiren" ve 242'si (%40.3) "hiçbir zaman" cevabını vermiştir. Bu bulgular, örnekleme alınan öğrencilerin yarısına yakınına aileleri tarafından hiç hikâye okunmadığı, yarısından fazlasına ise bazen veya nadiren okunduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu sonucun çıkmasında, örnekleme alınan öğrencilerin okumayı bilmeleri dolayısıyla da aileleri tarafından hikâye okunmasına ihtiyaç duymamalarının etkisi olabilir.

Tablo 2.2.5.

Örnekleme Alınan Öğrencilere Aileleri Tarafından Hikâye Anlatılma Sıklığı

	Cevaplar	**F**	**%**
Ailenizdeki büyükler size ne sıklıkla hikâye anlatır?	Her zaman	51	8.5
	Bazen	259	43.1
	Nadiren	134	22.3
	Hiçbir zaman	157	26.1

Tablo 2.2.5.'te görüleceği üzere "Ailenizdeki büyükler size ne sıklıkla hikâye anlatır" sorusuna, öğrencilerin 51'i (%8.5) "her zaman", 259'u (%43.1), "bazen" 134'ü (%22.3) "nadiren" ve 157'si (%26.1) "hiçbir zaman" cevabını vermiştir. Bu bulgular, örnekleme alınan öğrencilerin yarısından fazlasına aileleri tarafından "bazen" veya "her zaman" hikâye anlatıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.2.6.

Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirmesine Göre Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Akademik Başarı Durumları

Not (5'li)	**F**	**%**
1	32	5.3
2	74	12.3
3	113	18.8
4	161	26.8
5	221	36.8

Tablo 2.2.6.'da sınıf öğretmenlerinin örnekleme alınan öğrencilere Türkçe dersindeki akademik başarılarına göre 5 üzerinden verdikleri puanlar görülmektedir. Tabloya göre Türkçe derslerinde öğrencilerin 106'sı (%17.6) düşük (notu 1 ve 2

olanlar), 274'ü (%45.6) orta (notu 3 ve 4 olanlar) ve 221'i (%36.8) yüksek (notu 5 olanlar) düzeyde akademik performans göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu (ek: 1 ve 2) kullanılmıştır. Anket, 4 bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, örnekleme alınan öğrencilere ait demografik verileri toplamaya yönelik 9 sorudan; ikinci bölüm öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutumu belirlemek amacıyla oluşturulan ve 13 maddeden oluşan bir tutum ölçeğinden; üçüncü bölüm, öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etme durumlarının belirlenmesi amacıyla hazırlanan 7 sorudan oluşmaktadır. Dördüncü bölümde ise beş metin ve bu metinlere karşı öğrencilerin geliştirdiği tutumu belirlemek amacıyla hazırlanan bir tutum ölçeği ve her metin için sekiz sorudan oluşan bir anlama testi bulunmaktadır.

Öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutumu ölçmek amacıyla likert tipi üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, "katılmıyorum", "kararsızım" ve "katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar, olumlu ifadeler için "katılmıyorum"'dan "katılıyorum"'a 1'den 3'e doğru puanlar verilerek, olumsuz ifadeler için ise tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Bu ölçek hazırlanırken benzer çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan da faydalanılmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için, uygulama sonucu yapılan faktör analizinde, toplam varyansın %39.97'sini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 13 maddenin tamamının faktör yükleri .30'dan fazla çıkmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ise .65 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.3.1.

Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Ölçeği Faktör Yükleri

Madde	F 1
Madde. 10	.613
Madde. 8	.590
Madde. 9	.552
Madde. 11	.500
Madde. 13	.479
Madde. 1	.474
Madde. 7	.459
Madde. 3	.424
Madde. 5	.388
Madde. 6	.371
Madde. 12	.363
Madde. 2	.327
Madde. 4	.303

Üçüncü bölümde öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etme durumlarını belirlemek amacıyla 7 soru sorulmuştur. Bu sorular hazırlanırken önce ilgili literatür taranmış ve taslak bir anket geliştirilmiştir. Bu anketin kapsam geçerliliğini sağlamak için alan uzmanlarının (Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde, Türkçenin eğitimi alanında doktora eğitimi almakta olan dokuz ve ilgili alanda doktorasını tamamlamış olan iki uzman) görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak anket formu 50 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu ön uygulama sonuçları da dikkate alınarak üçüncü bölüme son hâli verilmiştir.

Dördüncü bölümde, farklı anlatım şekillerinin öğrencilerin metne karşı geliştirdikleri tutumları ve metni anlamaları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölüm 5 farklı metin ve bu metinlere karşı öğrencilerin tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan tutum ölçeği ve anlama testinden oluşmaktadır. İlk iki metin her iki grup için birbirinin aynısıdır. Bu iki metnin verilmesindeki amaç, grupları oluşturan öğrenciler arasında okuduğunu anlama açısından bir farklılık olup olmadığını tespit etmektir.

Üçüncü metinlerde öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ve metne karşı geliştirdikleri tutumların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak birinci gruba bilgi verici, ikinci gruba hikâye edici bir metin, bu metinlerle ilgili bir tutum ölçeği ve anlama testi verilmiştir. Her iki metinde de başlık, konu ve ayrıntılar aynıdır. Dördüncü metinlerde hikâyede zamanın akış yönünün, anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde bir etkisi olup olmadığının tespiti amaçlanmıştır. Birinci gruba olayın ileriye doğru, ikinci gruba ise geriye doğru anlatıldığı bir hikâye edici metin verilmiştir. Bu iki metinde de anlatılan olay, başlık, kahramanlar ve ayrıntılar aynıdır. Beşinci metinlerde, yazarın bakış açısının anlama ve tutum üzerinde bir farklılık oluşturup oluşturmadığının tespiti amaçlanmıştır. Burada olay birinci gruba, üçüncü tekil şahıs, ikinci guruba ise birinci tekil şahıs ağzından anlatılmıştır. Anket formunun dördüncü bölümünde verilen metinlerin özellikleri bir çizelge halinde şu şekilde gösterilebilir:

Çizelge: 2.3.1.

Anket Formunda Kullanılan Metinler ve Gruplara Göre Özellikleri

Metin	**1. Grup**	**2. Grup**
3. Ay'da	Bilgi verici (maniple edilmiş)	Hikâye edici (orijinal hali)
4. Kasabanın Kahramanı	Olayın **ileri** doğru anlatıldığı (orijinal hali)	Olayın **geriye** doğru anlatıldığı (maniple edilmiş)
5. Sandık	Olayın **üçüncü tekil şahıs** tarafından anlatıldığı (maniple edilmiş)	Olayın **birinci tekil şahıs** tarafından anlatıldığı (orijinal hali)

Dördüncü bölümde, öğrencilerin okudukları metne karşı geliştirdikleri tutumu ölçmek amacıyla likert tipi üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, "katılmıyorum", "kararsızım" ve "katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Verilen cevaplar, olumlu ifadeler için "katılmıyorum"'dan "katılıyorum"'a 1'den 3'e doğru puanlar verilerek, olumsuz ifadeler için ise tam tersi bir puanlama ile kodlanmıştır. Kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüşü alınmıştır. Uygulama sonrası, ölçeğin yapı geçerliği için yapılan faktör analizinde, toplam varyansın 46.35'ini açıklayan tek faktör ortaya çıkmış ve 11 maddenin tamamının faktör yükleri .30'dan fazla çıkmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.3.3.

Metne Karşı Geliştirilen Tutum Ölçeği Faktör Yükleri

Madde	F 1
Madde. 11	.836
Madde. 4	.822
Madde. 8	.786
Madde. 2	.769
Madde. 3	.749
Madde. 1	.734
Madde. 9	.649
Madde. 7	.644
Madde. 5	.510
Madde. 10	.403
Madde. 6	.395

Dördüncü bölümde öğrencilere verilen her bir metinle ilgili dört seçenekli sekiz tane çoktan seçmeli soru sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan doğru olanlar "1", yanlış olanlar "0" olarak puanlanmıştır. Bu soruların uygulama sonrası geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları için ITEMAN (Item And Test Analysis Program) istatistik programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin test maddelerine verdikleri cevaplar %27'lik üst ve alt grup puanları kullanılarak analize tabi tutulmuş ve madde istatistikleri hesaplanmıştır. Analizler yapılırken ayırıcılık gücü indeksinin .20'den yukarı olmasına, güçlük indeksinin ise %40-60 arasında olmasına dikkat edilmiştir. Analiz sonucunda uygulamada kullanılan soruların hiç biri değiştirilmemiştir.

Tablo 2.3.4.

"Mantarlar" Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

N	Soru sayısı	X	S	P	Ayırtedicilik	Güvenilirlik
601	8	4.15	1.56	.48	.57	.70

Tablo 2.3.4.'de görüleceği üzere uygulama yapılan 611 öğrencinin bu testten aldıkları puanların ortalaması 4.15, testin güçlük indeksi .49, ayırt ediciliği .57 ve güvenilirliği .70 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.3.5.

"Enerji Kaynakları" Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

N	Soru sayısı	X	S	P	Ayırtedicilik	Güvenilirlik
601	8	3.47	1.65	.55	.59	.77

Tablo 2.3.5.'te görüleceği üzere uygulama yapılan 611 öğrencinin bu testten aldıkları puanların ortalaması 3.47, testin güçlük indeksi .56, ayırt ediciliği .59 ve güvenilirliği .77 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.3.6.

"Ay'da" Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları (I. Grup için)

N	Soru sayısı	X	S	P	Ayırtedicilik	Güvenilirlik
300	8	3.36	1.86	.501	.583	.76

Tablo 2.3.6.'da görüleceği üzere uygulama yapılan 300 öğrencinin bu testten aldıkları puanların ortalaması 3.36, testin güçlük indeksi .50, ayırt ediciliği .58 ve güvenilirliği .76 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.3.7.

"Ay'da" Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları (II. Grup için)

N	Soru sayısı	X	S	P	Ayırtedicilik	Güvenilirlik
301	8	3.71	1.79	.497	.594	.71

Tablo 2.3.7.'de görüleceği üzere uygulama yapılan 301 öğrencinin bu testten aldıkları puanların ortalaması 3.71, testin güçlük indeksi .50, ayırt ediciliği .59 ve güvenilirliği .71 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.3.8.

Kasabanın Kahramanı Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

N	Soru sayısı	X	S	P	Ayırtedicilik	Güvenilirlik
601	8	3.90	1.69	.535	.546	.69

Tablo 2.3.8.'de görüleceği üzere uygulama yapılan 611 öğrencinin bu testten aldıkları puanların ortalaması 3.90, testin güçlük indeksi .53, ayırt ediciliği .55 ve güvenilirliği .69 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.3.9.

Sandık Metnini Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

N	Soru sayısı	X	S	P	Ayırtedicilik	Güvenilirlik
601	8	4.76	1.87	.621	.699	.77

Tablo 2.3.9.'da görüleceği üzere uygulama yapılan 611 öğrencinin bu testten aldıkları puanların ortalaması 4.76, testin güçlük indeksi .62, ayırt ediciliği .70 ve güvenilirliği .77 olarak bulunmuştur.

2.4. Anket Formunun Uygulanması

Anket formu evren ve örneklem kısmında sayılan ilköğretim okullarındaki beşinci sınıfların sınıf öğretmenlerine, araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Kendilerine anket formu ulaştırılan öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulamalar, öğretmenler tarafından sınıf ortamında yapılmıştır. Uygulamalar için öğrencilere iki ders saati süre verilmiş ve bir ders saati sonrası öğrencilerin dinlenmesi için süre verilmiştir. Uygulanan anket formları yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulamada anket formları, sınıftaki öğrencilerin yarısının birinci tür (Ek: 1), diğer yarısının ikinci tür anket (Ek: 2) formunu doldurmaları için önceden harmanlanmış bir şekilde öğretmenlere verilmiştir.

2.5. Toplanan Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde SPSS 11.0 programı kullanılmıştır. Verilerin tablolar halinde sunulup yorumlanmasında; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, kay-kare, korelasyon, t testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) kullanılmıştır.

Öğrencilere ait demografik bilgiler ve hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etme durumlarının betimlenmesinde yüzde ve frekans teknikleri uygulanmıştır. Öğrencilerin metinleri anlama ve metne karşı tutum geliştirme ölçeklerinden aldıkları puanların anlamlandırılmasında aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır.

Cinsiyet ve ikamet edilen yer değişkenleri ile kahramanın cinsiyetini tercih etme arasında bir ilişki olup olmadığını saptamak için kay-kare; okumaya karşı geliştirilen tutum, akademik başarı, aile büyükleri tarafından hikâye okunması ve anlatılması ile kahramanın cinsiyetini tercih etme arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (anova) kullanılmıştır.

Hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etme, okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum ile okumaya karşı geliştirilen tutum, akademik başarı, aile büyükleri tarafından hikâye okunması ve anlatılması arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon (Pearson Korelasyon Katsayısı); cinsiyet değişkeninin hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etme, okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisini belirlemek için t testi ve ikamet edilen yer değişkeninin hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etme, okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisini belirlemek için de tek yönlü varyans analizi (anova) kullanılmıştır.

İki grup arasında, aynı ve farklı şekilde verilen metinleri anlama ve bu metinlere karşı geliştirilen tutum açısından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için t testi kullanılmıştır.

Grup değişkeni ile diğer bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, akademik başarı, okumaya karşı geliştirilen tutum, yerleşim merkezi türü, hikâye okunma ve anlatılma sıklığı) aynı dağılım (metni anlama ve metne karşı geliştirilen tutum) üzerindeki etkisinin tespiti için tek yönlü varyans analizi (Anova) kullanılmıştır.

BÖLÜM III

3.BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, toplanan veriler tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bölümde uygulanan aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönde varyans analizi ve korelasyon işlemlerinde kullanılan sayılara anket formundaki sözel ifadeler sayısallaştırılarak ulaşılmıştır. Hikâye unsurları ile ilgili sorular için, öğrencilerin "katılıyorum" cevapları "3", "kararsızım" cevapları "2" ve "katılmıyorum" cevapları "1" olarak sayısallaştırılmıştır. Metinlerle ilgili olarak sorulan toplam 8 soru için öğrencilerin doğru cevaplarına "1", yanlış cevaplarına ise "0" puan verilmiş ve ilgili işlemlerde bu puanlar kullanılmıştır.

3.1. Genel Olarak Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Bu bölümde örnekleme alınan öğrencilerin genelinin hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etme durumları tablolar hâlinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.1.1.

Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumları

Sorular	Seçenekler	f	%
Okuduğunuz hikâyenin kahramanının cinsiyetinin ne olmasını tercih edersiniz?	Kız	44	7.3
	Erkek	141	23.5
	Fark etmez	416	69.2

Tablo 3.1.1.'de görüleceği üzere öğrencilerin 416'sı (%69.2) okuduğu hikâyede kahramanının cinsiyetinin önemli olmadığını; 141'i (%23.5) kahramanın erkek olmasını ve 44 öğrenci de (%7.3) kahramanın kız olmasını tercih ettiğini belirtmiştir.

Bu bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğu için hikâyede kahramanın cinsiyetinin önemli olmadığı; cinsiyet tercihi yapan öğrenciler için ise, erkek

kahramanların kız kahramanlara göre daha fazla tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.1.2.
Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Sorular	Seçenekler	Katılıyorum		Kararsı-zım		Katılmıyo-rum	
		f	%	f	%	f	%
1) Okuduğunuz bir hikâyenin kahramanının en belirgin özelliğinin ne olmasını istersiniz?	1. Çok güçlü	389	64.7	146	24.3	66	11.0
	2. Çok akıllı	522	86.9	51	8.5	28	4.7
	3. Çok komik	411	68.4	101	16.8	89	14.8
	4. Çok çevik	310	51.6	181	30.1	110	18.3
	5. Çok kurnaz	156	26.0	132	22.0	313	52.1
	6. Çok çalışkan	497	82.7	63	10.5	41	6.8
	7. Çok tembel	31	5.2	38	6.3	532	88.5
	8. İnsanüstü güçlere sahip	291	48.4	151	25.1	159	26.5
	9. Büyü gücüne sahip	158	26.3	131	21.8	312	51.9
2) Okuduğunuz bir hikâyenin nerede geçmesini istersiniz?	1. Ormanda	361	60.1	86	14.3	154	25.6
	2. Denizde	277	46.1	126	21.0	198	32.9
	3. Köyde	226	37.6	122	20.3	253	42.1
	4. Sarayda	286	47.6	119	19.8	196	32.6
	5. Şehir merkezinde	170	28.3	150	25.0	281	46.8
	6. Okulda	272	45.3	112	18.6	217	36.1
	7. Bir evin içinde	198	32.9	144	24.0	259	43.1
	8. Kırda	317	52.7	101	16.8	183	30.4
	9. Uzayda	282	46.9	83	13.8	236	39.3
	10. Hayal ürünü yerlerde	274	45.6	111	18.5	216	35.9
	11. Olağanüstü varlıkların yaşadığı yerlerde	249	41.4	111	18.5	241	40.1
3) Okuduğunuz hikâyenin hangi zamanda geçmesini istersiniz?	1. Geçmişte	239	39.8	102	17.0	260	43.3
	2. Günümüzde	295	49.1	133	22.1	173	28.8
	3. Gelecekte	305	50.7	91	15.1	205	34.1
4) Okuduğunuz bir hikâyede, kahraman kiminle ya da neyle mücadele etmesini istersiniz?	1. Kendisine benzeyen başka bir kahramanla	291	48.4	105	17.5	205	34.1
	2. Toplumla	157	26.1	144	24.0	300	49.9
	3. İnsanüstü güçleri olan yaratıklarla	272	45.3	109	18.1	220	36.6
	4. Doğa şartlarıyla	241	40.1	129	21.5	231	38.4
	5. Hayvanlarla	149	24.8	140	23.3	312	51.9
	6. Kendi istenmeyen özellikleriyle	193	32.1	135	22.5	273	45.4
	7. Kendinden çok daha güçlü biriyle	288	47.9	99	16.5	214	35.6
5)Okuduğunuz bir hikâyede kahramanın karşılaştığı problemi nasıl çözmesini istersiniz?	1. İnsanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla	209	34.8	116	19.3	276	45.9
	2.Aklını kullanarak	452	75.2	59	9.8	90	15.0
	3. Kurnazlık yaparak	123	20.5	114	19.0	364	60.6
	4. Kahramanın çok çalışarak	443	73.7	69	11.5	89	14.8
	5. Fiziksel kuvvet kullanarak	185	30.8	197	32.8	219	36.4
	6. Büyü yardımıyla	95	15.8	92	15.3	414	68.9
	7. Çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla	149	24.8	170	28.3	282	46.9
	8. Problemi yok sayarak	112	18.6	122	20.3	367	61.1

Tablo 3.1.2.'de görüleceği üzere hikâye kahramanının özelliklerinden, çok güçlü olması seçeneği için, öğrencilerin 389'u (%64.7) katılıyorum, 146'sı (%24.3) kararsızım ve 66'sı (%11.0) katılmıyorum; çok akıllı olası seçeneği için, 522'si (%86.9) katılıyorum, 51'i (%8.5) kararsızım ve 28'i (%4.7) katılmıyorum; çok komik olması seçeneği için, 411'i (%68.4) katılıyorum, 101'i (%8.5) kararsızım ve 89'u (%14.8) katılmıyorum; çok çevik olması seçeneği için, 310'u (%51.6) katılıyorum, 181'i (%30.1) kararsızım ve 110'u (%18.3) katılmıyorum; çok kurnaz olması seçeneği için, 156'sı (%26.0) katılıyorum, 132'si (%22.0) kararsızım ve 313'ü (%52.1) katılmıyorum; çok çalışkan olması seçeneği için, 497'si (%82.7) katılıyorum, 63'ü (%10.5) kararsızım ve 41'i (%6.8) katılmıyorum; çok tembel olması seçeneği için, 31'i (%5.2) katılıyorum, 38'i (%6.3) kararsızım ve 532'si (%88.5) katılmıyorum; insanüstü güçlere sahip olması seçeneği için, 291'i (%48.4) katılıyorum, 1511'i (%25.1) kararsızım ve 159'u (%26.5) katılmıyorum ve büyü gücüne sahip olması seçeneği için, 158'i (%26.3) katılıyorum, 131'i (%21.8) kararsızım ve 312'si (%51.9) katılmıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Öğrencilerin hikâyenin geçmesini istedikleri yer açısından dağılımları ise şu şekildedir: Olayın ormanda geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 361'i (%60.1) katılıyorum, 86'sı (%24.3) kararsızım ve 154'ü (%11.0) katılmıyorum; olayın denizde geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 277'si (%46.1) katılıyorum, 126'sı (%21.0) kararsızım ve 198'i (%32.9) katılmıyorum; olayın köyde geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 226'sı (%37.6) katılıyorum, 122'si (%20.3) kararsızım ve 253'ü (%42.1) katılmıyorum; olayın sarayda geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 286'sı (%47.6) katılıyorum, 119'u (%19.8) kararsızım ve 196'sı (%32.6) katılmıyorum; olayın şehir merkezinde geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 170'i (%28.3) katılıyorum, 150'si (%25.0) kararsızım ve 281'i (%46.8) katılmıyorum; olayın okulda geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 272'si (%45.3) katılıyorum, 112'si (%18.6) kararsızım ve 217'si (%36.1) katılmıyorum; olayın bir evin içerisinde geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 198'i (%32.9) katılıyorum, 144'ü (%24.0) kararsızım ve 259'u (%43.1) katılmıyorum; olayın kırda geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 317'si (%52.7) katılıyorum, 101'i (%16.8) kararsızım ve 283'ü (%30.4) katılmıyorum; olayın uzayda geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 282'si (%46.9) katılıyorum, 83'ü (%13.8) kararsızım ve 236'sı

(%39.3) katılmıyorum; olayın hayal ürünü yerlerde geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 274'ü (%45.6) katılıyorum, 111'i (%18.5) kararsızım ve 216'sı (%35.9) katılmıyorum ve olayın olağanüstü varlıkların yaşadığı yerlerde geçmesi seçeneği için, öğrencilerin 249'su (%41.4) katılıyorum, 111'i (%18.5) kararsızım ve 241'i (%40.1) katılmıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Hikâyede anlatılan olayın geçtiği zaman açısından, geçmişte seçeneği için, öğrencilerin 239'su (%39.8) katılıyorum, 102'si (%17.0) kararsızım ve 260'ı (%43.3) katılmıyorum; günümüzde seçeneği için, öğrencilerin 295'i (%49.1) katılıyorum, 133'ü (%22.1) kararsızım ve 173'ü (%28.8) katılmıyorum ve gelecekte seçeneği için, öğrencilerin 305'i (%50.7) katılıyorum, 91'i (%15.1) kararsızım ve 205'i (%34.1) katılmıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Hikâyede kahramanın karşılaştığı problem açısından, kendisine benzeyen başka bir kahramanla mücadele etsin seçeneği için, öğrencilerin 291'i (%48.4) katılıyorum, 105'i (%17.5) kararsızım ve 205'i (%34.1) katılmıyorum; toplumla mücadele etsin seçeneği için, öğrencilerin 157'si (%26.1) katılıyorum, 144'ü (%24.0) kararsızım ve 300'ü (%49.9) katılmıyorum; insanüstü güçleri olan yaratıklarla mücadele etsin seçeneği için, öğrencilerin 272'si (%45.3) katılıyorum, 109'u (%18.1) kararsızım ve 220'si (%36.6) katılmıyorum; doğa şartlarıyla mücadele etsin seçeneği için, öğrencilerin 241'i (%40.1) katılıyorum, 129'u (%21.5) kararsızım ve 231'i (%38.4) katılmıyorum; hayvanlarla mücadele etsin seçeneği için, öğrencilerin 149'u (%24.8) katılıyorum, 140'ı (%23.3) kararsızım ve 312'si (%51.9) katılmıyorum; Kendi istenmeyen özellikleriyle mücadele etsin seçeneği için, öğrencilerin 193'ü (%32.1) katılıyorum, 135'i (%22.5) kararsızım ve 273'ü (%45.4) katılmıyorum ve Kendinden çok daha güçlü biriyle mücadele etsin seçeneği için, öğrencilerin 288'i (%47.9) katılıyorum, 99'u (%16.5) kararsızım ve 214'ü (%35.6) katılmıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Hikâye kahramanının karşılaştığı problemi çözmesi açısından, insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla problemi çözsün seçeneği için, öğrencilerin 209'u (%34.8) katılıyorum, 116'sı (%19.3) kararsızım ve 276'sı (%45.9) katılmıyorum;

aklını kullanarak problemi çözsün seçeneği için, öğrencilerin 452'si (%75.2) katılıyorum, 59'u (%9.8) kararsızım ve 90'ı (%15.0) katılmıyorum; kurnazlık yaparak problemi çözsün seçeneği için, öğrencilerin 123'ü (%20.5) katılıyorum, 114'ü (%19.0) kararsızım ve 364'ü (%60.6) katılmıyorum; çok çalışarak problemi çözsün seçeneği için, öğrencilerin 443'ü (%73.3) katılıyorum, 69'u (%11.5) kararsızım ve 89'u (%14.8) katılmıyorum; fiziksel kuvvet kullanarak problemi çözsün seçeneği için, öğrencilerin 185'i (%30.8) katılıyorum, 197'si (%32.8) kararsızım ve 219'u (%36.4) katılmıyorum; büyü yardımıyla problemi çözsün seçeneği için, öğrencilerin 95'i (%15.8) katılıyorum, 92'si (%15.3) kararsızım ve 414'ü (%68.9) katılmıyorum; çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla problemi çözsün seçeneği için, öğrencilerin 149'u (%24.8) katılıyorum, 170'i (%28.3) kararsızım ve 282'si (%46.9) katılmıyorum ve problemi yok sayarak problemi çözsün seçeneği için, öğrencilerin 112'si (%18.6) katılıyorum, 122'si (%20.3) kararsızım ve 367'si (%61.1) katılmıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Bu sonuçlara göre genel olarak öğrencilerin okudukları hikâyedeki kahramanların sırasıyla çok akıllı, çalışkan ve güçlü olmasını istedikleri; tembel, kurnaz ve büyü gücüne sahip kahramanları ise daha az istedikleri; ormanda ve kırda geçen hikâyelerden daha fazla hoşlandıkları; şehir merkezinde, köyde, bir evin içinde ve olağanüstü varlıkların yaşadığı yerlerde geçen hikâyelerden ise daha az hoşlandıkları söylenebilir. Öğrenciler en çok gelecekte geçen olayları sevmekte ve günümüzde geçen hikâyelerden ise daha az hoşlanmaktadır. Öğrenciler hikâyedeki kahramanın kendisine benzeyen başka bir kahramanla ve insanüstü güçleri olan yaratıklarla yaptıkları mücadeleleri daha beğeniyle okurken; kahramanın toplumla ve kendi istenmeyen özellikleriyle yaptığı mücadelelerden ise daha az hoşlanmaktadırlar. Son olarak, öğrenciler hikâyedeki kahramanın çok çalışarak ve aklını kullanarak karşılaştığı problemi halletmesinden hoşlanmakta; büyü ve başka bir kahramanın yardımıyla, problemi yok sayarak ve kurnazlık yaparak problemi halletmesinden ise daha az hoşlanmaktadırlar.

Tablo 3.1.3.
Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

6) Okuduğunuz bir hikâyenin konusunun ne olmasını isterdiniz?	Katılıyor-um		Kararsı-zım		Katılmıyo-rum	
	f	%	f	%	f	%
1. Aptal insanların başından geçen komik olaylar	212	35.3	92	15.3	297	49.4
2. Bir çocuğun başından geçen günlük olaylar	238	39.6	143	23.8	220	36.6
3. Hayvanların başından geçen olaylar	293	48.8	111	18.5	197	32.8
4. Sevgi, acıma veya nefret gibi duyguların işlendiği hikâyeler	176	29.3	123	20.5	302	50.2
5. Tarihi olaylar	346	57.6	117	19.5	138	23.0
6. Çeşitli ülkelere yapılan geziler	317	52.7	111	18.5	173	28.8
7. Hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar	265	44.1	103	17.1	233	38.8
8. Oyuncakların canlandığı hikâyeler	254	42.3	114	19.0	233	38.8
9. Bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri	280	46.6	134	22.3	187	31.1
10. Periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları	265	44.1	116	19.3	220	36.6
11. Bitkilerin başından geçen olaylar	245	40.8	111	18.5	245	40.8
12. Melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri	212	35.3	107	17.8	282	46.9
13. İnsanların, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıklarla olan mücadeleleri	186	30.9	121	20.1	294	48.9
14. Gizemli olayların çözüldüğü, cinayet vb suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler	235	39.1	128	21.3	238	39.6
15. Spor takımlarının veya sporcuların başından geçen olaylar	240	39.9	119	19.8	242	40.3
16. Bir ailenin başından geçen olaylar	258	42.9	112	18.6	231	38.4
17. Uzay yolculukları	315	52.4	110	18.3	176	29.3
18. Büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olaylar	216	35.9	110	18.3	275	45.8
19. Bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gittiği bu dünyada başından geçen olaylar	276	45.9	131	21.8	194	32.3
20. Bir kişinin kötülerle yaptığı mücadeleler esnasında gösterdiği kahramanlıklar	291	48.4	122	20.3	188	31.3
21. Geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar	295	49.1	132	22.0	174	29.0
22. Bilim adamlarının serüvenleri	327	54.4	98	16.3	176	29.3

Tablo 3.1.2.'de öğrencilerin hikâyede anlatılan konuları tercih etme durumları gösterilmektedir. Tabloya göre "Okuduğunuz bir hikâyenin konusunun ne olmasını isterdiniz?"sorusuna öğrencilerin, aptal insanların başından geçen komik olaylar seçeneği için, 212'si (%35.3) katılıyorum, 92'si (%15.3) kararsızım ve 297'si (%49.4) katılmıyorum; bir çocuğun başından geçen günlük olaylar seçeneği için, 238'i (%39.6) katılıyorum, 143'ü (%28.8) kararsızım ve 220'si (%36.6) katılmıyorum; hayvanların başından geçen olaylar seçeneği için, 293'ü (%48.8) katılıyorum, 111'i (%18.5) kararsızım ve 197'si (%32.8) katılmıyorum; sevgi, acıma veya nefret gibi duyguların

işlendiği hikâyeler seçeneği için, 176'sı (%29.3) katılıyorum, 123'ü (%20.5) kararsızım ve 302'si (%50.2) katılmıyorum; tarihi olaylar seçeneği için, 346'sı (%57.6) katılıyorum, 117'si (%19.5) kararsızım ve 138'i (%23.0) katılmıyorum; çeşitli ülkelere yapılan geziler seçeneği için, 317'si (%52.7) katılıyorum, 111'i (%18.5) kararsızım ve 173'ü (%28.8) katılmıyorum; hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar seçeneği için, 265'i (%44.1) katılıyorum, 103'ü (%17.1) kararsızım ve 233'ü (%38.8) katılmıyorum; oyuncakların canlandığı hikâyeler seçeneği için, 254'ü (%42.3) katılıyorum, 114'ü(%19.0) kararsızım ve 233'ü (%38.8) katılmıyorum; bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri seçeneği için, 280'i (%46.6) katılıyorum, 134'ü (%22.3) kararsızım ve 187'si (%31.1) katılmıyorum; periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları seçeneği için, 265'i (%44.1) katılıyorum, 116'sı (%19.3) kararsızım ve 220'si (%36.6) katılmıyorum; bitkilerin başından geçen olaylar seçeneği için, 245'i (%40.8) katılıyorum, 111'i (%18.5) kararsızım ve 245'i (%40.8) katılmıyorum; melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri seçeneği için, 212'si (%35.3) katılıyorum, 107'si (%17.8) kararsızım ve 282'si (%46.9) katılmıyorum; insanların, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıklarla olan mücadeleleri seçeneği için, 186'sı (%30.9) katılıyorum, 121'i (%20.1) kararsızım ve 294'i (%48.9) katılmıyorum; gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler seçeneği için, 235'i (%39.1) katılıyorum, 128'i (%21.3) kararsızım ve 238'i (%39.6) katılmıyorum; spor takımlarının veya sporcuların başından geçen olaylar seçeneği için, 240'ı (%39.9) katılıyorum, 119'u (%19.8) kararsızım ve 242'si (%40.3) katılmıyorum; bir ailenin başından geçen olaylar seçeneği için, 258'i (%42.9) katılıyorum, 112'si (%18.6) kararsızım ve 231'i (%38.4) katılmıyorum; uzay yolculukları seçeneği için, 315'i (%52.4) katılıyorum, 110'u (%18.3) kararsızım ve 176'sı (%29.3) katılmıyorum; büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olaylar seçeneği için, 216'sı (%35.9) katılıyorum, 110'u (%18.3) kararsızım ve 275'i (%45.8) katılmıyorum; Bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar seçeneği için, 276'sı (%45.9) katılıyorum, 131'i (%21.8) kararsızım ve 194'ü (%32.3) katılmıyorum; bir kişinin kötülerle yaptığı mücadeleler esnasında gösterdiği kahramanlıklar seçeneği için, 291'i (%48.4) katılıyorum, 122'si (%20.3) kararsızım ve 188'i (%31.3) katılmıyorum; geçmişe veya

geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar seçeneği için, 295'i (%49.1) katılıyorum, 132'si (%22.0) kararsızım ve 174'ü (%29.0) katılmıyorum ve son olarak bilim adamlarının serüvenleri seçeneği için, 327'si (%54.4) katılıyorum, 98'i (%16.3) kararsızım ve 176'sı (%29.3) katılmıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin en çok tarihi olayların, çeşitli ülkelere yapılan gezilerin, bilim adamlarının serüvenlerinin, uzay ve zaman yolculuklarının anlatıldığı hikâyelerden hoşlandığı; duygusal içerikli, melek, şeytan gibi varlıkların maceralarının ve aptal insanların başına gelen komik olayların işlendiği hikâyelerden ise daha az hoşlandığı söylenebilir.

