

INTERNATIONAL GOBEKLITEPE SOCIAL AND HUMAN SCIENCES CONGRESS-II

May 6-8, 2021
Harran University,
Sanliurfa, Turkey



Proceedings book

Volume-1

Editors:

Dr. Hüseyin ERİŞ
Zhanuzak ALIMGEREY

ISBN – 978-605-74407-3-0

**INTERNATIONAL GOBEKLITEPE SOCIAL AND
HUMAN SCIENCES CONGRESS-II**

**May 6-8, 2021
Harran University, Sanliurfa, Turkey**

**Proceedings book
Volume-1**

**Editors:
Dr. Hüseyin ERİŞ
Zhanuzak ALIMGEREY**

**All rights of this book belong to IKSAD Global Publishing House
Authors are responsible both ethically and juristically
IKSAD Globa Publications - 2021©
Issued: 20.05.2021**

ISBN - 978-605-74407-3-0

CONGRESS'S IDENTIFICATION

CONGRESS NAME

INTERNATIONAL GOBEKLITEPE SOCIAL AND HUMAN SCIENCES
CONGRESS-II

DATE AND PLACE

6-8 May 2021
Harran University,
Sanliurfa, Turkey

ORGANIZING COMMITTEE

Honorary President of the Congress, Rector of Harran University
Prof. Dr. Mehmet Sabri ÇELİK

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ERİŞ
Prof. Dr. Esra SİVEREKLİ
Prof. Dr. Ahmet KILIÇ
Prof. Dr. Şevket ÖKTEM
Prof. Dr. Murat SEVGİLİ
Prof. Dr. Mehtap Gül Altaş
Doç. Dr. Nebiye YENTÜR DONİ
Doç. Dr. İsmail HİLALİ
Doç. Dr. Ayşegül BAYTAK
Doç. Dr. Mahmut MODANLI
Doç. Dr. İsmail Şah HAREM
Doç. Dr. Nihayet BAYRAKTAR
Doç. Dr. Hasan BÜYÜKASLAN
Doç. Dr. Ayşe Gülgün ÖKTEM
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet TAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Suzan HAVLİOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi İlter DEMİRHAN
Dr. Öğr. Üyesi Gülcan GÜRSES
Dr. Öğr. Üyesi Adnan KİRMİT
Dr. Öğr. Üyesi Müslüm Toptan,
Dr. Öğr. Üyesi Serap SATIŞ
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet GÜZELÇİÇEK
Öğr. Gör. Feray BUCAK
Öğr. Gör. Osman ÖZKAN
Öğr. Gör. Sinem BARUT
Ogr. Gor. Adem NECİP
Uzman Elif Sema ÖZDİL
Elvan CAFAROV

COORDINATOR

Zhanuzak ALIMGEREY

NUMBER OF ACCEPTED PAPERS

67

NUMBER OF REJECTED PAPERS

15

EVALUATION PROCESS

All applications have undergone a double-blind peer review process

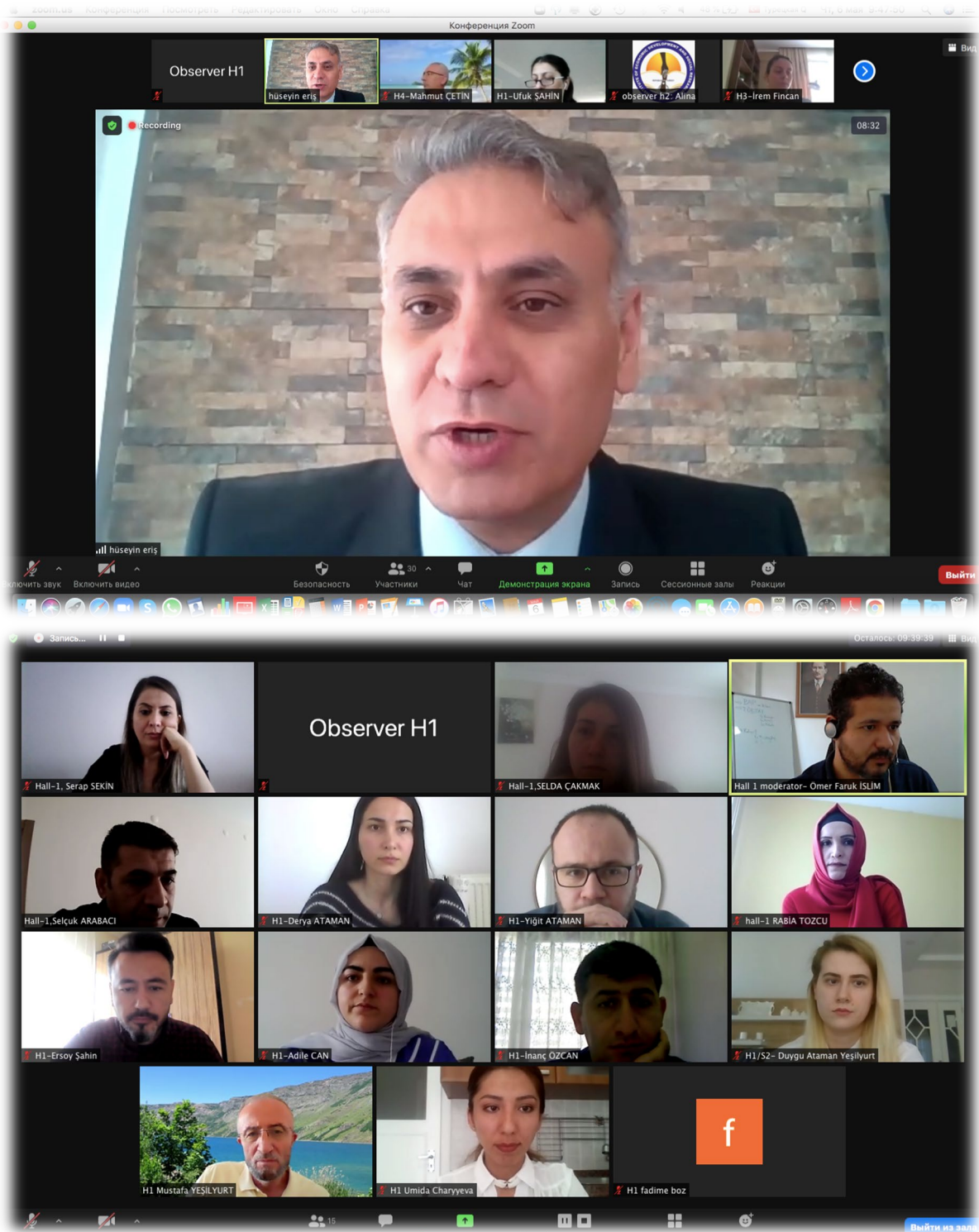
CONGRESS LANGUAGES

Turkish and all dialects, French, English, Russian

PRESENTATION

Oral presentation

PHOTO GALLERY



Pandemi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

İtem	Alt Tema	Kod	Okul Yöneticileri	Frekans	%
Okul İdaresi Olarak Yaşanan (Okulda) Çeşitli Sorunlar	Yasanan Problemler	Betimsel Sorun	OT1,OT4,OT5,OT9	4	16
		Teması Halinde Olma	OT2	1	4
		Kurallara Uymama	OT3,OT11,OT16,OT17,OT18,OT22	6	24
		Ekonomik Sorular	OT3,OT7,OT8,OT10,OT19,OT21,OT22,OT23,OT25	9	36
		Telesonluokul Ab Yapı Etkinliği	OT5,OT22	2	8
		Tablet Etkinliği	OT6,OT7	2	8
		Filyason Görevi	OT8	1	4
		Fiziki Yeterlilik	OT9,OT22	2	8
		Denetim sorunu	OT10,OT18	2	8
		Uyum ve Motivasyon	OT11,OT23a,OT24	3	12
Personel Etkinliği	OT15	1	4		

Observer H1

Hall-1, Serap SEKİN

Hall-1, SELDA ÇAKMAK

Hall 1 moderator- Omer...

Hall-1, Selçuk ARABACI

H1-Derya ATAMAN

H1-Yigit ATAMAN

hall-1 RABIA TOZCU

H1-Ersoy Şahin

H1-Adile CAN

H1 Umida Charyyeva

ALTERNATİF OKUL MODELİ BAĞLAMINDA DOĞADA DRAMA ÜZERİNE BİR İNCELEME (A STUDY ON DRAMA IN NATURE IN THE CONTEXT OF THE ALTERNATIVE SCHOOL MODEL)

► **İsim Etkinliği:** Katılımcılar buldukları açık alanda çember olurlar. Katılımcı kendi adını ve adının baş harfleriyle başlayan nesne, hayvan, vb adını söyleyerek ona uygun bir seçimde bulunur (Ferit fırtına gibiyim, Pelin peri gibiyim vb.). Bu tüm katılımcılar tarafından tekrarlanır. İsmi ve isminin ilk harfi ile başlayan nesneyi söyleyen kişi halkanın ortasına gelip söyler. Sonra yerine geçer. Yanındaki katılımcıda aynı şekilde oyuna devam eder. Bu etkinlik aynı ortamları ilk defa paylaşacak kişilerin kaynaşması açısından çok kullanışlıdır.

► **Name Event:** Participants are in a circle in the open area they are in. The participant makes a suitable choice by saying the name of the object, animal, etc. that starts with his / her name. This is repeated by all participants. The person who says the name and the object that starts with the first letter of the name comes to the middle of the ring and says it. Then it replaces. The participant next to him continues the game in the same way. This activity is very useful for getting people to share the same media for the first time.

Observer H1

H1 Ceren Bayraktar Sess...

h1 moderator: Dr. Semih...

Hall-1, Saim Akgün

konul hasanova

Hall-1, Muhammet COL...

H1 Zehra İrem Ebe

Ramile Süleymanova

H1-Nürsen Turan Solak

The screenshot shows a Zoom meeting in progress. The main window displays a PowerPoint slide with the following text:

Çalışmanın Amacı
Purpose of The Study

Güney Mezopotamya'da Obeyt Dönemi'nden itibaren MÖ 4000-3100 yılları arasında bölgeye hakim olan kültür, Uruk Dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu kültür, gelişimleri sulama sistemi ile Yakındoğu'nun önemli bir tarım merkezi haline gelmiştir (Wright, 2001: 126). Mezopotamya'nın maden ve kereste bakımından fakir olması Uruk'ta kuzeyde doğru ticari ilişkiler kurmasına sebebiyet vermiştir.

Bu dönemde Doğu Anadolu ile artan ticari ilişkiler birçok yönden etkileşimi doğurmuştur (Poollock, Bernbeck, 2005: 17). Malatya Arslantepe ve Elazığ Norištepe gibi önemli ticaret merkezlerinde ele geçen Uruk etkili mühür ve baskıları bunu kanıtlamaktadır.

Yapılan çalışmada Doğu Anadolu'daki Uruk etkili mühürlerin işlevleri, kullanılan amaçları ve tipolojik özellikleri incelenmiştir.

After the Obeyt Period in Southern Mesopotamia, the culture that dominated the region between 4000-3100 BC was called the Uruk Period. This culture has become an important agricultural center of the Near East with the irrigation system they have developed (Wright, 2001:126). Mesopotamia's poorness in terms of mines and timber led the Uruk to establish trade relations to the north.

During this period, increasing trade relations with Eastern Anatolia led to interaction in many ways (Poollock, Bernbeck, 2005:17). Uruk effective seals and prints seized in important trade centers such as Malatya Arslantepe and Elazığ Norištepe prove this.

In our study, the functions, usage purposes and typological characteristics of Uruk effective seals in Eastern Anatolia were examined.

The screenshot shows a Zoom meeting with a video feed of a man in a library. The list of participants includes:

- IKSAD Institute of E... (Co-host, me)
- H-2 moderator: MUSTAFA AYDIN
- Hall 2-2, Muhammed Yavuz
- Dinleyici h2 sezer avcı
- H2 Adnan Batuhan COŞKUN
- H2 Dr. Nizamettin
- H2- Havagül Akçe
- h2 melek KÖPRÜLÜ
- h2, Rehana Karwal
- h2: Mohammed toutou
- H2-Hatice ÇİÇEK
- Hall-2 Session-2 Meriyem İrem U...

SCIENCE COMMITTEE MEMBERS

Prof. Dr. Ahmet KILIÇ
Harran University

Prof. Dr. Aparna SRIVASTAVA
Noida University

Prof. Dr. Esra SİVEREKLİ
Harran University

Prof. Dr. Hacer HÜSEYİNOVA
Azerbaijan State Pedagogy University

Prof. Dr. Mustafa TALAS
Ömer Halisdemir University

Prof. Dr. Osman ERKMEN
Gaziantep University

Prof. Dr. Salih MERCAN
Bitlis Eren University

Prof. Dr. Şevket ÖKTEM
Harran University

Doç. Dr. Ayşegül BAYTAK
Harran University

Doç. Dr. Froilan MOBO
Philippines Merchant Marine Academy

Doç. Dr. İsmail HİLALİ
Harran University

Doç. Dr. İsmail Şah HAREM
Harran University

Doç. Dr. Mahmut MODANLI
Harran University

Doç. Dr. Nebiye YENTÜR DONİ
Harran University

Doç. Dr. Osman Kubilay GÜL
Cumhuriyet University

Dr. Baurcan BOTAKARAYEV
Hoca Ahmet Yesevi International Kazakh-Turkish University

Dr. Damezhan SADYKOVA
Kazakh Girls State Pedagogical University

Dr. Hüseyin ERİŞ
Harran University

Dr. Terane NAGIYEVA
Azerbaijan State Pedagogy University

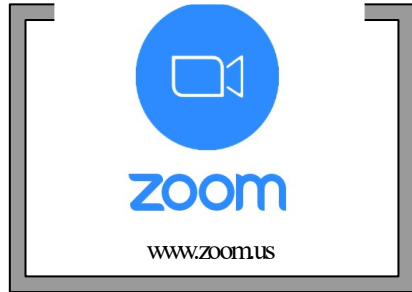
Elvan CAFEROV
Azerbaijan State Pedagogy University

INTERNATIONAL GOBEKLITEPE SOCIAL AND HUMAN SCIENCES CONGRESS-II



CONFERENCE PROGRAM

May 6-8, 2021
Harran University, Sanlıurfa, Turkey



Meeting ID:
868 4253 3382
Passcode:
892624

IMPORTANT, PLEASE READ CAREFULLY

- ❖ To be able to attend a meeting online, login via <https://zoom.us/join> site, enter ID “Meeting ID or Personal Link Name” and solidify the session.
- ❖ The Zoom application is free and no need to create an account.
- ❖ The Zoom application can be used without registration.
- ❖ The application works on tablets, phones and PCs.
- ❖ The participant must be connected to the session 5 minutes before the presentation time.
- ❖ All congress participants can connect live and listen to all sessions.
- ❖ Moderator is responsible for the presentation and scientific discussion (question-answer) section of the session.

Points to Take into Consideration - TECHNICAL INFORMATION

- ◆ Make sure your computer has a microphone and is working.
- ◆ You should be able to use screen sharing feature in Zoom.
- ◆ Attendance certificates will be sent to you as pdf at the end of the congress.
- ◆ Requests such as change of place and time will not be taken into consideration in the congress program.

ÖNEMLİ, DİKKATLE OKUYUNUZ LÜTFEN

- ❖ Kongremizde Yazım Kurallarına uygun gönderilmiş ve bilim kurulundan geçen bildirimler için online (video konferans sistemi üzerinden) sunum imkanı sağlanmıştır.
- ❖ Online sunum yapabilmek için <https://zoom.us/join> sitesi üzerinden giriş yaparak “Meeting ID or Personal Link Name” yerine ID numarasını girerek oturuma katılabilirsiniz.
- ❖ Zoom uygulaması ücretsizdir ve hesap oluşturmaya gerek yoktur.
- ❖ Zoom uygulaması kaydolmadan kullanılabilir.
- ❖ Uygulama tablet, telefon ve PC’lerde çalışıyor.
- ❖ Her oturumdaki sunucular, sunum saatinden 5 dk öncesinde oturuma bağlanmış olmaları gerekmektedir.
- ❖ Tüm kongre katılımcıları canlı bağlanarak tüm oturumları dinleyebilir.
- ❖ Moderatör – oturumdaki sunum ve bilimsel tartışma (soru-cevap) kısmından sorumludur.

Dikkat Edilmesi Gerekenler- TEKNİK BİLGİLER

- ◆ Bilgisayarınızda mikrofon olduğuna ve çalıştığına emin olun.
- ◆ Zoom'da ekran paylaşma özelliğine kullanabilmelisiniz.
- ◆ Kabul edilen bildiri sahiplerinin mail adreslerine Zoom uygulamasında oluşturduğumuz oturuma ait ID numarası gönderilecektir.
- ◆ Katılım belgeleri kongre sonunda tarafımıza pdf olarak gönderilecektir
- ◆ Kongre programında yer ve saat değişikliği gibi talepler dikkate alınmayacaktır

CONGRESS LANGUAGES: Turkish and all dialects, English, Russian

-Opening Ceremony-

06.05.2021



09⁴⁰-10⁰⁰

• Turkey Local Time

Head of Organizing Committee

Dr. Hüseyin ERİŞ

Harran University

Participants Countries:

Turkey, Ukraine, Morocco, Azerbaijan, Pakistan, Algeria

DAE
06.05.2021

HAL-1
SESSION-1

ANKARATIME
10⁰⁰-12³⁰

Moderator: Doç. Dr. Erhan Akın

Mustafa İLEŞMEK	Şanlıurfa Şair Nabi Anadolu Lisesi	BEHZAT AY'IN KUŞKU VE KORKU ADLI ÖYKÜ KİTABI ÜZERİNE TEMATİK BİR İNCELEME
Nurlana İMANOVA	Baku Higher Oil School	AZERBAJCAN DİLBİLİMİNDE PSIKODİLBİLİM ALANINDA ARAŞTIRMA
Dr. Öğr. Üyesi Adem GÜRBÜZ	Bingöl Üniversitesi	ARİF NİHAT ASYA'NIN ŞİİRİNDE VATAN ANLAYIŞI
Doç. Dr. Erhan Akın Ömer Timur	Siirt Üniversitesi	ÖZDEMİR NUTKU'NUN DERLEDİĞİ MEDDAHLIK HİKÂYELERİNDEN SADABAD'IN ÖLÜ KADINI HİKÂYESİNİN "KÖK DEĞERLER" AÇISINDAN İNCELENMESİ
Doç. Dr. Erhan Akın Ömer Timur	Siirt Üniversitesi	ÖZDEMİR NUTKU'NUN DERLEDİĞİ MEDDAHLIK HİKÂYELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME
Asst. Prof. Ufuk ŞAHİN	Atatürk University	A STYLISTIC ANALYSIS OF THREE ALTERNATIVE ENDINGS IN MALCOLM BRADBURY'S "COMPOSITION"
Vaskiv Mykola Stepanovych	Kyiv University of Culture, Ukraine	Рецепція Туреччини і турецької культури в українській літературі 1920–30-х років
Olha Bykova	Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine	SPECIFICITY OF CREATING THE IMAGE OF UZBEKISTAN IN LITERARY REPORTS OF TRAVELING TOPICS 1920-30s
Yadigar Vəli oğlu Əliyev	Gəncə Dövlət Universiteti	QƏDİM TÜRK RUNİK YAZILI ABİDƏLƏRİNDƏ FEİLİN TƏSRİFLƏNMƏYƏN FORMALARI
Doç. Dr. İpek Fatma ÇEVİK	Iğdır Üniversitesi	BEYAZ TAHTA ANİMASYON KULLANIMINA İLİŞKİN SOSYAL MEDYA REKLAM ÖRNEKLERİ
Maral Yaqubova	Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası	BƏDİİ MƏTNƏ JANR STRUKTURU VƏ TƏHKİYƏ STRATEGİYASI

DAE
06.05.2021

HAL-1
SESSION 2

ANKARATIME
13⁰⁰-15³⁰

Moderator: Doç. Dr. Ömer Faruk İSLİM

Doç. Dr. Faruk KARDAŞ Selçuk ARABACI	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL İDARECİLERİNİN GÖRÜŞLERİ
Serap SEKİN Rabia TOZCU Nihan KARADAĞ Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BAŞARAN Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL	Gaziantep Üniversitesi Sakarya Üniversitesi	DEĞERLER EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA ETKİSİ
Prof. Dr. Serkan ŞENDAĞ Doç. Dr. Ömer Faruk İSLİM Dr. Öğr. Üyesi İlker YAKIN	Mersin Üniversitesi	COVID-19 SÜRECİNDE ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM: MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ
Yiğit ATAMAN Doç. Dr. Mustafa YEŞİLYURT	Yıldız Teknik Üniversitesi	İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE GÜNLÜK TUTMA FAALİYETİNİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
Doç. Dr. Salim PİLAV Duygu ATAMAN YEŞİLYURT	Kırıkkale Üniversitesi	TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA
Derya ATAMAN Doç. Dr. Mustafa YEŞİLYURT	Yıldız Teknik Üniversitesi	İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE DİKTE ÇALIŞMALARININ YAZMA BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
Doç. Dr. Faruk KARDAŞ Adile CAN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ KONULARINA YÖNELİK İLGİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
Prof. Dr. Recep POLAT Ersoy ŞAHİN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI
Dr. Öğr. Üyesi Cevdet ŞANLI Umida CHARYYEVA	Yıldız Teknik Üniversitesi	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM YÖNTEMLERİ
Selda ÇAKMAK Doç. Dr. Mustafa YEŞİLYURT	Yıldız Teknik Üniversitesi	İLKOKULLARDA GELENEKSEL OYUNLARLA DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (İstanbul İli Örneği)

DƏE
06.05.2021

HAL-1
SESSION 3

ANKARATIME
16⁰⁰-18³⁰

Moderator: Dr. Semih ayak

Doç. Dr. Erhan AKIN Ceren BAYRAKTAR	Siirt Üniversitesi	ALTERNATİF OKUL MODELİ BAĞLAMINDA DOĞADA DRAMA ÜZERİNE BİR İNCELEME
Said Oussou	University of Moulay Ismail, Morocco	INVESTIGATING MOROCCAN UNIVERSITY STUDENTS' USE OF ICTs AND THEIR READINESS FOR AUTONOMY
Dr. Semih ayak	Milli Eğitim Bakanlığı	ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL KİMLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ
KÖNÜL HƏSƏNOVA KAMRAN QIZI	ANAS	SOME TURKISH-ORIGIN ETHNOTOPONYMS REGISTERED IN THE DETAILED BOOK OF TBILISI PROVINCE
KÖNÜL HƏSƏNOVA KAMRAN QIZI	ANAS	TİFLİS ƏYALƏTİNİN MÜFƏSSƏL DƏFTƏR"İNDƏ QEYDƏ ALINAN BƏZİ TÜRK MƏNŐƏLİ ETNOTOPONİMLƏR
Muhammet ÇOLDUR	MEB	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜZELERİN VE TARİHİ ALANLARIN TARİH ÖĞRETİMİNDEKİ İŞLEVLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: ŞANLIURFA- VİRANŞEHİR ÖRNEĞİ
Prof. Dr. Fuat MAN Saime AKGÜN	Sakarya Üniversitesi	KIRKPATRICK EĞİTİM DEĞERLENDİRME MODELİ: BİR ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ
Ramilə Yusif qızı Süleymanova	Azərbaycan Dövlət Aqrar Universiteti	MƏNA TƏYİNATINI DƏYİŐMİŐ MÜŐTƏRƏK LEKSİK VAHİDLƏRİN SEMANTİK FUNKSİONALLIĞI
Doç. Dr. Faruk KARDAŞ Zehra İrem EBE	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNDE LABORATUVAR ÇALIŞMALARININ ÖNEMİ
Nursen TURAN SOLAK	Yıldız Teknik Üniversitesi	İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ İLE MATEMATİK DÖRT İŞLEM PROBLEMLERİNİ ÇÖZME BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

DATE
06.05.2021

HALL-2
SESSION-1

ANKARATIME
10⁰⁰-12³⁰

Moderator: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BOZKOYUN

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BOZKOYUN	Harran Üniversitesi	TURİZME KAZANDIRILABİLECEK BİR DEĞER: VAN GÖLÜ'NDE GÜN BATIMLARI
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BOZKOYUN	Harran Üniversitesi	ÇATAK İLÇESİNDE (VAN) ARICILIK
Öğr. Gör. Atilla AYDIN Öğr. Gör. Emine ÖZTÜRK Öğr. Gör. Görkem AKGÜL	İstanbul Gelişim Üniversitesi	HAVA KARGO YÜK TRAFİĞİNİN SERA GAZI EMİSYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TÜRKİYE UYGULAMASI
Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan DOĞAN	İğdır Üniversitesi	ŞANLIURFA ULAŞTIRMA YAPISININ YETKİ BELGELERİ DÜZEYİNDE İRDELENMESİ
Doç. Dr. Yıldız SAĞLAM ÇELİKÖZ Arş. Gör. Tuba YILDIZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	KÜRESELLEŞME VE DOĞRUDAN YABANCI YATIRIMLAR ÜZERİNE AMPİRİK BİR ÇALIŞMA: ÇİN ÖRNEĞİ
Dr. Öğr. Üyesi İsmail COŞKUN Nesim KILIÇ	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	DOĞU ANADOLU BÖLGESİ'NDE URUK MÜHÜRLERİ
Erdal ÇELİK Prof. Dr. Ersin Kaya SANDAL	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGEİNDE ÜÇ YILDIZ ANALİZİ İLE İMALAT SANAYİSİNİN KÜMELENME ANALİZİ
Dr. Öğr. Üyesi Nihat DEMİRTAŞ Yasin ANALAYATALAY	İskenderun Teknik Üniversitesi	DİYARBAKIR MUTFAK KÜLTÜRÜNDE GASTRONOMİK BİR DEĞER; "MEFTUNE"
Lamiya Akhundova	Ganja State University	BEYNƏLXALQ ENERJİ TƏHLÜKƏSİZLİYİ BEYNƏLXALQ TƏHLÜKƏSİZLİYİN MÜHÜM TƏRKİB HİSSƏSİ KİMİ

DAE
06.05.2021

HAI-2
SESSION2

ANKARATIME
13⁰⁰-15³⁰

Moderator: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYDIN

Muhammed YAVUZ	Kırıkkale Üniversitesi	TÜKETİMİN POPÜLERLEŞTİRİLMESİNDE INSTAGRAM'IN ROLÜ
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Emre GÖKTÜRK Hatice ÇİÇEK	Necmettin Erbakan Üniversitesi	SOSYAL GİRİŞİMCİLİĞİN TOPLUMSAL DEĞERİ: DÜNYADAN VE TÜRKİYE'DEN ÖRNEKLER
TOUITOU Mohammed	University of Algiers 3, Algeria	ESTIMATING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE QUALITY OF INSTITUTIONS THROUGH CORRUPTION, ECONOMIC GROWTH AND POVERTY FOR THE NORTH AFRICAN COUNTRIES
M. İrem UZUNER	Kocaeli Üniversitesi	POPÜLİST MİLLİYETÇİLİK
Havagül AKÇE	Sakarya Üniversitesi	DİNDARLIK İLE TÛTÛN, ALKOL VE MADDE BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ
Arş. Gör. Melek Hava KÖPRÛLÛ Dr. Öğr. Üyesi Sezer AVCI Arş. Gör. Adnan Batuhan COŞKUN	Hasan Kalyoncu Üniversitesi	EKONOMİK ŞİDDETİN KADIN YAŞAMINDAKİ ROLÜ
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYDIN	Mersin Üniversitesi	AYETLER VE HADİSLER BAĞLAMINDA EHL-İ KİTAB'A YÖNELİK DAVET VE TEBLİĞ METODU
Dr. Nizamettin ERGÛVEN	Elazığ İl Vaizi	EHLİYET AÇISINDAN HALİFELİK İLE VELAYET-İ FÂKİH MÛESSESİ ARASINDA BİR MUKAYESE
Rehana Kanwal	National College of Business Administration and Economics, Lahore, Pakistan	THE LEGITIMATE SCOPE OF FREEDOM OF EXPRESSION IN ISLAM
Rehana Kanwal M.Farooq Shakir	National College of Business Administration and Economics, Lahore, Pakistan	SOCIAL SECURITY DURING THE REIGN OF CALIPH 'UMAR IBN AL-KHATTAB

DAE
06.05.2021

HAL-2
SESSION3

ANKARATIME
16⁰⁰-18³⁰

Moderator: Dr. Öğr. Gör. Davud KAPUCU

Dr. Öğr. Gör. Davud KAPUCU	Hava Kuvvetleri Komutanlığı	SYKES-PICOT ANTLAŞMASI'NIN ORTADOĞU'NUN ŞEKİLLENDİRİLMESİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ
Dr. Hümeyra Türedi	MEB	CUMHURİYET DÖNEMİNDE BASINDA KANTÇI CEZA ANLAYIŞI: ŞİLELİ SÜLEYAMAN'IN İDAMI (1931)
Selim YEŞİLTAŞ Onur BALCI	Sakarya Üniversitesi	KORONAVİRÜS AŞISI VE ULUSLARARASI SİYASET
Fatih GÜL	Sakarya Üniversitesi	EŞİTSİZLİK ve POLİTİKANIN KESİŞMESİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
Dr. Öğr. Üyesi Hasan YILMAZ	İnönü Üniversitesi	DİJİTALLEŞME TEMEL HAK VE ÖZGÜRLÜKLERİ NASIL ETKİLER?
Dr. Öğr. Üyesi Resul GÜLEÇ	Iğdır Üniversitesi	İBNİ HALDUN'UN BİLİMSEL METODOLOJİSİ
Dr. Öğr. Üyesi İlhan AKBULUT Öğr. Gör. İlker İNAN	Doğuş Üniversitesi İstanbul Gelişim Üniversitesi	NEMRUT DAĞI VE KOMMAGENE KRALLIĞI
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Yıldızdöken	İnönü Üniversitesi	SARTRE VE HEIDEGGER'DE HÜMANİZM
Dr. Mustafa Aslan	İstanbul Gelişim Üniversitesi	YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ KULLANIM DÜZEYİNİN ÖRGÜT BİÇİMSELLEŞME DÜZEYİNE ETKİSİ
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet GEDİK	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	SOSYAL BİLİM VE İNSANDA KORUMASI GEREKEN 5 TEMEL DEĞER
Qərənfil ƏSƏDOVA	Azərbaycan Ulusal Tarih Muzesi	XIX-XX YÜZYILDA RUSYA'NIN GÖÇ POLİTİKASI SONUCU ALMANLARIN, ERMENİLERİN VE RUSLARIN AZERBAYCAN'DA YERLEŞTİRİLMESİNE DAİR

DƏE
06.05.2021

HAL-4
SESSION3

ANKARATIME
16⁰⁰-18³⁰

Moderator: Aynur Mammadova

ƏHMƏDOVA GÜLNAZ XANLAR QIZI	AZƏRBAYCAN DÖVLƏT PEDAQOJİ UNİVERSİTETİ	İBTİDAİ SİNİF ŞAĞİRD LƏRİN İNTELLEKTUAL YARDILICI QABİLİYYƏTLƏRİNİN İNKİŞAFI
Verdiyeva Gunay	Azerbaijan National Academy of Sciences	ABOUT SOME ASPECTS OF THE TERMINOLOGY IN MODERN PERSIAN AND AZERBAIJANI LANGUAGES
İNANÇ ÖZCAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARINDAKİ DEĞİŞİMLER
Adnan KEKLİK	Yıldız Teknik Üniversitesi	COVID-19 UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE SİNİF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Dr. Öğr. Üyesi Nesrullah OKAN Öğr. Gör. Yusuf Taha OKAN	Fırat Üniversitesi Harran Üniversitesi	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 SÜRECİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ: BİR METAFOR ARAŞTIRMASI
EZGİ ÇEKİÇ Dr Öğrt Üyesi Cevdet ŞANLI	Yıldız Teknik Üniversitesi	OTİZMLİ ÇOCUKLARDA OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR
Aynur Mammadova	Azerbaijan State Pedagogical University	EPISTOLARY STYLE IN THE WORKS OF JANE AUSTEN
Selami ÇAKMAKCI	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	AHMET HAŞİM'İN NESİRLERİ HAKKINDA

CONTENT

CONGRESS ID	I
SCIENTIFIC COMMITTEE	II
PROGRAM	III
PHOTO GALLERY	IV
CONTENT	V

Author	Title	No
Mustafa İLEŞMEK	BEHZAT AY'IN "KUŞKU VE KORKU" ADLI ÖYKÜ KİTABI ÜZERİNE TEMATİK BİR İNCELEME	1
Nurlana İMANOVA	AZERBAYCAN DİL BİLİMİNDE PSİKODİL BİLİM ALANINDA ARAŞTIRMA	18
Adem GÜRBÜZ	ARİF NİHAT ASYA'NIN ŞİİRİNDE VATAN ANLAYIŞI	25
Erhan AKIN Ömer TİMUR	ÖZDEMİR NUTKU'NUN DERLEDİĞİ MEDDAHLIK HİKÂYELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME	35
Erhan AKIN Ömer TİMUR	ÖZDEMİR NUTKU'NUN DERLEDİĞİ MEDDAHLIK HİKÂYELERİNDEN SADABAD'IN ÖLÜ KADINI HİKÂYESİNİN "KÖK DEĞERLER" AÇISINDAN İNCELENMESİ	46
Ufuk ŞAHİN	A STYLISTIC ANALYSIS OF THREE ALTERNATIVE ENDINGS IN MALCOLM BRADBURY'S "COMPOSITION"	55
Mykola Vas'kiv	TURKEY AND TURKISH CULTURE RECEPTION IN UKRAINIAN LITERATURE IN THE 1920 TH AND 1930 TH OF THE XX CENTURY	66
Olha Bykova	SPECIFICITY OF CREATING THE IMAGE OF UZBEKISTAN IN LITERARY REPORTS OF TRAVELING TOPICS 1920-30s	85
Yadigar Vəli oğlu Əliyev	QƏDİM TÜRK RUNİK YAZILI ABİDƏLƏRİNDƏ FEİLİN TƏSRİFLƏNMƏYƏN FORMALARI	95
İpek Fatma ÇEVİK	BEYAZ TAHTA ANİMASYON KULLANIMINA İLİŞKİN SOSYAL MEDYA REKLAM ÖRNEKLERİ	99
Maral Yaqubova	BƏDİİ MƏTNDƏ JANR STRUKTURU VƏ TƏHKİYƏ STRATEGİYASI	111
Faruk KARDAŞ Selçuk ARABACI	PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL İDARECİLERİNİN GÖRÜŞLERİ	112
Serap SEKİN Rabia TOZCU Nihan KARADAĞ Mehmet BAŞARAN Ömer Faruk VURAL	OKULLARDAKİ DEĞERLER EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA ETKİSİ	114

Serkan ŞENDAĞ Ömer Faruk İSLİM İlker YAKIN	COVID-19 SÜRECİNDE ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM: MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	127
Yiğit ATAMAN Mustafa YEŞİLYURT	İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE GÜNLÜK TUTMA FAALİYETİNİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ	128
Salim PİLAV Duygu ATAMAN YEŞİLYURT	TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	172
Derya ATAMAN Mustafa YEŞİLYURT	İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE DİKTE ÇALIŞMALARININ YAZMA BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ	185
Faruk KARDAŞ Adile CAN	8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ KONULARINA YÖNELİK İLGİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	228
Reçep POLAT Ersoy ŞAHİN	6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI	230
Cevdet ŞANLI Umida CHARYYEVA	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM YÖNTEMLERİ	232
Selda ÇAKMAK Mustafa YEŞİLYURT	İLKOKULLARDA GELENEKSEL OYUNLARLA DEĞERLER EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (İstanbul İli Örneği)	242
Erhan AKIN Ceren BAYRAKTAR	ALTERNATİF OKUL MODELİ BAĞLAMINDA DOĞADA DRAMA ÜZERİNE BİR İNCELEME	258
Said Oussou	INVESTIGATING MOROCCAN UNIVERSIY STUDENTS' USE OF ICTs AND THEIR READINESS FOR AUTONOMY	270
Semih Çayak	ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL KİMLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	271
KÖNÜL HƏSƏNOVA KAMRAN QIZI	SOME TURKISH-ORIGIN ETHNOTOPONYMS REGISTERED IN THE DETAILED BOOK OF TBILISI PROVINCE	273
Muhammet ÇOLDUR	SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜZELERİN VE TARİHİ ALANLARIN TARİH ÖĞRETİMİNDEKİ İŞLEVLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: ŞANLIURFA-VİRANŞEHİR ÖRNEĞİ	276
Fuat MAN Saime AKGÜN	KIRKPATRICK EĞİTİM DEĞERLENDİRME MODELİ: BİR ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ	288
Ramilə Yusif qızı Süleymanova	MƏNA TƏYİNATINI DƏYİŞMİŞ MÜŞTƏRƏK LEKSİK VAHİDLƏRİN SEMANTİK FUNKSIONALLIĞI	301
Faruk KARDAŞ Zehra İrem EBE	FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNDE LABORATUVAR ÇALIŞMALARININ ÖNEMİ	309
Nursen TURAN SOLAK	İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYİ İLE MATEMATİK DÖRT İŞLEM PROBLEMLERİNİ ÇÖZME BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	311

Mehmet BOZKOYUN	TURİZME KAZANDIRILABİLECEK BİR DEĞER: VAN GÖLÜ'NDE GÜN BATIMLARI	327
Mehmet BOZKOYUN	ÇATAK İLÇESİNDE (VAN) ARICILIK	336
Atila AYDIN Emine ÖZTÜRK Görkem AKGÜL	HAVA KARGO YÜK TRAFİĞİNİN SERA GAZI EMİSYONLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TÜRKİYE UYGULAMASI	338
Alpaslan DOĞAN	ŞANLIURFA ULAŞTIRMA YAPISININ YETKİ BELGELERİ DÜZEYİNDE İRDELENMESİ	340
Yıldız SAĞLAM ÇELİKÖZ Tuba YILDIZ	KÜRESELLEŞME VE DOĞRUDAN YABANCI YATIRIMLAR ÜZERİNE AMPİRİK BİR ÇALIŞMA: ÇİN ÖRNEĞİ	342
İsmail COŞKUN Nesim KILIÇ	DOĞU ANADOLU BÖLGESİ'NDE URUK MÜHÜRLERİ	362
Erdal ÇELİK Ersin Kaya SANDAL	GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDE ÜÇ YILDIZ ANALİZİ İLE İMALAT SANAYİSİNİN KÜMELENME ANALİZİ	364
Nihat DEMİRTAŞ Yasin ANALAYATALAY	DİYARBAKIR MUTFAK KÜLTÜRÜNDE GASTRONOMİK BİR DEĞER; "MEFTUNE"	378
Axundova Lamiyə Ramiz qızı	BEYNƏLXALQ ENERJİ TƏHLÜKƏSİZLİYİ BEYNƏLXALQ TƏHLÜKƏSİZLİYİN MÜHÜM TƏRKİB HİSSƏSİ KİMİ	389
Muhammed YAVUZ	TÜKETİMİN POPÜLERLEŞTİRİLMESİNDE INSTAGRAM'IN ROLÜ	391
Hatice ÇİÇEK İbrahim Emre GÖKTÜRK	SOSYAL GİRİŞİMCİLİĞİN TOPLUMSAL DEĞERİ: DÜNYADAN VE TÜRKİYE'DEN ÖRNEKLER	406
TOUITOU Mohammed	ESTIMATING THE RELATIONSHIP BETWEEN THE QUALITY OF INSTITUTIONS THROUGH CORRUPTION, ECONOMIC GROWTH AND POVERTY FOR THE NORTH AFRICAN COUNTRIES	428
M. İrem UZUNER	POPÜLİST MİLLİYETÇİLİK	439
Havagül AKÇE	DİNDARLIK İLE TÛTÛN, ALKOL VE MADDE BAĞIMLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ	447
Melek Hava KÖPRÜLÜ Sezer AVCI Adnan Batuhan COŞKUN	EKONOMİK ŞİDDETİN KADIN YAŞAMINDAKİ ROLÜ	457
Mustafa AYDIN	AYETLER VE HADİSLER BAĞLAMINDA EHL-İ KİTAB'A YÖNELİK DAVET VE TEBLİĞ METODU	459
Rehana Kanwal	THE LEGİTİMATE SCOPE OF FREEDOM OF EXPRESSION İN ISLAM	469
Rehana Kanwal M.Farooq Shakir	SOCIAL SECURITY DURING THE REIGN OF CALIPH 'UMAR İBN AL-KHATTAB	470
Davud KAPUCU	SYCES-PİCOT ANTLAŞMASI'NIN ORTADOĞU'NUN ŞEKİLLENDİRİLMESİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ	471
Hümeyra Türedi	CUMHURİYET DÖNEMİNDE BASINDA KANTÇI CEZA ANLAYIŞ:	473

ŞİLELİ SÜLEYAMAN'IN İDAMI (1931)		
Selim YEŞİLTAS Onur BALCI	KORONAVİRÜS AŞISI VE ULUSLARARASI SİYASET	475
Fatih GÜL	EŞİTSİZLİK VE POLİTİKANIN KESİŞMESİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	476
Hasan YILMAZ	DİJİTALLEŞME TEMEL HAK VE ÖZGÜRLÜKLERİ NASIL ETKİLER?	479
Resul GÜLEÇ	İBNİ HALDUN'UN BİLİMSEL METODOLOJİSİ	485
İlhan AKBULUT İlker İNAN	NEMRUT DAĞI VE KOMMAGENE KRALLIĞI	489
Çiğdem YILDIZDÖKEN	SARTRE VE HEIDEGGER'DE HÜMANİZM	501
Mustafa Aslan	YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ KULLANIM DÜZEYİNİN ÖRGÜT BİÇİMSELLEŞME DÜZEYİNE ETKİSİ	505
Mehmet GEDİK	SOSYAL BİLİM VE İNSANDA KORUMASI GEREKEN 5 TEMEL DEĞER	512
Qərənfil ƏSƏDOVA	XIX-XX YÜZYILDA RUSYA'NIN GÖÇ POLİTİKASI SONUCU ALMANLARIN, ERMENİLERİN VE RUSLARIN AZERBAJCAN'DA YERLEŞTİRİLMESİNE DAİR	528
GULNAZ KHANLAR gizi AHMADOVA	DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL CREATIVE EFFICIENCIES FOR PRIMARY SCHOOLS	532
Verdiyeva Gunay V.	ABOUT SOME ASPECTS OF THE TERMINOLOGY İN MODERN PERSIAN AND AZERBAIJANI LANGUAGES	538
İnanç ÖZCAN Deniz Gülünay ÖZCAN	COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARINDAKİ DEĞİŞİMLER-2021	540
Adnan KEKLİK Zeynep SEZGİN	COVID-19 UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖZÜNDEN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ	570
Nesrullah OKAN Yusuf Taha OKAN	ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN COVID-19 SÜRECİNE İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ: BİR METAFOR ARAŞTIRMASI	602
Aynur Mammadova	CEYN OSTİN YARADICILIĞINDA EPİSTOLYAR ÜSLUB	604
Selami ÇAKMAKCI	AHMET HAŞİM'İN NESİRLERİ HAKKINDA	611
Ezgi ÇEKİÇ Cevdet ŞANLI	OTİZMLİ ÇOCUKLARDA OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR	613
Nizamettin ERGÜVEN	EHLİYET AÇISINDAN HALİFELİK İLE VELAYET-İ FÂKİH MÜESSESESİ ARASINDA BİR MUKAYESE	626

BEHZAT AY'IN "KUŞKU VE KORKU" ADLI ÖYKÜ KİTABI ÜZERİNE TEMATİK BİR İNCELEME

A THEMATIC REVIEW ON BEHZAT AY'S TREATİSE "DOUBT AND FEAR"

Mustafa İLEŞMEK

Iğdır Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı,
Orcid:0000-0001-9579-2378

Özet

Behzat Ay, Türk edebiyatında toplumcu gerçekçi anlayışla eserlerini kaleme alan önemli yazarlarımızdandır. Roman, öykü, gezi yazısı, günlük gibi edebiyatın birçok türünde eserleri vardır. Düziçi köy enstitüsünden mezun olduktan sonra öğretmenlik ve müfettişlik görevlerinde bulunmuştur. Bu görevlerde bulunduğu dönemlerde biriktirdikleri sonraları karşımıza romanlar, gezi yazıları, günlük ve öyküler olarak çıkmıştır.

Bu çalışmada Behzat Ay'ın tek öykü kitabı olan Kuşku ve Korku adlı eseri tematik olarak incelenmiştir. Çalışmamız iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Behzat Ay'ın hayatı ve sanat anlayışı, ikinci bölümde ise Kuşku ve Korku adlı öykü kitabındaki temalar incelenmiştir.

Behzat Ay'ın eserlerine baktığımızda sadece bir köy romancısı olmadığını görüyoruz. Kitapları sadece sahaflarda bulunan Behzat Ay'ın hak ettiği değeri bulup okurlarla buluşması bu çalışmanın en büyük amacıdır.

Anahtar Kelimeler: Behzat Ay, Kuşku ve Korku, Tematik İnceleme

Abstract

Behzat Ay is among the prominent writers in the Turkish literature who produced works with an understanding of socialist realism. He has various works of literature such as novels, short stories, travel notes and diaries. He carried out teaching and inspectorship duties after graduating from Düziçi Village Institute. His experiences during this period reached us as novels, travel notes, diaries and short stories.

In this study, Kuşku ve Korku (Doubt and Fear) the only short story of Behzat Ay, has been analyzed thematically. Our study has two parts. In the first part, the life of Behzat Ay and his perception of art have been studied while in the second part the themes in his short story, Kuşku ve Korku, has been looked into.

When analyzed carefully, one can understand that Behzat Ay is more than just a village novelist. The main objective of this study is to make sure that Behzat Ay, whose books can only be found in bibliopoles, would be granted the esteem he deserved and could reunite with his readers.

Keywords: Behzat Ay, Kuşku ve Korku, Thematic Analysis.

GİRİŞ

Hikâye ya da diğer adıyla öykü Türk edebiyatına Tanzimat'la birlikte girmiş bir türdür. Bu kâğıt üzerinde böyledir; fakat Türk edebiyatında tahkiye geleneği çok eskilere dayanır. Tahkiye geleneğimizi irdelerken *Eski Türk edebiyatındaki Sagu'lardan, Yuğ törenlerinin, bütün ritüellerinden, destanlardan, masalardan, sözlü/yazılı halk hikâyelerinden, dini menkıbelerden, mevlitlerden, Hz. Ali Cenklere, Hayber Kalesi'nin Fethi ve Kesikbaş hikâyelerinden, Divan Edebiyatındaki tahkiye ağırlıklı Mesnevi vb. metinlerden, Kelile ve Dimne'den, Bibir Gece ve Binbir Gündüz Masalları'ndan...; rahatlıkla gerçeküstü hikâyeler bile sayılabilecek Marquez'in yüzyıl yağan yağmurlarının tahkiye tadıyla okunabilecek, Erzurum soğuşunda havada donup kalan kedi, sırtlarında hayvanlarla ip üzerinde bir dağdan diğerine geçen cambazların... vb.nin anlatularıyla Evliya Çelebi'nin Seyahatname'sinden, Leyla ile Mecnun'dan, Hüsn ü Aşk'tan... tahkiye dili, duyarlılığı, zekası, hayali ve bütün imkanlarımızdan yararlanamaz mıyız?¹ Sorusuyla karşılaşırız. Bu soruya cevabımız evet oluyor. Yunus Emre, Risâletü'n-Nushiyye'de konunun yol açtığı kuruluğu gidermek için alegori, kıssa, kişileştirme, konuşurma, anlatıcı çeşitliliği, bakış açısı, -hatta kısmen- kompozisyon gibi tahkiyeye dayalı eserlerde görülen anlatım yöntem ve tekniklerini, türün el verdiği ölçüde kullanmıştır.² Dolayısıyla tahkiye geleneği Türk edebiyatı açısından yeni değildir. Yeni olan aslında edebiyatımızı da Yeni Türk edebiyatı yapan Tanzimatla birlikte edebiyatımıza giren modern hikâye denilen türdür.*

Batılı öykü tekniğinin ve tahkiye özelliklerinin, bizim tahkiye sürecimizde elle tutulur, gözle görülür biçimde ortaya çıkmaya başlaması, Sami Paşazade Sezai'nin başlı başına 'öykü' olarak anılabilecek eserleri, Nâbizâde Nazım'ın daha da gelişen teknik ve genişleyen öykü coğrafyası ve Halit Ziya'nın tahlil ve teknik kuruluştaki başarısının yanında verimliliği ile de gelişen, farklılaşan bir düzlem oluşturduğu görülür.³ dolayısıyla Türk edebiyatı Tanzimat'la birlikte roman, makale, eleştiri, vs. gibi yeni türlerle tanışmış fakat bu türler eski edebiyatta farklı formatlarda zaten vardılar.

Türk edebiyatını teknik olarak dönemlere ayırmak mümkündür. Her dönemin de kendine özgü bir zihniyeti oluşmuştur. Bu zihniyet kendisini eserlerde rahatlıkla hissettirmiştir. Türk edebiyatında hikâye türleri anılırken iki tür karşımıza çıkar: biri Çehov tarzı dediğimiz durum öykücülüğü, diğeri de Maupassant tarzı dediğimiz olay öykücülüğüdür. Çehov tarzında en önemli sanatçılarımız Sait Faik Abasıyanık ve Memduh Şevket Esenal'dır. Maupassant tarzında ise Ömer Seyfettin öne çıkmaktadır.

Türk öykücülüğünde belli ideolojiler ve sanat anlayışları çerçevesinde dönemler meydana gelmiştir. Ömer Leksiz, 'Öykücülüğümüzden Dönemler' adlı makalesinde Türk edebiyatındaki öykücülerini altı döneme ayırıp incelemiştir. Bizim öykülerini tematik olarak incelediğimiz Behzat Ay, gerek Köy Enstitüsü çıkışlı olması gerekse siyasi düşünüş ve yaşayış tarzıyla toplumcu gerçekçi anlayışta bir yazardır. Dolayısıyla da Behzat Ay'ın öykücülüğü illa bir döneme ya da döneme ayırmamız gerekirse Toplumcu gerçekçi anlayışla eser veren öykücü diyebiliriz. Zira çalışmamızda da tematik olarak incelediğimiz 'Kuşku ve

¹ Hüseyin Su, Öykümüzün Hikâyesi, Hece Dergisi, Öykü Özel Sayısı, Mayıs 2018.

² Haluk Gökalp, Risâletü'n-Nushiyyede Tahkiyevî Unsurlar, Turkish Studies, 519.

³ Hüseyin Su, "Öykümüzün Hikâyesi", Hece Dergisi, Öykü Özel Sayısı, Mayıs 2018.

Korku' adlı öykü kitabındaki öykülere baktığımızda toplum sorunlarının ideolojik bir anlayışla anlatıldığı öykülere rastlamak mümkün.

BEHZAT AY'IN KUŞKU VE KORKU ADLI ÖYKÜ KİTABI ÜZERİNE TEMATİK BİR İNCELEME

Kuşku ve Korku

Kuşku ve Korku, Behzat Ay'ın tek öykü kitabıdır. Kitap iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde yazar on dokuz tane öyküye yer vermiştir. İkinci bölümde ise uzun hikâye denebilecek bir öykü yer almaktadır. Yaşamöyküsel öğelere yoğun olarak yer verdiği öykülerinde ve Yalnızlık Kuyusu adlı anlatısında "özkurmaca" (otofiksiyon) denen tarzda, kendi yaşamından gözlem ve izlenimlerini, duygulanmalarını, ruhsal çelişkilerini; iç dünyasını başarıyla yazınsal metinlere dönüştüren Behzat Ay, hayatı edebiyata dönüştürme uğraşında kurmacadan çok gerçeklere yönelen, yaşantılarını dillendirmeyi ve tanıklıklarını yazınsal metne örgülemeyi yeğleyen usta yazarlarımızdan biridir.⁴

'Kuşku ve Korku'da yer alan öykülerde birçok tema ince ince işlenmiştir. Hayvan sevgisinden yalnızlığa, bürokrasiden memurların geçim sıkıntılarına, doğa sevgisinden miras paylaşımına kadar çok geniş bir tema yelpazesi vardır. Behzat Ay, öykü kitabında sadece iki öyküde ilahi bakış acısını kullanmış, diğer tüm öykülerde kahraman bakış açısını kullanmıştır. Bu da yazar ile anlatıcının ara ara birbirine karışmasına sebep olmuştur. Yazar kendi hayatından yola çıkarak, gerçekleri anlatıyor. Behzat Ay, 1950 kuşağı içinde yer alan Tezer Özlü, Demir Özlü gibi kurmacaya fazla gönül indirmeyen, kendilerinden ve yaşantılarından yola çıkıp gerçekleri yazınsallığa dönüştüren sanatçılarımızın tarz ve tutumuna oldukça yakın bir biçimde yazar.⁵

'Kuşku ve Korku'dan bahsettikten sonra artık temalara geçebiliriz:

BİREYSEL TEMALAR

A. Sevgi Teması

1. Hayvan Sevgisi

Behzat Ay, hayvanları özelde de kedileri çok sevmektedir. Yalnızlığını çoğu zaman bir kediyle gidermektedir. "Kedi Kurşunlayan Kahraman" öyküsünde,

*"Emekli olunca, yazlarımı, doğup büyüdüğüm köyümde geçirmeye başladım. Yalnızdım yazları, ama pek sıkılmıyordum. Bahçemde çalışıyordum günün büyük bir bölümünde. Kendime bir iş edindiğim için kıvançlıydım. Ama bir eksiklik de duyuyordum: Kedim yoktu... Karşılaştıklarına, bir kedi yavrusu edinmek istediğimi söyleyince, çocuklardan biri bir gün, kucağında bir kedi yavrusuyla geldi. Bu bakımsız, çelimsiz yavruyu görünce dünyalar benim oldu."*⁶

Yukarıdaki paragrafta okuduğumuz üzere Behzat Ay, hayatında bir kedinin eksikliğini yoğun bir şekilde hissetmektedir. Bir kedi sahibi olunca da havalara uçacak

⁴, Hülya Soyşekerci, "Behzat Ay'ın Öykü Dünyası", *Varlık Dergisi*, Eylül, 2016, s. 57

⁵, Hülya Soyşekerci, a.g.e. s. 58

⁶ Behzat AY, *Kuşku ve Korku*, Öykü, Broy Yayınları, 1992, İstanbul, s. 5

şekilde mutlu olmaktadır. Kedi onun için bir arkadaş olmuştur. Kediyle yatıp kediyle kalkmıştır.

*“Karaoğlan bir canyoldaşıydı benim için. Benden hiç ayrılmıyordu. Konuşamıyordu ama bakışlarından, devinimlerinden ne demek istediğini anlıyordum. Acıktığını, susadığını belirttiği gibi oyun oynamak gereksinimini de belli ediyordu. Kucağıma sığıyor, gömleğimin düğmelerini ısıyor, koparmaya çalışıyordu.”*⁷

Tabi kediye bu kadar bağlanınca ayrılık gelip çattığında acısı da büyük oluyor. Zira öyküde anlatıcı, ara ara kedisinin olduğu köy evinden ayrılmakta ve bir süre sonra dönmektedir. Kedisinden ayrı olduğu dönemlerde kediyi, köylü çocuklara bakmaları için emanet etmektedir. Birkaç defa çocuklar kediye sağ salim bir şekilde bakmışlardır. Son ayrılıklarından sonra anlatıcı köye döndüğünde kedisini bulamamıştır. Kedisinin akıbetini öğrenince bu onun için acı olmuştur.

*“İkindi üzeri balkonda çayımı içerken küçük dostlarımdan Ali, çevresine bakınarak sakınarak geldi ve Dede! Deyip sustu. Sonra hıçkırıklarla ağlamaya başladı. Konuşamıyordu... Omzuna elimi koydum... Başını göğsüme yasladı. Bir süre öyle kaldıktan sonra, metin olup bir adım uzaklaştı ve üzgün üzgün yüzüme baktıktan sonra, Dede, benim söylediğimi kimseye söyleme, olur mu? Dedi. Söylemem yanıtını alınca, Karaoğlan’ı ilkyaza doğru Arsız Osman vurdu! Yalnız Karaoğlan’ı değil, başka kedileri de vurdu. Kümesine girip tavuklarının yumurtasını yediklerinden vurduğunu söylüyormuş... Kurşunladığı kedilerin sayısı belki onu buldu. Bu yüzden de köylü ona ‘Kedi Kurşunlayan Kahraman’ adını taktı... Ali, yine çevresine bakınarak gitti...”*⁸

Kedisinin bu şekilde öldürüldüğünü öğrenen anlatıcı tekrar yalnız kalmıştır.

