

OKUDUĞUNU ANLAMA VE METNE KARŞI GELİŞTİRİLEN TUTUM ÜZERİNDE METNİN BİLGİ VERİCİ VEYA HİKÂYE EDİCİ OLMASININ ETKİSİ

Mustafa BAŞARAN*
Hayati AKYOL**

Özet

Bu araştırmada ilköğretim beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuduğunu anlamaları ve metne karşı geliştirdikleri tutumları üzerinde metin türünün (bilgi verici ve hikâye edici olmak üzere) etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda toplam 601 beşinci sınıf öğrencisi örneklem olarak alınmış ve bu öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karşı geliştirdikleri olumlu tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak öğrenciler, hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anlamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Hikâye edici metinler, bilgi verici metinler, okuma

EFFECT OF TEXT TYPE (NARRATIVE OR EXPOSITORY TEXT) ON READING COMPREHENSION AND ATTITUDE TO TEXT

Abstract

In this study, it is aimed to determine the effect of text type (narrative text and expository text) on reading comprehension and attitude to text of five grade students. For this aim, 601 five grade students were sampled and questionnaire form developed by researcher was applied.

At the result of the study, it is observed that there is no significant difference with students' attitudes narrative text and expository text. However students understand narrative text better than expository text.

Key Words: Narrative texts, expository text, reading

Metin Kavramı

İnsanlar, tek tek cümleler veya sözcükler aracılığıyla değil dilin metin düzeyinde kullanılmasıyla iletişimlerini sürdürebilirler. Tek bir sözcük

* Yrd. Doç. Dr., Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

veya cümle yerine ve zamanına göre bir metin olarak değerlendirilebilir. Zaten her metin kendini oluşturan ve kendi başlarına da bir anlam taşıyan metin parçacıklarından oluşmaktadır (Akbayır, 2006: 215).

İlgili literatür incelendiğinde dilbilimcilerin metni:

Makro gösterge veya somut bir varlığı olan ve belli bir amaç için oluşturulmuş dilsel ögeler kesiti (Gülmez, 1987).

“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 (Kılıç, 2002: 113-118)”

“İletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlere bağlantılı sözceler bütünü (Aksan, 1998: 149)”

“Dilsel açıdan, birbirini izleyen sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisi; 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 (Akbayır, 2006: 46)”

Yazarla okuyucu arasında kurulan iletişimde, yazarın iletmek istediği mesajı taşıyan görsel simgeler dizgesi; okumaya konu olan basılı veya yazılı anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan dil dizgesi (Özdemir, 1998: 29-30) vb. şekillerde tanımladıkları görülmektedir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere dilbilimciler farklı metin tanımları geliştirmişlerdir. 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.

Metinlerle ilgili olarak üzerinde henüz uzlaşamayan bir diğer konu da metin çeşitleridir. Zira araştırmacıların metin çeşitlerini belirlerken kullandıkları ölçütler birbirinden farklı olmakta ve edebî türler sürekli bir değişim ve gelişim göstermektedir. Ancak metinlerin farklı özelliklerini dikkate alarak farklı kriterler (yazarın amacı, işlev, yapı, konu veya anlatım tarzı) belirlemek ve belirlenen bu kriterlere göre metinleri sınıflandırmak mümkündür.

Bu çalışmada metinlerde anlatılan konu dikkate alınarak yapılan sınıflandırma dikkate alınmaktadır. 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).

Bilgi Verici Metinler

Bilgi verici metinler belli bir konu veya sorun hakkında bilgi veren, düşünceler aktaran, çözümleyici öneriler sunan yazılardır. Bilgi verici metinlerde yaratıcılık ve okuyucuya yol gösterecek bir kurgusallık yoktur. 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 nesnelere, varlıklar, durumlar veya olgulardır. Hayal gücünün payı yok gibidir. Mantık ölçüsü içerisinde gelişen ve açıklamaya dayanan anlatım biçimi ağır basar. (Özdemir, 1998: 30; Gangi, 2004: 174; Weaver ve Kintsch, 1991: 230; Quandt, 1983: 159). Bu tür metinlerin yazımında temel amaç bilgiyi aktarmaktır. Bu sebepten bilgi verici metinler, hikâye edici metinlere göre hem daha fonksiyonel hem de bilgi verme açısından daha faydalıdır (Chenfeld, 1978: 289).

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).

Hikâye etmeye dayalı metinlerin aksine bilgi vermeye dayalı metinler değişik yapılara sahiptir. Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen araştırmacılar bu tür metinleri karşılaştırma-kıyaslama, tanımlama, kronolojik sıralama ve sebep sonuç ilişkisi olmak üzere dört ana başlık altında ele almışlardır (Weaver ve Kintsch, 1991: 238).

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 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 ve Rice, 1984; Calfee ve Curley, 1984; Cooper, 1986; Richgels vd., 1989; akt: Akyol, 1999).