3.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Birinci alt problem, "Cinsiyet değişkeni, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme yönelik tablolar ve yorumları verilmiştir.

Tablo 3.2.1.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu

Metin türü Sd=599	Kız (N=300)		Erkek (N=301)		t	p
	X	S	X	S		
1. Hikâye edici	4.42	1.40	3.91	1.67	4.094	.000
2. Bilgi verici	3.76	1.66	3.18	1.62	4.357	.000

Tablo 3.2.1. incelendiğinde, kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında, hem hikâye edici ve hem de bilgi verici metinleri anlama açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Kız öğrencilerin hikâye edici metinle ilgili anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 4.42, erkek öğrencilerin aynı testten aldıkları puanların ortalaması ise 3.91'dir. Kız öğrencilerin bilgi verici metinle ilgili anlama testinden aldıkları puanların ortalaması 3.76, erkek öğrencilerin aynı testten aldıkları puanların ortalaması ise 3.18'dir. Bu bulgular, hem hikâye edici hem de bilgi verici metinleri

anlama konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.2.2.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu

Öğrencinin cinsiyeti		Kız olsun	Erkek olsun	Fark etmez	Toplam
Kız	f	35	8	257	300
	%	11.7	2.7	85.7	100.0
Erkek	f	9	133	159	301
	%	3.0	44.2	52.8	100.0
Toplam	f	44	141	416	601
	%	7.3	23.5	69.2	100.0

X^2=149.265 Sd=2 P=.00

Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin hikâye kahramanının cinsiyetini tercih etme durumu üzerindeki etkisi tablo 3.2.2.'de gösterilmiştir. Tabloya göre kız öğrencilerden kahramanın cinsiyeti kız olsun diyenlerin oranı %11.7 iken erkek öğrencilerde bu oran %3.0'a düşmektedir. Kız öğrencilerden kahramanın cinsiyeti erkek olsun diyenlerin oranı %2.7 iken, erkek öğrencilerde bu oran %44.2'dir. Kız öğrencilerin %85'i kahramanın cinsiyeti önemli değil derken; erkek öğrencilerin ise %52.8'i bu cevabı vermiştir. Farklı cinsiyetlere sahip öğrencilerin kahramanın cinsiyetini tercih etme durumları arasında gözlenen bu farklılığın istatistikî olarak da anlamlı olduğu görülmektedir [X^2=149,265; P<.05]. Bu bulgular erkek öğrenciler, kız öğrencilerin okudukları hikâyenin kahramanının kız olmasını istediklerinden daha fazla, okudukları hikâyenin kahramanının erkek olmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.2.3.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Hikâye unsurları Sd=599	Seçenekler	Kız N=300		Erkek N=301		t	p
		X	S	X	S		
Kahraman	1. Çok güçlü	2.43	.70	2.64	.64	3.884	.000
	2. Çok akıllı	2.79	.52	2.85	.44	1.432	.153
	3. Çok komik	2.62	.67	2.45	.78	2.806	.005
	4. Çok çevik	2.24	.76	2.42	.76	2.869	.004
	5. Çok kurnaz	1.66	.80	1.81	.87	2.291	.022
	6. Çok çalışkan	2.74	.57	2.77	.55	.522	.602
	7. Çok tembel	1.17	.49	1.15	.48	.511	.610
	8. İnsanüstü güçlere sahip	2.16	.83	2.27	.83	1.549	.122
	9. Büyü gücüne sahip	1.70	.82	1.78	.86	1.168	.243
Yer	1. Orman	2.40	.82	2.28	.89	1.679	.094
	2. Deniz	2.27	.84	1.99	.89	3.995	.000
	3. Köy	2.02	.87	1.89	.90	1.784	.075
	4. Saray	2.18	.87	2.11	.89	1.022	.307
	5. Şehir merkezi	1.78	.82	1.84	.86	.827	.408
	6. Okul	2.14	.89	2.03	.90	1.505	.133
	7. Bir evin içi	1.98	.85	1.81	.86	2.405	.016
	8. Kır	2.34	.86	2.09	.89	3.451	.001
	9. Uzay	2.11	.90	2.04	.94	.884	.377
	10. Hayal ürünü yerler	2.16	.88	2.02	.90	1.915	.056
	11. Olağanüstü varlıkların yaşadığı yerler	1.99	.88	2.03	.91	.541	.589
Zaman	1. Geçmiş	2.03	.89	1.90	.92	1.747	.081
	2. Günümüz	2.25	.83	2.15	.87	1.435	.152
	3. Gelecek	2.16	.90	2.16	.90	.007	.994
Kahramanın yaptığı mücadele (problem)	1. Kendisine benzeyen başka bir kahramanla	2.05	.87	2.22	.91	2.365	.018
	2. Toplumla	1.76	.80	1.75	.87	.134	.893
	3. İnsanüstü güçleri olan yaratıklarla	2.04	.89	2.12	.90	1.082	.280
	4. Doğa şartlarıyla	2.05	.87	1.98	.90	1.013	.312
	5. Hayvanlarla	1.70	.80	1.75	.85	.845	.398
	6. Kendi istenmeyen özellikleriyle	1.88	.87	1.85	.86	.368	.713
	7. Kendinden çok daha güçlü biriyle	2.02	.90	2.22	.89	2.709	.007
Problemi çözme	1. İnsanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla	1.84	.87	1.93	.90	1.240	.215
	2. Kahramanın aklını kullanarak	2.65	.69	2.55	.77	1.702	.089
	3.Kahramanın kurnazlık yaparak	1.49	.75	1.70	.84	3.335	.001
	4. Kahramanın çok çalışarak	2.60	.72	2.57	.74	.477	.634
	5. Kahramanın fiziksel kuvvet kullanarak	1.85	.78	2.03	.84	2.809	.005
	6. Büyü yardımıyla	1.39	.70	1.54	.79	2.589	.010
	7. Çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla	1.69	.76	1.86	.86	2.465	.014
	8. Problemi görmezden gelerek	1.49	.73	1.65	.82	2.577	.010

Tablo 3.2.3. incelendiğinde, hikâye kahramanlarının özellikleri açısından cinsiyet değişkenine göre, çok güçlü, çok komik, çok çevik ve çok kurnaz seçeneklerine verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<.05$); diğer seçeneklere verilen cevaplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, erkek öğrencilerin kurnaz, güçlü ve çevik kahramanları kız öğrencilerden daha fazla sevdikleri; kız öğrencilerin ise komik kahramanları erkek öğrencilerden daha fazla sevdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Hikâyenin geçtiği yer açısından, cinsiyet değişkenine göre, öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, hikâyenin denizde, kırda ve bir evin içinde geçmesi seçenekleri arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<.05$); diğer seçenekler üzerinde ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, hikâyenin denizde, kırda ve bir evin içinde geçmesini kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sevdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Hikâyenin geçtiği zaman açısından, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin verdiği cevaplar arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Hikâyede kahramanın karşılaştığı problem açısından, cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin verdiği cevaplar üzerindeki etkisi incelendiğinde, hikâyede kahramanın karşılaşabileceği problemlerden kendisine benzeyen başka bir kahramanla ve kendinden çok daha güçlü biriyle mücadele etsin seçeneklerine verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark yarattığı ($p<.05$); diğer seçenekler arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, erkek öğrencilerin kız öğrenciler göre, hikâyede kahramanın kendisine benzeyen başka bir kahramanla ve kendinden çok daha güçlü biriyle mücadele etmesinden daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Hikâyede kahramanın karşılaştığı probleme çözüm bulması açısından, cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin verdiği cevaplar üzerindeki etkisi incelendiğinde ise, hikâye kahramanının karşılaştığı problemi kahramanın kurnazlık yaparak, fiziksel kuvvet kullanarak, büyü yardımıyla, problemi görmezden gelerek ve çok güçlü başka bir

kahramanın yardımıyla çözmesi seçeneklerine verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark yarattığı (p<.05); diğer seçeneklere verilen cevaplar arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kahramanın karşılaştığı problemi kahramanın kurnazlık yaparak, fiziksel kuvvet kullanarak, büyü yardımıyla, problemi görmezden gelerek ve çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla çözmesinden daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.2.4.

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Hikâye edici metinde anlatılması istenen konu Sd=599	**Kız (N=300)**		**Erkek (N=301)**		**t**	**p**
	X	**S**	**X**	**S**		
1. Aptal insanların başından geçen komik olaylar	1.82	.89	1.89	.92	1.037	.300
2. Bir çocuğun başından geçen günlük olaylar	2.04	.87	2.01	.86	.281	.778
3. Hayvanların başından geçen olaylar	2.22	.88	2.09	.88	1.661	.097
4. Sevgi, acıma veya nefret gibi duyguların işlendiği hikâyeler	1.77	.87	1.81	.86	.574	.566
5. Tarihi olaylar	2.37	.81	2.31	.84	.804	.421
6. Çeşitli ülkelere yapılan geziler	2.33	.83	2.14	.89	2.551	.011
7. Hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar	2.00	.90	2.09	.91	1.254	.210
8. Oyuncakların canlandığı hikâyeler	2.05	.90	2.01	.89	.590	.555
9. Bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri	2.21	.85	2.09	.87	1.653	.099
10. Periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları	2.12	.89	2.02	.89	1.325	.186
11. Bitkilerin başından geçen olaylar	2.14	.87	1.86	.90	3.835	.000
12. Melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri	1.87	.88	1.89	.91	.368	.713
13. İnsanların, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıklarla olan mücadeleleri	1.83	.89	1.81	.86	.271	.787
14. Gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler	1.96	.88	2.02	.88	.873	.383
15. Spor takımlarının veya sporcuların başından geçen olaylar	1.87	.87	2.11	.89	3.304	.001
16. Bir ailenin başından geçen olaylar	2.12	.89	1.97	.90	2.043	.041
17. Uzay yolculukları	2.29	.84	2.17	.90	1.646	.100
18. Büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olaylar	1.91	.90	1.89	.89	.222	.824
19. Bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar	2.19	.86	2.07	.88	1.594	.111
20. Bir kişinin kötülerle yaptığı mücadeleler esnasında gösterdiği kahramanlıklar	2.13	.87	2.20	.87	.969	.333
21. Geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar	2.22	.84	2.18	.87	.530	.596
22. Bilim adamlarının serüvenleri	2.27	.88	2.22	.87	.706	.480

Hikâyede anlatılan konu açısından, cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin verdiği cevaplar üzerindeki etkisi incelendiğinde, çeşitli ülkelere yapılan geziler, bitkilerin, spor takımlarının veya sporcuların ve bir ailenin başından geçen olaylar seçeneklerine verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark yarattığı ($p<.05$); diğer seçeneklere verilen cevaplar arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre spor takımları veya sporcuların başından geçen olayların anlatıldığı hikâyeleri daha çok hoşlandıkları; kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre, çeşitli ülkelere yapılan gezilerin, bitkilerin ve bir ailenin başından geçen olayların anlatıldığı hikâyeleri daha fazla hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

3.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

İkinci alt problem, "Akademik başarı değişkeni, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme yönelik tablolar ve yorumları verilmiştir.

Tablo 3.3.1.

Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu

Metin türü (N=601)	r	p
1. Hikâye edici	.448	.000
2. Bilgi verici	.470	.000

Tablo 3.3.1. incelendiğinde, akademik başarıyla, hikâye edici ve bilgi verici metinleri anlama arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (hikâye edici metinler için, $r=.448$ ve $p<.05$; bilgi verici metinler için, $r=.470$ ve $p<.05$). Bu bulgu, öğrencilerin akademik başarıları arttıkça, hem hikâye edici hem de bilgi verici metinleri anlama düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3.2.

Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu

Değişken	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
Akademik başarı	Gruplar arası	24.835	2	12.418	8.611	.000	1-2 2-3
	Gruplar içi	862.389	598	1.442			
	Toplam	887.225	600				

* 1. Kahramanın cinsiyeti **kız** olsun 2. Kahramanın cinsiyeti **erkek** olsun 3. Kahramanın cinsiyeti **fark etmez**

Tablo 3.3.2'e Ait Betimsel Tablo

Kahramanın cinsiyeti	N	X	S
1) Kız olsun	44	4.00	1.18
2) Erkek olsun	141	3.41	1.24
3) Fark etmez	416	3.87	1.18

Tablo 3.2.2.'ye göre öğrencilerden kahramanın cinsiyeti erkek olsun diyenlerle, kahramanın cinsiyeti kız olsun ve fark etmez diyenler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-598)}$=8.611; p<.05]. İlgili betimsel tablo incelendiğinde, karamanın cinsiyeti kız olsun diyen 44 öğrencinin akademik başarı ortalaması beş üzerinden 4.0; erkek olsun diyen 141 öğrencinin akademik ortalaması 3.41 ve fark etmez diyen 416 öğrencinin ise akademik ortalamasının 3.87 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, akademik başarısı daha düşük olan öğrencilerin, kahramanın cinsiyetinin erkek olmasını istediği; daha yüksek akademik başarısı olan öğrencilerin ise kahramanın cinsiyetinin kız olmasını istediği veya önemli olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3.3.

Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Öğrencilerin akademik başarı düzeyleriyle, hikâye kahramanının özelliklerine

Hikâye unsurları	Seçenekler N=(601)	r	P
Kahraman	1. Çok güçlü	-.144	.000
	2. Çok akıllı	.081	.048
	3. Çok komik	.037	.367
	4. Çok çevik	.097	.018
	5. Çok kurnaz	.075	.065
	6. Çok çalışkan	.063	.120
	7. Çok tembel	-.165	.000
	8. İnsanüstü güçlere sahip	-.066	.108
	9. Büyü gücüne sahip	-.097	.018
Yer	1. Orman	-.032	.432
	2. Deniz	.154	.000
	3. Köy	-.063	.122
	4. Saray	-.075	.065
	5. Şehir merkezi	.081	.048
	6. Okul	-.002	.954
	7. Bir evin içi	-.012	.763
	8. Kır	-.038	.350
	9. Uzay	.267	.000
	10. Hayal ürünü yerler	.101	.013
	11. Olağanüstü varlıkların yaşadığı yerler	.091	.026
Zaman	1. Geçmiş	.101	.013
	2. Günümüz	-.147	.000
	3. Gelecek	.069	.091
Kahramanın yaptığı mücadele (problem)	1. Kendisine benzeyen başka bir kahramanla	-.057	.161
	2. Toplumla	-.128	.002
	3. İnsanüstü güçleri olan yaratıklarla	.102	.013
	4. Doğa şartlarıyla	.002	.962
	5. Hayvanlarla	-.079	.054
	6. Kendi istenmeyen özellikleriyle	.011	.791
	7. Kendinden çok daha güçlü biriyle	-.012	.760
Problemi çözme	1. İnsanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla	-.198	.000
	2. Kahramanın aklını kullanarak	.211	.000
	3.Kahramanın kurnazlık yaparak	-.067	.100
	4. Kahramanın çok çalışarak	.013	.746
	5. Kahramanın fiziksel kuvvet kullanarak	-.077	.061
	6. Büyü yardımıyla	-.093	.022
	7. Çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla	-.164	.000
	8. Problemi görmezden gelerek	-.122	.003

ilişkin seçeneklere verdikleri yanıtlar arasındaki ilişki incelendiğinde, akademik başarı

ile öğrencilerin hikâye kahramanının çok akıllı ve çok çevik olması seçeneklerine verdikleri yanıtlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu; kahramanın çok güçlü, çok tembel ve büyü gücüne sahip olması seçeneklerine verdikleri yanıtlar arasında ise düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (çok güçlü seçeneği için r=-.144, p<.05; çok akıllı seçeneği için r=.081, p<.05; çok çevik seçeneği için r=.097, p<.05; çok tembel seçeneği için r=-.165, p<.05 ve büyü gücüne sahip seçeneği için r=-.144, p<.05). Bu bulgular, akademik başarısı yüksek öğrencilerin, kahramanın çok akıllı ve çevik olmasından; akademik başarısı düşük öğrencilerin ise, kahramanın güçlü, tembel ve büyü gücüne sahip olmasından daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâyenin geçtiği yere ilişkin seçeneklere verdikleri cevaplarla akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde, akademik başarıyla öğrencilerin hikâyenin denizde, şehir merkezinde, uzayda ve hayal ürünü yerlerde geçmesi seçeneklerine verdikleri cevaplar arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (denizde seçeneği için r=.154, p<.05; şehir merkezinde seçeneği için r=.081, p<.05; uzayda seçeneği için r=.267, p<.05 ve hayal ürünü yerler seçeneği için r=.101 ve p<.05). Bu bulgular, akademik başarısı yüksek öğrencilerin, hikâyenin denizde, şehir merkezinde, uzayda ve hayal ürünü yerlerde geçmesinden daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâyenin geçtiği zamana ilişkin seçeneklere verdikleri cevaplar ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde ise hikâyedeki olayın geçmişte geçmesi ile akademik başarı arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı; günümüzde geçmesi ile düşük düzeyde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (geçmişte seçeneği için r=.101, p<.05 ve günümüzde seçeneği için r=-.147, p<.05). Bu bulgular, akademik başarısı yüksek öğrencilerin hikâyedeki olayın geçmişte, akademik başarı düşük öğrencilerin ise hikâyedeki olayın günümüzde geçmesinden daha çok hoşlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâyede kahramanın karşılaştığı probleme ilişkin verdikleri cevaplar ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde ise hikâyedeki

kahramanın insanüstü güçleri olan yaratıklarla mücadele etmesi seçeneğine verilen yanıtlar ile akademik başarı arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı; toplumla mücadele etmesi seçeneğine verilen yanıtlar arasında ise düşük düzeyde negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (toplumla seçeneği için r=-.128, p<.05 ve insanüstü güçleri olan yaratıklarla seçeneği için r=.102, p<.05). Bu bulgular akademik başarısı yüksek öğrencilerin hikâyedeki kahramanın insanüstü güçlere sahip yaratıklarla; akademik başarısı düşük öğrencilerin ise hikâyedeki kahramanın toplumla mücadele etmesinden daha çok hoşlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâyede kahramanın karşılaştığı problemi çözmesine ilişkin seçeneklere verdikleri cevaplar ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde hikâyedeki kahramanın aklını kullanarak karşılaştığı problemi çözmesi seçeneğine öğrencilerin verdiği yanıtlar ile akademik başarı arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı; kahramanın karşılaştığı problemi görmezden gelerek, insanüstü güçlere sahip bir varlığın, çok güçlü başka bir kahramanın ve büyü yardımıyla çözmesi seçeneğine verilen yanıtlar arasında ise düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla seçeneği için r=-.198, p<.05; kahramanın aklını kullanarak seçeneği için r=.211, p<.05; büyü yardımıyla seçeneği için r=-.093, p<.05; çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla seçeneği için r=-.164, p<.05 ve problemi görmezden gelerek seçeneği için r=-.122, p<.05). Bu bulgular, akademik başarısı yüksek öğrencilerin hikâyedeki kahramanın karşılaştığı problemi aklını kullanarak; akademik başarı düşük öğrencilerin ise problemi görmezden gelerek, insanüstü güçlere sahip bir varlığın, çok güçlü başka bir kahramanın ve büyü yardımıyla çözmesinden daha çok hoşlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.3.4.

Akademik Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Hikâye edici metinde anlatılması istenen konu (N=600)	r	p
1. Aptal insanların başından geçen komik olaylar	.055	.175
2. Bir çocuğun başından geçen günlük olaylar	-.067	.099
3. Hayvanların başından geçen olaylar	.037	.371
4. Sevgi, acıma veya nefret gibi duyguların işlendiği hikâyeler	.023	.575
5. Tarihi olaylar	.070	.088
6. Çeşitli ülkelere yapılan geziler	.105	.010
7. Hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar	.104	.010
8. Oyuncakların canlandığı hikâyeler	.062	.129
9. Bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri	.166	.000
10. Periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları	.046	.258
11. Bitkilerin başından geçen olaylar	-.059	.148
12. Melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri	-.021	.606
13. İnsanların, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıklarla olan mücadeleleri	-.026	.529
14. Gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler	.215	.000
15. Spor takımlarının veya sporcuların başından geçen olaylar	.002	.954
16. Bir ailenin başından geçen olaylar	-.023	.580
17. Uzay yolculukları	.233	.000
18. Büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olaylar	.048	.238
19. Bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gittiği bu dünyada başından geçen olaylar	.136	.001
20. Bir kişinin kötülerle yaptığı mücadeleler esnasında gösterdiği kahramanlıklar	.068	.097
21. Geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar	.112	.006
22. Bilim adamlarının serüvenleri	.186	.000

Öğrencilerin hikâyede anlatılan konulara ilişkin seçeneklere verdikleri cevaplar ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde, çeşitli ülkelere yapılan geziler, hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar, bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri, gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler, uzay yolculukları, bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gittiği bu dünyada başından geçen olaylar, geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan

yolculuklar ve bilim adamlarının serüvenleri seçeneklerine öğrencilerin verdiği yanıtlar ile akademik başarı arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (çeşitli ülkelere yapılan geziler seçeneği için r=.105, p<.05; hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar seçeneği için r=.104, p<.05; bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri seçeneği için r=.166, p<.05; gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler seçeneği için r=.215, p<.05; uzay yolculukları seçeneği için r=.233, p<.05; bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar seçeneği için r=.136, p<.05; geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar seçeneği için r=.112, p<.05 ve bilim adamlarının serüvenleri seçeneği için r=.186, p<.05;). Bu bulgular akademik başarısı yüksek öğrencilerin, çeşitli ülkelere yapılan geziler, hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar, bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri, gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler, uzay yolculukları, bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar, geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar ve bilim adamlarının serüvenlerinden daha çok hoşlandığı şeklinde yorumlanabilir.

3.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problem, "Yaşadığı yerleşim merkezi, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme yönelik tablolar ve yorumları verilmiştir.

Tablo 3.4.1.

Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu

Metin türü	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
1. Hikâye edici	Gruplar arası	76.425	2	38.212	16.374	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	1395.602	598	2.334			
	Toplam	1472.027	600				
2. Bilgi verici	Gruplar arası	326.248	2	163.12	72.710	.000	1-2 1-3 2-3
	Gruplar içi	1341.602	598	2.243			
	Toplam	1667.850	600				

* 1. kasaba 2. ilçe 3. il

Tablo 3.4.1.'e Ait Betimsel Tablo

Metin türü	Kasaba		İlçe		İl	
	X	S	X	S	X	S
1. Hikâye edici	4.02	1.57	3.83	1.45	4.67	1.58
2. Bilgi verici	2.69	1.42	3.31	1.45	4.48	1.52

Tablo 3.4.1. incelendiğinde, yaşadığı yerleşim merkezi değişkeninin, öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgi verici metni anlama puanları üzerinde etkili olduğu görülmektedir [hikâye edici metin için, $F_{(2-598)}$=16.374; p<.05 ve bilgi verici metin için $F_{(2-598)}$; p<.05]. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre bu farklılığın kaynağı, hikâye edici metin için kasaba ve ilçe merkezindeki öğrencilerin ilgili başarı testinden aldıkları puanların ortalamaları ile il merkezindeki öğrencilerin aynı testten aldıkları puanların ortalamaları; bilgi verici metin için ise kasabadaki öğrencilerin anlama testinden aldıkları puanlar ile ilçe ve il merkezindeki öğrencilerin aynı testten aldıkları puanların ortalamaları ve ilçe merkezindeki öğrencilerle il merkezindeki öğrencilerin aynı testten aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farktır. Betimsel veriler incelendiğinde, kasabadaki öğrencilerin, hikâye edici metne ait başarı testinden aldıkları puanların ortalamasının 4.02, ilçedeki öğrencilerin 3.83 ve ildeki öğrencilerin ise 4.67; bilgi verici metne ait başarı testinden kasabadaki öğrencilerin aldıkları puanların ortalamasının 2.69, ilçedeki öğrencilerin 3.31 ve ildeki öğrencilerin ise 4.48 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, hikâye edici metni, kasaba ve il merkezinde öğrenimine devam eden öğrencilerin, ilçe merkezinde öğrenimine

devam eden öğrencilere göre daha iyi anladığı; bilgi verici metni ise il merkezindeki öğrencilerin ilçe ve kasabadaki öğrencilerden, ilçedeki öğrencilerin ise kasabadaki öğrencilerden daha iyi anladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.4.2.

Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu

İkamet edilen yer		Kız	Erkek	Fark etmez	Toplam
Kasaba	f	11	39	156	206
	%	5.3	18.9	75.7	100.0
İlçe	f	18	60	127	205
	%	8.8	29.3	62.0	100.0
İl	f	15	42	133	190
	%	7.9	22.1	70.0	100.0
Toplam	f	44	141	416	601
	%	7.3	23.5	69.2	100.0

X^2=9.795S Sd=4 P=.059

İkâmet edilen yer değişkeninin, öğrencilerin hikâye kahramanının cinsiyetini tercih etme durumu üzerindeki etkisi tablo 3.4.2.'de gösterilmiştir. Tabloya göre ikamet edilen yer değişkeninin öğrencilerin hikâye kahramanının cinsiyetini tercih etme durumu üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir (X^2=9.795S; Sd=4; P=.059)

Tablo 3.4.3.

Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâyenin Kahramanının Özelliklerine İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Kahramanın özelliği	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
1. Çok güçlü	Gruplar arası	6.691	2	3.345	7.282	.001	2-3
	Gruplar içi	274.717	598	.459			
	Toplam	281.408	600				
2. Çok akıllı	Gruplar arası	2.330	2	1.165	4.920	.008	1-3
	Gruplar içi	141.620	598	.237			
	Toplam	143.950	600				
3. Çok komik	Gruplar arası	6.879	2	3.439	6.415	.002	1-2 1-3
	Gruplar içi	320.602	598	.536			
	Toplam	327.481	600				
4. Çok çevik	Gruplar arası	4.217	2	2.109	3.611	.028	1-3
	Gruplar içi	349.227	598	.584			
	Toplam	353.444	600				
5. Çok kurnaz	Gruplar arası	36.630	2	18.315	27.986	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	391.357	598	.654			
	Toplam	427.987	600				
9. Büyü gücüne sahip	Gruplar arası	6.211	2	3.106	4.377	.013	2-3
	Gruplar içi	424.328	598	.710			
	Toplam	430.539	600				

* 1. kasaba 2. ilçe 3. il

Tablo 3.4.3.'te görüleceği üzere, yaşadığı yerleşim merkezi türü değişkeninin, öğrencilerin hikâye kahramanının özelliklerine ilişkin verdiği cevaplardan çok güçlü, akıllı, komik, çevik, kurnaz ve büyü gücüne sahip olma seçenekleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir [çok güçlü seçeneği için, $F_{(2-598)}=7.282$, $p<.05$; çok akıllı seçeneği için, $F_{(2-598)}=4.920$, $p<.05$; çok komik seçeneği için, $F_{(2-598)}=6.415$, $p<.05$; çok çevik seçeneği için, $F_{(2-598)}=3.611$, $p<.05$; çok kurnaz seçeneği için, $F_{(2-598)}=27.986$, $p<.05$ ve büyü gücüne sahip seçeneği için, $F_{(2-598)}=4.377$, $p<.05$]. Yaşadığı yerleşim merkezi türü değişkeninin, diğer seçenekler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre farklılık, çok güçlü seçeneği için ilçe ve il merkezindeki öğrenciler, çok akıllı seçeneği için kasaba ve il merkezindeki öğrenciler, çok komik seçeneği için kasabadaki öğrencilerle il ve ilçe merkezindeki öğrenciler, çok çevik seçeneği için kasaba ve il merkezindeki öğrenciler, çok kurnaz seçeneği için il merkezindeki öğrencilerle ilçe merkezindeki ve

kasabadaki öğrenciler ve büyü gücüne sahip olma seçeneği için ilçe merkezindeki öğrencilerle il merkezindeki öğrenciler arasındadır.

Bu bulgular, ilgili betimsel veriler yardımıyla, ilçe merkezindeki öğrencilerin, il merkezindeki öğrencilere göre kahramanın çok güçlü olmasını; il merkezindeki öğrencilerin kasabadaki öğrencilere göre kahramanın çok akıllı ve çok çevik olmasını; ilçe ve il merkezindeki öğrencilerin kasabadaki öğrencilere göre kahramanın çok komik olmasını; il merkezindeki öğrencilerin kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilere göre kahramanın çok kurnaz olmasını ve il merkezindeki öğrencilerin ilçe merkezindeki öğrencilere göre kahramanın büyü gücüne sahip olmasını daha çok istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.4.4.

Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâyenin Geçtiği Yere İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Yer	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
2. Denizde	Gruplar arası	28.724	2	14.362	19.703	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	435.892	598	.729			
	Toplam	464.616	600				
5. Şehir merkezinde	Gruplar arası	15.650	2	7.825	11.279	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	414.850	598	.694			
	Toplam	430.499	600				
8. Kırda	Gruplar arası	7.804	2	3.902	5.047	.007	1-3 2-3
	Gruplar içi	462.319	598	.773			
	Toplam	470.123	600				
9. Uzayda	Gruplar arası	36.413	2	18.207	22.774	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	478.066	598	.799			
	Toplam	514.479	600				
10. Hayal ürünü yerlerde	Gruplar arası	5.929	2	2.965	3.705	.025	1-3 2-3
	Gruplar içi	478.473	598	.800			
	Toplam	484.403	600				
11.Olağanüstü varlıkların yaşadığı yerlerde	Gruplar arası	8.708	2	4.354	5.411	.005	1-3 2-3
	Gruplar içi	481.186	598	.805			
	Toplam	489.894	600				

* 1. kasaba 2. ilçe 3. il

Tablo 3.4.4. incelendiğinde, yaşadığı yerleşim merkezi türü değişkeninin, öğrencilerin hikâyenin geçtiği yere ilişkin verdiği cevaplardan, denizde, şehir

merkezinde, kırda, uzayda, hayal ürünü yerlerde ve olağanüstü yaratıkların yaşadığı yerlerde seçenekleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir [denizde seçeneği için, $F_{(2-598)}$=19.703, p<.05; şehir merkezinde seçeneği için, $F_{(2-598)}$=11.279, p<.05; kırda seçeneği için, $F_{(2-598)}$=5.047, p<.05; uzayda seçeneği için, $F_{(2-598)}$=22.774, p<.05; hayal ürünü yerlerde seçeneği için, $F_{(2-598)}$=3.705, p<.05 ve olağanüstü yaratıkların yaşadığı yerlerde seçeneği için, $F_{(2-598)}$=5.411, p<.05]. Yaşadığı yerleşim merkezi türü değişkeninin diğer seçenekler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre farklılık, tüm seçenekler için il merkezindeki öğrencilerle ilçe merkezindeki ve kasabadaki öğrenciler arasındadır.