Behzat Ay’daki hayvan sevgisi *Kuşku ve Korku* kitabındaki birçok öyküde yer edinmiştir. *Yalnızlığın İç Sızısı* adlı öyküde;

*“İşte geliyor benimki! Karaoğlan geliyor. Benim sevgili kedim, bağırarak, gözleri ışık ışık parlayarak geliyor. Öğleden sonra aramış bulamamıştım. Akşam gelmemişti. Belki de Karaoğlan’ın yokluğu yalnızlığımı, yalnızlığın verdiği içsizisini çoğaltmış olabilir bu gece.”*⁹ kedisine olan sevgisini dile getiriyor. Yalnızlığının çoğalmasını kedisinin olmamasına bağlıyor.

Yine, ‘Dolunay Duyarlılığıyla Martıları İzlerken’ adlı öyküde yazarın martılara olan sevgisi/ilgisini görüyoruz. Yazar/anlatıcı, martıları bir arkadaşı izler gibi ilgiyle/sevgiyle izliyor. Onların hareketleri, duruşları yazarın/anlatıcının ilgisini çekiyor.

*“Ekim ayının dolunay günleri. Gece uykum yok. Oturduğum apartmanın yedinci katındaki dairenin balkonuna çıkıp oturuyorum. Yüzlerce martının, önümdeki dörder katlı apartmanlardan soldakinin kiremitlerine konmuş olduklarını görüyorum. Kuşbakışı onları izliyorum. Devinimsiz duruyorlar. Ağlamaklı bir durumları var sanki...”*¹⁰

Yazar/anlatıcı, evinin balkonundan martıları izliyor. Onların hareketsiz durduklarını fark ediyor ve bu durumu onların ağlamaklı oldukları şeklinde yorumluyor. Yani aslında onların dışarıda oluşu yazarı/anlatıcı üzüyor. Zira yazar/anlatıcı aynı öykünün devamında; “

⁷ Behzat AY, a.g.e. s.5

⁸ Behzat AY, a.g.e. s.8

⁹ Behzat AY, a.g.e. s.25

¹⁰ Behzat AY, a.g.e. s. 9

Saat sekizde, birbirlerine bakıp, hep birlikte kanatlandılar... Uçup gittiler. Bu kez ben ağlamaklı oldum. Neden öyle ağlamaklı duruyorlardı? Neden uzaklara, çok uzaklara, çevrene bakıyorlardı? Yiyecekleri balıklar orada mıydı?”¹¹ Martuların gidişiyile birlikte ağlamaklı olduğunu söyleyerek hayvanlara olan sevgisi yine gösteriyor.

Yukarıda verdiğimiz örneklerle birlikte Behzat Ay’ın öykülerinde hayvan sevgisi başlı başına bir tema olarak kendisine yer bulmuştur. Behzat Ay’ın kedisiyle çekilmiş fotoğrafları da bunun en büyük ispatı olacaktır. Çünkü Behzat Ay’ın çekilmiş fotoğraflarına baktığımızda kedisini de kucağında mutlaka görürüz.

2. Kadın Sevgisi/Aşk/Cinsellik/Evlilik

Behzat Ay’ın öykülerinde kadın sevgisi, aşk ve cinsellik iç içe geçmiş durumdadır. Behzat Ay’ın anlatıcıları sanki kendisiyle özdeşir; yazar nerede başlar anlatıcı nerede biter; sınırlar belirli değildir.¹² Behzat Ay’ın öykülerine baktığımızda evliliğinin iyi gitmediğini ilk evlediği eşiyile pek mutlu olmadığı yorumunu yapabiliyoruz. Zira ‘Terk Edilmiş Koca’ adlı öyküyü okuyunca haksız olmadığını ortaya çıkıyor.

“... Kızımın mektubuna sevindim. Anasının mektubuna... Ne diyeyim? Hiçbir sözü yakıştıramıyorum. Keşke almasaydım o mektubu. Öfkesini kusuyor mektupta. anlaşılmadıysak birbirimizce, doğru...”¹³ Behzat Ay, öykülerinde kendi yaşam öyküsünü anlatıyor demek yanlış olmaz bizce. Çünkü Behzat Ay’ın ilk eşinden ayrıldığını sonrasında Elgiz Pamir ile evlendiğini biliyoruz.

Behzat Ay’ın öykülerinde kadın, aşk, sevgi, cinsellik ve evlilik gibi temalar iç içe geçmiştir. Zira yukarıda bahsini ettiğimiz ‘Terk Edilmiş Koca’ adlı öyküde Behzat Ay’ın sevgisiz bir ortamda büyüdüğünü, babasından sevgi yerine dayak gördüğünü, bu zor şartlarda büyüdüktan sonra evlendiğini, evlendikten sonra eşinden beklediği sevgiyi ve cinselliği görmediğini okuyoruz.

“Ben, çocukluğumdan beri sevgiye gereksinim duyan biriyim. Çocukluğumdan bu yana geçen yaşamımı düşünüyorum da bu sonuca varıyorum. Sevgiye susamış bir adamım. Çocukluğumda sevgi yerine dayak gördüm. Hiç uğruna yediğim o dayaklar! Sanki üvey çocuktum. On iki yaşıma değin, yaşımın üstünde işler yaptırıldılar. Oyun nedir bilmedim. Sanki kendi isteğimle dünyaya geldim. Sanki zarar veren bir çocuktum. Tam karşıtı. Tükettiğimden çok ürettim on iki yaşıma değin. On iki yaşından sonra parasız yatılı okulda okudum. Yaz dinlencelerinde işçilik yaptım. On sekiz yaşında da yaşama atıldım. Sonra, birkaç yıl yalnızlık. Hüzünlü bir yalnızlık, sessiz, ıssız, karanlık köylerde... Üstelik cinsel açlık... Ve ver elini evlilik demek zorunda kaldım. Çocukluğumda aile çevresinde görmediğim sevgiyi bulmak, yalnızlıktan, kederden, cinsel açlıktan kurtulmak için evlendim. Yaralı, susuz, aç birinin sarıldığı dal, sığındığı bir yuvaydı sanki bu. İşte bunu anlamadı karım. Sevgiye açlığımı, susuzluğumu gideremediği gibi, çoğalttı. Sevgiden tam yoksun kaldım, doyamadım.”¹⁴

¹¹ Behzat AY, *a.g.e.* s. 10

¹² Hülya Soyşekerci, Behzat Ay’ın Öykü Dünyası, Varlık dergisi, Eylül, 2016, s. 58

¹³ Behzat AY, *a.g.e.* s. 73

¹⁴ Behzat AY, *a.g.e.* s. 74,75

Yukarıdaki satırları okuyunca anlatıcı ister bu Behzat Ay'ın kendisi olsun isterse başkası olsun sevgiye, evliliğe, aşka, cinselliğe dair bütün görüşlerini açık bir şekilde ifade etmektedir.

Behzat Ay'ın öykülerine baktığımızda kadınlar önemli bir yer tutmaktadır. Ya eşi ya da başka kadınlar öykülerde, öykü kahramanı olarak karşımıza çıkmaktadır. 'Bir Yalnız Adamın Günlüğünden' öyküsüne baktığımızda Behzat Ay, yine yazar-anlatıcı bakış açısını kullanmıştır. Öykü, anlatıcının Funda adlı arkadaşıyla geçirdiği bir günü konu edinmektedir. Behzat Ay'ın çocukluğundan beri sevgiye muhtaç bir şekilde büyüdüğünü okuyoruz. Bu öyküde yazar, bu sevgi ihtiyacını bir nebze de olsa arkadaşı Funda da gidermiş gibi görünüyor.

*"Funda, sanki benim koruyucu meleğim olmuştu. Dediklerini yemeye çalışırken, bir yandan incecik parmaklarına, bir yandan da rengini denizden almış gözlerine bakıyordum; belli etmemeye çalışarak. Dahası, sevgi dolu bakışlarımı görmesin diye, uçuşan martılara, oltayla balık avlayan insanlara bakıyordum zaman zaman. Funda, niçin önüme bakmadığımı söyleyince, hemen başımı çeviriyor, çatal tutan ince parmaklarına bakıyordum. O zaman hemen ellerini tutup öpmeyi de ne kadar çok istiyordum, anlatamam."*¹⁵

Yukarıdaki satırları okuduğumuzda öyküde sevginin, aşkın, cinselliğin iç içe olduğunu söyleyebiliriz. Kitabın sonunda yer alan "Yalnızlık Kuyusu" adlı öyküyü okuduğumuzda yine aşk, evlilik, sevgi ve cinsellik temalarının iç içe geçtiğini görüyoruz.

*Karım deyince, birkaç yıldır karımın tavırlarını düşünüyorum. Ne biçim evlilik bizimkisi? Özellikle cinsellekle ilgisi olmayan bir evlilik. Bir zamanlar, yaklaşır yaklaşmaz, 'Çocuklar gelir.' diye uzaklaşırdı. Çocuklar okula, işe gitmeye başladılar, bu kez, 'Gelen olur, şimdi sırası mı?' diye söylendi. Son birkaç yıldır da, 'Başka şey düşünmez misin sen!' diye bağıırıyor.*¹⁶

Yukarıdaki satırlar, Behzat Ay'ın evlilik ve cinsellik ile ilgili yaşadıklarını, düşüncelerini bize anlatıyor.

Behzat Ay, evliliğinden umduğunu bulamamıştır. Karısı onun beklediği ve istediği bir kadın değildir. Hal böyle olunca başka kadınlar, Behzat Ay için kaçınılmaz olmaktadır. Bunu yaparken çok huzurlu değildir belki ama bunun suçlusu olarak karısını görür. Çünkü karısı yukarıdaki alıntıda gösterdiğimiz gibi hep bir bahane bulur ve eşiyile birlikte olmaz. Kitabın son öyküsü olan 'Yalnızlık Kuyusu' adlı öyküde, Behzat Ay, "Behiç, dedim. Yeni görüşmüş gibi elimi uzattım. Tokalaştık. Gülmeye başladık."¹⁷ Yine yazar-anlatıcı bakış açısıyla yazar; fakat kendisini Behiç diye tanıtır. Öyküdeki kurmaca faktörünü de göz ardı etmez.

B. Yalnızlık Teması

Behzat Ay'ın 'Kuşku ve Korku' adlı öykü kitabında yer alan öykülerde en çok işlenen tema hiç kuşkusuz yalnızlık temasıdır. Behzat Ay'ın öykülerini okuduğumuzda bizde derin bir yalnızlık hissi uyanır. Çünkü neredeyse her öyküde yalnızlık Behzat Ay tarafından hatırlatılır. Bu yalnızlık yazarın kendi yalnızlığıdır. Kitabı alıp ilk öyküden okumaya

¹⁵ Behzat AY, a.g.e. s. 47

¹⁶ Behzat AY, a.g.e. s. 87

¹⁷ Behzat AY, a.g.e. s.104

başladığımızda, “Emekli olunca, yazlarımı, doğup büyüdüğüm köyümde geçirmeye başladım. Yalnızdım yazları, ama pek sıkılmıyordum. “¹⁸ Behzat Ay, bize seslenir ve yalnız olduğunu söyler. Aynı öykünün sonunda, “Yalnız kalmıştım.”¹⁹ Diyerek bitirir öyküsünü. Kitabın ikinci öyküsünde Behzat Ay, öyküsünü “Ben balkonda yapayalnız kalıyorum. Anılar siliniyor, büyü bozuluyor, yorgun olarak bir güne başlıyorum...”²⁰ diyerek bitiriyor.

‘Yalnızlığın İç Sızısı’ adlı öykü başlığından da anlaşılacağı üzere teması yalnızlık üzerine kurulmuş bir öykü. Zira öyküde anlatıcı-yazar;

“Görkemli dağların görünümü zaman zaman bir ürperti veriyor. Dağlar sanki gizem dolu. Büyüleyici... Ay, yıldızlar, yıldız kaymaları... İnsanda insanda yabansı duygular uyandırıyor. Ayırıksılaştırıyor. Yalnızlığımı daha da artırıyor. Yıldız yalnızlığıyla yaşamamın içsızısını çoğaltıyor. Beş yıldız yaz süremde böyleyim burada. On gün -daha doğrusu gece-sonra, bilemedin yirmi gün sonra duymaya başlıyorum yalnızlık duygusunu. İçsızısını.”²¹ Cümlelerini yazarak yalnız olduğunu, yalnızlığının giderek de arttığını söylüyor. Yalnızlık aslında kimse gibi Behzat Ay’ın da istediği bir durum değildir. Fakat hayat şartları yazarı yalnızlığa itmiştir. Bu durumdan asla memnun değildir. Yalnızlığını gidermeye çalışır, bunun için uğraşır. Yazları köyüne- birçok kitabında bahsettiği- gider. Zira İstanbul’da yaşar. İstanbul’un karmaşası, gürültüsü onu rahatsız eder. O da İstanbul’da yaşayan birçok insan gibi en azından bir süreliğine de olsa dinginleşebileceği bir yerlere kaçmak ister ve bunu da yapar. Fakat bunu yaptığında başka bir sorun ortaya çıkar o da yalnızlıktır. Yalnızlığını gidermek için kedi edinir kimi zaman, kimi zaman da bahçede çiçekleriyle ilgilenir. Alıntıda da dediği gibi yalnızlığını en fazla on gece hissetmez, sonrasında tekrar yalnızlığıyla baş başa kalır.

Yalnızlık teması ya da Behzat Ay’ın yalnızlıktan şikâyeti birçok öyküde yer almaktadır. Öyle ki yazar, “Gökte Yıldız Yerde Ayaza Vardı” öyküsünü;

“Üşüyordum. Ayaz vardı. Titreyerek yürüyordum gökteki yıldızlara bakarak. Parlak yıldızların arasından bir yıldız kaydı. Gökte yıldız, yerde ayaz vardı. Ben yalnızdım. Uykusuzdum. Üzgündüm. Uzun zaman yürüdüm, titreyerek. Bir şey düşünemez oldum.”²²

Behzat Ay, öykülerinde yalnızlığı çok işliyor dedik. Bunda haksız sayılmayız. Öykülerin isimlerine bakmamız bile aslında bunun için yeterlidir. Zira ‘Yalnızlığın İçsızısı, Bir Yalnız Adamın Günlüğünden ve Yalnızlık Kuyusu’ adlı öyküler Behzat Ay’daki yalnızlık teması ve bunun boyutlarını açıkça ortaya koymaktadır. Yazar, yalnızlığını adeta bağırıp okura duyurmaya çalışmaktadır. Öyle ki konuyu bir şekilde yalnızlığa/kendi yalnızlığına getirmektedir. “Ağlamaklı oldum. Ay İstanbul üzerinden, kızılığını artırarak batıyordu artık. Ve benim de koskoca İstanbul’da yalnızlığım bir kat daha artıyordu...”²³

EKONOMİK TEMALAR

1. GEÇİM SIKINTISI

¹⁸ Behzat AY, a.g.e. s. 5

¹⁹ Behzat AY, a.g.e. s. 8

²⁰ Behzat AY, a.g.e. s. 13

²¹ Behzat AY, a.g.e. s. 23

²² Behzat AY, a.g.e. s. 28

²³ Behzat AY, a.g.e. s. 49

a. Memurların Geçim Sıkıntısı

Geçim sıkıntısı, günümüzde de ülkemizde yaşayan insanlar için hala en büyük sıkıntılardan biridir. Behzat Ay, uzun yıllar eğitim müfettişliği, öğretmenlik gibi işlerde çalışmıştır. Yani hayatının uzun bir döneminde devletten maaş alan sonrasında da emekli olduktan sonra emekli maaşıyla geçimini sağlayan bir insandır. Maaşının az oluşu, kendisine yetmemesi çok etkili olmuş olacak ki bu geçim problemi/sıkıntısı Behzat Ay'ın öykülerinde işlenmiş olduğu temalar arasına girmiştir.

Behzat Ay, “*Kuşku ve Korku*” adlı öykü kitabında öykülerinin birçoğunda yazar-anlatıcı bakış açısıyla yazmayı tercih etmiştir. Fakat “*Et Kuyruğunda*” öyküsünde ilahi bakış açısını tercih etmiştir. Burada bizce geçim sıkıntısı çekenin yalnızca kendisi olmadığını ifade etmek için bilinçli bir kullanım vardır. Zira öykü;

“*Memur Ali Bulut, sabahleyin yatağından kalktığı anda kendini bitkin buldu. Gözleri yanıyor, beyni zonkluyordu. Gece geç zamana değin uyuyamamış, yatağına dönüp durmuştu. Beynini kurcalayıp duran sorunlardan bir türlü kurtulamamıştı. Sorunlar usuna zincirleme geliyordu: Ev sahibi, iki ay içinde evden çıkmalarını söylemişti. İki aya yakın süredir kiralık ev arıyor, bulamıyordu. Perdesiz pencerelerde <<SATILIK>> yazıyordu genellikle. <<KİRALIK>> yazılı evlerin kiralari ise aylığına yakındı. Oğlunun, kızının gereksinimleri olan kış giyeceklerini almanın zamanı geçiyordu. Bu gereksinimleri gidermenin güçlüğü ortadaydı. Yakıt sorunu vardı... ”²⁴ sözleriyle başlamaktadır.*

Yukarıdaki paragraf öykünün temasıyla ilgili bizlere aslında her şeyi söylemektedir. Öykünün ana kahramanı Memur Ali Bulut'tur. Memur Ali Bulut'un aldığı maaş temel ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. Ev sahibi de oturduğu evden çıkmasını istemiştir. Kahraman iki aya yakın süredir ev aramaktadır aslında ama perdesiz olan pencelerde genelde satılık yazıyor, Zaten ev alabilme ihtimali bile yok!, kiralık yazanların kira ücreti ise onun aldığı aylık maaşa yakın. Dolayısıyla Memur Ali Bulut, büyük sıkıntılar yaşıyor. Çocuklarına kışlık kıyafet alamamıştır daha ve daha da önemlisi mevsim kıştır ve yakıt ücreti de onu kara kara düşündürmektedir. Öyküde

anlatılan memur maddi olarak o kadar zor durumdadır ki evine et alabilmek için yaşadığı yerden çok uzak bir yerde olan ‘Et ve Balık Kurumuna’ binbir zahmetle gitmektedir; “*Ağzına kadar dolmuş belediye otobüsüne binebildiğine hem seviniyor hem de tuka basa dolu bir otobüsün içinde, ayakta yolculuk yaptığı için sinirleniyordu. Elli yaşında böyle yolculuğa dayanamıyordu. Ne var ki Et ve Balık Kurumuna gitmesi de gerekiyordu. Kasaptan ikiyüz liraya alacağı bir kilo eti, Et ve Balık Kurumundan yüzyürmi liraya lacaktı.*”²⁵

Memurların yaşamış oldukları geçim sıkıntısı ‘Dönüşüm’ öyküsünde farklı bir boyutla karşımıza çıkmaktadır. Memurların aldıkları maaşlar, geçimlerini sağlamak için yetmemektedir. Memurlar da ek işler yaparak geçimlerini sağlamaya çalışmaktadırlar. Öykü yazar- anlatıcı bakış açısı kullanılmıştır. Bir hafta sonu zamanını dört duvar arasında geçirmek yerine kendini dışarı atan kahraman, PTT’de memur olan arkadaşı Fahri’nin evinin önünden geçmektedir:

²⁴ Behzat AY, a.g.e. s. 42

²⁵ Behzat AY, a.g.e. s. 43

“Böyle düşünerek gezinirken, PTT’de memur olan Fahri’nin evinin önünden geçiyordum. Fahri beni çağırdı. Oraya saptım. Baktım, Öğretmen Mustafa da ordaydı. İkisiyle de el sıkışıp hal hatır sorduk. Gösterilen sandalyeye oturdum. Fahri, tek katlı ve üç odalı ahşap evinin bir odasına yerleştirdiği kuluçka makinasının karşısındaki sandalyelerden birine oturdu. Mustafa da yanına... Fahri’ye, <<Kuluçka makinan uğurlu olsun,>> dedim. Fahri, ağarmış bıyığını sıvazlayarak ve gülümseyerek, <<Sağol>> dedi. <<Siftah yapacağız. Bu akşam yirmi birinci gün tamamlanıyor.>> Kuluçka makinasına eğilip baktıktan sonra konuşmasını sürdürdü: <<Aylık yetmeyince, Emekli Sandığı’na borçlanarak bu kuluçka makinasını aldım. Cıvciv üreticiliğini deneyeceğim. Bakalım... belki yararını görürüz diye düşünüyorum.>>”²⁶

Yukarıda yaptığımız uzun alıntıda öykü kahramanı memur Fehmi’nin maaşı geçimini sağlamak için yeterli olmamaktadır. Geçimini yapabilmek için de kuluçka makinesi alarak cıvciv üreticiliği işine girmek zorunda kalmıştır. Yine aynı öykünün bir diğer memur kahramanı Öğretmen Mustafa da ek iş yapmak zorunda kalmıştır. Aslında bu durum her iki kahramanı da mutsuz etmektedir. Zira ek iş yapmak zorunda kalmışlardır. Bu durumu da Öğretmen Mustafa; “Ne yapalım? Dedi. <<Yirmi yıllık öğretmenim, aylığımla geçinemediğim için çorapçılığa başladım. Fahri de iş olsun diye cıvciv üretmiyor.>>”²⁷ diyerek bu durumdan duyduğu memnuniyetsizliği açık bir şekilde ifade etmektedir.

1. Miras/ Toprağın bölünmesi

Miras ve bu mirasın kardeşler arasında paylaşılması meselesi birçok ailede sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Behzat Ay, iyi bir eğitimci aynı zamanda bir köy çocuğu aynı zamanda da çok iyi bir gözlemcidir. Köyde doğmuştur Behzat Ay. Dolayısıyla da köyde toprağın kardeşler arasında pay edilirken nasıl sorunların çıktığına şahitlik etmiştir. Bu şahitlikleri de öykülerde karşımıza çıkmaktadır.

Miras teması Behzat Ay’ın öykü kitabında iki öyküde incelikle işlenmiştir. Bu öykülerin ilki olan ‘Kalıt Paylaşımı’ öyküsünde mizahi bir dil kullanılmıştır. Bu öyküde de Behzat Ay, yine yazar-anlatıcı bakış açısını kullanmaktadır. Yazar-anlatıcı Karadeniz’in kıyısında bir yerde öğretmenlik yapmaktadır. Evli değildir ve yalnız yaşamaktadır. Çalıştığı yer küçük bir yer olduğundan orada yaşayan esnaflarla sıkı ilişkileri vardır. Bu esnaflardan biri de Marangoz Kerem adlı esnaftır. Kahraman ara ara onun yanına uğramaktadır. Uğradığı bir gün ikisini de şaşkırtan ; “Onlara baktı şaşkın şaşkın. Gelenler, işliğin önünde kayığı omuzlarından indirdiler. Biri, << Kerem Usta, bu kayığı enlemesine ortadan hizarla kes!>> dedi. Kerem Usta iyice şaşalamıştı. << Delirdin mi sen>> dedi. Bir başkası, <<Evet keseceksin!>> dedi sertçe.”²⁸ olay gerçekleşmiştir. Kayığı getiren iki kardeştir. Babalarını kaybetmişlerdir. Babalarından kalan miras kayığı paylaşmak konusunda sorun yaşamışlardır. Her ikisi de hakkını istemektedir. Çıkış yolunu da kayığı ortadan kestirmekle bulmuşlardır. Kayığı omuzlayıp Kerem Usta’nın çalıştığı yere kestirmek için getirmişlerdir. Kerem Usta, bu teklifi başta kabul etmemiştir. Onlara; “Ata andacı, ata kalıtı kayık sizin düşündüğünüz gibi, ortadan bölünerek bölüşülmez. Kayığın ederinin yarısını biriniz öder, kayığı da alır!”²⁹

²⁶ Behzat AY, a.g.e. s. 54-55

²⁷ Behzat AY, a.g.e. s. 56

²⁸ Behzat AY, a.g.e. s. 15

²⁹ Behzat AY, a.g.e. s. 15

diyerek olması gerekeni söyler; fakat onlar Marangoz'u dinlemez, dedikleri gibi kayık ortadan ikiye bölünür ve her biri bir yarısını almak suretiyle mirası bölüşürler.

Mesele eğer mirassa toprak illaki olmalıydı. Çünkü Anadolu'da toprağın kardeşler arasında pay edilmesi aslında beraberinde birçok durumu da ortaya çıkarmıştır. Zira toprak bölününce payı alan kardeşler köyde geçim sıkıntısı çekmeye başlamışlardır. Bunun sonucunda da köyden kentlere göç olgusu ortaya çıkmıştır.

Behzat Ay, öykü kitabında özellikle de 'Sınır' adlı öyküde toprağın kardeşler arasında bölüştürülme meselesinin çocuklara olan etkisi üzerinde durmuştur. Öyle ki 'Sınır' öyküsünde yazar-anlatıcı, çocukluğuna gider ve yaşadıklarını anlatmaya başlar. *"Ya dört ya da beş yaşındaydım. Şimdi her şeyi çok iyi anımsıyorum. Sürem de ilkyazdı. Babamla Veli Amcam, bir sabah, bizim evde buluştular. Bir süre konuştuktan, hazırlık yaptıktan sonra atlarına binip gittiler."*³⁰

Öyküyü okumaya devam ettiğimizde kahramanımızın babası ve Veli Amcasının sahipsiz toprak bulmak için gittiklerini öğreniyoruz. Tabi zor da olsa aradıkları gibi bir yer bulmuşlardır ve bundan da sonra derece mutlulardır. *"<<Fatma,>> dedi. <<Üç gün Yörük çadırlarında yattık. Gündüzleri sahipsiz toprak aradık. En sonunda bulduk da. Hem de çok güzel yerde. Çift de sürülür, otlak da olur. Böyle yaşanmaz. Dağların ardında bulduğumuz sahipsiz toprağı elbirliğiyle sürer, eker, biçeriz. Kazancımızı kardaşça bölüşürüz. Aramızda hırgür olmaz. Kimseye de kulluk etmemiş oluruz. Her yıl ilkyaz oraya göçeriz. Güzleri köyümüze döneriz. Hayvan otlatacak yer orada bol olduğu için, hayvanlarımızı da çoğaltırız...>>"*³¹

İstedikleri gibi bir yer bulmuşlardır. Hayalleri de son derece güzeldir. Dolayısıyla da herkes son derece mutludur. Çok kısa sürede her iki aile toparlanıp buldukları sahipsiz toprağa doğru yola çıkarlar ve ulaşırlar. İlk gün yerleşirler, sabahın ilk ışıklarıyla birlikte herkes işe koyulur. Hep birlikte çalışıp yine hep birlikte hazırladıkları yemekleri yerler. Bu birliktelikten herkes mutludur; fakat en mutluları hiç kuşkusuz çocuklardır.

*"Günler hep böyle sürüp gitti... İlkyaz böyle birlikte sevinçli bitti... Yaz da böyle birlikte olundu. Birlikte ekin biçildi, türkülerle, şakalarla. Güzün birlikte harman sürüldü, ürün bölüşüldü, gülüşerek..."*³²

Başlangıçta tabi her şey güzeldir. Ama bu güzellik ve mutluluk sonsuza devam etmeyecektir. Mutluluk bir yerde son bulacaktır ki öykünün sonuna geldiğimizde son kötü olmaktadır.

"Dördüncü yıla gelince bu yaşam biçimi değişti. Şöyle oldu: Dördüncü yılın ilkyazında geldiğimiz ilk günü, ortaklaşa çalıştığımız, ortaklaşa yararlandığımız toprakları bir de baktık ki, Veli Amcamla babam iplerle, adımlarla ölçüyorlar, araya taşlar koyuyorlar, kazıklar çakıyorlardı. Yüksek sesle konuşup birbirlerine sinirlendikleri de oluyordu. Anamla Veli Amcamın karısına <<Ne yapıyorlar?>> diye sorduğumuzda, <<Sınır belli ediyorlar,>> diye yanıtladılar üzgün üzgün. Ve akşam olunca da ateşler ayrı yakıldı, yemekler ayrı yapıldı, sofralar ayrı kuruldu. Ve de

³⁰ Behzat AY, a.g.e. s. 33

³¹ Behzat AY, a.g.e. s. 33

³² Behzat AY, a.g.e. s. 35-36

nedense suskun ve erken yatıldı. Ne masal anlatabildik ne de oyun oynayabildik... ”³³

Dört yılının sonunda baba ve amca her ne olduysa küser ve tarlaları birbirinden ayırmaya karar verirler. Bunu yaparken kardeşler birbirlerine sinirlenip kızarlar. Belli ki aralarında bir husumet yaşanmıştır. Baba ve amca toprağı ayırırlar ayırmasına ama olan çocuklara olur, annelere olur. Ayrılığı erkekler çıkarmış ama cezasını kadınlar ve çocuklar çekmiştir.

“Dördüncü yılın günleri, geceleri, yemekleri böyle geçmeye başladı. Bir gün de Veli amcamla babam <<Sınır>> denen yerdeki taşları kucaklayıp kucaklayıp atmaya başladılar, ileri geri ve sinirli... Sonra da birbirlerine küstüler. Olan, biz çocuklara oldu. Hayvanlarımızı ayrı ayrı olatmaya başladık. Her ne kadar kaçamak arkadaşlık kuruyor, birlikte zaman zaman oyunumuzu sürdürüyorsak da, büyüklerimiz görünce ayrılıyor, birbirimize küsmüş gibi davranıyorduk. Bu duruma üzüliyorduk da... Hele geceleri birlikte oynamaktan, masal anlatıp dinlemekten yoksun kalışımıza daha da çok üzüliyorduk... ”³⁴

Öykünün sonuna gelindiğinde topraklar ortadan ikiye bölünmüş ve araya sınır konulmuştur. Bu sınır sadece toprağı değil; çocukları, anneleri ve en nihayetinde kardeşleri ayırmıştır.

Behzat Ay’ın öykü kitabında miras teması işlenmiştir. Birinde ‘Kalıt Paylaşımı’nda kayık üzerinden biraz da ironik bir dil kullanılırken diğesinde ‘Sınır’ toprağın bölünmesinin çocuklara etkisi anlatılmıştır.

2. Dolandırıcılık

Yeni dünya düzeni ile birlikte köyden büyük kentlere büyük bir göç hareketi başlamıştır. Bu göçler büyükşehir denilen şehirlerde yeni bir kültürü meydana getirmiştir. Köy yaşamındaki samimiyet, dürüstlük gibi kavramlar yerini birbirini aldatmaya, kandırmaya bırakmıştır. Elbette büyük bir kalkında gerçekleşmiş, teknoloji ilerlemiştir. Bu kalkınma ve ilerleme insanlarda birtakım duygula ortaya çıkarmıştır. *Hızlı kalkınma hamlesinin yaydığı zengin olma hırsı, üretim ve tüketim ilişkilerini yeniden belirler. Para, Anadolu halkını ayakta tutan değerlerin yozlaşmasına sebep olur. Para kazanmak için her yolun mubah görmeye başlayan insanlar çoğalmaya başlar. Bu ilişkiler içinde sadece burjuva çevresi görülmez. Anadolu’dan aynı maksatla, aynı mecburiyetlerle İsatnbul’a gelenler bile birbirlerini sömürmeye, dolandırmaya başlarlar.* ³⁵ Bu durum büyükşehirlerdeki insan ilişkilerini iyice yozlaştırır ve insanlar birbirine güvenemez hale gelir.

Behzat Ay, ‘Kuşku ve Korku’ adlı öykü kitabında dolandırıcılık temasını ‘Yandım Allah Meyhanesi’ adlı öyküsünde işlemiştir. Yazar öyküde yazar-anlatıcı bakış açısını kullanmıştır. Olayın anlatıcı emekli olmuş, maaşını üç ayda bir alan bir kişidir. Emekli olduktan sonra Bostancı’ya yerleşmiştir. Yeni taşındığı yerdeki postahane, kitabevi, meyhane gibi yerleri keşfe çıkmış ve istediğı gibi bir meyhane bulmuştur. İçmek istediğı zamanlarda bu meyhaneye gitmiştir. Gittiğı bu meyhana bir ay gibi bir süre sonra el değiştirmiş ve iki kardeş meyhaneyi işletmeye başlamıştır. Asıl mesele de bu iki kardeş meyhaneyi devralınca başlamıştır. Öykünün anlatıcı ve kahramını üç aylık emekli maaşını alınca meyhaneye gidip

³³ Behzat AY, *a.g.e.* s.36

³⁴ Behzat AY, *a.g.e.* s.36-37

³⁵ Mehmet NARLI, Öykü Burcu, İz Yayıncılık, İstanbul, 2016, s. 18

içmek istemiştir. Meyhanede istediklerini söyleyip içmeye başlayınca içkinin de etkisiyle çakırkeyf olmuştur ve şiir okumaya başlamıştır. Tam bu sırada meyhanenin ortaklarından olan kardeşlerden biri masasına gelip yanına oturmuştur.

“Neşeye bürünmüştüm. Şiirler mırıldanıyordum, eski, yeni şairlerden. Böylece belleğimi de denetlemiş oluyordum bir yandan. Bâki'nin o ünlü iki dizesini,

Hoş geldi bana mey-kedenin âb ü hevâsı

Billah güzel yerde yapılmış yıkılası

Okurken sesli sesli, meyhanenin işleticilerinden büyüğü, <<Yıkılmasın be abi>> diyerek gelip masama oturdu. Ben çoşup şiir okuduğumu söyledim. <<Anlıyorum abi, seni bilmez miyim, şaka yapıyorum, şiir okuduğunu biliyorum>> diyerek, ardı ardına konuşmaya başladı. Elbette biliyordu. İlk müşterilerindendim. Sık sık geliyordum. Garsonlarına iyi bahşiş veriyordum. Şimdi de söyleşiye geliyordu.”³⁶ Tabi yazar-anlatıcı meyhane sahibinin masasına oturma sebebini ilk başta anlamıyor ve sık sık gelmesine, garsonlara bahşiş vermesine bağlıyor. İşin böyle olmadığı bir süre sonra ortaya çıkıyor ve meyhane sahibi niyetini ve isteğini belirtiyor.

“Söyleşimiz yoğunlaşmıştı iyice. Sık sık sigaramı yakıyor, beyefendili konuşuyordu. E doğrusu benim de hoşuma gitmiyor değildi. Yine de ölçüyü aşmadan kalkabilmek için, garsondan hesabımı istedim, cebimdeki tomar halindeki paradan hesabı ve bahşişi verdim. Gerisini cebime koyarken, işletici, durumunun sıkışık olduğunu söyleyerek, on günlüğüne ödünç para istedi. <<Hay hay!>> dedikten sonra istediği parayı verdim. Sonra kalkıp gittim...”³⁷

Yazar-anlatıcı istenen borcu vermekte bir mahsur görmüyor. İnsanlara hala güveni vardır çünkü. Fakat bir süre sonra meyhane sahibinin borcunu ödemediğini yaşayarak görmüştür. Bir süre sonra da tekrar meyhaneye gittiğinde meyhane sahibi borcu ödeyemeyeceğini, yiyip içtiklerinden aldığı borcu düşeceğini söylemiştir. Yazar-anlatıcı bunu kabul etmiştir. Fakat bu borç alma durumu devam etmektedir. Öyle ki anlatıcı borç vermek istememektedir. İş zorla almaya kadar varmıştır. Yazar-anlatıcı, maaşını aldığı bir gün tekrar meyhaneye gitmiştir. Parasını gizlemek için de çizmesinin arasına saklamıştır. Buna rağmen meyhaneden çıktıktan sonra meyhane sahibi peşine takılmış ve parayı zorla almıştır. Belli bir süre geçtikten sonra dolandırılan tek kişi olmadığını meyhaneye giden diğer arkadaşlarından öğrenmiştir. Bu konuda yalnız olmadığını öğrenmiştir.

“İkinci üzeri evimde dinleniyordum. Emekli aylığının tamamını kaptıran emekli arkadaşım Niyazi geldi. Durumu duymuş. Dertleşmek üzere bir başka meyhaneye gittik.

Arkamızda meyhaneye giren Aydın, <<İki gün önce meyhaneci kardeşlere para kaptırdım,>> dedi. Önümüzde demlenen Oğuz, <<Alamazsın, öğleyin hacizciler neleri varsa götürdüler>> dedi. Biri, <<Yandım!>> diye bağırdı. Meyhaneci Celal, <<Beni de yaktılar>> diye söylendi. Bekir Batmaz, <<Beni de yaktılar!>> dedi sinirlenerek. Kaptan Kasım, cebinden bir senet çıkararak, altı aydır parasını alamadığını söyledi. Balıkçı Necdet, <<Verdiğim balıkların parasını aylardır savsaklıyorlar>> dedi. Ben de, <<Benden ödünç aldıkları parayı vermedikleri gibi, soydular>> diyerek, yaralanmış elimi ve çizmemin

³⁶ Behzat AY, a.g.e. s. 19

³⁷ Behzat AY, a.g.e. s. 19

yırtılmış cebini gösterdim. Bir dakikalık sessizlikten sonra, birkaçı, <<Kim soydu?!>> diye sordu. Sanki günlerce düşünmüşüm de o meyhaneye yakıştırmışım gibi, <<Yandım Allah Meyhanesi'nin sahip ve garsonları>> der demez bir kahkaha koptu, sonra, <<Yandım Allah Meyhanesi>> sesleri yükseldi.”³⁸

Meyhanenin sahiplerinin birçok kişiyi dolandırdıkları öğrenilince herkes yalnız olmadığını öğrenmiş ve bu durumla gülüp geçmişlerdir.

SİYASAL TEMALAR

1. Darbe/Sıkıyönetim Teması

Bizim gibi üçüncü sınıf demokrasilerin olduğu ülkelerde askeri darbelerin görülmesi çok sık rastlanan durumlardır. Behzat Ay, 1936'da Mersin'in Arslanköyü'nde doğup 9 Temmuz 1999'da İstanbul'da hayatını kaybetmiştir. Dolayısıyla ülkemizde gerçekleşen 27 Mayıs 1960 ve 12 Eylül 1982 askeri darbelerini yaşamıştır. *En son, Kadıköy Kız Lisesi'nden sonra atandığı Haydarpaşa Erkek Lisesi'nden de eğitim uzmanlığı yaparken 12 Eylül'ün ayak seslerini duyarak kendi isteğiyle ivedi 2 Eylül 1980'de emekli oldu*³⁹. Behzat Ay, kendi söylemiyle solcu, devrimci bir aydındır. Bu özelliğinden dolayı da sürgüne yollanır, müfettişlik görevi elinden alınarak öğretmenlik yapar. Yaşadığı bu sıkıntılar, darbelerin, baskıların etkisini de öykülerinde farklı temalarda görmek mümkün olmuştur. İncelediğimiz kitabın adı 'Kuşku ve Korku'dur. Kitapta 'Kuşku ve Korku' adında bir öykü 'Kuşku' adında ve 'Korku' adında da ayrı ayrı iki öykü vardır. Bu üç öykünün ana temasına baktığımızda aydınların, öğretmenlerin, solcuların öldürülme korkusu, tutuklanma kuşkusunun olduğunu görüyoruz. Bu öykülerde kahramanlar genel olarak ülkenin içinde bulunduğu durumdan hoşnut değildirler. 'Kuşku ve Korku' öyküsünde; “<<Doğrusun... Bağışla beni. Bugünlerde hiçbir arkadaşı evinden arayamıyorum. Karşılaşırsak selamlaşıyoruz. Belki biraz da ayaküstü konuşuyoruz. Ortalık bombok! Biliyorsun ülkenin ve insanımızın durumlarını... Kuşku ve korku selinde sürüklenip gidiyoruz...>>”⁴⁰ cümleleriyle ülkenin içinde bulunduğu durum kahramanların kendi penceresinden anlatılmıştır. Yaşanan bu sıkıntıların sebebinin sıkı yönetim olduğunu öykünün devamında okumamız mümkün. Zira; “*Evimde bir süre oyalandıktan sonra, saat yirmi haberlerini dinlemek üzere televizyonu açtım. Sıkıyönetim Komutanı'nın demecini okuyor spiker: <<Geceleri kapılarınızı kilitledikten sonra sürgüleyiniz. Kapınızın zilini her çalana açmayınız. Okuduğunuz gazeteleri eski gazete alıcılara, okuduğunuz gazetelerden yönünüzün öğrenilmemesi için, vermeyiniz...>>*”⁴¹ okuduğumuz satırlarda ülkede darbe olduğunu ve ülkenin sıkıyönetim komutanlığı tarafından yönetildiğini öğreniyoruz. Ortamın pek de güvenli olmadığı insanların evlerinde kendilerini güvende hissetmedikleri anlatılıyor.

'Kuşku' öyküsünde ise insanların birbirini ihbar etme/edebilme durumu anlatılmıştır. Öyküde aynı apartmanda oturan iki aile vardır. Yazar-anlatıcı bu ailelerden birinin aile revidir. Kapı çalar ve kahraman korkar, bu korkusu gereksiz bir korku değildir çünkü “*Komşum Mehmet, arkadaşım Hasan, dostum Ayhan, yeğenim Mahmut, onun arkadaşları*

³⁸ Behzat AY, *a.g.e.* s. 21-22

³⁹ <http://www.behzatay.com/ozgecmis.html>

⁴⁰ Behzat AY, *a.g.e.* s. 29

⁴¹ Behzat AY, *a.g.e.* s. 32

Hüseyin, Hüseyin'in sevgilisi Betül, Betül'ün babası Haydar birer ikişer gün arayla götürüldüler."⁴² Tanıdığı birçok kişi tutuklanmıştır. Dolayısıyla da kahramanımızda da tutuklanma korkusu vardır. Fakat kapıyı çalan polis ya da askerden biri değildir. "<<Yukarıdaki komşular gelecekmiş akşam oturmaya, haber verdiler.>>"⁴³ bu haberi aldıktan sonra beklenen kahramanın rahatlamasıdır ama kahramanda korkunun yerini bu sefer de kuşku almaktadır. Peki bu neyin kuşkusunu olabilir diye düşünürken aşağıdaki satırlar sorumuzun cevabı oluyor. "Gelecek olanlar öylesine saplantıdalar ve öylesine sakıncalıları ki... Yanlarında eleştirel bir konuşma yapsak, bir hücre kurduğumuzu(!) <<ihbar>> ederek, <<sayın muhbir vatandaş>> olabilmeye can atarlardı..."⁴⁴

Ülke öyle bir duruma gelmiştir ki aynı apartmanda oturan komşular bile birbirinden kuşkulandır hale gelmiştir. Bunların hepsinin sebebi olarak da ülkede gerçekleşen darbe sonucunda uygulanan sıkıyönetim olarak görülmektedir. Sıkıyönetim ve darbe teması 'Korku' öyküsünde de kitaplar ve kitapların yasaklanması üzerinden anlatılmaktadır. Yazar-anlatıcı bu öyküde yine aile reisidir. Kendine ait bir evi yoktur ve birkaç sokak ilerde başka bir eve taşınma hazırlıkları yapılmaktadır. Eşyaların birçoğu toparlanmıştır ama bir sorunları vardır. O da yasaklanan kitaplardır. Kahraman kitaplarını bırakmak istememektedir. Ama yakalanmaları da onlar için kötü sonuçlar doğuracaktır. Düşünür taşınırlar ve bir yol bulurlar. Bu yolu da aile reisi bulur. Plan şöyledir:

"<<Koltukları sökeceğiz,>> dedim.

<<Neden?>>

<<Yasak kitapları koltukların içine yerleştireceğiz.>>

<<Koltuklara yazık. Bir daha alamayız!>>

<<Kitap değil kibir daha alamayalım. Kitaptan başka her şey alınır.>>"⁴⁵

Planı yaparlar, kitapları koltuklara yerleştirirler. Fakat eşyaları taşımak için gelen elemanlar taşırken çok dikkatli davranmazlar ve koltuklar düşer. Düşen koltukların içindeki kitaplar etrafa saçılır. Elemanlar bu duruma gülüp kitapları gördüklerini kimseye söylemeyeceklerini söyleyip bu duruma gülerler.

2. Öğrenci Ölümleri

Ülkemizde özellikle 1980 askeri darbesinden önce sağ-sol kavgaları yüzünden birçok üniversite öğrencisi hayatını kaybetmiştir. Bu durum ülkedeki herkesi olumsuz yönde etkilemiştir. Behzat Ay da bu olayları yakından izlemiş ve bu durumdan olumsuz etkilenmiş ve çok üzülmüştür. Tabi ki yazarlar eserlerini oluştururken kurmacadan yararlanırlar. Ama yazılanların tamamen hayal ürünü olduğunu söylemek oldukça güçtür. Özellikle Behzat Ay'ın öykülerine baktığımızda anlatılanların gerçeğe yakın olduğunu söylemek bizce yanlış olmaz. "Acısıyla Yanmak Öğrencilerin" adlı öykü belki de bunun en güzel örneğidir. Bu öyküde yazar, yazar-anlatıcı bakış açısıyla öyküsünü yazmıştır. Yazar-anlatıcı, öyküde evlidir ve bir oğluya bir kızını vardır. Oğlu lise son sınıfta, kızını ise lise ikinci sınıftadır. Anlatıcı kendi çocuklarına bakıp üniversitede hayatını kaybeden öğrencileri düşünür.

⁴² Behzat AY, a.g.e. s. 77

⁴³ Behzat AY, a.g.e. s. 78

⁴⁴ Behzat AY, a.g.e. s. 78

⁴⁵ Behzat AY, a.g.e. s. 82

“Derse çalışan oğluma ve kızıma bakıyorum. Çalışkanlıkları sevecenliğimi artırıyor. Kanlı olaylar zincirinin halkalarından biri olan Şükrü Bulut’u düşünüp oğluma bakıyorum. Oğlum yağmur yağdıramadan ölen Bulut oluyor. Evet, verimini veremediği için ölen Bulut oluyor. Ben, Şükrü Bulut’un babası oluyorum. Sevecenliğim kadar, ağlamaklığım da artıyor. Nuray Erenleri’i; boğazından tabanca mermisi ile yaralanıp bitkisel yaşama giren, narkozdan sonra yüreği durup yapay solunumla yeniden çalıştırılan Nuray Erenler’i düşünüyorum.”⁴⁶

Yukarıdaki satırları okuduğumuzda yazar-anlatıcının üniversitede öldürülen öğrencileri düşünerek üzüldüğünü görüyoruz. İsimleri araştırdığımızda bu öğrencilerin 1976’da Hacettepe üniversitesinde okuyan gençler olduğunu öğreniyoruz. Sol görüşlü olan öğrencilerin ya sağ görüşlü öğrencilerin ya da polislerin kurşunlarıyla öldürüldüklerini okuyoruz.⁴⁷

3. Bürokrasi

Bürokrasi, yani devlet işlerinin geç yapılması/yapılmaması meselesi bizim ülkemizde bir dönem insanları oldukça rahatsız etmiş olacak ki öykülerde tema olarak yerini almış. Bu temanın en güzel örneğini Behzat Ay’ın ‘Sayın’ adlı öyküsünde görüyoruz. Zira yazar-anlatıcı, çalıştığı memuriyetin bağlı olduğu bakanlığa bir işini çözmek için gitmiştir. Karşılaştığı olaylar komik bir o kadar da trajiktir.

“Yıllardır buyruğunda çalıştığım Bakanlığa, bir özlük işim için birkaç kez dilekçeyle başvurduysam da olumlu sonuç alamadım. Dilekçelerim ya yanıtlanmıyor ya da yasalara, yönetmeliklere aykırı yanıtlanıyordu.”⁴⁸

Yazar-anlatıcının yapılması gereken işi yönetmeliklere uygun yapılmamıştır. O da arkadaşlarının da telkiniyle Bakanlığa bizzat gitmeye karar vermiştir. Gittiğinde binanın değiştiğini fark etmiştir. Ama değişen sadece bina olmuştur, içinde çalışanlar yıllardan beri çalışan aynı kişilerdir. Fakat yeni bir durum vardır: memurlar, çalışanlar herkes birbirine sayın diye hitap etmektedir.

“Yeni atanan memurlara durumumu anlatmaya başladım. Tümü de, << Sayın Şube Müdürümüz bilirler>> diye yanıtladılar. Şube Müdürüne gittim. Canla başla çalıştığını sezdirmek için davrandıktan sonra, << Sayın Genel Müdürüme bir başvurunuz>> dedi. Ögüdü üzerine yeni atanan Genel Müdüre gittim. O da ilgilenir gibi davranıyordu. Ama son sözü şöyle oldu: << Bu iş Genel Müdürlerin ortak toplantısında sonuçlanabilir ancak. Üstelik, Sayın Bakanımın da bu konuda buyrukları, kararları var. Yine de siz bir Sayın Bakanıma başvurun>> dedi.”⁴⁹

Yukarıdaki satırları okuduğumuzda devlet memurlarının, basit işlerde bile sorumluluk almadıklarını, işi hep başkasına havale ettiklerini okuyoruz. Aslında çok basit olan bir mesele için başvuruyu yapan kişi Bakana kadar çıkmak zorunda bırakılmıştır. Hatta o kadar abartılmış ki memurlardan biri siz Başbakanla görüşün demiş. Bu üzerine kahraman bırakıp dönmüş. Özlük işinden de vazgeçmiş. Kahramanın aklında kalan işte devlet dairesinde herkes birbirine ‘Sayın’ demesi olmuş.

4. Aydın Sorunları

⁴⁶ Behzat AY, a.g.e. s. 50

⁴⁷ <http://hasan34.canalblog.com/archives/2014/01/06/28881519.html>

⁴⁸ Behzat AY, a.g.e. s. 62

⁴⁹ Behzat AY, a.g.e. s. 63

Türkiye’de aydınlar hemen hemen her dönemde birtakım sıkıntılar yaşamışlardır. Kimisi cezaevini boylarken kimisi hayatını kaybetmiştir. Uğur Mumcu (24 Ocak 1993), Sabahattin Ali (2 Nisan 1948), Tahir ELÇİ (28 Kasım 2015), Hrant DİNK (19 Ocak 2007) , Necip Hablemitoğlu (18 Aralık 2002), Ahmet Taner Kışlalı (21 Ekim 1999) ismini anamadığımız daha niceleri ne yazık ki hayatlarını kaybetmişlerdir. Behzat Ay, öykü kitabında aydınların, yazarların yaşadıkları sıkıntıları birçok öyküsünde yer almaktadır. Bu bazen aydınların tutuklanma korkusu şeklinde bazen kitapların yasaklanması şeklinde bazen de öğretmenlerin tutuklanması şeklinde öykülerde yer almıştır.

‘Oğuldan Babaya Babadan Oğula’ adlı öyküde ilkokul öğretmeni olan Ali, bir sabah ailesiyle kahvaltı ederken, evi polisler basar. Polislerin ilk baktıkları, inceledikleri kitaplardır. Polisler, kitapların bir kısmını kendilerine göre sakıncalı olanları ayırırlar ve öğretmen Ali’yi alıp götürürler. Öğretmen Ali’nin tutuklanması, oğlunu ve karısını tabi ki olumsuz etkiler.

SONUÇ

Behzat Ay, Türk edebiyatında edebi değer olarak hak ettiği yerin çok uzağında kalmış bir yazardır. Köy enstitülü bir yazardır. Fakat sanatını sadece toplumcu-gerçekçi bir anlayış çerçevesiyle sınırlamamıştır. Romanlarına, öykülerine baktığımızda geniş bir temalar etrafında eserlerini oluşturduğunu görmekteyiz.

Behzat Ay, edebiyatın birçok türünde kalem oynatmıştır. Roman, öykü, deneme, günlük, gezi, inceleme onun kalem oynattığı türlerdir. Bizim bu çalışmada ele aldığımız eseri tek öykü kitabı olan ‘Kuşku ve Korku’ dur. Kuşku ve Korku adlı öykü kitabı on dokuz öykü ve sonra yer alan bir tane uzun öyküden oluşmaktadır. Çalışmamız bu öykülerdeki temaları tespit etmeye yöneliktir. Öykülerdeki temalara baktığımızda çok geniş bir tema dünyasının olduğunu görüyoruz. Bireysel temalar, sosyal temalar, ekonomik temalar ve siyasi temalar üst başlıkları altında topladığımız temalar, alt başlıklara ayrıldığında aşk, evlilik, miras, geçim sıkıntısı, darbeler, bürokrasi vs. gibi temaların öne çıktığını görüyoruz.

Bu çalışmadaki amacımız Behzat Ay’ın öykü dünyasını irdeleyip, hangi temalar etrafında oluştuğunu bulmaktır. En nihayetinde de Behzat Ay’ın edebi olarak hak ettiği değeri bulup eserlerinin tozlu sahaflardan çıkarılıp tekrar tekrar okunmasını sağlamaktır.

Kaynakça

1. AY, Behzat, Kuşku ve Korku, Öykü, Broy Yayınları, 1992, İstanbul, s. 5
2. SU, Hüseyin, Öykümüzün Hikâyesi, Hece Dergisi, Öykü Özel Sayısı, Mayıs 2018.
3. GÖKALP, Haluk, Risâletü’-n-Nushiyyede Tahkiyevî Unsurlar, Turkish Studies
4. <https://www.biyografya.com/biyografi/598>
5. <https://www.turkedebiyatcilar.net/behzat-ay-kimdir-hayati-ve-eserleri>
6. SOYŞEKERCİ, Hülya, Behzat Ay’ın Öykü Dünyası, Varlık dergisi, Eylül, 2016
7. NARLI, Mehmet, Öykü Burcu, İz Yayıncılık, İstanbul, 2016
8. <http://www.behzatay.com/ozgecmis.html>
9. <http://hasan34.canalblog.com/archives/2014/01/06/28881519.html>
10. Türk Dil Kurumu yayınları, Yazım Kılavuzu, Ankara, 2012.
11. DEMİR, Yavuz, İlk Dönem Türk Hikâyelerinde Anlatıcılar Tipolojisi, Dergâh yayınları, İstanbul, 2002.

12. Hece dergisi, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı, 46-47, Ankara, 2018.
13. KACIROĞLU, Murat, Türk Öykücülüğünde 1940 Kuşağı ve Toplumcu Gerçekçi Yönelişler, Asitan yayıncılık, Sivas, 2011
14. KORKMAZ, Ramazan, Yeni Türk Edebiyatı El Kitabı, Grafiker yayıncılık, Ankara, 2007.
15. Varlık dergisi, İstanbul, 2016, Eylül sayısı.
16. AY, Behzat, Çırlıçiplak Yüreğimle, Gerçek Sanat Yayınları, İstanbul, 1994.

AZERBAYCAN DILBİLİMİNDE PSİKODİL BİLİM ALANINDA ARAŞTIRMA

RESEARCH IN THE FIELD OF PSYCHOLINGUISTICS IN AZERBAIJANI LINGUISTICS

Nurlana İMANOVA

Kıdemli Okutman, SOCAR - Baku Higher Oil School, English Language Department
ORCID No: 0000-0002-7940-9786

Özet

Makale, modern Azerbaycan'da dünya dilbiliminin yeni alanlarından biri olan psikodilbilim alanındaki araştırmaların kapsamlı bir analizini sunuyor ve bu alanda araştırma yapan bilim adamlarının çalışmalarını analiz ediyor. Psikodilbilim, dil ve psikoloji, dil ve düşünme, bilinç arasındaki ilişkiyi inceler. Bu dilbilim alanı konuşma mekanizmasını, dilin ontogenezini açıklamamıza izin verir. Geçmişte, dilbilim tarihinde dilin psikolojik bir karakteristiğine sahip olduğu fikri hem dilbilimcileri hem de psikologları şaşırtmıştı. Dilbilim geliştikçe, dilin psikolojik yapı üzerine düşünceler de geliştirildi. Dünya dilbiliminin son başarılarını yansıtan psikolinguistik dilbilim ile ilgili teoriler Azerbaycan dilbiliminde de uygulanmıştır. Makale bununla ilgili kapsamlı bilgi sağlar. Psikodilbiliminin metodolojik temeli ve teorik temeli dünyaca ünlü bilim adamları Ferdinand de Saussure, Wilhelm Humboldt, Baudouin de Courtenay, Noam Chomsky, J.Piaget, C.Morris, L.Vygotsky, A.R.Luria'nın görüşleridir. Yani hem psikologların hem de dilbilimcilerin bu alanda görüşleri var.

Makale psikodilbilimin bağımsız bir dilbilim alanı olarak Amerika'da ortaya çıktığını belirtiyor. Geçmişte, V.Humbon ve A.Potebnya'nın dilin psikolojik kökenleri hakkındaki teorik görüşleri daha sonra psikodilbilimin bağımsız bir dilbilim alanına dönüşmesine yol açtı. Psikodilbilim aynı zamanda modern dilbilimin en yeni alanları olan bilişsel dilbilim ve sinir dilbiliminin teorik ve metodolojik temelini oluşturur. Makale psikodilbilimin psikoloji ve dilbilimin kesişimi olduğunu vurgulamaktadır. Dünya dilbiliminin en büyük temsilcilerinden Nauman Chomsky'nin geliştirdiği üretken gramer teorisi de psikodilbilimsel modellere dayanmaktadır.