Hikâye Edici Metinler

Geniş kapsamlı, sürekli gelişen, yeni türleri ortaya çıkan ve neredeyse insanlık tarihiyle yaşıt bir kavramın tanımlanması da oldukça zordur. Hikâye anlatma (tahkiye) fiili üzerine kurulmuş bir edebî formdur ve hikâye açıklanırken nakletme, rivayet, anlatma, anlatı ve tahkiye kavramları vurgulanmaktadır. 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.

Dilbilimciler ise hikâye edici metinleri değişik şekillerde tanımlamaktadırlar: Çetişli, (2004: 16-20) hikâye edici metinlerin edebiyat 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 ve verme gayretinin sonucu belli bir zaman ve mekân bağlamı içinde, belli şahıs kadrosunun yaşadığı olayları anlatan tahkiyeli 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 oluşturulabilir. Ancak hikâyelerde herhangi bir olay değil, bir şekilde yazarın dikkatini çekmiş, yazarı şaşırtmış ve rahatsız etmiş ve alıcının da dikkatini çekebilecek olaylar anlatılır (Ochs, 1998: 199). Diğer tüm unsurlar, gösterme ve tasvirle zenginleştirilen 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).

Her edebî ürünün dolayısıyla tüm hikâye edici metinlerin kaynağı, konusu ve hitap ettiği biricik odak insandır. Bazı hikâye edici metinlerin karakterleri hayvan, bitki, hatta oyuncak vb. olabilir. Ancak bu metinlerde de anlatılan olay, insan veya insansı özelliklerle ilgilidir (Gündüz, 2003: 19-20; Çetişli, 2004: 20). Diğer bir açıdan bakıldığında ise gözlem, algı ve hayal gücünün hikâye edici metinlerin kaynağı olduğu söylenebilir. Yani hikâyede anlatılan, yazarın gözlemleri veya hayal gücünün ürünleridir. Bu yüzden hikâye edici metinleri okumak, insanlara günlük yaşamlarındaki tecrübelerini yeniden düzenlemede yardımcı olur ve onların yaşantılarını zenginleştirir (Chenfeld, 1978: 288).

Hikâye edici metinlerde anlatılan, gerçek bir olay da olsa bazı değişikliklere uğratılarak kurmaca bir evren içerisinde anlatılır. Hikâye edici metinleri anlamada karşılaşılan güçlüklerin en önemli sebeplerinden biri de budur. 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/pozitivist bakış açısı) kurgulayabileceği gibi, gerçek evrenin kendisinden değil insan üzerinde bıraktığı intibadan (tecrit/sembolik aktarım) da hareket edebilir. Yani hikâye edici metinlerde, yazarın gerçeği ile hayatın gerçeği birbirinden farklı olabilir (Aktaş, 2003: 14-21).

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

Yöntem

Bu bölümde, araştırma yöntemi, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve veri toplama yöntemi açıklanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın yöntemi, olayları ve olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen alan araştırması yöntemidir.

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.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket, 3 bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm, örnekleme alınan öğrencilere ait demografik verileri toplamaya yönelik sorulardan oluşurken; ikinci bölüm öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutumu belirlemek amacıyla oluşturulan ve 13 maddeden oluşan bir tutum ölçeğinden oluşmaktadır. Üçüncü bölümde ise üç değişik metin, bu metinlere karşı öğrencilerin geliştirdiği tutumu belirlemek amacıyla hazırlanan bir tutum ölçeği ve her metin için sekiz sorudan oluşan bir anlama testi bulunmaktadır.

İkinci bölümde kullanılan ve öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutumu ölçmek amacıyla geliştirilen tutum ölçeğinde 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 güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ise .65 olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Okumaya karşı geliştirilen tutum ölçeği faktör yükleri

Madde	10	8	9	11	13	1	7	3	5	6	12	2	4
F1	.61	.59	.55	.50	.47	.47	.45	.42	.38	.37	.36	.32	.30

Bu bölümde, metin türünün öğrencilerin metne karşı geliştirdikleri tutumları ve metni anlamaları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bölüm üç 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 tamamen aynıdır.

Çizelge 1. Anket formunda kullanılan metinler ve gruplara göre özellikleri

Metin	1. Grup	2. Grup
1. Mantarlar	Hikâye Edici Metin	Hikâye Edici Metin
2. Enerji Kaynakları	Bilgi Verici Metin	Bilgi Verici Metin
3. Ay’da	Bilgi Verici Metin	Hikâye Edici Metin

Bu 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 güvenilirliğini sağlamak amacıyla yapılan testte Cronbach Alfa katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Metne karşı geliştirilen tutum ölçeği faktör yükleri

Madde	11	4	8	2	3	1	9	7	5	10	6
F1	.83	.82	.78	.76	.74	.73	.64	.64	.51	.40	.39

Bu bölümde öğrencilere verilen metinlerle ilgili dört seçenekli sekiz 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 ayırtıcılık gücü indeksinin .20’den yukarı olmasına, güçlük indeksinin ise %40-60 arasında olmasına dikkat edilmiştir. Analiz sonucunda uygulamada kullanılan soruların hiç biri değiştirilmemiştir.