Bu bulgular, ilgili betimsel veriler yardımıyla, il merkezindeki öğrencilerin kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilere göre hikâyenin, denizde, şehir merkezinde, uzayda, hayal ürünü yerlerde ve olağanüstü varlıkların yaşadığı yerlerde; kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilerin il merkezindeki öğrencilere göre hikâyenin kırda geçmesini daha çok istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.4.5.

Yaşadığı Yerleşim Merkezine Göre Öğrencilerin Hikâyenin Geçtiği Zamana İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Zaman	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
1. Geçmişte	Gruplar arası	20.470	2	10.235	12.810	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	477.796	598	.799			
	Toplam	498.266	600				
2. Günümüzde	Gruplar arası	15.384	2	7.692	10.751	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	427.851	598	.715			
	Toplam	443.235	600				
3. Gelecekte	Gruplar arası	24.509	2	12.254	15.630	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	468.852	598	.784			
	Toplam	493.361	600				

* 1. kasaba 2. ilçe 3. il

Tablo 3.4.5. incelendiğinde, yaşadığı yerleşim merkezi değişkeninin, öğrencilerin hikâyenin geçtiği zamana ilişkin verdiği cevaplardan, geçmişte, günümüzde ve gelecekte seçenekleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir [geçmişte

seçeneği için, $F_{(2-598)}$=12.810, p<.05; günümüzde seçeneği için, $F_{(2-598)}$=10.751, p<.05 ve gelecekte seçeneği için, $F_{(2-598)}$=15.630, p<.05]. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre farklılık, tüm seçenekler için, il merkezindeki öğrencilerle ilçe merkezindeki ve kasabadaki öğrenciler arasındadır.

Bu bulgular, ilgili betimsel veriler yardımıyla, il merkezindeki öğrencilerin kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilere göre hikâyenin, geçmişte ve gelecekte; kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilerin il merkezindeki öğrencilere göre hikâyenin günümüzde geçmesini daha çok istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.4.6.

Yaşadığı Yerleşim Merkezine Göre Öğrencilerin Hikâyede Kahramanın Karşılaştığı Probleme İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Kahramanın yaptığı mücadele (problem)	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
1. Kendisine benzeyen başka bir kahramanla	Gruplar arası	9.991	2	4.995	6.306	.002	1-3 2-3
	Gruplar içi	473.703	598	.792			
	Toplam	483.694	600				
2. Toplumla	Gruplar arası	8.267	2	4.133	5.960	.003	1-3 2-3
	Gruplar içi	414.708	598	.693			
	Toplam	422.975	600				
3. İnsanüstü güçleri olan yaratıklarla	Gruplar arası	8.065	2	4.033	5.030	.007	2-3
	Gruplar içi	479.436	598	.802			
	Toplam	487.501	600				

* 1. kasaba 2. ilçe 3. il

Tablo 3.4.7. incelendiğinde, yaşadığı yerleşim merkezi değişkeninin, öğrencilerin hikâye kahramanının karşılaştığı problem durumuna ilişkin verdiği cevaplardan, kendisine benzeyen başka bir kahramanla, toplumla ve insanüstü güçleri olan yaratıklarla seçenekleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir [kendisine benzeyen başka bir kahramanla seçeneği için, $F_{(2-598)}$=6.306, p<.05; toplumla seçeneği için, $F_{(2-598)}$=5.960, p<.05 ve insanüstü güçleri olan yaratıklarla seçeneği için, $F_{(2-598)}$=5.30, p<.05]. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre farklılık, kendisine benzeyen başka bir kahramanla ve toplumla seçenekleri için il merkezindeki

öğrencilerle ilçe merkezindeki ve kasabadaki öğrenciler; insanüstü güçleri olan yaratıklarla seçeneği için ilçe merkezindeki ve il merkezindeki öğrenciler arasındadır.

Bu bulgular, ilgili betimsel veriler yardımıyla, il merkezindeki öğrencilerin, kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilere göre kahramanın kendisine benzeyen başka bir kahramanla; kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilerin, il merkezindeki öğrencilere göre kahramanın toplumla ve il merkezindeki öğrencilerin, ilçe merkezindeki öğrencilere göre kahramanın insanüstü güçleri olan yaratıklarla mücadele etmesini daha çok istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.4.7.

Yaşadığı Yerleşim Merkezi Türüne Göre Öğrencilerin Hikâyenin Kahramanının Karşılaştığı Problemi Çözmesine İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Problemi çözme	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
1. İnsanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla	Gruplar arası	12.302	2	6.151	7.906	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	465.229	598	.778			
	Toplam	477.531	600				
2. Kahramanın aklını kullanarak	Gruplar arası	7.510	2	3.755	7.096	.001	1-3 2-3
	Gruplar içi	316.447	598	.529			
	Toplam	323.957	600				
3.Kahramanın kurnazlık yaparak	Gruplar arası	9.193	2	4.596	7.211	.001	2-3
	Gruplar içi	381.167	598	.637			
	Toplam	390.359	600				
6. Büyü yardımıyla	Gruplar arası	5.950	2	2.975	5.331	.005	2-3
	Gruplar içi	333.731	598	.558			
	Toplam	339.681	600				
8. Problemi yok sayarak/görmez-den gelerek	Gruplar arası	10.417	2	5.209	8.643	.000	1-2 1-3
	Gruplar içi	360.388	598	.603			
	Toplam	370.805	600				

* 1. kasaba 2. ilçe 3. il

Tablo 3.4.8. incelendiğinde, yaşadığı yerleşim merkezi türü değişkeninin, öğrencilerin hikâye kahramanının karşılaştığı problem durumunu çözmesine ilişkin verdiği cevaplardan, insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla, kahramanın aklını kullanarak, kahramanın kurnazlık yaparak, büyü yardımıyla ve problemi yok sayarak/görmezden gelerek seçenekleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir

[insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla seçeneği için, $F_{(2-598)}$=7.906, p<.05; kahramanın aklını kullanarak seçeneği için $F_{(2-598)}$=7.906, p<.05; kahramanın kurnazlık yaparak seçeneği için $F_{(2-598)}$=2.211, p<.05; büyü yardımıyla seçeneği için $F_{(2-598)}$=5.331, p<.05; ve problemi yok sayarak/görmezden gelerek seçeneği için $F_{(2-598)}$=8.643, p<.05]. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre farklılık, insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla ve kahramanın aklını kullanarak seçenekleri için, il merkezindeki öğrencilerle, kasaba ve ilçe merkezindeki öğrenciler; kahramanın kurnazlık yaparak ve büyü yardımıyla seçenekleri için il merkezindeki öğrencilerle, ilçe merkezindeki öğrenciler ve problemi yok sayarak/görmezden gelerek seçeneği için kasabadaki öğrencilerle il ve ilçe merkezindeki öğrenciler arasındadır.

Bu bulgular, ilgili betimsel veriler yardımıyla incelendiğinde, il merkezindeki öğrencilerin, kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilere göre kahramanın aklını kullanarak; kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilerin, il merkezindeki öğrencilere göre kahramanın insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla ve il merkezindeki öğrencilerin, ilçe merkezindeki öğrencilere göre kahramanın kurnazlık yaparak ve büyü yardımıyla son olarak kasabadaki öğrencilerin il ve ilçe merkezindeki öğrencilere göre problemi yok sayarak/görmezden gelerek karşılaştığı problemi çözmesinden daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.4.3., 3.4.4., 3.4.5., 3.4.6 ve 3.4.7.'e Ait Betimsel Tablo

Hikâye unsurları	Seçenekler	Kasaba (N=206)		İlçe (N=205)		İl (N=190)	
		X	S	X	S	X	S
Kahraman	1. Çok güçlü	2.55	.70	2.65	.60	2.39	.71
	2. Çok akıllı	2.74	.61	2.83	.43	2.89	.37
	3. Çok komik	2.39	.78	2.57	.70	2.64	.70
	4. Çok çevik	2.21	.80	2.37	.72	2.41	.75
	5. Çok kurnaz	1.60	.81	1.54	.76	2.10	.83
	6. Çok çalışkan	2.72	.62	2.83	.46	2.70	.58
	7. Çok tembel	1.21	.56	1.13	.45	1.15	.45
	8. İnsanüstü güçlere sahip	2.22	.82	2.28	.76	2.13	.92
	9. Büyü gücüne sahip	1.70	.82	1.64	.80	1.88	.89
Yer	1. Orman	2.35	.85	2.32	.87	2.35	.85
	2. Deniz	1.90	.86	2.07	.86	2.43	.82
	3. Köy	2.03	.88	1.94	.90	1.87	.89
	4. Saray	2.15	.90	2.22	.88	2.05	.86
	5. Şehir merkezi	1.70	.81	1.70	.82	2.05	.85
	6. Okul	2.08	.90	2.08	.89	2.11	.89
	7. Bir evin içi	1.92	.88	1.84	.86	1.92	.85
	8. Kır	2.15	.88	2.38	.86	2.12	.89
	9. Uzay	1.85	.89	1.97	.93	2.43	.84
	10. Hayal ürünü yerler	2.01	.86	2.03	.90	2.24	.92
	11. Olağanüstü varlıkların yaşadığı yerler	1.91	.89	1.94	.87	2.18	.92
Zaman	1. Geçmiş	1.94	.91	1.75	.87	2.21	.88
	2. Günümüz	2.24	.85	2.36	.82	1.97	.86
	3. Gelecek	2.01	.91	2.03	.88	2.46	.85
Kahramanın yaptığı mücadele (problem)	1. Kendisine benzeyen başka bir kahramanla	2.26	.87	2.19	.88	1.95	.90
	2. Toplumla	1.87	.88	1.80	.84	1.59	.75
	3. İnsanüstü güçleri olan yaratıklarla	2.05	.89	1.96	.89	2.24	.89
	4. Doğa şartlarıyla	1.97	.87	1.94	.89	2.14	.88
	5. Hayvanlarla	1.77	.85	1.79	.84	1.61	.79
	6. Kendi istenmeyen özellikleriyle	1.84	.85	1.80	.86	1.95	.88
	7. Kendinden çok daha güçlü biriyle	2.19	.91	2.07	.90	2.10	.90
Problemi çözme	1. İnsanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla	2.02	.90	1.94	.89	1.68	.84
	2. Kahramanın aklını kullanarak	2.50	.78	2.55	.76	2.76	.60
	3.Kahramanın kurnazlık yaparak	1.58	.79	1.45	.73	1.76	.86
	4. Kahramanın çok çalışarak	2.59	.72	2.57	.75	2.59	.72
	5. Kahramanın fiziksel kuvvet kullanarak	1.93	.82	1.97	.80	1.92	.83
	6. Büyü yardımıyla	1.49	.75	1.34	.65	1.58	.82
	7. Çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla	1.88	.82	1.73	.80	1.70	.81
	8. Problemi görmezden gelerek	1.75	.83	1.52	.75	1.44	.73

Tablo 3.4.8.

Yaşadığı Yerleşim Merkezine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Hikâye edici metinde anlatılması istenen konu	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
2. Sokakta okulda veya aile içinde bir çocuğun başından geçen günlük olaylar	Gruplar arası	9.350	2	4.675	6.239	.002	1-3 2-3
	Gruplar içi	448.111	598	.749			
	Toplam	457.461	600				
7. Hayalet canavar ve bunun gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar	Gruplar arası	10.590	2	5.295	6.519	.002	1-3 2-3
	Gruplar içi	485.706	598	.812			
	Toplam	496.296	600				
9. Başlarına bir felaket gelmiş bir kişi/topluluğun hayatta kalma mücadeleleri	Gruplar arası	10.508	2	5.254	7.107	.001	1-3 2-3
	Gruplar içi	442.101	598	.739			
	Toplam	452.609	600				
11. Bitkilerin başından geçen olaylar	Gruplar arası	11.907	2	5.954	7.447	.001	1-3 2-3
	Gruplar içi	478.093	598	.799			
	Toplam	490.000	600				
12. Melek şeytan gibi üstün varlıkların birbirleriyle olan mücadeleleri	Gruplar arası	9.113	2	4.556	5.716	.003	1-3 2-3
	Gruplar içi	476.734	598	.797			
	Toplam	485.847	600				
14. Gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği/suçluların bulunduğu hikâyeler	Gruplar arası	40.477	2	20.23	27.983	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	432.508	598	.723			
	Toplam	472.985	600				
16. Bir ailenin başından geçen olaylar	Gruplar arası	5.824	2	2.912	3.613	.028	1-3 2-3
	Gruplar içi	481.963	598	.806			
	Toplam	487.787	600				
17. Uzay yolculukları	Gruplar arası	8.884	2	4.442	5.904	.003	1-2 1-3
	Gruplar içi	449.968	598	.752			
	Toplam	458.852	600				
19. Bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gittiği bu dünyada başından geçen olaylar	Gruplar arası	7.848	2	3.924	5.203	.006	1-3 2-3
	Gruplar içi	450.964	598	.754			
	Toplam	458.812	600				
21. Zamanda yapılan yolculuklar	Gruplar arası	21.904	2	10.95	15.493	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	422.735	598	.707			
	Toplam	444.639	600				
22. Bilim adamlarının serüvenleri	Gruplar arası	16.474	2	8.237	10.980	.000	1-3 2-3
	Gruplar içi	448.588	598	.750			
	Toplam	465.062	600				

* 1. kasaba 2. ilçe 3. il

Tablo 3.4.8'e ait betimsel tablo

Hikâyenin konusu	Kasaba (N=206)		İlçe (N=205)		İl (N=190)	
	X	S	X	S	X	S
1. Aptal insanların başından geçen komik olaylar	1.82	.88	1.78	.88	1.97	.95
2. Bir çocuğun başından geçen günlük olaylar	2.15	.85	2.07	.84	1.85	.89
3. Hayvanların başından geçen olaylar	2.15	.87	2.16	.89	2.16	.90
4. Sevgi, acıma veya nefret gibi duyguların işlendiği hikâyeler	1.76	.83	1.78	.86	1.83	.91
5. Tarihi olaylar	2.24	.83	2.40	.82	2.40	.82
6. Çeşitli ülkelere yapılan geziler	2.16	.88	2.23	.87	2.32	.85
7. Hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar	1.98	.91	1.94	.88	2.24	.90
8. Oyuncakların canlandığı hikâyeler	1.98	.92	1.98	.88	2.14	.88
9. Bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri	2.01	.86	2.12	.85	2.33	.84
10. Periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları	2.08	.90	2.05	.88	2.07	.90
11. Bitkilerin başından geçen olaylar	2.07	.89	2.11	.89	1.79	.89
12. Melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri	1.78	.84	1.81	.91	2.06	.92
13. İnsanların, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıklarla olan mücadeleleri	1.71	.82	1.83	.86	1.91	.93
14. Gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler	1.85	.84	1.78	.84	2.37	.86
15. Spor takımlarının veya sporcuların başından geçen olaylar	1.95	.88	1.96	.89	2.07	.91
16. Bir ailenin başından geçen olaylar	2.14	.89	2.07	.90	1.90	.89
17. Uzay yolculukları	2.06	.89	2.31	.83	2.32	.87
18. Büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olaylar	1.88	.89	1.79	.86	2.03	.93
19. Bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gittiği bu dünyada başından geçen olaylar	2.02	.84	2.09	.87	2.30	.88
20. Bir kişinin kötülerle yaptığı mücadeleler esnasında gösterdiği kahramanlıklar	2.04	.87	2.23	.88	2.23	.85
21. Geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar	2.01	.86	2.13	.86	2.47	.78
22. Bilim adamlarının serüvenleri	2.14	.88	2.13	.90	2.49	.79

Tablo 3.4.8. incelendiğinde, yaşadığı yerleşim merkezi türü değişkeninin, öğrencilerin hikâyenin konusuna ilişkin verdiği cevaplardan, bir çocuğun başından geçen günlük olaylar, hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar, başlarına bir felaket gelmiş bir kişi/topluluğun hayatta kalma mücadeleleri, bitkilerin başından geçen olaylar, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri, gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler, bir ailenin başından geçen olaylar, uzay yolculukları, bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada

başından geçen olaylar, geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar ve bilim adamlarının serüvenleri seçenekleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir [bir çocuğun başından geçen günlük olaylar $F_{(2-598)}$=6.239, p<.05; hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar seçeneği için $F_{(2-598)}$=6.519, p<.05; başlarına bir felaket gelmiş bir kişi/topluluğun hayatta kalma mücadeleleri seçeneği için $F_{(2-598)}$=7.107, p<.05; bitkilerin başından geçen olaylar seçeneği için $F_{(2-598)}$=7.447, p<.05; melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri seçeneği için $F_{(2-598)}$=7.716, p<.05; gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler seçeneği için $F_{(2-598)}$=27.983, p<.05; bir ailenin başından geçen olaylar seçeneği için $F_{(2-598)}$=3.613, p<.05; uzay yolculukları seçeneği için, $F_{(2-598)}$=5.904, p<.05; bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar seçeneği için $F_{(2-598)}$=5.203, p<.05; geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar seçeneği için $F_{(2-598)}$=15.493, p<.05 ve bilim adamlarının serüvenleri seçeneği için $F_{(2-598)}$=10.980, p<.05]. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre farklılık, bir çocuğun başından geçen günlük olaylar, hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar, başlarına bir felaket gelmiş bir kişi/topluluğun hayatta kalma mücadeleleri, bitkilerin başından geçen olaylar, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri, gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler, bir ailenin başından geçen olaylar, bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar, geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar ve bilim adamlarının serüvenleri seçenekleri için il merkezindeki öğrencilerle, kasaba ve ilçe merkezindeki öğrenciler ve uzay yolculukları seçeneği için, kasabadaki öğrencilerle il ve ilçe merkezindeki öğrenciler arasındadır.

Bu bulgular, il merkezindeki öğrencilerin, kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilere göre hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar, başlarına bir felaket gelmiş bir kişi/topluluğun hayatta kalma mücadeleleri, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri, gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu

hikâyeler, bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gittiği bu dünyada başından geçen olaylar, geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar ve bilim adamlarının serüvenlerinden daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgular kasaba ve ilçe merkezindeki öğrencilerin il merkezindeki öğrencilere göre, bir çocuğun başından geçen günlük olaylar, bitkilerin başından geçen olaylar, bir ailenin başından geçen olaylar ve son olarak il ve ilçe merkezindeki öğrencilerin, kasabadaki öğrencilere göre uzay yolculuklarından daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

3.5. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problem, "Okumaya karşı geliştirilen tutum değişkeni, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme yönelik tablolar ve yorumları verilmiştir.

Tablo 3.5.1.

Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu

Metin türü (N=601)	r	p
1. Hikâye edici	.260	.000
2. Bilgi verici	.258	.000

Tablo 3.5.1. incelendiğinde, okumaya karşı geliştirilen tutumla, hikâye edici ve bilgi verici metinleri anlama arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (hikâye edici metinler için $r=.260$, $p<.05$; bilgi verici metinler için $r=258$, $p<.05$). Bu bulgu, okumaya karşı olumlu tutumları yüksek öğrencilerin, hem hikâye edici ve hem de bilgi verici metinleri daha iyi anladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.5.2.

Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu

Değişken	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
Okumaya karşı geliş. tutum	Gruplar arası	172.498	2	86.249	7.109	.001	1-2
	Gruplar içi	7255,499	598	12,133			2-3
	Toplam	7427,997	599				

* 1. Kahramanın cinsiyeti **kız** olsun 2. Kahramanın cinsiyeti **erkek** olsun 3. Kahramanın cinsiyeti **fark etmez**

Tablo 3.5.2'e Ait Betimsel Tablo

Kahramanın cinsiyeti	N	X	S
1) Kız olsun	44	35.09	3.58
2) Erkek olsun	141	33.66	3.87
3) Fark etmez	415	34.90	3.33

Tablo 3.5.2.'ye göre öğrencilerden kahramanın cinsiyeti erkek olsun diyenlerle, kahramanın cinsiyeti kız olsun ve fark etmez diyenler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2\text{-}598)}$=7.109; p<.05]. Tabloya ilişkin betimsel tablo incelendiğinde, kahramanın cinsiyeti kız olsun diyen 44 öğrencinin okumaya karşı geliştirilen tutum ölçeğinden 39 üzerinden 35.9; erkek olsun diyen 141 öğrencinin puanlarının ortalaması 33.66 ve fark etmez diyen 416 öğrencinin ise ortalamasının 34.90 olduğu görülmektedir. Bu bulgular, okumaya karşı daha düşük olumlu tutum geliştiren öğrencilerin kahramanın cinsiyetinin erkek olmasını istediği; daha yüksek olumlu tutum geliştiren öğrencilerin ise kahramanın cinsiyetinin kız olmasını istediği veya önemli olmadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.5.3.

Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Hikâye unsurları	**Seçenekler N=601**	**r**	**p**
Kahraman	1. Çok güçlü	-.095	.020
	2. Çok akıllı	.055	.181
	3. Çok komik	.002	.963
	4. Çok çevik	.069	.091
	5. Çok kurnaz	.022	.592
	6. Çok çalışkan	.072	.080
	7. Çok tembel	-.159	.000
	8. İnsanüstü güçlere sahip	-.097	.017
	9. Büyü gücüne sahip	-.121	.003
Yer	1. Orman	.032	.439
	2. Deniz	.107	.009
	3. Köy	.006	.886
	4. Saray	.000	.997
	5. Şehir merkezi	.030	.460
	6. Okul	.070	.087
	7. Bir evin içi	-.014	.733
	8. Kır	.073	.076
	9. Uzay	.094	.022
	10. Hayal ürünü yerler	.027	.515
	11. Olağanüstü varlıkların yaşadığı yerler	.039	.336
Zaman	1. Geçmiş	-.052	.200
	2. Günümüz	-.028	.501
	3. Gelecek	.029	.475
Kahramanın yaptığı mücadele (problem)	1. Kendisine benzeyen başka bir kahramanla	-.101	.013
	2. Toplumla	-.063	.122
	3. İnsanüstü güçleri olan yaratıklarla	.019	.642
	4. Doğa şartlarıyla	.030	.459
	5. Hayvanlarla	-.011	.779
	6. Kendi istenmeyen özellikleriyle	.031	.445
	7. Kendinden çok daha güçlü biriyle	-.091	.026
Problemi çözme	1. İnsanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla	-.137	.001
	2. Kahramanın aklını kullanarak	.138	.001
	3.Kahramanın kurnazlık yaparak	-.119	.004
	4. Kahramanın çok çalışarak	.043	.292
	5. Kahramanın fiziksel kuvvet kullanarak	-.137	.001
	6. Büyü yardımıyla	-.164	.000
	7. Çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla	-.138	.001
	8. Problemi görmezden gelerek	-.128	.002

Öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutumla hikâye kahramanının özelliklerine ilişkin seçeneklere verdikleri yanıtlar arasındaki ilişki incelendiğinde, okumaya karşı geliştirilen tutumla öğrencilerin kahramanın çok güçlü, çok tembel, insanüstü güçlere sahip ve büyü gücüne sahip seçeneklerine verdikleri yanıtlar arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (çok güçlü seçeneği için r= -.095, p<.05; çok tembel seçeneği için r=-.159, p<.05; insanüstü güçlere sahip seçeneği için r=-.-.097, p<.05 ve büyü gücüne sahip seçeneği için r=-.121, p<.05). Bu bulgular, okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutumu daha düşük öğrencilerin kahramanın çok güçlü, çok tembel, insanüstü güçlere ve büyü gücüne sahip olmasından daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâyenin geçmesi istenen yer seçeneklerine verdikleri cevaplarla okumaya karşı geliştirdikleri tutum arasındaki ilişki incelendiğinde, okumaya karşı geliştirilen tutumla öğrencilerin hikâyenin denizde geçmesi seçeneğine verdikleri cevaplar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (denizde seçeneği için r=.107, p<.05). Bu bulgular okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutumu yüksek öğrencilerin, hikâyenin denizde geçmesinden daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâyenin geçmesi istenen zamana ilişkin seçeneklere verdikleri cevaplar ile okumaya karşı geliştirilen tutum arasındaki ilişki incelendiğinde ise hikâyedeki olayın geçtiği zamanı tercih etme üzerinde okumaya karşı geliştirilen tutum değişkeninin etkili olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin hikâyede kahramanın karşılaştığı probleme ilişkin verdikleri cevaplar ile okumaya karşı geliştirilen tutum arasındaki ilişki incelendiğinde ise hikâyedeki kahramanın, kendisine benzeyen başka bir kahramanla ve kendinden çok daha güçlü biriyle mücadele etmesi seçeneğine verilen yanıtlar ile okumaya karşı geliştirilen tutum arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (kendisine benzeyen başka bir kahramanla seçeneği için r=-.101, p<.05 ve kendinden çok daha güçlü biriyle seçeneği için r=.-.091, p<.05). Bu bulgular, okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutumu daha düşük öğrencilerin hikâyedeki

kahramanın kendisine benzeyen başka bir kahramanla ve kendinden çok daha güçlü biriyle mücadele etmesinden daha çok hoşlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin hikâyede kahramanın karşılaştığı problemi çözmesine ilişkin verdikleri cevaplar ile okumaya karşı geliştirdikleri tutum arasındaki ilişki incelendiğinde, hikâyedeki kahramanın aklını kullanarak karşılaştığı problemi çözmesi seçeneğine öğrencilerin verdiği yanıtlar ile okumaya karşı geliştirilen tutum arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı; insanüstü güçlere sahip bir varlığın, çok güçlü başka bir kahramanın ve büyü yardımıyla, kahramanın problemi görmezden gelerek, fiziksel kuvvet kullanarak ve kurnazlık yaparak seçeneklerine verilen yanıtlar arasında ise düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla seçeneği için $r=-.137$, $p<.05$; kahramanın aklını kullanarak seçeneği için $r=.138$, $p<.05$; büyü yardımıyla seçeneği için $r=-.164$, $p<.05$; çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla seçeneği için $r=-.138$, $p<.05$; kurnazlık yaparak seçeneği için $r=-.119$, $p<.05$ fiziksel kuvvet kullanarak seçeneği için $r=-.137$, $p<.05$ ve problemi görmezden gelerek seçeneği için $r=-.128$, $p<.05$). Bu bulgular, okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutumu yüksek öğrencilerin hikâyedeki kahramanın karşılaştığı problemi aklını kullanarak; daha düşük öğrencilerin ise problemi görmezden gelerek, fiziksel kuvvet kullanarak, kurnazlık yaparak, insanüstü güçlere sahip bir varlığın, çok güçlü başka bir kahramanın ve büyü yardımıyla çözmesinden daha çok hoşlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.5.4.

Okumaya Karşı Geliştirilen Tutum Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Hikâye edici metinde anlatılması istenen konu N=600	r	p
1. Aptal insanların başından geçen komik olaylar	-.045	.271
2. Bir çocuğun başından geçen günlük olaylar	-.024	.565
3. Hayvanların başından geçen olaylar	-.008	.850
4. Sevgi, acıma veya nefret gibi duyguların işlendiği hikâyeler	.000	.995
5. Tarihi olaylar	.113	.006
6. Çeşitli ülkelere yapılan geziler	.072	.076
7. Hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar	-.050	.220
8. Oyuncakların canlandığı hikayeler	.036	.383
9. Bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri	.140	.001
10. Periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları	-.026	.523
11. Bitkilerin başından geçen olaylar	.053	.195
12. Melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri	.008	.835
13. İnsanların, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıklarla olan mücadeleleri	-.026	.518
14. Gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler	.048	.240
15. Spor takımlarının veya sporcuların başından geçen olaylar	.027	.507
16. Bir ailenin başından geçen olaylar	.044	.280
17. Uzay yolculukları	.158	.000
18. Büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olaylar	-.025	.546
19. Bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gittiği bu dünyada başından geçen olaylar	.100	.014
20. Bir kişinin kötülerle yaptığı mücadeleler esnasında gösterdiği kahramanlıklar	.073	.072
21. Geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar	.129	.002
22. Bilim adamlarının serüvenleri	.094	.021

Öğrencilerin hikâyede anlatılan konulara ilişkin verdikleri cevaplar ile okumaya karşı geliştirdikleri tutum arasındaki ilişki incelendiğinde tarihi olaylar, bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri, uzay yolculukları, bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar, geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar ve bilim adamlarının serüvenleri seçeneklerine öğrencilerin verdiği yanıtlar ile okumaya karşı geliştirilen tutum arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu

görülmektedir (tarihi olalar seçeneği için p=113, r<.05; bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri seçeneği için r=.140, p<.05; uzay yolculukları seçeneği için r=.158, p<.05; bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar seçeneği için r=.100, p<.05; geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar seçeneği için r=.129, p<.05 ve bilim adamlarının serüvenleri seçeneği için r=.094, p<.05;). Bu bulgular, okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutumu yüksek öğrencilerin, okumaya karşı orta düzeyde tutum geliştiren öğrencilere göre tarihi olaylar, bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri, uzay yolculukları, bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar, geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar ve bilim adamlarının serüvenlerinden daha çok hoşlandığı şeklinde yorumlanabilir.

3.6. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Beşinci alt problem, "Aileleri tarafından hikâye okunma sıklığı, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme yönelik tablolar ve yorumları verilmiştir.

Tablo 3.6.1.

Aileleri Tarafından Hikâye Okunma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu

Metin türü (N=601)	r	p
1. Hikâye edici	-.012	.777
2. Bilgi verici	-.038	.347

Tablo 3.6.1. incelendiğinde, aileleri tarafından hikâye okunma sıklığı ile öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinleri anlamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.6.2.
Aileleri Tarafından Hikâye Okunma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu

Değişken	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p
Hikâye okunma sıklığı	Gruplar arası	3.092	2	1.546	1.588	.205
	Gruplar içi	582.245	598	.974		
	Toplam	585.338	600			

Tablo 3.6.2.'ye göre aileleri tarafından hikâye okunma sıklığı değişkeninin öğrencilerin kahramanın cinsiyeti tercihleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.6.3.
Aileleri Tarafından Hikâye Okunma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Hikâye unsurları	Seçenekler (N=601)	r	p
Kahraman	1. Çok güçlü	.053	.195
	2. Çok akıllı	-.062	.131
	3. Çok komik	-.022	.598
	4. Çok çevik	-.016	.694
	5. Çok kurnaz	-.021	.606
	6. Çok çalışkan	-.028	.495
	7. Çok tembel	-.026	.521
	8. İnsanüstü güçlere sahip	.025	.547
	9. Büyü gücüne sahip	-.003	.932
Yer	1. Orman	.022	.590
	2. Deniz	-.031	.446
	3. Köy	-.010	.810
	4. Saray	.017	.674
	5. Şehir merkezi	-.013	.747
	6. Okul	.014	.736
	7. Bir evin içi	-.037	.367
	8. Kır	-.011	.783
	9. Uzay	-.078	.055
	10. Hayal ürünü yerler	.000	.995
	11. Olağanüstü varlıkların yaşadığı yerler	-.078	.057
Zaman	1. Geçmiş	-.053	.195
	2. Günümüz	.065	.114
	3. Gelecek	-.051	.208
Kahramanın yaptığı mücadele (problem)	1. Kendisine benzeyen başka bir kahramanla	-.075	.067
	2. Toplumla	.033	.417
	3. İnsanüstü güçleri olan yaratıklarla	-.029	.479
	4. Doğa şartlarıyla	-.039	.336
	5. Hayvanlarla	.042	.302
	6. Kendi istenmeyen özellikleriyle	-.030	.457
	7. Kendinden çok daha güçlü biriyle	-.078	.057
Problemi çözme	1. İnsanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla	.067	.100
	2. Kahramanın aklını kullanarak	-.074	.071
	3.Kahramanın kurnazlık yaparak	-.033	.414
	4. Kahramanın çok çalışarak	-.077	.059
	5. Kahramanın fiziksel kuvvet kullanarak	.025	.536
	6. Büyü yardımıyla	-.029	.483
	7. Çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla	-.035	.387
	8. Problemi görmezden gelerek	-.028	.494

Tablo 3.6.3.'e göre aileleri tarafından hikâye okunma sıklığı ile öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.6.4.