Psikodilbilim Azerbaycan dilbiliminde genç bir alan olmasına rağmen, psikodilbilim alanında yeni metodolojik yaklaşımlar ve yeni teoriler çoktan ortaya çıkmıştır. Bu teorilerden biri Mayil Askerov'un linguo-psikolojik birlik teorisidir. Makale ayrıca bu teorisinin özünü ve temel yönlerini tartışıyor. Makale Azerbaycan'da psikodilbilim ile ilgili ilk fikirlerin ünlü Türkolog Bekir Çobanzade tarafından "Türk – Tatar diline giriş" adlı kitabında dile getirildiğine dikkat çekiyor. Makale ayrıca Abulfaz Racabli, Gulmira Sadiyeva, Ayten Hacıyeva, Zulfiya Musavi'nin Azerbaycan dilbiliminde psikodilbilim alanındaki araştırmalarını da incelemektedir. Araştırmacı bağımsızlık döneminde Azerbaycan dilbiliminde psikodilbilimin de geliştiği sonucuna varmıştır. Azeri dilbilimciler psikodilbilim alanında da söz sahibi oldular ve temel araştırmalar yapmışlar.

Anahtar Kelimeler: Azerice Dilbilim, Psikodilbilim, Araştırma, Kavrama, Konuşma, Algılama Mekanizması

Abstract

The article provides an extensive analysis of research in the field of psycholinguistics, one of the newest fields of world linguistics in modern Azerbaijan. The works of scientists conducting scientific research in this field are analyzed. Psycholinguistics studies the relationship between language, psychology, language, thinking and consciousness. This field of linguistics allows us to explain the mechanism of speech, the ontogenesis of language. In the past, the idea that language has a psychological nature in the history of linguistics has puzzled both linguists and psychologists. As linguistics developed, so did the ideas about the psychological nature of language. Theories related to psycholinguistic linguistics, which reflect the latest achievements of world linguistics, have also been applied in Azerbaijani linguistics. The article provides comprehensive information about this. The methodological basis and theoretical basis of psycholinguistics are the views of world-renowned scientists like Ferdinand de Saussure, Wilhelm Humboldt, Baudouin de Courtenay, Noam Chomsky, J. Piaget, C. Morris, L. Vygotsky, A.R. Luria. That means that both psychologists and linguists have opinions on this area.

The article notes that psycholinguistics originated in America as an independent field of linguistics. In the past, V. Humboldt and A. Potebnya's theoretical views on the psychological roots of language later led to the transformation of psycholinguistics into an independent field of linguistics. Psycholinguistics also forms the theoretical and methodological basis of cognitive linguistics and neurolinguistics, which are the newest fields of modern linguistics. The article emphasizes that psycholinguistics is the intersection of psychology and linguistics. The theory of generative grammar, developed by Noam Chomsky, one of the greatest representatives of world linguistics, is also based on psycholinguistic models.

Although psycholinguistics is a young field in Azerbaijani linguistics, new methodological approaches and new theories have already emerged in the field of psycholinguistics. One of these theories is the theory of linguo-psychological unity, authored by Mayil Askerov. The article also discusses the essence and basic aspects of this theory. The article notes that the initial ideas about psycholinguistics in Azerbaijan were expressed by the famous Turkologist Bekir Chobanzadeh in his book "Introduction to the Turkish-Tatar language".

The article also analyzes the research of Abulfaz Rajabli, Gulmira Sadiyeva, Ayten Hajiyeva, Zulfiya Mousavi in the field of psycholinguistics in Azerbaijani linguistics. The researcher concludes that the field of psycholinguistics has also developed in Azerbaijani linguistics during independence. Azerbaijani linguists also spoke in the field of psycholinguistics and conducted fundamental research.

Keywords: Azerbaijani Linguistics, Psycholinguistics, Research, Perception, Speech, Mechanism of Perception

Teorik dilbilimin yeni alanlarından biri psikodilbilimdir. Dilbilimdeki psikodilbilim, esas olarak, yirminci yüzyılın ortalarında Amerikan dilbiliminde ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, bu alandaki teorik dilbilimsel fikirler XIX yüzyılda ortaya çıktı. Ünlü Alman dilbilimci Wilhelm Humboldt, Rus dilbilimci A. Potebnya, Polonyalı dilbilimci Baudouin de

Courtenay, Amerikalı dilbilimci L. Bloomfield ve diğerleri, dilin psikolojik doğası ve konuşma anlama ile ilgili teorik görüşler öne sürdüler.

Yapısal dilbilim okulunun gelişimi, özellikle Amerikan yapısalcılığı, bu dilbilim alanının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadı. Aynı zamanda, psikodilbilimsel araştırmalar bilişsel dilbilim ve sinir dilbiliminin ortaya çıkmasına yol açtı. Tarihsel olarak dilbilim her zaman dil ve düşünme, konuşma ve algılama, dilin psikolojik kaynağı, dil ve psikoloji ile ilgilenmiştir.

Bu dilbilim alanı, dil ve düşünme arasındaki bağlantıyı, konuşma algılama mekanizmasını inceler. Terim ilk olarak Amerikalı psikolog R.C. Contor tarafından bilime tanıtıldı (24). Psikodilbilim terimi ilk olarak 1946'da Amerika Birleşik Devletleri'nde Amerikalı dilbilimci H. Pronko tarafından "Dil ve Psikodilbilim" işinde kullanılmıştır. 1954'te Amerika Birleşik Devletleri'nde kolektif bir çalışma olarak yayımlanan "Psikodilbilim. Araştırma Teorileri ve Sorunları ilgili Deneme "(Уланович, 2010) kitabı bu alanın gelişimini hızlandırdı.

Dünya dilbiliminde, Ch. Osgud, A. Leontiev, L. Sherba, LS Vygotsky, RM Frumkina, AR Luria, L. Bloomfield, B. de Courtenay, AA Leontiev gibi bilim adamlarının teorik görüşleri psikodilbilimin gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Psikodilbilim, psikoloji ve dilbilimin kesişme noktasıdır. Yani, her iki bilim dalının sınır süreçleri bu alanda çalışılan sorunlardan biridir.

XIX yüzyılın başlarında, ünlü Rus dilbilimci A.F Potebnya'nın bu alanda ilginç fikirleri vardı. 1862'de yayınlanan "Düşünce ve Dil" (Потебня,1993) adlı kitabında ilk olarak dilin psikolojik doğası hakkında fikirler ortaya attı. Kazan Dilbilim Okulu'nun güçlü bir temsilcisi ve XIX yüzyılda Genç Dilbilgisi Okulu'nun bir üyesi olan Baudouin de Courtenay'ın teorik fikirleri de psikodilbilimin gelişmesine katkıda bulundu.

Teorik dilbilimin kurucularından ve dünyadaki teorik dilbilimin öncülerinden İsveçli büyük bir dilbilimci olan Ferdinand de Saussure, dilbilim ve psikoloji okuduğunu konuşma okuduğunu yazmıştır ki, dilbilim dili inceler, psikoloji ise konuşma şeklini öğrenir (Уланович, 2010). Psikodilbilimin ilkin teorik temeli, Alman dilbilimci Wilhelm Humboldt'un görüşleridir. Dilbilimde psikoloji teorisinin kurucusu olan başka bir Alman dilbilimci H. Steintal'in çalışmaları da bu dilbilim alanının metodolojik ve teorik temelini oluşturmada önemli bir rol oynadı.

Psikolinguistik görüşler aynı zamanda Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky'nin dilbilimsel görüşlerinin kaynağıdır. Noam Chomsky'nin 1957-ci yılda yazdığı "Sözdizimsel Yapıları" (Хомский, 1962) ona dünya çapında ün kazandırdı. Yirminci yüzyılın en büyük dilbilimcilerinden biri olan Noam Chomsky'nin üretken gramer teorisi psikodilbilimseldir. Üretken veya üretken gramer teorisine göre, dilin tüm yapısı çocuklara genetik kod şeklinde aktarılır ve çocuk yavaş yavaş genetik olarak miras alınan dilbilgisi yapıları biçiminde dil edinir. Noam Chomsky psikolinguistik fikirlerini "Dil ve Düşünce" çalışmasında sürdürdü. Noam Chomsky'nin 1972 tarihli kitabı "Language and Thought" evrensel gramer teorisinin temel kavramlarını ana hatlarıyla açıklıyor. Chomsky'nin psikolinguistik araştırması daha sonra onun biçim değiştiren veya yaratıcı (üretken) gramer teorisine yol açtı. Dilbilime getirdiği dönüştürücü gramer kavramı, gramer bilimi üzerine yeni görüşlere yol açtı.

Aslında, psikodilbilim felsefi dilbilimin halefi olarak düşünülebilir. Geçmişte J. Vandriyes, V. Humboldt ve O. Jespersen dilin felsefi özü hakkında ilginç fikirler ortaya attılar. Tanınmış Alman dilbilimci W. Humboldt'un dilin iç doğası ve felsefi yönleri hakkındaki fikirleri, daha sonra dilin psikolojik yönleri hakkında yeni fikirlerin ortaya çıkmasına yol açtı.

J. Piaget, Ch. Morris, L. Vygotsky ve AA Leontyev'in bu alandaki teorik fikirleri psikodilbilimin gelişiminde önemli bir rol oynadı. Zalevskaya'nın Rusya'daki araştırması da psikodilbilim alanında önemli bir başarı olarak kabul edilebilir. Tanınmış Rus dilbilimci ve psikolog AA Leontyev "Psikodilbilimin Temelleri" adlı kitabında, psikodilbilimin yapısını psikodilbilim, dönüşlü psikodilbilim, etnopsikodilbilim, psikodilbilim, psikopoetik gelişim olarak ikiye ayırmaktadır (Леонтьев, 1999).

Bu teoriye göre, konuşma algısı kökeni ile açıklanmaktadır. Aynı ayrı konuşma bölümlerinin daha bilgilendirici olan parçalarını işiten kişi, bu unsurlara dayanarak derin yapıyı belirler ve bunlara dayalı bütün bir konuşma yapabilir. Böylece konuşmanın üretimi ve algılanması için farklı mekanizmalara ihtiyaç olmadığı ortaya çıkıyor. Aynı mekanizma her iki sürece de hizmet eder ve sağlar ve böylece dil sisteminde önemli bir tasarruf sağlanır (Adilov, 2019).

Bu dilbilim alanı her şeyden önce dilin filogenisini (yani dil oluşum sürecini) ve dilin ontogenezini (yani köken) açıklar. Ünlü Türkolog Bekir Chobanzadeh Azerbaycan dilbiliminde psikodilbilimden bahseden ilk kişi oldu. Böylelikle Bakır Çobanzadeh "Türk-Tatar diline giriş" adlı çalışmasında sesin ruhu adı altında ses oluşumunun psikolojik doğasından bahsetti. Bekir Chobanzadeh, "Seslerin Ruhunu" başlıklı "Türkçe-Tatar diline giriş" adlı çalışmasında, konuşmanın oluşumunun psikolojik süreçlerle yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Çobanzadeh, 2007). B. Chobanzadeh, artık dilbilimde yaygın olarak kullanılan konuşma terimi yerine Arapça kökenli tektanrı kelimeyi kullanmıştır. Böylece Türkolog, duyu monoteizmi hakkında, motor sınırlar sesler elde etmemize izin verirken, duyu sınırlarının bunları bilince iletmeye hizmet ettiğini yazar. Öncelikle duyu sınırlarını kırsal hareketlerimizi merkeze getirir ve farkında olduğumuz sürece bu eylemleri kolay ve hızlı bir şekilde tekrarlayabiliriz. Çocukların kolay iletişim kuramamalarının ilk nedeni, işte bu bilince sahip olmamalarıdır (Çobanzadeh, 2007).

Azerbaycan'da şu ana kadar genel dilbilimde veya teorik dilbilimde psikodilbilim ile ilgili en kapsamlı bilgiler Musa Adilov, Zemfira Verdiyeva ve Firangiz Agayeva'nın ortak yazarı olan "Dilbilim Sorunları" kitabında verilmektedir, Bu çalışmanın "Psikodilbilim" adlı bölümü psikodilbilimin tarihine bakar, bu dilbilim alanının temel ilkeleri ve özü, işlevleri hakkında ayrıntılı bilgi verir (Adilov, 2019). Ayrıca Abulfaz Rajabli'nin "Teorik Dilbilim" adlı eserinde (Bakü, Nurlan, 2003, 515 s.) psikodilbilim ile ilgili bir bölüm vardır. Bu kitapta Abulfaz Rajabli psikodilbilimin sorunları, psikodilbilimin amacı ve konusundan bahsetti. A. Rajabli, psikodilbilimin dilbilim ve onun yöntemlerine ilkelerine aykırı olan yeni bir yöntem uygulamadığını belirtmektedir. Psikodilbilim bu deneylere bazı yenilikler getirir. Psikodilbilim, her şeyden önce, dilbilimsel deney yöntemlerinin somut isimlendirmesine, teknik deney yöntemleri sistemine, genellikle psikolojinin zengin cephaneliğinden (zırh) alınan yenilikleri ekler. Bununla birlikte, psikodilbilimin kendisinin de özel yöntemlerinin olduğu unutulmamalıdır (meselâ, Osgud'un "semantik diferansiyel yöntemi"). İkincisi,

psikodilbilimde, bu yöntemler (nicelik açısından) daha önemlidir, çünkü eğer dil modeli, prensipte deneye dayanmaksızın, tamamen tündengelimli bir şekilde inşa edilebiliyorsa, tündengelimli konuşma etkinliği modeli, saçmalaktan başka bir şey değildir (Rəcəbli, 2003).

Son yıllarda Azerbaycanlı dilbilimciler de bu alana katkıda bulundular. Şu anda, Nasimi adını taşıyan Dilbilim Enstitüsü, Psikodilbilim ve Sosyodilbilim bölümlerine sahiptir ve psikodilbilimin en son başarıları bu bölümde başarıyla uygulanmaktadır. Mayil Asgarov, Aytən Hajiyeva, Gulmira Sadiyeva ve Zulfiya Mousavi'nin Azerbaycan dilbiliminde psikodilbilim alanında değerli araştırmaları bulunmaktadır.

Gulmira Sadiyeva'nın "Afazi: Sınır Dilbilimsel Araştırma" adlı eseri (Bakü: "Bilim", 1999, 91 s.) Azerbaycan dilbiliminde sınır dilbilim ve psikodilbilim üzerine yapılan ilk araştırma çalışmalarından biridir. Bu çalışma psikodilbilimin ve sınır dilbiliminin ortak özelliklerini tartışmaktadır (Sədiyeva, 1999).

Mayil Askerov'un bu alandaki hizmetleri özellikle takdir edilmelidir. Mayil Asgarov, 2011 yılında yayınlanan "Linguo-Psychology or Psychology of Language" monograflarında ve 2015 yılında yayınlanan "Theory of Linguo-Psychological Unity" monografilerinde psikodilbilimin metodolojik ve teorik konularına netlik getirdi. Yeni bir teori önerdi - dilin algılanma yöntemini entelektüel imgeler biçiminde yansıtan linguo-psikolojik birlik teorisi.

Mayil Asgarov "Linguopsychology or Psychology of Language" adlı kitabında, psikodilbilim bazen fizyolojik ve psikolojik süreçlerin tamamen deneysel sonuçlarına dayanarak dilin özünü ortaya çıkarmaya çalışsa da, her halükarda algı, biliş süreçlerinde öncü bir faktör olduğunu belirtmektedir ve düşünme onu psikodilbilimsel araştırmanın genel bir kayası olarak nitelendiriyor. Aynı zamanda, psikodilbilimin başlangıç referans noktasını tanımlayarak, en yaygın ve ilk bakışta önemsiz, hatta biraz gerçekçi hatalar, hem problem ifadesini hem de başarısızlığa çözüm olasılıklarını önceden kınamaktadır (Əsgərov, 2011).

Bu çalışmada Mayil Asgarov algılama ve düşünme mekanizmasını, düşünce süreçlerini ve biçimlerini, düşünce süreçlerini ve konuşmayı, düşünme süreçlerini ve dil sorunlarını netleştirdi. Onun çalışmasında V.Humboldt'un "Dilin kendisidir" adlı çalışmasında, H.Steintal'in dilbilimsel ve psikolojik görüşleri, V.Vundt'un "Farklı biçim içeriklerinin yaratılması, düşünme unsuru kavramı", D.Watson'un davranışçılık teorisi, I.Sechenyov'un fikri Üç aşamalı psikolojik eylem, L Bloomfield'in S-R ve R-S'nin ikamesi, Morris'in yeni davranışçılık - eğilim, alışılmış durumsal anların analojisi ve durumsal psikolojik durum ilkesi, L. Vygotsky'nin psikolojik görüşleri yorumlandı ve değerlendirildi.

Mayil Askerov'un "Linguo-Psikolojik Birlik Teorisi" kelime algılama mekanizmasını açıklar, algı mekanizmasının temel birimlerini, algılama ve düşünme birimlerini, dilin psikodil doğasını yansıtır. Mayil Askerov'un bu teorisi konuşma, kelime ve biçim algısının mekanizmasını açıklıyor. Mayil Asgarov, dil kelimelerinin akıl imgeleri şeklinde algılandığını yazıyor (Əsgərov, 2015). Mayil Asgarov, teorisini linguo-psikolojik birlik teorisi adı altında sunuyor. Bilim adamına göre, bir kelimeyi veya biçimi anlamak, ait olduğu ilk akıl düzeninin bir imgesini yaratmak veya onunla bir bağlantı sağlamaktır. M. Asgarov, J.Piaget, L.Vygotsky, A.Leontyev, N.Khomsy, Ch.Morris gibi tanınmış bilim adamlarının teorik kavramlarını derinlemesine analiz etti.

Zulfiya Mousavi'nin araştırması, yabancı dil öğrenen çocuklarda ortaya çıkan psikodilbilimsel sorunları incelemektedir. "Psikodilbilim: çocukların yabancı dil edinimi"

adlı kitabı, çocuklar tarafından yabancı dil edinimi sırasında ortaya çıkan psikodilbilimsel özelliklerin bilimsel bir yorumunu sağlar. Aynı kitapta Z. Musavi, "Azerbaycan psikodilbiliminde çocukların konuşması ve iki dillilik çalışması" ve "Çocukların yabancı dil becerilerinin psikodilbilimsel temelleri" başlıkları altında yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan psikodilbilimsel sorunların ana yönlerine dokundu. Psikodilbilimsel deneylerin gösterdiği gibi, kelimelerin bir genelleme sürecinden geçtiği ve özelliklerine göre gruplar şeklinde hafızamızda saklandığı sonucuna varmıştır. Bu, genelleştirilmiş yön ilkesinin gerçekleştirilmesi için iyi bir temeldir. Metinde dağınık ve anlam bakımından izole edilmiş kelimeleri vermek yetersizdir. Kelimeler bir şiir ya da şarkıda değil, çocuğu gerçekliğin bir parçasıyla, mesela, mekân, zaman, bir kişinin görünüşü, karakterini ifade eden bir grup kelime ile tanıstırarak verilmelidir (Musavi,2019).

Böylece bağımsızlık döneminde Azerbaycan dilbiliminde de psikodilbilim alanının geliştiği sonucuna varıyoruz. Azeri dilbilimciler ayrıca psikodilbilim alanında da konuştular ve temel araştırmalar yaptılar.

Kaynaklar

1. Adilov, M., Verdiyeva, Z., Agayeva, F. (2019), "Dilçilik problemleri", Elm, Bakı.
2. Çobanzadə, B. (2007), "Türk-tatar lisaniyyətinə mədxəl // Seçilmiş əsərləri. I cild", Sərq-Qərb, Bakı.
3. Əsgərov, M. (2011), "Linqvo-psixologiya və ya dilin psixologiyası", Elm və təhsil, Bakı.
4. Əsgərov, M. (2015), "Linqvo-psixoloji vəhdət nəzəriyyəsi", Elm və təhsil, Bakı.
5. Hacıyeva, A. (2008), "Linqvistik tipologiyada tipoloji modifikasiya problemi", Bakı:
6. Məmmədov, A., Məmmədov, M. (2010), "Diskurs təhlilinin koqnitiv aspektləri", Çəşioğlu, Bakı.
7. Rəcəbli, Ə. (2003), "Nəzəri dilçilik", Nurlan, Bakı.
8. Sədiyeva, G. (1999), "Afaziya: neyrolinqvistik tədqiqat", Elm, Bakı.
9. Белянин, В.П. (1988), "Психолінгвістическіе аспекты художественного текста", Москва.
10. Вандриес, Ж. (1937), "Язык. Лінгвістическое введение в историю", Москва.
11. Горелов, И.Н., Седов, К.Ф. (2001), "Основы психолінгвістики", Лабиринт, Москва.
12. Денисов. (2006), "Когнитивная теория происхождения языка", Запорожье: ЗНТУ.
13. Леонтьев, А.А. (1965), "Язык и разум человека", Москва.
14. Леонтьев, А.А. (1967), "Психолінгвістика", Наука, Ленинград.
15. Леонтьев, А.А. (1999), "Основы психолінгвістики", Смысл, Академия.
16. Лурия, А.Р. (1998), "Язык и сознание", Ростов-на-Дону.
17. Мусави, З. (2019), "Психолінгвістика: освоение детьми иностранных языков", Баку.
18. Панфилов, В.З. (1975), "Психологические аспекты философских проблем языкознания", Москва.

19. Шахнаровича, М. (1984), “Психоллингвистика”, : Прогрес.
20. Потебня, А. А. (1993), “Мысль и язык”, Киев.
21. Тарасов, Е.Ф. (1987), “Тенденции развития психоллингвистики”, Москва.
22. Уланович, О.И. (2010), “Психоллингвистика”, Минск.
23. Хомский, Н. (1962), “Синтаксические структуры // Новое в лингвистике”, Москва.
24. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Психоллингвистика>.

ARİF NİHAT ASYA’NIN ŞİİRİNDE VATAN ANLAYIŞI

UNDERSTANDING OF HOMELAND IN ARİF NİHAT ASYA’S POETRY

Adem GÜRBÜZ

Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
ORCID ID: 0000-0001-6212-1500

Özet

Arif Nihat Asya, milliyetçi/muhafazakâr kimliğe sahip bir şairdir. Şiirlerinde hem Türklük şuuru hem de İslami referanslar ön plana çıkar, Türklük ile İslamiyet aynileştirilir ve yüceltilir. Şair, ayrıca Türk tarihine büyük ilgi duyar, maziye sığınmaktan büyük tat alır, şiirlerinde birçok tarihî zafere ve bu zaferleri kazanan padişahlara/komutanlara yer verir, padişahların ağzından şiirler kaleme alır. Müslüman Türklerin ve özellikle Osmanlı İmparatorluğu’nun dünyaya nizam veren uygulamalarından ilham alır ve bu yolla şiirlerinde dinine bağlı bir milliyetçiliğin propagandasını yapar, millî/dinî kimliğinden gurur duyar ve bu hissiyatını şiirlerine de taşır.

Şair, daha çok “bayrak şairi” olarak bilinir; araştırmacılar çoğunlukla onun bu yönünü ön plana çıkarır. Bu çalışmada ise farklı bir yöne dikkat çekilecek ve milliyetçi/muhafazakâr bir kimliğe sahip olan şairin vatan konusundaki duygu ve düşünceleri irdelenecektir. Vatan kavramı, hem dinî hem de millî yönü olan bir kavramdır. Hem İslamiyet hem de milliyetçi tutum; vatani, vatanseverliği, vatan yolunda savaşmayı, bu uğurda şehadete ulaşmayı vb. yüceltir. Bu bağlamda şiirlerinde Türklük ve İslamlık şuuru oluşturmaya çalışan şairin vatan konusundaki yaklaşımı, irdelenmesi gereken bir başlıktır ve çalışmanın temel amacını oluşturur. Çalışmada doküman analizi yöntemine başvurulmuş, şairin tüm şiir kitapları incelenmiş ve şiirler “vatan teması” çerçevesinde fişlenmiştir. Çalışma sonucunda Arif Nihat Asya’nın vatani nasıl gördüğü, vatana ne anlamlar yüklediği, vatan kavramı ile Türklüğü ve İslamiyet’i nasıl ilişkilendirdiği, vatansızlığı nasıl değerlendirdiği vb. tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arif Nihat Asya, Vatan, Bayrak, İslamiyet, Türklük.

Abstract

Arif Nihat Asya is a nationalist / conservative poet. In his poems, both the consciousness of Turkishness and Islamic references come to the fore, Turkishness and Islam are combined and glorified. The poet is also very interested in Turkish history and enjoys taking shelter in the past, includes many historical victories and the sultans / commanders who have won these victories in his poems, and writes poems from the mouths of the sultans. He takes inspiration by the practices of Muslim Turks especially the Ottoman Empire that give order to the world and in this way propagates a religious nationalism in his poems, takes pride in his national / religious identity and conveys this feeling to his poems.

The poet is better known as the "flag poet"; researchers often highlight this aspect of his. In this study, attention will be drawn to a different direction and the feelings and thoughts of the poet who has a nationalist / conservative identity about the homeland will be examined.

The concept of homeland is a concept that has both a religious and a national aspect. Both Islam and nationalist attitude; glorifies homeland, patriotism, fighting in the way of the homeland, reaching martyrdom for this cause and so on. In this context, the approach of the poet, who tries to create the consciousness of Turkishness and Islam in his poems, about the homeland is a topic that needs to be examined and constitutes the main purpose of the study. The method of document analysis was used in the study, all the poetry books of the poet were examined and the poems were recorded within the framework of the "homeland theme". As a result of the study, Arif Nihat's view of the homeland, what meanings he attributes to the homeland, how he associates the concept of homeland with Turkishness and Islam, how he evaluates statelessness, etc. it has been determined.

Keywords: Arif Nihat Asya, Homeland, Flag, Islam, Turkishness.

GİRİŞ

Arif Nihat Asya 1904 yılında Çatalca'da doğar. Daha yedi günlükken babasını kaybeder ve yetim kalır. Şairin annesi, o henüz üç yaşındayken evlenerek Kudüs'e yerleşir. Böylece Arif Nihat, çocuk yaşta yetim ve öksüz kalarak dedesi ve halası tarafından büyütülür. Lise öğrenimini Kastamonu'da tamamladıktan sonra edebiyat bölümünü kazanan Arif Nihat Asya, 1928 yılında Adana'ya edebiyat öğretmeni olarak atanır. Dillere pelesenk olan "Bayrak" şiirini 5 Ocak 1940 tarihinde Adana'nın kurtuluşu programı vesilesiyle yazar. 1950 yılında Adana'dan milletvekili seçilir. Milletvekilliğinden sonra iki yıl Kıbrıs'ta çalışır; Kıbrıs günleri, şair için büyük bir ilham kaynağı olur. Şairin Kıbrıs'la ilgili birçok şiiri ve *Kıbrıs Rubailer* adlı müstakil bir eseri de vardır. Şair, 1975 yılında Ankara'da vefat eder (Bilir, 2011: 9-10).

Şairin asıl ismi Mehmet Arif'tir. Asya soy ismini, soyadı kanunuyla birlikte almıştır. Asya soyadı, şair tarafından bilinçli yapılmış bir tercihtir, Türklerin anavatanına olan özleminin bir tezahürüdür. Şair bu durumu, "*Asya bildiğiniz gibi milletimizin anavatanı. Velhasıl Asya ağır bastı. İşte, 1936 yılından beri Asya diye geçinip gidiyoruz. Kapusuzoğlu Moiz tabelasını görünce Kapusuz soyadından soğudum ve vazgeçtim. Asya ağır basmaya başladı*" (Bakiler, 2010: 168-169) sözleriyle açıklar. Arif Nihat, şiire Birinci Dünya Savaşı yıllarında başlar. Kastamonu Sultanisindeyken çeşitli gazete ve dergilerde şiirler yayımlar ve etrafında "şair" namıyla bilinmeye başlar. Bu yıllarda ülkede Mehmed Emin Yurdakul'dan beslenip Ziya Gökalp'le sistemleşen milliyetçi bir hava hâkimdir ve Arif Nihat da bu havaya kapılır (Yıldız, 1997: 133-144). "*Millî Edebiyat Dönemi sanatkarlarımızda görülen huzursuz hâlden şanlı maziye kaçış*" (Kocakaplan, 1982: 11), şairde de bariz bir şekilde görülür ve şiirlerinde Türk tarihine ait unsurlar, destansı bir üslupla işlenir. Arif Nihat'ın millî bir kimliğe bürünmesinde ülkenin geçirdiği buhranlı dönemin de etkisi vardır. Ömrünün ilk yirmi yılında Osmanlı İmparatorluğu'nun günden güne eriyişini, yurdun dört bir yandan istila edilmesini, yakılıp yıkılan çınarın kökleri üzerinden yeni bir ağacın filizlenişini, yeniden kuruluş macerasını vb. gören şair; yaklaşık yetmiş yıl süren ömrünün fikir boyutunu bu yıllardan alır, daha sonraki tecrübelerinin tamamında bu ilk yirmi yılın büyük birikimi tayin edici faktör olur (Yıldız, 1997: 575). Bu bağlamda şairin delikanlılık yıllarına kadar olan

dönemi, onun sanatına yön veren bir nitelik arz eder. Şair, sanat anlayışını bu yılların verdiği birikimle oluşturur ve milliyetçi/muhafazakâr bir kimlik takınır.

Arif Nihat Asya, fikrî ve ideolojik tavır olarak Türk-İslam sentezli bir düşünce yapısına sahiptir, Müslüman Türk'ün millî/manevi değerlerine sonuna kadar bağlıdır ve bu değerlerin hayata geçirilmesi konusunda sürekli bir çaba içerisinde. Bu bağlamda eserlerinde bilinçli bir şekilde tarihe, millî kimliğe ve Müslümanlığa vurgu yapar. Türklerin en eski tarihinden ve İslam'ın ilk devirlerinden itibaren günümüze doğru her türlü hâl, hadise ve kıymet; onun ilham kaynakları arasında yer alır. Şairin en büyük özelliklerinden biri, içinde yaşadığı Müslüman-Türk hayatını, ona yabancılaşmadan; fakat kendi şahsiyet çizgisini kaybetmeden kavrayıp terennüm etmiş olmasıdır (Yıldız, 1997: 585-586). Bu bağlamda kendine özgü bir üsluba sahiptir. Bilindiği gibi üslup, sanatçının edebiyat vadisinde kendine özgü, kendisini temsil eden imzasıdır (Tekin, 2001: 166). Onu başkalarından ayıran tarz, eda ve davranıştır (Kahraman, 2012: 387). Arif Nihat Asya, kendine has bir üsluba sahiptir ve “*bize ait olanı, modern hayatın getirdiği dikkat ve duyarlılıkla yorumlar*” (Aktaş, 2011: 260). Şiirlerinde yerli olmayı temel prensip edinir ve toplum için sanat anlayışına uygun şekilde eserler verir. Okuyucu kitlesine vatan, millet, bayrak, kültür, din, iman duyguları aşulamaya çalışır. Çalışmanın konusu olan “vatan düşüncesi” de Arif Nihat Asya'nın önemseydiği, değer verdiği ve şiirlerinde özellikle dikkat çektiği olgular arasındadır.

Vatan kavramı, kelime anlamı olarak yurt, milletin üzerinde barındığı toprak parçası manalarına gelir. “*Kişinin doğduğu, yerleştiği, barındığı ve yaşadığı*” (Çağrı, 2012: 563) yeri anlatır. Fakat vatan; sadece fiziksel bir obje, yaşamın sürdürülmesi için zaruri bir mekân ve varlığı üzerinde taşıyan bir eşya olarak telakki edilemez/edilmemelidir. Bir obje olarak vatan, niceliksel özelliklerinden çok daha fazlasını sembolize eder; istiklal, kültürün, inancın, dinin toprakla bütünleşmiş hâlidir. Bu bağlamda İslam inancında vatana kutsiyet atfedilir ve vatan uğruna öldürülenlere şehitlik payesi verilir. Vatan sevgisi Müslümanlığın alametlerinden biri olarak görülür. “*İslâm ulemâsı arasında 'Hub-bul vatan minel iman' Vatan sevgisi imandandır, sözü ortak bir parola*” (Yaprak, 1997) gibi kullanılır. Arif Nihat'ın sanatı üzerinde tesir bırakan ve hürriyet şairi olarak bilinen Namık Kemal'in “Vatan” makalesi, vatanın önemini anlaşılması bakımından iyi bir örnektir. Bu makaleye göre; bir evlat anasını, baba ailesini ne türlü duygularla severse insan da vatanını öyle duygularla sever/sevmelidir. Çünkü Allah'ın insanlara bahsettiği şeylerin en azizi olan hayat, vatan havasını teneffüsle başlar. Göz, dünyaya ilk baktığı zaman vatan toprağını görür. İnsanın hürriyeti, rahatı, hakkı, menfaati vatan sayesinde ayakta kalabilir. İnsan, ancak bir vatan toprağı sayesinde ete kemiğe bürünebilir ve vücuda gelebilir. Bu bağlamda “hubb-ı vatan bir hissi vicdanidir” ve insaf sahibi her birey, vatanına karşı sorumluluk ve sevgi duymalıdır (Kaplan, Enginün & Emil, 1993: 222-223).

Arif Nihat Asya, daha çok “bayrak şairi” olarak bilinir; araştırmacılar çoğunlukla şairin bu yönünü ön plana çıkarır. Bu çalışmada ise farklı bir yöne dikkat çekilecek ve milliyetçi/muhafazakâr bir kimliğe sahip olan şairin vatan konusundaki duygu ve düşünceleri irdelenecektir. Çalışmada doküman analizi yöntemine başvurulmuş, Arif Nihat Asya'nın tüm şiir kitapları incelenmiş ve şiirler “vatan teması” çerçevesinde fişlenmiştir. Çalışmayla ilgili bulgular, şu şekilde sıralanabilir:

ARİF NİHAT ASYA’NIN ŞİİRİNDE VATAN ANLAYIŞI

Vatan coğrafyası, Arif Nihat Asya için kutsaldır. Çünkü hem bağımsızlığı/hürriyeti hem de inancı sembolize eder. Bugünkü nesil, vatan toprağı ve ecdat sayesinde hür/bağımsız bir şekilde yaşamını sürdürmekte, dinin emir ve yasaklarına rahatlıkla riayet edebilmektedir. Şair, vatan topraklarının geçmişini Malazgirt Zaferi’ne kadar götürür. Bilindiğı gibi Selçuklu Hükümdarı Alparslan, Malazgirt Ovası’nda düşman kuvvetlerini yenmiş ve Anadolu topraklarının kapısını aralamıştır. Anadolu, o günden beri Müslüman Türkler için anavatan hükmündedir, en zor şartlar altında bile kaybedilmemiş ve milletimizi ayakta tutmuştur. Tarihe karşı büyük ilgi duyan ve birçok Osmanlı sultanının ağzından şiirler yazan Arif Nihat Asya, resmî tarihin bu söylemini Sultan Alparslan’ın ifadeleriyle şiir formuna sokar ve Anadolu topraklarının Malazgirt Savaşı’yla birlikte Türkler için ebedi bir yurt hâline dönüştüğünü şu mısralarla dile getirir:

ALPARSLAN, DEDİ Kİ:

Miladi 1071

Toprağı toprağımızdır, bulutu bulutunuzdur:

Size bir yurd aldım ki bu, ebediyyen yurdunuzdur! (Asya, 2005: 25).

Buna göre bugünkü vatan toprakları Sultan Alparslan’ın zaferi/fethi sonucunda elde edilmiş bir yurttur ve ebediyen yurdumuz olmaya devam edecektir. Anadolu toprakları Malazgirt’ten sonra “Oğuz Eli” (Asya, 2005: 24) damgası yemiş ve bu damga hiçbir zaman silinmemiştir. Arif Nihat Asya, şiirlerinde vatan toprağının oluşumunda iki kritik tarihe vurgu yapar. Bunlar; 1071 Malazgirt Zaferi ve 1453 İstanbul’un Fethi’dir. Malazgirt Zaferi’yle Anadolu’nun kapıları Müslüman Türklere açılmış ve Anadolu, bundan sonra aşama aşama yurtlaştırılmıştır. Bunda Osmanlıların büyük rolü vardır. Bu bağlamda Arif Nihat Asya, şiirlerinde Osman Gazi’den başlayarak Osmanlı padişahlarını yüceltir. Şairin en çok yücelttiğı padişah ise İstanbul’u fetheden ve çağ açıp kapayan Fatih Sultan Mehmet’tir. Hatta şair, Fatih için *Fatihler Ölmez* adlı müstakil bir şiir kitabı bile çıkarmıştır. Çünkü Fatih, ulaşılamayanı elde etmiş, hadisin müjdelediğı komutan olma maslahatına ermiş ve İstanbul’u vatan hâline getirmiştir. “*İstanbul mutlaka fethedilecektir. Onu fetheden komutan ne güzel komutan, o ordu ne güzel ordudur*”¹ hadis-i şerifindeki müjdeye nail olmak isteyen birçok padişah/komutan ve sahabe bu uğurda çabalamış; fakat bu şeref Sultan Fatih’e nasip olmuştur. Bu bağlamda Arif Nihat Asya, İstanbul’u Fatih Sultan Mehmet’e vadedilmiş topraklar olarak görür ve şu şekilde betimler:

ARZ-I MEV’UD

Miladi 1453

Sabırsızlanıp ordu, der:

“Emir bekleyen ordunum!”

Der İstanbul: “Ey genç, ben,

Senin Arz-ı Mev’ud’unum! (Asya, 2005: 48).

¹ Ahmed b. Hanbel, Müsned, IV, 335; Buharî, et-Tarihu’l-Kebir, I, 81; et-Tarihu’s-Sağîr, I, 306; el-Bezzâr, el-Müsned, el-Müsned, c. II, s. 308; Taberani, el-Mu’cemu’l-Kebir, II, 38; Hakim, Müstedrek, IV, 422; Heysemî, Mecmeu’z-Zevâid, VI, 219 (Karakaş, 2014).

Arif Nihat Asya'nın tarih anlayışına göre bugünkü vatan toprakları Malazgirt Zaferi'yle kapılarını Türklere açmış, İstanbul'un fethiyle de bu durum tescillenmiştir. Vatan toprakları, o günden bu yana milletimizi bağrına basmış ve bu millet kanı/canı pahasına bu toprakları korumuştur. Bu topraklar, her şeyiyle bizim olmuş ve sıcakıyla soğuşuyla, karıyla kışıyla, deniziyle yaylasıyla bizi yansıtmaya başlamıştır. Bu bağlamda vatan toprağı her yönüyle güzel ve tatlıdır. Şair, bu duygularını "Yurd" şiirinde şu şekilde dile getirir:

Senin tatlıdır her şeyin:

Katik istemez ekmeğın (Asya, 2006: 159).

Görüldüğü gibi şair; vatan toprağının her türlü iş, ürün ve eylemine sıcak bakmaktadır. Çünkü vatan, insanların üzerinde bağımsızca yaşadığı toprak parçasıdır. Şaire göre üzerinde özgürce yaşanan, aynı duyguların paylaşıldığı ve aynı dilin kullanıldığı yerin, yani vatan toprağının, her şeyi tatlıdır. Yurt toprağında yetişen buğdayın da bu buğdaydan yapılan ekmeğın de tadı bir başkadır. Yurt ekmeğı, yanında başka hiçbir şey bulunmaksızın tek başına da yenebilir, bu şekilde de tatlıdır/hoştur. Başka yerlerde belki daha lezzetli yiyecekler, daha tatlı yemekler vardır; fakat kişinin kendi yurdunda yiyeceğı katıksız ekmeğ, gurbet ellerde yenen ihtişamlı yemeklerden çok daha tatlıdır (Akalin, 2011: 287). Arif Nihat Asya, yukarıdaki mısralarda çağdaşlarının birçoğunun tüm kutsallığını yok sayarak yalnızca fakir bir kara toprağı benzetmeye kalktığı vatanın her türlü görünüşünü, iç ve dış süslerini ayrı bir hayran olma hissiyle dile getirir. Belki bu topraklar çoraktır, elverişsiz, bakımsızdır, fakirdir; lakin vatandır. Onun üstünde ecdat ruhları dolaşır ve altında kefensiz şehitler yatar (Kabaklı, 1978: 257-258). Bu bağlamda şair için vatan toprakları, sadece maddi unsurları dikkate alınarak değer biçilecek bir olgu değildir. Vatan, tıpkı sihirli bir unsur gibi temas ettiği her şeye değer katan, objeye can veren, kişiye kimlik katan kutsi bir varlıktır.

Arif Nihat Asya'da memleket ve vatan kelimeleri aynı manayı taşır ve birbirinin yerine kullanılır. Memleket toprağı onda değerlidir, azizdir, yücedir. Vatan, öldükten sonra da "mübarek memesi" emilecek aziz bir annedir (Özarlan, 2005: 151). Çünkü yurt toprakları, tıpkı bir anne gibi evlatlarını bağrına basıp büyütür. Bu bağlamda mübarek ve kutsaldır:

Ötede, öbiir dünyada

Başlayınca hayata

Yeniden,

Anayı da, yavruyu da

İncitmeden

Verin ağzına, verin

Vatan annenın

Mübarek memesini! (Asya, 2013: 208).

Vatan toprağında yaşamayı, nefes alıp vermeyi dünyanın en güzel/değerli unsuru olarak telakki eden Arif Nihat Asya, bu bağlamda hür yaşadığı topraklardaki tüm etkinlikleri/eylemleri kıymetli bulur ve yüceltir. Bu topraklar üzerinde barış içinde yaşamak, şairin arzuladığı ve önemsedığı bir olgudur. Fakat bu topraklara el uzatıldığında savaştan da kaçınılmayacaktır. Çünkü vatan toprağı, üzerinde savaşmaya degecek kadar kıymetlidir:

Gök mavi, başak sarışın...

Tadı, ne güzel barışın!

Fakat senin on savaşa

Değer, ey yurt, bir karışın! (Asya, 2013: 93).

Buna göre Arif Nihat Asya için vatan toprağının her parçası çok değerlidir. Vatanın tek bir karışı için bile mücadele etmekten geri durulmamalıdır. Müslüman Türk milleti için savaş arzulanmayan bir olgu olmalıdır. Fakat vatan toprağı söz konusu olduğunda bu uğurda hiçbir fedakârlıktan kaçınılmayacaktır. Savaşmak ve can vermek de buna dâhildir. İslam inancına göre vatani korurken öldürölmek, kişi için bir müjdelenme kaynağıdır, şehitlik mertebesiyle taltif edilmektedir. Hatta İstiklal Marşı şairimiz Mehmet Akif Ersoy, “Çanakkale Şehitlerine” şiirinde şühedayı; “*Bedr’in arslanları ancak, bu kadar şanlı idi*” (Ersoy, 2007: 412) mısralarıyla yüceltir ve sahabelerin derecesine yükseltir. Arif Nihat Asya da benzer düşünelere sahiptir ve vatan topraklarına yönelik herhangi bir tehdit söz konusu olduğunda bu uğurda savaşmaktan kaçınılmayacağını/kaçınılmaması gerektiğini vurgular.

Arif Nihat Asya için vatan toprağı vazgeçilmezdir, yaşama kaynağıdır, hava ve su gibi temel gereksinimlerdendir. İnsan nasıl hava ve su olmadan yaşayamazsa, bağımsız bir vatan toprağı olmadan da yaşamını sürdüremez. Şair bu yüzden vatansızlığı, kovansız kalan bir arıya benzetir ve Allah’tan ya arıyı/milleti kovansız/vatansız bırakmamasını veya arının/milletin canını almasını ister: “*Ya çağır şurda bal yapanlarını/ Ya kovansız bırakma, Allah’ım!*” (Asya, 2006: 44). Çünkü vatan, temel gereksinimlerdendir, vazgeçilmezlerdendir. Şair aynı şiirin devamında vatani bu kez sevgi, su ve hava ile aynı kategori içerisinde değerlendirir ve milletini bu unsurlardan herhangi birinden mahrum bırakmaması için Allah’a şu mısralarla yalvarır:

Bizi sen sevgisiz, susuz, havasız

Ve vatansız bırakma, Allah’ım! (Asya, 2006: 44).

Arif Nihat Asya’nın vatan anlayışı, Müslümanlık ile yurt toprağının birlikte yoğrulduğu bir anlayıştır. Vatan toprağı, ancak İslamiyet’le birlikte anlamlıdır. Bu coğrafya/memleket, Türk-İslam senteziyle vücut bulmuş; Türklük ve Müslümanlık, birbirini tamamlayan iki eş parça gibi vatan toprağında bütünleşmiştir. Bu unsurlardan birinin eksik olması, vatan kavramının bugünkü manasını daraltacak ve basit bir toprak yığını olarak anlaşılmasına neden olacaktır. Bu bağlamda atalarımız, fethettikleri topraklara sadece milliyetlerinin değil, inançlarının da damgasını vurmuştur. Şair, bu düşüncesini “Vatan” şiirinde şu şekilde dile getirir:

Ezanımdan alışıp tekbire

Buldunuz mutluluk, imanıyla...

Vatan ettim sizi, ey topraklar,

Beş vakit damgalayıp alınımla! (Asya, 2006: 163).

Şaire göre bir toprak parçasının vatana dönüşmesi için Müslümanlıkla yoğrulması şarttır. Bu topraklar; namaz, ezan, oruç, zekât gibi İslami unsurlar sayesinde vatana dönüşmüştür. Şiirde buna gönderme yapılır ve bu toprakların beş vakit namazla vatana dönüştüğüne, yurttan yankılanan ezan sayesinde yurttaşların huzura ve dinginliğe kavuştuğuna dikkat çekilir. Şaire göre vatan toprağı, İslamiyet’le o kadar yoğrulmuştur ki artık Müslümanlıktan ayrı bir vatan tahayyül dahi edilemez, yurttaşlar bu türden bir toprak parçası

üzerinde dinginliğe/mutluluğa kavuşamaz. Şair, benzer düşünceleri “Lale, Allah ve Hilal” şiirinde şu şekilde açığa vurur:

*Tek varlık Türk’e din, vatan, İstiklal!
Üç unsuru ayrı-gayri bilmekse muhal!
Fark ettiğin an, sen de “ne hikmet!” dersin:
Birdir Ebced’de lâle, Allah ve hilâl!* (Asya, 2005: 104).

Görüldüğü gibi Arif Nihat Asya; din, vatan ve bağımsızlığı eşdeğer olarak gören ve bunlarsız bir milletin var olamayacağını düşünen bir şairdir. “Ona göre bu milletin ve devletin devamlılığı, Müslümanlıkla şekillenen kültürle sağlanabilir” (Doğanay, 2009: 49). Bu bağlamda vatan toprağı, Müslümanlık ve bağımsızlık olmazsa anlamını/kutsiyetini kaybeder. Vatan, ancak İslamiyet’le ve hür yaşamakla anlam kazanır. Şair, bu düşüncesini bir çeşit tevafukla/hikmetle de delillendirmeye çalışır; ebced hesabında lale, Allah ve hilalin aynı sayıya işaret ettiğini belirtir. Böylece üç kavram, birbirini tamamlayan ve birbirine göndermede bulunan bir hüviyete bürünür. Aynı benzetmeyi İskender Pala da yapar. Pala’ya göre “Allah, Lale ve Hilal isimleri ‘Elif’, ‘He’ ve iki tane ‘Lam’ harfinden oluşan aynı harflerle yazılır. Bunun ebced hesabına baktığımız zaman ise toplamı 66 eder... Allah, Lale ve Hilal İslam medeniyetinin kutsalları arasında sayılır. Çünkü sembol olarak onun verdiği anlam, ‘Allah’ olur (Erkeç, 2018). Buna göre şairin tasavvur ettiği vatan anlayışı, Müslüman ve bağımsız bir vatan anlayışıdır. Bu iki unsurdan birine hanel geldiğinde vatan kavramına da hanel gelecek ve kavram, anlamını yitirecektir.

Arif Nihat Asya’ya göre bugünkü vatan toprakları, İslamiyet’le şekillenmiştir. Vatanın kubbesi/çatısı, dualarla örülmüştür: “Allah, sana layık etsin evlatlarını / Ey kubbesi “amin”le örülmüş yurdum” (Asya, 2006: 108). Dolayısıyla Müslümanlık ve din, vatanı koruyan/kollayan bir işleve sahiptir. Şairin bu dünyada en çok korktuğu şey vatansız kalmak veya vatan toprağının Müslümanlığını/İslamiyet emarelerini yitirmesidir. Şair, bu düşüncelerini “Dua” şiirinde şu şekilde dile getirir:

*Biz, kısık sesleriz... Minareleri,
Sen, ezansız bırakma, Allah’ım!* (Asya, 2006: 44).

Şair, vatan toprağını İslamiyet’ten ayrı düşünemediği için duasına vatan toprağından ezanın eksilmemesi dileğiyle başlar. Benzer bir ifadeyi İstiklal Marşı’ndaki “Ruhumun senden İlâhi şudur ancak emeli / Değmesin ma’bedimin göğsüne nâ-mahrem eli / Bu ezanlar -ki şehadetleri dinin temeli- / Ebedi, yurdumun üstünde benim inlemeli” (Ersoy, 2007: 510) mısralarında da görmek mümkündür. Her iki şair de vatan toprağıyla İslamiyet’i aynileştirmiş ve İslamiyet’in emarelerinin görülmediği bir vatan toprağını eksik olarak değerlendirmiştir.

Arif Nihat Asya, Allah’a yalvarırken ülkenin İslam toprağı/vatanı olmasını ön plana çıkarır ve Allah’tan kendisine kulluk edenlere yardım etmesini/sahip çıkmasını ister. Bir nevi ülkenin Müslüman toprağı olmasını, duasının makbuliyeti için şefaatçi olarak kullanır. Çünkü vatan toprağının kaybedilmesi İslamiyet’i de zayıflatacak veya İslami unsurların zarar görmesine neden olacaktır. Tıpkı Namık Kemal’in aşağıdaki “Vaveyla” şiirinde belirttiği gibi vatan toprağı giderse bu topraklarda İslamiyet’in hiçbir eseri kalmayacak ve şeytanın öcü alınacaktır:

De ki: Yâ Râb bu Hüseyin’indir

*Şu mübârek Habîb-i zî-şânın
Şu kefensiz yatan şehîdânın
Kimi Bedr'in kimi Hüneyn'indir
Tâzelensin mi kanlı yâreleri?
Mey dökülsün mü kabr-i Ashâb'a?
Yakıştır mı sanem bu mihrâba?
Haç mı konsun bedel şu mîzâba?
Dîninin kalmasın mı bir eseri?
Âdem evlâdı bir takım cânî
Senden alsın mı sâr-ı şeytânî?* (Kaplan, Enginün & Emil, 1993: 176).

Görüldüğü gibi vatan/hürriyet şairi Namık Kemal, yurt ile Müslümanlığı ayrı düşünmez. Çünkü yurda uzanan el, sahabe kabirlerine ve camilere de uzanacak, İslamiyet'i temsil eden hilalin yerini haç alacaktır. Arif Nihat Asya da aynı düşüncededir ve vatan topraklarını İslam'dan ayrı düşünemez. Şair bu yüzden "Dua" şiirinde vatan toprağının Müslümanlıktan kalmaması için şu mısralarla niyazda bulunur:

*Müslümanlıkla yoğrulan yurdu,
Müslümanlıktan bırakma, Allah'ım!* (Asya, 2006: 44).

Arif Nihat Asya'nın vatan anlayışında öne çıkardığı en önemli unsurlardan biri de "bağımsızlık"tır. Üzerinde yaşanan toprak parçası, ancak bağımsızlıkla birlikte vatan hükmüne dönüşür. Esaret altındaki topraklar, vatan kutsiyetine/mertebesine ulaşamaz. Bunun idrakinde olan şair, Allah'a niyazda bulunurken her türlü tehdit, tehlike ve musibeti kabullenebileceğini; fakat bağımsızlığına hanel gelmesini kabullenemeyeceğini belirtir:

*Dolu gönderdin, sel gönderdin; zelzele, buz, kurak, kıtlık, ecel gönderdin
Düşman gönderme ya Rabbi!
Şu memleketi beyaz gördüm, yeşil gördüm, sarı gördüm hatta siyah gördüm...
Kızıl gösterme ya Rabbi!
Bereketi gitti, emniyeti gitti; yer yer, fazileti gitti
İstiklalini giderme ya Rabbi!
Ona ceza verdin, kaza verdin, eza verdin, niza verdin;
Zeval verme ya Rabbi* (Asya, 2014: 153).

Görüldüğü gibi şair, şiirin ilk iki mısrasında dolu, sel, zelzele, kuraklık, kıtlık gibi doğal felaketslere razı geldiğini belirtir ve Allah'tan vatanı düşmandan korumasını diler. Üç ve dördüncü mısralarda renk metaforu üzerinden ülkenin her türlü renge bürünmesini kabulleneceğini belirtir ve Allah'tan vatan topraklarını kızıl renkte göstermemesini, yani vatanı kana bulamamasını diler. Beş ve altıncı mısralarda ülkenin bereketini, güvenliğini ve bazı güzel hasletlerini kaybettiğini belirtir ve bağımsızlığını da yitirmemesi için dua eder. Son iki mısradaki ise vatan topraklarına herhangi bir zeval gelmemesi ve bu toprakların -tıpkı İstiklal Marşında vurgulandığı gibi- ebediyen yurt olarak kalması için dua eder. Bu bağlamda şair, bu milletin ve kendisinin her türlü felakete katlanabileceğini; fakat düşman boyunduruğu altında yaşayamayacağını belirtir. Vatan toprakları üzerinde bağımsız olarak sürdürülen bir yaşamın dünyadaki her şeyden daha değerli olduğunu vurgular.

SONUÇ

Arif Nihat Asya'nın vatan anlayışı, üzerinde yaşam sürdürülen basit bir toprak anlayışı değil; toprak, millet ve dinin birbirine karıştığı kutlu bir vatan anlayışıdır. Basit bir obje konumundaki toprak, uzun yıllar boyunca üzerindeki halkla bütünleşip kaynaştıktan sonra vatan hükmüne kavuşmuştur. Bu bağlamda bugünkü vatan toprakları Malazgirt Savaşı'ndan itibaren yavaş yavaş yurt hâline dönüşmüş ve milletimizle bütünleşmiştir. Bu toprakların yurtlaşmasını/vatanlaşmasını sağlayan herkes kıymetli ve değerlidir. Şair bu yüzden birçok Türk/Osmanlı padişahı için şiirler yazar ve onların vatana yaptığı katkılardan bahseder. Selçuklu hükümdarı Alparslan ve İstanbul'u fetheden Fatih Sultan Mehmet ise bu bağlamda şair tarafından özellikle yüceltilir. Çünkü bu padişahlar, Anadolu'nun kapılarını Müslüman Türklere açmış ve bu durumun tüm dünya tarafından da kabul görmesini sağlamıştır.

Vatan; istiklalin, bağımsızlığın, hürriyetin sembolüdür. Milletler vatan toprakları sayesinde kendi kalır ve kültürel değerlerini korur. Esaret altında yaşamak, bir milletin başına gelebilecek en olumsuz olgulardan biridir. Bu bağlamda Arif Nihat Asya için vatansızlık, dünyadaki en büyük felakettir. Vatanın bağımsızlığına gelebilecek en ufak bir leke, hayatı çekilmez ve anlamsız kılacaktır. Bu düşüncelere sahip olan şair, kendinde dünyadaki her türlü felakete mücadele edecek gücü bulur; fakat esaret altında yaşama kudreti bulamaz.

Arif Nihat Asya, vatan topraklarına maddi unsurlarından dolayı değil, maneviyatından dolayı değer verir. Yani bu topraklar coğrafi konumundan, verimliliğinden, ikliminden dolayı değil; vatan kutsiyeti taşıdığı için değerlidir. Bu bağlamda vatan objesi, süje'nin (şairin ve milletin) ona yüklediği anlamdan dolayı değerlidir. Bu topraklar, başka süjeler (milletler) için değersiz olabilir; fakat Müslüman Türkler için vazgeçilmezdir, kıymetlidir, özeldir. Yeter ki vatan toprağı üzerinde bağımsız bir şekilde yaşam sürdürülsün, esaret zilletine düşülmesin, Müslümanlığa dokunulmasın. Şairin vatanı yüceltmesindeki en önemli etken, bünyesinde din ile vatan toprağını aynileştirmesidir. Şaire göre vatan toprağı, Müslümanlıkla birlikte anlamlı hâle gelir. Bu vatan; ezan, namaz, cami gibi İslamiyet'e ait unsurlarla birlikte vatan mesabesine çıkmıştır. Arif Nihat Asya, şiirlerinde dini unsurlarla vatan ve millet kavramlarını birlikte kullanır. Böylece İslamiyet'ten yoksun bir vatan anlayışını reddeder, tıpkı Mehmet Akif ve Namık Kemal gibi vatan toprağında İslami emarelerin sonsuza kadar yaşaması için dua eder. Bu bağlamda Arif Nihat'ın vatan anlayışının, Mehmet Akif ve Namık Kemal gibi vatan/bayrak/hürriyet şairleriyle paralellik arz ettiği söylenebilir.