Tablo 3. “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 3’te görüleceği üzere uygulama yapılan 601 öğrencinin bu testten aldıkları puanların ortalaması 4.15, testin güçlük indeksi .49, ayırt ediciliği .57 ve güvenilirliği .70 olarak bulunmuştur.

Tablo 4. “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 4’te görüleceği üzere uygulama yapılan 601 öğrencinin bu testten aldıkları puanların ortalaması 3.47, testin güçlük indeksi .56, ayırt ediciliği .59 ve güvenilirliği .77 olarak bulunmuştur.

Tablo 5. “Ay’da” metnini anlama testi madde analizi sonuçları (1. grup için)

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

Tablo 5’te 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 6. “Ay’da” metnini anlama testi madde analizi sonuçları (2. grup için)

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

Tablo 6’da 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.

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.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde; toplanan veriler, tablolar hâlinde gösterilmiş ve tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin her iki 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	1.06	.288
Bilgi verici metin (Anlama testi puanları)	300	3.40	1.61	301	3.54	1.71	.991	.322

Tablo 7’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 8. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinleri anlamaları ve bu metinlere karşı geliştirdikleri tutum

Metin: Ay’da Sd=599	Bilgi Verici Metin (Birinci Grup)			Hikâye Edici Metin (İkinci Grup)			T	p
	N	X	S	N	X	S		
Tutum Puanları	300	27.6	4.93	301	27.54	5.25	.293	.770
Anlama testi puanları	300	3.36	1.86	301	3.71	1.79	2.37	.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 9. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metne karşı geliştirdikleri tutumla metni anlamaları arasındaki ilişki

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

Tablo 9 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.

Tablo 10. Öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinleri anlamaları ve bu metinlere karşı geliştirdikleri tutum üzerinde diğer bağımsız değişkenlerin etkisi

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
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

Tablo 10'a ait betimsel tablo

Değişken	Puan	Varyansın kaynağı	K.T.	Sd.	K.O.	F	p	Fark
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
		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
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				

Tablo 10 ile 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 öğrencilerin 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.

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.

Sonuç

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 türünün değil, içerik ve üslubun daha önemli olduğu unutulmamalıdır.

Öğrencilerin okudukları metni 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.

Akademik başarısı düşük öğrencilerin, hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladığı görülmüştür. Anlama güçlüğü çeken öğrencilere verilmek istenen bilgilerin hikâye edici metin formatında hazırlanan materyalle verilmesi daha faydalı olabilir.

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.

Türkçe derslerinde gösterilen akademik başarı, 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.

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.

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2006). *Cümle ve Metin Bilgisi*. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Aksan, D. (1998). *Anlambilim ve Türk Anlambilimi*. Ergin Yayınevi. Ankara.
- Aktaş, Ş. (2003). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. Akçağ Yayınları. Ankara.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Akçağ Yayıncılık. Ankara.
- Akyol, H. (1999). Bilgi Vermeye Dayalı Metinler ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 253.
- Bolat, S. (2003). *Öykü Yazma Teknikleri*. Papirüs Yayınları. İstanbul.
- Buttry, S. (2006). *Choose the Right Story Structure*. <http://www.notrain-nogain.org/Train/Res/Write/sstruc.asp> (05.11.2006)
- Cemiloğlu, M. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Uludağ Ün. Basımevi. Bursa.
- Chenfeld, M. B. (1978). *Teaching Language Arts Creatively*. Harcourt Brace Jovanovich Publishers. San Diego.
- Çetişli, İ. (2004). *Metin Talilerine Giriş II*. Akçağ Yayınları. Ankara.
- Gangi, J. M. (2004). *Encountering Children's Literature*. Pearson Education. Boston.
- Gülmez, B. (1987). Yazınsal Metin Çözümlemesi İçin Öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-16.

Gündüz, S. (2003). *Öykü ve Roman Yazma Sanatı*. Toroslu Kitaplığı. İstanbul.

Hatipoğlu, A. N. (2003). *Üniversitede Türk Dili*. Barış Yayınevi. Ankara.

Kılıç, V. (2002) Bir metin Çözümleme Denemesi. *Türk Dili Dergisi*, 15(90), 22-25.

Kinsella, K. (2006) *Elements of Story* www.lalc.k12.ca.us/humanitas/NEH/narrative_utilizing.doc (23.09.2006)

Kirszner, L. ve Mandel, S. (2004). *Literature: Reading, Reacting Writing*. Thompson Publishing. Boston.

Meyer, B. ve Rice, E. (2002). *The Structure of the Text. Handbook of Reading Research*. David Pearson (Ed). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Londra.

Ochs, E. (1998). Narrative. *Discourse as Structure and Proces*. Tean, A. Van Dick (Ed.). Sage Publications. London.

Özdemir, E. (1998). *Eleştirel Okuma*. Ümit Yayıncılık. Ankara.

Quandt, J. I. (1983). *Language Arts for Children*. Prentice Hall Inc. London.

Weaver, C. ve Kintsch, W. (1991). *Expository Texts*. Handbook of Reading Research. Rebecca Barr, Michael Kamil ve diğer (Ed.) Longman. New York.