Aileleri Tarafından Hikâye Okunma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Hikâye edici metinde anlatılması istenen konu	r	p
1. Aptal insanların başından geçen komik olaylar	-.051	.215
2. Bir çocuğun başından geçen günlük olaylar	.029	.484
3. Hayvanların başından geçen olaylar	-.042	.299
4. Sevgi, acıma veya nefret gibi duyguların işlendiği hikâyeler	.032	.435
5. Tarihi olaylar	-.014	.733
6. Çeşitli ülkelere yapılan geziler	.003	.947
7. Hayalet ve canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar	-.026	.521
8. Oyuncakların canlandığı hikayeler	-.004	.912
9. Bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri	-.024	.562
10. Periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları	-.036	.381
11. Bitkilerin başından geçen olaylar	.030	.465
12. Melek, şeytan gibi varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri	-.019	.635
13. İnsanların, melek, şeytan gibi varlıklarla olan mücadeleleri	-.067	.101
14. Gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler	-.047	.249
15. Spor takımlarının veya sporcuların başından geçen olaylar	-.066	.108
16. Bir ailenin başından geçen olaylar	-.009	.826
17. Uzay yolculukları	-.045	.272
18. Büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olaylar	-.071	.080
19. Bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gittiği bu dünyada başından geçen olaylar	-.053	.195
20. Birinin kötülerle yaptığı mücadelelerde gösterdiği kahramanlıklar	-.013	.747
21. Geçmişe veya geleceğe yapılan yolculuklar	.019	.633
22. Bilim adamlarının serüvenleri	-.052	.204

Tablo 3.6.4.'e göre aileleri tarafından hikâye okunma sıklığı ile öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

3.7. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Altıncı alt problem, "Aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığı, öğrencilerin bilgi verici ve hikâye edici metinleri anlamaları ile hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin seçenekleri tercih etmeleri üzerinde etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme yönelik tablolar ve yorumları verilmiştir.

Tablo 3.7.1.

Aileleri Tarafından Hikâye Anlatılma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumu

Metin türü (N=601)	r	p
1. Hikâye edici	.091	.026
2. Bilgi verici	.055	.182

Tablo 3.7.1. incelendiğinde, okumaya karşı geliştirilen tutumla, hikâye edici metni anlama arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (hikâye edici metinler için r=.091 ve p<.05). Bu bulgu, aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklı arttıkça, öğrencilerin hikâye edici metinleri anlama düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.7.2.

Aileleri Tarafından Hikâye Anlatılma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetini Tercih Etme Durumu

Değişken	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p
Hikâye anlatılma sıklığı	Gruplar arası	1.171	2	.586	.637	.529
	Gruplar içi	549.584	598	.919		
	Toplam	550.755	600			

Tablo 3.7.2.'ye göre aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığı değişkeninin öğrencilerin kahramanın cinsiyeti tercihleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.7.3.

Aileleri Tarafından Hikâye Anlatılma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Hikâye unsurları	Seçenekler (N=601)	r	p
Kahraman	1. Çok güçlü	.009	.834
	2. Çok akıllı	-.017	.684
	3. Çok komik	.042	.308
	4. Çok çevik	.016	.693
	5. Çok kurnaz	-.010	.812
	6. Çok çalışkan	.034	.399
	7. Çok tembel	-.067	.101
	8. İnsanüstü güçlere sahip	-.041	.314
	9. Büyü gücüne sahip	-.098	.016
Yer	1. Orman	.016	.702
	2. Deniz	.014	.728
	3. Köy	-.076	.064
	4. Saray	-.009	.827
	5. Şehir merkezi	-.015	.713
	6. Okul	-.005	.899
	7. Bir evin içi	-.073	.074
	8. Kır	-.007	.867
	9. Uzay	-.093	.022
	10. Hayal ürünü yerler	-.052	.206
	11. Olağanüstü varlıkların yaşadığı yerler	-.051	.208
Zaman	1. Geçmiş	-.051	.209
	2. Günümüz	.074	.070
	3. Gelecek	-.031	.454
Kahramanın yaptığı mücadele (problem)	1. Kendisine benzeyen başka bir kahramanla	-.074	.070
	2. Toplumla	.018	.665
	3. İnsanüstü güçleri olan yaratıklarla	-.019	.649
	4. Doğa şartlarıyla	-.034	.404
	5. Hayvanlarla	-.058	.157
	6. Kendi istenmeyen özellikleriyle	-.072	.080
	7. Kendinden çok daha güçlü biriyle	-.100	.014
Problemi çözme	1. İnsanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla	-.018	.659
	2. Kahramanın aklını kullanarak	.033	.413
	3.Kahramanın kurnazlık yaparak	-.061	.136
	4. Kahramanın çok çalışarak	-.010	.809
	5. Kahramanın fiziksel kuvvet kullanarak	-.033	.421
	6. Büyü yardımıyla	-.087	.033
	7. Çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla	-.066	.108
	8. Problemi görmezden gelerek	-.085	.037

Tablo 3.7.3. incelendiğinde, ailesi tarafından hikâye anlatılma sıklığı ile öğrencilerin kahramanın özelliklerine dair, büyü gücüne sahip olma; hikâyenin geçtiği yer ile ilgili olarak uzayda; kahramanın karşılaştığı problem durumuyla ilgili olarak kendinden çok daha güçlü biriyle ve kahramanın karşılaştığı problemi çözmesiyle ilgili olarak büyü yardımıyla ve problemi görmezden gelerek seçeneklerine verdikleri cevaplar arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (büyü gücüne sahip olma seçeneği için $r=-.098$, $p<.05$; uzayda seçeneği için $r=-.093$, $p<.05$; kendinden çok daha güçlü biriyle seçeneği için $r=-.100$, $p<.05$; büyü yardımıyla seçeneği için $r=-.098$, $p<.05$ ve problemi görmezden gelerek seçeneği için $r=-.085$, $p<.05$). Bu bulgular aileleri tarafından hikâye anlatılma oranı azaldıkça, öğrencilerin kahramanın özelliklerine dair büyü gücüne sahip olma; hikâyenin geçtiği yer ile ilgili olarak uzayda; kahramanın karşılaştığı problem durumuyla ilgili olarak kendinden çok daha güçlü biriyle ve kahramanın karşılaştığı problemi çözmesiyle ilgili olarak büyü yardımıyla ve problemi görmezden gelmesinden daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.7.4.

Aileleri Tarafından Hikâye Anlatılma Sıklığı Değişkenine Göre Öğrencilerin Hikâyede Anlatılan Konuya İlişkin Seçenekleri Tercih Etme Durumları

Hikâye edici metinde anlatılması istenen konu	r	p
1. Aptal insanların başından geçen komik olaylar	-.136	.001
2. Bir çocuğun başından geçen günlük olaylar	.006	.888
3. Hayvanların başından geçen olaylar	.001	.984
4. Sevgi, acıma veya nefret gibi duyguların işlendiği hikâyeler	.010	.815
5. Tarihi olaylar	-.010	.813
6. Çeşitli ülkelere yapılan geziler	.004	.917
7. Hayalet ve canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar	-.055	.177
8. Oyuncakların canlandığı hikayeler	-.006	.882
9. Bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri	.009	.828
10. Periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları	-.084	.039
11. Bitkilerin başından geçen olaylar	-.031	.451
12. Melek, şeytan gibi varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri	.048	.241
13. İnsanların, melek, şeytan gibi varlıklarla olan mücadeleleri	-.068	.095
14. Gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler	.024	.565
15. Spor takımlarının veya sporcuların başından geçen olaylar	-.041	.311
16. Bir ailenin başından geçen olaylar	-.022	.598
17. Uzay yolculukları	-.024	.553
18. Büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olaylar	-.104	.010
19. Bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar	-.041	.310
20. Birinin kötülerle yaptığı mücadelelerde gösterdiği kahramanlıklar	.062	.132
21. Geçmişe veya geleceğe yapılan yolculuklar	.020	.624
22. Bilim adamlarının serüvenleri	-.026	.522

Tablo 3.7.4. incelendiğinde, ailesi tarafından hikâye anlatılma sıklığı ile öğrencilerin hikâyenin konusuna dair, aptal insanların başından geçen komik olaylar, periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları ve büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olaylar seçeneklerine verdikleri cevaplar arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (aptal insanların başından geçen komik olaylar seçeneği için $r=-.136$, $p<.05$; periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları seçeneği için $r=-.084$, $p<.05$; ve büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olaylar seçeneği için $r=-.104$, $p<.05$;). Bu bulgular aileleri tarafından hikâye anlatılma oranı azaldıkça, öğrencilerin hikâye konularından aptal insanların başından geçen komik olaylar, periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları ve büyülü bir

şeye sahip bir insanın başından geçen olaylardan daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

3.8. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Yedinci alt problem, "Metin türlerinin farklılığı (hikâye edici ve bilgi verici olmak üzere), cinsiyet, akademik başarı, yaşanan yerleşim merkezi ve okumaya karşı geliştirilen tutum değişkenleriyle birlikte, öğrencilerin metni anlaması ve metne karşı tutum geliştirmesi üzerinde etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme yönelik tablolar ve yorumları verilmiştir.

Tablo 3.8.1.

Öğrencilerin Her İki Gruba Da Aynı Şekilde Verilen Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlama Durumları

Metin Sd=599	1. Grup			2. Grup			t	p
	N	X	S	N	X	S		
Hikâye edici metin (Anlama testi puanları)	300	4.10	1.58	301	4.23	1.54	1.063	.288
Bilgi verici metin (Anlama testi puanları)	300	3.40	1.61	301	3.54	1.71	.991	.322

Tablo 3.8.1.'de görüleceği üzere öğrencilerin, her iki gruba da verilen aynı metinlere ait anlama testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Hikâye edici metin için birinci gruptaki öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalaması 4.10; ikinci gruptakilerin ise 4.23'tür. Bilgi verici metin için birinci gruptaki öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalaması 3.40; ikinci gruptakilerin ise 3.54'tür. Bu bulgular her iki gruptaki öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinleri anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.8.2.

Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum

Metin: Ay'da Sd=599	Bilgi Ver. Met.			Hikâye Ed. Met.			t	p
	N	X	S	N	X	S		
Tutum Puanları	300	27.67	4.93	301	27.54	5.25	.293	.770
Anlama testi puanları	300	3.36	1.86	301	3.71	1.79	2.372	.018

Birinci gruptaki öğrencilere bilgi verici, ikinci gruptakilere ise konusu, başlığı ve içeriğindeki ayrıntıların aynı olduğu hikâye edici bir metin verilmiştir. Birinci gruptaki öğrencilerin metne karşı geliştirdiği tutum puanlarının ortalamaları ile ikinci gruptaki öğrencilerin aynı ölçekten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı; ancak birinci gruptaki öğrencilerle ikinci gruptaki öğrencilerin metinleri anlamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bilgi verici metni okuyan öğrencilerin bu metinle ilgili anlama testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3.36, hikâye edici metni okuyan öğrencilerin bu metinle ilgili anlama testinden aldıkları puanların ortalaması ise 3.71'dir. Bu bulgu öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.8.3.

Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum Üzerinde Diğer Bağımsız Değişkenlerin Etkisi

Değişken	Puanlar	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
Cinsiyet	Tutum	Gruplar arası	647.254	3	215.751	8.621	.000	1-2
		Gruplar içi	14939.857	597	25.025			
		Toplam	15587.111	600				
	Başarı	Gruplar arası	140.210	3	46.737	14.786	.000	1-2
		Gruplar içi	1887.041	597	3.161			2-4
		Toplam	2027.251	600				3-4
Akademik başarı	Tutum	Gruplar arası	190.394	5	38.079	1.472	.197	-
		Gruplar içi	15396.717	595	25.877			
		Toplam	15587.111	600				
	Başarı	Gruplar arası	319.314	5	63.863	22.248	.000	1-2; 1-3
		Gruplar içi	1707.937	595	2.870			2-3; 4-6
		Toplam	2027.251	600				5-6
Yerleşim merkezi	Tutum	Gruplar arası	2086.656	5	417.331	18.393	.000	1-3; 2-3
		Gruplar içi	13500.455	595	22.690			4-6
		Toplam	15587.111	600				5-6
	Başarı	Gruplar arası	168.287	5	33.657	10.773	.000	1-3
		Gruplar içi	1858.964	595	3.124			2-3
		Toplam	2027.251	600				5-6
Okumaya karşı geliştirilen tutum	Tutum	Gruplar arası	372.931	3	124.310	4.878	.002	1-2
		Gruplar içi	15214.180	597	25.484			
		Toplam	15587.111	599				
	Başarı	Gruplar arası	49.308	3	16.436	4.961	.002	-
		Gruplar içi	1977.944	597	3.313			
		Toplam	2027.251	599				
Ailesi tarafından hikâye okunma	Tutum	Gruplar arası	252.971	7	36.139	1.398	.204	-
		Gruplar içi	15334.140	593	25.859			
		Toplam	15587.111	600				
	Başarı	Gruplar arası	77.082	7	11.012	3.348	.002	2-4
		Gruplar içi	1950.169	593	3.289			
		Toplam	2027.251	600				
Ailesi tarafından hikâye anlatılma	Tutum	Gruplar arası	415.105	7	59.301	2.318	.024	6-7
		Gruplar içi	15172.007	593	25.585			
		Toplam	15587.111	600				
	Başarı	Gruplar arası	52.361	7	7.480	2.246	.029	-
		Gruplar içi	1974.890	593	3.330			
		Toplam	2027.251	600				

Tablo 3.8.3.'e Ait Betimsel Tablo

Değişken	Gruplar	Tutum			Başarı		
		N	X	S	N	X	S
Cinsiyet	1) Birinci grup*kız	150	29.12	4.01	150	3.92	1.82
	2) Birinci grup*erkek	150	26.22	5.33	150	2.80	1.72
	3) İkinci grup*kız	150	27.76	5.32	150	4.01	1.78
	4) İkinci grup*erkek	151	27.33	5.19	151	3.42	1.77
Akademik başarı	1) Birinci grup*düşük	53	27.00	4.31	53	2.13	1.48
	2) Birinci grup*orta	136	27.95	4.87	136	3.11	1.69
	3) Birinci grup*yüksek	111	27.63	5.28	111	4.26	1.80
	4) İkinci grup*düşük	53	28.15	4.35	53	2.77	1.50
	5) İkinci grup*orta	138	28.06	4.68	138	3.46	1.76
	6) İkinci grup*yüksek	110	26.60	6.17	110	4.49	1.66
Yerleşim merkezi	1) Birinci grup*kasaba	101	28.40	3.72	101	2.96	1.58
	2) Birinci grup*ilçe	106	28.52	4.96	106	2.99	1.94
	3) Birinci grup*il	93	25.89	5.59	93	4.22	1.76
	4) İkinci grup*kasaba	105	28.23	4.42	105	3.61	1.59
	5) İkinci grup*ilçe	99	29.98	2.80	99	3.28	1.87
	6) İkinci grup*il	97	24.30	6.31	97	4.26	1.80
Okumaya karşı geliştirilen tutum	1) Birinci grup*orta	47	25.57	4.60	47	2.89	1.65
	2) Birinci grup*yüksek	253	28.05	4.90	253	3.45	1.88
	3) İkinci grup*orta	33	25.73	5.20	33	3.02	1.78
	4) İkinci grup*yüksek	267	27.77	5.23	267	3.80	1.78
Hikâye okunma sıklığı	1) Birinci grup*hiç b.z.	131	27.74	4.65	131	3.46	1.89
	2) Birinci grup*nadiren	53	27.30	6.02	53	3.94	1.88
	3) Birinci grup*bazen	103	27.65	4.84	103	3.07	1.78
	4) Birinci grup*her zam.	13	28.61	3.81	13	2.23	1.16
	5) İkinci grup*hiç b.z.	111	26.44	5.93	111	3.78	1.97
	6) İkinci grup*nadiren	56	27.87	5.08	56	4.03	1.53
	7) İkinci grup*bazen	115	28.42	4.66	115	3.59	1.65
	8) İkinci grup*her zam.	19	27.73	4.01	19	3.15	2.19
Hikâye anlatılma sıklığı	1) Birinci grup*hiç b.z.	81	26.80	4.83	81	3.11	1.80
	2) Birinci grup*nadiren	61	27.70	5.77	61	3.72	1.90
	3) Birinci grup*bazen	137	28.18	4.53	137	3.34	1.90
	4) Birinci grup*her zam.	21	27.57	5.11	21	3.42	1.59
	5) İkinci grup*hiç b.z.	76	27.92	4.94	76	3.46	1.82
	6) İkinci grup*nadiren	73	25.78	6.15	73	4.15	1.68
	7) İkinci grup*bazen	122	28.31	4.76	122	3.67	1.78
	8) İkinci grup*her zam.	30	27.83	4.82	30	3.50	1.97

Tablo 3.8.3, ilgili betimsel istatistikler ve yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları dikkate alınarak incelendiğinde, bilgi verici metne karşı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Erkek öğrencilerin hikâye edici metni bilgi verici metne göre daha iyi anladıkları söylenebilir. Ayrıca kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre hem hikâye edici hem de bilgi verici metni daha iyi anladığı söylenebilir.

Akademik başarı değişkeninin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur. Ancak bilgi verici metni, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin orta ve düşük seviyede akademik başarı sergileyen öğrencilerden, orta seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin ise düşük seviyeli akademik başarı gösteren öğrencilerden daha iyi anladıkları söylenebilir. Hikâye edici metin söz konusu olduğunda ise metni, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin orta ve düşük seviyede akademik başarı sergileyen öğrencilerden daha iyi anladıkları söylenebilir.

Kasaba ve ilçe merkezindeki öğrencilerin, il merkezindeki öğrencilere göre hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlere karşı, daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Ancak bilgi verici metni il merkezindeki öğrencilerin, hem ilçe hem de kasabadaki öğrencilere göre; hikâye edici metni ise il merkezindeki öğrencilerin, ilçe merkezindeki öğrencilere göre daha iyi anladıkları söylenebilir.

Okumaya karşı geliştirilen tutumun hikâye edici ve bilgi verici metinleri anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Ancak okumaya karşı yüksek seviyede olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, orta düzeyde olumlu tutum geliştiren öğrencilere göre bilgi verici metne karşı, daha yüksek olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir.

Öğrenciye aile büyükleri tarafından hikâye okunma sıklığının, öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Ancak bilgi verici metni, kendilerine nadiren hikâye okunan öğrencilerin her zaman hikâye okunan öğrencilere göre daha iyi anladığı söylenebilir.

Öğrenciye aile büyükleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgi verici metinleri anlamaları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Ancak hikâye edici metinlere karşı, kendilerine bazen hikâye anlatılan öğrencilerin, nadiren hikâye anlatılan öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Tabloda bazı F değerleri anlamlı olmasına rağmen farkın Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçlarına göre hangi gruplar arasında olduğu gösterilmemiştir. Bu durumun sebebi, sadece aynı metni okuyan farklı gruplar ve farklı metni okuyan aynı gruplar arasındaki farkın dikkate alınıp yorumlanmasıdır.

Tablo 3.8.4.

Öğrencilerin Hikâye Edici ve Bilgi Verici Metne Karşı Geliştirdikleri Tutumla Metni Anlamaları Arasındaki İlişki

Metin	**r**	**p**
Bilgi verici (N=300)	.161	.005
Hikâye edici (N=301)	.079	.172

Tablo 3.8.4. incelendiğinde, bilgi verici metinler için öğrencilerin metne karşı geliştirdikleri tutumla, metni anlamaları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu; hikâye edici metinler için böyle bir durumun söz konusu olmadığı görülmektedir (bilgi verici metin için, $r=.161$ ve $p<.05$; hikâye edici metin için, $r=.079$ ve $p>.05$). Bu bulgu, bilgi verici metinler için öğrencilerin metne karşı geliştirdiği olumlu tutum arttıkça, metni anlama düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

3.9. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Sekizinci alt problem, "Hikâyede zamanın ilerleme yönü (ileri doğru ve geri doğru olmak üzere), cinsiyet, akademik başarı, yaşanan yerleşim merkezi ve okumaya karşı geliştirilen tutum değişkenleriyle birlikte, öğrencilerin metni anlaması ve metne karşı tutum geliştirmesi üzerinde etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme yönelik tablolar ve yorumları verilmiştir.

Tablo 3.9.1.

Öğrencilerin Olayın İleri Doğru ve Geri Doğru Anlatıldığı Hikâye Edici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum

Metin: Kasabanın Kahramanı Sd=599	Olayın İleri Doğ. Anlatıldığı			Olayın Geriye Doğ. Anlatıldığı			t	p
	N	X	S	N	X	S		
Tutum Puanları	300	28.88	4.37	301	28.09	5.20	2.005	.045
Anlama testi puanları	300	3.89	1.68	301	3.96	1.70	.506	.613

Birinci gruptaki öğrencilere olayın ileri doğru, ikinci gruptakilere ise konusu, başlığı ve içeriğindeki ayrıntıların aynı olduğu ancak olayın geriye doğru anlatıldığı hikâye edici bir metin verilmiştir. Birinci gruptaki öğrencilerin metne karşı geliştirdiği tutum puanlarının ortalamaları ile ikinci gruptaki öğrencilerin aynı ölçekten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($p<.05$); ancak birinci gruptaki öğrencilerle ikinci gruptaki öğrencilerin metinleri anlamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin olayın ileri doğru anlatıldığı hikâye edici metni, olayın geriye doğru anlatıldığı metinden daha çok hoşlandığı ancak hikâye edici metinlerde olayın ileri veya geriye doğru anlatılmasının, metni anlama üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.9.2.
Öğrencilerin Olayın İleri Doğru ve Geri Doğru Anlatıldığı Hikâye Edici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum Üzerinde Diğer Bağımsız Değişkenlerin Etkisi

Değişken	Puanlar	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
Cinsiyet	Tutum	Gruplar arası	477.295	3	159.098	7.047	.000	1-2 3-4
		Gruplar içi	13478.922	597	22.578			
		Toplam	13956.216	600				
	Başarı	Gruplar arası	62.960	3	20.987	7.534	.000	1-2 3-4
		Gruplar içi	1662.963	597	2.786			
		Toplam	1725.923	600				
Akademik başarı	Tutum	Gruplar arası	449.152	5	89.830	3.957	.002	4-6 5-6
		Gruplar içi	13507.065	595	22.701			
		Toplam	13956.216	600				
	Başarı	Gruplar arası	286.101	5	57.220	23.646	.000	1-2; 1-3 2-3; 4-5 4-6; 5-6
		Gruplar içi	1439.823	595	2.420			
		Toplam	1725.923	600				
Yerleşim merkezi	Tutum	Gruplar arası	253.113	5	50.623	2.198	.053	-
		Gruplar içi	13703.104	595	23.030			
		Toplam	13956.216	600				
	Başarı	Gruplar arası	179.705	5	35.941	13.830	.000	1-3; 2-3 4-6 5-6
		Gruplar içi	1546.218	595	2.599			
		Toplam	1725.923	600				
Okumaya karşı geliştirilen tutum	Tutum	Gruplar arası	936.948	3	312.316	14.321	.000	1-2 3-4
		Gruplar içi	13019.268	597	21.808			
		Toplam	13956.216	599				
	Başarı	Gruplar arası	102.834	3	34.278	12.608	.000	1-2 3-4
		Gruplar içi	1623.089	597	2.719			
		Toplam	1725.923	599				
Ailesi tarafından hikâye okunma	Tutum	Gruplar arası	205.044	7	29.292	1.263	.266	-
		Gruplar içi	13751.172	593	23.189			
		Toplam	13956.216	600				
	Başarı	Gruplar arası	53.707	7	7.672	2.721	.009	-
		Gruplar içi	1672.216	593	2.820			
		Toplam	1725.923	600				
Ailesi tarafından hikâye anlatılma	Tutum	Gruplar arası	283.177	7	40.454	1.754	.094	-
		Gruplar içi	13673.039	593	23.057			
		Toplam	13956.216	600				
	Başarı	Gruplar arası	46.613	7	6.659	2.351	.022	-
		Gruplar içi	1679.310	593	2.832			
		Toplam	1725.923	600				

Tablo 3.9.2.'ye Ait Betimsel Tablo

Değişken	Gruplar	Tutum			Başarı		
		N	X	S	N	X	S
Cinsiyet	1) Birinci grup*kız	150	29.72	4.27	150	4.19	1.60
	2) Birinci grup*erkek	150	28.05	4.32	150	3.59	1.71
	3) İkinci grup*kız	150	28.86	4.81	150	4.30	1.73
	4) İkinci grup*erkek	151	27.33	5.48	151	3.62	1.61
Akademik başarı	1) Birinci grup*düşük	53	28.15	3.51	53	2.92	1.56
	2) Birinci grup*orta	136	29.17	4.12	136	3.69	1.66
	3) Birinci grup*yüksek	111	28.88	4.99	111	4.60	1.47
	4) İkinci grup*düşük	53	26.79	4.89	53	2.79	1.45
	5) İkinci grup*orta	138	27.56	5.45	138	3.68	1.51
	6) İkinci grup*yüksek	110	29.40	4.79	110	4.87	1.58
Yerleşim merkezi	1) Birinci grup*kasaba	101	28.80	3.94	101	3.68	1.74
	2) Birinci grup*ilçe	106	29.45	3.84	106	3.55	1.59
	3) Birinci grup*il	93	28.33	5.26	93	4.50	1.57
	4) İkinci grup*kasaba	105	27.63	5.15	105	3.54	1.59
	5) İkinci grup*ilçe	99	27.78	5.94	99	3.48	1.54
	6) İkinci grup*il	97	28.91	4.34	97	4.95	1.60
Okumaya karşı geliştirilen tutum	1) Birinci grup*orta	47	26.36	4.28	47	3.12	1.82
	2) Birinci grup*yüksek	253	29.35	4.23	253	4.03	1.62
	3) İkinci grup*orta	33	24.52	5.43	33	2.61	1.59
	4) İkinci grup*yüksek	267	28.55	5.00	267	4.13	1.64
Hikâye okunma sıklığı	1) Birinci grup*hiç b.z.	131	28.55	4.87	131	3.83	1.66
	2) Birinci grup*nadiren	53	29.15	4.35	53	4.49	1.65
	3) Birinci grup*bazen	103	29.17	3.77	103	3.81	1.64
	4) Birinci grup*her zam.	13	28.84	3.76	13	2.61	1.55
	5) İkinci grup*hiç b.z.	111	28.76	4.26	111	4.21	1.68
	6) İkinci grup*nadiren	56	27.92	5.31	56	3.73	1.89
	7) İkinci grup*bazen	115	27.68	5.98	115	3.84	1.57
	8) İkinci grup*her zam.	19	27.21	4.80	19	3.89	1.99
Hikâye anlatılma sıklığı	1) Birinci grup*hiç b.z.	81	27.81	4.75	81	3.53	1.58
	2) Birinci grup*nadiren	61	29.16	4.55	61	4.09	1.56
	3) Birinci grup*bazen	137	29.20	4.13	137	3.98	1.76
	4) Birinci grup*her zam.	21	30.14	3.15	21	4.09	1.72
	5) İkinci grup*hiç b.z.	76	28.32	4.65	76	3.82	1.45
	6) İkinci grup*nadiren	73	28.43	4.49	73	4.41	2.04
	7) İkinci grup*bazen	122	28.00	5.70	122	3.68	1.66

Tablo 3.9.2, ilgili betimsel istatistikler ve yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları dikkate alınarak incelendiğinde, olayın hem ileri hem de geri doğru anlatıldığı metinlere karşı kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri ve bu metinleri daha iyi anladıkları söylenebilir.

Olayın geri doğru anlatıldığı metne karşı, yüksek seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin, orta ve düşük seviyede akademik başarı gösteren öğrencilere

göre daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca olayın hem ileri hem de geri doğru anlatıldığı metinleri, yüksek seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin, orta ve düşük seviyede akademik başarı gösteren öğrencilere göre ve orta seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin düşük seviyede başarı gösteren öğrencilere göre daha iyi anladığı söylenebilir.

Öğrencinin yaşadığı yer değişkeninin, olayın ileriye ve geriye doğru anlatıldığı hikâye edici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Ancak hem olayın ileri doğru hem de geriye doğru anlatıldığı hikâye edici metinleri il merkezindeki öğrencilerin, ilçe merkezindeki ve kasabadaki öğrencilere göre daha iyi anladığı söylenebilir.

Olayın hem ileri doğru hem de geriye doğru anlatıldığı hikâye edici metinlere karşı, okumaya karşı yüksek seviyede olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, orta seviyede olumlu tutum geliştiren öğrencilere göre daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri ve her iki metni daha iyi anladıkları söylenebilir.

Öğrencilere aileleri tarafından hikâye okunma ve anlatılma sıklığının, olayın ileri ve geriye doğru anlatıldığı hikâye edici metinleri anlama ve bu metinlere karşı tutum geliştirme üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Tablo 3.9.3.

Öğrencilerin Olayın Geriye ve İleriye Doğru Anlatıldığı Hikâye Edici Metne Karşı Geliştirdikleri Tutumla Metni Anlamaları Arasındaki İlişki

Metin	r	p
Olayın ileri doğru anlatıldığı hikâye edici metin (N=300)	.242	.00
Olayın geriye doğru anlatıldığı hikâye edici metin (N=301)	.224	.00

Tablo 3.9.3. incelendiğinde, öğrencilerin olayın hem ileri hem de geriye doğru anlatıldığı hikaye edici metinlere karşı geliştirdikleri tutumla, metni anlamaları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (olayın ileri doğru anlatıldığı hikâye edici metin için $r=.242$ ve $p<.05$; olayın geriye doğru anlatıldığı hikâye edici metin için $r=.224$ ve $p<.05$). Bu bulgu, olayın hem ileriye hem de geriye doğru anlatıldığı hikâye edici metinler için öğrencilerin metne karşı

geliştirdiği olumlu tutum arttıkça, metni anlama düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

3.10. Dokuzuncu Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Dokuzuncu alt problem "Yazarın bakış açısı (birinci tekil şahıs ve üçüncü tekil şahıs olmak üzere), cinsiyet, akademik başarı, yaşanan yerleşim merkezi ve okumaya karşı geliştirilen tutum değişkenleriyle birlikte, öğrencilerin metni anlaması ve metne karşı tutum geliştirmesi üzerinde etkili midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu probleme yönelik tablolar ve yorumları verilmiştir.

Tablo 3.10.1.