Kaynaklar

Akalın, Haluk Şükrü (2011). Türkçenin Bayraklaşan Şairi Arif Nihat Asya, *Arif Nihat Asya* (Ed. Nevzat Köseoğlu). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 283-293.

Aktaş, Şerif (2011). Millî Romantik Tarzı ve Arif Nihat Asya'nın Şiirleri, *Arif Nihat Asya* (Ed. Nevzat Köseoğlu). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 259-274.

Asya, Arif Nihat (2005). *Fatihler Ölmez ve Takvimler*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Asya, Arif Nihat (2006). *Dualar ve Aminler*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Asya, Arif Nihat (2013). *Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Asya, Arif Nihat (2014). *Kubbeler*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Bakiler, Yavuz Bülent (2010). *Arif Nihat Asya İhtişamı*. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Bilir, Orhan (2011). *Hayatından Sayfalarla Arif Nihat Asya*. İstanbul: Gonca Yayınları.

Çağrı, Mustafa (2012). Vatan, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, c. 42. İstanbul: TDV İslâm Araş. Merkezi, 563-564.

Doğanay, Süleyman (2009). *Edebî Bir Eserde Şairin Dini Yaşaması- Arif Nihat Asya Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Erkeç, Ayşe Büşra (2018). *Lale vahdeti temsil eder*. <https://www.aa.com.tr/tr/kultur-sanat/lale-vahdeti-temsil-eder/1116977> (E.T.: 20.03.2021).

Ersoy, Mehmet Akif (2007). *Safahat* (Yay. Haz. M. Ertuğrul DÜZDAĞ). İstanbul: Çağrı Yayınları.

Kabaklı, Ahmet (1978). *Türk Edebiyatı* (3. Cilt). İstanbul: Türk Edebiyatı Yayınları.

Kahraman, Alim (2012). Üslûp, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, c. 42. İstanbul: TDV İslâm Araş. Merkezi, 387-388.

Kaplan, Mehmet; Enginün, İnci & Emil, Birol (1993). *Yeni Türk Edebiyatı Antolojisi II*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Karakaş, Tuba (2014). *İstanbul'un Fethi Hadisi*. <https://www.siyerinebi.com/tr/tuba-karakas/istanbulun-fethi-hadisi> (E.T.: 20.03.2021).

Kocakaplan, İsa (1982). Arif Nihat'ta Mazi ve Kahraman Temi, *Türk Edebiyatı*, 99, 11-13.

Tekin, Mehmet (2001). *Roman Sanatı: Romanın Unsurları*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Yaprak, Tahsin (1997). *İslam'da Vatan Sevgisi*, Diyanet Aylık Dergi. <https://dergi.diyanet.gov.tr/makaledetay.php?ID=19891> (E.T.: 20.03.2021).

Yıldız, Saadettin (1997). *Arif Nihat Asya'nın Şiir Dünyası*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ÖZDEMİR NUTKU'NUN DERLEDİĞİ MEDDAHLIK HİKÂYELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

AN INVESTIGATION ON OZDEMİR NUTKU'S MEDDAHLIK STORIES

Erhan AKIN

Doç. Dr. Öğretim Üyesi, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim
Dalı, ORCID No: 0000-0003-2372-9331

Ömer TİMUR

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-
0001-9194-4135

Özet

Sözlü kültür geleneğimizin ürünlerinden biri olan meddahlık hikâyeleri, içinde barındırdıkları birçok değerlerimizi yansıtmaları açısından önemli kültürel kaynaklardır. Meddah hikâyelerinin korunarak gelecek nesillerle buluşabilmesi için pek çok araştırmacı ve yazar tarafından derleme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada Özdemir Nutku'nun "*Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri*" kitabı incelenmiştir. Kitap Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları tarafından 1997 yılında Ankara'da basılmıştır. Özdemir Nutku, kitabında yer alan hikâyelerin hangi meddahlar tarafından oyunlaştırıldığına ve hangi tarihlerde kaleme alındıklarına dair bilgilere yer vermiştir. Bu çalışmada kitapta yer alan "*Meddah Hikâyeleri*" bölümündeki yirmi iki hikâyenin tanıtımı yapılmıştır. Kitapta yer alan hikâyeler sırasıyla şu şekildedir: "Mahmud Sebüktekin", "Melik-i Bağdad, Bahs Ve İlzâm", "Hazinedar Ahmed Ağa", "Yusuf Bâ Attar-Zâde", "Celâl-Cemâl", "Kadı Hüseyin Sinobi", "Konevi Derviş Halil", "Acebnûş- Karakullukçu Kürd, Kürd Odabaşı", "Tanburi Bursavî Ahmed Çelebi", "Ebe, Hallaç, Abdullah Ağa", "Hikâye-i Sergüzeşt-i Hâfız Çelebi", "Bilgiç Subaşı, Çizmeciler Tekyesi İlâ İbtidâ", "Fıçı Abdullah Ağa", "Kazzazbaşı-Zâde Sadedi Meşhûrdır", "Hüseyin Beşe", "Sadabad'ın Ölü Kadını", "Lüleci Ahmed'in Menkıbesi", "Hacı Vesvese", "Sandıktaki Kız", "Meraklı Nedim Hoca", "Suretçi Oyunu", "İstanbul'un Taşı Toprağı Altın", "Sandıklı Ebe", "Dünya Güzeli".

Anahtar Kelimeler: Meddah, Meddah Hikâyeleri, Özdemir Nutku

Abstract

One of the products of our oral culture tradition is storytelling (meddah stories). Stories of "meddah" that contain many of our values are among our important resources. Many researchers and writers have recorded this in order to reach future generations. In this research, Özdemir Nutku's book "Meddah and Meddah Stories" was examined. The book was published by Atatürk Cultural Center Presidency Publications in 1997 in Ankara. The author has included the narrators and the dates of the stories in his book. In this study, twenty-two stories in the "Meddah Stories" section of the book will be introduced. The stories in the book are as follows: "Mahmud Sebüktekin", "Melik-i Bağdad, Bahs Ve İlzâm", "Hazinedar

Ahmed Ağa”, “Yusuf Bâ Attar-Zâde”, “Celâl-Cemâl”, “Kadı Hüseyin Sinobi”, “Konevi Derviş Halil”, “Acebnûş- Karakullukçu Kürd, Kürd Odabaşı”, “Tanburi Bursavî Ahmed Çelebi”, “Ebe, Hallaç, Abdullah Ağa”, “Hikâye-i Sergüzeşt-i Hâfız Çelebi”, “Bilgiç Subaşı, Çizmeciler Tekyesi İlâ İbtidâ”, “Fıçı Abdullah Ağa”, “Kazzazbaşı-Zâde Sadedi Meşhûrdır”, “Hüseyin Beşe”, “Sadabad’ın Ölü Kadını”, “Lüleci Ahmed’in Menkıbesi”, “Hacı Vesvese”, “Sandıktaki Kız”, “Meraklı Nedim Hoca”, “Suretçi Oyunu”, “İstanbul’un Taşı Toprağı Altın”, “Sandıklı Ebe”, “Dünya Güzeli”.

Keywords: Meddah, Meddah Stories, Özdemir Nutku

GİRİŞ

Meddah Hikâyeleri

Meddah kelimesinin kökü Arapçadır ve “methetmek” anlamına gelmektedir. Meddahlar sık sık Ehl-i Beyt’in menkıbelerini anlatmakta ve övmektedirler. Meddahlık hakkında Kaşifi’nin “Fütüvvet-name-i Sultani” eserinde ilk meddahın Hassan Sabit olduğu söylenmektedir. (Nutku, 1997: 11, 12) “*Bu kimse sürekli Peygamberi över, Ehl-i Beyt’in erdemlerini dile getirmiş*” (Nutku, 1997: 12). Kaşifi’nin kitabında Peygamberin nezdinde meddahların kıymetli olduğundan söz edilmektedir. Hatta meddahlar, Peygamberimiz zamanında hazırladıkları övgüleri anlatacakları zaman yüksek bir yere çıkmaları da istenirmiş (Nutku, 1997: 12, 13). Zaman içinde bu sözcük, anlam genişlemesine uğramış “halk hikâyecisi, mukallit” manalarını da kapsar hale gelmiştir (Tülücü, 2005: 2).

Türk meddahlarına baktığımız zaman Arap meddahlarından biraz farklılık gösterdiklerini görmekteyiz. Daha çok kendi kültürlerindeki ve yaşantılarındaki hikâyeleri anlattıkları görülmektedir. Asya’daki Göçebe Türk kavimlerinde baksılar, hikâye ve şiirlerini kopuz veya dütar eşliğinde söylemekteydiler. Oğuzlarda ozanlar, obaları gezer, kopuz eşliğinde Oğuz Destanı’nı, Dede Korkut Hikâyelerini anlatırlardı. 15. yüzyılda âşıklar, kahveleri gezerler; menkıbeler, destanlar ve hikâyeler anlatırlardı. Bunlar da bir nevi hikâye anlatıcısıydılar; zamanla isimleri değişti ve onlar da birer meddah oldular (Nutku, 1997: 13-15).

Bir meddah, hikâyesine renk katmak için her şeyden faydalanabilir. Eğlenceli olsun diye toplumda var olan tiplerin taklitlerini ekleyebilir. Türkülerle ve manilerle hikâyesini süsleyebilir. Toplumda süregelen masal, efsane veya halk hikâyelerini anlattıklarına uyarlayabilir. Bu türlerin motiflerini hikâyelerinde kullanabilirler. Bir meddah, sokakta, kahvede, vapurda veya cenazede çevresinde gördüğü davranışları, konuşmaları gözlemler ve hikâyelerine yansır. Yazılan meddah hikâyeleri incelendiğinde dönemlerinin özelliklerini yansıttıkları gözlemlenmektedir (Soysal, 2017: 13, 14).

Meddahlar, hikâyelerini anlatırken değnek (pastav) ve mendil (makreme) kullanırlar. Değnek, kimi zaman dikkat çekmek için ses çıkarma işlevi görür, kimi zaman da anlatıdaki hayvan veya nesne olur. Mendil sayesinde çeşitli kılıklara girerler. Meddahlıkta usta-çırak ilişkisi de önem arz etmektedir (ktb.gov.tr).

Eski zamanlarda meddahlar; kahvelerde, sünnet düğünlerinde, saraylarda ve köşklere hikâyelerini anlatırlardı. Hikâyelerini en heyecanlı yerinde bitirirlerdi. Geçimlerini sağlamak

için para toplarlardı. Taklit ve canlandırmalarla seyirciyi hem güldürür hem de düşündürürlerdi. Meddahların çoğu anlatıya renk katmak için yanlarında çalgıcı da bulundururlardı. Çalgıcılar meddahın söylediği türkü veya şarkılara eşlik ederlerdi (Nutku, 1997: 63). Öztahtalı ve Güler'e (2016) göre kültürümüzle harmanlanan meddah hikâyeleri yıllar boyunca vazgeçilmez eğitim ve eğlence aracı olmuştur.

Bu giriş mahiyetindeki genel bilgilerden sonra asıl araştırmanın kaynak kitabını oluşturan meddah hikâyelerini derleyen Özdemir Nutku'nun hayatına değinelim.

Özdemir Nutku

Prof. Dr. Özdemir Nutku, 12 Ocak 1931 yılında İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Babası milletvekilliği yapmıştır. Berrak Taranç'ın 2019 yılında Kasım ayında Özdemir Nutku'nun eşi olan Hülya Nutku'dan derlediği bilgilere göre Özdemir Nutku küçük yaşlarda müziğe merak salmıştır. Altı, yedi yaşlarındayken bir Rus Madam, ona piyano dersi vermiştir. Ferdi Friedrich Vonstatzer ise bir sonraki piyano hocasıdır. Bu hocası, 1932 yılında Avusturya'dan Türkiye'ye yerleşmiş ve 1944 yılında Türk vatandaşlığını kabul ederek Türkiye'de yaşantısını sürdürmüştür. İstanbul Devlet Konservatuvarı'nda eğitim öğretim faaliyetlerini devam ettirmiştir.

Özdemir Nutku, henüz on altı on yedi yaşındayken Ferdi Friedrich Vonstatzer onu cesaretlendirmiş ve ona klasik müzik çalmayı öğretmeye başlamıştır. İlk kez Taksim Şan Sineması'nda sahne alan Özdemir Nutku'nun piyano konserini seyirciler çok beğenmiştir. Nutku 1942 yılında Robert Kolejine kaydolmuştur. Kolejide okuduğu süre boyunca müzikle uğraşmayı ihmal etmemiştir. Sportif faaliyetlere de katılmayı ihmal etmeyen Özdemir Nutku, spor salonunda geçirdiği bir kaza sonucunda elinin eski çevikliğini kaybetmesiyle birlikte klasik piyano alanında ilerlemeye devam edememiştir. 1950 yılında Robert Kolejinden mezun olmuştur.

Özdemir Nutku, yükseköğrenimini 1952'de Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesinde devam ettirmiştir. Bir yıl sonra Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi İngiliz Filolojisi Bölümü'ne geçiş yapmıştır. Buradan 1956 yılında mezun olmuştur (gazeteduvar.com.tr).

Berrak Taranç'ın Hülya Nutku'dan aldığı bilgilere göre üniversiteyi bitiren Özdemir Nutku burs da kazanmıştır. Almanya'nın Göttingen şehrinde George-August Üniversitesi'nde rejisörlük okumaya başlamıştır. Göttingen Devlet Tiyatrosu sanat yönetmeni Heinz Hilbert'in üç yıl asistanlığını yapmıştır. 1959 yılında eğitimini tamamlayıp Türkiye'ye dönmüştür.

1961 yılında George August Üniversitesi'nde doktora tezi olan "The Stagnation and Revival of Verse Drama in England" adlı çalışmayı tamamlamış ve 1967'da "Darülbedayi'nin Elli Yılı" çalışmasıyla doçentlik unvanını almıştır. 1974'de "Tiyatro Yönetmeninin Çalışması" adlı araştırmasıyla profesör olmuştur. Bundan sonra müzisyenlik yerine kariyerine tiyatrocusu olarak devam etmeyi daha uygun görmüştür.

1976'da İzmir'e yerleşen Özdemir Nutku, İzmir Şehir Tiyatrosu'nun kurucularındandır. 1991-1992 yıllarında bu tiyatronun genel sanat yönetmenliği görevini üstlenmiştir. 12 Ocak

1998 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sahne Sanatları bölümünden emekli olmuştur.

Prof. Dr. Özdemir Nutku, 8 Kasım 2019 günü saat 06:30'da vefat etmiştir. 10 Kasım 2019 günü İzmir Sabancı Kültür Merkezi'nde akrabaları, öğrencileri, dostları ve sevenleri tarafından toprağa verilmiştir (Taraç, 2019: 161-164)

ÇALIŞMANIN AMACI

Bilindiği gibi sözlü kültür geleneğimizin ürünlerinden biri olan meddahlık hikâyeleri, içinde barındırdıkları birçok değerlerimizi yansıtması açısından önemli kültürel kaynaklardan sayılmışlardır.

Bu kaynakların korunması ve gelecek nesillere ulaşabilmesi için bu hikâyelerin tanıtımının yapılması önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada bir kısım meddahlık hikâyelerinin tanıtımı yapılarak konuya dikkat çekilmiş ve bu alanda çalışanlara, az da olsa, katkıda bulunulmak istenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada Özdemir Nutku'nun "Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri" kitabı araştırmanın temel kaynağını oluşturmaktadır. Bu kitapta daha çok meddahlık üzerinde durulmuştur. Meddahlığın kaynağı ve gelişimi; meddahların nitelikleri, tavırları ve kullandıkları teknikler üzerinde durulmuştur. Meddahlık hikâyeleri üzerine de aslına uygun olarak bazı yorumlar yapılmıştır. Hikâye kaynakları ve gelişimi, yapısal özellikler ve motifler, hikâyelerin dramatisasyonu, dili ve süresi üzerinde durularak konu irdelenmiştir. Kitapta ayrıca meddah taklitlerine de yer verilmiştir. Çalışmamızda yine hikâyelerin; hangi kaynaklardan günümüze ulaştığı, hangi zamanda sahnelendiği, hangi motifleri bulundurduğu, oluşum sürecinde hangi kaynaklardan beslendiği üzerinde durulurken her hikâye kısaca özetlenmiştir.

KİTAPTA YER ALAN MEDDAH HİKÂYELERİ

1. Mahmud Sebüktekin, Melik-i Bağdad, Bahs ve İlzâm

Bu hikâyede namı geçen şahıs aslında "Bağdat Meliki" olan, cesareti ve dehasıyla nam salmış Sultan Gazneli Mahmut'tur. Bu meddah hikâyesi masalsi bir içeriğe sahiptir. Hikâyede bahsi geçen ve Gazneli Mahmut'a zaman izafiyeti dersi veren Necmeddün-i Kübra, Gazneli Mahmut'tan neredeyse 200 yıl sonra yaşamıştır. Buna rağmen bu iki şahsiyetin bu hikâyede bir araya geldiğini görmekteyiz. Bu hikâyeyi Şekerci Salih 1727 yılında II. Ahmet döneminde ve 1741 yılında Hasan Çelebi I. Mahmut döneminde aktarmıştır. Hikâyede zamanın izafiyetine inanmayan Mahmut Sebüktekin'e şeyh Necmeddün tarafından ders verilmektedir. Şeyh Necmeddün elindeki mumu bahçenin kenarına yapıştırır ve Mahmut'u sekiz on yıl sürecek bir maceraya yollar. Mahmut geri döndüğünde henüz mumun bir parmak boyu kadar yandığını görür. Şeyhe durumu anlatır. Mahmut ise, dersini almıştır ve artık tövbe etmiştir (Nutku, 1997: 157-159).

2. Hazinedar Ahmed Ağa, Yusuf Bâ Attar-Zâde

Meddah hikâyelerinin bir başka kaynağı da halk hikâyeleridir. Ayrıca her hikâye kendi döneminin özelliklerini de barındırmaktadır. Bir hikâyeyi meddah, yeteneğine göre kesip biçebilmekte ve senaryo üzerinde değişiklikler yapabilmektedir. Yine çeşitli taklitlerle hikâyeyi süsleyebilmektedir (Nutku, 1997: 157, 161). İkinci hikâyemizde bu durum açıkça gözlenmektedir.

Hikâye *Yusuf ile Züleyha*'dan esinlenmektedir. Bu hikâyedeki ana karakterlerin isimlerinin aynı olduğunu gözlemlemekteyiz. İki sevgilinin birbirinden uzak tutulmaya çalışıldığı bir zamanda bu hikâye oluşturulurken, meddahın hikâyenin sonunda belirttiği üzere, senaryo yazılırken gerçek olaylardan yararlanıldığı söylenmektedir. Burada daha çok güncel olayların halk hikâyesiyle buluşması söz konusudur (Nutku, 1997: 161).

Hikâyede Yusuf, kötü huylu ve zorbadır. Sevgilisi Züleyha'nın başka biriyle evlendirileceğini öğrenince gözü kararır. Ağasını, Züleyha'nın evleneceği adamı, Züleyha'yı ve kendisini öldürmeye kalkar. Ancak bunu başaramaz. Çeşitli olaylardan sonra bir şekilde Züleyha'ya kavuşur. Bu hikâye 18. yüzyıl meddahlarından Şekerci Salih, Edirneli Külâhi, Hasan Çelebi ve Minyacı-zâde tarafından anlatılıp aktarılmıştır (Nutku, 1997: 161, 162).

3. Celâl - Cemâl

IV. Murat döneminde geçen bir hikâyedir. "Tıflî Ahmed Çelebi" adlı bir Divan şairi bu hikâyenin asıl kahramanlarından. Tıflî, meddah hikâyelerinde karşımıza çıkan bir şahsiyettir. Bulunduğu hikâyelerde âşıkları kavuşturan ve hikâyeye yön veren biridir. Yaşadığı dönemde daha çok şairliği ve tezkireleriyle nam salmıştır. Ayrıca meddahlığıyla da bilinmektedir. Zamanında IV. Murat'ın gözüne girmiş ve IV. Murat'ın meddahı ve nedimi olmuştur (islamansiklopedisi.org.tr). Tıflî, hikâyenin sonunda başından geçenleri IV. Murat'a anlatır. Padişah Tıflî'yi dinler ve yalıtı birbirine katan kabadayıları tutuklatır. Hikâyenin sonunda kahramanlardan Celal ve Cemal birbirlerinin kız kardeşleriyle evlenirler (Nutku, 1997: 163-165).

Hikâyede daha çok meddah hikâyelerinde sıklıkla görünen mirasyedilik, aşktan yatağa düşme, aç gözlülük, sefahat, ölümle sonuçlanan kavga ve birbirlerinin kız kardeşleriyle evlenme motifleri yer almaktadır. Tıflî, bu hikâyede de bütün ilişkilerde arabuluculuk etmektedir. Hikâyenin kim tarafından söylendiği ise bilinmemektedir (Nutku, 1997: 163).

4. Kadı Hüseyin Sinobi

II. Osman döneminde geçen bir hikâyedir. Önceki hikâyede anılan Tıflî, bu hikâyede de kendini göstermektedir. Ancak bu sefer hikâyenin gidişatına karışmaz ve daha çok bir dinleyici konumundadır. Hafız Çelebi, kahvesinde Kadı Hüseyin'in başından geçenleri merakla dinlemektedir (Nutku, 1997: 167).

Kadı Hüseyin önemli bir kişinin oğlunu kurtarır. Bunun üzerine zengin olur. Bu hikâyede daha çok kardeşlerin anlaşamaması, eşkıya ve masallarda kullanılan 1000 altın motifleri bulunmaktadır. Hikâye 18.yüzyıl meddahlarından Şekerci Salih, Edirneli Külâhi,

Meddah Süleyman, İsmail Kem, Yekdest, Nâim Efendi ve Lenk Ahmet tarafından anlatılmıştır (Nutku, 1997: 167, 168).

5. Konevi Derviş Halil

II. Osman döneminde geçen hikâyede, önceden serseriyken sonra şeyhliğe yükselen Konyalı Halil'in başından geçenler anlatılmaktadır. Hikâyede mirasyedilik, kavgalı kardeş ilişkisi, dalkavukluk ve uçarılık motifleriyle birlikte dağ açan tılsım gibi masal motifleri de bulunmaktadır. Hikâyenin yazarı ve meddahı ise bilinmemektedir (Nutku, 1997: 169-172).

6. Acebnûş - Karakullukçu Kürd Odabaşı

Hikâye, IV. Murat döneminde geçmektedir. Meddahı bilinmemekle beraber hikâyesi de tamamlanamamış ve yarım bırakılmıştır. Bu hikâyede daha çok ülkeden kaçma (Bu Hikâyede Cezayir'e), kavga, paranın insanları bozması ve gizli kadın-erkek ilişkileri gibi motifler bulunmaktadır (Nutku, 1997: 173).

7. Tanburi Bursavî Ahmed Çelebi

Bu hikâye II. Osman döneminde geçmektedir. Daha çok *Hançerli Hanım* hikâyesinin bir varyantı şeklinde karşımıza çıkan olaylarda, Tanburcu Bursalı Ahmet Çelebi'nin başından geçen olaylar anlatılmaktadır. Özellikle uçarılık, kavga ve sevgi motifleri hikâyede bolca karşımıza çıkmaktadır. Bu meddah hikâyesini Şekerci Salih anlatmıştır (Nutku, 1997: 175).

8. Ebe, Hallaç, Abdullah Ağa

Hikâye, II. Osman zamanında geçmektedir. Burada Abdullah Ağa, pederinin mirasını bitirmiştir. Babası Hacı Ali'nin karındaşı Hacı Veli'nin kızını sevmektedir. Mirasyediliğini gören Hacı Veli ise kızını ona vermek istemez. Para biriktirmek için Abdullah Ağa İstanbul'dan Mısır'a yola koyulur. Bedestende dükkân sahibi olma gibi çeşitli durumlardan sonra hikâyedeki olaylar genişler. Başkahraman, hikâyenin sonunda sevdiği kadını kocasının elinden almaktadır. Hikâyenin senaryosunun yazarı ve anlatıcısı bilinmemektedir (Nutku, 1997: 177-179).

9. Hikâye-i Sergüzeşt-i Hâfız Çelebi

Bu hikâyenin meddahı Hafız Çelebi'dir. Olaylar IV. Murat zamanında geçmektedir. Hikâyede daha çok mirasyedilik ve paranın insanı yozlaştırması gibi konular üzerinde durulur (Nutku, 1997: 181).

10. Bilgiç Subaşı, Çizmeciler Tekyesi İlâ İbtidâ

Bu meddah hikâyesinin senaryosu Meddah Hekim Ali tarafından 9 Ekim 1742 gecesi bir başkâtibin evinde oluşturulmuştur. I. Mahmut zamanında yazılan hikâyede daha çok toplumdaki düzenin yozlaşması gibi konular üzerinde durulmaktadır. Hikâyenin kahramanları, başkalarını soyarak kolayca zengin olmaktadır. Üstelik hikâyenin kahramanlarından olan iki arkadaş bedestende kendilerine dükkân açmaktadırlar. Paranın

toplumdaki insancıl ilişkileri tüketmesi, mirasyedilik, uçarılık, adaletsizlik, rüşvet, çalışmadan kolay kazanç ve yapılan kötülüklerin yanına kar kalması gibi konular da hikâyede özellikle ele alınmaktadır (Nutku, 1997: 185).

Burada meddah gerçekçi bir dille bir durum saptaması yapmakta ve yanlış giden düzeni eleştirmektedir. Meddah, hikâyenin sonunda insanları kandırıp zengin olanların, yaptıklarının sonucuna katlanmayışını da gözler önüne sererken çevresindeki olaylara da dikkatleri çekerek yanlış olan bazı işleri olduğu gibi aktarmaya da çalışmaktadır (Nutku, 1997: 185-191).

11. Fıçı Abdullah Ağa

Bu hikâye, Şekerci Salih tarafından anlatılmaktadır. Birçok 18. Yüzyıl meddah hikâyelerinde olduğu gibi bu hikâyede de mirasyedilik, iş yapmadan hırsızlıkla para kazanma, kız kaçırma ve ölümlerle biten kavga motifleri yer almaktadır. Bu hikâyede de daha çok bozuk düzenin eleştirisi yapılmaktadır (Nutku, 1997: 193, 194).

12. Kazzazbaşı-Zâde Sadedi Meşhûrdır

Hikâye, Ahmet Çavuş tarafından 27 Mayıs 1758 tarihinde Ramazan'ın 18. gününde teravih namazından sonra Dellâlbaşı-zâde kahvesinde anlatılmıştır. Üvey anne/oğul çatışmasının da yer aldığı meddah hikâyesinde Kazzaz Mehmet adındaki kahraman malını mülkünü devlete teslim eder. Yanına bir miktar para alır ve İstanbul'dan Anadolu'ya gider. Burada tanıştığı bir evli kadın, kocasını öldürür. Kadının kocasının servetini de yanlarına alırlar. İstanbul'a gelirler. Burada bir ev satın alırlar ve mutlu mesut yaşarlar. Burada da o dönemdeki birçok hikâyede görüldüğü üzere yapılan kötülük karşılıksız kalmıştır. Meddah, hikâyenin sonunu gerçekçi bir şekilde bitirmiştir ve yapılan kötülüklerin cezasız kalması durumunu da eleştirmektedir (Nutku, 1997: 195, 196).

13. Hüseyin Beşe

Bu hikâye, Ahmet Çavuş tarafından on ikinci hikâyeden bir gün sonra anlatılmıştır. (28 Mayıs 1758) IV. Murat döneminde geçen hikâyenin masalsi öğeleri ön plandadır. Malta'ya yirmi yaşında esir düşen kahraman, adadan firar eder ve ıssız bir adaya düşer. Bir aslan ona yol gösterir. Kendini bir anda Hindistan'da bulan genç, çalışır ve epeyce para kazanır. Ancak haramilerce soyulur. Kahramanımız da düğünümüz var diye milleti kandırır ve para toplar. En son evine vardığında bir oğlunun olduğunu görür. Karısı da bunca zaman sonra onu öldü bilmektedir. Ailesine kendisini tanıtmak zorunda kalır (Nutku, 1997: 197, 198).

14. Sadabad'ın Ölü Kadını

Hikâye, 18. yüzyılda Meddah Hekim Ali tarafından anlatılmıştır. Hikâyeyi Fransızcadan dilimize "Mualla Genez" çevirmiştir. Hikâyede yoksul bir balıkçı vardır. Bir gün kıyıya vuran bir torbadan güzel bir kız çıkar. Bu kadın sultanın eşidir. Balıkçı ona yardım eder. Kadın kendisine bunu yapanların bulunması için plan yapar. Hikâyenin sonunda suçlunun kim olduğu ortaya çıkar. Balıkçı, padişah tarafından ödüllendirilir. Konusundan da anlaşılacağı üzere bu hikâye, masalsi motifler barındırmaktadır (Nutku, 1997: 199-205).

15. Lüleci Ahmed'in Menkıbesi

Hikâye 19. yüzyılda ünlü olan Kız Ahmet tarafından anlatılmaktadır. Kitapta yer alan bu "...hikâye İstanbul'da Ermenice harflerle, Türkçe olarak basılan iki hikâyeden ikinci hikâyenin birinci bölümüdür. Bu iki hikâyenin biri Georg Jacop'un özel belgeliğinde, öbürü de *Deutsche Morgenlaendische Gesellschaft* (Alman Doğu Ülkeleri Derneği) kitaplığındadır" (Nutku, 1997: 207).

Bu meddah hikâyesi anlatıcıya rahatlık sağlayan bir esnekliğe sahiptir. Meddah istediği yeri kesip biçebilir. Çeşitli taklitler ekleyip çıkartabilir. Hikâyede az duyabilen sabuncu ile müşteriler arasında yanlış anlaşılmalara gülünç durumlar yer almaktadır. Hikâyede Tıflı'ye ait bir bölüm de bulunmaktadır. Meşhur Lüleci Ahmet'le Tıflı karşılaşır. Tıflı, Ahmet'in selamını almayınca Lüleci Ahmet bozulur ve padişaha gider. Padişaha yazdığı dilekçede, onu Tıflı'den daha fazla güldüremezse kendisine arzu edilen cezanın verilmesini talep eder (Nutku, 1997: 207).

16. Hacı Vesvese

Hikâyenin anlatıcısı 19. Yüzyılda yaşamış olan Nazif Efendi'dir. Ermeni harfleriyle yayımlanan bu eser, 1871 yılında ilk kez basılmıştır. Hikâye konusunu *Binbir Gece Masallarındaki "Çocuk Doğuran Kadı"* masalından almaktadır. Oldukça cimri ve çekilmez olan Hacı Vesvese'ye ders vermek için bir oyun düzenlenir ve Hacı Vesvese'yi çocuk doğurduğuna inandırırılar. Bütün ahalinin bu haberi duymasıyla Hacı Vesvese insan içine çıkamaz hale gelir. Bu hikâyede daha çok meddahın başka hikâyelerin konularından esinlenerek zamanın şartlarına uygun hikâyeler yazabildiğini gözlemlemekteyiz (Nutku, 1997: 213-225).

17. Sandıktaki Kız

Bu hikâye 19. yüzyılda Meddah Aşkî tarafından aktarılmıştır. Aslında hikâye bir masal uyarlamasıdır. *Billur Köşk Masallarının* sekizinci hikâyesi olan "*Saka Güzeli*" masalının bir varyantı niteliğindedir. Masalda, prenses ile vezir kızı, güzellikleri konusunda tartışır. İkisi bu tartışmayı bir karara erdirebilmek için hangisinin daha güzel olduğunu bir sakaya sorarlar. Saka, vezir kızının daha güzel olduğunu söyler. Bu durumu çok kıskanan prenses, vezir kızını öldürme kararı alır. Öldürmek için görevlendirdiği adam, kıza acır ve kıza bir sandığa saklar. Bu sandık bir rastlantı sonucu, vezir kızının daha güzel olduğuna karar veren saka tarafından satın alınır.

Aşkî'nin hikâyesinin başında ise bu masaldan farklı olarak yaşı on dört, on beş olan bir bey oğlu, bir eğlence mekânında kızın resmini görür ve âşık olur. Âşık olduğu kıza bulabilmek için bazı maceralara atılır. Hindistan'a yolu düştüğü sırada masalda olduğu gibi yine bir rastlantı sonucu sandık satın alır ve kıza kavuşmuş olur. Devamında ise, hikâyelerde aynı olaylar yaşanır. Aşkî, sonradan hikâyesine Beykoz esnafının çeşitli tiplerini ve onların taklitlerini eklemiştir. Hikâyede ağız taklitlerine de yer verilmiştir (Nutku, 1997: 226-234).

18. Meraklı Nedim Hoca

Hikâyeyi, Friedrich Giese 1902 yılında bir sonbahar günü İstanbul'da bir sahafta bulmuş ve kitabı Almancaya çevirmiştir. Hikâyeyi incelemiş, kâğıdın ve yazı biçiminin 19. yüzyılın sonlarına ait olduğunu tespit etmiştir. Hikâyede birçok yazım yanlışı da tespit etmiştir. Dolayısıyla bu hikâyeyi kâğıda geçirenin iyi bir eğitim almadığı anlaşılmaktadır. Hikâyede yer alan Yahudi, Ermeni, Laz ve Türk karakterleri üzerinden ağız taklitleri de bolca yer almaktadır.

İnsanların sıkıntılarını dinleyip onların dertlerini çözen Nedim Hoca, oldukça meşhur olmuştur. Artık bulunduğu vilayetteki insanlar bütün dertlerini Nedim Hoca'ya anlatırlar. Yemek yemeye, ibadet etmeye ve uyumaya vakti kalamayan Nedim Hoca bu kadar insanın sıkıntısını dinleyebilmek için kendince yeni bir yöntem geliştirir. İnsanlar artık dertlerini kâğıtlara yazacaktır. Nedim Hoca, insanların sıkıntılarını kâğıtlardan okuyacaktır. Dertlerini yazan insanlar, iki gün sonra tekrar gelecek ve Nedim Hoca'dan yanıtlarını alacaktır. Nedim Hoca bir gün anlamadığı kâğıtlarla karşılaşır ve kâğıtların sahiplerini çağırır. Hep beraber gelen farklı milletlerden insanlar aynı anda dertlerini anlatmaya kalkarlar. Çeşitli yanlışı anlaşılmalara üzerine Nedim Hoca'nın başına bela olurlar (Nutku, 1997: 235-248).

19. Suretçi Oyunu

Hikâyenin senaryosu gölge oyunu için yazılmış gözükse de sahne açıklamaları meddah hikâyesine uygundur. Hatta bir sahnede aynı anda beş kişinin birlikte yer alması gerekmektedir. Gölge oyunu için bu durum oldukça zordur. Hikâyede Karagöz, Hacıvat ve bilinen diğer kişiler yer almaz. Ayrıca karakterlerin birbirine göz kırpmaları, kapı açıp kapamaları hikâyenin gelişimi açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bundan dolayı bu hikâye meddah hikâyesi olarak kabul görmektedir. Özdemir Nutku, bu hikâyeyi kitabına koyma sebebini meddah hikâyelerinin, gölge oyunu üzerindeki etkisini göstermek olduğunu dile getirmektedir. Bu hikâyenin meddahu ise bilinmemektedir (Nutku, 1997: 249).

20, 21 ve 22. Hikâyeler

Bu üç hikâye; Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Tiyatro Araştırmaları Enstitüsü belgeliğinde bulunmaktadır. Hayali Küçük Ali'nin anlattığı bu hikâyeler, şeride kaydedilmiştir. Küçük Ali, 1900-1905 yılları arasında duyduğu bu hikâyeleri işittiği günkü gibi aktardığını ifade etmiştir (Nutku, 1997: 259).

20. İstanbul'un Taşı Toprağı Altın

Hikâye, Kastamonulu Mehmet Ağa'nın "İstanbul'un taşı, toprağı altın" lafını öğrenmesiyle başlar. Mehmet Ağa biraz saf birisidir. Aynı zamanda oldukça heybetlidir. Heybesine üç beş parça yolluk alan Mehmet Ağa gerek kağnyla gerek yürüyerek, gerekse de merkep ile İstanbul'a bir şekilde varır. Hikâyede, daha çok Mehmet Ağa'nın İstanbul'da başından geçen ilginç maceralar anlatılmaktadır. Hikâyede şive-ağız taklitleri ve çok sayıda tip de yer almaktadır (Nutku, 1997: 259-313).

21. Sandıklı Ebe

Hikâye, 28 Ekim - 5 Kasım 1939 tarihli Selim Nüzhet Gerçek'in *Yenisabah* gazetesinde yayımlanmış ve "*Berber Mehmet Hikâyesi*"nin bir varyantı gibidir (Nutku, 1997: 259).

Hikâyede anlatılanlar kısaca şu şekildedir: İstanbul'un Fatih İlçesi'nde Fethiye civarında hali vakti yerinde Hasan Efendi adında bir zat yaşamış. Altmış beş, yetmiş yaşlarında olan bu zat, kendi beslemiş olduğu bir beslemeyi, ailesi vefat ettikten sonra kendisine eş olarak alır. Kız on sekiz, on dokuz yaşlarındadır. Aradaki yaş farkından dolayı mutsuz olan kız; yirmi iki, yirmi üç yaşlarında olan ve berberlik yapan Mehmet'i görüp beğenir. Delikanlıyla bir fırsat bulup görüşür. Mehmet de kızı görüp beğendikten sonra tekrar görüşebilmek için plan yaparlar. Kız hastalanmış numarası yapacaktır. Kocasından, Mehmet'in annesi olan ebeyi çağırmasını isteyecektir. Kız, aşçıya durumu anlatır ve işbirliği yaparlar. Kız akşam hasta numarası yapar. Kocasına ebeyi önerir. Kocası, aşçıbaşını ebeyi getirmesi için yollar. Ebe evindeki sandığa oğlunu yerleştirir. Aşçıbaşının sırtına sandığı yükler. Kızla oğlan görüşür. Geri dönüş yolunda ebe, aşçıbaşı ve sandıktaki Mehmet bir yeniçeri ağasına yakalanırlar. Ağa sandığın içindekini öğrenmek isteyince içerisinden Mehmet çıkar ve durumu anlatır. Hikâyeyi dinleyen yeniçeri ağası, kız ile Hasan Efendi'yi çağırmağını ister. Yeniçeri ağası aradaki yaş farkını göz önünde bulundurarak, Hasan Efendi ile kızı boşar. Hasan Efendi ile ebeyi; kız ile de Mehmet'i evlendirir (Nutku, 1997: 280-292).

22. Dünya Güzeli

Bu hikâye de sandıktaki kızı andıran bir olaya sahiptir. Üç erkek kardeş resmini görüp âşık oldukları bir kızı aramaya çıkarlar. Serüvenin ardından kızı bulan kardeşler rekabet ederler. Aralarındaki en genç kardeş ise bu kız ile evlenir (Nutku, 1997: 292-308).

SONUÇ VE ÖNERİ

Bu araştırmada Özdemir Nutku'nun "*Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri*" kitabında derlemiş olduğu yirmi iki hikâyeye incelenmiştir. Çalışmada bu hikâyelerin tanıtımı da yapılmıştır.

Meddah hikâyeleri; örflerimizi, adetlerimizi, inançlarımızı ve başka birçok değerimizi yansıtmaları açısından önemli kültürel kaynaklar olduğu anlaşılmıştır.

Halk hikâyelerinin, masalların ve efsanelerin uyarıldığı meddah hikâyeleri ise anlatıldığı dönemin sorunlarına, düşüncelerine, diline ve değerlerine eğlenceli bir üslupla değinmesi açısından çok önem arz etmektedirler.

Her ne kadar meddah hikâyeleri, yazıldığı dönemin diliyle varlıklarını sürdürmekte iseler de, zengin motifler barındıran bu metinlerin, günümüzde de daha iyi anlaşılabilmesi için, korunarak gelecek nesillere aktarılması da gerekmektedir.

Bu metinlerin dilleri günümüz Türkçesine tercüme edilmeli ve kitaplar halinde basılıp öğrencilere dağıtılmalıdır. Böylece bu kültür değerlerimiz gelecek nesillere daha iyi şekilde aktarılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

1. Nutku, Ö. (1997), “Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri”, İkinci Baskı, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
2. Öztahtalı, İ. İ. ve Güler, B. Y. (2016). “Oluş(ma) ve Oluş(tur)ma Sürecinde Bir Kültür Örneği ve Geleneksel Türk Tiyatrosunun Bir Yanı; Anadolu Türk Kültürü ve Meddah”, Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, 1(1): 40-45.
3. Soysal, F. (2017), Halk tiyatrosu geleneğimiz içinde hikâye anlatıcılığı (Meddahın) incelenmesi ve meddahlık ile günümüz hikâye anlatıcılığı arasındaki bağların karşılaştırmalı olarak tartışılması, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İleri Oyunculuk Ana Bilim Dalı, İstanbul.
4. Tarañç, B. (2019), “Müzik Kimliğiyle Prof. Dr. Özdemir Nutku”, Eurasian Journal of Music and Dance, (15): 157-165.
5. Tülücü, S. (2005), “Meddah, Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri Üzerine Bazı Notlar”, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24: 1-14.
6. URL 1. <https://aregem.ktb.gov.tr/TR-202285/meddahlik.html> Son Erişim Tarihi: 09.05.2021 saat: 06.37
7. URL 2. [Özdemir Nutku vefat etti \(gazeteduvar.com.tr\)](http://gazeteduvar.com.tr) Son Erişim Tarihi: 09.05.2021 saat: 08.30
8. URL 3. [TIFLÎ AHMED ÇELEBİ - TDV İslâm Ansiklopedisi \(islamansiklopedisi.org.tr\)](http://islamansiklopedisi.org.tr) Son Erişim Tarihi: 09.05.2021 saat: 08.33

**ÖZDEMİR NUTKU'NUN DERLEDİĞİ MEDDAHLIK
HİKÂYELERİNDEN SADABAD'IN ÖLÜ KADINI HİKÂYESİNİN “KÖK
DEĞERLER” AÇISINDAN İNCELENMESİ**

AN INVESTIGATION OF SADABAD'S DEAD WOMEN'S STORY FROM OZDEMİR
NUTKU'S STORY OF MEDDAHLIK IN TERMS OF "ROOT VALUES"

Erhan AKIN

Doç. Dr. Öğretim Üyesi, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,
ORCID No: 0000-0003-2372-9331

Ömer TİMUR

Yüksek Lisans Öğrencisi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi
Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-0001-9194-4135

Özet

Türkçe dersi, dört temel dil becerisini kazandırmanın yanında öğrenciyi ahlaki olarak eğitmeyi de amaçlamaktadır. Değerler eğitimi, bu yüzden Türkçe dersinin sorumlulukları arasındadır. Değerler eğitiminin kazandırılabilmesi için doğru kaynaklardan faydalanmak gereklidir. Bu kaynaklar edebi zenginliğinin yanı sıra taşıdığı kültürel değerlerle birlikte milli bilinci de aşılmalıdır. Türkçe dersi için kullanılacak metinler bu doğrultuda seçilmelidir. Bundan dolayı çalışmamızda Türkçe dersi bağlamında, ders materyali olarak uygunluğu ölçülmek üzere Özdemir Nutku'nun "*Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri*" kitabında derlemiş olduğu yirmi iki hikâye içerisinde "*Sadabad'ın Ölü Kadını*" metni seçilmiştir. Bu meddah hikâyesi Milli Eğitim Bakanlığının 2019 Türkçe Öğretim Programında belirlemiş olduğu "On kök değer" açısından incelemeye tabi tutulmuştur. Bu metin, içerik analizi metoduyla incelenmiştir. Burada öncelikle adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik ve vatanseverlik kök değerlerinin tamamını kapsadığı tespit edilmiştir. Bu yazımızda tüm bu konular irdelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Meddah Hikâyeleri, Değerler Eğitimi, Türkçe Dersi

Abstract

Turkish lesson aims to provide four basic language skills. It also supports its moral development. Therefore, values education is among the responsibilities of the Turkish course. In order to receive values education, it is necessary to use the right resources. Texts with high literary value should be preferred. In addition, it should support national consciousness. The texts to be used for the Turkish lesson should be selected accordingly. Therefore, in our study, the text "Dead Woman of Sadabad" was chosen from among the twenty-two stories compiled by Özdemir Nutku in his book "Meddahlık ve Meddah Stories" in order to measure its suitability to Turkish lessons. This story has been examined in terms of the "ten root values" determined by the Ministry of National Education in the 2019 Turkish Education Program. This text has been analyzed by content analysis method. It has been determined that

it includes all of the root values of justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and benevolence.

Keywords: Meddah stories, Values Education, Turkish Lesson

GİRİŞ

Türkçe Dersi ve Değerler Eğitimi

Türkçe dersi, öğrencileri çok yönlü geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrenci, öncelikle okuma-yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisini Türkçe dersinde yapılan etkinliklerle geliştirmektedir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015: 4). Bunların yanında Türkçe dersi milli ve ahlaki değerleri de öğretmeyi amaç edinmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında, değerlerimiz şu şekilde tanımlanmaktadır: “*Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır*” (MEB, 2019: 4). Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere öğretim programlarının temel iskelet yapısını değerler eğitimi oluşturmaktadır.

Türk Dil Kurumuna göre, “değer” kavramı: “*Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerleri kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü*” olarak tanımlanmaktadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Değerler, bireye günlük yaşamında kılavuzluk etmektedir. İnsanlar, hareketlerini benimsemiş olduğu değerlere göre belirlemektedir (Batur ve Akdeniz, 2020: 2). Kılcan (2020)’a göre bu davranış prensiplerinin gelecek kuşaklara aktarılabilmesi, toplumun devamlılığı, mutlu ve huzurlu bir ortamın oluşabilmesi için bir gerekliliktir. Bu yüzden öğrencilere doğru değerler eğitimi vermek eğitim sisteminin temel sorumlulukları arasındadır. Bu sorumlulukların en büyüğü ana dili eğitimi olan Türkçe dersine düşmektedir. MEB’in öğretim programlarında değerlerimiz başlığı içerisinde “kök değerler” ile ifade edilen on tane değer yer almaktadır. Bunlar: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Bu değerler çerçevesinde ders kitaplarının temaları belirlenmiştir (MEB, 2019: 4). Bu değerleri öğrenciye kazandırabilmek için Türkçe derslerinde kullanılacak metinler özenle seçilmelidir. Çünkü birçok kazanımın amacına ulaşmasında etkili ve en önemli öğretim araçları edebi metinlerdir (Fırat, 2012). Bu çalışmada, daha çok, meddah hikâyelerinin okullarda ders materyali olarak kullanılması halinde 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan hangi “kök değerleri” kazandırabileceği üzerinde durulacaktır.

ÇALIŞMANIN AMACI

Sahip olduğumuz değerler, davranışlarımızın ve düşüncelerimizin şekillenmesini sağlamaktadır. Fikir dünyamızı ve yaşantımızı çevreleyen bu “...değerler, gelenek içerisinde çeşitli ortam ve süreçlerde oluşan beşeri etkileşim ağlarında yeniden üretilir ve kültürel öğelerle örgütlenip nesilden nesle aktarılır, böylece geleceği şekillendirmeye devam eder”(Osmanoğlu, 2018: 1071). Gelecek kuşakları şekillendiren bu değerlerin korunabilmesi

için okullarda öğrenim gören öğrencilerin, başta Türkçe derslerinde olmak üzere doğru kaynaklardan faydalanmaları gerekmektedir.

Çalışmamızda geçmiş yaşantılarımıza tanıklık etmiş; halk hikâyelerinden, masallardan ve efsanelerden beslenmiş olan meddah hikâyelerinin eğitim öğretim hayatına uygunluğu ölçülmek istenmiştir. Bu yüzden değerler eğitimi kapsamında 2019 Türkçe Öğretim Programında belirtilmiş olan on “kök değer” çerçevesinde “*Sadabad’ın Ölü Kadını*” meddah hikâyesi incelenmeye tabi tutulmuştur.

YÖNTEM

Bu araştırmada “Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri” kitabının içindeki “Meddah Hikâyeleri” bölümü esas alınmıştır. Çalışmada İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “*İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metindeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar*” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 250).

Yapılan incelemede 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen “kök değerler” esas alınmıştır. Sayısı on olan bu değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik (MEB, 2019: 4).

Özdemir Nutku’nun “*Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri*” kitabında yer alan “*Meddah Hikâyeleri*” bölümündeki yirmi iki meddah hikâyesi içinden on dördüncü sırada yer alan “*Sadabad’ın Ölü Kadını*” hikâyesi, tercih ettiğimiz içerik analizi metodu çerçevesinde incelemeye tabi tutulmuştur.

SADABAD’IN ÖLÜ KADINI MEDDAH HİKÂYESİNİN 2019 ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA BULUNAN “KÖK DEĞERLER” AÇISINDAN İNCELENMESİ

Giriş bölümünde bahsedildiği gibi, bu değerler 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında yer alan “kök değerler” bağlamında değerlendirilecektir. Bu değerler: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere toplam on tane (MEB, 2019: 4). *Sadabad’ın Ölü Kadını* meddah hikâyesi incelenmek üzere örnek olarak seçilmiştir.

Sadabad’ın Ölü Kadını Meddah Hikâyesi

Bu meddah hikâyesi, 17. Yüzyılda Meddah Hekim Ali tarafından anlatılmıştır (Nutku, 1997: 199). Hikâyemiz, İstanbul’da Ali Bey Köyü yakınlarındaki Kâğıthane Deresi’nde başlar ve derenin karşısındaki III. Ahmet’in yaptırmış olduğu sarayda sona erer. Hikâyenin özeti kısaca şu şekildedir:

İskender adında fakir bir balıkçı dereye sandalıyla balık avına çıkmıştır. Tam ağını suya bırakacağı sırada beyaz bir şeyin su üzerinde dalgalandığını görür. Yaklaşınca bir ceset torbası olduğunu fark eder. Saraydan geldiğini anlar. Balıkçılar ara sıra ceset torbalarıyla

karşılaşmaktaydılar. Genellikle başlarına bela almamak için bazıları oradan uzaklaşırken, bazıları da kayığına alıp boğazın akıntısına bırakırlardı. İskender, torbayı kayığına alıp kontrol etti.

Torbayı açan İskender, içindeki kadının sağlığını merak eder. Bu kadın dillere destan bir güzelliكتedir. Kadının yaşadığını anlayan İskender, Allah'a şükreder ve kadını uyandırır. Kadın, kendisine gelince önce çok korkar. Sonra Karaağaç Sarayı'nın karşısında olduğunu görünce rahatlar. İskender, saygısından başını öne eğer ve kadınla göz teması kurmadan kendini tanıtır. Kadına evinde fazladan yatacak yer ve yiyecek olduğunu söyler.

İskender, kadının yatabilmesi için kulübesinde mısır yapraklarından bir döşek hazırlardı. Kadın, ona teşekkür etti. Ona güvendiğini söyleyerek yarın olayları ona anlatacağını söyledi. Diğer gün erkenden kalkan balıkçı pazara gidip kadın kıyafeti satın aldı. Kadın, balıkçının bu ince davranışını görünce onun iyi bir insan olduğuna kanaat getirdi. Balıkçıya anlatacaklarının aralarında sır olarak kalmasının gerektiğini söyledi.

Kadın kendisinin Sultan Ahmet'in gözde eşi Mihrimah Sultan olduğunu söyledi. Mihrimah Sultan ona birilerinin tuzak kurduğunu, bostancıbaşının kendisini iki hasekiye teslim ettiğini onların da onun ağzını kapayıp torbaya soktuklarını, sonrasında ise denize bıraktıklarını söyledi. Denize düştüğünde bayıldığı için kurtulduğunu anlattı. Sonrasında gece boyunca yaşananları düşündüğünü söyledi. Balıkçıdan sultanın dönüşünü takip etmesini istedi.

Sultan Ahmet, İran ile savaş halindedir. Onun böyle bir şey yapmayacağını anlamıştır. Asıl suçlunun şarkıcı Zeynep olduğuna karar vermiştir. Zeynep her zaman onu kıskanmıştır. Balıkçı düzenli olarak gemileri takip eder. Her gün sultanın gelip gelmediğini kontrol eder. Bir gün sultanın altın yüklü yüz deve ile geldiği haberini öğrenir. Bunu hemen Mihrimah Sultan'a iletir.

Bu haberi öğrenen Mihrimah, sabırsızlık göstermez. Bir ay boyunca sabreder. Bir gün balıkçıyı yanına çağırır ve ona kendi yüzüğünü verir. Ayasofya çeşmesinin etrafında dolaşmasını ister. Hekimbaşını bulup onu takip etmesini ister. Hekimbaşı, arkasında dolaşan iki içoğlanından ayrıldığı vakit bu yüzüğü ona vermesini, olan olayları anlatmasını ister. Bu yüzük hekimbaşının, Mihrimah Sultan'a baş ağrılarına şifa olması için verdiği yüzüktür.

Hekimbaşı balıkçıyla beraber Mihrimah Sultan'ın yanına gider. Mihrimah sarayda yaşananları öğrenir. Sultan seferden dönünce öldüğü haberini almış ve çok üzülmüştür. Hekimbaşı padişahın Mihrimah Sultan için bir kabir yaptırdığını ve günde iki kez kabrini ziyaret edip gözyaşı döktüğünü anlatır.

Üçü birlikte fikir alışverişinde bulunurlar ve bir plan hazırlarlar. Planı uygulamaya koymak için yeni ayın çıktığı günü bekleyeceklerdi. Çünkü o ay mutluluğu ifade etmekteydi. Hekimbaşı güvendiği iki kapı koruyucusunu ayarladı. Bir gece Mihrimah Sultan'ı içeri aldılar. Padişah kabrin yanındaydı. Mihrimah, yanına yaklaştı. Böylece Padişahla karısı kavuşmuş olurlar. Padişah, olan biteni karısından dinler. Mihrimah sultan ona, Zeynep'ten şüphelendiğini söylemiştir.

Padişah, haksever birisiydi. Sarayda dönen suçluları cezalandırmalıydı. Bu cezayı vermeden önce çok dikkatli olmalıydı. Acele karar vermemeli ve soruşturmayı iyi yürütmeliydi. Zeynep'in yaptıklarını itiraf etmesini sağlamak istedi.

Bir akşam Sultan Ahmet, odasına Zeynep'i hizmetçileri aracılığıyla davet etti. Ancak kendisi saklandı. Odaya giren Zeynep, odada başka kimsenin olmadığını gördü. Venedik Cumhuriyeti'nin gönderdiği ayna, Zeynep'in karşısında durmaktaydı. Zeynep yerinde duramadı ve aynanın karşısına geçti. Aynadan beyaz elbiseler içinde Mihrimah Sultan çıktı. İki kolunu öne atarak Zeynep'in üzerine yürümeye başladı. Çok korkan Zeynep ayaklarına kapandı ve af dilemeye başladı. Padişah saklandığı yerden ortaya çıktı. Zeynep heyecandan düşüp bayıldı. Kendine geldiğinde Mersin ağaçlarının çevrelediği dipsiz sarnıcın önünde buldu kendini. Padişah suç ortaklarını söylemesini emretti. Suç ortaklarının adlarını saydıktan sonra dehşetten dondu ve sarnıcın kenarına ölü gibi düştü.

Böylece Zeynep ve suç ortakları cezalarını bulurlar. Balıkçı ise bin Venedik altını ile ödüllendirilir ve kendisine bostancı olma görevi verilir. O artık saygı gören bir insan olmuştur.

Olayların anlatımında da görüldüğü gibi *Sadabad'ın Ölü Kadını* meddah hikâyesinde 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan “kök değerlerin” tamamına rastlanılmıştır. Rastlanma sıklıkları ise şu şekildedir: Adalet (6), dostluk (1), dürüstlük (1), öz denetim (3), sabır (3), saygı (3), sevgi (3), sorumluluk (3), vatanseverlik (3), yardımseverlik (2). Bu değerler, sayıları oranında paragraflar halinde irdelenecektir.

Adalet Değeri

1. Mihrimah Sultan, balıkçının güvenebileceği bir kişi olduğunu anladığı vakit başına gelenleri balıkçıya anlatır. Konuşmasında, suçluyu bulmak için öfkesine yenik düşmediğini, durumu ölçüp tarttığını balıkçıya anlatır. “*Öcümü almakta yanılmamak için gece uzun uzun düşündüm. Çünkü oç daima haklı olmalıdır. Yoksa anlamı değişir, cezalandırma olur. Uzun uzun düşündükten sonra bu cinayetin sırrını keşfettim*” (Nutku, 1997: 201).

2. Padişah ile Mihrimah Sultan kavuşurlar. Mihrimah, başından geçenleri padişaha anlatır. Padişah, haksever birisidir. Sarayda dönen suçları cezalandırmak ister. Bu cezayı vermeden önce çok dikkatli olmalıydı. O bu durumu: “*Tanrı beni bir suçsuzla dokunmaktan korusun*” cümlesiyle vurgular (Nutku, 1997: 203).

3. Mihrimah Sultan, padişaha Zeynep'ten şüphelendiğini söyler. Padişah cevaben: “*Cinayetini itiraf eden suçlu en iyi tanıktır. Yargıcı ve ceza vereni rahatlatır. Ben bu itirafı istiyorum. Zeynep'ten kuşkulaniyorum, güzel, ama kuşku iyi bir hırsız feneridir. Önünü aydınlatır, oysa usulca ve dikkatlice yürütmeyi gerektirir*” der ve Mihrimah'ın sarayda gözükmemesi tavsiyesinde bulunur (Nutku, 1997: 203).

4. Suçlu yakalandıktan sonra Mihrimah'dan af diler. Mihrimah, bunun üzerine, “*Ben seni bağışladım. Ben seni bağışlarım ama Tanrı bağışlamaz, insanlar bağışlamaz seni. Suçun çok büyük!*” (Nutku, 1997: 204) der.

5. Zeynep, padişahın odasında Mihrimah Sultan'a yalvarırken padişah ortaya çıkar. Zeynep padişahı görünce bayılır. Uyanınca padişah ona hitaben: “*Peygamber aşkına, şan ve zaferleri hala yaşayan aziz atalarımın adına, Tanrının ve insanların adaletini hiçe sayarak*

sana hizmet edenlerin adlarını söylemeni buyuruyorum sana!” (Nutku, 1997: 204). Zeynep suç ortaklarını sayar ve yine bayılır.

6. Padişah Zeynep’i Mihrimah Sultan adına yaptırdığı mezara gömer (Nutku, 1997: 204, 205). Bu bölümde adalet yerini bulsa da çocuklar için uygunsuz bir bölümdür. Hikâyenin Türkçe dersinde kullanılması halinde bu bölüm düzenlenmelidir.

Dostluk Değeri

1. Mihrimah Sultan, balıkçıya güvenerek başından geçenleri hikâye eder. Öncesinde ise hiç kimseye anlatmayacağına dair söz vermesini ister. Balıkçı da kadının sırrını saklar (Nutku, 1997: 201). Aralarında bir dostluk kurulmuş olur.

Dürüstlük Değeri

1. Mihrimah Sultan, balıkçının yardımsever ve iyi kalpli bir insan olduğunu anladıktan sonra gerçekleri birebir anlatması dürüstlük göstergesidir (Nutku, 1997: 201).

Sabır ve Öz Denetim Değerleri

Sabır ve öz denetim değerlerinin birlikte ele alınma sebebi bu hikâyede bu değerlerin iç içe olması durumundan kaynaklanmaktadır.

1. Mihrimah Sultan, balıkçıya sırrını anlattıktan sonra sırrını saklı tutmasını ister ve şunları da ekler: *“Sabır, Boğaziçi mermerlerini kemiren bir erdemdir. Sabırlı olalım. Sultan Ahmet’in -Tanrıya emanet olsun- dönüşünü bekleyelim. Zamanı gelince harekete geçeriz. Sarısabır çiçeği açmak için yirmi beş yıl bekler, ama hep pırıl pırıl açar ve güneşe gülümser”* (Nutku, 1997: 201). Görüldüğü gibi burada sabırlı olmanın sonuçlarının güzelliğinden bahsedilmektedir. Bunun için de insanların, hislerine yenik düşmeyip davranışlarına hâkim olmaları önem arz etmektedir.

2. Mihrimah Sultan, padişah dönünce hemen harekete geçmez. Bir ay boyunca bekler. (Nutku, 1997: 202). Burada da hem öz denetim hem de sabır değerleri gözlenmektedir.

3. Aynı şekilde padişah da Mihrimah Sultan’dan olup bitenleri öğrendikten sonra acele hareket etmez ve adaletli olabilmek için kendini dizginler (Nutku, 1997: 203). Burada da hem sabır hem de öz denetim değerleri gözlemlenmektedir.

Saygı Değeri

1. Mihrimah Sultan’ı nehirden çıkararak balıkçı İskender, başını öne eğerek ve göz teması kurmadan kadınla konuşur (Nutku, 1997: 200). Aslında onun saraydan geldiğini bilmekte ve kadın olduğu için de rahat davranmamaktadır. Balıkçının bu davranışını da saygı olarak değerlendirebiliriz.

2. Balıkçı, kadına kendini tanıtır, *“Huzuruna çıkmaya layık olmayan bir fakir balıkçıyım ben; kulübem karşı yanda, Esma Sultan Sarayı’na pek uzak değil. Kulübemde hurma, pirinç, süt bulunur, güvenli bir sığınaktır”* (Nutku, 1997: 200). Burada da vurgulandığı gibi daha çok saygı ve yardımseverlik değeri vurgulanmaktadır.

3. Hikâyenin sonunda padişah ödül olarak İskender’i bostancı ilan eder. Bostancılar, padişahın güvendiği insanlardır. İskender, padişahın ve halkın nazarında artık saygın bir kişi olmuştur (Nutku, 1997: 205). Buradan da yapılan doğru davranışlardan sonra saygı duyulan bir insan olunabileceği sonucu çıkarılabilir.

Sevgi Değeri

1. Balıkçı, kadını bulup evine yerleştirir. Diğer gün erkenden kalkan balıkçı, pazara gidip kadın kıyafeti satın alır. Burada gösterdiği ince davranışın kızın hoşuna gideceğini düşünür (Nutku, 1997: 200). Bu anlatımdan da daha çok sevgi değerini görmekteyiz.

2. Padişah, seferden dönünce karısının öldüğü haberini almış ve çok üzülmüştür. Hekimbaşı, Mihrimah Sultan ile buluştuğu vakit, padişahın Mihrimah Sultan için bir kabir yaptırdığını ve günde iki kez kabrini ziyaret edip gözyaşı döktüğünü anlatır (Nutku, 1997: 202). Burada da daha çok sevdiğimiz bir insanın kabrini ziyaret etmek söz konusudur. Yine sevdiği insandan kopamama durumu da söz konusudur. Dolayısıyla sevgi değerinden de bahsedilebilir.

3. Padişah, karısıyla buluştuğu vakit gördüğünün hayal olduğunu düşünür. Mihrimah bu durumu anlayıp “*Ben yaşıyorum. Her cinayet başarılı olmayabilir*” (Nutku, 1997: 203) der. İki kavuştuğu için çok mutlu olurlar. Burada da daha çok sevgi değeri gözlemlenmektedir.

Sorumluluk Değeri

1. Balıkçılar, ara sıra ceset torbalarıyla karşılaşmaktaydılar. Genellikle başlarına bela almamak için bazıları oradan uzaklaşırlarken bazıları da kayığını alıp torbaları boğazın akıntısına bırakırlardı. İskender, torbayı kayığına alıp onu kontrol eder. (Nutku, 1997: 199). Burada İskender’in sorumluluk değerine uyduğunu söyleyebiliriz.

2. Kadın, balıkçıya başından geçenleri anlattığı zaman balıkçı, ona sırrını saklayacağını ve sorumluluğunu yerine getireceğini belirtir (Nutku, 1997: 201). Bu durum da bir sorumluluk değeri olarak alınabilir.

3. Padişah seferden döndükten sonra bir ay bekleyen Mihrimah Sultan, balıkçıya hekimbaşına ulaştırması için yüzüğünü verir. Dolayısıyla balıkçı burada da sorumluluk almış olur.

Vatanseverlik Değeri

1. Hikâyenin başında meddah, sarayın güzelliklerini anlatır ve ardından: “*Bu cenneti Sultan III. Ahmet yaratmıştır. Tanrı onu ödüllendirecektir yeryüzünü cennete döndürdüğü için*” (Nutku, 1997: 199) cümlesini ekler. Burada da vatanseverlik ön plana çıkmakta ve meddah ülkesinin sarayını ve yöneticisini övmektedir.

2. Hikâyede zaferle dönen padişahın haberinin yayılması ve coşkuyla karşılanması da bir vatanseverlik göstergesi olarak yorumlanabilir (Nutku, 1997: 199).

3. Hikâyede padişah ve Mihrimah kavuşurlar. Burada Mihrimah, olayları anlattıktan sonra padişah, suçluların cezalarını çekmeleri gerektiğini düşünür. Ancak adaletli olmalıdır. Bu yüzden padişah, ilham alabilmek için haksever olarak bildiği Kanuni Sultan Süleyman’ın

yaptırdığı camiye Cuma namazına gidecektir. Meddah burada araya girer ve: “*Bir akşam... Burayı iyi dinleyiniz ve Kanuni Sultan Süleyman’ın büyük ruhunun, Cuma duasında şanlı Sultan Ahmet’e neler ilham ettiğini görün!*” (Nutku, 1997: 203) der. Ardından da Zeynep’e ayna planını uygularlar ve böylece suçlu yakalanır. Burada da padişahların övülmesi vatan sevgisini vurgulayan başka bir değer olarak karşımıza çıkar.

Yardımseverlik

1. Derede bulduğu torbayı açan İskender, içindeki bedenini sağlığını merak eder. Onun hayatta olduğunu anlayınca: “*Tanrı büyüktür, onun izniyle bu kadını kurtaracağım*” (Nutku, 1997: 200) der. Burada da İskender’in insanlara yardım etmek istemesi yardımseverlik olarak yorumlanabilir.

2. Balıkçının kadını evine alması ona yiyecek ikram etmek istemesi de yardımseverlik değerinin bir başka göstergesi olarak alınabilir (Nutku, 1997: 200).

SONUÇ VE ÖNERİ

Yazımızın bütününde de vurgulandığı gibi, değerler eğitimi gelecek nesillerin doğru yetişebilmesi için üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

İnsanlar, yaşadıkları toplumun değerlerini doğru bir şekilde öğrenebilmelidir. Çünkü giriş bölümünde de değindiğimiz gibi sahip olduğumuz değerler bize kılavuzluk etmektedir. Gündelik yaşantımızda karşımıza çıkan her türlü durum karşısında değerler bize yön gösterirler.

Aile içerisinde çeşitli değerleri kazanan öğrenciler, bu öğrendikleri değerleri okulda pekiştirmektedirler (Batmaz ve Erdoğan, 2019: 2683). Bu yüzden okulda öğretmenlerin derste kullanacakları metinleri özenle seçmeleri önemlidir. Değerler eğitimi için doğru kaynaklara ulaşmak da önem arz etmektedir. Çünkü gelenek, görenek, örf ve adetlerini öğrenebilecekleri metinler milli bilincin oluşmasına büyük katkı sağlar.

Çalışmamızda bu amaç doğrultusunda Türkçe derslerinde değerler eğitimi bağlamında uygunluğu ölçülmek üzere bir meddah hikâyesi belirlenmiştir. Bu araştırma için Özdemir Nutku’nun “*Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri*” kitabındaki “*Meddah Hikâyeleri*” bölümünde yer alan yirmi iki hikâye içerisinden, on dördüncü sırada yer alan “*Sadabad’ın Ölü Kadını*” hikâyesi irdelenmiştir. Bu araştırma için belirlenen değerler, 2019 Türkçe Öğretim programında yer alan “on kök” değerlerdir. Bunlar: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (MEB, 2019: 4).

Yazımızda seçilen hikâyenin anlatıcılarına/meddahlarına, mekânlarına, anlatıldığı tarihe ve özetine yer verilmiştir. Seçilen meddah hikâyesi, içerik analizi metoduyla incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara, bildiri metnimizde de değindiğimiz gibi, adalet 6, dostluk 1, dürüstlük 1, öz denetim 3, sabır 3, saygı 3, sevgi 3, sorumluluk 3, vatanseverlik 3 ve yardımseverliğe 2 yerde değinilmiştir. Hikâyede 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan bütün “kök değerler” mevcuttur.

Yine hikâyede suçluların ceza bulma bölümü çok uzundur ve birçok uygunsuz tasvire de yer verilmiştir. Bu tasvirlerin bir kısmı temel değerlerimize uygun düşmemektedir.

Dolayısıyla çocukların hayal dünyasını olumsuz etkileyebilecek bu kısımların yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünmekteyiz.

Bunlarla birlikte incelenen “*Sadabad’ın Ölü Kadını*” meddah hikâyesi, çocukların seviyesine uygun olarak düzenlendiği takdirde, metnin ders materyali olarak kullanılmasının çocuklarımıza daha faydalı olacağı kanaatini de son cümle olarak vurgulamış olalım.

KAYNAKÇA

1. Batmaz, O. ve Erdoğan T. (2019), “Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6): 2681-2692.
2. Batur, Z. ve Akdeniz, T. (2020), “Değerler Eğitimiyle İlgili Yapılan Tezler Üzerine Bir İnceleme: Türkçe Eğitimi”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1): 1-11.
3. Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016), “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, Yirmi İkinci Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
4. Fırat, H. (2012), “Çocuk Edebiyatının Türkçe Eğitimindeki Yeri: Biyografi Örneği”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29: 44-56.
5. Kılcan, T. (2020), “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerlerin Önem Sırasına ve Eğitimine İlişkin Görüşleri”, *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2): 33-44.
6. Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015), “Temel Beceriler ve Türkçe Öğretimi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3): 1-19.
7. Milli Eğitim Bakanlığı. (2019), “Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)”, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
8. Nutku, Ö. (1997), “Meddahlık ve Meddah Hikâyeleri”, İkinci Baskı, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları, Ankara.
9. Osmanoğlu, C. (2018), “İlk Okuma Kitaplarında Değerler Eğitimi: Kültürel Miras Söylemi Etrafında Bir Analiz”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 18(2): 1070-1101.
10. URL 1. [değer ne demek TDK Sözlük Anlamı \(sozluk.gov.tr\)](http://sozluk.gov.tr) Son Erişim Tarihi: 09.05.2021 saat: 08.50

A STYLISTIC ANALYSIS OF THREE ALTERNATIVE ENDINGS IN MALCOLM BRADBURY'S "COMPOSITION"

Ufuk ŞAHİN

Asst. Prof. Dr., Atatürk University, Faculty of Letters, Department of English Language and Literature, Orcid No: 0000-0001-5268-756X

Abstract

Unlike the traditional plot-oriented texts, some modern fictions offer multiple or alternative endings. One of the rare examples is a short story called "Composition" written by British academic, critic, television scriptwriter, biographer, and novelist Malcolm Bradbury. It is about a British university graduate, William, who takes up a post as a teaching assistant at an American university (highly likely in New York), and the various cultural differences such as language (American vs. British English) and temptations (female students). In his short story, Bradbury presents three alternative endings: William reads his student Ellie's letter as blackmail and gives in to it, but presumably leaves the US in the first, he reads her letter as blackmail, but resists it, marking it like composition and gives it the grade "F" in the second, and he reads the letter as an invitation to continue the relationship, the sexual affair with Ellie and her friend, and burns all the grade sheets, thereby ruins his academic career in the third version.

Although his alternative endings follow a basic blueprint up to a certain part of the story (i.e. in each version, there is a knock at the door, Mr. Krutch comes to see William about his grades, Fardiman opens the door and tells a lie about where William is, Krutch leaves, and William takes up his red marking pen), later on, Bradbury presents different reactions given by William to Ellie's blackmail letter, which provides him with the use of a variety of stylistic features.

Thus, by using various tools, this study aims at analyzing these three endings in terms of their stylistic features, thereby unveiling the hidden meanings or possible intentions behind them.

Keywords: Bradbury, ending, stylistic, Fardiman, Krutch

1. INTRODUCTION

Traditional plot-oriented stories are composed of three parts: a beginning, a middle, and an end (Fludernik, 2006: 5). The main conflict introduced in the middle is "usually resolved by marriage, death, or some other aesthetically or morally satisfactory outcome producing a state of equilibrium." (Jahn, 2017)

Elizabeth J. MacArthur states that "the preoccupation with closure [...] can be linked to a fear of deviance and a desire for stability." (1987: 5) In their article "The Puzzle of Multiple Endings" Florian Cova and Amanda Garcia also explicate the reasons why most fictions tend to have only one ending and why "multiple endings" are rare:

Pick a novel at random on your bookshelf or think about the last movie you saw. There is a high chance that this novel or film offers one and only one ending. Indeed, novels or films presenting multiple endings—that is, different authorized endings, none of which are favored by the author—are quite rare and unusual. Thus, we do not expect to be confronted with different fates for one and the same character or different resolutions for the same story. If we read a novel in which the author proposes two official endings, we are likely to be surprised. To put it simply: we are used to have fictions offering one and only one ending because this is what most of them do. (2015: 105-106)

Many modern writers, however, prefer their works with no closure. While some stories are open-ended, some others conclude obscurely. If anything, some stories offer alternative endings (Jahn, 2017), which are limited in number.

One particularly pertinent example for such devious narratives is the short story called “Composition” written by British academic, critic, television scriptwriter, biographer, novelist and one of the founders of the Creative Writing MA course at the University of East Anglia in 1970 (Garfield, 2011: 98) Malcolm Bradbury. It is about a British university graduate, William, who takes up a post as a teaching assistant at an American university, highly likely in New York, and the various cultural differences including language and temptations, namely female students. The story offers three alternative endings, and in each ending, Bradbury provides us with a different scenario: in the first version (VA), William reads Ellie’s letter as blackmail and gives in to it, but presumably leaves the US, in the second version, William reads Ellie’s letter as blackmail, but resists it, marking it like a student’s composition and gives it the grade ‘F’ and in the last version, William reads the letter as an invitation to continue the relationship: the sexual affair with Ellie and her friend and he burns the grade sheets, thereby ruining his academic career.

Depending on these different scenarios on William’s reactions to his student Ellie’s blackmail letter, in each ending, Bradbury makes various stylistic choices, which call for the use of a range of stylistic tools. Throughout the article, the theoretical discussion will also accompany the analysis of sentences numbered for ease of reference.

Thus, this study takes as its main point of departure remarkable stylistic features of three alternative endings in “Composition”, and possible meanings or Bradbury’s intentions behind them.

2. STYLISTIC ANALYSIS

The first stylistic feature is the graphological foregrounding of the alternative endings. The term “foregrounding” is defined as:

Foregrounding refers to a form of textual patterning which is motivated specifically for literary-aesthetic purposes. Capable of working at any level of language, foregrounding typically involves a stylistic distortion of some sort, either through an aspect of the text which deviates from a linguistic norm or, alternatively, where an aspect of the text is brought to the fore through repetition or parallelism. That means that foregrounding comes in two main guises: foregrounding as ‘deviation from a norm’ and foregrounding as ‘more of the same’.

Foregrounding is essentially a technique for ‘making strange’ in language, or to extrapolate from Shklovsky’s Russian term *ostranenie*, a method of ‘defamiliarisation’ in textual composition. (Simpson, 2004: 50)

By entitling the endings such as VA, VB, and VC, Bradbury makes them salient or deviant, and therefore, draws readers' attention and makes them memorable. Although they are not conforming to readers' expectations, when readers first see the section title VA, they will notice that the VA stands for Version A, and understand that there are other versions.

There is another graphological foregrounding within the endings:

VA (1) *There is a knock at the door.* (Bradbury, 1976: 143)

VB (1) *There is a knock at the door.* (Bradbury, 1976: 144)

VC (1) *There is a knock at the door.* (Bradbury, 1976: 144)

That all three versions start with the same sentence intimates that William expects some students to react against their exam scores. Bradbury brings this sentence to the fore by writing it in italics. Moreover, he uses the noun form of the word “knock” to imply that both William and Fardiman hear the sound of knocking.

Besides, the version B harbours a particular textual pattern that deviates from what surrounds it:

VB (20) Fardiman, marking, reaches in his back pocket and pulls out his black wallet. (Bradbury, 1976: 144)

Admittedly, Bradbury foregrounds rhyming words throughout the story. He continues to employ them in the VB (20) with “reaches in his back pocket and pulls out his black wallet” as well. It makes Version B stylistically more consistent with the rest of the story.

Another remarkable stylistic feature is the use of deictic elements. Katie Wales defines the term ‘deixis’ as:

deixis; deictic; deictic shift theory (DST) (1) From the Gk ‘pointing’ or ‘showing’, deixis in linguistics refers generally to all those universal features of language which orientate or ‘anchor’ our utterances in the context of proximity of space (here v. there; this v. that), and of time (now v. then), relative to the speaker’s viewpoint. (2011: 105)

Examples:

VA (2) Fardiman goes and opens it. (Bradbury, 1976: 143)

VA (3) ‘Happy New Year,’ he says to whomever is outside. (Bradbury, 1976: 143)

VA (4) ‘Is Mr Honeywell there?’ asks a voice. (Bradbury, 1976: 143)

VB (2) Fardiman crosses the room and opens it. (Bradbury, 1976: 144)

VB (3) ‘Mr Honeywell in?’ asks a voice. (Bradbury, 1976: 144)

VC (2) Fardiman steps across and opens it. (Bradbury, 1976: 144)

VC (4) ‘Is Mr Honeywell there?’ asks a voice. (Bradbury, 1976: 144)

Because William does not want to see any students, Fardiman opens the door in each version and because William is positioned some distance away from the door, or he sits

somewhere in the room from where he cannot see who is at the door, Bradbury uses the objective pronoun “whomever” in the VA (3). The deictic relationship is therefore distal. To look in close detail, William’s point of view is “limited, even temporarily, to an impeded or distanced visual perspective” (Simpson, 2004: 29), so there is an attenuated focalization here.

In the VA (4), VB (3), and VC (4), William, as an internal focalizer, cannot see the person but can only hear his/her voice. Bradbury refers to him/her as a “voice”, also an example of synecdoche, and uses the indeterminate article “a” to introduce that voice as new information.

Bradbury prefers to use other deictic markers in the VA (2), VB (2), and VC (2): “go” to signal that Fardiman walks away from the perceiving source (internal focalizer) William, “cross” to indicate that Fardiman goes across from one side of the room to the other to open the door, and “step across” to state that Fardiman walks from one side of the room to the other. By doing so, in addition to his alternative endings, he also offers alternative words or expressions having similar meanings.

Since Bradbury presents the voice previously in the 3rd sentence as new information, he gives it as old information and uses it with the determinate article “the”:

VB (5) I need to talk to him right now about my grades,’ says the voice. (Bradbury, 1976: 144)

The deictic phrase “my grades” in the VB (5) reveals that the owner of the voice is a student, and the student wants to call William to account for his grades.

The VA (3), VB (3) and VC (4) are examples of Direct Speech (DS) which is one of remarkable stylistic choices which Bradbury makes consistently in the story. In the DS mode, the reported clauses are enclosed within quotation marks and reporting clauses are placed after the quoted material. Bradbury adopts the present simple in the reporting clause, when the narrator reports what the characters have said because he uses an informal language as in the rest of the text. This makes the direct speech more vivid and dramatic, also enables him to give his narrator control over the characters’ speeches or actions.

Another remarkable stylistic feature that marks the dialogue between Fardiman and Krutch in each version is Fardiman’s lies about where William is:

VA (5) ‘He’s gone to Chicago, Mr Krutch,’ says Fardiman, ‘the Windy City.’ (Bradbury, 1976: 143)

VB (4) ‘He’s gone to Chicago,’ says Fardiman, ‘Hog butcher, stacker of wheat.’ (Bradbury, 1976: 144)

VC (5) ‘He’s gone to Pittsburgh,’ says Fardiman. (Bradbury, 1976: 144-145)

According to Grice’s concept of cooperative principles, “human beings communicate efficiently because they are by nature helpful to one another.” (Aitchison, 1992: 93-94) The cooperative principle can be divided into four maxims:

Maxim of Quantity is related to the quantity of information. When we talk, we should give the right amount of information.

Maxim of Quality is related to the quality of information. We should be truthful. We should not say what we believe to be false.

According to his Maxim of Relevance, we should be relevant. When someone asks us a question, we should give the right answer concerning the question.

As for Maxim of Manner, it is related to the explicitness, order, and briefness of our talk or answers. In order not to confuse people, we should put what we say in the clearest, briefest, and the most orderly manner. (Aitchison, 1992: 94, Grice's Cooperative Principle, 2018)

So, with his misleading or inappropriate answers, Fardiman violates Grice's Maxim of Quality as well as Maxim of Quantity.

As I have noted in passing, in the VA (5), readers for the first time learn the name of the person who wants to see William with the help of the vocative "Mr Krutch", which serves a deictic function because it points out Fardiman's intended addressee. This vocative that appears in all three versions accommodates Bradbury's another foregrounding because he does not use a point after the term of address "Mr". Moreover, readers learn the fact that Chicago is known as "the Windy City".

As in the VA (5), Fardiman says that William has gone to Chicago in the VB (4). However, he recites the first and the last two lines of Carl Sandburg's poem "Chicago", but not precisely. (VanSpanckeren, 1969: 56) Two inferences can be drawn from this: when Fardiman says that William has gone to Chicago, it evokes the poem in his mind, or reversely, since he thinks of the poem at that moment, the first place or city that comes to his mind is Chicago.

By alluding to the poem "Chicago" written by a highly respected American poet Carl Sandburg, he is likely to offer information about the society and industrialization in Chicago because Sandburg is known for his recognition of "the destructive potential of contemporary industrial societies; however, he preferred celebrating the human spirit and its ability to impose its character, if not its will, on the world" (Lane and O'Sullivan: 1999: 77) So, his poem "Chicago" embodies his "realistic assessment of both strengths and weaknesses of the city he loved" (Lane and O'Sullivan: 1999: 77)

Although it is not so obvious why Bradbury prefers Chicago in the two versions, Pittsburgh in the last version, sentence (5), geographical features of these two cities can give us some ideas. From the VA, readers have already learned that William and Fardiman are highly likely in New York. To throw light on why he chooses Chicago and Pittsburgh from among the US cities, it is better to look at the connection or common points among these three cities. As indicated in the *Outline of American Geography*, New York, Chicago and Pittsburgh are among the country's economically most advanced cities, and they are connected by rail. This makes transportation much easier. (Birdsall and Florin, 1992: 31, 54) Moreover, Chicago and Pittsburgh are cities with a younger population, so they are more dynamic and creative, and they have usually better development perspectives. ("Chicago vs Pittsburgh") From another vantage point, especially Pittsburgh has important universities, research centres, museums, etc., so William, as a graduate student, could go there, and research on his field of study.

Fardiman continues to violate the maxims in the following part of the dialogue in the VA and VB:

VA (7) ‘Come back another day, when once more he’s not here,’ says Fardiman. (Bradbury, 1976: 143)

VA (8) ‘There’s someone breathing, back there,’ says Krutch, ‘He’s there.’ (Bradbury, 1976: 143)

VA (9) ‘No, there’s no one breathing,’ says Fardiman, ‘If I let you in here, you wouldn’t see anybody, but I won’t. You’ve got to learn to take words on trust.’ (Bradbury, 1976: 143)

The sentence VA (7) gives us a clue that whenever Krutch comes to see William, Fardiman will tell a lie about his place. In the VA (8), Krutch, like William, has a limited and impeded perspective, so he cannot see who or what is inside, but can hear something or someone breathing, this makes him think that William is actually in the room. In the VA (9), Fardiman again denies that William is in the office and says to Krutch that he has to trust his words.

VB (6) ‘Try again some other time, Mr Krutch,’ says Fardiman. (Bradbury, 1976: 144)

VB (7) ‘There are papers rustling in there,’ says Krutch, ‘I know he’s there.’ (Bradbury, 1976: 144)

VB (8) ‘It’s the wind,’ says Fardiman, ‘The local mistral. I’m alone. Okay?’ (Bradbury, 1976: 144)

Instead of telling another lie in the VB (6), Fardiman prefers to say “some other time”. This enables him not to state a particular time for Krutch to come and see William. In the VB (7), Krutch cannot see inside because of his location and limited point of view, but he can only hear an onomatopoeic sound of papers. In the VB (8), Fardiman tells another lie “The local mistral” because “[t]he mistral is a strong cold dry wind that blows south through France to the Mediterranean” (“The Mistral”, 2008: 914). So, the mistral does not blow in the US. This misuse is also an example of anachorism defined in Collins English Dictionary: as “anachorism (from ana- + *khōros* place) geographical misplacement, something located in an incongruous position.” (“Anachorism”, 2019)

As in the second sentences, Bradbury offers readers alternative words having similar meanings in the subsequent sentences of the versions:

VA (12) William breathes: he reads, and then rereads, the letter. (Bradbury, 1976: 143)

VB (13) William releases the papers he is holding: he reads and reads again, the letter. (Bradbury, 1976: 144)

VC (12) William reads, and then re-reads, the letter. (Bradbury, 1976: 145)

William’s hearable breath and the use of the punctuation mark colon in the VA (12) imply that he is very apprehensive about the letter. So, “he reads, and then rereads” it.

Bradbury uses the prefix “re-“ which means “again”, but he prefers to use it without a hyphen “rereads” in the VA (12), but with a hyphen in the VC (12). The hyphen after “re” is used to distinguish the particular word from the other word or words. However, in this case, it is not necessary because, with or without a hyphen, the meaning will not change, and the readers will not confuse it with another word.

Special mention should also be made here about the statuses of the interactants: Krutch and Fardiman.

VA (6) ‘I have to see him about my grades,’ says Krutch. (Bradbury, 1976: 143)

VB (5) I need to talk to him right now about my grades,’ says the voice. (Bradbury, 1976: 144)

VC (6) ‘Oh, I’m sorry,’ says a voice, ‘My name’s Krutch. I just wanted to tell him he’s the best teacher I ever had. I really learned from his course. I didn’t understand it, but it was really good, you know what I mean? It’s funny, there are some teachers who just make everything seem really interesting. I mean, I’m a dull, ordinary guy. I got these terrible grades from him. I may flunk. But who cares? That’s not what matters. I’ll never forget being taught by him. You know?’ (Bradbury, 1976: 145)

Krutch appears as a confident character and therefore a dominating interactant in the VA (6) and VB (5), but he is a respectful and subservient character, so the inferior interactant in the VC (6) because he does not talk assertively and call William to account for his grade, unlike other versions. Instead, he prefers to flatter William, but humiliates himself. This can also be considered as a strategy taken by Krutch to make William speak to him.

It is interesting to note that three endings follow the same blueprint up to a certain part of the story:

Element 1: There is a knock at the door.

Element 2: Mr Krutch, one of William’s students, comes to see William about his grades.

Element 3: Fardiman opens the door and tells a lie about where William is.

Element 4: Krutch leaves.

Element 5: William takes up his red marking pen.

However, after William takes up the red marking pen from his desk drawer, each version makes its own way:

VA (13) He takes up the red marking pen from his desk. (Bradbury, 1976: 143)

VA (14) From under the letter he takes out the computerized mark-sheet. (Bradbury, 1976: 143)

VA (15) He runs his eye down it, finds a name and, with the pen, he makes a small alteration. (Bradbury, 1976: 143)

VA (16) Then he picks up the letter, tears it, and throws it into the wastebasket. (Bradbury, 1976: 143)

While marking the students’ (exam) papers, William uses a red pen. Habitually or because he doesn’t know what to do with the letter, he decides to take it as a student’s paper, so he takes up his red marking pen from his desk in the VA (13). After taking the pen, he also takes out the rubric (“the computerized mark-sheet”) he uses while marking his students’ compositions in the VA (14). After identifying the student’s name on the letter, he makes some changes, but does not mark it. Then, in the VA (16), he changes his mind and decides to get rid of the letter.

VB (14) He takes up the red marking pen from his desk. (Bradbury, 1976: 144)

VB (15) He goes carefully through the letter once more, making professional markings on it. (Bradbury, 1976: 144)

VB (16) He underlines the phrase ‘a really good friend of Laura Ann and I’ and writes ‘error in case’; he underlines the phrase ‘a different section than us’ and writes ‘Not a comparative: different . . . from’. (Bradbury, 1976: 144)

VB (17) On the bottom he writes: ‘You get to the point too slowly’ then ‘Two errors carrying full penalization: F’. (Bradbury, 1976: 144)

VB (18) From his desk drawer, he takes a clean envelope and addresses it to Miss Ellie Armfelt, at her apartment address. (Bradbury, 1976: 144)

VB (19) ‘Sell me a stamp, Fardiman,’ he says. (Bradbury, 1976: 144)

In the VB (15), however, contrary to expectations, he starts to examine the letter again and decides to mark it, not the exam papers because William does not know what to do with it but to mark it as a teacher. For this reason, his marking on it is “professional”. In the VB (16) He finds some grammatical mistakes and puts marks on them.

In the VB (17), at the bottom of the letter, he writes Ellie’s other mistake related to its structure and then gives an F to her because of her two fatal mistakes. The word “penalization” means the act of punishing, so because of her two errors in her letter, William punishes her by giving her the grade “F”. We may question here whether the word “penalization” is in its home or not and wonder if teachers punish their students by giving them grades, particularly a grade “F”.

Teachers usually do objective marking to the best of their ability, and their ultimate aim is to teach their students, not to punish them. The word “penalization”, therefore, brings to mind the possibility that William wants to punish Ellie not because of her two errors, but because of her blackmail.

As in the burning process of the photograph in Version A, Bradbury again prefers unnecessarily to describe the envelope writing scene the VB (18). The reason why he gives such small details is to imply that William is still thinking about Ellie’s letter, what he can do with it or whether he is doing the right thing by writing back to her and giving her letter an “F”.

In the VB (19), instead of handing over his letter, William wants to mail it, and asks Fardiman for a stamp.

VC (13) He takes up the red marking pen from his desk. (Bradbury, 1976: 145)

VC (14) He takes up a clean sheet of paper and begins writing. (Bradbury, 1976: 145)

Since in the first two versions, William uses his red marking pen to mark his students’ compositions, the readers expect the same thing here, but he starts writing a letter to Ellie because his mind is busy with what he can do with Ellie’s letter or her blackmail.

Another feature that makes the last version different is William’s letter to Ellie:

VC (15) ‘Dear Ellie,’ he writes,

I can’t tell you how good it was to get your letter. It was under my door first thing this morning, when I arrived, just what I needed to hear. I’d been wondering all night, with the snowstorm going on outside my window, just how you felt, you and Laura Ann. I mean, it could

have been something just casual. Like *Blow Up* or something —did you see that great film? What it meant to me was a breaking down of distances, a real getting close. How these artificial rôles, teacher and student block out real relationships. I accept your invitation, who wouldn't? I'll be round tomorrow night (I have a paper tonight to finish for my graduate course; I wonder what grade I'll get!). Certainly I'd like to meet Delise. She's right, of course; photography is better than words, as involvement is better than analysis, life better than writing about life. And you're right too, about grades being crap. In fact that whole academic factory atmosphere is crap too. Petty research by petty minds evading everything that's real and alive. Well, you're alive, and you've taught me something. Do you know what your letter made me do? Burn my grade sheets. I guess that's the end of my contract, but who cares? What kind of life is that? I wanted to write songs anyway. Don't take too much exercise before I come. Do you know what I'm doing? I sit at my desk, in a high-back swivel chair, looking out at the snow. I have an incredible, fresh sense of reality. It's a really crisp, beautiful morning, and out through the window I can see people walking in all their peopleness, and the sun bringing out red glitter. . . (Bradbury, 1976: 145-146)

Bradbury uses a reporting clause "he writes" after the letter heading "Dear Ellie", thus a Direct Discourse, but he prefers to give the letter content in the Free Direct Discourse in its freest form (i.e., he does not use a reporting clause and inverted commas). Also, there is a sentence like "I'll be round tomorrow night" in that there is no shift in the pronoun and verb tense and switch in the deictic word "tomorrow".

As Paul Simpson pointed out:

It is a simple rule of thumb of speech and thought presentation that the more free and/or direct the mode of presentation, the more a narrator's control over what was thought or said diminishes; so much so that a character is permitted ultimately to express thoughts or speech in a seemingly unmediated way. In the speech presentation mode, the freest and most direct form is Free Direct Speech, which is characterised by the loss of reporting clauses or inverted commas, or both. In prose fiction, one of the stylistic functions of FDS is to give an impression of untrammelled, free-flowing dialogue between characters. (2004: 84)

With the slip from Direct Discourse into its freest form, the narrator is drawn to the background, does not interrupt the character (William), and therefore enables him to write his thoughts freely. It also gives the impression that William thinks and writes simultaneously.

Bradbury chooses to present the letter graphologically deviant as well. He gives it indented and adopts a smaller font size to draw the readers' attention to it and its content.

The last sentence of the letter ("It's a really crisp, beautiful morning, and out through the window I can see people walking in all their peopleness, and the sun bringing out red glitter." (146)) is also worth dwelling on because this sentence has already been uttered by the narrator within the section IV, on page 139. Thus, a fictional character violates the three-level model of narrative communication, particularly the border between the level of action (character-character) and level of fictional mediation (narrator-addressee(s)/audience). This metareferential and metaleptic device, usually impossible to employ, creates a confusion of both logical and ontological levels and enables Bradbury to indicate the fictionality of his text.

It is also worth noting that although Bradbury implies that William will lose his position as a teaching assistant at the university and offers different reasons for it in each

version (i.e. William burns both the letter and the photograph in the first version, he treats Ellie's letter as if it was a composition and gives it an "F", and then send it back to her in the second version, and he burns all the grade sheets in the last version), he leaves all versions with open endings so that the readers can imagine the end of the endings by themselves.

Before concluding the analysis section of this article, it is better to look at the last sentences of each version:

VA (24) 'You must come back to New York City and meet my mother,' says Fardiman, coughing in the polluted smoke. (Bradbury, 1976: 143-144)

VB (22) Fardiman goes, and William sits at his desk, and looks out of the window. (Bradbury, 1976: 144)

VC (16) 'Hey, William, William,' says Fardiman, marking, 'what's all that stuff you're writing?' (Bradbury, 1976: 146)

In the VA (24), when Fardiman sees what William has done with the letter and the photograph, he immediately infers that William will have to leave his job and return to his homeland. From Fardiman's remarks, especially from the deictic verb phrase "come back to New York", the readers can also understand that they are in New York, and since William will leave New York in a short time, and he will not have time to meet Fardiman's mother, Fardiman wants him to come back to New York someday and meet his mother.

In the VB (22), after writing his letter, it is understood that William stands up and asks Fardiman for a stamp, then gives it to him to send. When Fardiman leaves, he sits back at his large desk by the window, and he looks out of the window as he has usually done before and may continue to think about what has happened.

In the VC (16), the narrator is in the driving seat again by using a DS ("says Fardiman")

3. CONCLUSION

As all these brief analyses indicate, in each version, Bradbury provides readers with a different scenario that possibly leads William to ruin his academic career, and these different scenarios on his attitude towards his student Ellie's blackmail entail various stylistic choices such as direct speech, free direct speech, (graphological) foregrounding, anachorism, rhyming words, and deictic elements.

Bradbury's three alternative endings and his stylistic choices help him question storytelling by making readers aware of all the preconditions they bring along when reading stories. So, readers play an active role in building their enjoyment of the fiction. It is up to them, then, to choose the most satisfying version or the one that has emotional power. When they choose one, this will naturally affect their experience of the story.

Another possible reason why Bradbury prefers to give his story three alternative endings is that he, as one of the founders of the Creative Writing MA course, may want to show how to write a conclusion to a story and what kind of linguistic sources or stylistic devices can be used.

REFERENCES

1. Aitchison J. (1992), *Linguistics*, Teach Yourself Books. Hodder & Stoughton Ltd. UK.
2. "Anachorism", Collins English Dictionary, Online. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/anachorism> (accessed 17 January 2019).
3. Birdsall, S. S. and Florin, J. (1992), *Outline of American Geograpghy*, United States Information Agency.
4. Bradbury, M. (1976), "Composition", *Who Do You Think You Are?, Stories and Parodies*, Penguin Books, pp. 119-146.
5. "Chicago vs Pittsburgh", Available at: <https://versus.com/en/chicago-vs-pittsburgh/female-population> (accessed 24 March 2021).
6. Cova, F. and Garcia, A. (2015), "The Puzzle of Multiple Endings", *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 73:2 Spring.
7. Fludernik, M. (2006), *An Introduction to Narratology*, Routledge Taylor & Francis Group. London and New York.
8. Garfield, N. F. (2011), *Malcolm Bradbury*, (Ed.), Anim Publishing, U.S.A., U.K., Germany.
9. "Grice's Cooperative Principle", (2021), Available at: <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/stylistics/topic12/14cp1.htm> (accessed 25 February 2021).
10. Jahn, M. (2017), *Narratology: A Guide to the Theory of Narrative*, English Department, University of Cologne.
11. Lane J. and O'Sullivan, M. (1999), *A Twentieth – Century American Reader*, (Ed.), Volume 1 – 1900-1945. United States Information Agency.
12. MacArthur, J. E. (1987), "Devious Narratives: Refusal of Closure in Two Eighteenth-Century Epistolary Novels", *Eighteenth-Century Studies*, Autumn, Vol. 21, No. 1., pp. 1-20. Available at: <https://www.jstor.org/stable/2739024> (accessed 8 April 2021)
13. Simpson, P. (2004), *Stylistics, A resource book for students*, Routledge, Taylor & Francis Group. London and New York.
14. "The Mistral", (2008), *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, Third Edition. Cambridge University Press.
15. VanSpanckeren, K. (1994), *Outline of American Literature*, The United States Department of State.
16. Wales, K. (2011), *A Dictionary of Stylistics*, Third Edition, Pearson Education Limited.

**TURKEY AND TURKISH CULTURE RECEPTION IN UKRAINIAN LITERATURE
IN THE 1920TH AND 1930TH OF THE XX CENTURY**

РЕЦЕПЦИЯ ТУРЦИИ И ТУРЕЦКОЙ КУЛЬТУРЫ В УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
1920–30-Х ГОДОВ

Doctor of Philology, Professor Mykola Vas'kiv
Borys Grinchenko Kyiv University (Kyiv, Ukraine)
ID ORCID: 0000-0003-3909-1213

Abstract

The article deals with the reasons for the attention of Ukrainian writers and scholars of the 1920th and 1930th to the East and Eastern culture, especially to Turkey.

The main ones were national self-identification and awareness of their own statehood, which prompted them to determine their place among other nations and states, especially neighboring countries and find commonality with them and differences.

The popular scientific publications, for example, Ukrainian authors or printed in Ukrainian publishers, analyze the political structure of Turkey and its relations with European states. Also they have been research geography, economy, culture, grammar of the Turkish language etc.

Information about translations into Ukrainian language features of works by Omer Seyfedin, Yakub Kadri Karaosmanoglu, Refik Khalid, such as translator – well-known Turk scholar Vasyl' Dubrovsky, Khalide Edib's novel "The Fire Shirt" (there was one translation of this literary masterpiece from Turkish language and one – from German), lyrics of Tefvik Fikret, Mehmet Emin, Halit Fahri (which was retold by Pavlo Tychyna, who had written some of his own poetry with Turkish motives).

In the interwar twentieth century, Ukrainian writers wrote many original works about Turkey and its culture. This is a detective novel by Leo Velychko "The Desmol's Conspiracy" about the Western countries' treachery against the Republic of Turkey and Mustafa Kemal Ataturk himself, and books of wandering essays and memoirs, among them were "My Years in Tsargorod (Constantinople)" by world-renowned artist Oleksa Hryshchenko, "In Tsargorod (Constantinople)" Olexander Lototsky's, the first ambassador of Ukraine to Turkey, "The Sun Beyond the Minarets" and "The Diary of Multiple Cities" by Kost' Kotko, "The Notebook of Wanderings" by Leonid Pervomaysky.

Separately the issue of the *Red Road* magazine, which was entirely devoted to Turkey and provided translations of Turkish poetry and prose, contained articles by prominent Ukrainian and Russian Turkologists on history, culture, literature, press, politics, economics and transition issues took place during the 1930th, there were Latin and many other problems. Ukrainian researchers, argued that Ukrainian-Turkish economic, trade, political, military and, especially, cultural cooperation during the 15th–19th centuries unlike the Russian ones.

The author notes the great achievements of Ukrainian Turkology during the greatest heyday – 1920th and early 1930th, the important role in these processes of the All-Ukrainian National Association of Orientalists (AUNAO (VUNAS)), emphasizes the peculiarities of the Ukrainian reception of Turkey, the search for common points of touch between communication.

Key words: reception; Turkish culture; VUNAS; travel essay; translation.

В статье ведется речь о причинах обращения внимания украинских писателей и ученых 1920–30-х годов на Восток и восточную культуру, особенно – на Турцию. Основными из них были национальная самоидентификация и осознание собственной государственности, которые подталкивали определить свое место среди других наций и государств, прежде всего соседних, и найти с ними общность и отличия. Анализируются научно-популярные издания (украинских авторов или напечатанных в украинских издательствах) о политическом строе Турции и ее взаимоотношениях с европейскими государствами, о ее географии, экономике, культуре, о грамматике турецкого языка и т. д.

Предоставляется информация о переводах на украинский язык, особенностях произведений Омера Сейфетдина, Якуба Кадри Караосманоглу, Рефика Халида (переводчик – известный турковед Василий Дубровский), романа Халиде Эдиб «Огненная рубашка» (один перевод – с турецкого языка, другой – с немецкого), лирики Тевфика Фикрета, Мехмета Эмина, Галита Фагри (в ретрансляции Павла Тычины, который также написал несколько собственных стихотворений по турецким мотивам).

В межвоенное двадцатилетие украинские писатели написали немало оригинальных произведений о Турции и ее культуре. Это и детективный роман Льва Величко «Заговор Десмоля» о происках стран Запада против Турецкой Республики и лично Мустафы Кемала Ататюрка, и книги путевых очерков и воспоминаний (Мои годы в Царьграде» всемирно известного художника Алексея Грищенко, «В Царьграде» первого посла Украины в Турции Александра Лотоцкого, «Солнце над минаретами» и «Дневник нескольких городов» Костя Котко, «Блокнот скитаний» Леонида Первомайского).

Отдельно ведется речь о выпуске журнала «Червоний шлях» («Красный путь») за 1930 год, который полностью был посвящен Турции и предоставлял переводы турецкой поэзии и прозы, содержал статьи известных украинских и российских туркологов об истории, культуре, литературе, прессе, политике, экономике, о проблемах перехода на латиницу и много других проблем. Украинские исследователи, в отличие от российских, доказывали, что украинско-турецкое экономическое, торговое, политическое, военное и, особенно, культурное сотрудничество на протяжении XV–XIX вв. было намного продуктивнее, чем противостояние и вражда.

Автор статьи отмечает большие достижения украинской туркологии в период ее наивысшего расцвета – 1920-е и начало 1930-х годов, важную роль в этих процессах Всеукраинской национальной ассоциации востоковедов (ВУНАС), акцентирует

внимание на особенностях украинской рецепции Турции, на поисках общих точек соприкосновения в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: рецепция; турецкая культура; ВУНАС; путевой очерк; перевод.

В романе Юрия Яновского «Мастер корабля» среди многих эпизодов воссоздаются реальные встреча и подписание соглашения между советским народным комиссаром иностранных дел и министром иностранных дел Турции. Для писателя, которого за роман обвиняли в украинском имперском маринизме (научной основой этого «имперского маринизма» были труды профессора М. Слабченко об украинцах как о морской нации), было важно написать именно об этом событии, которое произошло в Одессе. Ведь это свидетельствовало о весомости украинского по культуре и духу города, о том, что СССР – субъект международной политики. Но был еще один очень важный момент – особенное внимание в это время ко всему, что происходило в Турции. Поэтому советский нарком намекал на возможность расширения сотрудничества, в том числе военного, хотя в Одессе подписано было посредственное рыболовно-торговое соглашение.

Интерес к Востоку у украинцев существенно вырос после событий Украинской революции 1917–1921 гг. и недолгого периода государственности Украинской Народной Республики. Республику ликвидировали, но ее идеи и интенции сохранялись еще на протяжении целого десятилетия, прежде всего в деятельности национал-коммунистов. Во-вторых, еще до революции был запущен механизм национального самосознания, что неминуемо приводило к интересу к другим нациям, их культуре, определению себя в остальном мире. Заканчивается период «самодовольного зазнайства пирятинского домоседства, величественной удовлетворенности кобеляцкими горизонтами» [18, 3]. В-третьих, большую сыграло национально-освободительное движение народов Азии. Это, а также идеи О. Шпенглера о «закате Европы» стало основой теории «азиятского Ренессансу». Ее сформулировал Николай Хвильевый, чей высокий авторитет очень способствовал широкой популяризации теории среди украинских писателей. Эта теория особенно наглядно иллюстрировалась преобразованиями в жизни восточных народов СССР, когда отдельные национальности «перешагивали» из первобытного или феодального общества в социалистическое. Поэтому неудивительно, что украинские писатели открывали на советских просторах для себя, для украинцев и для целого мира ценные россыпи незнакомых ранее культур. В конце концов, Восток в Европе и Российской империи ассоциировался, начиная со Средневековья, с экзотикой, завлекающей загадочностью, мистикой.

Рецепция Турции и ее культуры в Украине, история украинско-турецких отношений в 1920–30-х годы уже была объектом исследования в отдельных небольших публикациях, прежде всего имеются в виду статьи В. Сергейчука и И. Прушковской в книге «Україна–Туреччина». Но Владимир Сергейчук сосредоточился в основном на

пересказе публикаций только в журнале «Східний світ» и некоторых архивных материалов [27], хотя это богатейший материал, который дал ученому возможность сделать много важных выводов об исследовании Турции в Украине конца 1920-х годов. В публикации же Ирины Прушковской 1920–30-м годам отведено всего одну, хоть и большого формата, страницу [20, 422–423], но даже эта небольшая часть статьи не лишена неточностей и искажений (о них конкретнее будет упомянуто дальше).

В Советском Союзе в 20-е годы преобладали иллюзорные надежды, что превращение Османской империи в независимую республику (1923), проведенные Мустафой Кемалем (соотечественники назвали его Ататюрком – отцом турков), реформы являются первыми шагами на пути к большевистским преобразованиям. Кость Котко писал, что «революционная Турция, национальная Турция, – республика Февраля, а не Октября» [11, 66], т.е. «Октябрь» ожидался. Понятно, что желаемое в то время выдавалось за действительное, но было полезное следствие: украинцы всесторонне открыли для себя Турцию. В этом им помогал огромный массив разнообразнейшей литературы. Это и классические труды Агатангела Крымского, в которых исследовались история Турции, турецкая культура, литература и язык, и даже его перевод двух стихотворений Тараса Шевченко на турецкий язык.

Это и учебник турецкого языка Тимофея Грунина «Елементи граматики та новий алфавет» [7]. Собственно, этот учебник нельзя назвать самоучителем, так как он рассчитан на человека, уже имеющего определенные, немалые познания в лексике и построении самих распространенных фраз в турецком языке.

Нельзя не упомянуть и геополитические публикации партийного вождя Х. Раковского и М. Рафаила [21; 22]. Несмотря на то, что в названиях упоминается Ближний Восток, речь прежде всего идет о Турции, о «справедливой» и «миролюбивой» политике СССР, который, в отличие от империалистических стран Запада, желает помочь туркам отстоять независимость безвозмездно, без каких-либо территориальных, политических или экономических дальних прицелов. Стоит отметить разве что помещение в этих изданиях выступления (с собственными комментариями) в Ангоре (Анкаре) в 1921 году Михаила Фрунзе, который формально был руководителем официальной делегации УССР, имевшей еще на то время собственное министерство иностранных дел.

Близким по духу к названным публикациям было украинскоязычное издание книги профессора Александра Гладстерна «Европа и борьба Турции за независимость» [4]. Автор начинает с того, что констатирует двойные стандарты со стороны европейских политиков, которые приветствовали национальное освобождение народов Европы и одновременную колонизацию народов Азии и Африки. Как результат такой лицемерной политики профессор Гладстерн называет Севрский договор 1920 года, который фактически благословлял раздел большей части Турции между европейскими империалистами. Дальше речь идет об идеях тюркизма Зии Геок-Альпа, которые вдохновили турок под предводительством паши (генерала) Мустафы Кемала на национально-освободительную революцию. А. Гладстерн не столько характеризует

течение освободительной войны, сколько те или иные действия, заявления и тайные поползновения Франции, Великобритании, Италии, а также США. Кстати, автор считает идею создания «Великой Армении» именно американским проектом [4, 61–62].

И книги Раковского и Рафаила, и книга Гладстерна были рассчитаны на высокообразованного читателя, хорошо разбиравшегося в мировой политике и хитросплетениях большевистской фразеологии. К ним можно причислить также «Турцию и ее экономическое районирование» [14] Л. Левитского, и написанную И. Крачковским в форме статьи биографию араба Сулеймана аль-Бустани [13], сыгравшего видную роль в политической жизни турок начала XX в. Эти брошюры вышли тиражом 100 и 200 экземпляров соответственно. Значительно ближе для широких читательских масс были популярные издания книг Л. Величко «Современная Турция» [2] в серии «Массовая библиотека. Страны мира» и Ф. Гарана «Турция : географический очерк» [3] в серии «Рабочая библиотека ученика учреждений соцвоспитания».

Книга Л. Величко вышла тиражом 5 тысяч экземпляров, таким же тиражом – и первое издание книги Ф. Гарана, но популярность ее была столь велика, что было допечатано еще 10 тысяч экземпляров. В работах обоих ученых дается характеристика географических и климатических условий существования турецкой нации, полезных ископаемых, их потенциала на будущее, настоящего состояния и перспектив развития сельского хозяйства, трудовых ресурсов и острой нехватки рабочих рук, создания широкой транспортной сети, прежде всего железнодорожной, и т.п.

Указывается на большое количество необрабатываемых земель, заторможенности развития промышленности из-за недостаточного количества рабочих, особенно квалифицированных, и зарубежных инвестиций. Детально рассматривается структура сельхозпроизводства, промышленных предприятий, сосредоточенных преимущественно в Стамбуле и Измире. Л. Величко отдельно останавливается на национальном составе населения, о существующих проблемах межнациональных взаимоотношений, прежде всего между турками и курдами. В духе времени он усматривает основную причину в экономической отсталости регионов заселенных курдами. Несмотря на ангажированность такого тезиса, кажется, он не утрачивает актуальности и в наше время.

Актуальной для современной Украины (и не только) может быть информация о том, что для преодоления экономически-финансового кризиса кемалевское руководство выделяет огромные средства (в 1927 году в 30 раз больше, чем в 1921-м) и внимание на развитие образования, одновременно урезая с каждым годом финансирование государственного управленческого аппарата. Напряженные отношения с западными странами приводят к тому, что 30% составляют затраты на армию. Из-за этого приходится жертвовать финансированием здравоохранения и культуры, поскольку бездефицитность бюджета строго выдерживалась. Также Л. Величко кратко излагает исторические события в Турции за последнее десятилетие.

В целом оба издания давали достаточно широкое представление о событиях и состоянии тогдашней Турции, ее проблемах и перспективах развития.

Огромный интерес к Турции не мог не найти отражения в художественной литературе. Это касается переводов произведений турецкой литературы, оригинальных произведений на турецкую тематику, и путевых очерков, очень популярных в украинской литературе 1920-30-х годов. Традиции А. Крымского нашли продолжение в переводческой деятельности уже новых кадров востоковедов. Так, Василий Дубровский и Павло Тычына были отправлены в 1930 г. в Ленинград для основательного изучения турецкого языка. По возвращению в Харьков В. Дубровский организовал научный семинар не только по изучению языка, но и по проведению системных исследований истории, культуры, религии Турции, ее всевозможных взаимосвязей с Украиной. Именно Дубровскому суждено было сыграть ведущую роль в переводах с турецкого языка в 1920–30-е годы и заложить основы для развития этого дела в послевоенные годы [12] (сам ученый, репрессированный в 30-е годы, в конце Второй мировой войны эмигрировал в Западную Европу).

Вполне возможно, что первые переводы рассказов Омера Сейфеттина были упражнениями в усовершенствовании знаний турецкого языка. Первые три короткие произведения были опубликованы в журнале «Східний світ» [24] в 1929 году, еще три – через год в журнале «Червоний шлях» [25]. В том же 1930 году и в этом же журнале вышла переведенная Дубровским небольшая повесть (или большой рассказ) Рефика Халида «Ятык Эмине» [31]. Очевидно, что дело переводов очень скоро увлекло ученого-востоковеда, он напряженно работает над ними. Как следствие, в 1931–32 годах выходят три издания турецких писателей в ретрансляции В. Дубровского: отдельной книгой выходит уже упоминаемая повесть Рефика Халида [30] (И. Прушковская почему-то приписала перевод этого произведения Андрею Коваливскому [20, 423]); сборник рассказов Сейфеттина [23], кроме шести опубликованных ранее в журналах, содержал еще пять произведений «малой прозы»; завершающим был роман Якуба Кадри Караосманоглу «Нур Баба» [9].