Öğrencilerin Olayın Birinci Tekil Şahıs ve Üçüncü Tekil Şahıs Ağzından Anlatıldığı Hikâye Edici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum

Metin: Sandık Sd=599	1. Grup			2. Grup			t	p
	N	X	S	N	X	S		
Tutum Puanları	300	28.84	4.03	301	28.82	4.36	.047	.963
Anlama testi puanları	300	4.73	1.85	301	4.78	1.91	.351	.726

Birinci gruptaki öğrencilere olayın üçüncü tekil şahıs, ikinci gruptakilere ise konusu, başlığı ve içeriğindeki ayrıntıların aynı olduğu ancak olayın birinci tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici bir metin verilmiştir. Birinci gruptaki öğrencilerin metne karşı geliştirdiği tutum puanlarının ortalamaları ile ikinci gruptaki öğrencilerin aynı ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında ve birinci gruptaki öğrencilerin anlama testinden aldıkları puanlarının ortalamaları ile ikinci gruptaki öğrencilerin aynı testten aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bulgu hikâye edici metinlerde olayın birinci tekil şahıs veya üçüncü tekil şahıs ağzından anlatılmasının metni anlama ve metinden hoşlanma üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.10.2.

Öğrencilerin Olayın Birinci Tekil Şahıs ve Üçüncü Tekil Şahıs Ağzından Anlatıldığı Hikâye Edici Metinleri Anlamaları ve Bu Metinlere Karşı Geliştirdikleri Tutum Üzerinde Diğer Bağımsız Değişkenlerin Etkisi

Değişken	Puanlar	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark* (Tukey)
Cinsiyet	Tutum	Gruplar arası	381.747	3	127.249	7.445	.000	1-2
		Gruplar içi	10204.280	597	17.093			
		Toplam	10586.027	600				
	Başarı	Gruplar arası	135.624	3	45.208	13.502	.000	1-2
		Gruplar içi	1998.909	597	3.348			
		Toplam	2134.532	600				
Akademik başarı	Tutum	Gruplar arası	256.619	5	51.324	2.956	.012	5-6
		Gruplar içi	10329.407	595	17.360			
		Toplam	10586.027	600				
	Başarı	Gruplar arası	376.818	5	75.364	25.511	.000	1-2; 1-3 2-3; 4-6 5-6
		Gruplar içi	1757.715	595	2.954			
		Toplam	2134.532	600				
Yerleşim merkezi	Tutum	Gruplar arası	59.327	5	11.865	.671	.646	-
		Gruplar içi	10526.699	595	17.692			
		Toplam	10586.027	600				
	Başarı	Gruplar arası	163.132	5	32.626	9.847	.000	1-3; 2-3 4-6 5-6
		Gruplar içi	1971.401	595	3.313			
		Toplam	2134.532	600				
Okumaya karşı geliştirilen tutum	Tutum	Gruplar arası	577.656	3	192.552	11.486	.000	1-2 3-4
		Gruplar içi	10008.371	597	16.764			
		Toplam	10586.027	599				
	Başarı	Gruplar arası	130.951	3	43.650	13.006	.000	1-2 3-4
		Gruplar içi	2003.582	597	3.356			
		Toplam	2134.532	599				
Ailesi tarafından hikâye okunma	Tutum	Gruplar arası	225.398	7	32.200	1.843	.077	-
		Gruplar içi	10360.629	593	17.472			
		Toplam	10586.027	600				
	Başarı	Gruplar arası	104.751	7	14.964	4.372	.000	1-2 2-3 2-4
		Gruplar içi	2029.782	593	3.423			
		Toplam	2134.532	600				
Ailesi tarafından hikâye anlatılma	Tutum	Gruplar arası	243.585	7	34.798	1.995	.054	-
		Gruplar içi	10342.442	593	17.441			
		Toplam	10586.027	600				
	Başarı	Gruplar arası	69.926	7	9.989	2.869	.006	1-2
		Gruplar içi	2064.606	593	3.482			
		Toplam	2134.532	600				

Tablo 3.10.2.'ye Ait Betimsel Tablo

Değişken	Gruplar	Tutum			Başarı		
		N	X	S	N	X	S
Cinsiyet	1) Birinci grup*kız	150	29.84	3.78	150	5.24	1.65
	2) Birinci grup*erkek	150	27.84	4.04	150	4.21	1.90
	3) İkinci grup*kız	150	29.34	4.26	150	5.21	1.70
	4) İkinci grup*erkek	151	28.30	4.40	151	4.35	2.02
Akademik başarı	1) Birinci grup*düşük	53	27.86	3.54	53	3.28	1.66
	2) Birinci grup*orta	136	28.85	4.50	136	4.66	1.74
	3) Birinci grup*yüksek	111	29.28	3.59	111	5.49	1.65
	4) İkinci grup*düşük	53	28.20	4.49	53	3.79	1.95
	5) İkinci grup*orta	138	28.23	4.93	138	4.33	1.92
	6) İkinci grup*yüksek	110	29.85	3.22	110	5.82	1.33
Yerleşim merkezi	1) Birinci grup*kasaba	101	29.27	3.54	101	4.39	1.66
	2) Birinci grup*ilçe	106	28.88	4.56	106	4.45	1.92
	3) Birinci grup*il	93	28.31	3.89	93	5.40	1.80
	4) İkinci grup*kasaba	105	29.00	3.53	105	4.44	1.74
	5) İkinci grup*ilçe	99	28.93	5.21	99	4.32	1.86
	6) İkinci grup*il	97	28.51	4.23	97	5.61	1.90
Okumaya karşı geliştirilen tutum	1) Birinci grup*orta	47	26.53	3.49	47	3.97	1.95
	2) Birinci grup*yüksek	253	29.26	3.99	253	4.86	1.80
	3) İkinci grup*orta	33	26.11	4.88	33	3.17	1.96
	4) İkinci grup*yüksek	267	29.16	4.17	267	4.98	1.81
Hikâye okunma sıklığı	1) Birinci grup*hiç b.z.	131	27.93	4.63	131	4.69	1.94
	2) Birinci grup*nadiren	53	30.00	2.94	53	5.73	1.54
	3) Birinci grup*bazen	103	29.39	3.54	103	4.44	1.73
	4) Birinci grup*her zam.	13	28.76	3.51	13	3.23	1.30
	5) İkinci grup*hiç b.z.	111	28.90	4.13	111	5.02	1.65
	6) İkinci grup*nadiren	56	28.37	4.84	56	4.80	2.15
	7) İkinci grup*bazen	115	28.89	4.44	115	4.55	1.97
	8) İkinci grup*her zam.	19	29.21	3.89	19	4.73	2.23
Hikâye anlatılma sıklığı	1) Birinci grup*hiç b.z.	81	27.56	4.71	81	4.18	2.06
	2) Birinci grup*nadiren	61	29.31	4.01	61	5.14	1.64
	3) Birinci grup*bazen	137	29.42	3.37	137	4.90	1.74
	4) Birinci grup*her zam.	21	28.57	4.38	21	4.47	1.96
	5) İkinci grup*hiç b.z.	76	29.31	3.46	76	4.63	1.56
	6) İkinci grup*nadiren	73	28.34	4.66	73	5.13	1.96
	7) İkinci grup*bazen	122	28.96	4.36	122	4.52	2.06
	8) İkinci grup*her zam	30	28.16	5.50	30	5.36	1.84

Tablo 3.10.2, ilgili betimsel istatistikler ve yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları dikkate alınarak incelendiğinde, olayın üçüncü tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici metne karşı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olumlu tutum geliştirdikleri ve bu metni daha iyi anladıkları görülmektedir.

Olayın birinci tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici metne karşı yüksek seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin orta seviyede başarı gösteren

öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Ayrıca, olayın üçüncü tekil şahıs ağzından anlatıldığı metni, yüksek seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin orta ve düşük seviyede başarı gösteren öğrencilere ve orta seviyede başarı gösteren öğrencilerin, düşük seviyede başarı gösteren öğrencilere göre daha iyi anladığı söylenebilir. Olayın birinci tekil şahıs tarafından anlatıldığı hikâye edici metni yüksek seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin orta ve düşük seviyede başarı gösteren öğrencilere göre daha iyi anladığı görülmektedir.

Öğrencinin yaşadığı yer değişkeni, hem üçüncü hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatılan hikâye edici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Ancak hem üçüncü hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatılan hikâye edici metinleri, il merkezindeki öğrencilerin, ilçe merkezindeki ve kasabadaki öğrencilere göre daha iyi anladığı görülmektedir.

Hem üçüncü hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatılan hikâye edici metinlere karşı, okumaya karşı yüksek seviyede olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, okumaya karşı orta seviyede olumlu tutum geliştiren öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri ve her iki metni daha iyi anladıkları söylenebilir.

Öğrencilere aileleri tarafından hikâye anlatılma ve okunma sıklığı, hem üçüncü hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatılan hikâye edici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Ancak, olayın üçüncü tekil şahıs tarafından anlatıldığı metni, aileleri tarafından nadiren hikâye okunan öğrencilerin, her zaman ve nadiren hikâye okunan ve hiçbir zaman hikâye okunmayan öğrencilere göre daha iyi anladığı görülmektedir. Ayrıca olayın üçüncü tekil şahıs tarafından anlatıldığı metni, aileleri tarafından nadiren hikâye anlatılan öğrencilerin, hiçbir zaman hikâye anlatılmayan öğrencilere göre daha iyi anladığı söylenebilir.

Tablo 3.10.3.

Öğrencilerin Olayın Birinci ve Üçüncü Tekil Şahıs Ağzından Anlatıldığı Hikâye Edici Metne Karşı Geliştirdikleri Tutumla Metni Anlamaları Arasındaki İlişki

Metin	r	p
Olayın üçüncü tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici metin (N=300)	.279	.000
Olayın birinci tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici metin (N=301)	.266	.000

Tablo 3.10.3. incelendiğinde, öğrencilerin olayın hem üçüncü ve hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici metinlere karşı geliştirdikleri tutumla, metni anlamaları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (olayın üçüncü tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici metin için $r=.276$ ve $p<.05$; olayın birinci tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici metin için $r=.266$ ve $p<.05$). Bu bulgu, olayın hem üçüncü ve hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici metinler için öğrencilerin metne karşı geliştirdiği olumlu tutum arttıkça, metni anlama düzeylerinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada esas olarak seçilen bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, ikamet edilen yer, akademik başarı, okumaya karşı geliştirilen tutum, hikâye okunma ve anlatılma sıklığı) okuyucunun hikâye edici metinlere ilişkin tercihleri (kahramanın özellikleri, cinsiyeti, yer, zaman, problem, konu) üzerindeki ve anlatım özelliklerinin (birinci ve üçüncü tekil şahıs olmak üzere anlatıcı, ileriye ve geriye doğru olmak üzere anlatılış yönü ve hikâye edici ve bilgi verici olmak üzere metnin çeşidi) hikâye edici metni anlama ve metne karşı geliştirilen tutuma etkisi araştırılmıştır. Ulaşılan bulgular, ilgili literatürdeki araştırma sonuçları ile karşılaştırıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ulaşılan kaynaklar içerisinde anlatım özelliklerinin metni anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisiyle ilgili bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak birçok araştırmada (Akça, 2002; Miller, 1986 ve Zhang ve Hoosain, 2001) hikâye yapısının (hikâye şemasının) hikâyeyi anlama üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır: Eğer öğrenciler hikâye yapısını bilirlerse yani önceden hikâyeye ilişkin zihinlerinde bir şemaları varsa, okudukları metni daha iyi anlamaktadırlar. Zira anlam kurma okurken zihinde oluşmakta ve zihin hikâyeyi yapılandırmak yerine onu

anlamaya uğraşmaktadır. Öğrencilerin zihinlerinde bulunan hikâye şemasına uymayan bir hikâyeyle karşılaştıklarında o hikâyeyi hatırlama oranlarının azalması (Gavin, 1980) da yukarda belirtilen düşünceyi desteklemektedir. Ancak bu araştırmalar, öğrencilerin hikâye edici metne dair bir şemalarının olmasının önemine işaret etmekte; bir hikâye edici metnin üslubunun belirli yaş gurupları için nasıl olması gerektiğini ise göstermemektedir.

Bu araştırmada ve pek çok araştırmada öğrencilerin hoşlarına giden hikâyeleri daha iyi anladığı görülmüştür. Bu yüzden hikâyelerin çocukların hoşuna gidecek şekilde yazılması/yapılandırılması oldukça önemlidir. Ancak ilgili literatürde (Donelsen ve Nilsen, 2005: 326; Kıbrıs, 2000; Dilidüzgün, 1996: 36-37; Atatuğ, 1986; Şirin, 1994: 210; Sınar, 1995; Şişman, 2003; Boratav, 1992: 15; Aral ve Gürsoy, 2000; Yalçın ve Aytaş, 2002; Choate, 2005) hikâyenin hedef kitlenin anlayabileceği bir şekilde oluşturulması (kurgulanması) gerektiği belirtilmekte fakat bu kaynaklarda herhangi bir alan araştırması sonucu belirtilmemektedir. Araştırmacı tarafından da kabul edilen bu görüş, alan uzmanlarının kişisel görüşlerini yansıtmaktadır denilebilir. Burada bahsedilmesi gereken bir başka husus da hikâyenin anlatılış şeklidir. Yapılan araştırmalar (Jaynes, 2004) hikâyeyi anlama üzerinde sunuluş şeklinin içeriğin yapılandırılması kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilerin hikâye edici metinleri, bilgi verici metinlere göre hem daha iyi anladığı hem de bu tür metinleri daha çok hoşlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar (Ferguson, 2002 ve Sidekli, 2005) bulunmaktadır. Güleryüz (2003) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin edebi türlerden en çok hikâye edici metinleri (hikâye, masal, efsane) tercih ettikleri görülmüştür.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuç da öğrencilerin bireysel farklılıklarının (araştırmada seçilen bağımsız değişkenler) hikâye edici metinlerden beklentileri üzerinde etkili olduğudur. İlgili literatürde de bu sonucu destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır: Louverse ve Kuiken (2004) bireysel farklılıkların özellikle karakter ve olay seçimi ile kurgulamada farklılıklara sebep olduğu; Gavin

(1980); Fitzgerald, Spiegel ve Webb (1995); Harriet ve Kern (1998) ve Fitzgerald (1979), yaş değişkeninin; Bidell, Hubbard ve Weaver (1997); Delany (1985) ve Garate (1991) içinde yaşanılan kültürün; Calder, (1984); Ripich ve Griffith (1988) ve Chen (1995) akademik yeterlilik değişkeninin hikâyeye ilişkin algı ve beklentiler üzerinde çok etkili olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmada üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarının alt sosyo ekonomik düzeyde bulunan ailelerin çocuklarına göre okuduklarını daha iyi anladığı ve okumaya karşı olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun çıkmasında sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına daha iyi model olmaları ve daha fazla kitap almaları etkili olabilir. Zira Sidekli (2005); Gönen, Öncü ve Işıtan (2004) tarafından yapılan araştırmalara göre üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, çocuklarına okuma hususunda daha iyi model olmakta ve çocuklarına daha fazla kitap almaktadır. Ebeveynlerin veya çocuğun çevresinde bulunan diğer yetişkinlerin okumaya ilişkin gösterdikleri her türlü davranış, çocukların okumaya ilişkin tutumları üzerinde etkili olmaktadır. Zira yetişkinler çocuklar için birer modeldir ve yetişkinlerin okumaya ilişkin sergiledikleri tutumu gözlemleyen çocuklarda benzer tutumlar gelişir. Ana-babanın okumanın önemi hakkında çocukla paylaştığı bilgi ve değerler de onun okumaya ilişkin tutumlarını şekillendirir (Black ve Young; 2005). Sosyo-ekonomik düzey farklılığının hikâye elementleri ve hikâye konularına ilişkin tercihler üzerindeki etkisinin araştırıldığı bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuduklarını daha iyi anladığı ve okumaya karşı olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanda yapılan benzer araştırmalarda da (Gönen, Öncü ve Işıtan, 2004; Kush ve Watkins, 1996: 315; Sainsbury, 2004; Black ve Young, 2005 Sidekli, 2005) aynı sonuca ulaşıldığı görülmektedir.

Bu araştırmada kız öğrenciler için okudukları hikâyenin kahramanın cinsiyetinin çok önemli olmadığı ancak erkek öğrencilerin genel olarak kahramanın cinsiyetinin erkek olmasını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde

bulunan araştırma sonuçları da (Carlsen, 1977; Coomer ve Tessmer, 1986; Gallo, 1983; Guthrie ve Greaney 1991; Monson ve Sebesta 1991) bu bulguyu destekler mahiyettedir.

İlgili literatürde öğrencilerin hangi hikâye konularını tercih ettiklerine ilişkin araştırmalara rastlanılmakla birlikte bu araştırmalarda ya cinsiyet değişkeninin etkisine bakılmış veya genel olarak tercihlerin hangi konularda yoğunlaştığı araştırılmıştır. Örneğin, Summers (1986) ve Tosunoğlu (2002), genel olarak öğrencilerin macera türü hikâyelerden hoşlandıklarını; sosyal içerikli ve duygusal konuların işlendiği hikâyeleri ise çok hoşlanmadıklarını; Zimmet (1966) erken yetişkinlik dönemindeki (10-12 yaşlarındaki) çocukların aksiyondan hoşlandığı, durum ağırlıklı metinlerden, ahlaki ve didaktik hikâye edici metinlerden hoşlanmadıklarını; Galda, Ash ve Cullian, (2000) bu dönemdeki çocukların aksiyon, korku ve duygusal olmayan hikâye edici metinlerden hoşlandıklarını tespit etmişlerdir. Landy (1977); Brown, (1977); Manning ve Manning, (1984) de yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin genel olarak kurgusal olmayan, mistik, biyografik ve tarihi metinlerden hoşlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

İlgili literatürde cinsiyet değişkeninin hikâye konularını tercih etme üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmalarda kız öğrencilerin genellikle aile ve okul yaşantısını anlatan, romantik ve başarı hikâyelerinden (kariyer kazanma); erkek öğrencilerin ise macera, bilimsel olaylar ve spor hikâyelerinden daha çok hoşlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre duygusal konuların işlendiği hikâyeleri; erkek öğrencilerin ise kız öğrencilere göre macera türü hikâyeleri daha beğeniyle okuduğu görülmüştür. Bu bulgular Okutan'nın (1997) bulduğu sonuçlarla da örtüşmektedir. Ancak Tosunoğlu (2002), hikâye konularını beğenmede cinsiyet değişkeninin etkili olmadığını öne sürmektedir.

İlgili literatürde yaş değişkeninin bireylerin hikâye edici metinlerden beklentileri üzerinde çok etkili olduğu belirtilmekte yapılan alan araştırmaları de bu

görüşü desteklemektedir (Gavin, 1980; Fitzgerald, Spiegel ve Webb, 1995; Harriet ve Kern, 1998 ve Fitzgerald, 1979). Bireylerin yaşları dolayısıyla geçirdikleri yaşantıların her türlü tercihleri üzerinde etkili olması kaçınılmazdır. Ancak bu araştırmada amaçlanan belli bir yaş gurubunun hikâye edici metinlerden beklentilerini tepsi etmek olduğundan, yaş değişkenin hikâye edici metinlere ilişkin beklentiler üzerindeki etkisine bakılmamıştır.

BÖLÜM IV

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

1. Örnekleme alınan öğrencilerin büyük bir bölümü okudukları hikâyenin kahramanının cinsiyetinin önemli olmadığını; öğrencilerden hikâye kahramanının cinsiyeti kendileri için önemli olanların büyük bölümü kahramanın erkek; küçük bir bölümü ise kız olmasını istediğini belirtmiştir.

2. Erkek öğrencilerin yarısına yakını okuduğu hikâyenin kahramanın erkek olmasını tercih ettiğini, yarısından fazlası kahramanın cinsiyetinin fark etmediğini söylerken; kız öğrencilerin yalnızca %11.7'si hikâye kahramanının cinsiyetinin kız olmasını tercih ettiğini; büyük bölümü ise kahramanın cinsiyetinin önemli olmadığını belirtmiştir.

3. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kahramanın cinsiyetinin fark etmeyeceğini veya kız olmasını ancak akademik başarısı daha düşük öğrencilerin kahramanın cinsiyetinin erkek olmasını istediği görülmüştür.

4. Okumaya karşı geliştirilen tutum değişkeninin de öğrencilerin hikâye kahramanının cinsiyeti tercihleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Okumaya karşı olumlu tutumu yüksek olan öğrencilerin kahramanın cinsiyetinin kız olmasını istediği veya fark etmediğini; daha düşük olumlu tutum geliştirenlerin ise erkek olmasını istediği söylenebilir. İkamet ettiği yer, öğrencilere aileleri tarafından hikâye anlatılması ve okunması sıklığı değişkenlerinin, öğrencilerin hikâye kahramanın cinsiyetini tercih etmeleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

5. Öğrenciler genel olarak en çok akıllı; daha sonra sırayla çalışkan, komik, güçlü ve çevik hikâye kahramanlarını sevmektedirler. En çok tembel, sonra sırayla, kurnaz, büyü gücüne ve insanüstü güçlere sahip kahramanlardan ise hoşlanmamaktadırlar.

6. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre, güçlü ve çevik; kız öğrenciler ise erkek öğrenciler göre komik ve kurnaz kahramanları daha çok sevmektedirler. Akademik başarı yükseldikçe öğrencilerin akıllı ve çevik kahramanlardan; akademik başarı düştükçe de güçlü, büyü gücüne sahip ve tembel kahramanlardan daha çok hoşlandıkları görülmüştür.

7. İl merkezinde ikamet eden öğrenciler, kasabadaki öğrencilere göre, akıllı, komik, çevik ve kurnaz; ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilere göre ise kurnaz ve büyü gücüne sahip kahramanlardan daha çok hoşlanmaktadırlar. İlçe merkezindeki öğrenciler ise kasabadaki öğrencilere göre komik; il merkezindeki öğrencilere göre güçlü kahramanlardan daha çok hoşlanmaktadırlar.

8. Okumaya karşı geliştirilen tutum da öğrencilerin kahramanın özelliklerini tercih etmeleri üzerinde etkilidir. Okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutum azaldıkça öğrencilerin güçlü, tembel, insanüstü ve büyü gücüne sahip kahramanlardan hoşlanma oranları artmaktadır.

9. Öğrencilere aileleri tarafından hikâye anlatılma oranı azaldıkça öğrencilerin büyü gücüne sahip kahramanlardan hoşlanma oranları artmaktadır. Hikâye okunma oranının ise öğrencilerin hikâye kahramanlarının özelliklerini tercih etmeleri üzerinde bir etkisi yoktur.

10. Genel olarak öğrencilerin hikâyenin geçmesini istedikleri yerler sırasıyla orman, kır, deniz, saray, okul, uzay ve hayal ürünü yerlerdir. Öğrenciler şehir merkezinde, bir evin içinde ve köyde geçen hikâyelerden ise daha az hoşlanmaktadır.

11. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre denizde, bir evin içinde ve kırlarda geçen hikâyelerden daha çok hoşlanmaktadır. İl merkezindeki öğrenciler, ilçe

merkezindeki ve kasabadaki öğrencilere göre hikâyenin şehir merkezinde, uzayda, olağanüstü varlıkların yaşadığı yerlerde; kasabadaki öğrencilere göre ise denizde ve hayal ürünü yerlerde; kasaba ve ilçe merkezindeki öğrencilerin ise il merkezindeki öğrencilere göre kırda geçmesinden daha çok hoşlanmaktadırlar.

12. Akademik başarı arttıkça öğrencilerin denizde ve uzayda geçen hikâyelerden hoşlanma oranları da artmaktadır. Hikâye anlatılma oranı ile öğrencinin uzayda geçen hikâyelerden hoşlanma oranı arasında ters bir orantı vardır. Hikâye okunma oranının öğrencilerin hikâyenin geçtiği yeri tercih etmeleri üzerinde bir etkisi yoktur.

13. Öğrenciler genel olarak hikâyenin en çok gelecekte, sonra sırasıyla günümüzde ve geçmişte geçmesinden hoşlanmaktadır. Akademik başarı arttıkça öğrencilerin geçmişte; azaldıkça günümüzde geçen hikâyelerden hoşlanma oranı artmaktadır. Cinsiyet, okumaya karşı geliştirilen tutum, hikâye okunma ve anlatılma sıklığının, öğrencilerin hikâyenin geçmesini istedikleri zamana ilişkin tercihleri üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür.

14. Öğrenciler genel olarak hikâye kahramanının sırasıyla kendine benzeyen bir kahramanla, kendinden çok daha güçlü biriyle ve olağanüstü güçleri olan biriyle mücadele etmesinden hoşlanırken; hayvanlarla, toplumla ve kendi istenmeyen özellikleriyle mücadele etmesinden daha az hoşlanmaktadır.

15. Erkek öğrenciler, kahramanın kendisine benzeyen başka bir kahramanla ve çok daha güçlü biriyle mücadele etmesinden kız öğrencilere göre daha fazla hoşlanmaktadırlar. Akademik başarı düştükçe öğrencilerin kahramanın toplumla mücadelesini anlatan hikâyelerden daha çok hoşlandıkları görülmüştür. İl merkezinde yaşayan öğrenciler, ilçe merkezinde ve kasabadaki öğrencilere göre kahramanın kendisine benzeyen başka bir kahramanla ve toplumla mücadele etmesinden daha az hoşlanmakta; ancak ilçe merkezindeki öğrencilere göre insanüstü güçleri olan varlıklarla mücadele etmesinden daha çok hoşlanmaktadırlar. Okumaya karşı geliştirilen olumlu tutum azaldıkça öğrencilerin

kahramanın kendisine benzeyen başka bir kahramanla ve kendisinden çok daha güçlü biriyle mücadele etmesinden hoşlanma oranları artmaktadır. Hikâye anlatılma oranı ile öğrencinin hikâyede kahramanın kendisinden çok daha güçlü biriyle mücadele etmesinden hoşlanma oranı arasında ters bir orantı vardır. Hikâye okunma oranının ise öğrencilerin hikâye kahramanının karşılaştığı problemi tercih etmeleri üzerinde bir etkisi yoktur.

16. Öğrenciler genel olarak hikâye kahramanının karşılaştığı problemi en çok aklını kullanarak ve çok çalışarak çözmesinden; sonra sırasıyla insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla ve fiziksel kuvvet kullanarak çözmesinden hoşlanmaktadırlar. Kahramanın, büyü yardımıyla kurnazlık yaparak ve problemi görmezden gelerek karşılaştığı güçlüğü aşmasından ise çok daha az hoşlanmaktadırlar.

17. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, kahramanın karşılaştığı güçlüğü kurnazlık yaparak, fiziksel kuvvet kullanarak, problemi görmezden gelerek, büyü ve çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla halletmesinden daha çok hoşlanmaktadırlar. Akademik başarı yükseldikçe öğrencilerin kahramanın karşılaştığı güçlüğü aklını kullanarak; akademik başarı azaldıkça fiziksel kuvvet kullanarak, problemi görmezden gelerek, insanüstü güçleri olan bir varlığın, büyünün ve çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla halletmesinden hoşlanma oranları artmaktadır. İl merkezindeki öğrenciler ilçe merkezindeki ve kasabadaki öğrencilere göre kahramanın karşılaştığı güçlüğü, aklını kullanarak çözmesinden daha çok ancak insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla ve problemi görmezden gelerek çözmesinden daha az; il merkezindeki öğrenciler ilçe merkezindeki öğrencilere göre kahramanın karşılaştığı güçlüğü, kurnazlık yaparak ve büyü yardımıyla çözmesinden daha çok hoşlanmaktadırlar.

18. Öğrenciler genel olarak en çok tarihi olayların, sonra sırasıyla, bilim adamlarının serüvenlerinin, çeşitli ülkelere yapılan gezilerin, uzay ve zaman yolculuklarının hayvanların başından geçen serüvenlerin, kötülere karşı savaşan birinin kahramanlıklarının anlatıldığı hikâyelerden hoşlanmaktadırlar. Öğrencilerin sevgi,

acıma, nefret gibi duyguların ve aptal insanların başına gelen komik olayların işlendiği, melek, şeytan gibi varlıkların kendi aralarında veya insanlarla yaptıkları mücadelelerin ve aptal insanların başından geçen komik olayların anlatıldığı hikâyelerden ise daha az hoşlandıkları görülmüştür.

19. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre spor takımları veya sporcuların başından geçen olayların anlatıldığı hikâyelerden daha çok hoşlandıkları; kız öğrencilerin ise erkek öğrencilere göre, çeşitli ülkelere yapılan gezilerin, bitkilerin ve bir ailenin başından geçen olayların anlatıldığı hikâyelerden daha fazla hoşlandıkları görülmüştür. Akademik başarı arttıkça öğrencilerin çeşitli ülkelere yapılan gezilerin, hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olayların, bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadelelerinin, uzay yolculuklarının, bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olayların, geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan zamanda yolculukların bilim adamlarının serüvenlerinin anlatıldığı gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyelerden daha çok hoşlanmaktadırlar. İl merkezindeki öğrenciler, kasabadaki ve ilçe merkezindeki öğrencilere göre, hayalet veya canavar gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar, başlarına bir felaket gelmiş bir kişi/topluluğun hayatta kalma mücadeleleri, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri, gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler, bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar, geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar ve bilim adamlarının serüvenlerinden daha çok hoşlanmaktadırlar. Ayrıca kasaba ve ilçe merkezindeki öğrenciler il merkezindeki öğrencilere göre, bir çocuğun başından geçen günlük olaylar, bitkilerin başından geçen olaylar, bir ailenin başından geçen olaylar ve il ve ilçe merkezindeki öğrenciler, kasabadaki öğrencilere göre uzay yolculuklarından daha çok hoşlanmaktadırlar. Okumaya karşı geliştirdikleri olumlu tutum arttıkça öğrencilerin tarihi olaylar, bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri, uzay yolculukları, bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gidilen bu dünyada başından geçen olaylar, geçmişe veya geleceğe; geçmişten

veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar ve bilim adamlarının serüvenlerinden daha fazla hoşlandıkları görülmüştür. Aileleri tarafından hikâye anlatılma oranı azaldıkça, öğrencilerin aptal insanların başından geçen komik olaylar, periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları ve büyülü bir şeye sahip bir insanın başından geçen olayların anlatıldığı hikâyelerden daha fazla hoşlanmaktadırlar. Aileleri tarafından hikâye okunma oranı, öğrencilerin hikâye konularını tercih etmeleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

20. Öğrencilerin hikâye unsurlarını ve hikâye konularını tercih etme üzerinde cinsiyet ve öğrencinin ikamet ettiği yerleşim yeri değişkeninin oldukça fazla, okumaya karşı geliştirilen tutum ve akademik başarı düzeyinin orta seviyede; öğrencilere aileleri tarafından hikâye okunma ve anlatılma sıklığının ise çok az düzeyde etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

21. Öğrencilerin okudukları bir hikâyenin kahramanının kendilerine; olayın geçtiği çevrenin de kendi yaşadıkları çevreye benzemesini istedikleri söylenebilir.

22. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri olumlu tutum arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladıkları görülmüştür.

23. Bilgi verici metni kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla sevmişlerdir. Hikâye edici metne karşı geliştirilen tutum üzerinde ise cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür. Hem hikâye edici hem de bilgi verici metni kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha iyi anlamaktadırlar. Ayrıca erkek öğrencilerin bilgi verici metni, hikâye edici metne göre daha iyi anladığı görülmüştür.

24. Türkçe derslerinde gösterilen akademik başarı değişkeni hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Ancak bilgi verici metni, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, orta ve düşük seviyede akademik başarı sergileyen öğrencilerden,

orta seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin ise düşük seviyeli akademik başarı gösteren öğrencilerden daha iyi anladıkları görülmüştür. Hikâye edici metni ise, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, orta ve düşük seviyede akademik başarı sergileyen öğrencilerden daha iyi anladıkları görülmüştür. Orta ve düşük seviyede akademik başarı gösteren öğrenciler arasında hikâye edici metni anlama açısından anlamlı bir fark görülmemiştir.