К каждой журнальной публикации переводов и к книгам Сейфеттина и Кадри переводчик дает большее или меньшее предисловие с изложением биографии и основных творческих вех. Особенно развернутый вид оно имеет к роману «Нур Баба», в котором не только ведется речь о жизни и творчестве писателя, но также детально излагаются основы суфизма, история териката бекташи, что необходимо для понимания содержания романа Якуба Кадри. Кроме этого, В. Дубровский в 1933 году подал в издательство «Український письменник» сборник новелл Р. Халида «Народные рассказы», но из-за ареста ученого сборник так и не вышел свет, а рукопись была утеряна.

Переводчика, в духе времени, прежде всего интересовали произведения, в которых шла речь об эмансипации женщины, о тяжелой жизни обычного турка, развенчивались религиозные предрассудки и алчность суфийского «бабы». Обращает он внимание на то, что Сейфеттин, например, резко порывает со старым книжным

языком, ориентируясь полностью на народный речевые формы, а Кадри, наоборот, очень ценит завоевания классического литературного языка и уделяет большое внимание стилистике собственных произведений. В. Дубровский также указывает на юмор как отличительную стилистическую черту Омера Сейфеттина.

Интерес Василия Дубровского вполне укладывается в положения теории «встречных течений» М. Бахтина, согласно которой, важно не только и не столько значение оригинала в родной литературе, сколько проблемы переводчика и его литературы в избрании текстов для перевода. Но еще больше эту теорию могут проиллюстрировать два почти одновременные украинскоязычные издания романа Халиды Эдиб «Огненная рубашка», во Львове [8] и Харькове [32] (И. Прушковская ошибочно называет датой издания 1932 год [20, 423]), соответственно, в советской Украине и на территории Польского государства. Огненная рубашка – это символ национальной униженности и стыда, который постоянно жжет спину главных героев произведения Ихсана, Пейями, Джемала и Айше. Избавиться от этого жжения они могут только в борьбе за освобождение родного края, в утверждении республиканских идеалов равенства и братства турок.

С одной стороны, интерес к книге подогревался популярностью Турции и преобразований в этой стране среди украинской общественности. Немаловажным был также мелодраматический посыл трагически неразрешимого классического любовного треугольника. Но гораздо большую роль играло то, что национально-освободительная борьба турков вызывала устойчивые аналогии с Украинской национальной революцией 1917–1921 гг., которая, в отличие от турецкой, закончилась поражением. На это указывает и переводчик книги В. Софронив, и автор предисловия ко львовскому изданию М. Струтинский: «[...] незатертое впечатление делает она (повесть. – *Н.В.*) на украинского читателя: во многих местах утрачивает она ощущение экзотичности сюжета, и кажется ему, что турецкая автор перенесла на малоазиатскую почву картины из Украинской революции» [28, I]. Об этом говорит и автор предисловия к изданию харьковскому Иван Лызанивский [15, 5–7].

Если говорить о поэтических переводах, то здесь речь идет о классике украинской и мировой лирике Павле Тычыне. После разгрома украинского востоковедения в середине 1930-х годов установилась традиция, по которой украинские переводчики не работали с оригиналами (попросту не знали языка), а пользовались подстрочниками, прозаические же произведения переводились на украинский с переводов на русский язык. Но как раз П. Тычына мог общаться по-турецки вполне прилично, поскольку изучал язык в Харькове, потом отправился в Турцию для развития языковых навыков и с непосредственным заданием определить круг произведений турецких поэтов с дальнейшим их переводом, потом отправился в Ленинград в 1930 году для усовершенствования языковых знаний.

На турецкую территорию украинский классик отправился в составе официальной делегации пяти человек, перед каждым из которых стояло определенное задание. Так, уже упоминаемый А. Гладстерн должен был изучить и изложить политическое и

экономическое состояние Турции, В. Зуммер знакомился с турецкими музеями и искусством, Л. Первомайский должен был написать путевые очерки-отчет о поездке и т.д.

Официальный характер поездки (ноябрь 1928-го – январь 1929-го годов; Стамбул, Измир, Анкара и др.) предопределял круг турецких поэтов и мотивов их стихотворений, которые должен был избрать для переводов П. Тычина. Поэт прежде всего хотел встретиться с Назимом Хикметом, чье творчество очень ценил. Но литераторы разминулись (Хикмет в это время уехал в Москву; Тычина активно общался с ним и переводил его стихотворения уже после Второй мировой войны), поэтому пришлось обратиться к творчеству других турецких поэтов – Тевфика Фикрета, Мехмета Эмина, Галита Фагри. Украинский классик перевел несколько их стихотворений, преимущественно социального звучания, но в части переводов отражены особенности турецкой многовековой культуры, их тонкий литературный характер, пастельные завуалированные образы можно бы аргументировано причислить к «искусству для искусства». Впечатления от пребывания в Турции также стали толчком к созданию нескольких оригинальных «турецких» стихотворений Павла Тычины (О переводах и турецких мотивах в творчестве поэта более детально можно прочитать в статье Надежды Сенчило [26]). А вот об аутентичном турецком театре у П. Тычины остались, мягко говоря, не очень лицеприятные дневниковые записи [29, 50–56], что удивительно для этого поэта, очень чуткого к национальному своеобразию искусства.

В прозе турецкие мотивы и проблематика находили разную степень отражения. Это мог быть отдельный, хотя и очень яркий эпизод, как в уже упоминавшемся романе Юрия Яновского «Мастер корабля». А могло быть и произведение, полностью посвященное турецким реалиям и событиям. Именно таким произведением и стал «роман из современной турецкой жизни» «Змова Десмоля» [1] («Заговор Десмоля») Л. Величко, автора научно-популярной брошюры «Современная Турция», которая анализировалась выше.

Величко очень четко представлял себе разницу между научно-популярной книгой и художественным произведением. И не только представлял, но также умел воплощать эту разницу на практике. Роман у него получился захватывающим, с детективной интригой и авантурными приключениями, непредсказуемым развитием событий. По законам очень популярной в то время в Украине теории «сюжетности», Величко дает характеристику турецких реалий, быта, обычаев, идейно-политического противостояния по ходу развития действия, «по касательной», что, в принципе, является имманентной чертой искусства слова во все времена. Чувствуется, что автор не раз бывал в Турции, хорошо знает не только ее географию, уровень политического и экономического развития, но также и повседневные обычаи, обустройство дома, бытовые привычки, взаимоотношения между членами семьи, противостояние старых традиций, предрассудков и революционных преобразований, религиозные течения, прежде всего структуру суфийских тарикатов и смысл их вероучения, особенности

действий турецкой полиции по проведению расследования и пресечению преступлений и т.д.

Основу сюжета составляет заговор иностранного капитала и местных реакционеров с целью свержения республиканской власти и реставрации монархии, а главное – восстановление политического и экономического господства западных государств. Показательно, что заговор возглавляет английский аристократ-олигарх Дрюри, который «работает» руководителем турецкого филиала косметической фирмы «Десмоль», в него вовлечены отставные сановники Османской империи, которых олицетворяет Осман-бей, русская эмиграция в лице авантюристки Юзефы Скворонской-«Вадбольской», дочери орловского помощника полицмейстера. Используются вслепую и курды, нищета которых толкает на противостояние с властью. Но организаторы переворота сразу сообщают, что после прихода к власти они будут вынуждены подавить любые проявления курдской независимости. Показательно также и то, что мистер Дрюри сумел вовремя сбежать, т.е. были казнены заговорщики низового и среднего звеньев, а верхушка, организаторы заговора остались безнаказанными.

Но были и те, кто активно противостоял заговорщикам. Это и сеть бдительных полицейских и представителей спецслужб во главе с министром внутренних дел, и чиновники – вчерашние герои революции, и Халиль-бей – младший брат Осман-бея. Именно Халиль-бей стал воплощением беззаветного служения родному народу, верности республиканским идеалам, от которых он не может отступить даже ради высокой любви. Может быть, он менее одарен, чем его старший брат, но этим как бы утверждается мысль: как много могли бы дать Турции и ее народу Осман-бей и ему подобные, если бы включились в построение нового государства, а не противостояли ему.

Наконец мы подходим к путевым очеркам. Собственно с них, возможно, и начинается украинское литературное «освоение» Турции. И первыми стоит назвать очерки известного украинского художника-эмигранта Олексы (Алексея) Грищенко «Мої роки в Царгороді» [6]. Книга написана в форме дневниковых записей, которые велись, очевидно, по свежим следам пребывания в Стамбуле ноября 1919 года по март 1921-го. Но издать очерки автору удалось только в 1930 году в переводе на французский язык («в роскошном альбоме с 40 цветными акварелями живописца» [5, 7]), после ошеломляющего успеха выставки картин, наброски которых художник сделал еще в Турции. Но Грищенко не успокоился, пока не издал украинского варианта очерков в 1961 году, правда, без «цветных акварелей», на обычной серой бумаге. Исключение – одна из картин художника в цвете на мягкой обложке книги.

Очерки излагают нелегкие мытарства автора в Стамбуле в поисках пристанища, куска хлеба, в попытках получить визу и вырваться в Париж. Странное дело, но помощь ему в этом оказывали не почти соотечественники «русские», но обычный выходец из Кубани, или простые турки, или женщины-европейцы. Больше же всего неприятностей создавали богатые армяне и греки. Но не тяготы судьбы составляют

основу повествования. Значительно больше внимания уделяется воссозданию колоритной красоты Стамбула, турецкой культуры и совершенства персидских книжных миниатюр. Поэтому Грищенко пишет о том, как несколько раз возвращался к Святой (Ая) Софии, к другим мечетям, к базарам и руинам городских стен, в библиотеки и т.д.

Автором очерков двигают не утилитарные интересы, а эстетические мотивы. Как художник, он воссоздает прежде всего зрительные впечатления, игру красок и гармоничность их соединений. Но со зрительными образами синтетически соединяются звуковые. Грищенко очарован колоритом страны, в которую он попал волей случая. Эту красоту через слово он пытается передать и читателю. Во введении, написанном через много лет после выезда со Стамбула, он пишет: «Автор достигнет своей цели, если читатель перенесется хоть на минуту в атмосферу его умилений и мыслей, которые рождаются под сводом Святой Софии или на майдане незабываемой Кахрие Джамии, на стенах и улицах Стамбула, перед книгами с восточными миниатюрами [...] Привет носильщикам и дервишам, привет чоджукам и тайным мыслям... Привет тебе, Царьград!» [6, 13].

Художник пишет о совершенстве и неповторимости Рустем Паша Джамии и Кахрие Джамии, Ая Софии и Валидеджами, дворца Блахернов и персидских миниатюр, о достопримечательностях Принцевых островов и Скутари, шумности и пестроте экзотических товаров Египетского базара и завораживающей мистике дервишей-«вертунов» и дервишей-«горланов», об искусности местных токарей и столяров и пышности селямлика – султанского выезда – и о многом, многом другом, обильно используя колоритную турецкую лексику. А. Грищенко с огромной радостью выезжал во Францию, но с не меньшей грустью он покидал такой разнообразный и ставших родными Стамбул и стамбульцев: «И одновременно мое сердце преисполняет жаль покидать Стамбул, Царьград, Святую Софию [...] Прощай, Царьград, прощайте, турки!» [6, 248, 249]. Вполне возможно, что эти слова автор дописал позже, но в их искренности сомневаться не приходится, потому что кривить душой ему никакой выгоды и потребности не было.

Волей случая в Стамбул также был заброшен дипломат Украинской Народной Республики Александр Лотоцкий. О пребывании в бывшей столице Турции он оставил воспоминания [16], написанные более чем через полтора десятилетия. Основное внимание уделяется перипетиям признания легитимности Украинского государства и, соответственно, дипломатической миссии, ее взаимоотношениям с турецкой властью и особенно – западными дипломатическими и деловыми кругами. Но не остался без внимания, конечно, и стамбульский колорит, архитектура города, быт и нравы турков, часто – через воссоздание собственных хлопот об устройстве в Стамбуле, решении бытовых и финансовых проблем и т.д.

Наверное, самым интересным украинским очеркистом, писавшим о Турции в межвоенное двадцатилетие, был Кость Котко. Николай Петрович Любченко (настоящие имя и фамилия Костя Котко) родился в 1896 году в Киеве семье работника

полиции. Несмотря на такое неревOLUTIONное происхождение, он служащий военного отряда путей сообщения, с 1918 года ведет активную политическую жизнь, сотрудничая сначала с «борьбистами» – левым крылом социал-революционеров, а затем – с большевиками. В 1920-х годах Кость Котко работает в комиссариате иностранных дел, дипломатических учреждениях в Варшаве и Праге. На это десятилетие приходится и пик его творческой деятельности. Котко был очень популярным юмористом и сатириком (издал более 20 книг фейлетонов, юморесок, памфлетов и т.д.), слава которого иногда конкурировала со славой известнейшего Остапа Вишни. В 1931–1934 гг. он был руководителем Украинской организации Всесоюзного общества культурных связей с границей. А параллельно был членом редколлегии газеты «Коммунист» – ведущего издания большевиков Украины, значит, и ведущего официального издания всей Украины. Поэтому нет ничего удивительного в том, что он дважды сумел побывать в долгосрочных командировках в Турцию, да еще с солидным финансовым содержанием.

После первой пятидневной поездки была напечатана книга путевых очерков «Солнце за минаретами» [10], после второй – «Дневник нескольких городов» [11], в котором основную часть составлял текст первого издания, дополненный новыми впечатлениями и наблюдениями. В то же время пришлось убрать раздел о перипетиях прохождения турецкой и советской таможен с их чрезмерной дотошностью и взяточничеством.

Поездки Котко в Турцию были в определенной мере авантюрой: хотя он «приехал в эту страну из любви к ней», с целью пробуждать «какую-то ласковую любовь к молодой стране, которая сбросила ярмо ислама и некультурности», но делал это «без языка, без основательного понимания быта переходной эпохи» [11, 3]. Правда, писатель несколько кокетничал, ибо хорошо знал французский язык, который широко использовали образованные турки, пусть их было и немного, поэтому он не только много увидел в Турции, но и услышал и прочитал об их стране, ее культуре, прошлом и настоящим, о ее коренных жителях и иммигрантах разных мастей. Результатом стал захватывающий рассказ с переходами от первых импрессионистических впечатлений, передающих растерянность путешественника и калейдоскопичность движения, видов, к комическим ситуациям и примечаниям, которые пронизывают весь текст очерков. Котко умело выдерживает интригу повествования, часто оставляя на завершение неожиданную развязку детективных коллизий или невероятный поворот событий.

Писатель стремится разрушить стереотипы, сформировавшиеся о Турции и турках под влиянием популярной художественной и научной литературы или пересудов-сплетен и не согласовавшихся с реальностью. Это может быть отрицание представлений, что бухта Золотой Рог – «самый красивый уголок земного шара» [11, 98]. Или постоянная акцентуация на «умиляющей чистоте», даже в комнатах «заштатного, изодранного отельчика провинциального города» [11, 125]. Или удивление от высокого уровня автомобилизации страны, когда и в небольших городках была конкуренция между таксистами, не говоря уже о мегаполисах. А может быть

обильное цитирование источников об уничтожении турок греками, тогда как на Западе культивировалась лишь мысль об ущемлениях и уничтожении турками армян и греков. Поэтому такими интересными и необычными были рассказы о толерантности в кемалевской Турции к представителям других национальностей и религий.

Кость Котко основательно, интересно, а главное, на базе собственных наблюдений и впечатлений, из-за чего – неординарно, описывает Стамбул, его старую центральную часть, шумные и безграничные рынки, кладбище, но также и окраины, полудикие виды на побережье Мраморного моря. Во всей красе старины, смеси культур, руин и нового строительства предстает из очерков Измир (Смирна), с которого началось в сентябре 1922 года освобождение турецкой территории от иностранных завоевателей, воссоздается неповторимость Анкары и Мерсины, особенности железнодорожного и морского путешествий. Повезло писателю побывать в провинциальных городках и селах, на театральном спектакле в народных традициях (которые он абсолютно не воспринимал, признавая только театр Л. Курбаса) и даже на празднике обрезания. Спектр эмоций от увиденного очень широк – от безграничного восхищения («О Стамбул, город, не похожий на любой другой город на земле!» [11, 151]) до грусти и сочувствия («Безрадостная страна! С севера на юг протянулись сожженные степи» [11, 61]), но каждый раз это искренние, неподдельные чувства.

Больше всего Котко обращал внимание на преобразования, происходившие под влиянием укрепления республики, реформ Кемалю. Или не происходившие, хотя писатель как советский гражданин с нетерпением их ожидал. Так, он с грустью констатирует, что «аграрной революции в Турции не было», что «тяжело проводится решение национального вопроса». Также «рабочей Турции автор не видел и не мог увидеть». Зато «молодая Турция вырывается из лап некультурности», активно реформируется быт, иногда варварскими методами (когда-то «за феску – вешали»), важным завоеванием К. Котко считает раскрепощение женщины. Очень интересное наблюдение, которое не утрачивает актуальности в условиях современных феминистических требований: тотальное утверждение равенства уподобляется «привилегиям для женщин». Или констатация вот такой, наверное, неотъемлемой женской черты: «для женщины процесс торга-покупки – момент будто сексуального характера, с таким наслаждением она это делает» [11, 46].

Но наибольшее восхищение у Кости Котко вызывает образовательная реформа и введение латиницы вместо чагатайского алфавита в стране, где было всего 50% умеющих писать граждан. Энтузиазм был настолько сильным, что писатель тоже проникся им и помогал туркам осваивать новый алфавит, хотя сам турецкого языка почти не знал. Впечатляющими были и успехи, потому что получали грамотность или переходили из одного алфавита на другой не только в школах, но и на производстве, в учреждениях («По учреждениям висят школьные доски» [11, 128]), даже на улицах и в транспорте. Тотальный переход на новый алфавит, резкое возрастание количества образованных людей и нетерпимость ко всему, что унижало или отрицало турецкий язык, культуру, захватывали тем более, что писатель сравнивает их с течением и

результатами «коренизации», возрождения национальной культуры в Украине. И это сравнение ну никак не в пользу украинцев («я вспоминаю первые месяцы украинизации, но параллель тут не в пользу Украины» [11, 129]).

И здесь еще один интересный момент: Котко путешествует страной турок, пишет о ней, но он пишет также и об Украине, которая постоянно присутствует, прямо или опосредованно, на страницах очерков. Писатель даже заявляет, что его книги «не о Турции, а о себе, советском гражданине и украинском юмористе, в Турции» [11, 3]. Поэтому в очерках так много сравнений «туркизации» с украинизацией, так часто пишет Котко о стремлении задекларировать свое украинство («в одном отеле домогался, чтобы в обязательной анкете правильно записали мою национальность» [11, 162]) и невозможность реализовать свои языково-национальные права («в Турции [...] никакой пользы нет доказывать, что ты не русский, а украинец» [11, 16]). К этому можно добавить постоянные параллели между турецкими преобразованиями с украинской недавней и современной историей, между искусством двух народов и т.д. Возможно, именно такие украинские, «националистические», интенции и предопределили то, что писателя арестовали в декабре 1934 года, приговорили его к семи годам заточения, а потом в декабре 1937 расстреляли в «ознаменование 20-й годовщины Великого Октября»?

Несколько слов стоит сказать о языке очерковой книги. Безусловно, передать колорит другой страны, культуры невозможно без слов-экзотизмов. И их в очерках немало: мечет, минарет, муэдзин, чалма, феска, калиф, «газос», «суук-су», чауш, хамал, Истиклаль джадеси, ширкет, вар, джамджи, тари, зурна, «Аэробайрам», салеп, хаджи, эпендым, аскер, кабинджи, баранча, меджлис, дузико и много других. Значение части из них было известно читателям, значительную часть тюркизмов автор переводит и объясняет в тексте, а еще семантику части из них читатель легко определяет сам, из контекста повествования.

Национальное самосознание и самоутверждение породили углубленный интерес к советским окраинам, странам и народам Запада и Востока, следствием чего стал и бум в написании путевых очерков. Авторами были и профессиональные литераторы, и путешественники по оказии, и опытные туристы, и даже военные. Но «Дневник нескольких городов» Костя Котко кажется одним из самых интересах, самых оригинальных и самых читабельных среди многих и многих подобных изданий.

Также стоит упомянуть Леонида Первомайского, который, как уже упоминалось, в составе официальной делегации более двух месяцев пребывал в Турции. Результатом этого пребывания стала книга «Блокнот блукань» [19] («Блокнот блужданий»). Турция, конечно, в книге присутствует, но автора больше интересуют успехи советского нефтесиндиката в этой стране, романтические приключения и т.д. Вершиной же украинско-турецкой литературной дружбы стало издание в 1930 году номера журнала «Червоний шлях», полностью посвященного Турции и турецкой литературе [33] и требующего детального рассмотрения.

«Полностью посвященного» – немного громко сказано, потому что там есть и материалы, не относящиеся к Турции, ее истории и культуре. Но подавляющее большинство объема журнального номера – около 75% – это «турецкие» публикации разных жанров и разного содержания. Показательно и то, что Содержание журнала продублировано на турецком языке.

Традиционно вначале идут художественные произведения, лирика и эпос. Два стихотворения Мехмеда Эмина (сонет «Залізо», «Із циклу “Анатолія”») были напечатаны в переводе Павла Тычины [33, 5, 10], причем под вторым стихотворением стоит только криптоним переводчика «П.Т.». Еще одно стихотворение – «Знов зима» Ахмеда Хашима [33, 26] – перевел загадочный «Н.Щ.». В переведенных стихотворениях Эмина речь идет о титаническом и тяжелом труде рудокопов, за которыми будущее («Майбутнього хода!»), и тяжелой жизни турецких крестьян, которые по преимуществу должны батрачить, что соответствовало основным мотивам украинской поэзии того времени, в т.ч. и П. Тычины. Стоит отметить и мастерство переводчика в воссоздании не только содержания, но и трудной сонетной формы. Обращает внимание и то, что второе стихотворение, состоящее из двух частей разной тональности, очень близко к творчеству Тычины времен «Сонячних кларнетів» и «Замість сонетів і октав». Стихотворение же А. Хашима – очень тонкий медитативный рисунок зимнего печального пейзажа.

Что касается эпических произведений, то прежде всего это уже упоминавшиеся переводы Василия Дубровского произведений Рефика Халида «Ятик Еміне» [33, 11–25] и Омара Сейф Эддина «Три оповідання» [33, 27–39] («Верблюд» – юмористический рассказ о цигане, захотевшем выдать себя за араба, но выведенном на чистую воду верблюдом, «Милостиня» – о смерти трудолюбивого и богобоязненного крестьянина, совершенно безразличного для его жены и сыновей, потому о нем скорбит только собака, «Капітуляція» – самый большой по объему – о находчивости и храбрости турецких аскеров-солдат вдали от родной земли).

В еще одном рассказе – «Він» Суад Дервиш [33, 6–9] – речь идет о тяжелой жизни в семье родственников сироты, дочери когда-то состоятельных родителей, чье состояние как раз и попало в руки «опекунов». Рассказ небольшой по объему, но сюжет усложняется любовными перипетиями. Девушка влюбляется в Аднана, человека новой эпохи в жизни Турции (работает в химической лаборатории), в котором героиня произведения находит абсолютно родственную душу. Но судьба распорядится так, что она вынуждена выйти замуж за состоятельного 45-летнего Азима-Пашу. Делает она это прежде всего ради того, чтобы вырваться из-под опеки родственников и чувства мести: она уводит Азима-Пашу, за которого опекуны рассчитывали выдать замуж одну из своих дочерей. Но щемящее чувство утраты настоящей любви никуда не уходит. «Він» важен тем, что украинцы сумели прочесть одно из первых произведений турецкой писательницы, о сложной и богатой духовной жизни турецкой женщины.

После художественных произведений идут разнообразные путевые очерки. «Яхта “Аднан”» Леонида Первомайского [33, 44–49] – часть «Блокнота блукань», в которой рассказывается не столько о морском путешествии от Измира до Стамбула, сколько об идеологическом противостоянии с неким Свительским, бывшим соотечественником, который становится воплощением мелочного, но хищного буржуа, получившего «по заслугам» – он должен просить мелочь, чтобы добраться домой.

О том, как быстро и недорого добраться от Стамбула до Бруссы, о неимоверной красоте пейзажей, гармонии нетронутой природы и дивной архитектуры города, богатейшей его истории идет речь в очерке В. Стамбулова «Зелена Брусса» [33, 70–77].

Несколько отличается от него очерк «Два місяці в Стамбулі та Ангорі : уривки з щоденника за 1925 рік» [33, 78–86] Александра Самойловича, известнейшего востоковеда-тюрколога. В этом произведении тоже рассказывается об архитектуре Стамбула и Анкары, о преобразованиях, которые особенно заметны в новой столице Турции. Но больше внимания ученый обращает на книгоиздательство и газетное дело в этой стране, на встречи с известными деятелями науки, на описание университетов, на установление тесного сотрудничества между украинскими и турецкими учеными. Этот очерк А. Самойловича важен еще и тем, что свидетельствует о тесном сотрудничестве украинских востоковедов с этим выдающимся тюркологом, как и с другими российскими учеными.

Есть в журнале и несколько статей об экономике, культуре, истории и современности Турции обобщающего характера. В статье «Радянсько-турецькі взаємини» [33, 153–160] Л. Величко излагает историю дипломатических отношений и соглашений между двумя государствами от 1921 года до декабря 1929-го (стоит отметить высокий уровень оперативности журналистики: ведь между описываемыми событиями и изданием журнала проходит всего два месяца, а еще необходимо и время для написания статьи). Автор постоянно говорит о неизменном дружеском отношении Советского Союза к туркам, о «безвозмездной» помощи, в то время как Запад или саботировал инвестиции в Турции, или рассчитывал только на то, чтобы обобрать народ Турции. Но тем не менее и экспорт в Турцию (7%), и импорт из этой страны в Союз были небольшими, поэтому Величко надеется, что ситуация значительно улучшится после заключения «Ангорского протокола» в конце 1929 г.

Приблизительно похожей по содержанию была и статья профессора М. Лозинского «Радянський Союз і Туреччина : з приводу Ангорського протоколу з 17 грудня 1929 р.» [33, 144–152]. Автор разве что отдельно останавливается на состоянии Турции на конец Первой мировой войны и ведет истории о взаимоотношениях этой страны с советскими республиками от 1918 года. Также он характеризует в деталях подготовку и содержание всех советско-турецких соглашений, почти не отвлекаясь на «западный» контекст.

В Стамбулов в статье «Успіхи й труднощі будівництва нової Туреччини : лист з Ангори» [33, 138–143] сосредотачивается, несмотря на несколько общее название, на больших успехах за один год перехода с арабского на латинский алфавит в

образовании, внешней рекламе, делопроизводстве и т.д., о трудностях книгоиздательского дела в связи с этим переходом. Особенно обстоятельно Стамбулов описывает ситуацию с газетами, чьи тиражи существенно упали, об их содержании и направленности. Он не воспринимает бульваризации содержания большинства газет, но также и не принимает попытки информировать без политических оценок и пропаганды, отражая советский взгляд на то, что журналистика должна быть zaangażированной («Слово “газета” визначає політичну програму і оборону цієї програми» [33, 140]). О проблемах и больших перспективах перехода с арабского алфавита на латинский в Турции, упрощении общения в связи с этим также пишет Яунтиран в статье «Проблеми латинізації в Туреччині» [33, 134–137].

Статья А. Коваливского «З історії тюрко-українських відносин : по доповідях Другого українського сходознавчого з'їзду (1–5, XI, 1929 р.)» [33, 161–167] является изложением докладов участников съезда («Україна й Крим» В. Дубровского, «Про похід Богдана Хмельницького разом з кримчаками на Польщу у 1648–49 рр.» симферопольского ученого С. Акчокраклы, «З історії взаємин України з Кримом (гетьман Суховій)» М. Горбаня, «Ногайці у колоніальній політиці царату» Ф. Петруня, о торговле Запорожской Сечи профессора А. Синявского, «Старовинні україно-турецькі засоби водного транспорту» самого автора статьи и тезисы докладов тех авторов, кто не сумел прибыть на съезд), в которых ведется речь о разнообразнейших аспектах политических, культурных, торговых и экономических отношений между украинцами и турками, а также и другими соседними тюркскими народами от Средневековья и до современности. Для того чтобы широкому читателю журнала «Червоний шлях» содержание этих научных выступлений были более понятны, Андрей Коваливский дает короткое историческое вступление в украинско-турецкое прошлое, о роли Турции в украинской жизни XV–XX веков.

Еще одна статья А. Коваливского в журнале – «Ахмед Хашим» [33, 116–122] – чисто литературоведческого содержания. Автор кратко излагает биографию турецкого поэта, после чего детально останавливается на анализе его стихотворений, творческой эволюции, акцентировании внимания на том, что Хашим отличается формальным совершенством стиха, синтезом национальных традиций, которые он глубоко усвоил, с не менее глубоким проникновением в особенности современной европейской поэзии. Именно это, считает Коваливский, позволило ему стать одним из первых модернистов и самых известных поэтов в турецкой литературе.

После поездки в Турции, а также по тюркским республикам СССР, прежде всего Азербайджана, В. Зуммер публикует целый ряд материалов о тюркском искусстве, прежде всего изобразительном, в украинских и зарубежных изданиях. Одной из таких публикаций была и статья «Основні риси мистецтва турецьких народів» [33, 190–197], в которой автор пытается определить родственные черты в архитектуре разных тюркских народов, выделяет четыре этапа в ее эволюции, подчеркивая своеобразие и неповторимость искусства каждой из характеризующихся тюркских культур. Относительно к «турецким» публикациям можно отнести также статью

П. Жолтовского «Українська лінія» [33, 198–206], в которой автор дает археологическое описание вала и ряда крепостей, которые возвела в украинской степи царская Россия в 1730-е годы и которые должны были противостоять татарско-турецким нападениям, а позже – и запорожским казакам.

Примечательно, что даже в «Хронике» наблюдается тюркский «уклон», проявляющийся в том, что излагаются события культурной жизни Азербайджана Туркмении и Узбекистана [33, 222, 226]. Даже в сообщениях из РСФСР акцентируется внимание на публикации мемуаров Мустафы Кемаля [33, 225]. Несомненно, в «Зарубежной хронике» не могли обойти стороной Турцию, дав статистику возрастания расходов в этой стране на образования в абсолютных цифрах и в процентном соотношении от времен Османской империи (1911–12 гг.) до республиканского периода (до 1928–29 учебного года) [33, 229].

Эта тенденция сохраняется и в рубрике «Библиография», в которой дается краткая характеристика турецких изданий Ахмеда Мохтара «Для школьников веселые песни», сборника стихов Неджиба Фазыла «Бруки» и диссертации Ханса-Альбрехта фон Бурски «Кемаль Рейс» об известном турецком флотоводце [33, 231–234]. В целом выпуск журнала засвидетельствовал огромные достижения украинской тюркологии всего за каких-то пять-шесть лет, проявившиеся в разнообразных направлениях научной и литературно-переводческой деятельности.

Ко всему можно добавить целый ряд публикаций о Турции в журнале «Східний світ» (более тридцати), многих других изданиях (например, «Береги дванадцяти вод» А. Марьямова в журнале «Металеві дні» [17, 62–76], ряд разного рода публикаций в журнале «Всесвіт» и т.д.). А сколько еще публикаций, которые не попали еще в поле зрения исследователей?

Можно констатировать, что в 1920-е – в начале 103-х годов заинтересованность Турцией в Украине достигла высокого уровня и значительных успехов, что отразилось в разнообразнейшей за жанрами, темами и мотивами художественной и научной литературе, но было резко прервано репрессированием всего, что так или иначе было связано с украинским востоковедением.

Источники

1. Величко Л. Змова Десмоля : роман із сучасного турецького життя // Всесвіт, 1928, № 39–44, 46–50.
2. Величко Л. Сучасна Туреччина / Л. Величко. – Б.м. : ДВУ, 1929. – 120 с. (Масова бібліотека. Країни світу)
3. Гаран Ф.Р. Туреччина : географічний нарис / Гаран Ф.Р. – Харків : ДВУ, 1930. – 119 с. (Робоча бібліотека учня установ соцвиху)
4. Гладстерн О. Европа й боротьба Туреччини за незалежність: відбиток з журналу «Східний світ», № 3–4, 1928 / Проф. Ол. Гладстерн. – Б.м. : ВУНАС, 1928. – 66 с.

5. Гординський С. Про Грищенків Царгород // Грищенко О. Мої роки в Царгороді: 1919–1920–1921. – Мюнхен–Париж : Дніпрова хвиля, 1961. – С. 5–7.
6. Грищенко О. Мої роки в Царгороді: 1919–1920–1921 / Олекса Грищенко. – Мюнхен–Париж : Дніпрова хвиля, 1961. – 260 с.
7. Грунін Т. Турецька мова: елементарна грамати́ка та новий альфа бет / Т. Грунін. – Харків–Київ : ДВУ, 1930. – 128 с.
8. Едіб Х. В огні : повість з турецької визвольної війни / Переклад Василь Софронів / Халіда Едіб. – Львів : Кооперативна накладня «Червона калина», 1927. – 234 с.
9. Кадрі Я. Нур Баба : роман / Передмова й переклад з турецької В. Дубровського / Якуб Кадрі. – Х. : Рух, 1932. – 283 с.
10. Котко К. Сонце поза мінаретами / Кость Котко. – Харків : Книгоспілка, 1928. – 214 с.
11. Котко К. Щоденник кількох міст / Кость Котко. – Харків : Книгоспілка, 1930. – 190 с.
12. Кочубей Ю. В.В. Дубровський (1897–1966) як сходознавець / Кочубей Ю.М. // Кочубей Ю. В.В. Дубровський (1897–1966) як сходознавець. – К. : Б.в., 2011. – С. 5–38.
13. Крачковський І. Сулейман аль-Бустаній / І. Крачковський. – К. : ВУАН, 1927. – 14 с.
14. Левитський Л. Туреччина та її економічне районування / Л. Левитський. – Харків : ВАСП, 1927. – 24 с.
15. Лизанівський І. Передмова / Ів. Лизанівський // Халіде-Едіб. Вогняна сорочка : повість з турецької визвольної війни. – Б.м. : Рух, б.р. (1928). – С. 5–7.
16. Лотоцький О. В Царгороді / О. Лотоцький. – Варшава : б.в., 1939. – 179 с.
17. Мар'ямов О. Береги дванадцяти вод / Олександр Мар'ямов // Металеві дні. – 1930. – № 5. – С. 62–76.
18. Новицький М. Передмова / М. Новицький // Недоля Л. Жовті брати: Кризь Хіну. – Харків : Український робітник, 1929. – С. 3–16.
19. Первомайський Л. Бльокнот блукань : епізоди і зустрічі / Леонид Первомайський. – Харків ДВУ, 1930. – 112 с.
20. Прушковська І. Українсько-турецькі літературні взаємини / Ірина Прушковська // Україна–Туреччина: історія, політика, економіка, право, дипломатія, культура. – К. : Український письменник, 2015. – С. 422–429.
21. Раковский Х., Рафаил М. Ближневосточный вопрос / Х. Раковский, М. Рафаил. – Екатеринослав : Пролетарий, 1923. – 261 с.
22. Рафаил М. Ближний Восток / Вступ. стаття Х.Г. Раковского / М. Рафаил. – М.–Ленінград : Государственное издательство РСФСР, 1926. – 268 с. (Отпечатано в Краснодаре)
23. Сейф-Еддін О. Оповідання / Передмова й переклад В. Дубровського / Омер Сейф-Еддін. – Харків : Рух, 1932. – 164 с.

24. Сейф Еддін О. Оповідання / Омер Сейф Еддін // Східний світ. – 1929. – № 1–2. – С. 65–78.
25. Сейф Еддін О. Три оповідання // Червоний шлях. – 1930. – № 2. – С. 27–38.
26. Сенчило Н.О. Соцреалістичні мотиви у творчості турецьких поетів початку ХХ століття (на матеріалі перекладів П. Тичини) / Сенчило Н.О. // Україна–Туреччина: історія культурних зв'язків та співробітництва на сучасному етапі : зб. наук. праць. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2011. – С. 178–185.
27. Сергійчук В. Турецька складова в сходознавчих дослідженнях українських науковців у міжвоєнний період / Володимир Сергійчук // Україна–Туреччина: історія, політика, економіка, право, дипломатія, культура. – К. : Український письменник, 2015. – С. 26–37.
28. Струтинський М. Передмова / М. Струтинський // Едіб Х. В огні: повість з турецької визвольної війни. – Львів : Кооперативна накладня «Червона калина», 1927. – С. I–V.
29. Тичина П. Із щоденникових записів / Упор. та підгот. тексту Л.П. Тичини і С.В. Тельнюка; прим. С.В. Тельнюка; передм. Л. Новиченка / Павло Тичина. – К. : Радянський письменник, 1981. – 430 с.
30. Халід Р. Ятик Еміне / Переклад з турецької В. Дубровського / Рафік Халід. – Харків : Література і мистецтво, 1931. – 44 с. (Масова художня бібліотека)
31. Халід Р. Ятик Еміне // Червоний шлях. – 1930. – № 2. – С. 11–25.
32. Халіде-Едіб. Вогняна сорочка : повість з турецької визвольної війни / Переклав М. Галицький / Халіде-Едіб. – Б.м. : Рух, б.р. (1928). – 143 с. (Бібліотека історичних повістей і романів)
33. Червоний шлях. – 1930. – № 2.

**SPECIFICITY OF CREATING THE IMAGE OF UZBEKISTAN IN LITERARY
REPORTS OF TRAVELING TOPICS 1920-30s**

СПЕЦИФИКА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА УЗБЕКИСТАНА В ЛИТЕРАТУРНЫХ
РЕПОРТАЖАХ ПУТЕВОЙ ТЕМАТИКИ
1920-30-Х ГГ.

Olha Vykova

Candidate of Sciences in Social Communications, Associate Professor
Department of Journalism and New Media, Institute of Journalism,
Borys Grinchenko Kyiv University (Kyiv, Ukraine)
ID ORSID: 0000-0001-7533-9277

Аннотация

Восток со своей древней цивилизацией издревле привлекал внимание видных литературных деятелей всего мира, в том числе украинских советских писателей и журналистов 1920-30-х гг. Коммунистическая власть в 1920-х гг. поощряла поездки журналистов республиками СССР, поскольку понимала, что материалы на путевую тематику достаточно эффективны как инструмент пропаганды.

В статье ведется речь о чрезвычайной популярности литературного репортажа на путевую тематику, который вошел в украинскую советскую журналистику в период национально-культурного возрождения, под названием «коренизация». В частности, основательно анализируются репортажи, написанные на основе путевых впечатлений об Узбекистане. В своих материалах журналисты запечатлели важные и характерные события, которые свидетельствовали о радикальных благотворных переменах в жизни народов Средней Азии.

Объектом характеристики в статье стали впечатление репортеров от социалистических переустройств в экономической, политической, социальной, религиозной жизни республики. Отмечается, что большое внимание в репортажах сосредоточено на описании быта, традиций, обычаев узбеков, бытовавших в первые годы социалистического строя. Путевые наблюдения репортеров часто состоят из фиксирования всяких мелочей, которые воспроизводят неповторимый восточный колорит.

Журналисты выступают не только как искусные художники слова, но и как политики и страстные публицисты, поднимающие важные вопросы экономического развития, классовой борьбы и культурного строительства.

Подчеркивается, что речь репортажей очень простая, неформализованная. Создается впечатление, что журналисты просто говорят со своими читателями и доносят до них необходимую информацию.

Авторы пытаются сделать свои репортажи как можно интереснее для читателей. Именно поэтому они вводят в тексты детали, которые делают их занимательными, а с

другой, отвлекают читателей от монотонного и хроникального описания самого путешествия.

В статье говорится, что репортажи путевой тематики – не просто документы минувшего периода об Узбекистане, но и произведения, во многом созвучные нынешним свершениям, способствуют укреплению дружбы народов и развитию национальных литератур.

Ключевые слова: репортаж, путешествие, Узбекистан.

Abstract

The East, with its ancient civilization, has attracted the attention of prominent literary figures all over the world since ancient times, including the Ukrainian Soviet writers and journalists of the 1920s and 1930s. Communist power in the 1920s encouraged journalists to travel to the republics of the USSR, because they understood that travel materials are quite effective as a propaganda tool.

The article deals with the extreme popularity of the literary reporting on travel topics, which entered the Ukrainian Soviet journalism during the period of national and cultural revival, under the name «root-making». In particular, it thoroughly analyzes the reports written on the basis of travel impressions about Uzbekistan. In their materials, the journalists captured important and characteristic events that testified to radical beneficial changes in the life of the peoples of Central Asia.

In the article the object of characterization is the reporters' impression of the socialist reorganizations in the economic, political, social and religious life of the republic. It is noted that much attention in the reports is focused on the description of the everyday life, traditions, customs of the Uzbeks that existed in the early years of the socialist system. Reporters' travel observations often consist of capturing all sorts of little things that reproduce the unique oriental flavor.

Journalists act not only as skillful artists of the word, but also as politicians and passionate publicists who raise important issues of economic development, class struggle and cultural construction.

It is emphasized that the language of the reports is very simple, non-formalized. One gets the impression that journalists are simply talking to their readers and giving the necessary information to them.

The authors try to make their reports as interesting as possible for the readers. That is why they introduce into the texts details that make them entertaining, and on the other hand, distract readers from the monotonous and chronicle description of the journey itself.

The article says that travel reports are not just documents of the past period about Uzbekistan, but also works, in many respects consonant with current achievements, contribute to the strengthening of friendship between peoples and the development of national literatures.

Keywords: reportage, travel, Uzbekistan.

Введение

1920-30-е годы прошлого века были временем невиданного развития, открытий и надежд в украинской культуре. Недаром этот период вошел в историю под названием «культурный Ренессанс» или «культурная революция». Историк О. Субтельный объясняет причины появления целой плеяды новых талантов последствиями революции, которая «наполнила культурную деятельность ощущением новизны, сознанием освобождения от старого мира и его ограничений. Возникали сложные неотступные вопросы о том, в каком направлении следует развиваться украинской культуре, на какие образцы ей следует ориентироваться и какой быть вообще. Воодушевленные ощущением собственной миссии и растущей аудиторией, писатели, художники и ученые с увлечением погрузились в создание новой культурной вселенной» [7, с. 457]. Наиболее полно свежие настроения нового времени проявились в литературе. Атмосфера плюрализма, обусловленная нэпом, в начале 20-х годов открыла молодому поколению писателей и журналистов пространство для творческого поиска.

В 1920-е годы, до введения сталинской диктатуры, заметной была активизация репортажных тенденций в украинской прессе и литературе. Определенная заслуга в этом Васыля Блакытного [4, с. 173]. А где-то с 1928 года в украинской журналистике становится очень популярным жанр литературного репортажа.

Литературный репортаж путевой тематики – не только документальный рассказ о поездке, экспедиции, исследовании, но повествование, подкрепленное историческими свидетельствами, не чуждое сопоставительного анализа (что было на территории в прошлом, что теперь). Помимо физического перемещения тела в пространстве, этот жанр предполагает и метафизическое путешествие, в финале которого происходит если не взросление, то как минимум умудрение (как повествователя, так и читателя). К тому же главная задача пишущего путешественника – не развлечь аудиторию, а передать знания (в том числе – редчайшие сведения) [1, с. 165].

Литературный репортаж путевой тематики при всех его особых характеристиках тем не менее обладает классическими признаками этого жанра: наличием образа повествователя-путешественника и пространственно-временной дискретностью. Дискретность повествования в репортаже путевой тематики может быть отчетливо проявлена, поскольку «значимость различных отрезков путешествия определяется авторским замыслом и важностью их для раскрытия образа путешественника, мира и из взаимоотношения. В то же время постоянное присутствие программы путешествия дает возможность для игры с читательскими ожиданиями» [6, с. 134].

Литературный репортаж вошел в украинские газетно-журнальные и книжные издания в период национально-культурного возрождения, получивший название «коренизация». Бурное развитие культуры, связанное с процессом особого заинтересования неизвестными или малоизвестными уголками Украины и других стран, способствовало распространению этого жанра, который как нельзя лучше помогал читателям живописно, в наиболее ярких деталях и одновременно максимально

точно воссоздать конкретную действительность, динамично описать тогдашнюю жизнь.

Познавая себя через свою родную страну, украинские писатели и журналисты нуждались также в путешествиях в другие страны, так как «настоящая значимость Украины становилась понятной через сравнение ее с другими государствами, нациями и культурами, через установление многовековых культурных связей с зарубежьем» [2, с. 238].

Восток со своей древней цивилизацией издревле привлекал внимание видных литературных деятелей всего мира, в том числе и украинских писателей и журналистов 1920-30-е годов. Что касается восточных республик Советского Союза, то наиболее часто украинские писатели и журналисты посещали Закавказье и Среднюю Азию. Соответственно, именно об этих двух группах народов и их культуре они публикуют больше всего репортажных сборников. Так, об Алтае вышли книги путевых репортажей Л. Авраса, В. Иткиса и П. Шматько «Алтын-Тау (Золотые горы): путешествие к далекому Алтаю» (1931), В. Вовка и В. Русакова «В стране Алтын-Тай: путевые очерки» (1932), А. Б – ва «По Казахстанскому Алтаю» (1933); М. Йогансен стал автором сборников «Путешествие в Дагестан» (1933) и «Кос-Чагил на Эмбе» (1936); о Кавказе и Закавказье вышли книги А. Полторацкого и Д. Сотника «Герой нашего времени: репортаж о Закавказье 1929 года», В. Кузьмича «Полет над Кавказом: авиа-экспедиция комсомола» (1929), И. Багмута «Путешествие к Небесным горам: записки туриста о Центральном Тянь-Шане» (1930), М. Бриля «Берег черных колодцев» и многие другие.

Коммунистическая власть в 1920-х гг. поощряла такие поездки журналистов, поскольку понимала, что материалы на путевую тематику есть достаточно эффективным инструментом пропаганды. Журналисты помогали налаживать культурные связи, формировали престиж советской страны, пропагандировали преимущества коммунистического образа жизни.

Результаты исследования

Одним из таких репортеров-путешественников был Дмитрий Лисиченко, который побывал в Узбекистане в 1929 г. После путешествия в журнале «Червоный шлях» («Красный путь») был напечатан его репортаж «В Средней Азии», который состоит из четырех разделов, каждый из которых посвящен отдельной местности – «Старая Бухара», «Самарканд», «Ташкент», «Чимган». Разделы одинаковые по объему, композиции и форме повествования.

Репортаж на путевую тематику – это поездки, путешествия, увиденные автором бытовые, социальные, ландшафтно-природные сцены и явления, пропущенные сквозь призму авторского «Я». Для этой разновидности репортажа характерны следующие признаки: описание определенного маршрута, определение временной протяженности события, четко выраженное авторское «Я», насыщенность подробной информацией, фактами, впечатлениями, полученными во время путешествия. Документальность

репортажа на путевую тематику заключается в воспроизведении явлений в том виде, в котором они отразились в сознании репортера. С другой стороны, автор оказывается одновременно участником и интерпретатором происходящего, его описания и рассуждения носят оценочный, субъективный характер. Вот и Д. Лисиченко в своем литературном репортаже путевой тематики «В Средней Азии» репрезентирует субъективное восприятие культурного и географического пространства Узбекистана. Образ Узбекистана складывается из ощущений репортера – слуховых, цветовых, сенсорных: *«Роскошный путь радует глаз пышной зеленью. Он кажется еще лучшим после только что пересеченного большого куска пустыни. Сады кишлаков, арыки, деревья, зелень, нивы, а над всем палящее солнце. Воздух горячий, но дышать легко – нет пароты; сухость ужасная: капли дождя не долетают до земли, а испаряются где-то высоко в воздухе»* [5, с. 89]. Время в Узбекистане течет размеренно и неспешно: *«Улочки пусты. Жизнь не бушует на них, она течет где-то там за стенами, не достижима чужаку. Иногда пустоту улицы нарушает ишачок со своим всадником – каким-то толстым узбеком с длинной бородой и в рябом или полосатом халате. Лишь около хаузов (водосборов) под тенью деревьев и по чайханах идет медленная жизнь, там увидите людей»* [5, с. 89]. И даже восточный базар с его смешением разнообразных звуков, цветов, вкусов и запахов кажется Д. Лисиченко спокойным и вялым: *«Бухарский базар – это бескрайний лабиринт узких улочек, беспорядочно перепутанных в разных направлениях... По обеим сторонам улиц тесно, друг возле друга ютятся маленькие ячейки – это лавочки, мастерские, кладовые. Чего только нет в этих ячейках! Здесь и бакалея, и мануфактура, трубки, на подносах кучи зеленого порошка..., урюк (абрикосы), огурцы, виноград, подковы, лук, различные лакомства: виноградный сахар, поджаренный горох, перемешанный с изюмом, клетки для беданов (перепелов), портной, сапожник – все беспорядочно перемешано, но ни суеты, ни шума нет. Полные, красивые, в основном рослые узбеки в своих полосатых разноцветных халатах, в чалмах или в тубетейках на голове, спокойно бродят по рынку с ишаками, верблюдами, арбами или сидят в своих ячейках – магазинчиках, торгуют и пьют чай»* [5, с. 90-91]. Таким образом, Узбекистан представляется местом, где можно укрыться от бесконечных потрясений, погрузиться в состояние покоя. Пространство восточного мира воспринимается репортером как замкнутое, с консервативно-размеренным укладом жизни.

Автор отмечает, что с приходом советской власти в Узбекистане промышленность и сельское хозяйство стали развиваться более быстрыми темпами. Так, вокруг Самарканда несколько кожевенных заводов, большие кирпичные, несколько десятков хлопчато-очистных заводов, очень большая шелковая фабрика, на которой работает *«684 рабочих, преимущественно женщины... Фабрика дает ежемесячно 140-150 пудов шелка»* [5, с. 97], построено Бозсуйскую гидроэлектрическую станцию в окрестностях Ташкента, продолжается строительство железной дороги от Ташкента до Семипалантинска, *«ее уже построено 150 километров»* [5, с. 100]. По мнению Д. Лисиченко, за короткий, но чрезвычайно

насыщенный исторический период узбекский народ шагнул далеко вперед по пути прогресса. Изменилось лицо страны, изменился весь уклад жизни республики: *«Медресе опустели, и в мечети не спешат правоверные. Узбек до сих пор мусульманин – он еще не может избавиться от приобретенного веками. Но какая перемена произошла с ним. Вековечная неволя спала... Поэтому зря мулла зовет правоверных на молитву: правоверный лениво, не обращая на него внимания, и дальше пьет себе чай тут же рядом в чайхане или сидит, разговаривая с соседом»* [5, с. 92].

Рассказывая об изменениях, которые произошли в республике после установления советской власти, особое внимание журналист уделил раскрепощению женщины. Л. Лисиченко отмечает, что политика советской власти сравнивала узбекских женщин в правах с мужчинами и женщины получили право получать образование. И хотя парни пока учатся отдельно от девушек (в Бухаре для мужчин есть Узбекский Институт Образования, для женщин – педтехникум) – для «отсталой Бухары» – это большой прогресс. В репортаже противопоставляется старое / плохое капиталистическое прошлое и новое / прогрессивное социалистическое будущее для женщины. Автор сравнивает ее статус в «старые времена» как «рабыни в семье», низшее существо в обществе (*«Женщин на рынке мало. Они не привыкли появляться там, где бывают мужчины»* [5, с. 91], *«Женщине не стоит выглаживать и смотреть на мужчин»* [5, с. 89], «недо-человек перед законом» (*«Женщина была неправомерное существо, и за нее отвечал мужчина»* [5, с. 92]) с теми преимуществами, которые предоставляет женщине советское общество (*«Благодаря упорной работе компартии и активным узбекам, благодаря комсомола, который взял под защиту женщин, в день 8 марта этого года женщины Бухары сбросили свои омерзительные чембеты и неуклюжие паранджи и публично сожгли их»* [5, с. 91]).

Репортаж Д. Лисиченко «В Средней Азии» включает в себя значительное количество разнообразных востоковедческих сведений. При подготовке репортажа журналист воспользовался народными легендами и преданиями, научной информацией с трудов В. Вяткина «Памятники древностей Самарканда», «Афрасиаб – городище бывшего Самарканда» и М. Масона «Мавзолей Гур-Емир», дополнив все это собственными размышлениями и наблюдениями.

Д. Лисиченко коротко знакомит читателей с историей городов и местностей, которые посещает. Так, находясь в Бухаре, он отмечает, что Бухара недавно (1923 г.) присоединилась к Советскому Союзу, город был взят без боя и не разрушен, но в крепости позже произошел взрыв, разрушивший большинство зданий дворца, а самому эмиру удалось бежать в Афганистан. Но автор скромно умалчивает, что победу советских войск обеспечили мощные бомбардировки города с неба. В Бухаре вспыхнул огромный пожар, в результате которого сгорели дворцы, базары, склады. Жертвы среди мирного населения могли составить до 6 тыс. человек.

Чтобы лучше познакомить читателя с Узбекистаном, автор использует разнообразную справочную и энциклопедическую информацию, статистические данные: *«Ташкент – крупнейший город Средней Азии. Имеет более трехсот тысяч*

населения. До революции это был центр административного и революционного управления Туркестана для российского правительства. В революцию Ташкент становится центром революционной власти. Здесь главная база Советской власти в борьбе с басмачами, здесь содержится Средне-Азиатское бюро Компартии. С национальным распределением бывшего Туркестана центр Узбекистана, его столицу перенесли в Самарканд. Но Ташкент, как и раньше, остается центром культурной жизни Средней Азии. Здесь в Ташкенте единственный на весь Туркестан университет, который имеет 7 отделов и около сотни профессоров. Здесь много школьных заведений» [5, с. 99].

Репортаж Д. Лисиченко «В Средней Азии» является ценным источником по изучению местных древностей, поскольку содержит описания культурных памятников. Так, во время поездки в Бухару он посетил одну из старейших мечетей города Магон-Атари – подземную мечеть на месте бывшего храма огнепоклонников, главную мечеть Мир-Араб, построенную в 1540 г., древнейший памятник Средней Азии – мавзолей Исмаила Самона, 907 года; в Самарканде его поразил монументальный размах архитектурной триады Регистана, где площадь с трех сторон замыкают духовные университеты – медресе – Мирза Улуг-Бека («одна из старейших медресе, которая достояла до нашего времени» [5, с. 94]), Шир-Дор, Тиля-Кари; мавзолей Тамерлана и его семьи – Гур-Эмир – монументальное двухэтажное сооружение – «нижний подземный этаж, где похоронены Тимуриды, и верхней этаж, где покоятся только надгробия» [5, с. 95]. Исследуя памятники старины, Д. Лисиченко отметил небрежное отношение к ним со стороны местных властей и местных жителей. Так, описывая грандиозную соборную мечеть, «величайшее архитектурное сооружение для всей Средней Азии» [5, с. 96], Биби-Ханым, автор отмечает, что теперь этот памятник запущен и медленно разрушается: «Под порталом главного здания жутко даже стоять. Он едва держится, и потрескавшийся верх вот-вот упадет» [5, с. 96].

Для читателя такой детальный рассказ путешественника дает возможность познакомиться с жизнью, обычаями и нравами жителей Узбекистана, открыть для себя что-то новое. Репортаж Д. Лисиченко «В Средней Азии» художественно интересен своей бытовой стихией. Журналист красочно повествует об образе жизни узбеков, о нравах, обычаях, традициях, о привычках и об изысках их кухни. Автор описывает род занятий узбеков, жилище и одежду. Так, репортер замечает, что узбеки очень любят птиц, в частности аистов («Аистов считают священными птицами в Бухаре» [5, с. 91]) и перепелов («Часто узбек носит бедану в себя за пазухой, боясь, что когда оставит без присмотра, чтобы кто случайно не взглянул и таким образом не испортил ее» [5, с. 95]), традиционные узбекские домики не имеют окон, а помещения внутри совсем необмещены («Серо-рыжие дома и высокие глиняные заборы. Ни одного окна» [5, с. 89], «Жилье – пустота какая-то. Никакой мебели» [5, с. 98]), все свободное время мужчины проводят в чайхане, не торопясь попивая зеленый чай («Поджав ноги, сидят узбеки и под звуки восточных пений и музыки, что шумно визжит не переставая почти целый день... Часами сидят узбеки и одна пиала переходит из рук в

руки... *Надопьёт глоток и передает пиалу своему соседу»* [5, с. 90]), а среди блюд предпочтение отдается плову, который едят руками, подгребая его куском лепешки или хлеба. Подобные бытовые подробности придают репортажу особый колорит.

В 1929 г. в журнале «Схидный свит» («Восточный мир») были напечатаны два литературных репортажа об Узбекистане «О туркестанских музеях» и «По городам Туркестана» авторства Марии Вязьмитиной. В сентябре 1928 г. она отправилась в поездку по Узбекистану, во время которой посетила Ташкент, Самарканд, Бухару. Там состоялось ее первое знакомство с такими древними памятниками искусства, как Афрасиаба, Регистан, мавзолеи Шахи Зинда, Биби Ханум, Шейха Зайнудин, Зангиата, что способствовало заинтересованностью археологией Востока, а также археологией вообще. По материалам поездки М. Вязьмитина также подготовила два научных доклада, с которыми выступила на первых двух съездах востоковедов в Харькове в 1929 г.

Литературный репортаж на путевую тематику «По городам Туркестана» с документальной точностью и высокой детализацией отражает реальную действительность городов Узбекистана 1920-х гг. Репортаж изобилует зарисовками пейзажей, в которых отмечаются специфические национальные черты: *«Серые полынные степи, желтые песчанистые пустыни, голубое, почти всегда безоблачное небо и жаркое солнце – вот первое, что бросается в глаза еще из окна поезда, несущего вас древними караванными путями... Чем дальше углубляешься в эту своеобразную страну, тем более впечатляют ее огромные просторы. Все в ней просторное и пространное: бескрайние солончаковые равнины, покрытые белыми пятнами соленой накипи; безграничное волнистое море песка с красными гребешками будто застывшей на волнах пены; длинные реки, теряются где-то среди бесплодных пустынных песков; огромные озера, что приравниваются к морям; покрытые вечными снегами, самые высокие на всем земном шаре хребты гор»* [3, с. 168]. Периодически в пейзажи включаются описания архитектурных построек – как имеющих историко-культурное значение памятников, так и простых домов: *«Своеобразная черта архитектурного облика Бухары – многочисленные медресе; расположены парами друг против друга, они выделяются на общем серо-желтом фоне низких домиков с глухими стенами своими высокими порталами с яркой кафельной кладкой (теперь очень поврежденной) и часто завершаются сверху с обеих сторон порталных устоев гнездами аистов»* [3, с. 177]; *«Если смотреть на город, стоя на вершине минарета, кажется, будто он разделен на множество небольших, с открытым двориком посередине и деревянными галерейками вокруг. Домики эти, конечно, глиняные, без печей и окон, повернулись лицом внутрь двора»* [3, с. 173].

Текст репортажа построен на пересечении двух языков, их гармоничном, взаимодополняющем синтезе. Так, тюркоязычные элементы стали одним из важнейших художественно-изобразительных средств «По городам Туркестана», придав повествованию неповторимый стилистический колорит. Речевое поведение журналистки, языковые и речевые предпочтения являются показателями

настроенности на добро, сотрудничество, взаимопонимание и этническую разборчивость.

В «По городам Туркестана» много слов-реалий, обозначающих:

- топонимы названия городов («*Современная керамика Самарканда, а так же и других крупных центров, Ташкента, Бухары, вообще говоря, очень обветшала и технически, и художественно*» [3, с. 170]); названия улиц, районов, кварталов и базаров («*Вокруг главной центральной площади – Регистана – с монументальными порталами трех ее медресе, что господствуют над всем городом, ютятся различные магазинчики с готовыми изделиями, мастерские и парикмахерские*» [3, с. 169-170]); минаретов, мечетей, мавзолеев («*Вниз от Чарса улице, ведущей к соборной мечети Бибиханым и дальше к группе мавзолеев Шах-и-Зинда, среди многочисленных аш-хана – чай-хана содержатся различные производственные мастерские*» [3, с. 172]); рек и гор («*Город Самарканд, – настоящая столица Советского Узбекистана, раскинулся среди многочисленных садов в живописной долине реки Заревшан (верст за 7 от ее левого берега), у северо-западного холма – Чопань-ата*» [3, с. 168-169]);

- антропонимы («*Вся история Средней Азии повествует о бурных событиях: походы Кира и Александра Македонского, победное движение арабской культуры, опустошительные нашествия Чингиз-хановых орд, завоевательная и строительная деятельность Тимура и сказочные богатства его столицы*» [3, с. 168]);

- религиозно-мистические («*Вдоль фасадной стены медресе Тилля-кари, в его нижних худжарах (кельях) – парикмахерские*» [3, с. 171]);

- названия блюд этнической кухни («*Просто на улице, под навесами, на скамьях стоят жаровни, где жарят шашлыки, самсу (пирожки)...*» [3, с. 169]; «*Здесь все время снуют люди в пестрых или цветастых халатах, серых и красных тюрбанах; выкрикивают продавцы нона (хлебные лепешки), разнося его в тарелках на голове*» [3, с. 169]);

- одежда («*Иногда мелькнет женская фигура, одетая в паранджу с “чачбандом” (черная сетка из конского волоса) на лице*» [3, с. 169]);

- посуда («*Готовые кунганы, чайджуши (чайники) с боковыми летниками и офтаба (кружки) с высокими тонкими шейками и длинными загнутыми носиками сверкают на полках и на полу горячими цветами меди или серебристым свинцом*» [3, с. 171]).

Восточные базары изображены в «По городам Туркестана» как главный национальный атрибут – это так называемые уличные базары, которые манят покупателей самыми разнообразными экзотическими товарами на любой вкус: «*Весь рынок поделен на отдельные районы по принципу производства. Вот шелковый рынок, – длинный узкий переулочок с живописными яркими пятнами развешанных красочных шалей и разложенных на полках и на полу разноцветных отрезков блестящей ткани; в сторону от него второй переулочок, где вы увидите мужчин, которые вышивают золотом тюрбетейки. В одном из боковых переулочков прижались лавочки с гончарными изделиями... Отдельный ряд ювелиров... они в основном производят*

теперь только дешевые украшения, кольца, сережки... Почти с самого края базара вдоль улицы выстроились длинные ряды лавочек с медной посудой... Своеобразный книжный базар...» [3, с. 176].

Выводы

Итак, литературные репортажи на путевую тематику дают возможность читателям всесторонне увидеть культурные, политические, социально-экономические, этнодемографические процессы, которые происходили в Узбекистане в 1920-30-х гг.

Литература

1. Бондарева А. Литература скитаний // Октябрь. 2012. №7. С. 165-169.
2. Васьків М. Українські мандрівні нариси 1920-30-х рр. і «Лексикон інтимних міст» Ю. Андруховича // «Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах: збірник наукових праць», Київ, 2012, Вип. 24-25. С. 236-247.
3. Вязьмітіна М. По містах Туркестану // Східний світ. 1929. №3 (9). С. 167-181.
4. Здоровега В. Теорія і методика журналістської творчості. Львів : ПАЇС, 2004. 268 с.
5. Лисиченко Д. В Середній Азії // Червоний шлях. 1929. №8-9. С. 89-102.
6. Никитина Н., Тулякова Н. Жанр травелога: когнитивная модель // Homo Loquens: Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Под редакцией: И. Щемелева Вып. 5. СПб.: Астерион, 2013. С. 132-138.
7. Субтельний О. Україна: Історія. Київ : Либідь, 1992. 512 с.

QƏDİM TÜRK RUNİK YAZILI ABİDƏLƏRİNDƏ FEİLİN TƏSRİFLƏNMƏYƏN FORMALARI

UNCONJUGATED FORMS OF VERB IN THE ANCIENT TURKIC RUNIC WRITTEN MONUMENTS

Yadigar Vəli oğlu Əliyev

filologiya üzrə elmlər doktoru

Gəncə Dövlət Universitetinin Azərbaycan dili kafedrası

Orcid No: 0000-0002-9274-4300

Özet

Qədim türk yazılı abidələrinin dilində feilin zamana, şəxsə, kəmiyyətə görə təsriflənməyən formaları morfoloji və leksik-semantik funksionallığı ilə seçilir. Türk (runik) yazılı abidələrində feilin təsriflənməyən formaları içərisində yalnız feili sifət və feili bağlamalar özünü göstərir. Məsələlərin işləndiyi nümunələrə isə təsadüf olunmur. Təsriflənməyən feil formalarına aid şəkilçi morfemlərin bəziləri müasir türk dillərində işləndiyi halda, digərləri arxaıkləşmiş vahid hesab edilir, yaxud müasir dillərdəki qarşılığından fonetik dəyişmələrlə fərqlənir. Abidələrdə eyni şəkilçi vahidin fonetik variantı (-mıs/-mış, mis/miş) işlənir. Qapalı saitli -matın feili bağlama forması Azərbaycan dilinin yazılı abidələri üçün də xarakterikdir ("Kitabi-Dədə Qorqud"da -madın; Savaşmadın, uruşmadın alı verəyim, döngil gerü).

-ıpan şəkilçili feili bağlamalar kiçik fonetik dəyişikliklə (-ıban, -ıbən, -ıbanı, -ıbəni, -ıbannarı, -ıbənnəri) Azərbaycan dilinin Quba şivəsində, -ğalı şəkilçisi forması dəyişikliklə (-alı, -əli) Şərqi ləhcəsində işlənir. -yın feili sifət şəkilçisi müasir Azərbaycan dilində açıq saitli variantda (-an, -ən, -yan, -yən) təmsil olunur.

Bəzi şəkilçilər tək morfemdən ibarət olduğu halda, digərləri iki, üç komponentin birləşməsindən (-təçi, -matın, -ıpan, -tukda, -dükdə, -tukınta) təşkil olunur. Şəkilçilər ahəng qanununa uyğun olaraq əsasən iki cür yazılış forması nümayiş etdirir (-mıs, -mis, -mış, -miş, -ığma, -ıgmə, -ıp, -ip, -ıpan, -ipən, -tukda, -dükdə, -u, -ü, -a, -ə, -ğalı, -gəli). Bunlarla yanaşı, feili sifət və feili bağlama əmələ gətirən -duk, -yın, -ür, -ir, -məz, -təçi, -in, -tukınta, -matın).

Açar sözlər: qədim türk, feili sifət, feili bağlama, şəkilçi

Abstract

In the language of ancient Turkic written monuments the forms of the verb, which are not conjugated according to the time, person, quantity are distinguished by morphological and lexical-semantic functionality. In Turkic (Runic) written monuments only Participle and verb forms are seen among the unconjugated forms of the verb. But the samples with infinitive are not observed. Though the suffix morphemes belonging to the unconjugated forms of the verb are used in modern Turkic languages, others are considered the archaic units or are differed with the phonetic changes in the equivalents of the modern languages. In the

monuments the phonetic variant (-mıs/-miş, mis/miş) of the suffix unit is used. The verb form “-matın” with closed vowel is characteristic for the written monuments of the Azerbaijani language (In the epic “The Book of Dede Gorgud” “-madın”; Savaşmadın, uruşmadın alı verəyim, döngil gerü).

The verb form with the suffix “-ıpan” is used with a little phonetic changing (-ıban, -ıbən, -ıbanı, -ıbəni, -ıbannarı, -ıbənnəri) in the Guba dialect of the Azerbaijani language, the suffix “-ğalı” is used with a little phonetic changing (-alı, -əli) in the East dialect. The Participle suffix “-yın” is represented in modern Azerbaijan language in the open vowel variant (-an, -ən, -yan, -yən).

While some suffixes consist of a single morpheme, others are formed from a combination of two or three components (-təçi, -matın, -ıpan, -tukda, -dükdə, -tukınta). According to the vowel harmony the suffixes mainly demonstrate two types of writing forms (-mıs, -mis, -mıs, -miş, -ığma, -ıgmə, -ıp, -ip, -ıpan, -ıpən, -tukda, -dükdə, -u, -ü, -a, -ə, -ğalı, -gəli). There are also suffixes forming Participle and form verb (-duk, -yın, -ür, -ir, -məz, -təçi, -in, -tukınta, -matın).

Keywords: ancient Turkic, Participle, verb form, suffix

Feilin təsriflənməyən formaları içərisində feili sifət və feili bağlamalar, bir qayda olaraq, üstünlük təşkil edir. “Əlamət və ya keyfiyyət bildirən, lakin feillik xüsusiyyətlərini qoruyub saxlayan feili sifətlər... zənginliyi ilə diqqəti cəlb edir” (2, s. s. 133). Abidələrin dilində aşağıdakı şəkilçilərlə düzələn feili sifət formaları müşahidə edilir:

-mıs, -mis: ıdmıs (“göndərmiş”). Kağanladuk kağanın içgını ıdmıs türk bodun alp ərin balbal kısıdı (Ong. ön, 2; Xaqan etdiyi xaqanı xaricə göndərmiş/ qovmuş türk xalqı cəsur döyüşçülərini balbal qoydu). İlsirəmis (“elsiz olmuş”), kağansıramıs (“xaqansız olmuş”), künədmis (“kəniz olmuş”), kuladmıs (“qul olmuş”). Yeti yüz ər bolıp elsirəmis, kağansıramıs, künədmis, kuladmıs bodunığ eçüm, apam törüsinçə yaratmıs (KltŞ.13; Yeddi yüz igid olub elsiz olmuş, xaqansız olmuş xalqı, kəniz olmuş, qul olmuş xalqı əcdadlarının qanununca təşkil etmiş/ yaratmış).

-mıs, -miş: bolmıs (“ olmuş/ doğulmuş”). Teñri təg teñridə bolmıs türk bilgə kağan bu ödkə olurtım (KltC. 1; Tanrı tək göylərdə doğulmuş türk müdrik xaqanı bu vaxt taxta oturdum). Kötürmiş (“götürmüş”). Kañım kağanığ, ögim katunığ kötürmiş teñri... özümün ol teñri kağan olurtdı erinç (KltŞ. 25; Atam xaqanı, anam xatunu götürmüş/ yüksəltmiş tanrı özümü xaqan oturtdu).

-duk: kağanladuk (“xaqan etdiyi”). Kağanladuk kağanın yitirü ıdmıs (KltŞ. 7; Xaqan qoyduğu xaqanını sona yetirmiş).

-yın: bolmayın (“olmayan”). Türk bodun kanın bolmayın tabğaçka adırıltı (Xanı olmayan türk xalqı tabğaçdan ayrıldı).

-ür, -ir: körür (“görür”), bilir (“bilir”). Körür közüm körməz təg, bilir biligim bilməz təg boltı (KltŞm. 10; Görür gözüm görməz tək, bilir biliyim bilməz tək oldu).

-təçi: öltəçi (“öləcək”). Üküş öltəçi anta tirilti (BxŞ. 31; Çoxlu öləsi [adam] onda diri qaldı; feili sifət isimləşmişdir).

-məz: bilməz (“bilməz”). Bilig bilməz kisi ol sabıg alıp, yağru barıp üküs kişi öltig (KltC. 7; Bilik bilməz/ sadələvh adam o sözə aldanıb, yaxın gedib, çoxlu adam öldün).

-iğma, -igmə: yaratıgma (“yaradan”). Bark itgüçi bədiz yaratıgma... Çañ Səñün kəlti (KltŞm. 13; Sərdabə tikən, naxış yaradan Çan Sənün gəldi). Bitigmə (“yazan”). Bunça bitig bitigmə Kül tigin atısı Yoliğ tigin bitidim (KltC-Ş; Bunça yazı yazan Kültiginin qohumu Yoliğ tigin yazdım).

A.N.Kononov abidələrdə indiki-gələcək, keçmiş, gələcək zaman məzmunlu feili sifət formalarının işləndiyini qeyd edir (3, s. 120).

Professor N.Xudiyev Orxon-Yenisey yazılarında feili bağlamalardan çox az istifadə olduğunu, feili bağlamaların köməkçi vasitə kimi işləndiyini qeyd edir (1, s. 129). Feili bağlamalar yazılı abidələrin dilində aşağıdakı şəkildə düzəlir.

-ip, -ip: arturıp (“aldanıb”) - Süciq sabına, yımşak ağısına arturıp, üküs türk bodun, öltig (KltC. 6; Şirin sözünə, yumşaq/ xoşagələn hədiyyəsinə aldanıb, türk xalqı, çoxluca öldün). Təgip (“hücum edib”) – Təgip inimə, oğluma ança ötlədim (Ong. sağ, 11; Hücum edib kiçik qardaşıma, oğluma eləcə nəsihət verdim). Tutıp (“tutub”) – Kañım İltəris kağanı, ögim İlbilgə katunıg tənri töpəsintə tutıp yögərü kötürmis erinç (KltŞ. 11; Atam İltəris xaqanı, anam İlbilgə xatunu tanrı təpəsində tutub yuxarı qaldırmış). Tirilip (“toplaşıb”) – Balıkdakı tağıkmış, tağakı inmiş, tirilip yetmiş ər bolmış (KltŞ. 12; Şəhərdəkilər dağa qalxmış, dağdakılar enmiş, toplaşıb yetmiş igid olmuş).

-ipan, -ipən, -pən: tutıpan (“tutub”) – Tabğaçğı bəglər tabğaç atın tutıpan tabğaç kağanı körmiş (KltŞ. 7; Tabğaçdakı bəylər tabğaç adını götürüb tabğaç xaqanına tabe olmuş). Sü süləpən dörd bulundakı bodunıg kop almış, kop baz kılmış (KltŞ. 2; Qoşun çəkib dörd tərəfdəki xalqı bütünlüklə almış, bütünlüklə tabe etmiş). Sünüglig kantan kəlipən sürə eltdi (KltŞ. 23; Sünğülülər haradan gəlib [səni] sürüb apardı?).

-tukda: yok boltukda (“yox olduqda”). Ol kan yok boltukda kirsə el yitmiş (Ong. ön, 1; O xan yox olduqdan/ vəfat etdikdən sonra el sona yetmiş).

-tukınta: kamaşıg boltukınta (“qarışıq olduğunda”). Eçim kağan ili kamaşıg boltukınta İzgil bodun birlə sünüşdimiz (KltŞ. 3; Əmim xaqanın eli qarışıq (iğtişaş içində) olduğundan izgil xalqı ilə döyüşdük).

-dükdə: sünüşdükdə (“döyüşdükdə”). Bes sünüş sünüşdükdə Küli Çor antağ bilgə esi, çab esi erti (KltŞ. 17; Beş döyüş döyüşdükdə Küli Çor beləcə müdriklik dostu, şöhrət dostu idi).

-in: tiyin (“deyə”). Tənrikənkə isig bertig tiyin yarlıkamış, sad atıg anta bermiş (Ong. ön, 6; Tanrıyabənzərə işini verdin, deyə buyurmuş).

-matın: almatın (“almadan”). Antağının üçün igidmiş kağanının sabın almatın yir sayu bardıg (KltC. 9; Elə olduğun üçün səni yüksəltmiş xaqanın sözünə qulaq asmadan yer boyu getdin).

-i: tükəti (“tükəderək, tükənənə qədər”). Sabımın tükəti esidgil (KltC. 1; Sözüümü tükənənə qədər eşidin).

-ü: yiyü (“yeyərək”). Keyik yiyü, tabışğan yiyü olurur ertimiz (TonC. 8; Keyik yeyərək, dovşan yeyərək otururduq).

-u: sakınu (“düşünərək”). Teñri bilgə kağanı sakınu isig, küçig bersəgim bar ermis erinç (Ong.sag, 10; Tanrı müdrük xaqana düşünərək işimi, gücümü verməyim var imiş).

-ğalı: olurğalı (“oturaraq”). Türk bodun olurğalı, türk kağan olurğalı Şantun balıka, Taluy üqüzək təgmis yok ermis (KltŞ. 18; Türk xalqı oturaraq, türk xaqanı oturaraq Şandun şəhərinə, Dəniz çayına çata bilməmişdi).

-gəli: sünüşgəli (“vuruşaraq”): Sınar süsi sünüşgəli kəlti (BxŞ. 32; Qoşunun yarısı döyüşməyə gəldi).

-kiçə: tirik edkiçə (“diri edənəcən”). Teñri tirik edkiçə (KltC-Ş; Tanrı diri edənəcən).

-a: aşə (“aşaraq”). Kögmən aşə kırkız yerinə təgi sülədimiz (KltŞ. 17; Kögmən [dağlarını] aşaraq, qırğızların yerinə qədər qoşun çəkdik).

-ə: keçə (“keçərək”). Ertis ügüzig keçə yorıdımız (KltŞ. 37; Ertis/ İrtiş çayını keçərək yürüdüük).

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Xudiyev N. Qədim türk yazılı abidələrinin dili. Bakı: Elm və təhsil, 2015; 596 s.
2. Şükürlü Ə. Qədim türk yazılı abidələrinin dili. Bakı: Maarif, 1993; 339 s.
3. Кононов А.Н. Грамматика языка тюркских рунических памятников. Ленинград: Наука, 1980; 255 с.
4. Rəcəbov Ə., Məmmədov Y. Orxon-Yenisey abidələri. Bakı: Yazıçı, 1993; Kültigin şərafinə abidə, s. 57-90; Bilgə kağan şərafinə abidə, s. 91-110; Tonyukuk şərafinə abidə, s. 111-127; Ongin abidəsi, s. 43-56.

BEYAZ TAHTA ANİMASYON KULLANIMINA İLİŞKİN SOSYAL MEDYA REKLAM ÖRNEKLERİ

SOCIAL MEDIA ADVERT EXAMPLES FOR USING WHITEBOARD ANIMATION

İpek Fatma ÇEVİK

Doçent, Iğdır Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü

ORCID No: 0000-0003-4917-6675

Özet

İnternet ile birlikte akıllı telefon, bilgisayar gibi iletişim araçlarının yaygınlaşması ile ürün ve hizmet reklamlarında farklı anlatım biçimleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sosyal medya mecralarında gerçek videolar kullanılan reklam filmlerinin yerini hareketli grafikler ve beyaz tahta animasyonları almaya başlamıştır. İşletmelere ait ürün ve hizmetin tanıtım ve satışına yönelik bilgileri içeren bu animasyonlar, video kullanılan reklam filmlerine kıyasla oldukça düşük bütçe ile hazırlanabilmekte ve saniyeler içerisinde verilmek istenen bilgiyi potansiyel müşterisine aktarma amacı taşımaktadır. Gerçek görüntülerden oluşan video reklamlarına göre daha çok dikkat çeken beyaz tahta animasyonlar gerekli görüldüğü şekilde ses ve yazı ile desteklenerek olabildiğince basit bir anlatım şekline sahiptir. Bu yönüyle beyaz tahta animasyonları başta eğitim olmak üzere tanıtım, reklam, eğlence gibi birçok alanda da tercih edilmektedir. Animasyon disiplininde kullanılan tüm kural ve teknik uygulamalar beyaz tahta animasyon tekniği için de geçerlidir. Türkiye’de yaygınlaşan sosyal medya mecralarının kullanımı ile artan beyaz tahta animasyon reklam örneklerini ele alan bu araştırmada beyaz tahta animasyonlarda kullanılan kural, teknik ve yazılımların incelenmesi temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ise bir beyaz tahta animasyonu hazırlarken hangi sıra ile oluşturulması gerektiğinin çerçevesi çizilmiştir.

Anahtar kelimeler: Animasyon, beyaz tahta animasyon, reklam, sosyal medya.

Abstract

With the spread of communication tools such as smart phones and computers with the Internet, different forms of expression have emerged in product and service advertisements. In this context, motion graphics and whiteboard animations have begun to replace commercial films in which real videos are used in social media channels. These animations, which contain information about the promotion and sales of products and services of businesses, can be prepared with a very low budget compared to commercial films using videos and aim to convey the desired information to the potential customer within seconds. Whiteboard animations, which attract more attention than video advertisements made up of real images, have a simple way of expression, supported by sound and text as necessary. In this respect, whiteboard animations are preferred in many areas such as promotion, advertising and entertainment, especially education. All the rules and technical practices used in the animation discipline are also valid for the whiteboard animation technique. addressing

the growing whiteboard animation advertising examples with the use of social media channels spread in Turkey protocols used in whiteboard animation in this research, the study of technical and software constitute the main objective. As a result of the research, the frame of the order in which it should be created while preparing a whiteboard animation was drawn.

Keywords: Animation, whiteboard animation, advertising, social media.

1. GİRİŞ

Grafik tasarım disiplini içerisinde kaynak tarafından alıcıya mesaj iletimini çeşitli görsel yollarla sağlama işi yapı taşı oluşturulmaktadır. Bu işlev, toplumların zaman içerisinde sahip oldukları teknolojik imkânlar doğrultusunda ilerleme göstermiştir. Günümüz teknolojik gelişmelerinin tüm alanlarda olduğu gibi grafik tasarım disiplini pratiklerinin de değişip dönüşmesini sağlayarak ulusal ve uluslararası bağlamda çok daha geniş kitlelere mesaj iletimini ulaştırabilir hale gelmiştir. İçinde bulunduğumuz dijital ortamın sağladığı elektronik cihazlarla birlikte bilgisayar, tablet, akıllı telefonların internet ağı üzerinden zaman ve mekândan bağımsız olarak sürekli iletişim devinimi içerisinde olması durumu ise mesaj iletimi konusunda görsel anlatımların da önemini ortaya koymuştur.

Tüm bu teknolojik iletişim cihazları üzerinde var olan renkli ekranlar ve internet ağı üzerinde yer alan sayısız sosyal medya mecrası ile bir grafik tasarım disiplini olan hareketli grafikler, reklam iletileri olarak da ortaya çıkmaktadır. Zamansız ve mekândan bağımsız bir biçimde sürekli olarak bilgi akışına zemin oluşturan ve bu sebeple iletişimin yoğun olarak yaşandığı sosyal medya mecralarında, gerek ekran arayüzlerinde kullanılan gerekse çeşitli iletiler ile ürün ve hizmet reklamlarında kullanılan hareketli grafik tasarımlar dikkat çekmesi bakımından gerçek video ve fotoğraflarla hazırlanan görüntülerden çok daha fazla tercih edilmektedir. Bu durum ise internet üzerinde bulunan sosyal medya mecralarında hareketli grafik tasarım tekniklerini çeşitlendirmiştir.

Oyun arayüzü, internet sayfası arayüzü, interaktif bilgilendirmeler, müzik videoları, hareketli logolar, kinetik tipografi ve beyaz tahta animasyonları gibi farklı başlıklar hareketli grafik tasarım çeşitliliğine örnek olarak gösterilebilir. Bu araştırma kapsamında internet üzerinde var olan sosyal medya mecralarında yer alan beyaz tahta animasyon tekniği kullanılarak hazırlanan ürün ve hizmet reklamlarından bir kaçı ele alınmıştır. Ele alınan bu beyaz tahta animasyon örnekleri incelenerek kullanılan teknolojiler incelenmiştir. Araştırmanın sonunda ise etkili bir beyaz tahta animasyonu hazırlamak için gerekli olan sıralamanın çerçevesi çizilmiştir.

2. HAREKETLİ GRAFİK TASARIM

Estetik unsurlara dikkat eden grafik tasarım, tasarımcıdan istenen fikrin dikkat çekici bir şekilde vücut bulması sırasındaki yaratım süreci olarak tanımlanmaktadır (Ambrose & Harris, 2012: 41). Grafik tasarımı kavram ve uygulama olarak ortaya çıktığı andan günümüze dek, var olan teknolojik olanaklardan yararlanmaktadır. Bu çerçevede masaüstü yayıncılık olarak ifade edilen kitap, dergi, afiş, logo tasarımı, illüstrasyon ve afiş gibi geleneksel grafik tasarım pratiklerinin yanı sıra günümüz teknolojileri kullanılarak üretilen hareketli grafik

tasarım ve canlandırma gibi disiplinler de sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Bilgisayar, televizyon, tablet, akıllı telefonlar ve küresel bir iletişim aracı haline gelen internetin tüm dünyada yaygın olarak kullanılması, hareketli grafiklerin tercih edilmesinde büyük rol oynadığı söylenebilir.

Hareketli grafikler, hareketsiz her tür nesne ve görselin daha önceden planlanmış olan zaman aralığında, çeşitli kurgular içerisinde hareketlendirilmesi ve bu hareketlerin yönetilmesi olarak ifade edilebilir. Bu noktada hareketli grafikler tipografi, ses, müzik, şekil ve fotoğraf gibi grafik tasarım araçları kullanılarak zaman ve devinim kavramları içerisinde oluşturulan kompozisyonlar olarak sunulmaktadır. Günümüz ileri teknolojileri kullanılmadan önce de 19. yüzyıl sinema jeneriklerinde (tanıtım yazısı) selülozik bant üzerine el ile yapılan çeşitli müdahalelerle kullanıldığı görülmektedir (Sezer, 2020). Deneysel sinemanın ile 20. yüzyılda Man Ray, Marcel Duchamp, Emanuel Radnitsky, Saul Bass gibi isimler ve eserlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Braha & Byrne, 2010: 49-57). Dijital çağ ile birlikte 21. yüzyılda, çok katmanlı üretime olanak sağlayan sayısal programlar aracılığı ile birden çok tekniği aynı anda kullanarak zaman ve hareket kavramları (Krasner, 2008:23) ile hareketli grafik tasarımının kullanım alanlarında çeşitlendiği görülür. Bu durum ise teknolojik gelişmeler doğrultusunda, grafik tasarımı disiplini içerisinde er alan hareketli grafiklerin çağın en önde gelen iletişim araçlarından biri olduğunu doğrular.

İçinde bulunduğumuz çağın teknolojik olanakları ile hazırlanan hareketli grafikler ulusal ve uluslararası reklam ve tanıtım videolarından televizyon yayın grafiklerine; sinema, belgesel ve dizi film jeneriklerinden oyun ve internet sayfa arayüzlerine; eğitim ve bilgi grafiklerine kadar geniş bir yelpaze içerisinde kullanılmaktadır. Sayısal ortam yazılımları kullanılarak gerçekleştirilen tüm bu hareketli grafik üretimleri, içeriği doğrultusunda bireysel ya da ekip çalışması ile kısa süre hazırlanabilmektedir. Bunun yanı sıra zorlu müşterileri dikkat çekici ve basit anlatımıyla ikna edebilmekte; internet ortamında tüm dünya ile aynı anda hedef kitleye sunulabilmektedir.

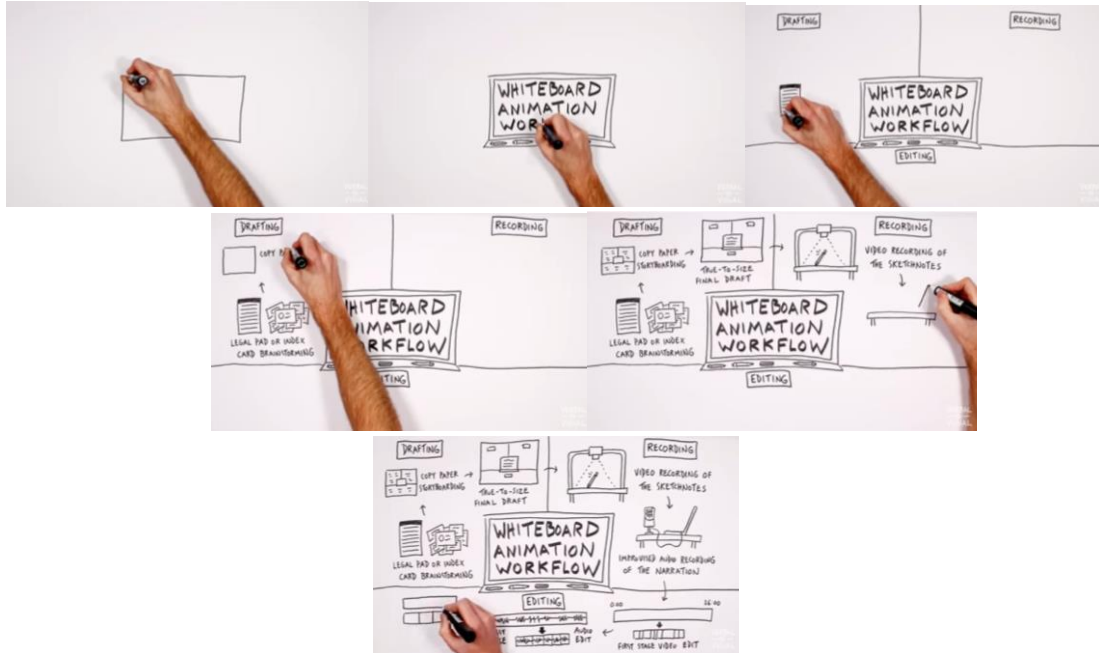


Görsel 1. Hareketli grafik tasarımı reklam örneği: Budget sosyal medya reklam filmi, 2018.

Sayısal ortamda üretimi gerçekleştirilen hareketli grafik tasarımı için günümüzde çok çeşitli yazılımlar bulunmaktadır. Tasarımcının sayısal ortam bilgi ve donanımı dâhilinde, ücretli ve ücretsiz olarak üretiminde tercih edebileceği programlar arasında Adobe After Effect yazılımı ön plana çıkmaktadır. Grafik tasarımı üretimi için Adobe Photoshop, Illustrator, InDesign gibi yaygın kullanılan yazılımlar kullanıldıktan sonra tasarımları hareketlendirmek için After Effect yazılımı kullanılabilirliği gibi tasarımların tamamı After Effect yazılımı içerisinde de hazırlanabilmektedir. Hareketli grafik tasarımı içerisinde ses ve müzik kullanımı tercih edildiğinde ise harici bir video kurgu yazılımı kullanılabilirliği gibi yine After Effect yazılımı içerisinde de ses ve müzik eklenebilmektedir. Dolayısı ile hareketli grafik üretimi yapan tasarımcıların yalnızca estetik ve tasarım bilgisine değil video kurgu bilgisine de hâkim olması gerekliliği oluşmaktadır. Ayrıca hazırlanan hareketli grafik tasarımların izleyiciye sunulabilmesi için yayınlanacağı mecraya göre boyutlandırılması ve mov, avi, wmv, mpeg4, mp4, xvid vb. bir video uzantısı seçilmesi gerekliliği de göz ardı edilmemelidir.

3. BEYAZ TAHTA ANİMASYON

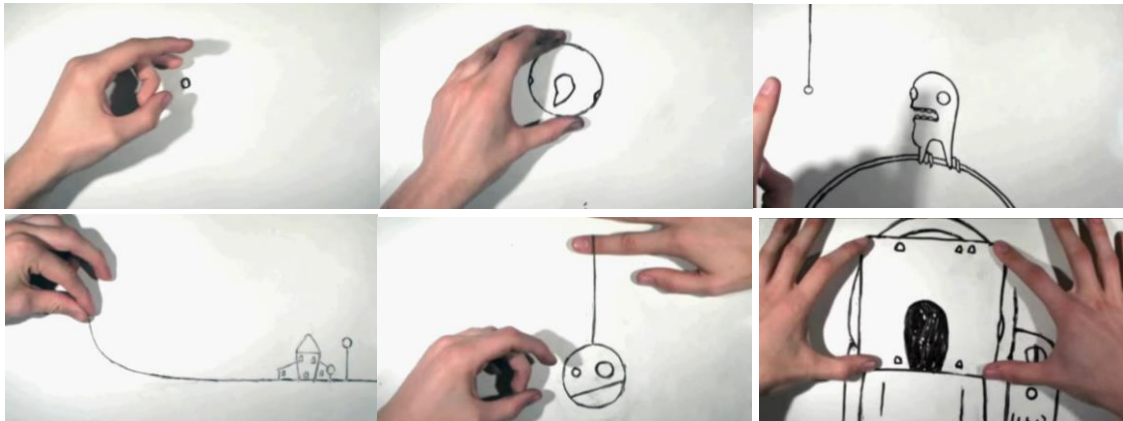
Beyaz bir tahta ya da beyaz bir yüzey üzerine gerçek bir el ile anlatılmak istenen bir konu hakkındaki çizilen resim ve süreci olarak tanımlanan (Turkay, Moulton & Education, 2016) beyaz tahta animasyon, anlatı eylemine odaklanmadan dinamik olarak kavramları temsil etmesi yönü ile geleneksel animasyon tekniklerinden farklıdır. Bu yönü ile beyaz tahta animasyonlar, izleyiciye verilmek istenen kavramları zihinsel olarak inşa etmelerine yardımcı olmaktadır (Plass, vd., 2014). Tasarımcı, duygusal tasarım olarak kabul edilen beyaz tahta animasyonu üretimi içerisinde verilmek istenen kavramı, olayı, mesajı adım adım beyaz bir yüzey üzerine çizerken izleyicinin bir sonraki adıma karşı beklenti içerisinde girmesini ve çizimin tamamlanarak nihayete ermesini sağlar.



Görsel 2. Beyaz Tahta Animasyon örneği. Kaynak: <https://youtu.be/EvJbsrnpejE> 02.05.2021

Bir başka tanımına göre ise beyaz tahta animasyonu, tasarımcının sanatçının belirli bir senaryoyu veya anlatımı göstermek için bir kara tahta, kâğıt ya da tuval üzerine renkli/renksiz resim çizdiği ve yazı yazdığı yerdir. Kayıt altına alınan tüm çizim ve yazı işlemlerinin sonunda önceden belirlenmiş anlatımda söylenenlerle örtüşmesi için kayıt düzenlenir ve hızlandırılır (Wibisono, Yuliejantiningasih & Buchori, 2020). Beyaz tahta animasyonları tamamen bir anlatım sürecini gösteren çizimlerden oluşan videolar olarak hazırlanmaktadır ve bu videoların içerisinde nadiren de olsa canlandırmalar kullanılmaktadır. Bu beyaz tahta animasyonu ile ilgili ilginç olan şey, vurgulanan konu, bilgi, kavram, ilke ve hatta prosedürlerin nasıl oluşturulacağına dair sürecin veya akışın bir kaydı olmasıdır.

İlk kez 2009 yılında deneysel bir teknik olarak ortaya çıkan beyaz tahta animasyonları eğitim, çevrimiçi öğretim, kamuya açık iletişim, bilgilendirme, tanıtım ve reklam videolarında kullanılmaktadır (Thon, Kitterman & Italiano Jr, 2013). Beyaz tahta animasyonları eğitimde geleneksel sunumlara göre öğrenmede çok daha etkili olabilecekleri de iddia edilmektedir (Lee, Kazi & Smith, 2013). Günümüzde modern bir animasyon türü olarak kabul gören beyaz tahta animasyonları, izleyicileri beyaz bir yüzey üzerinde çizilen, yazılanlara tanık kılması, günlük yaşantılardan izler taşınması, kolay anlaşılır olması, samimi, eğlenceli ve ilgi çekici olması sebebi ile reklam sektörü tarafından da sıklıkla tercih edildiği gözlemlenir. Bunun yanı sıra beyaz tahta animasyonların üretiminin bütçe ve süre bakımından diğer animasyon tekniklerine göre avantajlı olması ile özellikle küçük ölçekli işletmelerin tercih nedenleri arasında sayılabilmektedir. İkna etme amacı güden reklamcılık alanında pazarlaması yapılacak ürün, hizmet, marka ya da konu ile müşteri arasında bağ kurulmasına yönelik çalışmaların hazırlanması öncelik taşımaktadır. Dolayısı ile müşteri ya da reklama/tanıtıma maruz kalan izleyici, o ürüne ihtiyacı olduğuna ikna olmalıdır (Ertike, 2010: 110). Bu bağlamda reklamı/tanıtımı izleyen kişilerin güçlü bir gerçeklik algısı ile kendini özdeşleştirerek bağ kurabileceği bir ses, nesne, karakter kullanma yoluna gidilebilir. Beyaz tahta animasyonlarında gerçek insan eli kullanılması sebebi ile oluşturulan gerçeklik algısından yararlanılmaktadır.



Görsel 3. Beyaz Tahta Animasyon örneği.

Kaynak: <https://youtu.be/6vZ0iqUS6sg> (02.02.2021)

Tüm dünyada kullanılan bir iletişim aracı olan internet teknolojisi ve çevrimiçi ortamlar üzerinde yer alan ve sosyal medya mecralarında kişilerin fikirlerini takipçilerine aktarmak, marka, ürün, hizmetlerini tanıtmak için hazırladıkları beyaz tahta animasyonları yaygın olarak kullanıldığı görülür. Sosyal medya mecralarının esnek yayın imkânı ile kişinin tercihi doğrultusunda daimi ya da geçici sürelerde beyaz tahta animasyonlarını istediği kadar paylaşma olanağına sahiptir.

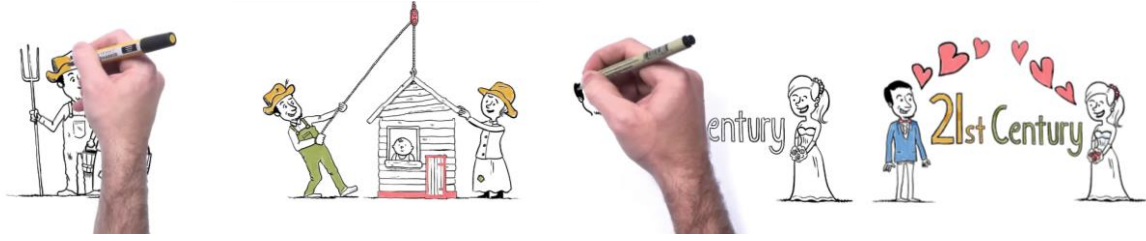
Beyaz tahta animasyonları teknik özellikleri bakımından duraklı çekim tekniği (Stop Motion) ve zaman hızlandırma (Time Lapse) yöntemine oldukça benzerlik göstermektedir. Ayrıca üretim süreci içerisinde dâhili olarak ya da tamamlandıktan sonra harici olarak müzik ve seslendirme ile de hazırlanabilmektedir (Air, Oakland & Walters, 2015). Beyaz tahta animasyonları da tüm animasyon tekniklerinde olduğu gibi belirli bir düzen içerisinde tamamlanmalıdır. Bu noktada iki ve üç boyutlu animasyon tekniklerinden farklılık gösteren beyaz tahta animasyonlarının oluşturma aşamaları bu araştırmada ele alınmıştır.

3.1. Beyaz Tahta Animasyon Oluşturma Aşamaları

Beyaz tahta animasyonu oluştururken belirli aşamaların takip edilmesi ile kısa sürede etkili ve başarılı bir sonuca ulaşılabilmektedir. Akışı ve güçlü bir yön duygusu yaratmak için planlama bu aşamaların en başında gelmektedir. Bu noktada anlatılmak istenen konu ile ilgili liste hazırlanması, önem sırasına göre dizilmesi ve gerekli görülmeyen her tür bilgi ve detaydan arındırılması gerekmektedir. Planlama ile başlanan beyaz tahta animasyon aşamaları, güçlü bir hikâye bulunması ile devam eder.

Bir animasyonda en dikkat çeken şey görseller olmasına rağmen, güçlü bir senaryo olmadan görseller etkisini kaybedecektir. Animasyonda güçlü bir mesaj vurgusunun yapılması ve izleyicilerin net bir duygu ve tutum sahibi olmalarını sağlayacak bir hikâyenin hazırlanması çok önemlidir. Reklam videoları, eğitim videoları, sunumlar gibi her türlü konuyu ele alan animasyonlarda bir iletişim söz konusu olduğundan, hikâye anlatımı en güçlü araç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda hikâyenin açık ve net anlaşılır olması gereklidir. Hikâyeyi doğru anlatmak için aşırı karmaşık ifadelerden kaçınarak, ilham verici, basit ve olumlu bir dil kullanılmalıdır. Beyaz tahta animasyonu hazırlanacak ürün ya da fikrin pazarlanabilmesi için izleyicide, yani potansiyel müşteride, bir ihtiyacın veya isteğin karşılanacağı ve hayatlarını nasıl sonsuza dek iyileştirileceği gösterilmelidir. Animasyon filmleri genel olarak ele alındığında temel seviyede aynı olsa da iyi düşünülmüş bir hikâye ile özel olanı tanımlayacaktır.

Beyaz tahta animasyon hazırlama aşamalarının üçüncüsü görüntülerin planlanmasıdır. Hikâye aşaması tamamlandıktan sonra genel olarak kullanılacak imgeler ve görseller belirlenmelidir. Bu hazırlık aşamasında beyaz tahta animasyonu yapılacak hikâye için bir stil belirlenmeli ve bir stilden diğerine hızla geçmek, yazanın akışını bozacağı ve tuhaf görüneceği için seçilen bu stile animasyon boyunca bağlı kalınmalıdır. Bunun yanı sıra beyaz tahta animasyon tasarımında kullanılacak olan renk paleti sınırlanmalı ve ana renk seçilerek belirlenen renk paletine bağlı kalınmalıdır. Kullanılacak ana renk ve sınırlı renkler ile belirlenen ve öne çıkarılması gereken öğeleri vurgulamak daha kolaydır.



Görsel 4. Beyaz Tahta Animasyon örneği.
Kaynak: <https://youtu.be/DMssQxli9rs> (02.02.2021)

Beyaz tahta animasyonlarında bir diğer önemli aşama ise yazı kullanımınıdır. İyi seçilmiş bir yazı karakteri kullanılan diğer tüm görselleri birleştirerek izleyiciye verilmek istenen mesajın altını çizecektir. Bu noktada en önemli husus, renklerin sınırlandırıldığı gibi yazı karakterlerinin de sınırlandırılması gerektiği gerçeğidir. Ayrıca bir filmde izleyiciler okumayı değil izlemeyi tercih edecektir. Bu nedenle yazıların gereksiz olarak kullanımından kaçınılmalıdır.

Beyaz tahta animasyonunda hikâyenin görselleştirilmesi aşamasında karmaşık çizim ve gereksiz ayrıntılardan uzak durulmalıdır. Çok fazla yazı karakterinin kullanımı gibi çok fazla görsel kullanımı da izleyicinin dikkatini dağıtarak, konuyu anlamasını zorlaştıracaktır. Bu bağlamda görselleştirmede sade, net ve hiyerarşik bir düzen oluşturulması önem arz etmektedir. Diğer animasyon tekniklerinden farklılık gösteren beyaz tahta animasyonlarında, çizimler esnasında kamera ya da fotoğraf makinası kullanılmaktadır. Bu sebeple hikâyenin ilerleyişini göstermek için kamerayı sabit bir şekilde konumlandırmak gerekmektedir.

Beyaz tahta animasyonlarında ses ve müzik kullanımı duygusal ve ilgi çekici araçlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede izleyiciye anlatılmak istenen hikâyeye uygun müzik seçilmesi ve hikâyenin en etkili şekilde seslendirilmesine önem verilmelidir. Son olarak, tamamlanan beyaz tahta animasyonu bir kurgu programında çekimleri, müzik ve seslendirmelerin belirli bir düzen ve kurgu içerisinde düzenlenerek, yayınlanması istenen mecralar için gerekli kodek uzantıları ile kaydedilmelidir.

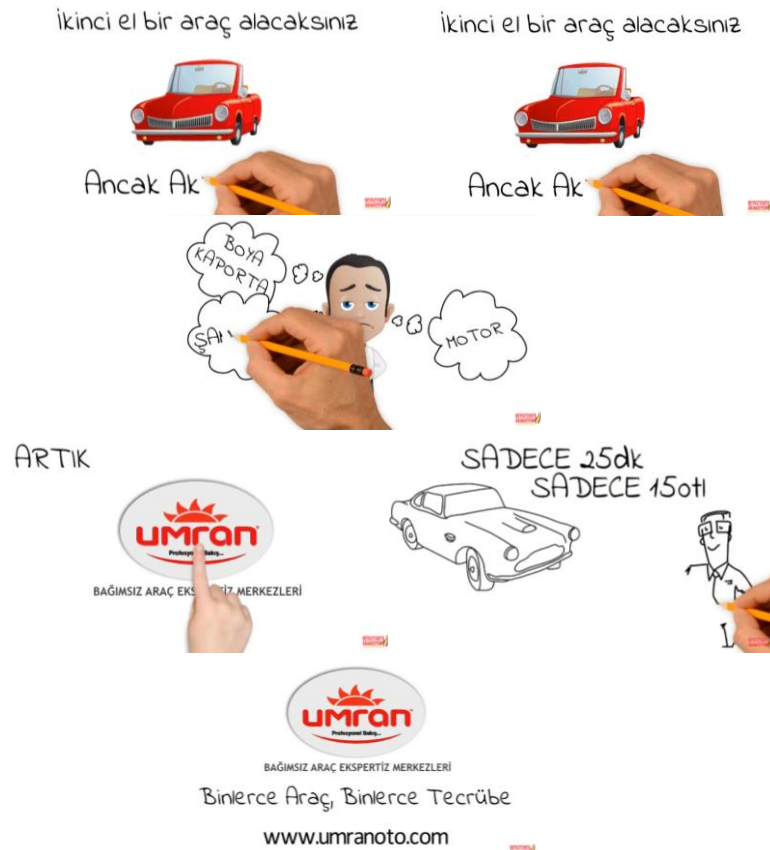
4. SOSYAL MEDYA REKLAM ÖRNEKLERİ

E-posta grupları, bloglar, forumlar, kurumsal intranet, extranet, hızlı mesaj servisleri, sosyal medya mecraları olarak yedi başlıkta gruplanan (Onant ve Alikılıç, 2008) sosyal medya, kişilere her tür fotoğraf, video, ses ve bilgi paylaşımı ortamı sağlayarak başka kişilerle paylaşım ve iletişim kurmayı olanaklı kılan (Pempek, Yermolayeva & Calvert, 2008), çevrimiçi araçlar ve web siteleri için ortak kullanılan (Sayımer, 2009) bir kavram olarak ifade edilmektedir. İnternet üzerinde yer alan sosyal medya mecraları, kişilerin bir ağ üzerinden birbirlerine bağlanarak ve etkileşimli olarak her tür içeriği paylaşabilecekleri bir ortam oluşturur.

Milgram'ın Küçük Dünya (Small World) fenomenini (Watts, 1999) destekleyen internet ortamı üzerinden kişilerin zaman ve mekândan bağımsız iletişimi, kişilerin sosyal medya mecralarına olan yoğun ilgi ve talebini artırmıştır. Bu durum ise dünya genelinde

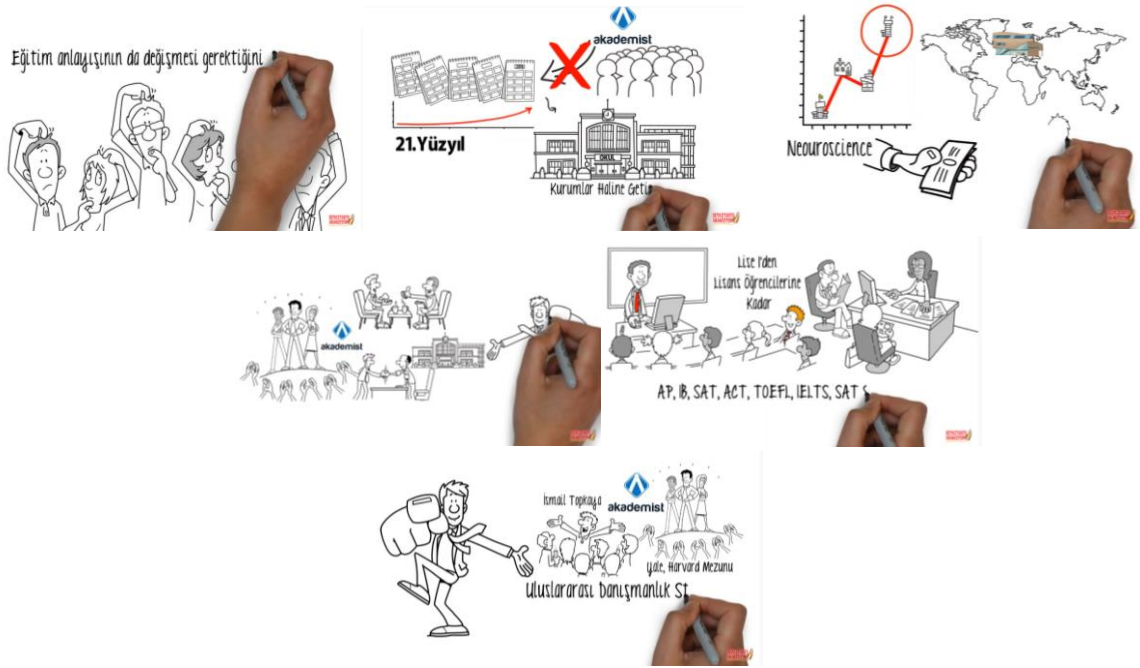
markaların reklam ortamı olarak kullanılmasına yol açmıştır. Gelişen teknoloji ile işletmeler interneti modern bir pazarlama aracı olarak görmeye başlamıştır (Muttaqin, 2011: 103). Bu bağlamda işletmeler sosyal medya reklamları ile Pazar paylarını artırmak için önemli bir araç olarak kullanmaya başlamıştır (Saravanakumar & Su-ganthaLaskhmi, 2012: 4450).

Günümüzde tüm dünya tarafından kullanılan internet ve buna bağlı olarak sosyal medya mecraları üzerinden iletişim kuran kişilerin düşünce ve fikirlerini paylaştıkları ve diğer kişi ya da toplulukları etkiledikleri görülür. İnsanlar, Akıllı cep telefonları, tablet ve bilgisayarlar aracılığı ile vakitlerinin neredeyse tamamını bir ağa bağlı ve sürekli çevrimiçi olarak geçirmektedir. Dolayısı ile işletmeler bir ağa bağlı ve sürekli çevrimiçi olan tüm bu ortamları potansiyel bir reklam alanı; bu ortamlarda olan kişileri de potansiyel müşteri olarak görmektedir (Alabay, 2011: 5). Bunun yanı sıra sosyal medya mecralarında yapılan her tür pazarlama faaliyetleri reklamlara daha az bütçe harcaması, müşteri ile ilişki geliştirme, markalama, geniş erişim imkânı, satış fırsatı, iş süreci gelişimi ve arama motorlarında üst sırada yer almak gibi işletmelere sağladığı faydalar olduğu ifade edilmiştir (Zimmerman & Sahlin, 2012). Sosyal medya mecraları günden güne karmaşıklaşmaya, ün kazanmaya ve önemini artırmaya devam etse de nasıl kullanılması ve yönetilmesi gerektiği konusu henüz tam olarak ortaya konmamıştır (Di Satso, Mccorkindale, & Wright, 2011: 325).



Görsel 5. Beyaz Tahta Animasyon reklam örneği.

Kaynak: <https://youtu.be/i1nM0AjQsVQ> (02.02.2021)



Görsel 8. Beyaz Tahta Animasyon reklam örneği.
Kaynak: <https://youtu.be/4wXPG2eAxEA> (02.02.2021)

5. SONUÇ

Günümüz dijital çağının topluma yansımaları sonucu ortaya çıkan tüketim içerisinde arz ve talep sonucu, animasyon alanındaki deneysel yenilik arayışları başlamıştır. Sınırları zorlayan bu deneysel arayışlar gerçeğinden ayırt edilemeyen hipergerçekçi üç boyutlu modellerden hareketli grafik ve tipografilere ve hatta gerçek dünya fizik kurallarını içeren simülasyonlarına kadar yelpazesini genişleterek arayışına devam etmektedir. Animasyondaki bu deneysel arayışların bir diğer sonucu ise tasarımcıların sürekli bir gözlemci olarak yüzeyler ve formları ilişkilendirecek gelişmeleri takip eden araştırmacılar haline dönüşmesidir. Teknolojinin tüm olanaklarından yararlanan animasyon disiplini bilimden eğitime, sanat ve tasarımdan eğlence ve oyun sektörüne kadar geniş bir alanda kendine yer bulmaktadır. Tüm dünyada internetin yaygın olarak kullanılması ile birlikte zaman ve mekândan bağımsız olarak kurulan ve paylaşılan iletişim öğeleri ile geniş kitlelere ulaşmaktadır. Bu çerçevede iletişimin bir parçası haline gelen animasyon disiplini de tüm dünyada yaygın olarak tercih edilmektedir. Tüm bu interaktif etkileşim içerisinde gerçekleşen tüketime yetişebilmek adına işletmeler, düşük bütçeli ve kısa sürede hazırlanabilen bilgi, tanıtım ve reklam filmleri için alternatif arayışlar içerisine girdiği gözlemlenmiştir. Düşük bütçeli ve kısa zamanda etkili sonuçlara ulaşmak adına tasarımcılar tarafından deneysel animasyon arayışlarına bir cevap olarak dikkat çeken beyaz tahta animasyonu bu araştırmanın başlıca konusunu oluşturmuştur. Ele alınan çok sayıda internette yayınlanan beyaz tahta animasyon reklamı ile özellikle küçük ölçekli işletmelerin beklentilerini karşıladığı, eğitim alanında ise öğrenmedeki başarı sayısını artırdığına yönelik çok sayıda yayın yapıldığı sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Air, J., Oakland, E., & Walters, C. (2015). How to design Your Own Whiteboard Animation. Bristol, UK: Sparkol Books.
- Alabay, M. N. (2011). Sosyal Medyada Tüketiciler ve Pazar Bölümleme Uygulamaları, İNETD 16. Türkiye’de İnternet Konferansı.
- Ambrose, G. & Harris, P. (2012). Tipografinin Temelleri. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Braha, Y. & Byrne, B. (2010). Creative Motion Graphic Titling For Film, Video, And The Web, Oxford, Focal Press.
- Distaso, M.W., Mccorkindale, T., Wright, D. K. (2011). How public relations executives perceive and measure the impact of social media in their organizations. *Public Relations Reviews*, 37(3): 325-328.
- Ertike, A. S. (2010). Reklam:(temel kavramlar, teknik bilgiler, örnekler). Detay Yayıncılık.
- Guesalaga, R. (2016). The use of social media in sales: individual and organizational antecedents, and the role of customer engagement in social media. *Industrial Marketing Management*, 54: 71-79.
- Krasner, J. (2008). Motion graphic design: applied history and aesthetics. Oxford: Elsevier Inc.
- Lee, B., Kazi, R. H., & Smith, G. (2013). SketchStory: Telling more engaging stories with data through freeform sketching. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 19(12), 2416-2425.
- Muttaqin, Z. (2011). Facebook Marketing Dalam Ko-munikasi Pemasaran Modern, *Teknologi*, 1(2): 103-109.
- Onat, F., Alikılıç, Ö. A. (2008). Sosyal ağ sitelerinin reklam ve halkla ilişkiler ortamları olarak değerlendirilmesi. *Journal of Yaşar University*, 3(9), 1111-1143.
- Özgezmez, Ö. ve Şakar, G.D. (2017). Kruvaziyer işletmelerin sosyal medyadaki reklamları ile ilgili tüketici algılarının incelenmesine yönelik bir çalışma. *Denizcilik Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*: 137-158.
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 227-238.
- Plass, J. L., Heidig, S., Hayward, E. O., Homer, B. D., & Um, E. (2014). Emotional design in multimedia learning: Effects of shape and color on affect and learning. *Learning and Instruction*, 29, 128-140.
- Saravanakumar, M. & SuganthaLakshmi, T. (2012). So-cial Media Marketing, *Life Science Journal*, 9(4): 4444-4451.
- Sezer, N. Dijitalleşme ile Değişen Hareketli Grafik Tasarım Teknikleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(24), 78-88.
- Thon, J. N., Kitterman, A. C., & Italiano Jr, J. E. (2013). Animating platelet production adds physiological context. *Trends in molecular medicine*, 19(10), 583-585.