25. Kasaba ve ilçe merkezindeki öğrencilerin, il merkezindeki öğrencilere göre hem hikâye edici hem de bilgi verici metinleri daha fazla sevdiği ancak bilgi verici metni il merkezindeki öğrencilerin, hem ilçe hem de kasabadaki öğrencilere göre; hikâye edici metni ise il merkezindeki öğrencilerin, ilçe merkezindeki öğrencilere göre daha iyi anladıkları görülmüştür.

26. Okumaya karşı geliştirilen tutum değişkeninin hikâye edici ve bilgi verici metinleri anlama üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ancak bilgi verici metne karşı, okumaya karşı yüksek seviyede olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, orta düzeyde olumlu tutum geliştiren öğrencilere göre daha yüksek olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

27. Öğrencilere aile büyükleri tarafından hikâye okunma sıklığının, öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ancak bilgi verici metni, kendilerine nadiren hikâye okunan öğrencilerin her zaman hikâye okunan öğrencilere göre daha iyi anladığı görülmüştür.

28. Öğrenciye aile büyükleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, öğrencilerin hem hikâye edici hem de bilgi verici metinleri anlamaları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ancak hikâye edici metinlere karşı, kendilerine bazen hikâye anlatılan öğrencilerin, nadiren hikâye anlatılan öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

29. Öğrencilerin olayın ileri ve geriye doğru anlatıldığı bir hikâye edici metinle ilgili anlama testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak öğrencilerin olayın ileri doğru anlatıldığı hikâye edici metni, olayın geriye doğru anlatıldığı metinden daha çok hoşlandıkları görülmüştür.

30. Olayın hem ileri hem de geri doğru anlatıldığı metinlere karşı kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri ve her iki metni daha iyi anladıkları görülmüştür.

31. Olayın geri doğru anlatıldığı metne karşı, yüksek seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin, orta ve düşük seviyede akademik başarı gösteren öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri ayrıca olayın hem ileri hem de geri doğru anlatıldığı metinleri, yüksek seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin, orta ve düşük seviyede akademik başarı gösteren öğrencilere göre ve orta seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin düşük seviyede başarı gösteren öğrencilere göre daha iyi anladığı görülmüştür.

32. Öğrencinin yaşadığı yer, olayın ileriye ve geriye doğru anlatıldığı hikâye edici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ancak olayın hem ileri doğru hem de geri doğru anlatıldığı hikâyeleri il merkezindeki öğrencilerin, ilçe merkezindeki ve kasabadaki öğrencilere göre daha iyi anladığı görülmüştür.

33. Olayın hem ileriye hem de geriye doğru anlatıldığı hikâye edici metinlere karşı, okumaya karşı yüksek seviyede olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, orta seviyede olumlu tutum geliştiren öğrencilere göre daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri ve her iki metni daha iyi anladıkları görülmüştür.

34. Öğrencilere aileleri tarafından hikâye okunma ve anlatılma sıklığının, olayın ileri ve geriye doğru anlatıldığı hikâye edici metinleri anlama ve bu metinlere karşı tutum geliştirme üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

35. Hikâye edici metinlerde olayın birinci tekil şahıs veya üçüncü tekil şahıs ağzından anlatılmasının metni anlama ve metinden hoşlanma üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı söylenebilir.

36. Olayın üçüncü tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici metne karşı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olumlu tutum geliştirdikleri ve bu metni daha iyi anladıkları görülmüştür.

37. Olayın birinci tekil şahıs ağzından anlatıldığı hikâye edici metne karşı yüksek seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin orta seviyede başarı gösteren öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri; olayın üçüncü tekil şahıs ağzından anlatıldığı metni, yüksek seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin orta ve düşük seviyede başarı gösteren öğrencilere ve orta seviyede başarı gösteren öğrencilerin, düşük seviyede başarı gösteren öğrencilere göre; olayın birinci tekil şahıs tarafından anlatıldığı hikâye edici metni ise yüksek seviyede akademik başarı gösteren öğrencilerin orta ve düşük seviyede başarı gösteren öğrencilere göre daha iyi anladığı görülmüştür.

38. Öğrencinin yaşadığı yer değişkenin, hem üçüncü hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatılan hikâye edici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ancak hem üçüncü hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatılan hikâye edici metinleri, il merkezindeki öğrencilerin, ilçe merkezindeki ve kasabadaki öğrencilere göre daha iyi anladığı görülmüştür.

39. Hem üçüncü hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatılan hikâye edici metinlere karşı, okumaya karşı yüksek seviyede olumlu tutum geliştiren öğrencilerin, okumaya karşı orta seviyede olumlu tutum geliştiren öğrencilere göre daha olumlu tutum geliştirdikleri ve her iki metni daha iyi anladıkları görülmüştür.

40. Öğrencilere aileleri tarafından hikâye okunma sıklığının, hem üçüncü hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatılan hikâye edici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ancak, olayın üçüncü tekil şahıs tarafından

anlatıldığı metni, aileleri tarafından nadiren hikâye okunan öğrencilerin, her zaman ve nadiren hikâye okunan ve hiçbir zaman hikâye okunmayan öğrencilere göre daha iyi anladığı görülmüştür.

41. Öğrencilere aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, hem üçüncü hem de birinci tekil şahıs ağzından anlatılan hikâye edici metinlere karşı geliştirilen tutum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı ancak olayın üçüncü tekil şahıs tarafından anlatıldığı metni, aileleri tarafından nadiren hikâye anlatılan öğrencilerin, hiçbir zaman hikâye anlatılmayan öğrencilere göre daha iyi anladığı görülmüştür.

42. Öğrencilerin metne karşı geliştirdikleri tutum ve metni anlama üzerinde hikâye edici metnin birinci veya üçüncü tekil şahıs ağzından anlatılmasının etkili olmadığı diğer bağımsız değişkenlerin oldukça etkili olduğu görülmüştür.

43. Öğrencilerin okudukları hikâye edici metne karşı geliştirdikleri olumlu tutum arttıkça okuduklarını anlamalarının da arttığı görülmüştür.

4.2. Öneriler

1. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâyenin kahramanı, geçtiği zaman, kahramanın karşılaştığı problem, problemi çözme, geçtiği yer ve konusuyla ilgili seçeneklere ilişkin tercihleri arasında farklılıklar vardır. Diğer bir söyleyişle öğrenciler her hikâye edici metinden aynı oranda hoşlanmamaktadır. Bu sebeple öğrenciler için hazırlanan okuma ve ders kitaplarındaki hikâyelerde öğrencilerin tercihleri dikkate alınmalıdır.

2. Öğrencilerin okudukları hikâyeyi beğenme ve anlama düzeyleri arasında pozitif yönlü bir korelasyon söz konusudur. Öğrencilerin, metne dolayısı ile derse ve okumaya karşı geliştirecekleri olumlu tutumu arttırmak için öğrencileri hoşlandıkları metinlerle karşılaştırmak gerekmektedir.

3. İlköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrenciler, akıllı, çalışkan ve güçlü kahramanlardan çok hoşlanmakta; tembel, kurnaz ve büyü gücüne sahip olanlardan ise daha az hoşlanmaktadırlar. Bu öğrenciler için hazırlanan hikâye edici metinlerin kahramanlarının seçiminde bu bulgu dikkate alınmalıdır.

4. İlköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrenciler, ormanda ve kırda geçen olaylardan çok hoşlanmakta; şehir merkezinde, köyde, bir evin içinde ve olağanüstü varlıkların yaşadığı yerlerde geçen olaylardan daha az hoşlanmaktadırlar. Bu öğrenciler için hazırlanan hikâye edici metinlerde sahne seçiminde bu bulgu dikkate alınmalıdır.

5. İlköğretim beşinci sınıf öğrencileri, hikâyede olayın gelecekte ve geçmişte geçmesinden oldukça hoşlanmaktadırlar. Bu öğrenciler için hazırlanan hikâye edici metinlerin sahne ve dekoru belirlenirken bu bulgudan hareket edilmeli ancak öğrencilerin olağanüstülüklerden pek hoşlanmadıkları da akıldan çıkartılmamalıdır.

6. Öğrenciler, sosyal ve psikolojik ögeler içeren hikâyeleri daha az sevmektedir. Özellikle ders kitaplarında öğrencilere mesaj verme kaygısıyla bu tür problemlerin işlendiği de bir vakıadır. Hikâye kahramanının karşılaştığı problem seçilirken mesaj verme ve öğrencilerin beklentileri arasında bir denge gözetilmelidir.

7. Öğrenciler hikâyedeki kahramanın karşılaştığı problemi çok çalışarak ve aklını kullanarak çözmesini beklerken; büyü ve başka bir kahramanın yardımıyla, problemi yok sayarak ve kurnazlık yaparak problemi çözmesinden ise pek hoşlanmamaktadırlar. Bu yaşlarda öğrenciler, özellikle aile büyükleri tarafından anlatılan hikâyelerde ve öğrencilerin izlediği sinema ve çizgi filmlerde bazen körü körüne tevekkül, bazen olağanüstü bir varlığın yardımı bazen de imkânsız bir tesadüf sonucu kahramanın problemi çözdüğünü görmektedir. Aslında büyüdüğünde kendisinden beklenen zihniyete hâlihazırda sahip olan öğrencilerin, birer yetişkin olduklarında da bu zihniyete sahip olabilmeleri için onların olumsuz örnekler içeren metin, sinema veya çizgi filmlerden uzak tutulması gerekir. Bunun

için aileler, öğretmenler, MEB yetkilileri, devletin ilgili organları ve tüm sivil toplum kuruluşlarına büyük sorumluluk düşmektedir.

8. Öğrenciler daha çok tarihi olaylardan, gezilerden, uzay ve zaman yolculuklarından ve bilimsel serüvenlerden hoşlanmaktadır. Ancak üzülerek belirtilmelidir ki ülkemizde, tarihi olaylar hariç, diğer konuların öğrenciler için yazılan hikâye edici metinlerde pek fazla işlenmediği görülmektedir. Uzayı, bilimsel uğraşıları ve başka ülkeleri merak eden, okumak isteyen öğrenciler için bu konuların içerisinde olağanüstülüklere yer vermeden işleyen hikâye edici metinler hazırlanmalıdır.

9. Öğrencilerle uygun okuma materyalini karşılaştırmak hususunda ders kitaplarını ve diğer okuma materyallerini hazırlayanlar ve bu materyallere onay verenler kadar, velilere ve öğretmelere de büyük sorumluluk düşmektedir. Örneğin aileler ve öğretmenler, öğrencilerine okuma kitabı tavsiye ederken veya alırken, yaşadığı yerleşim yeri, sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerini dikkate almalıdır.

10. Hikâye edici metin unsurlarına ilişkin seçenekleri tercih etme üzerinde, özellikle cinsiyet, yaşanan yerleşim merkezi türü ve akademik başarı değişkenlerinin çok etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin hiç değilse öğrencilerin bireysel okumalarına rehberlik ederken bu değişkenleri göz önünde bulundurması gerekir.

11. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri tutumlar aşağı yukarı aynı seviyededir. Bu yüzden öğrencilerle metni karşı karşıya getirirken metin türü değil, içerik ve üslubun daha önemli olduğu unutulmamalıdır.

12. Öğrenciler olayın ileriye doğru anlatıldığı metinleri daha çok sevmektedirler. Bu öğrenciler için hazırlanan hikâye edici metinlerde olayın ileri doğru anlatılması gerekir.

13. Hikâye edici metinleri hazırlarken, okuyucunun dikkati kahraman, duyguları ve hisleri üzerine çekilmek isteniyorsa, olay birinci tekil şahıs ağzından, olay ve diğer ayrıntılara çekilmek isteniyorsa, üçüncü tekil şahıs ağzından anlatılmalıdır.

14. Öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladığı görülmüştür. Anlama güçlüğü çeken öğrencilere verilmek istenen bilgilerin hikâye edici metin formatında hazırlanan yazılı materyalle verilmesi daha faydalı olabilir.

15. İl merkezinde yaşayan öğrenciler, şehir merkezinde geçen hikâyeleri, kasaba ve ilçe merkezinde yaşayan öğrencilerden; kasaba ve ilçe merkezinde yaşayan öğrenciler ise kırlarda geçen hikâyeleri il merkezinde yaşayan öğrencilerden daha fazla sevmektedir. Bu durum öğrencilerin yakın çevrelerinde geçen hikayeleri daha çok hoşlandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yüzden öğretmen ve veliler öğrencilere okuma materyali sağlarken bu bulguya dikkat etmeli; MEB yetkilileri de ders kitabı seçerken, kitabın hangi bölgelerde okutulacağın önemli bir değişken olduğunun bilincinde olmalıdır.

Kaynakça

AIKMAN, C. ve diğer. (1997). Main Idea: Writers Have Always Used It. **Journal Of Adolescent And Adult Literacy**, Kasım, S. 41.

AKBABA, S. (2001). İncelediği Farklı Öğretim Kademelerinde Okutulan Masalların Kohlberg'in Moral Gelişim Evreleri Açısından İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim,** C. 26, S. 121, s. 41-44.

AKBAYIR, S. (2006). **Cümle ve Metin Bilgisi.** Ankara: PegemA Yayıncılık,

AKÇA, G. (2002). Hikâye Haritası Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AKSAN, D. (1998). **Anlambilim ve Türk Anlambilimi.** Ankara: Ergin Yayınevi.

AKTAŞ, Ş. (2003). **Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş.** Ankara: Akçağ Yayınları.

AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2002). **Yazılı ve Sözlü Anlatım.** Ankara: Akçağ Yayıncılık.

AKTAŞ, T. (1994). Metin Oluşumunda Bağlaçların Yeri. **Türk Dili**, Ocak, S. 505, s. 53-64.

AKTAŞ, T. ve BALCI, H. (1996). Metinlerde Kohezyon. **G.Ü. Gazi Eğitim Fak. Dergisi,** C. 16, S. 2, s.149-157.

AKTULUM, K. (2004). **Parçalılık Metinlerarasılık**. Ankara: Öteki Yayınevi.

AKYOL, H. (1997). Okuma ve Prensipleri. **Çağdaş Eğitim**. S. 233, Haziran, s. 26-28.

AKYOL, H. (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. **Çağdaş Eğitim.** S. 253, Nisan.

AKYOL, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. **Millî Eğitim.** S. 142, Nisan-Mayıs-Haziran.

AKYOL, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. **TÜBAR,** XIII/Bahar, s. 49-58

ALAN, Y. (1994). **Lisan ve İnsan.** İzmir: TÖV Yay.

ALP, Z. (2000). Tahsin Yücel'in Komşular Adlı Öyküsünde Uzam. **Hacettepe Ü. Edebiyat Fak. Dergisi.** C. 17, S.1, s. 109-119.

ARAL, N. ve GÜRSOY, F. (2000). Kitabın Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi. **Yaşadıkça Eğitim,** S. 66, s. 30-34.

ATATUĞ, F. (1986). Çocuk Kitaplarını Nasıl Yazalım. **Milli Eğitim**. S. 17, s. 53-56.

ATEŞ, K. (1999). **Türk Dili.** Ankara: Aktaş Matbaacılık.

AYTAÇ, G. (1999). **Genel Edebiyat Bilimi.** İstanbul: Papirüs Yayınları.

AYTAŞ, G. (2001). Çocuk Hikâyesi Yazmak. **Hece Dergisi,** Şubat, S. 50.

BIDELL T. R.; HUBBARD L. J. ve WEAVER, M. (1997). Story Structure In A Sample Of African-American Children: Evidence For A Cyclical Story Schema. **ERIC no:ED410578.**

BLACK, A. ve YOUNG, J. (2005). *Attitudes to Reading: An Investigation across the*

Primary Years. Conference Proceedings, Pleasure, Passion Provocation **AATE/ALEA National Conference.** Gold Coast, Young, J. (Ed.).

BLISS, L. S. ve KARRIE, P. (1996). Personal Narrative Structures of Children with Specific-Language Impairment**. Journal of Children's Communication Development,** C. 18, S. 2, s.11-18.

BLOOME, D.; KATZ, L. C. ve Diğer. (2003). Young Children's Narratives And Ideologies Of Language In Classrooms. **Reading & Writing Quarterly**, S. 19, s.205-223.

BOLAT, S. (2003). **Öykü Yazma Teknikleri**. İstanbul: Papirüs Yayınları.

BORATAV, P. N. (1992). **Zaman Zaman İçinde.** İstanbul: Adam Yayınları.

BOYACIOĞLU, F. (2005). Geleneksel Romana Karşı: Anti Roman. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enst. Dergisi**, S. 14, s. 199-207.

BURROWAY J. ve WEINBERG, S. (2003). **Writing Fiction.** New York: Longman.

BUTTRY, S. (2006). *Choose the Right Story Structure.* http://www.notrain-nogain.org/Train/Res/Write/sstruc.asp (05.11.2006)

CALDER, J. W. (1984) The Effects of Story Structure Instruction On Third-Graders' Concept Of Story, Reading Comprehension, Response To Literature, And Written Composition (Story Grammar). Yayınlanmamış Doktora Tezi University of Washington.

CEMİLOĞLU, M. (1998). **Türkçe Öğretimi.** Bursa: Uludağ Ün. Basımevi.

CHEN, C. T. (1995). Differences Between Poor And Good Readers And Effects Of Story-Structure Knowledge Training On Poor Readers Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Kentucky.

CHENFELD, M. B. (1978). **Teaching Language Arts Creatively.** San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

CHOATE, J. B. (2005) How To Plot A Children's Story. **Writer,** C 118, S. 12.

COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

COŞKUN, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi.** Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

ÇAKIR, H. (2000). **Öykü Yazma Sanatı.** Konya: Çizgi Kitapevi.

ÇETİŞLİ, İ. (2004). **Metin Talilerine Giriş II.** Anakara: Akçağ Yayınları.

ÇIBLAK, N. (2005). V. Propp'un Masal Çözümleme Metodu. **Türk Dili,** Şubat, S. 638, s. 127-140.

DELANY, J. (1985). An Analysis Of The Structure Of English Narrative Discourse Of Japanese Children Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fordham University.

DEMİR, Y. (1994). Metin Kavramı ve Metin Çözümlemesi Üzerine Bazı Dikkatler. **Ondokuz Mayıs Ü. Eğitim Fak. Dergisi**, S.9, s.65-70.

DICK, K. S. (1996). **The Learner as a Reader.** Crown, (Yeni Zelanda): Learning Media Limited.

DİLİDÜZGÜN, S. (1996). **Çağdaş Çocuk Yazını.** İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

DİLİDÜZGÜN, S. (2002). **Çocuk Edebiyatı.** Güneş, Z. (Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

DONELSON K. L. ve NILSEN A. P. (2005). **Literature for Today's Young Adults.** Boston: Pearson/Allyn and Bacon

EFEOĞLU, E. (1990). Roman Kavramının Berisinde. **Uludağ Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.** C. 5, S.1, s.63-68.

EMRE, A. C. (2000). **Çocuklara Hikâye Anlatmak Sanatı.** Ankara: MEB. Yayınları.

ERDEN, A. (1998). **Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştirisi.** Ankara: Gündoğan Yayınları.

ERDEN, M. (1993). Açıklayıcı Bir Metinde Yer Alan Bilginin Önemi ve Türünün Bilginin Hatırlanması Üzerindeki Etkisi**. Hacettepe Ü. Eğitim Fak. Dergisi.** S. 9, s.173-181.

ERGİN, M. (1993). **Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi.** İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.

ERKUL, R. (2004). **Cümle ve Metin Bilgisi.** Ankara: Anı Yayınları.

FERGUSON, C. (2002). Performance Of Students With Mild/Moderate Disabilities on Narrative and Expository Text. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Vanderbilt Ün. Nashville, Tennessee.

FITZGERALD, J. (1979) Readers' Expectations for Story Structures: Another Dimension in Reading Strategy? **ERIC no: ED188158.**

FITZGERALD, J.; SPIEGEL, D. L. ve WEBB, T. B. (1995). Development Of Children's Knowledge Of Story Structure And Content. **Journal Of Educational Research,** C. 21, S. 2, Kasım-Aralık, s. 101-108

FİLİZOK, R. (2001). **Anlam Analizine Giriş.** İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

FOSTER, E. M. (1982). **Roman Sanatı.** Çeviren: AYTÜR, Ü. İstanbul: Adam Yayınları.

GALDA, L. ASH, G. E. ve CULLIAN, B. E. (2000). **Children's Literature.** Handbook of Reading Research Barr, R., Kamil, M. ve diğer. (Ed.) Londra: Lawrence Erlbaum Associates Publishers**.**

GAMBRELL, L. B. ve CHASEN, S. P. (1991). Explicit Story Structure Instruction and the Narrative Writing of Fourth- and Fifth-Grade Below-Average Readers. **Reading Research and Instruction,** C. 31, S. 1, s. 54-62.

GANGI, J. M. (2004). **Encountering Children's Literature**. Boston: Pearson Education.

GARATE, L. M. (1991). Story Comprehension In Children: The Influence Of An Isolated Rural Context. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Universidad National De Educacion A Distancia (İspanya).

GAVIN, K. J. (1980). Story Structure in the Recall of Simple Stories by Children and Adults, Yayınlanmamış Doktora Tezi Northwestern University.

GENCAN, T. N. (1992). **Dilbilgisi.** İstanbul: Kanaat Yay.

GOETSCH, P. (2004) Reader Figures in Narrative **Style:** C. 38, S. 2, yaz s.188-202.

GORMLEY, P. (1999) *Narrative* <http://www.excitingwriting.info/ecw/ewfc/narrative.html> (12.10.1006).

GÖKALP, G. (1997). Masaldan Romana Uzanan Çizgi: Masal İle Roman Arasındaki Ortaklık Üzerine Kuramsal Bir Deneme. **Hacettepe Ü. Edebiyat Fak. Dergisi**. C. 14, S. 1-2, s. 119-129.

GÖKTÜRK, A. (1997). **Okuma Uğraşı.** İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

GÖNEN, M.; ÖNCÜ, E. ve IŞITAN, S. (2004). İlköğretim 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. **Milli Eğitim Dergisi,** Güz, S. 164, s. 7-35.

GÜLERYÜZ, H. (2003). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı.** (İkinci baskı). Ankara: Pegmema Yayıncılık.

GÜLMEZ ŞANAL, G. (1987)-a. Metin Dilbilgisi ve Yabancı Dil Öğretiminde Metinsel Tutarlılık. **Anadolu Ün. Eğitim Fak. Dergisi.** C. 2, S. 1, Aralık, s. 61-87.

GÜLMEZ, B. (1987)-b. Yazınsal Metin Çözümlemesi İçin Öneriler. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** C. 2, S. 1, s. 1-16.

GÜNAY, D. (2001). **Metin Bilgisi.** İstanbul: Multilingual Yayınları.

GÜNDÜZ, S. (2003). **Öykü ve Roman Yazma Sanatı**. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

GÜNEŞ, F. (2000). **Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi.** Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2002). **Ders Kitaplarının İncelenmesi.** Ankara: Ocak Yayınları.

GÜNEŞ, S. (2003). **Anlatım Bilgisi.** Ankara: DEÜ Matbaası.

GÜREL, N. R. (1997). Atatürk Devrinde Tahkiyeli Eserle İlgili Arayışlar**. Gazi Ü. Kastamonu Eğitim Fak. Dergisi.** C. 2, S. 3, s. 54-63.

HADE, D. D. (1988). Children, Stories, and Narrative Transformations**. Research in the Teaching of English,** C. 22, S. 3, Ekim, s. 310-325.

HARRIET, J. ve KERN, S. (1998). Relative Clauses in French Children's Narrative Texts. **Child Lang.** London: Cambridge University Pres.

HATİPOĞLU, A. N. (2003). **Üniversitede Türk Dili.** Barış Yayınevi, Ankara.

HAWKEY, K. (2004). Narrative in Classroom History. **The Curriculum Journal,** C. 15, S. 1, Bahar, s. 35-44.

HENNINGS, D. G. (2000). **Communication in Action.** Boston: Houghton Mifflin Company.

HOLLOWAY, J. (1979). **Narrative and Structure: Expletory Essays.** London: Cambridge University Press.

<http://teachers.net/4blocks/ella_ssr_conferencing_questions.pdf> (12.12.2006).

<http://www.ccis.edu/departments/cae/studyskills,/mainidea> *Where Are Main Ideas Found?* (20.08.2005).

<http://www.homeschoollearning.com.> *Story Structure Example: Little Red Riding Hood* (11.20.2006).

HUCK, C. ve KIEFER, B. (2004). **Children's Literature in the Elementary School.** Boston: Mc Graw Hill.

İŞSEVER, S. (1995). Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Öğelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens.

JAYNES, A. (2004). Effects of Text Level and Presentation Format On Inference Making Processes With Narrative Texts. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Michigan University.

KANTEMİR, E. (1995). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınevi.

KARAALİOĞLU, S. K. (2000). **Sözlü Yazılı Kompozisyon: Konuşmak ve Yazmak Sanatı** İstanbul: İnkılap Kitapevi.

KARABAĞ, S. ve İŞSEVER, S. (1995). Edim sürecinde Bağdaşıklık. **IX. Dil Kurultayı Bildirileri.** Bolu Abant İzzet Baysal Ün. Yayınları. Mayıs, s. 221-235.

KAYRA, E. (1994). Çağdaş Dilbilimde Temel Yaklaşımlar. **Çukurova Ü. Eğitim Fak. Dergisi,** C. 1, S.10, Kasım, s. 15-28.

KEÇİK, İ. (1999). İlkokullarda Kullanılan Bilgi Aktarıcı Metinlerde Büyük Ölçekli Yapılar. **IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri**. s. 121-128, İstanbul: Boğaziçi Ün. Yayınları.

KIBRIS, İ. (2000). **Uygulamalı Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Eylül Yayınevi.

KILIÇ, A. (2002)-a. Bir Metni Farklı Bir Şekilde İşlemenin Anlama Düzeyine Etkisi. **Eğitim ve Bilim.** C.27, S. 123, s 53-61.

KILIÇ, V. (2002)-b Bir metin Çözümleme Denemesi. **Türk Dili Dergisi**. C. 15, S. 90, Mayıs/Haziran s. 22-25.

KINSELLA, K. (2006) **Elements of Story** www.lalc.k12.ca.us/humanitas/NEH/narrative_utilizing.doc (23.09.2006)

KIRAN, A. (1987). Semiyoloji ve Semiyotik. **Hacettepe Ü. Edebiyat Fak. Dergisi.** C. 4, S. 2, Ekim, s.47-67.

KIRAN, A. ve KIRAN, Z. (2000). **Yazınsal Okuma Süreçleri.** Ankara: Seçkin Kitapevi.

KIRSZNER, L. ve MANDEL, S. (2004). **Literature: Reading, Reacting Writing.** Boston: Thompson Publishing.

KOÇ, A. A. (1992). Eğitim Düzeyinin Anlatı Yapısına Etkisi. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** C.8, S.3 s.275-296.

KORKMAZ, Z. ve Diğer (2003). **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri.** Ankara:Yargı Yayınevi.

KRISTEVA, J. (1989). **Language the Unknown.** Fransızcadan İngilizceye Çeviren: Anne M. Merke Columbia: Harvester-Wheatsheaf.

KUSH, J. C. ve WATKINS, M.W. (1996). Long Term Stability of Children's Attitudes toward Reading. **The Journal of Educational Research.** May/June, Vol.89 no.5

KÜLEBİ, O. (1990). Türkçede Eksilti Tümceleri. **Hacettepe Ü. Edebiyat Fak. Dergisi.** C. 7, S. 1-2, Kasım, s.117-137.

LEHTONEN, M. (2000). **Cultural Analysis of Texts**. London: Sage Publication.

LOUVERSE M. ve KUIKEN D. (2004). The Effect Of Personal Involvement In Narrative Discourse. **Discourse Processes.** C. 38, S.2, s 169-172.

LUKENS, R. J. (2004) .**A Critical Handbook Of Children's Literature.** New York: Paper Collins.

MEYER, B. ve RICE, E. (2002). The Structure of the Text. **Handbook of Reading Research.** David Pearson (Ed). Londra: Lawrence Erlbaum Associates Publishers**.**

MILLER, J. S. (1986) Story Structure: A Missing Ingredient in Basal Reader Stories? **ERIC no: ED269723.**

NARDON M., NOT E., PIANESI F. ve ZANCANARO M. (2006) *Multidisciplinary techniques for Classifying Styles in Narrative Texts: a Preliminary Study* <http://peach.itc.it/papers/styles.pdf> (23.09.2006).

NARLI, M. (2002). Romanda Zaman ve Mekan Kavramları. **Balıkesir Ü. Sosyal Bilimler Ens. Dergisi.** C. 5, S. 7, Mayıs, s. 91-106.

NAS, R.(2002). **Örneklerle Çocuk Edebiyatı.** Bursa: Ezgi Yayınevi.

NAS, R. (2003). **Türkçe Öğretimi.** Bursa: Ezgi Kitapevi.

NEZWORSKI, T. ve Diğer (1982). Story Structure versus Content in Children's Recall. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**. C. 21, Nisan, S. 2, s. 196-206.

NGOVO, B. L. (1999) Study Strategies For Narrative Texts: Porpe And Annotation. **Journal of Developmental Education**, C. 23, S. 2.

OCHS, E. (1998). Narrative. **Discourse as Structure and Proces.** Tean, A. Van Dick (Ed.). London: Sage Publications.

OĞUZKAN, A. F. (2000). **Çocuk Edebiyatı.** Ankara: Anı Yayınları.

OKTAR, L. ve YAĞCIOĞLU, S. (1995). Türkçe Metin Türleri ve Bir Sınıflandırma Çalışması. **IX. Dil Kurultayı Bildirileri.** Mayıs, s. 205-219, Bolu: Abant İzzet Baysal Ün. Yayınları.

OKUTAN, M. (1997). Çocuk Kitap ve Eğitim. **Yaşadıkça Eğitim,** S. 54, s. 22-25.

ONG, W. J. (1999). **Sözlü ve Yazılı Kültür.** çev: Sema Postacıoğlu Banan. İstanbul: Metis Yayınları.

ÖZCAN, N. M. (1999). Okuma Eğitiminde Hikâyelerin Yeri ve Önemi. **Milli Eğitim Dergisi,** S. 141, Ocak-Şubat-Mart, s. 67-73.

ÖZDEMİR, E. (1998). **Eleştirel Okuma.** Ankara: Ümit Yayıncılık.

ÖZKAN, B. (2004), Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** C.13, S. 1, s.167-182.

ÖZTÜRK, C.; KAYA, G. ve Diğer (1998). **Türk Dili Ders Notları II.** İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

PAKKAN, G. (1992). Türkçe Kısa Hikâyelere Metindilbilim Açısından Bir Bakış. **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** C.8, S.3 s.297-305.

PENTACOFF, E. K. (2003). **The ABC's of Writing for Children.** California: Word Dancer Pres.

PLISNIER, C. (2003). **Roman Üzerine Düşünceler**. Cev: Hilmi Uçan. İstanbul: Hece Yayınları.

PORTER, ve Diğer. (1989). A Comparison of Narrative Structures of English-Speaking and Spanish-Speaking Students. **Ideal.** C: 4, ss: 69-83.

PRADL, G. (2006). Narratology: The Study of Story Structure **ERIC No:ED250698.**

PROPP, V. (2001). **Masalın Biçimbilimi.** Çev: Mehmet Rifat, Sema Rifat. İstanbul: Om Yayınevi.

QUANDT, J. I. (1983). **Language Arts for Children.** London: Prentice Hall Inc.

RIPICH, D. N ve GRIFFITH, P. L. (1988). Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children: Story Structure, Cohesion, and Propositions**. Journal of Learning Disabilities** C. 21, S. 3, Mart, s.165-173

RİFAT, M. (2000). **XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları.** İstanbul: Om Yayınları.

RİFAT, M. (1983). **Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları.** İstanbul: Yazko Yayınları.

ROGERS, D. (2005) *Story Structure in Fiction* <http://faculty.valencia.cc.fl.us/drogers/Fiction/storyst1.htm> (15.09.2006).

RUHİ, Ş. (1990). Kalem Sürçmeleri ve Düzeltmeler. **IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri**. s. 103-110, İstanbul: Boğaziçi Ün. Yayınları.

RUSSEL, D. (2005). **Literature for Children.** Boston: Pearson Publishing.

SANCHEZ, R. P. (1999) the Role of Story Structure Variables in Children Understands Of the Causes of Emotion in Text. Yayınlanmamış Doktora Tezi University of Kentucky.

SAINSBURY, M. (2004). Children's Attitudes to Reading. ***Education Journal,*** 79, 15.

SANTI K. (2006) *Narrative Text* <cars.uth.tmc.edu/documents /Building%20Strong%20Readers.ppt> (23.08.2006).

SAUSSURE, F. (1985). **Genel Dilbilim Dersleri.** Çev: Berke Vardar. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

SAVAGE. John (2002) *Story Structure.* <http://www.authorslawyer.com/savage/ storystructure.shtml> (23.10.2006).

SAYIN, Ş. (1999). **Metinlerle Söyleşi.** İstanbul: Multilangual Yayınları.

SCHIRMER, B. R. ve BOND, W. L. (1990) Enhancing the Hearing Impaired Child's Knowledge of Story Structure to Improve Comprehension of Narrative Text. **Reading Improvement.** C. 27, S.4, Kış, s.242-254.

SEMERCİOĞLU, U. (1998). Dilde Öznellik ve Göstericiler. **Uludağ Ü. Eğitim Fak. Dergisi.** C. 4, S. 1, s.105-111.

SINAR, A. (1995). Çocuk Yayınlarında Bulunması Gereken Özellikler. **Milli Eğitim Dergisi,** S. 127, Nisan-Mayıs-Haziran, s. 40-42.

SİDEKLİ, S. (2005). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Ü. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

SNELGROVE T. (1990). A Method for the Analysis of the Structure of Narrative Texts. **Literary and Linguistic Computing** C. 5, S. 3, s.221-225.

STANZEL, F. (1997). **Roman Biçimleri.** çev: Fatih Tepebaşlı. Konya: Çizgi Kitapevi.

STEIN, N. L. ve TRABASSO, T. (1982). What Is In A Story: An Approach To Comprehension And Instruction. **Advances in Psychology of Instruction.** R. Glasser Lawence (Ed.) Londra: Erlbaum Associates.

STERN, L. W. (2001). *Literature and the Young Child.* <http: kidstories.com/articlel.html> (23.09.2006).

SUMMERS, M. (1986). The Story Preferences of Preschool Children. **ERIC no: ED279433.**

ŞAHİN, İ.; DOĞAN, İ. ve diğer. (2002). **Türk Dili ve Kompozisyon**, Ankara: Bilge Yayınevi.

ŞİRİN, M. R. (1994). **99 Soruda Çocuk Edebiyatı**. (Komisyon), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

ŞİŞMAN, B. (2003). Çocukların Eğitilmesinde ve Yönlendirilmesinde Masallardan Yararlanma. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** S. 15 s. 11-17.

TANSEL, F. A. (1983). **İyi ve Doğru Yazma Usulleri III,** İstanbul: Kubbealtı Neşriyat,.

TOKLU, O. (2003). **Dilbilime Giriş.** Ankara: Akçağ Yayınları.

TOSUNOĞLU, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. **Türk Dili.** S. 609 Eylül, s. 547-564

ULAŞ, H. (2003). **Cümle ve Metin Bilgisi.** Ankara: Aktif Yayınevi.

UZUN SUBAŞI, L. (1999). Türkçede Bazı Metindilbilimsel Görünümler Üzerine. **IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri**. s. 73-79, İstanbul: Boğaziçi Ün. Yayınları.

WEAVER, C. ve KINTSCH, W. (1991). **Expository Texts.** Handbook of Reading Research. Rebecca Barr, Michael Kamil ve diğer (Ed.) Longman, New York.

WILLIAMS, B. (2004). Heroes, Rebels and Victims: Students Identities in Literacy Narrative. **Journal Of Adolescent And Adult Literacy.** S.47, aralık-ocak s.342-345

WOJCIECHOWICZ, L. A. (2006). *Story Structure* <http: www.maricopa.edu> (25.12.2006).

YAKICI, A. ve Diğer (2005). **Türkçe Yazılı Anlatım.** Ankara: Bilge Yayınları.

YALÇIN, A. ve AYTAŞ, G. (2002) **Çocuk Edebiyatı.** Ankara: Akçağ Yayınevi.

YALÇIN, G. Ü. (1996). Bir Öykünün Şematik Yapısı Bakımından Anatomisi. **Türk Dili.** S. 537, s. 283-287.

YILMAZ, A. (1999). Sevinç Çokum'un Hikayelerinde Tahkiyenin Üç Unsuruna Toplu Bir Bakış. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.** S. 1, s.177-189.

ZEYREK, D. (1990). Bir Türk Masalının Söylem Dokusu. **IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri.** Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul

ZHANG, H. ve HOOSAIN, R. (2001). The Influence Of Narrative Text Characteristics On Thematic Inference During Reading **Journal of Research in Reading,** C. 24, S. 2, s. 173-186.

ZIMMERMANN, H.D. (2001) **Yazınsal İletişim.** Çev: Fatih Tepebaşlı. Çizgi Kitapevi Yayınları, Konya.

EKLER

Ek 1: 1. Gruba Uygulanan Anket Formu
Ek 2: 2. Gruba Uygulanan ve Birinci Gruptan Farklı Olarak Verilen Metinler

EK 1

Sevgili öğrenciler, size verilen bu anket formu sizlerin bir hikâye edici metinden beklentilerinizi tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Anlayamadığınız soru veya seçenekleri lütfen öğretmeninize sorunuz. Lütfen tüm soruları ve seçenekleri okuyunuz, cevaplanmamış soru bırakmayınız.

Derslerinizde başarılar dilerim.

Mustafa Başaran

BÖLÜM I

Lütfen aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1. Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )
2. Ailenizin oturduğu yer: Kasaba ( ) İlçe ( ) İl ( )
3. Oturduğunuz ev: Kira ( ) Kendimizin ( )
4. Annenizin mezun olduğu okul:
Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )
5. Babanızın mezun olduğu okul:
Okuryazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )
6. Annenizin işi: ……
7. Babanızın işi: ……..
8. Aile büyükleriniz (anneniz, babanız, ağabeyiniz, ablanız, dedeniz, nineniz) size hikâye okur mu?
Her zaman okurlar ( ) Bazen okurlar ( ) Nadiren okurlar ( ) Hiçbir zaman okumazlar ( )
9. Aile büyükleriniz (anneniz, babanız, ağabeyiniz, ablanız, dedeniz, nineniz) size hikâye anlatır mı?

Cümleler	**Evet**	**Kısmen**	**Hayır**
1. Okumaktan zevk alıyorum.			
2. Okumayı sevmiyorum.			
3. Bir parçayı okumak zorunda olmak beni rahatsız ediyor.			
4. Okuma yaptığımız derslerde ilgim dağılmaz.			
5. Keşke Türkçe derslerinde daha çok okuma parçası işlesek.			
6. Bir daha Türkçe dersine giremeyecek olsaydım çok üzülürdüm.			
7. Okurken eğleniyorum.			
8. Okurken sıkılıyorum.			
9. Metinleri sonuna kadar okumak beni sıkıyor.			
10. Okumanın harika bir iş olduğunu düşünüyorum.			
11. Okumanın eğlenceli bir iş olduğunu düşünüyorum.			
12. Bir metin okuyacağımızda Türkçe derslerini daha çok seviyorum.			
13. Okuma ödevlerini yaparken çok eğleniyorum.			

Her zaman anlatırlar ( ) Bazen anlatırlar ( ) Nadiren anlatırlar ( ) Hiçbir zaman anlatmazlar ( )

BÖLÜM II

Aşağıda verilen cümleleri okuyunuz. Eğer cümlede söylenenlere katılıyorsanız Evet; biraz katılıyorsanız kısmen; hiç katılmıyorsanız Hayır sütunun altındaki boşluğa bir "X" işareti koyunuz.

S. 1) Okuduğunuz bir hikâyenin kahramanının en belirgin özelliğinin ne olmasını istersiniz?	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**
1. Çok güçlü olmasını isterim.			
2. Çok akıllı olmasını isterim.			
3. Çok komik olmasını isterim.			
4. Çok çevik olmasını isterim.			
5. Çok kurnaz olmasını isterim.			
6. Çok çalışkan olmasını isterim.			
7. Çok tembel olmasını isterim.			
8. İnsanüstü güçlere sahip olmasını isterim.			
9. Büyü gücüne sahip olmasını isterim.			
S. 2) Okuduğunuz bir hikâyenin nerede geçmesini istersiniz?			
1. Ormanda			
2. Denizde			
3. Köyde			
4. Sarayda			
5. Şehir merkezinde			
6. Okulda			
7. Bir evin içinde			
8. Kırda			
9. Uzayda			
10. Hayal ürünü yerlerde			
11. Olağanüstü varlıkların yaşadığı yerlerde			
S. 3) Okuduğunuz bir hikâyenin hangi zamanda geçmesini istersiniz?			
1. Geçmişte			
2. Günümüzde			
3. Gelecekte			
S. 4) Okuduğunuz bir hikâyede ne tür bir problem olmasını istersiniz?			
1. Kahraman, kendisine benzeyen başka bir kahramanla mücadele etsin.			
2. Kahraman, toplumla mücadele etsin.			
3. Kahraman, insanüstü güçleri olan yaratıklarla mücadele etsin.			
4. Kahraman, doğa şartlarıyla mücadele etsin.			
5. Kahraman, hayvanlarla mücadele etsin.			
6. Kahraman, kendi istenmeyen özellikleriyle mücadele etsin.			
7. Kahraman, kendinden çok daha güçlü biriyle mücadele etsin.			

BÖLÜM III

1. Okuduğunuz hikâyenin baş kahramanının cinsiyetinin ne olmasını istersiniz?
Kız ( ) Erkek ( ) Fark etmez ( )

2. Aşağıdaki tablolarda verilen soruları okuyunuz ve size uygun seçeneğin bulunduğu sütunun altında bulunan kutucuğa "X" işareti koyunuz. Lütfen her seçenek için sadece bir kutucuğu işaretleyiniz ve tüm soruları okuyup cevaplandırınız.

S. 5)Okuduğunuz bir hikâyede kahramanın karşılaştığı problemi nasıl çözmesini istersiniz?	**Katılıyorum**	**Kararsızım**	**Katılmıyorum**
1. İnsanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla çözmesini isterim.			
2. Kahramanın aklını kullanarak çözmesini isterim.			
3.Kahramanın kurnazlık yaparak çözmesini isterim.			
4. Kahramanın çok çalışarak çözmesini isterim.			
5. Kahramanın fiziksel kuvvet kullanarak çözmesini isterim.			
6. Büyü yardımıyla çözmesini isterim.			
7. Çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla çözmesini isterim.			
8. Problemi yok sayarak/görmezden gelerek çözmesini isterim.			
S. 6) Okuduğunuz bir hikâyenin konusunun ne olmasını isterdiniz?			
1. Aptal insanların başından geçen komik olaylar			
2. Sokakta, okulda veya aile içinde bir çocuğun başından geçen günlük olaylar			
3. Hayvanların başından geçen olaylar			
4. Sevgi, aşk, kıskançlık, acıma veya nefret etmek gibi duyguların işlendiği hikâyeler			
5. Tarihi olaylar			
6. Çeşitli ülkelere yapılan geziler			
7. Hayalet, canavar ve bunun gibi korkunç varlıkların başından geçen olaylar			
8. Oyuncakların canlandığı ve bu oyuncakların başından geçen olaylar			
9. Başlarına bir felaket gelmiş bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadeleleri			
10. Periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları			
11. Bitkilerin başından geçen olaylar			
12. Melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri			
13. İnsanların, melek, şeytan gibi üstün güçleri olan varlıklarla olan mücadeleleri			
14. Gizemli olayların çözüldüğü, cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyeler			
15. Spor takımlarının veya sporcuların başından geçen olaylar			
16. Bir ailenin başından geçen olaylar			
17. Uzay yolculukları			
18. Büyülü bir nesneye sahip olan bir insanın başından geçen olaylar			
19. Bir kişinin başka bir dünyaya gidişi ve gittiği bu dünyada başından geçen olaylar			
20. Bir kişinin kötülerle yaptığı mücadeleler esnasında gösterdiği kahramanlıklar			
21. Geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculuklar			
22. Bilim adamlarının serüvenleri			

BÖLÜM IV

METİN 1

MANTARLAR

İki küçük kız, ormanda mantar toplamışlar; ellerinde sepetleri, evlerine dönüyorlardı. Eve giden patikanın üzerinden tren yolu geçiyordu. Eve dönebilmeleri için bu yolu geçmeleri gerekiyordu.

İki küçük kız, tren yoluna geldiler. Uzaktan bir tren sesi geliyordu, ancak görünürde tren yoktu. Tren yolunu geçmek için tümseği tırmandıklarında, trenin süratle geldiğini gördüler. Büyük kız, hemen geri çekildi; küçük ise rayları geçmek için ileri doğru koştu. Tehlikeyi sezen ablası:

—Geri dönme sakın! diye bağırdı.

Ama tren çok yaklaşmış, gürültüsü de çok fazlalaşmıştı. Küçük kız, ablasının ne dediğini anlamadı. Ablasının "geri dön" dediğini sandı. Rayların üzerinden geri döndü ve koşmaya çalıştı. Derken ayağı takılıp düştü. Düşünce sepet elinden fırladı, mantarlar ortalığa saçıldı. Tehlikeden habersiz küçük kız, mantarları teker teker toplamaya başladı.

Tren iyice yaklaşmıştı. Makinist, küçük kızı görmüştü, düdük çalmaya başladı. Küçük kızın ablası:

—Bırak mantarları! diye bağırıyordu.

Trenin gürültüsü o kadar artmıştı ki küçük kız ablasını duymadı. Elleri ve ayakları üzerinde emekleyerek mantarları toplamaya devam etti.

Makinist ne yaparsa yapsın artık treni durduramazdı. Trenin kulakları sağır edecek kadar güçlü düdüğünü son bir kez daha çaldı. Tren küçük kızın üstünden geçmişti.

Küçük kızın ablası bir çığlık attı. Bu sırada trendeki yolcular, pencerelerden sarkmışlar, ne oldu diye bakıyorlardı. Makinist, treni durdurmuş, son vagona doğru koşmaya başlamıştı.

Tren geçip gittiğinde, herkes küçük kızı hiç kıpırdamadan yüzüstü yatar gördü. Küçük kız dizleri üstüne doğruldu, sonra büyük bir şaşkınlık içerisinde kalan mantarları toplamaya devam etti.

Okuduğunuz hikâyeyle ilgili çoktan seçmeli sorular verilmiştir. Size göre doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

S.1) Hikâyenin baş kahramanı kimdir?
a) Trendeki yolcular b) Küçük kızın ablası c) Trenin makinisti d) Küçük kız

S.2) Hikâyenin ana fikri (hikâyeden çıkarılacak en genel sonuç) nedir?
a) Küçük çocuklar, yanında büyük biri olmadan tren yolundan geçmemelidir.
b) Makinistler, her an bir tehlike çıkacağını bilmeli ve yavaş gitmelidir.
c) Tren yolundan geçerken çok dikkatli olmak gerekir.
d) Trenler küçük bir kıza zarar vermeden üzerinden geçebilir.

S.3) İki küçük kız niçin tren yolundan geçmeye çalışmışlardır?
a) Tren yolunun öbür tarafındaki mantarları toplamak için.
b) Mantar toplamak amacıyla ormana gitmek için.
c) Evlerine giden en kısa yol, tren yolunun üzerinden geçtiği için.
d) Ormandan eve dönmek için.

S.4) Küçük kız tren üzerinden geçip gittikten sonra nasıl bir duygu yaşamıştır?
a) Korkmuş b) Şaşırmış c) Kızgın d) Sıkılmış

S.5) Makinist treni durdurduktan sonra niçin en arkadaki vagona doğru koşmuş olabilir?
a) Küçük kızın bir yere kaçmasını önlemek için.
b) Küçük kızın ablasını teselli etmek için.
c) Küçük kıza ne olduğuna bakmak için.
d) Trene bir zarar gelip gelmediğini kontrol etmek için.

S.6) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde bu hikâye için en uygun olan başlık verilmiştir?
a) Dikkatsiz Küçük Kız b) Hızlı Tren c) Sorumsuzluk ve Sonuçları d) Eve Dönüş

S.7) Hikâyeye göre, küçük kız için hangisi <u>söylenemez</u>?
a) Dikkatsiz b) İhmalkâr c) Sakar d) Dalgın

S.8) Küçük kız ablasının "geri dön" dediğini sanınca ne yaptı?
a) Rayların üzerinden geri döndü ve koşmaya başladı.
b) Hemen geri döndü ve trenin geçmesini bekledi.
c) Trenden kaçmak için koşmaya başladı.
d) Yerlere saçılmış mantarları toplamaya devam etti.

METİN 2

ENERJİ KAYNAKLARI

Dünya'da yaşayan tüm canlılar hayatlarını sürdürebilmek için Güneş enerjisine muhtaçtır. Güneş, en görkemli ve sonsuz enerji kaynağıdır. Ayrıca Dünya'da bulunan birçok enerji kaynağı da Güneş enerjisi sayesinde oluşmaktadır.

Bir yıl boyunca Dünya'ya ulaşan Güneş enerjisi miktarı, Dünya'da bulunan bütün yakıtların toplam enerjisinden fazladır. Örneğin, bir yıl boyunca Dünya'ya ulaşan Güneş enerjisi miktarı, bilinen kömür rezervlerinin yüz elli, petrol rezervlerinin ise beş yüz on altı katıdır.

İnsanların enerjiye olan gereksinimleri o kadar fazlalaşmıştır ki bilim adamları Güneş enerjisine yönelmişlerdir. Günümüzde temel amaç, kömür, petrol veya doğal gaz gibi yakıtların yerine Güneş enerjisini kullanabilmektir ve bu amaç doğrultusunda önemli ilerlemeler gerçekleştirilmiştir. Artık bazı ülkelerde, Güneş enerjisiyle çalışan elektrik santralleri kurulmaktadır. Özel olarak hazırlanmış alet ve makinelerle Güneş enerjisi toplanmakta, saklanmakta ve ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilmektedir. Güneş enerjisinin en yaygın kullanım alanları, su ısıtıcıları ve elektrik santralleridir.

Güneş enerjisi ile ilgili çalışmalar geleceğe dönük olarak sürdürülmektedir. Gelecekte, yüzlerce konutun hatta bütün bir şehrin Güneş enerjisiyle ısıtılması düşünülmektedir. Dünya'da kurulan Güneş enerjisi santrallerinin yanında, uzayda da Güneş santralleri kurulması planlanmaktadır.

Güneş enerjisi çevre sağlığı açısından da temiz bir yakıttır. Güneş enerjisini elde ederken ve kullanırken çevre kirletilmemektedir. Bu nedenle Güneş enerjisi, petrol, kömür gibi çevreyi kirleten enerji kaynaklarının yerine kullanılabilir. Dünyadaki pek çok ülkede bilim adamları temiz bir enerji kaynağı olan Güneş enerjisine yönelmişlerdir. Bizim için önemli olan bütün bu teknolojik gelişmeleri geride kalmadan izleyebilmektir.

Aşağıda okuduğunuz metinle ilgili çoktan seçmeli sorular verilmiştir. Size göre doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

S.1) Metinde esas olarak hangi konu işlenmiştir?
a) Güneş enerjisinin nasıl kullanılacağı. b) Güneş enerjisinin özellikleri.
c) Güneş enerjisinin kullanım alanları. d) Güneş enerjisi kullanmanın önemi.

S.2) Metnin ana fikri (metinden çıkarılacak en genel sonuç) nedir?
a) Güneş enerjisinin çok geniş bir kullanım alanı vardır.

b) Güneş, Dünya'da bulunan tüm enerji kaynaklarından daha fazla enerji üretir.
c) Güneşin bir enerji kaynağı olarak kullanılması çok önemlidir.
d) Güneş enerjisi santralleri inşa edilerek elektrik üretilebilir.

S.3) Metne göre Güneş enerjisi ile ilgili olarak hangisi <u>söylenemez</u>?
a) Güneş enerjisi, diğer enerji kaynaklarına göre çevreyi daha az kirletir.
b) Dünyadaki birçok enerji kaynağının oluşumunda Güneş önemli bir faktördür.
c) Güneş enerjisinin daha verimli kullanılabilmesi amacıyla araştırılmalar devam etmektedir.
d) Güneş enerjisi oldukça pahalıya mal olmaktadır.

S.4) Metne göre aşağıdakilerden hangisi, Güneş enerjisini daha etkili kullanmak amacıyla yapılan araştırmaların sebeplerinden biri <u>değildir</u>?
a) Diğer yakıtların çevreyi kirletmesi. b) Güneş enerjisinin çok temiz bir yakıt olması.
c) Diğer yakıtların oldukça pahalı olması. d) Güneşin çok verimli bir enerji kaynağı olması.

S.5) Metne göre hangisi <u>söylenemez</u>?
a) Tüm canlılar yaşayabilmek için güneş enerjisine muhtaçtır.
b) Güneş enerjisi elektrik enerjisine dönüştürülebilir.
c) Petrolü ve kömürü olan ülkelerin güneş enerjisini kullanmak için araştırma yapmasına gerek yoktur.
d) Diğer pek çok enerji kaynağının oluşmasında güneş enerjisi gereklidir.

S.6) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde bu metin için en uygun olan başlık verilmiştir?
a) Güneş Enerjisi b) Enerji c) Güneş Enerjisi Araştırmaları d) Güneş ve Hayat

S.7) Aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
a) Güneş en büyük enerji kaynağımızdır. b) Güneşten elde edilecek enerji dünyadaki kömür enerjisinin yüz elli katıdır.
c) Güneş enerjisi çevre dostudur. d) Uzayda güneş enerjisi santralleri kurulması planlanmaktadır.

S.8) Dünyada, Güneş enerjisini kullanma çalışmalarına başlanmasının temel sebebi nedir?
a) Diğer yakıtların çevreyi kirletmesi. b) Enerjiye duyulan ihtiyacın fazlalaşması.
c) Teknolojik gelişmeler. d) Güneşin, en büyük enerji kaynağı olduğunun anlaşılması.

METİN 3

AY'DA

Ay'a yapılacak bir yolculuk için uzay mekiğini taşıyacak çok güçlü roketler gerekir. Bu roketler çalıştırıldığında çok fazla gürültü çıkarırlar. Uzay mekiğinde bulunan astronotlar, önce şiddetli bir sarsıntı hissederler. Uzay mekiği biraz yükseldikten sonra korkunç bir hıza ulaşır, atmosfer ve uzayda yaptığı bir buçuk saatlik yolculuktan sonra yolcularını ay yüzeyine indirir.

Ay yüzeyini kaplayan toprak ince tanelidir. Bu taneler birbirine kolayca yapışır ve sıkıştırılabilir. Bu özelliğinden dolayı Ay yüzeyini kaplayan toprağın ayak izi bırakmak için çok elverişli olduğu söylenebilir.

Ay'da yerçekimi oldukça azdır. Bu yüzden Ay'da ağır yükler kolayca taşınabilir ve bir insan istediğinde az bir çaba harcayarak yukarıya doğru zıplayabilir. Ancak yerçekiminin az olması, bazı zorlukları da beraberinde getirir. Örneğin, Ay'da bir yerde sabit kalabilmek oldukça zordur ve çok dikkati olmak gerekir. Ama asıl zorluk Ay'da yürümektir. Bir insan ne zaman havaya sıçrar gibi hareket yapsa, yerden oldukça yükseklere havalanır. Durmak istediğinde ise birkaç adım daha atmak zorunda kalır. Yürürken sağa sola dönmek ve ani dönüşler yapmak da oldukça zordur. İnsan istediği anda istediği hareketi yapamaz. Yaptığı ani bir hareketten sonra savrulabilir. Bu yüzden Ay'da yavaş hareket etmek gerekir. Bir de denge problemi var. İnsan daha önce hiç gelmediği bir ortamda dengesini koruyabilmek için çok güç harcamak zorundadır. Ay'a gönderilen astronotlar orada kolay yürüme biçimini araştırmışlardır. Astronotlar Ay'da en iyi yürüyüş biçimi olarak Dünya'daki yürüyüş biçimini önermektedirler. Ay'da iki ayak üstünde zıplayarak yürümek de mümkündür ama bu oldukça yorucudur. Ay'da kısa adımlarla yürüdüğünde insan kendini havada yüzüyormuş gibi hisseder, en iyisi uzun adımlarla yürümektir. Denge problemi de birkaç dememe yaptıktan ve ortama alıştıktan sonra yavaş yavaş ortadan kaybolur.

Ay'a giden astronotlar, uzay aracından çıktıktan sonra beş on dakika yürüme, durma ve yön değiştirme alıştırmaları yapmalıdır. Denge sağlama çalışmaları da unutulmamalıdır. Birkaç yürüyüş tarzı denenmeli ve bunlar içinde en uygunu seçilmelidir. Ay'da daha önce Ay'a gelmiş astronotların ayak izlerine rastlamak da mümkün olabilir.

Sevgili Öğrenciler; Aşağıda verilen cümleleri okuyunuz. Eğer cümlede söylenenlere katılıyorsanız Evet; biraz katılıyorsanız kısmen; hiç katılmıyorsanız

Hayır sütunun altındaki boşluğa bir "X" işareti koyunuz. Cevaplarınızı az önce okuduğunuz metne göre veriniz

Cümleler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Bu metni okurken çok sıkıldım.			
2. Hep böyle metinler okumak isterim.			
3. Bu metni okurken hiç zevk almadım.			
4. Bu metni çok sevdim.			
5. Keşke bir daha buna benzer başka bir metin daha okumasam.			
6. Metni okurken ilgim dağılmadı.			
7. Metni okurken hiç eğlenmedim.			
8. Bence bu çok güzel bir metin.			
9. Bu metne benzeyen başka bir metin daha okumak isterim.			
10. Bu metni ben daha farklı yazardım.			
11. Bu metinden çok hoşlandım			

Aşağıda okuduğunuz metinle ilgili çoktan seçmeli sorular verilmiştir. Size göre doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

S.1) Metinde esas olarak hangi konu işlenmiştir?
a) Ay'a yapılan yolculuklar
b) Ay'ın bazı özelliklerinin yürümeye etkisi
c) Ay yüzeyini kaplayan toprağın özellikleri
d) Uzay mekiklerinin özellikleri

S.2) Metnin ana fikri (metinden çıkarılacak en genel sonuç) nedir?
a) Ay'da yerçekimin Dünyadakinden az olması bazı problemlere yol açmaktadır.
b) Ay toprağı üzerinde iz bırakmaya son derece uygundur.
c) Astronotlar ilk kez geldikleri bir ortama uyum sağlamak için çaba göstermelidir.
d) Ay'a ulaşabilmek için uzay mekiği ve bu mekiği uzaya taşıyacak roketler gereklidir.

S.3) Metne göre Ay'da rahat hareket etmeyi engelleyen temel faktör nedir?
a) Ay toprağının özellikleri
b) Yerçekiminin az olması
c) Ay'a daha önce hiç gitmemiş olmak
d) Ay'a yapılan yolculuğun çok yorucu olması

S.4) Aşağılardakilerden hangisi Ay'da yerçekiminin az olmasının faydalarından biri <u>değildir</u>?
a) Kolayca yürüyebilmek
b) Ağır yükleri kolayca kaldırabilmek
c) Az bir kuvvetle çok yukarılara zıplayabilmek
d) Kısa süreli de olsa havada süzülebilmek

S.5) Metne göre Ay'da en iyi yürüme biçimi hangisidir?

a) Zıplayarak Yürümek
b) Denge problemini çözmek amacıyla emekleyerek yürümek
c) Kısa adımlar atmak şartıyla Dünyadaki gibi yürümek.
d) Uzun adımlar atmak şartıyla Dünyadaki gibi yürümek

S.6) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde bu metin için en uygun olan başlık verilmiştir?
a)Uzay Yolculuğu b)Astronotların Ay Macerası c)Yerçekiminin Önemi d)Ay'da Yürüyüş

S.7) Metne göre, hangisi <u>söylenemez</u>?
a) Ay yüzeyinde başka bir astronotun ayak izine rastlamak imkânsızdır.
b) Ay'da Yürümek oldukça zordur.
c) Ay yolculukları oldukça zorlu geçer.
d) Ay'da ağır yükler Kolayca taşınabilir.

S.8) Ay'a giden bir astronotun araçtan çıktıktan sonra yapması gereken ilk şey nedir?
a) Toprağın özelliklerini analiz etmelidir.
b) Yürüme ve durma alıştırmaları yapmalıdır.
c) Yerçekimi azlığının vücudu üzerindeki etkilerini araştırmalıdır.
d) Vücudunun ortamın özelliklerine uyum sağlamasını beklemelidir.

METİN 4

KASABANIN KAHRAMANI

Hollanda, Avrupa'da bulunan küçük bir ülkedir. Bu ülkenin topraklarının bir kısmı deniz seviyesinin altındadır. Ancak Hollanda halkı topraklarını denizin istilasından koruyabilmek için çok büyük setler inşa etmişlerdir. Hollandalılar bu kalın setlerin üzerinde arabaların bile rahatlıkla gidebileceği yollar yapmışlardır.

Günlerden bir gün on bir yaşındaki Hans ve kardeşi Mayk oynamak için bu setlerin kenarına gelmişlerdi. Mayk oynarken çok garip bir şey gördü, setin bir yerinden su fışkırıyordu. Abisine bağırdı:

—Hey buraya bak! Ne tuhaf bir şey! Duvardan kabarcıklar çıkıyor.

Hans, bunun ileride büyüyebilecek bir delik olduğunu anladı. Telaşla kardeşine:

—Kabarcık mı hani?

Hans koşarak kardeşinin gösterdiği yere geldi. Gerçekten de setin bir yerinden deniz suyu kabarcıklar halinde fışkırıyordu. Delik giderek büyüyordu. "Eyvah! Şimdi ne yapmalı? Büyüklerimiz hemen gelip bu deliği tamir etmezse, su bu delikten hızla içeri akacak, belki seti yıkacak." Hemen setin üstüne tırmandı, var gücüyle bağırdı:

—Set delindi! Set delindi!

Ama yakınlarda kimseler yoktu.

Hans, aşağı indiğinde, deliğin iyice büyümüş olduğunu gördü. Sular içeri doğru fışkırıyordu. Deliği nasıl kapatacağını düşündü. İşaret parmağı deliği tam olarak kapatıyordu. Kardeşine bağırdı:

—Çabuk kasabaya git, rastladığın herkese sette bir delik açıldığını ve benim parmağımla onu kapattığımı söyle. Çabuk gelip deliği tamir etsinler.

Mayk abisinin yüzünden, durumun ne kadar önemli olduğunu anladı ve var gücüyle kasabaya doğru koşmaya başladı. Hans, kardeşinin arkasından baktı. Az sonra kardeşi gözden kaybolmuştu.

Hans'ın deliği tıkayan parmağı adeta donmuştu. Bu soğukluk, bileğine daha sonra koluna geçmişti. Kolunun her tarafı sızlıyordu. Setin arkasındaki deniz olanca hızıyla sete çarpıyordu. Hans dişlerini sıktı, dayanabileceği kadar dayanacaktı.

Hans çok yorulmuştu, artık kolunu da hissetmiyordu. Nihayet uzakta bir toz bulutu gördü. Kasaba halkı, sete doğru koşuyordu. Babası en öndeydi. Herkes:

—Dayan Hans dayan, işte geliyoruz dayan! diye bağırıyordu.

Hans da onlara seslendi:

—Dayanıyorum! Fakat sesi daha fazla çıkmadı, bayılmak üzereydi.

Nihayet kasaba halkı yetişip, Hans'ı kurtardılar, seti tamir ettiler. Artık kasaba da kurtulmuştu.

Kasabalılar Hans'ı başlarının üzerine kaldırıp ona:

—Sen olmasaydın set yıkılacak, bütün kasaba sular altında kalacaktı. Sen bizim küçük kahramanımızsın, dediler.

İşte o zamandan beri Hollandalılar, küçük Hans ve kardeşi Mayk'ın hikâyesini büyük bir övgüyle anlatırlar.

Sevgili Öğrenciler; arka sayfadaki tabloda size verilen cümleleri okuyunuz. Eğer cümlede söylenenlere katılıyorsanız Evet; biraz katılıyorsanız

kısmen; hiç katılmıyorsanız Hayır sütunun altındaki boşluğa bir "X" işareti koyunuz. Cevaplarınızı az önce okuduğunuz hikâyeye göre veriniz

Cümleler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Bu hikâyeyi okurken çok sıkıldım.			
2. Hep böyle hikâyeler okumak isterim.			
3. Bu hikâyeyi okurken hiç zevk almadım.			
4. Bu hikâyeyi çok sevdim.			
5. Keşke bir daha buna benzer başka bir hikâye daha okumasam.			
6. Hikâyeyi okurken ilgim dağılmadı.			
7. Hikâyeyi okurken hiç eğlenmedim.			
8. Bence bu çok güzel bir hikâye.			
9. Bu hikâyeye benzeyen başka bir hikâye daha okumak isterim.			
10. Bu hikâyeyi ben daha farklı yazardım.			
11. Bu hikâyeden çok hoşlandım			

Aşağıda okuduğunuz hikâyeyle ilgili çoktan seçmeli sorular verilmiştir. Size göre doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

S.1) Hikâyenin baş kahramanı kimdir?
a) Mayk b) Hans'ın babası c) Kasaba halkı d) Hans

S.2) Hikâyenin ana fikri (hikâyeden çıkarılacak en genel sonuç) nedir?
a) Küçük çocuklar, yanında bir büyük olmadığında evden fazla uzaklaşmamalıdırlar.
b) Kahraman olmak için cesur bir iş yapmak gerekir.
c) Bazen küçük bir çocuğun fedakâr bir davranışı, insanları felaketten kurtarabilir.
d) Setteki küçük bir delik zamanında önlem alınmazsa seti yıkabilir.

S.3) Kasaba halkı neden Hans'ı kahraman ilan etti?
a) Setteki deliği fark ettiği için.
b) Büyük bir fedakârlık yaparak kasabayı kurtardığı için.
c) Kardeşinin söylediklerini ciddiye aldığı için.
d) Çok yorulmasına rağmen deliği kapama işini sürdürdüğü için.

S.4) Mayk kasabaya doğru koşarken nasıl bir duygu yaşamış olabilir?
a) Kaygılı b) Heyecanlı c) Kızgın d) Şaşırmış

S.5) Hans setteki deliği görünce niçin setin üzerine çıkmıştır?
a) İçeri doğru fışkıran suyun kendisini ıslatmaması için.
b) Setin öbür tarafını kontrol etmek için.
c) Çevrede yardım alabileceği birinin olup olmadığına bakmak için.
d) Oyun oynamaya devam etmek için.

S.6) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde bu hikâye için en uygun olan başlık verilmiştir?
a) İki Küçük Kardeş b) Mayk ve Hans c) Setteki Delik d) Kahraman Olmak

S.7) Hikâyeye göre, Hans için hangisi <u>söylenemez</u>?
a) İhmalkâr b) Cesur c) Fedakâr d) İyi niyetli

S.8) Hans, kardeşinin gösterdiği şeyin büyüyebilecek bir delik olduğunu anladığında ilk olarak ne yaptı?
a) Kardeşini kasabaya gönderdi.
b) Setin üstüne çıktı.
c) Parmağını setteki deliğe soktu.
d) Yardım çağırmak için bağırmaya başladı.

METİN 5

SANDIK

Selim, Salih Usta'nın en küçük çocuğuydu. Beşinci sınıfa gidiyordu. Okuldan sonra babasının marangozhanesine koşar, akşama kadar orada oynardı. Selim, marangozhaneye her gittiğinde, muhakkak arka tarafta bulunan ve dedesinden kalan tek hatıraya, o süslü sandığa, uzun uzun bakardı. Sandık, ceviz ağacından yapılmıştı, gayet süslü ve nakışlıydı. Bu sandığın üzerindeki oymalar çok zarif ve güzeldi. Sandığın üzerinde ise yapan ustanın, imzası vardı: "Numan Usta"

Selim, sandığın karşısına geçer, süslerine bakardı. Daha sonra eline bir kurşun kalem alır, sandığın üzerindeki desenleri çizerdi. Salih Usta da oğlunu teşvik ederdi:

—Çalış, derdi. Sen de Numan Usta gibi bir usta ol.

Bu sözler, Selim'i çok etkilerdi. Selim, içinden "Numan dedem gibi bir usta olacağım, süslü sandıklar yapacağım." derdi.

Nihayet kış gelip çattı. Salih Usta'nın işleri pek iyi değildi. Büyük ekonomik sıkıntı içerisindeydi. Derken soğuk bir gün iki tüccar geldi ve Salih Usta'yla aralarında şöyle bir konuşma geçti:

—Bu sandığı satar mısın?

—Hayır, o babamdan kaldı, satmam.

—Yüz lira verelim, istersen sat.

—Satamam dedim.

—Bak yüz lira az para değil, iyi düşün.

—Sandık, satılık değil.

Bu pazarlıklar yapılırken Selim de oradaydı. Babası sandığı satacak diye çok korktu. Salih Usta, tüccarları gönderdiğinde Selim çok sevinmişti.

Tüccarlar, ertesi gün yine geldiler ve iki yüz elli lira teklif ettiler. Salih Usta "yok satmam." dedi. Ancak tüccarlar çok ısrarcıydı, her gün geliyorlar, fiyatı artırıyorlardı. Onlar her geldiğinde Selim sandıktan ayrılacağı endişesiyle çok korkuyordu.

Nihayet tüccarlar bin lira teklif ettiler ve Salih Usta "Peki" dedi, "Getirin parayı, alın sandığı". Tüccarlar gelip paraları saymaya başladığında Selim "Baba ne olursun sandığı satma" diye ağlamaya başladı. Salih Usta çaresizce bir Selim'e, bir sandığa, bir de tüccarlara bakıyordu. Tüccarlar, "Biz yarın geleceğiz sandığı bir kamyona yükleyeceğiz." dediler ve çıktılar.

Ertesi gün Selim marangozhaneye koştu. Sandığın kapağını açtı ve içine girdi. Sandıktan ayrılmak istemiyordu. Biraz sonra iki hamal geldi ve sandığı kamyona yüklediler. Selim, hiç sesini çıkarmadı. İki saat sonra Selim'in sandık içerisindeki yolculuğu bitmişti. Sandığın kapağı açıldı. Selim'in karşısında çok şık giyimli bir adam ve sandığı babasından alan iki tüccar duruyordu. Şık giyimli adam: "Sen burada ne yapıyorsun?" diye sordu. Selim:

—Babamın işleri pek iyi değildi, bu ikisi geldi ve babamdan sandığı bin liraya aldılar. Ben de sandıktan ayrılmak istemediğim için içine girip saklandım, dedi. Adam: "Bin lira mı dedin sen?" diye sordu. Tüccarlar, Selim'e sert sert bakıyorlar ve sus işareti yapıyorlardı. Ancak Selim hiç korkmadan, "Evet" dedi.

Adam tüccarlara döndü "Sizi gidi hilekârlar, hani bu sandığı on bin liraya almıştınız?" diye bağırdı. Adam tüccarlara sandığın karşılığı bin lira verdi ve hilekâr tüccarları yanından kovdu. Çok sevdiği sandıktan ayrılmak istemeyen ve korkmadan doğruları söyleyen Selim'e de sandığı hediye etti. Selim sandıkla birlikte babasının marangozhanesine döndüğünde mutluluktan uçuyordu.

Sevgili Öğrenciler; arka sayfadaki tabloda size verilen cümleleri okuyunuz. Eğer cümlede söylenenlere katılıyorsanız Evet; biraz katılıyorsanız kısmen; hiç katılmıyorsanız Hayır sütunun altındaki boşluğu işaretleyiniz.

Cümleler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Bu hikâyeyi okurken çok sıkıldım.			
2. Hep böyle hikâyeler okumak isterim.			
3. Bu hikâyeyi okurken hiç zevk almadım.			
4. Bu hikâyeyi çok sevdim.			
5. Keşke bir daha buna benzer başka bir hikâye daha okumasam.			
6. Hikâyeyi okurken ilgim dağılmadı.			
7. Hikâyeyi okurken hiç eğlenmedim.			
8. Bence bu çok güzel bir hikâye.			
9. Bu hikâyeye benzeyen başka bir hikâye daha okumak isterim.			
10. Bu hikâyeyi ben daha farklı yazardım.			
11. Bu hikâyeden çok hoşlandım			

Aşağıda okuduğunuz hikâyeyle ilgili çoktan seçmeli sorular verilmiştir. Size göre doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

S.1) Hikâyenin baş kahramanı kimdir?
a) Şık giyimli adam b)Tüccarlar c) Selim'in babası d) Selim

S.2) Hikâyenin ana fikri (hikâyeden çıkarılacak en genel sonuç) nedir?
a) Bazen yapılan bir yaramazlığın sonucu iyi olabilir.
b) Kişiler ekonomik olarak sıkıntıya düştüklerinde en sevdikleri eşyaları bile satarlar.
c) Korkusuzca yapılan bir davranış genelde olumlu sonuç verir.
d) Sevdiği bir eşyanın elinden alınması kişiyi çok üzer.

S.3) Selim niçin sandığın içine saklandı?
a) Babasına çok kızdığı için.
b) Çok sevdiği sandıktan ayrılmamak için.
c) Sandığı satın alan adamla tanışmak için.
d) Sandığın nereye gittiğini öğrenmek için.

S.4) Selim'in babası sandığı sattığı anda nasıl bir duygu yaşamış olabilir?
a) Üzgün b)Heyecanlı c) Kızgın d) Sevinçli

S.5) Selim'in babası sandığı niçin sattı?
a) Daha güzel bir sandık alabilmek için.
b) Tüccarların teklif ettiği fiyat çok yüksek olduğu için.
c) Ekonomik sıkıntı çektiği için.
d) Selim sürekli sandıkla ilgilenip derslerini ihmal ettiği için.

S.6) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde bu hikâye için en uygun olan başlık verilmiştir?
a) Sandık Ticareti b) Numan Usta c) Sandıktan Ayrılmak d) Selim'in Sandığı
S.7) Hikâyeye göre, Selim için hangisi söylenemez?
a) Çekingen b) Duygulu c) Cesur d) İçli

S.8) Şık giyimli adam tüccarlara paralarını verdikten sonra ilk olarak ne yaptı?
a) Selim'e sandığı hediye etti.
b) Tüccarları yanından kovdu.
c) Sandığı incelemeye başladı.
d) Selim'e niçin sandığın içinde saklandığını sordu.

EK 2

METİN 3

AY'DA

Uzay mekiğini taşıyan roketler, büyük bir gürültüyle çalıştı. Önce şiddetli bir şekilde sarsıldık. Mekiğimiz önce yavaş yavaş hareket etti. Ancak biraz yükselince korkunç bir hıza ulaştık. Atmosfer ve uzaydaki bir buçuk saatlik yolculuğumuzdan sonra nihayet Ay yüzeyine inmiştik. Ekipte ben dahil üç astronot vardı.

Mekikten önce ben indim. Ay yüzeyine bıraktığım ayak izlerimin orada ne kadar kalacağını düşündüm. Gerçekten de Ay'ın yüzeyi ayak izi bırakmaya uygundu. Çünkü ay'ın yüzeyi, taneleri birbirine kolayca yapışan, kolayca sıkıştırılabilen ince taneli bir toprakla kaplıydı.

Ay'da dikkatimi çeken ilk şey, yerçekiminin azlığıydı. Yerçekiminin çok az olduğu bir yerde yukarı doğru zıplamak için çok az enerji harcıyorduk. Ayrıca Ay'daki yerçekiminin azlığı büyük yükleri kolayca taşıyabilmemize olanak sağlıyordu. Ama Ay'da bir yerde sabit durabilmek için çok dikkat etmek gerekiyordu ve bu iş bizi oldukça yoruyordu. Ama asıl problem yürümekti. Ne zaman havaya sıçrar gibi bir hareket yapsanız yerden bir metre havalandığınızı düşünün ya da durmak istediğinizde birkaç adım daha atmak zorunda olduğunuzu. Yürürken sağa sola dönmek de oldukça zordu. Dünyada ani dönüşler yapabiliyordum, ancak yerçekiminin çok az olduğu bir yerde çok yavaş hareket etmek gerekiyordu. Aksi halde savrulmanız işten bile değil. Ani hareket yapmak da neredeyse imkânsızdı. İstediğim an, istediğim hareketi yapamıyordum. Bir de denge problemi vardı. İnsan daha önce hiç gelmediği bir ortamda dengesini koruyabilmek için çok güç harcıyor.

Ay'daki görevlerimden biri de, kolay yürüme biçimini araştırmaktı. Birkaç değişik yürüme biçimi denedim, en sonunda en iyi yürüme biçiminin dünyadaki gibi yürümek olduğuna karar verdim. İki ayak üstünde zıplayarak yürümek de mümkündü ama bu oldukça yorucu oluyordu. Kısa adımlarla yürüdüğümde kendimi havada yüzüyormuş gibi hissediyordum, en iyisi uzun adımlarla yürümekti. Denge problemi de birkaç deneme yaptıktan ve ortama alıştıktan sonra yavaş yavaş ortadan kayboluyordu.

İlerde bir gün siz de aya gidebilirsiniz. Ay'a gittiğinizde uzay aracından çıktıktan sonra beş on dakika yürüme, durma ve yön değiştirme alıştırmaları yapın. Dengenizi sağlama çalışmalarını da unutmayın. Birkaç yürüyüş tarzı deneyin ve size en uygununu seçin. Ondan sonra Ay'da daha rahat hareket edebilirsiniz. Kim bilir belki benim ayak izlerime de rastlarsınız.

Sevgili Öğrenciler; Aşağıda verilen cümleleri okuyunuz. Eğer cümlede söylenenlere katılıyorsanız Evet; biraz katılıyorsanız kısmen; hiç katılmıyorsanız Hayır

sütunun altındaki boşluğa bir "X" işareti koyunuz. Cevaplarınızı az önce okuduğunuz hikâyeye göre veriniz

Cümleler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Bu hikâyeyi okurken çok sıkıldım.			
2. Hep böyle hikâyeler okumak isterim.			
3. Bu hikâyeyi okurken çok zevk aldım.			
4. Bu hikâyeyi çok sevdim.			
5. Keşke buna benzer başka bir hikâye daha okusam.			
6. Hikâyeyi okurken ilgim dağılmadı.			
7. Hikâyeyi okurken çok eğlendim.			
8. Bence bu çok güzel bir hikâye.			
9. Bir daha böyle bir hikâye okumak istemem.			
10. Bu hikâyeyi ben daha farklı yazardım.			
11. Bu hikâyeden çok hoşlandım			

Aşağıda okuduğunuz hikâyeyle ilgili çoktan seçmeli sorular verilmiştir. Size göre doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

S.1) Hikâyenin baş kahramanı kimdir?
a) Ay'da yaşayan canlılar
b) Ay'a yolculuk yapan astronotlar
c) Uzay mekiğini kullanan astronot
d) Hikâyeyi anlatan astronot

S.2) Hikâyenin ana fikri (hikâyeden çıkarılacak en genel sonuç) nedir?
a) Ay'da yerçekimin Dünyadakinden az olması bazı problemlere yol açmaktadır.
b) Ay toprağı üzerinde iz bırakmaya son derece uygundur.
c) İnsan ilk kez gittiği yerin şartlarını dikkate alarak karşılaştığı problemlere çözüm aramalıdır.
d) Ay'a ulaşabilmek için uzay mekiği ve bu mekiği uzaya taşıyacak roketler gereklidir.

S.3) Hikayeye göre Ay'da rahat hareket etmeyi engelleyen temel faktör nedir?
a) Ay toprağının özellikleri
b) Yerçekiminin az olması
c) Ay'a daha önce hiç gitmemiş olmak
d) Ay'a yapılan yolculuğun çok yorucu olması

S.4) Astronot Ay yüzeyinde ilk yürümeye başladığında nasıl bir duygu hissetmiş olabilir?
a) Heyecanlı b) Korkmuş c) Şaşkın d) Tedirgin

S.5) Astronota göre Ay'da en iyi yürüme biçimi nedir?
a) Zıplayarak Yürümek.
b) Denge problemini çözmek amacıyla emekleyerek yürümek.
c) Kısa adımlar atmak şartıyla Dünyadaki gibi yürümek.
d) Uzun adımlar atmak şartıyla Dünyadaki gibi yürümek.

S.6) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde bu hikâye için en uygun olan başlık verilmiştir?
a)Uzay Yolculuğu b)Üç Astronotun Ay Macerası c)Yerçekiminin Önemi d)Ay'da Yürüyüş

S.7) Hikâyeye göre, hangisi <u>söylenemez</u>?
a) Ay yüzeyinde başka bir astronotun ayak izine rastlamak imkânsızdır.
b) Ay'da ağır yükler Kolayca taşınabilir.
c) Ay'da Yürümek oldukça zordur.
d) Ay yolculukları oldukça zorlu geçer.

S.8) Hikâyeyi anlatan astronotun Ay ilgili olarak öğrendiği ilk bilgi nedir?
a) Ay toprağının üzerinde iz bırakmaya elverişli olduğu
b) Yerçekiminin azlığı
c) Yürürken sağa sola dönüş yapmanın çok zor olduğu
d) Ağır yüklerin kolayca kaldırılabildiği

METİN 4

KASABANIN KAHRAMANI

Hollanda, Avrupa'da bulunan küçük bir ülkedir. Bu ülkenin topraklarının bir kısmı deniz seviyesinin altındadır. Ancak Hollanda halkı çok büyük setler inşa ederek topraklarını denizin istilasından koruyabilmektedirler. Hollandalılar, bu kalın setlerin üzerinde arabaların bile rahatlıkla gidebileceği yollar inşa etmişlerdir.

Kasabalılar, nihayet yetişip seti tamir ettiklerinde, Hans'ı yarı baygın bir halde bulmuşlardı. Hans'ı başlarının üzerine kaldırmışlar ve: "—Sen olmasaydın set yıkılacak, bütün kasaba sular altında kalacaktı. Sen bizim küçük kahramanımızsın." demişlerdi.

Kasabalılar geldiğinde Hans neredeyse bayılmak üzereydi, ancak yine de uzaktaki toz bulutunu fark etmişti. Sete doğru koşan kalabalığın arasında, babasının en önde koştuğunu görmüştü. Kasaba halkı: "Dayan Hans dayan, işte geliyoruz dayan!" diye bağırıyordu. Hans da onlara seslenmişti: "Dayanıyorum!" Fakat çok yorulan Hans'ın sesi daha fazla çıkmamış, kolunu bile oynatamamıştı.

Hans, artık kolunu anlatamıyordu. Hans'ın parmağı, adeta donmuş; bu soğukluk, önce bileğine daha sonra koluna geçmişti. Kolunun her tarafı sızlıyordu. Hans dişlerini sıkmış, neredeyse tüm gücünü tüketmişti. Setin arkasındaki deniz olanca hızıyla sete çarpmaya devam ediyordu.

"Keşke Mayk yanımda olsaydı." diye düşünmüştü. Ama Mayk abisinin yüzünden, durumun ne kadar önemli olduğunu anlamış ve var gücüyle kasabaya doğru koşmaya başlamıştı bile. Hans, kardeşinin arkasından bakmış; kardeşinin gözden kayboluşunu izlemişti. Kardeşini kasabaya kendisi yollamış ve ona şu talimatı vermişti:

—Çabuk kasabaya git, rastladığın herkese sette bir delik açıldığını ve benim parmağımla onu kapattığımı söyle. Çabuk gelip deliği tamir etsinler.

Setten aşağı inip deliğin iyice büyüdüğünü gören Hans, kardeşini kasabaya göndermek zorunda kalmıştı. Sular devamlı içeri doğru fışkırıyordu. İşaret parmağını deliği tam olarak kapatabileceğini anlayınca, parmağıyla deliği kapatmıştı.

Hans parmağıyla deliği kapatmadan önce çevrede yardım alabileceği birileri olabilir diye setin üzerine çıkmış, var gücüyle bağırmıştı:

—Set delindi! Set delindi!

Fakat çevrede kimse yoktu.

İki kardeş oynamak için setin civarına geldiklerinde deliği görmüşlerdi. Deliği önce Mayk fark etmiş; deliği fark eder etmez abisine seslenmişti:

—Hey buraya bak; ne tuhaf bir şey duvardan kabarcıklar çıkıyor.

—Kabarcık mı hani?

Hans, kardeşinin uyarısıyla gelip baktığında, setin üzerindeki delikten suyun fışkırdığını görmüştü. Deliğin giderek büyüdüğünü görünce de telaşlanıp:

—Eyvah! Şimdi ne yapmalı? Büyüklerimiz hemen gelip bu deliği tamir etmezse, delik büyüyecek belki seti yıkacak.

Mayk dikkatliliğiyle deliği görmüş, küçük Hans ise deliğin büyümemesi için büyük fedakârlık yapmıştı.

O zamandan beri Hollandalılar küçük Hans ve kardeşi Mayk'ın hikâyesini büyük bir övgüyle anlatırlar.

Sevgili Öğrenciler; arka sayfadaki tabloda size verilen cümleleri okuyunuz. Eğer cümlede söylenenlere katılıyorsanız Evet; biraz katılıyorsanız kısmen; hiç katılmıyorsanız Hayır sütunun altındaki boşluğa bir "X" işareti koyunuz. Cevaplarınızı az önce okuduğunuz hikâyeye göre veriniz

Cümleler	**Evet**	**Kısmen**	**Hayır**
1. Bu hikâyeyi okurken çok sıkıldım.			
2. Hep böyle hikâyeler okumak isterim.			
3. Bu hikâyeyi okurken çok zevk aldım.			
4. Bu hikâyeyi çok sevdim.			
5. Keşke buna benzer başka bir hikâyeler okusam.			
6. Hikâyeyi okurken ilgim dağılmadı.			
7. Hikâyeyi okurken çok eğlendim.			
8. Bence bu çok güzel bir hikâye.			
9. Bir daha böyle bir hikâye okumak istemem.			
10. Bu hikâyeyi ben daha farklı yazardım.			
11. Bu hikâyeden çok hoşlandım			

Aşağıda okuduğunuz hikâyeyle ilgili çoktan seçmeli sorular verilmiştir. Size göre doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

S.1) Hikâyenin baş kahramanı kimdir?
a) Mayk b) Hans'ın babası c) Kasaba halkı d) Hans

S.2) Hikâyenin ana fikri (hikâyeden çıkarılacak en genel sonuç) nedir?
a) Küçük çocuklar, yanında bir büyük olmadığında evden fazla uzaklaşmamalıdırlar.
b) Kahraman olmak için cesur bir iş yapmak gerekir.
c) Bazen küçük bir çocuğun fedakâr bir davranışı, insanları felaketten kurtarabilir.
d) Setteki küçük bir delik zamanında önlem alınmazsa seti yıkabilir.

S.3) Kasaba halkı neden Hans'ı kahraman ilan etti?
a) Setteki deliği fark ettiği için.
b) Büyük bir fedakârlık yaparak kasabayı kurtardığı için.
c) Kardeşinin söylediklerini ciddiye aldığı için.
d) Çok yorgun olmasına rağmen deliği kapama işini sürdürdüğü için.

S.4) Mayk kasabaya doğru koşarken nasıl bir duygu yaşamış olabilir?
a) Kaygılı b) Heyecanlı c) Kızgın d) Şaşırmış

S.5) Hans setteki deliği görünce niçin setin üzerine çıkmıştır?
a) İçeri doğru fışkıran suyun kendisini ıslatmaması için.
b) Setin öbür tarafını kontrol etmek için.
c) Çevrede yardım alabileceği birinin olup olmadığına bakmak için.
d) Oyun oynamaya devam etmek için.

S.6) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde bu hikâye için en uygun olan başlık verilmiştir?
a) İki Küçük Kardeş b) Mayk ve Hans c) Setteki Delik d) Kahraman Olmak

S.7) Hikâyeye göre, Hans için hangisi söylenemez?

a) İhmalkâr b) Cesur c) Fedakâr d) İyi niyetli

S.8) Hans, kardeşinin gösterdiği şeyin büyüyebilecek bir delik olduğunu anladığında ilk olarak ne yaptı?
a) Kardeşini kasabaya gönderdi.
b) Setin üstüne çıktı.
c) Parmağını setteki deliğe soktu.
d) Yardım çağırmak için bağırmaya başladı.

METİN 5

SANDIK

Ben Selim, marangoz Salih Usta'nın en küçük çocuğuyum. Beşinci sınıfa gidiyordum. Okuldan sonra babamın marangozhanesine koşardım, akşama kadar orada oynardım. Marangozhaneye her gittiğimde muhakkak arka tarafta bulunan ve dedemden kalan tek hatıraya, o süslü sandığa, uzun uzun bakardım. Sandık, ceviz ağacından yapılmış, gayet süslü, nakışlıydı. Bu sandığın üzerindeki oymalar çok zarif ve güzeldi. Sandığın üzerinde ise yapan ustanın imzası vardı: "Numan Usta"

Sandığın karşısına geçer, süslerine bakardım. Daha sonra elime bir kurşun kalem alır, sandığın üzerindeki desenleri çizerdim. Babam da beni teşvik ederdi:

—Çalış, derdi. Sen de Numan usta gibi bir usta ol.

Bu sözler beni çok etkilerdi. İçimden "Numan dedem gibi bir usta olacağım, süslü sandıklar yapacağım" derdim.

O kış babamın işleri pek iyi değildi. Büyük ekonomik sıkıntı içerisindeydi. Derken yine soğuk bir kış günü iki tüccar geldi ve babamla aralarında şu konuşma geçti:

—Bu sandığı satar mısın?

—Hayır, o babamdan kaldı, satmam.

—Yüz lira verelim, istersen sat.

—Satamam dedim.

—Bak Yüz lira az para değil iyi düşün.

—Sandık, satılık değil.

Bu pazarlıklar yapılırken ben de oradaydım. Babam sandığı satacak diye çok korktum. Babam tüccarları gönderdiğinde çok sevinmiştim.

Tüccarlar ertesi gün yine geldiler ve iki yüz elli lira teklif ettiler. Babam "yok satmam" dedi. Ancak tüccarlar çok ısrarcıydı, her gün geliyorlar fiyatı artırıyorlardı. Onlar her geldiğinde sandıktan ayrılacağım endişesiyle çok korkuyordum.

Nihayet tüccarlar bin lira teklif ettiler ve babam "Peki" dedi, "Getirin parayı, alın sandığı". Tüccarlar gelip paraları saymaya başladığında "Baba ne olursun sandığı satma" diye ağlamaya başladım. Babam çaresiz bir bana, bir sandığa bir de tüccarlara bakıyordu. Tüccarlar "Biz yarın geleceğiz sandığı bir kamyona yükleyeceğiz" dediler ve çıktılar.

Ertesi gün marangozhaneye koştum. Sandığın kapağını açtım ve içine girdim. Sandıktan ayrılmak istemiyordum. Biraz sonra iki hamal geldi ve sandığı kamyona yüklediler. Hiç sesimi çıkarmadım. İki saat sonra sandık içerisindeki yolculuğum bitmişti. Sandığın kapağı açıldı. Karşımda çok şık giyimli bir adam ve sandığı babamdan alan iki tüccar duruyordu. Şık giyimli adam bana: "Sen burada ne yapıyorsun?" diye sordu. Ben de: —Babamın işeri pek iyi değildi, bu ikisi geldi ve babamdan sandığı bin liraya aldılar. Ben de sandıktan ayrılmak istemediğim için içine girip saklandım" dedim. Adam: "Bin lira mı dedin sen" diye sordu. Tüccarlar bana sert sert bakıyorlar ve sus işareti yapıyorlardı. Korkmadım; "Evet" dedim.

Adam tüccarlara döndü "Sizi gidi hilekârlar hani bu sandığı on bin liraya almıştınız?" diye bağırdı. Adam tüccarlara sandığın karşılığı bin lira verdi ve hilekâr tüccarları yanından kovdu. Adam, korkmadan doğruları söylediğim için, çok sevdiğim sandığı bana hediye etti. Sandıkla birlikte babamın marangozhanesine döndüğümde mutluluktan uçuyordum.

Sevgili Öğrenciler; arka sayfadaki tabloda size cümleleri okuyunuz. Eğer cümlede söylenenlere katılıyorsanız Evet; biraz katılıyorsanız kısmen; hiç katılmıyorsanız Hayır sütunun altındaki boşluğu işaretleyiniz.

Cümleler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Bu hikâyeyi okurken çok sıkıldım.			
2. Hep böyle hikâyeler okumak isterim.			
3. Bu hikâyeyi okurken çok zevk aldım.			
4. Bu hikâyeyi çok sevdim.			
5. Keşke buna benzer başka bir hikâyeler okusam.			
6. Hikâyeyi okurken ilgim dağılmadı.			
7. Hikâyeyi okurken çok eğlendim.			
8. Bence bu çok güzel bir hikâye.			
9. Bir daha böyle bir hikâye okumak istemem.			
10. Bu hikâyeyi ben daha farklı yazardım.			
11. Bu hikâyeden çok hoşlandım			

Aşağıda okuduğunuz hikâyeyle ilgili çoktan seçmeli sorular verilmiştir. Size göre doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

S.1) Hikâyenin baş kahramanı kimdir?
a) Şık giyimli adam b)Tüccarlar c) Selim'in babası d) Selim

S.2) Hikâyenin ana fikri (hikâyeden çıkarılacak en genel sonuç) nedir?
a) Bazen yapılan bir yaramazlığın sonucu iyi olabilir.
b) Kişiler ekonomik olarak sıkıntıya düştüklerinde en sevdikleri eşyaları bile satarlar.
c) Korkusuzca yapılan bir davranış genelde olumlu sonuç verir.
d) Sevdiği bir eşyanın elinden alınması kişiyi çok üzer.

S.3) Selim niçin sandığın içine saklandı?
a) Babasına çok kızdığı için.
b) Çok sevdiği sandıktan ayrılmamak için.
c) Sandığı satın alan adamla tanışmak için.
d) Sandığın nereye gittiğini öğrenmek için.

S.4) Selim'in babası sandığı sattığı anda nasıl bir duygu yaşamış olabilir?
a) Üzgün b)Heyecanlı c) Kızgın d) Sevinçli

S.5) Selim'in babası sandığı niçin sattı?
a) Daha güzel bir sandık alabilmek için.
b) Tüccarların teklif ettiği fiyat çok yüksek olduğu için.
c) Ekonomik sıkıntı çektiği için.
d) Selim sürekli sandıkla ilgilenip derslerini ihmal ettiği için.

S.6) Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde bu hikâye için en uygun olan başlık verilmiştir?
a) Sandık Ticareti b) Numan Usta c) Sandıktan Ayrılmak d) Selim'in Sandığı

S.7) Hikâyeye göre, Selim için hangisi söylenemez?
a) Çekingen b) Duygulu c) Cesur d) İçli

S.8) Şık giyimli adam tüccarlara paralarını verdikten sonra ilk olarak ne yaptı?
a) Selim'e sandığı hediye etti.
b) Tüccarları yanından kovdu.
c) Sandığı incelemeye başladı.
d) Selim'e niçin sandığın içinde saklandığını sordu.