Turkay, S., Moulton, S. T., & Education, P. (2016). The educational impact of whiteboard animations: An experiment using popular social science lessons. In *Proceedings of the 7th International Conference of Learning International Networks Consortium (LINC)*. Cambridge, MA, USA (pp. 283-91).

Watts, D. J. (1999). Networks, dynamics, and the small-world phenomenon. *American Journal of sociology*, 105(2), 493-527.

Weijo, H., Hietanen, J., & Mattila, P. (2014). New insights into online consumption communities and netnography. *Journal of Business Research*, 67: 2072–2078.

Wibisono, A., Yuliejantiningih, Y., & Buchori, A. (2020). Teaching Basic Concepts of Public Policy Using Whiteboard Animation Video Game Media. In *2nd International Conference on Education and Social Science Research (ICESRE 2019)* (pp. 249-252). Atlantis Press.

Zimmerman, Jan, and Doug Sahlin (2010). *Social Media Marketing All-in-One For Dummies*. John Wiley & Sons. Books24x7.
<http://common.books24x7.com/toc.aspx?bookid=40815>

BƏDİİ MƏTNDƏ JANR STRUKTURU VƏ TƏHKİYƏ STRATEGİYASI

Maral Yaqubova

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
<https://orcid.org/0000-0001-5380-0456>
Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası

Hülasə

Bugün müasir oxucunun (müəyyən qədər Nabokovun “yaxşı” , Umberto Ekonun “örnək” təyinləri ilə işlətdiyi oxucunun) narratologiyaya dair bilgi və intellektual bazasını hələ ki, Qərbin kanonları müəyyənləşdirir. Yaddaşı isə daha çox məxsus olduğu toplumdan və daşdığı kimliklərdən qidalanır, dünyagörüşünə uyğun tənzimlənir. Fantaziyası və təxəyyülü isə psixoloji proses kimi özünəməxsus hadisə kimi çıxış etsə də, oxucunun yaşadığı çağın və mühitin təsirinə məruz qalır. Mətnlərin şansını artırmaq üçün oxucuların ədəbiyyata, sənətə yanaşma tərzini dəyişməlidir. Yaxşı mətnlərin sayı müəlliflər bir-birini təkrarlamayanda, təfəkkürdən yazıya unikal və özünəməxsus yollar yarananda istər-istəməz artır. Mətdə poetik enerji dilin həbsxanasına sığmayıb aşılıb daşanda bir-birinə bənzəməyənlər meydana gəlir. Pərviz Cəbrayılın “Məryəm Surəsi” (2019) öz oxucusunu alternativ mətnlərə müəllif tərəfindən öncədən planlaşdırılmış səyahətə çıxarır, mətdə nəql olunan əhvalatların başqa mətnlərlə əlaqələrinin növlərini ayırd etmək vəzifəsi yükləyir. Önəmli olan mətnin hansı mətnlərlə əlaqə qurması deyil, bu əlaqəni quran mexanizmin özünün çözülməsidir, oxucu ağ-qara məntiqi ilə çıxış yolu tapmayanda, qeyri-səlis məntiqdən yapışsın, varla yox arasında, yalanla doğru arasındakı boşluqlarda gəzişsin. Müəllifin niyyətindən yapışb mətnin göndərdiyi bütün digər mətnlərlə mətnlərarası dialoqu qura biləcək oxucuya rast gəlmək bu tip mətnlərin şansındır. “Məryəm surəsi” ində Məryəmin təhkiyəsinin qəribə “dolaşıcılığı” diqqət cəlb edir. Roman təkə öz sərlövhəsi ilə deyil, strukturu, mətdaxili bölgüsü ilə də alternativ mətnlə səsleşir. Müqəddəs mətnin 98 ayəlik surəsi romanda 98 hissəli mətnə çevrilir. Romanın ümumi havasına hakim olan magik və mistik elementlərin oxu prosesinin gedişatında tədricən özlərinin real tərəflərini bürüzə verməsi, gerçək həyat əzablarının ifadəsində müəllif üslubunun özünəməxsusluğu, təhkiyənin magik realist mürəkkəbliyinin altında gizlənmiş sadəliyi və s. diqqət cəlb edir. Hadisələrin, arzu və istəklərin, ideya və fikirlərin, düşüncə və hökmlərin insan adlarında metoforikləşməsi, rəmzi işarə və ibarələrin dəqiq çözümlə tələb etməsi, mifik və dini-kanonik mətnlərlə qarşılıqlı ünsiyyət, dünya ədəbiyyatı ilə səsleşmələr və s. romanın izahını, oxucu auditoriyasının fikrincə, “çətinləşdirir”. Əslində isə bu mətnin unikalılığıdır, mətnin təfəkkürdən yazıya keçidində üslub fərdliyinin aşkara çıxarılmasıdır.

Açar sözlər: təhkiyə, metanarrativ, roman, intertekstuallıq, “Məryəm surəsi”

PANDEMİ SÜRECİNDE OKUL İDARECİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

THE OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS DURING THE PANDEMIC PROCESS

Doç. Dr. Faruk KARDAŞ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-0002-0900-7503

Selçuk ARABACI

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
ORCID No: 0000-0002-6094-7031

Özet

Covid-19 salgını ile birlikte tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim etkilenmiş, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm kademelerdeki okullar 23 Mart 2020 Tarihinden itibaren uzaktan eğitime geçmiştir. Salgının seyrine göre okullarda kademeli ve seyreltilmiş bir şekilde pandemi sürecinde hem uzaktan eğitime hem de belirli günlerde örgün eğitime geçilmiştir. Bu çalışmada okul idarecilerinin pandemi süreci ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi olan fenomenolojik (olgu bilim) araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada Erzurum ilinde farklı kademelerde görev yapan 25 okul idarecisi ile 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci döneminde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre okul yöneticileri pandemi sürecinde alınan temizlik ve hijyen tedbirleri olarak dezenfekte işlemi, günlük temizlik ve maske kullanımına dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul idarecileri pandemi sürecinde okul yönetiminden beklentiler bakımından temiz ortam sağlanması, bilinçlendirme, kurallara uyma, canlı dersler ve çevrim içi eğitim, teknolojik destek, tablet ve internet erişimi olduğunu belirtmişlerdir. Pandemi sürecinde karşılaşılan sorunlar açısından yetersiz ekonomik şartlar, iletişim sorunu teknolojik alt yapı eksikliği, uyum ve motivasyon ve denetim sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Pandemi sürecinin sağlıklı bir şekilde atlatılması için öneri olarak ise alınan önlem ve kurallara uyma, ekonomik destek sağlanması, toplantı ve seminer yapılması, personel eksikliğinin giderilmesi ve dezavantajlı çocuklara teknolojik destek verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler:Eğitim, Pandemi, Virüs, Okul idarecisi.

Abstract

With the Covid-19 outbreak, education was affected in our country as well as all over the world, schools at all levels under the Ministry of National Education started distance education as of March 23, 2020. According to the pandemic process, the courses were both distance education and formal education were initiated a gradual and diluted manner in schools. In this study, the opinions of school administrators about the pandemic process were discussed. Data were obtained using a semi-structured interview form with 25 school administrators in the province of Erzurum in the first semester of the 2020-2021 academic

years. School administrators stated that they have a clean environment in terms of expectations from the school administration during the pandemic process, awareness raising, obeying the rules, live lessons and online education, technological support, tablet and internet access. In terms of the problems encountered during the pandemic process, they stated that there are insufficient economic conditions, communication problem, lack of technological infrastructure, adaptation and motivation and control problem. They stated that in terms of the problems encountered during the pandemic process, the economic conditions, the communication problem, and the lack of technological infrastructure, the problem of adaptation and motivation and supervision. In order to overcome the pandemic process in a healthy way, they stated that it is necessary to comply with the measures and rules, provide economic support, organize meetings and seminars, eliminate the lack of personnel and provide technological support to disadvantaged children.

Keywords: Education, Pandemic, Virus, School Administrator.

**OKULLARDAKİ DEĞERLER EĞİTİMİ ÇALIŞMALARININ ÖĞRENCİ
DAVRANIŞLARINA ETKİSİ**

THE EFFECTS OF VALUES EDUCATION AT SCHOOLS ON STUDENTS'
BEHAVIOUR

Serap SEKİN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-0003-0167-7593

Rabia TOZCU

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-0001-9581-5250

Nihan KARADAĞ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim
Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-0002-3706-3027

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BAŞARAN

Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve
Öğretim Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-0003-1871-520X

Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL

Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim
Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-0002-1520-3762

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, okullarda eğitimciler tarafından verilen değerler eğitimi çalışmalarının öğrenci davranışlarına etkisini görüşme formu kullanarak değerlendirmektir. Çalışmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen Gaziantep ilinde görev yapan merkez ve köy okullarından seçilen sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin literatürde geçen değer kavramına yakın cevaplar verdikleri görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin dokuzu önceden değerler eğitimi öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıklarını, dördü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Değerler kazanımının müfredata entegrasi konusunda keskin bir ayırım yapılamamaktadır. Değerler eğitimi çalışmalarını sınıflarda gerçekleştirilme şekillerinde çeşitlilikler göze çarpmaktadır. Sınıflar arasında değerler eğitimi konusundaki farklılıkların başında dönemsel farklılıklar gelmektedir. Dönemsel farklılıklar öğrencilere kazandırılması gereken değerleri belirlemede en temel unsurdur. Değerler eğitimi konusunda okuldaki rehber öğretmenler ve diğer öğretmenler arasında iş birliği olduğu belirlenmiştir. Değerler eğitimi çalışmalarında ebeveynlerin öğretmenlere büyük ölçüde yardımcı olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Temel Değerler, Değerler Eğitimi, Öğrenci Davranışı.

Abstract

The main purpose of this study is to evaluate the effect of values education studies given by educators on student behaviors by using an interview form. In the study, one of the qualitative research models, a case study, was applied. The study group of the research consists of classroom teachers selected from central and village schools working in Gaziantep province, determined by using criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. Qualitative data were collected through a semi-structured interview form created by the researchers. The descriptive analysis method was used in the analysis of qualitative data. It was seen that the teachers gave close answers to the concept of value in the literature. Nine of the interviewed teachers stated that they did not attend any in-service training related to teaching values education before, and four of them stated that they did. No sharp distinction can be made regarding the integration of values acquisition into the curriculum. Variations are striking in the way your values education studies are carried out in classrooms. Systematic differences are the main difference between classes in values education. Systematic differences are the most fundamental factor in determining the values that students should acquire. It has been determined that there is a cooperation between the school counselors and other teachers in values education. It has been observed that parents greatly assist teachers in values education studies.

Key Words: Basic Values, Value Education, Behaviour of Students.

1. GİRİŞ

İnsanlar yaşamları boyunca çevresi ile etkileşim halindedir. Bu etkileşimde yeryüzünde sosyal problemlerden, anlayışsızlıklardan ve artan şiddet olaylarından doğrudan ya da dolaylı etkilenmektedirler. Birçok ülkede anne, babalar ve eğitim camiasındaki insanlar toplumsal düzeni olumsuz etkileyen bu durumların etkili değerler eğitimi ile olumluya döneceğini düşünmektedirler (Tillman, 2000).

Değer, Türk Dil Kurumu tarafından “*bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü*” şeklinde tanımlanmaktadır. Bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarıyla oldukça bağlantılı olan değerler sosyal bilimcilerin düşüncelerine göre, birey davranışlarını açıklamada önemli bir yere sahiptir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Değerler insanların iyiyi, doğruyu seçebilmesini ve davranışlarını ona göre şekillendirmesini sağlar. Bundan dolayı, değerler bireylerin hayata bakış açısını ve diğer bireylere olan davranışlarını düzenleyen kavramlardır, denilebilir (Şişman, 2002).

Eğitim sürecinde bireylerin kazandığı bilgi, beceri ve değerler karakterlerinde değişimler yapar. Karakterleri değişip gelişmiş olan bireyler toplumun yapısında faydalı değişimler meydana getirir (Akbaş, 2004). Bunların olması için ise, temel değerler öğrencilere kazandırılmalıdır (Yazıcı, 2006).

Türk Milli Eğitimi Temel Kanunu'nda temel değerlerin kazandırılması amacı yer almaktadır. Temel Kanununun girişinde milli eğitimin amaçları sıralanırken “*ahlaki, manevi değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı*

şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmekten” bahsedilmektedir (Ekşi, 2003).

Değer, sergilenen davranışlardan hangisinin olumlu, iyi veya toplumca istenilir olduğuna karar veren, bu davranışlara yol gösteren temel inançları ve ilkeleri belirtmektedir (Helstead ve Taylor, 2000). Toplum için değerler, her şeyin en iyisi, en doğrusu, en istenileni olarak kabul edilmiş davranış kurallarıdır (Demir, 2019). Bu kurallar, idealize edilen davranışlarımıza yön verirler (Aydın ve Gürler, 2013).

Öğrenilebilir ve ayrıca öğretilbilir niteliği olan değerler, ilk olarak ailede olmak üzere eğitim kurumlarında bireylere aktarılmaktadır. Çünkü bireyler değerlere doğuştan sahip değildir, bunlar çevrelerinden yaşayarak öğrenirler (Elkatmış, 2009). Eğitim kurumları değerleri tüm kuşaklara aktarmaya devam etmektedir (Demir, 2019). Bu bağlamda değerler eğitiminin sahip olduğu iki hedeften birincisi insanların hayatından memnun olarak daha karakterli yaşamasını sağlamak, ikincisi de toplumun düzenine katkıda bulunmaktadır (Akbaş, 2014).

Ülkemizde ve ayrıca dünyanın çeşitli yerlerinde yapılan çalışmaların değerlendirmeleri yapıldığında değerler eğitimi uygulamalarının bireylerin ve aynı zamanda öğrencilerin davranışlarını pozitif yönde etkilemektedir (Ateş, 2017). Günümüzde sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde değerler eğitimi verilen önemin arttığı ve bu alanda daha çok çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Ateş, 2017). Bu araştırmanın temel amacı okullarda eğitimciler tarafından verilen değerler eğitimi çalışmalarının öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemektir.

Bu kapsamda aşağıdaki alt soruların cevaplanması hedeflenmiştir:

1. Öğretmenler ihtiyaç duyulan değerleri kazandırmak için gerekli eğitimleri almışlar mıdır?
2. Sınıflar arasındaki değerler eğitimi konusundaki farklılıkların sebepleri nelerdir?
3. Değerler eğitimi konusunda okuldaki rehber öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında nasıl iş birliği yapılabilir?
4. Değerler eğitimin konusunda ebeveynlerin desteği nasıl alınabilir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin günümüz eğitim öğretim sisteminde okullarda verdikleri değerler eğitimi çalışmalarının öğrenci davranışlarını nasıl etkilediği konusundaki görüşlerini durum çalışması deseni temel alınarak inceleyen nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018)’e göre “*nitel araştırma, nitel veri toplama araçlarının görüşme, gözlem ve doküman incelemesinin kullanıldığı algıların ve olayların gerçekçi ve eksiksiz bir şekilde ortaya konulmasına yönelik çalışmalardır.*” Özdemir (2010)’a göre nitel araştırma, insanın kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla şekillendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme yollarından biridir.

Araştırmada, 13 sınıf öğretmenin okullarda yaptıkları değerler eğitimi çalışmalarının öğrenci davranışlarına etkisi üzerine görüşleri ortaya konulduğu için araştırmanın deseni

durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışmalarında bazen bir bazen birden fazla olay, toplum, program, grup veya sınırlandırılmış bir olgunun ayrıntılı incelenmesi söz konusudur. Durum çalışmalarında duruma bütünsel anlamda bakılmalıdır (Başaran, Can ve Özdemir, 2020). Yerine göre durum bir öğrenci, öğretmen, okul veya yeni uygulanan bir programdan oluşabilmektedir. Durum analizi, güncel bir olgunun gerçek bağlamı içinde araştırılmasına denilmektedir (Yin, 2003). Araştırmada incelenen durum ise sınıf öğretmenlerinin okullarda uygulanan değerler eğitimi çalışmalarının öğrenci davranışlarına etkisi hakkındaki görüşlerini incelemidir.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020 yılı Eğitim-Öğretim döneminde Gaziantep ilinde bulunan 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken, nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘maksimum çeşitlilik örnekleme’ kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde, evren içinde var olan farklı durumları yansıtacak biçimde tüm örneklem birliktedir ve problem farklı hatlarıyla incelenir. Farklı tiplerdeki örneklem alınmasındaki amaç ortak ya da paylaşılan durumların olup olmadığını belirtmektir (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020).

Araştırmaya katılan öğretmenler Gaziantep ili; il merkezi, ilçe merkezi ve köylerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir. Katılımcılar Gaziantep ilinde yaşıyor olmalarına ve sınıf öğretmeni olmalarına dikkat edilerek seçilmiştir. Öğretmen özellikleri Tablo 1. de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen Demografik Özellikleri	Sayı (N)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	12	92.3
	Erkek	1	7.7
	Toplam	13	100
Yaş	20-30	3	23
	31-40	8	61.5
	41 ve üzeri	2	15
	Toplam	13	100
Öğrenim Durumu	Lisans	12	92
	Lisansüstü	1	8
	Toplam	13	100
Hizmet Süresi	5 yıl ve daha az	3	23
	6-10 yıl	4	31
	11-15 yıl	3	23
	16-20 yıl	3	23
	21 yıl ve fazlası	-	-
	Toplam	13	100
Çalıştığı Yer	İl merkezi	8	62
	İlçe merkezi	3	23
	Köy	2	15
Toplam	13	100	

Çalışma grubu incelendiğinde öğretmenlerin %92,3'ü kadın, %7,7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Yaş grubuna bakıldığında %23,07'si 20-30 yaş aralığında, %61,5'i 31-40 yaş aralığında, %15,3'ü 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu bakımından incelendiğinde ise %92,3'ü lisans mezunu, %7,7'si lisansüstü mezunu oldukları görülmektedir. Hizmet süreleri açısından değerlendirildiğinde %23,07'si 5 yıl ve daha az, %30,76'sının 6-10 yıl aralığında, %23,07'sinin 11-15 yıl aralığında, %23,07'sinin 16-20 yıl aralığında oldukları görülmektedir. Tabloya göre 21 yıl ve daha fazla süre çalışan öğretmen ile çalışma yapılmamıştır. Çalışma grubunun %61,5'i il merkezinde, %27,03'ü ilçe merkezinde, %15,3'ü köylerde çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmalarda çoğunlukla tercih edilen nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme; “*önceden hazırlanmış soruların sorulduğu ve katılımcı kişi veya kişilerin sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir*” (Kuş, 2003). Araştırmada veri toplama aracı olarak ‘yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında ilgili alan yazın taranmış elde edilen bilgilerden yola çıkılarak görüşme soruları ortaya çıkarılmıştır. Bu sorular bir araya getirilerek ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda öğretmenlere 7 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formuna yönelik olarak uzman görüşü alınmış ve yapılan öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş, bazı sorular ise çıkarılmıştır. Görüşmeler okulların kapalı olmasından dolayı ve bireylerin izole sürecinde evlerinde bulunmalarından dolayı teknolojik iletişim kaynakları ile sağlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada, okullarda verilen değerler eğitimi çalışmalarının öğrenci davranışlarına etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmak istenmiş olup öğretim programlarında değerler eğitimi kavramına yeterince yer verilip verilmediği görüşleri öğrenmek istenilmiştir. Görüşme formları hazırlanırken açık uçlu soru tekniğine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebilmelerini sağladığı, veri toplama ve analiz kolaylığından dolayı da yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir.

Araştırmanın görüşme formu soruları konuya ilişkin alan yazın taranarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü almak üzere uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formun düzenlenerek 3 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonucunda kolay anlaşılabilirliği, içerik dışına çıkmadığı ve amaca hizmet eden veriler elde etmeye yarar olduğu tespit edilmiştir. Pilot uygulama yapıldıktan sonra asıl uygulama için görüşme formu 13 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Her öğretmene 7 açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşmelerin hepsi Covid-19 pandemisinden dolayı bireylerin kendilerini evlerinde izole etmeleri sebebiyle elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir.

2.5. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nicel ve nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik birbirinden farklı şekilde değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda inanırlılık, ulaşılan bulguların doğruluğu ve araştırmayı yapan kişi veya kişilerin ne derece uzman olduğu gibi

ifadelere yer verilir (Krefting, 1991). Araştırmadaki görüşme formunun geliştirme sürecinde uzman görüşü alınmıştır. Veriler toplanmadan önce üç sınıf öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Uygulama sonrası bir sorunun anlaşılabilirliği konusunda sıkıntı yaşanmış ve sonra soru cümlesi araştırmacılar tarafından uzmanın yönlendirmesiyle düzenlenmiştir. Bu sayede yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam, nitelik ve görünüş geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini için katılımcılar, gönüllü sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler kayıt altına alınarak dokümanların araştırmacılar tarafından tekrar incelenmesi ile araştırmanın doğrulanabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcı onayı, araştırmacı üçlemesi, katılımcıların tanıtımı ve araştırmacının önyargılarından uzak durması gibi uygulamalar ile araştırmanın geçerliliğini artırılmaya çalışılmıştır. Çalışma grubundaki kişilerin isimleri belirtilmemiştir. Tutarlılığı sağlamak için tüm sorular görüşme yapılan öğretmenlerin tamamına aynı şekilde sorulmuştur. Güvenirlik açısından araştırmacı üçgenleme stratejisi kullanılmıştır.

2.6. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın verileri görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmış olup, açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Pandemi nedeniyle görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Uzaktan toplantı yapmaya imkân tanıyan iletişim kaynaklarından yararlanılarak, telefon ve bilgisayar üzerinden veriler toplanmıştır.

2.7. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmayı yürüten beş araştırmacı yapmış oldukları analizlerden elde ettikleri kodları karşılaştırmış ve görüş birliğine varmışlardır. Analizlere son hali verilirken, Miles ve Huberman (1994) tarafından gerçekleştirilen formülü kullanılmıştır (Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)). Araştırmacılar arasında uyum güvenirligi %85 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu güvenirlilik değeri bilimsel çalışmalar için kabul edilebilir bir düzeyde olduğu varsayılmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). İçerik analizi ile elde edilen veriler değerlendirilerek yüzdeleri alınmıştır ve kodlanmıştır. Analiz sürecinde katılımcılar 'Ö1, Ö2' şeklinde kodlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında okullarda yapılan değerler eğitimi çalışmalarının öğrenci davranışlarına etkisine yönelik sınıf öğretmenlerine yedi soru sorularak bu durum incelenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde ise sorulara verilen cevaplar analiz edilecek bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 2. Değerler Eğitimi Tanımı Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmenler	Alıntılar
Sevgi -Saygı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	Ö2: <i>doğruyu dürüstlüğü saygıyı sevgiyi empatiye ileriki hayatlarında kolaylık sağlamak, insanlar iletişimlerini kolay sağlamak için öğrencilerimize kazandırmak istediğiniz kazandırmaktan ziyade onları içgüdüsel olarak yaşayış haline getirmeleri için verdiğimiz eğitim.</i>
Vatanseverlik	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9	Ö7: <i>değerler eğitimi; saygı, hoşgörü, dürüstlük, yardımseverlik, vatanseverlik gibi değerlerimiz ile birlikte öğrencilerin gelişmesini sağlayacak çalışmaları destekleyerek onları geleceği hazırlamak adına yürüttüğümüz çalışmalardır.</i>
Dürüstlük	Ö4, Ö7, Ö9, Ö10	
Empati	Ö2, Ö11, Ö13	
Adalet	Ö8, Ö6	
Yardımseverlik	Ö5, Ö3, Ö7	
Hoşgörü	Ö1, Ö9, Ö11	
Topluma uyumu kolay hale getiren evrensel değerler	Ö1, Ö5, Ö9, Ö12, Ö13	Ö11: <i>geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı ve dengeli sağlıklı gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip temelde insani değerler kazanmış bir insan yetiştirmek</i>

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların değerler eğitimi tanımlamalarında sevgi-saygı, vatanseverlik, dürüstlük, empati, adalet, yardımseverlik, hoşgörü, topluma uyumu kolay hale getiren evrensel değerler kodlarına ulaşılmıştır. Bunlar içerisinde değerler eğitimi denildiğinde katılımcılar en çok sevgi- saygı kodlarını dile getirmişlerdir. Bunu topluma uyumu kolay hale getiren evrensel değerler kodu takip etmektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların farklı kodlarda değerler eğitimi tanımlamaları yaptıkları ve genel olarak bu konuda bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Değerler Eğitimi Öğretimi ile İlgili Herhangi Bir Hizmet İçi Eğitime ya da Kursu Katılma Durumuna İlişkin Bulgular

Evet	Hayır	Evet İse Açıklaması
Ö3, Ö5, Ö8, Ö12	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13	Ö3: <i>bu yıl bir eTwinning projemiz var. Bu projede her ay bir değeri etkinliklerle çocuklara aktarmaya çalışıyoruz bu şekilde çocuklar daha kolay öğrenip daha kalıcı hale geliyor değerler. Dolayısıyla çocuklardaki soyut olan değerleri daha böyle somutlaştırmaya çalışıyoruz daha çok yerleşsin daha bilinçli olsunlar diye.</i> Ö8: <i>Bu eğitim sayesinde değerleri aktarma tekniklerini öğrendik. Belirli gün ve haftalarda bu konulara değinmenin, hazırlanan panoların önemini öğrendik.</i> Ö12: <i>Proje amacı çocuklara değerleri daha kalıcı ve etkili şekilde verebilmek, soyut olan kavramları somutlaştırmak. Kurs farkındalık yarattı. Çocuklara nasıl aktarmamız gerektiğini detaylı inceledik bu kursta.</i>

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan Ö3, Ö5, Ö8 ve Ö12 bu eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya göre katılımcılardan dördünün değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmış oldukları, dokuzunun da katılmadıkları tespit edilmiştir.

Genel olarak kurslara katılmış olan öğretmenler bu kursların özellikle değerleri öğrencilere aktarma konusunda kendilerine çok faydalı olduğunu belirtmişleridir.

Tablo 4. Değerler Eğitimi Mevcut Öğretim Programında Yer Verilme Durumuna İlişkin Bulgular

Evet	Hayır	Evet ise Nedeni	Hayır ise Nedeni
Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö13	<p>Ö3: Evet yer verildiğini düşünüyorum kazandırılması gereken değerler derslere entegre edilmiştir bunları zaten işledikçe derslerimizde görüyoruz Ayrıca ilimiz genelinde düzenlenen projeler var Bunlar çocuklara çok katkı sağlıyor.</p> <p>Ö4: Disiplinler arasında yer verilmekte. Örneğin hayat bilgisinde yardımlaşma konusu işlerken eş zamanlı Türkçe dersinde de aynı değeri işledik.</p> <p>Ö8: Kitaplardaki üniteler değerler göz önünde bulundurularak hazırlanmış.</p>	<p>Ö1: Dolu dolu yer verildiğini düşünmüyorum. Daha fazla belki verilebilir ama en azından belirli gün ve haftalar içerisinde değerlerimiz yansıtılıyor. Bunlar da fayda sağlıyor öğrencilerimize diye düşünüyorum.</p> <p>Ö2: Yani bence yeteri kadar yer verilmiyor. Çünkü Hayat Bilgisi dersinde hoşgörü, sevgi, saygı kazanımları veriliyor ama hani bu değerler eğitimi başlığı altında olmuyor ve değerler eğitimi çok geniş.</p> <p>Ö6: Değerler ayrı bir ders başlığı altında incelenmeli.</p> <p>Ö9: Matematik dersinde değerler başlığı altında bir kazanım yer almıyor.</p>

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya göre değerler eğitimine mevcut öğretim programlarında yer verilip verilmediği durumunun yaklaşık olarak aynı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Değerler Eğitimi Çalışmalarını Gerçekleştirme Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmenler	Alıntılar
Pano	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12	Ö1: Belirli gün ve haftalara uygun olarak. Çocuklara etkinlikler yaptırarak. Kodlama – şiir -drama ya da pano hazırlatarak. Çocuklara o değeri hissettirmeye, kazandırmaya çalışıyorum yaş düzeyine göre. Ayrıca bu sene bir proje yürütüyoruz değerler eğitimi üzerine. Yapararak yaşayarak daha güzel öğreniyorlar.
Şiir	Ö5, Ö12, Ö7	Ö5: Atatürk e sevgi bağlamında şiir yarışması düzenledik.
Drama	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö13, Ö12	Ö2: Hemen hemen her hafta değerleri derslerle ilişkilendirerek drama yapıyoruz empati konusunda çünkü küçük çocuklar çok acımasız oluyor siz de biliyorsunuz. Onların empati yeteneğini geliştirmek adına olayları kendi bakış açılarından bakmaları için haftada bir iki bu tarz etkinlikler yapıyordum
Hikâye	Ö8, Ö12	29 Ekim de vatan sevgisi değeri işlendi. Her öğrenci vatan sevgisi ile ilgili hikâye yazdı.

Tablo 5 incelendiğinde kodlar pano, şiir, drama, hikâye şeklinde olmuştur. Gelen kodlardan en çok uygulananın pano kodu olduğu fark edilmiştir. Bunu drama takip

etmektedir. Genel olarak değerlerin farklı şekillerde de olsa öğrencilere aktarıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Sınıflar Arasında Değerler Eğitimi Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Temasına İlişkin Bulgular

Kodlar	Öğretmenler	Alıntılar
Dönemsel Farklılıklar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12	<i>Ö2: Somut ve soyut düşünme. İler somut kavramlara daha aşinalar. 4ler soyut kavramlara aşinalar. Ahlak dediğinde İler düzgün davranmak dediğini düşünüyor ama 4. Sınıftaki çocuk ahlaki daha derin anlayabiliyor. Nerede nasıl davranacağını, ne demesi gerektiğini, konuşmasını, kıyafetini, bacak bacak üstüne atmanın yanlış olduğunu daha farkında. Ö5: İlerde örneklemeleri daha fazla yapmalıyız. Çocuğun değerleri kavraması çok zor.</i>
Somut işlemler dönemi	Ö4	<i>Ö4: Sınıfta adalet gibi değerlerden ziyade daha basit değerler üzerinde duruyoruz; empati – sevgi gibi.</i>
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler	Ö7	<i>Özel eğitilmiş öğrenciler için rehberlik servisi kapsamında farklı program uygulanmalı</i>
Bireysel farklılıklar	Ö9, Ö11	<i>Aynı kademe sınıfların yapısı arasında değerler eğitimi açısından büyük farklılıklar var. Ailelerden kaynaklanmakta bu durum. 8. Sınıfta hala Günaydın diyemeyen öğrenciler var Ö11: isteksiz, motivasyonu olmayan öğrenciye değerler eğitimi aşılacak çok zor ve 9. Sınıfta değerler eğitimi açısından çok geç kalınmış şekilde geliyorlar okulumuza.</i>

Tablo 6'ya incelendiğinde dönemsel farklılıklar, somut işlemler dönemi, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, bireysel farklılıklar şeklinde kodlar gelmiştir. Burada en çok etkileyen durumun dönemsel farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Değerler Eğitimi Konusunda Okuldaki Rehber Öğretmenler ve Diğer Öğretmenler Arasında İş Birliği Yapıp Yapmama Durumlarına İlişkin Bulgular

Evet	Hayır	Evet İse Açıklama	Hayır İse Açıklama
Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	Ö4, Ö9	<i>Ö1: Evet, değerler eğitimi komisyonumuz var okulda. Her ay bir değeri işleyip, pano hazırlanıp öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılıyor. Her ayın değeri belirleniyor. Sınıflarda pano hazırlamak isteyen öğretmenler pano hazırlıyor. Ö5: Rehberlik öğretmenleri online eğitimler düzenliyor Pandemi süresinde. 1 dersi sınıf öğretmeninden alıp gerekli kazanımı vermeye çalışıyorlar. Ö8: Rehber hocalar o ayki değeri sınıf öğretmenine bildiriyor ve öğretmenler buna paralel çalışmalar yapıyor.</i>	<i>Ö9: Daha çok öğrencilerin bireysel sorunu ile ilgili konuşuyoruz rehber öğretmenler ile. Değerler ile ilgili bir çalışmamız yok.</i>

Tablo 7'ye incelendiğinde araştırma yapılan öğretmenlerin 11 tanesi rehber öğretmenler ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapmakta olduklarını diğer iki tanesi bu iş birliğini yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 8. Değerler Eğitimi Çalışmalarında Ebeveynlerden Destek Alıp Almama Durumlarına İlişkin Bulgular

Evet	Hayır	Evet İse Açıklama	Hayır İse Açıklama
Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13	Ö2, Ö4, Ö8	<i>Ö1: Geçen sene biz merhamet değerini işledik. Hep birlikte kış yemlikleri yaptık. Bu değeri işlerken velilerden şunu rica ettim evinizin önüne bu yemlikleri asalım, çocuklara merhameti ve vicdanı anlatalım. Evin önüne koyduğumuz kaplardan su içen kediyi, köpeği, kuşu öğrencilerin gözlemlesini sağlayalım ve bana bir fotoğraf atın. İşin içine katıldıklarını görmek için. Sağ olsun destek oldular. Veli desteği olunca çocuk daha istekli oluyor. Ailede aynı değer olduğu için daha çabuk kavriyor.</i>	<i>Ö2: Yaşadığımız yerde sıkıntılı veli fazla. Baba hapiste anne evi terk etmiş. Bu çevre ile yol almak zordu. Hemen geri dönüt alamadığımız veliler oldu. Ö4: Toplantı gündem maddelerine tabii ki her zaman çocuğun ders başarısını koymuyoruz. Fakat aileler toplantılarda öğretmenlerin ders dışı konularda yapmış oldukları yorumlara kulak asmıyor maalesef Ö8: Rol model olmakta zorlanıyorlar. Konuşurken destek oluyor görünümündeler fakat, gerçekte sana ne yaptıysa aynı şekilde karşılık ver zihniyetindeler.</i>

Araştırmaya göre yaşanan çevre şartlarına göre değerler eğitimi çalışmalarında ebeveynlerin öğretmenlere destek sağlayıp sağlamadıklarının değiştiği tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin değerler kazanımı tanımlamalarında frekansı en yüksek çıkan kavramlar sevgi ve saygı olup; frekansı en düşük çıkan kavramlar adalet, hoşgörü ve yardımseverlik olmuştur. Vatanseverlik, topluma uyumu kolay hale getiren evrensel değerler ve dürüstlük orta frekansta yer alan değerler olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin literatürde de geçen değer kavramına yakın cevaplar verdikleri görülmüştür.

Görüşme yapılan öğretmenlerin dokuzu önceden değerler eğitimi öğretimi ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadıklarını, dördü ise katıldıklarını belirtmişlerdir. Değerler eğitimi kazanımı lisans eğitimi süresinde de detaylı şekilde ele alınan bir kazanım olmamıştır. Alınan cevaplar göstermektedir ki hizmet içi eğitime dahil olan öğretmenler kendi inisiyatifleri ile bu programlara katılmışlardır. Lisans dönemindeki açık, öğretmenler göreve başladıktan sonra da devam etmektedir. Öğretmen, sınıf içinde değerler ile ilgili edinilmemiş kazanımlarla karşılaştığında, değerler eğitimini ders süresine entegre etmektedir. Müfredat yetiştirme telaşı içinde olan eğitim camiasının inisiyatifine bırakılmıştır bu kazanımlar.

Değerler eğitimine mevcut öğretim programlarında yeteri kadar yer verilmesi hususunda ise altı öğretmen konu kazanımlara yer verilmediğini yedi öğretmen ise yer verildiğini belirtmiştir. Değerler kazanımının müfredata entegrasyonu konusunda keskin bir ayırım yapılamamaktadır.

Değerler eğitimi çalışmalarını sınıflarda gerçekleştirilme şekillerinde çeşitlilikler göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak pano oluşumuna önem verdiği, değerler eğitimi konularına panolarda yer verip, görsel içeriklerin öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiğine değinilmektedir. Koridorlarda ya da sınıf içlerinde yer alan panolar öğrencinin bilgi içeriğine maruz kalmasını sağlamaktadır. Pano haricinde yer alan diğer aktiviteler şu şekildedir: drama, şiir ve hikâye.

Sınıflar arasında değerler eğitimi konusundaki farklılıkların başında dönemseller farklılıklar gelmektedir. Dönemseller farklılıklar öğrencilere kazandırılması gereken değerleri belirlemede en temel unsurdur. Birinci sınıf öğrencisinin empati ve hoşgörü gibi değerleri edinmesi zor iken; sevgi, vatanseverlik gibi kazanımları edinmesi daha kısa sürede ve daha kolay gerçekleşir. Kademeleri ilerledikçe duyuşsal açıdan gelişim gösteren öğrencilerin bu duruma paralel olarak değerler kazanımında da ilerleme kaydettiği çok nettir. Öğrenciler değerler kazanımını etkileyen bir diğer faktör bireysel farklılıklardır. Ailede ve sosyal çevresinde ikinci plana atılan değerlerin okulda kazanımı zaman almaktadır. Bu durum gerekli kazanımın sağlanmasına engel teşkil ettiğinden öğretmen tarafından ek desteklere ihtiyaç vardır.

Değerler eğitimi konusunda okuldaki rehber öğretmenler ve diğer öğretmenler arasında iş birliği olduğu belirlenmiştir. Bu iş birliği konu hakkında detaylı altyapıya sahip olan rehberlik öğretmenlerinin desteği ile daha kontrollü şekilde ilerlemesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin değerler kazanımı ile ilgili eksiklik yaşadıkları alanda rehberlik öğretmenlerinin vizyonları, eksikliği gidermede kolaylık sağlamaktadır.

Değerler eğitimi çalışmalarında ebeveynlerin öğretmenlere büyük ölçüde yardımcı olduğu gözlemlenmiştir. Ailede ve sosyal çevrede göz ardı edinilen kazanım okulda

öğrenciye fark ettirilir fakat bu kazanımın uzun soluklu şekilde, istenilen şekilde öğrenci kişiliğine entegrasyonu sadece ailenin yardımı ile söz konusu olabilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2014). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. B. Tay ve A. Öcal (Editörler). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı). (343-369) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Dyuşsal Amaçları-nın (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anka-ra: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ateş, Ö. T. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.

Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2013). *Okulda değerler eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.

Başaran, M, Can, M, & Özdemir, O. (2020). 8. sınıf İngilizce öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (cıpp) modeline göre değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), 154-178 .

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.

Demir, F. (2019). Aday öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 4(1), 7-15.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*. Cilt I, Sayı 1.(79–96).

Elkatmış, M. (2009). Hayat bilgisi öğretiminde değer eğitimi. B. Tay (Editör). *Hayat bilgisi öğretimi*. (335-365) içinde. Ankara: Maya Akademi.

Helstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Combridge Journal Of Education*, 30 (2),169-202.

Krefting, L. (1991). Nitel araştırmada titizlik: Güvenilirliğin değerlendirilmesi. *Amerikan Mesleki Terapi Dergisi*, 45(3), 214-22.

Kuş, E. (2003). Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi, nicel mi? Ankara: Anı Yayıncılık.

Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değerler Yönelimi ve Schwartz Değer Kuramı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tillman, D. (2000). *Living Values Activities for Young Adults*. Deerfield Beach-Florida: Health Communications Inc.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi’ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. (2003). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks,; CA: Sage.

**COVID-19 SÜRECİNDE ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM: MERSİN
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ***

TRANSFORMATION IN ONLINE EDUCATION IN THE COVID-19 PROCESS: THE
CASE OF MERSIN UNIVERSITY

Serkan ŞENDAĞ

Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ORCID
No: 0000-0003-0115-1188

Ömer Faruk İSLİM

Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü,
ORCID No: 0000-0002-9520-043X

İlker YAKIN

Dr. Öğr. Üyesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
ORCID No: 0000-0003-2603-3778

Özet

Küresel çapta yaşanan Covid-19 pandemi salgını tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi üniversitelerde de çevrimiçi öğrenme ortamlarının aktif şekilde kullanılmasına sebep olmuştur. Bu süreçte çevrimiçi öğrenme ortamlarının ortaya çıkan ihtiyaca cevap verebilecek şekilde hem yazılımsal, hem de donanımsal olarak dönüşüm süreci, başarılı uygulamaların elde edilmesinde önemli bir faktör olarak ön plana çıkmıştır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin aktif şekilde yürütüldüğü bu dönüşüm sürecinde, üniversitelerde uzaktan eğitimin kurumsal olarak yapılandırılması ve bu değişimde kullanıcılara ihtiyaç duydukları desteklerin sağlanması önemli stratejik hedefler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde Mersin Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin organizasyon yapısındaki dönüşüm modeli ve bu model çerçevesinde tüm üniversitedeki kullanıcılara sunulan destek hizmetlerine ait istatistiksel veriler paylaşılacaktır. Daha detaylı olarak, Mersin Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi organizasyon yapısında oluşturulan yeni koordinatörlükler, bu koordinatörlüklerin genel yapıları ve görevleri tartışılacaktır. Ayrıca, bu süreçte destek hizmetleri kapsamında pandemi sürecinde yaz okulu ve güz dönemlerinde açılan ders sayıları, sistemi kullanan kullanıcı sayıları, canlı destek, çevrim dışı destek ve e-posta ile sağlanan destek verileri betimsel istatistikler ve grafikler yardımıyla sunulacaktır. Çalışma kapsamında sunulacak bilgilerin hem teorik olarak sonraki araştırmalar için hem de çevrimiçi eğitimin yapılandırılmasında kurumlar için değerli katkılar sunması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Eğitim, Uzaktan Eğitim,

** Bu çalışma Mersin Üniversitesi BAP koordinatörlüğü tarafından 2020-1-AP5-4099 kodlu proje ile desteklenmektedir.*

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE GÜNLÜK TUTMA FAALİYETİNİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE EFFECTS OF DIARY WRITING ACTIVITY ON WRITING
SKILLS IN PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE STUDENTS

Yiğit ATAMAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim
Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, ORCID No: 0000-0002-5653-5210

Mustafa YEŞİLYURT

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, ORCID
No: 0000-0003-4108-7467

Özet

Okuma ve yazma becerisi eğitimin temelini oluşturur. İlkokul birinci sınıf kademesi okuma ve yazma becerisinin kazanıldığı kritik bir dönemdir. Yapılacak farklı etkinliklerle bu becerileri en iyi şekilde öğretip geliştirmek eğitimcilerin en önemli görevidir. Bu önemli görevi yerine getirebilmek için eğitimciler, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun, dikkat çekici etkinlikleri seçmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencileriyle yapılan günlük tutma faaliyetinin yazma becerisine etkisini incelemektir. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, İstanbul ilinin Çatalca ilçesine bağlı iki farklı köy ilkokulunda öğrenim gören birinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Yapılan araştırmada, araştırma modellerinden kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda iki hafta boyunca her gün bir ders saati günlük tutma faaliyeti uygulanırken, kontrol grubunda Türkçe ders programı etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ön test-son test yazma metni ve yazılan yazıları değerlendirmek için yazma becerileri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Veriler analiz programıyla çözümlenmiş ve bu analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmış, hesaplamalar üzerinden yorumlar yapılmıştır.

Araştırmada günlük tutma faaliyeti sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen son test verilerinin analiz sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, günlük tutma faaliyetinin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkisinin olduğu söylenilebilir. Yazma, bilgiden çok beceriyi gerektirmektedir. Bu beceri sınıfta yapılacak uygulamalar ile kazanılmaktadır. Günlük tutma faaliyeti gibi yazma becerilerini geliştirecek alternatif etkinliklerin sınıfta uygulanması öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine faydası olacaktır. Bunun için alternatif etkinlikler araştırma konusu yapıp yazma becerisini geliştirebilecek farklı yöntem ve teknikler bulunabilir. Yazma becerisini geliştirme çalışmalarını sadece birinci sınıfta değil, her sınıf düzeyinde yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Yazma Becerisi, Günlük tutma, İlkokul birinci sınıf

Abstract

Reading and writing skills form the basis of education. Primary school first grade is a critical period in which reading and writing skills are acquired. It is the most important task of educators to teach and develop these skills in the best way with different activities. In order to fulfill this important task, educators need to choose remarkable activities suitable for the development levels of the students.

The aim of this study is to examine the effect of diary writing activity with primary school first grade students on writing skills. The research was conducted in the second semester of the 2020-2021 academic year with first-year students studying in two different primary schools in the Çatalca district of Istanbul. In the research, a control group quasi-experimental design, one of the research models, was used. While a diary writing activity for one lesson hour was applied for two weeks in the experimental group, Turkish course schedule activities were used in the control group. In the research, pre-test and post-test writing texts were used as data collection tools and writing skills assessment scale was used to evaluate the written articles. The data were analyzed with the analysis program and .05 significance level was taken as basis in these analyzes and comments were made on the calculations.

In the study, a significant difference was found in favor of the experimental group according to the analysis results of the posttest data obtained from the writing skill assessment scale of the experimental and control group students as a result of the diary writing activity. Accordingly, it can be said that journal keeping has a positive effect on the development of students' writing skills. Writing requires more skill than knowledge. This skill can be gained through practices in the classroom. Applying alternative activities such as journaling to improve writing skills in the classroom will help students improve their writing skills. For this, alternative activities can be made the subject of research and different methods and techniques can be found that can improve writing skills. Studies to improve writing skills should be done at all grade levels, not just in the first grade.

Key words: Writing Skills, Diary writing, Primary school first grade

1. GİRİŞ

Dil, insanlar arasındaki her türlü düşünce, duygu ve kararlarını birbirlerine iletmek için kullandıkları bir araç, kendisine özel kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli uzun zaman önce atılmış bir anlaşma sistemi, seslerden örülmüş bir kuruluştur.

Yazı ise, ağızdan çıkan seslerin, yani sözcüklerin gözle görülebilen ve bazen de el ile dokunabilen işaretler halinde biçimlendirilmesidir. Daha geniş bir tanımla yazı, kulak ve jest-mimik yardımı olmaksızın belirli değerdeki semboller vasıtasıyla dilin anlatımını mümkün kılan yegâne araçtır. Yazı bu işleviyle kültürün korunması, edinilen tecrübelerin, bilgilerin kaydedilmesi ve gelecek nesillere aktarılmasında önemli rol oynar. Bu yüzden yazının icadı, insanlık ve uygarlık tarihinin en önemli buluşlarından biri olarak kabul edilir.

Yazı icad edilmeden önce insanlar yaşanan olayları ve duygularını yaşadıkları mağara duvarlarına resmederek aktarıyorlardı. Milattan önce 3500 yıllarında Sümerler tarafından yazı

bulunmuştur. Sümerler yazıyı sadece ağaç dallarına vurulan çentikler ve taşlara kazılan odacıklar şeklinde kullanmıştır. Sümerlerin kullandığı bu yazıyı çevresinde bulunan topluluklar kendi dillerine aktardılar. Uzun zaman içinde yazı gelişmeye, gelişirken de yenilenmeye başladı.

Kâğıdın keşfinden önce insanlar yazılarını çivi ile kil ve taş tabletlere, daha sonra sivri uçlu aletler ile boya kullanarak parşömen ve papirüse yazarlardı. Dünya nüfusundaki artışla birlikte duygu, düşünce ve bilgilerin daha büyük kitlelere ulaştırılması zorunlu hale geldi. Çin'de bulunan kâğıt ve mürekkep ile birlikte bilgi birikimlerinin geniş kitlelere ulaştırılması kolaylaştı.

İnsanlık tarihi yazının keşfiyle birlikte gelecek kuşaklara bilginin aktarımını sağlamış ve tarih yazı sayesinde aydınlık kazanmıştır. Yazı keşfiyle birlikte insanlar arasındaki iletişimde önemli bir yer kazanmıştır.

Yazı sayesinde medeniyetler kültürel birikimlerini, tarihlerini gelecek nesillere kolay bir şekilde aktarma şansı bulmuşlardır. Bu yüzden okuma ve yazma becerisi tarihteki her medeniyet ve kültürde toplumların önem verdiği bir konu olmuştur.

Eğitimin temelini “okuma” ve “yazma” oluşturur. Okuma ve yazma genellikle birlikte düşündüğümüz faaliyetlerdir. Yazma çoğunlukla okumadan sonra gelen ve onun bir tamamlayıcısı olan eylem olarak düşünülür. Okuma esas olandır. Yazma ise okumadan sonra başarılabilecek olan ikincil etkinlik olarak görülmektedir. Oysa insanlık tarihinde ilk keşfedilen şey yazmadır (Kırmızı, 2016).

Yazma becerisi; dinleme becerisini, okuma becerisini ve konuşma becerisini olumlu yönde etkilediği gibi düşünmeyi de olumlu yönde etkileyen önemli bir beceridir. Öğrencilere yeni beceriler katmada, onların dil becerilerini geliştirmede yazma önemli bir yer tutmaktadır. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşabilme, kalıcı hale getirme ve yazma becerisini pratik hale getirmede yazmanın rolü büyüktür (Güneş, 2014).

Yazma her bireye özgü bir beceridir ve çoğu kişinin bireysel olarak bu hususta problem yaşaması mümkündür. Dinleme, konuşma ve okuma becerileri içinde yazma becerisi en zor gelişenidir. Çünkü dinleme ve konuşmayı doğduğumuz andan itibaren kullanırız, okumayı ise görme duyumuzla algılayabiliriz ancak yazma bütün bunların bir araya gelmiş halidir; eğitim ile kazanılır (Duran ve Akyol, 2010, s.818). Bu bağlamda eğitim sürecinde yazılı anlatım çalışmalarının daha etkili hale getirilebilmesi için öncelikle yazma eğitiminin amaçlarının ve yazma becerisinin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulacak temel unsurların, tarihsel gelişim sürecinde ortaya çıkan yazma kuram ve modellerinin incelenmesi önem taşımaktadır (Karadağ, 2016).

Yazma becerisi içerisinde imlâ kurallarını, okunaklılığı ve birçok dil becerisini barındırır. Bu becerinin gelişmesiyle program, öğrencinin zihninde düşündüğü, anımsadığı, geliştirdiği verileri kurallara uyarak yazıya dökmelerini, yazma alışkanlığı kazanmalarını ve yazma yeteneğini geliştirmelerini amaçlamaktadır. Dil becerileri içerisinde yer alan yazma becerisi diğer becerilerden beslenmektedir. Yazma becerisini geliştirmek için öğrenciler sürekli olarak okuma ve yazma çalışmaları yapmalıdırlar (Karadağ, 2016).

Öğrencilere yazma becerisi kazandırılırken dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise yazma hızıdır. Yazma hızı, öğrencilerin kullandıkları harfleri yazıya dökerken ne kadar hızlı

olabildiklerini, bu harfleri kullanmada ne kadar ustalaştıklarını gösteren bir unsurdur. İlkokulda okuma-yazmanın amacı öğrencilere doğru ve güzel bir yazı yazma becerisi kazandırmanın yanında iyi bir yazma hızına sahip olmalarını sağlayabilmektir. Öğrencilerin yazma hızlarının yüksek olması hem eğitsel yönden hem de yazılı iletişim açısından öğrencilere önemli katkı sağlayacaktır.

Yazı öğretimini etkileyen birçok faktör vardır. Bu faktörlerin başında alfabe ve alfabeye uygun yazı biçimi (dik temel yazı, bitişik eğik yazı) yazı öğretimini etkilemektedir. Ayrıca yazı öğretiminde kullanılacak materyaller öğretimin verimliliğini belirleyen önemli bir etkidir (Artut ve Demir, 2007; Duran, 2009). Akyol (2007), oturuş, kas gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, harfler, yazımında güçlük çekilen harfler, kalem ve kalem tutma, yazılacak kâğıt ve kâğıdın pozisyonu, yazma hızı, çizgi takibi, yazma becerileri, yazıya başlama vb. faktörleri yazıyı etkileyen faktörler olarak ifade etmiştir. Yazıyı etkileyen faktörler bunlarken, öğrencinin yazma becerisini nasıl kazandığı da önem taşımaktadır (Ferah, 2007). Yazı öğretiminde öğretmenin kullandığı yöntem, kullanılan ilkokuma yazma öğretim yönteminden etkilenmektedir.

Türkiye’de okuma-yazma öğretimi birlikte gerçekleştirilir. Türkiye’de yazma öğretimi, 1981 İlkokul Programına göre “Cümle Çözümleme Yöntemi” ile yapılırken, 2005 yılındaki İlköğretim Programıyla birlikte “Ses Temelli Cümle Yöntemi” kullanılmaya başlanmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile birlikte yazı öğretiminde bitişik eğik yazı stili kullanılmaktaydı. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan, “Ses Temelli Cümle Yöntemi”, 2018 programında yeni adıyla “ Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” olarak belirlenmiştir. Yöntemle ilgili fazla bir değişiklik yapılmamakla birlikte yazı stili olarak dik temel yazının veya bitişik eğik yazının kullanılması öğretmenlerin kararına bırakılmıştır. Dik temel yazıya ilişkin, okuma ve yazma boyutunda yeni öğrenci kitapları düzenlenerek 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrencilere dağıtılmıştır. Ses temelli cümle yönteminde de cümle yönteminde de okuma yazmaya hazırlık çalışmaları vardır. Hazırlık çalışmalarından sonra, ses temelli cümle yönteminde seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere gidilirken, cümle yönteminde basit cümlelerle başlanarak ses öğretimine doğru ilerlenmektedir.

Cümle yöntemi ile okuma öğretildiğinde yazı öğretiminde dik temel yazı kullanılmıştır. Yazma etkinliklerine “hazırlık” çalışması ile başlanmaktadır. Öğrenci yazıya hazırlanırken, kalem ve defter tutma öğretilir ve harf yazmaya yarayacak çizgi çalışmaları yapılır (Öz ve Çelik, 2007). Hazırlık devresi tamamlandıktan sonra, cümle vermeye geçilir (Binbaşoğlu, 2004; Öz ve Çelik, 2007). Yeteri kadar cümle öğretdikten sonra (Binbaşoğlu, 2004), cümleler kelimelere, kelimeler hecelere ayrılarak yazılır ve kelimelerden ayrı cümleler oluşturulur ve en sonunda alfabeyi oluşturan harflerin adları öğretilir (Binbaşoğlu, 2004; Öz ve Çelik, 2007).

Ses temelli Cümle Yönteminde, okula başlama yaşının 66 aya çekilmesi nedeniyle 2 haftalık uyum süreci uygulanır. Yazmaya hazırlık çalışmaları ile başlanır. Uyum sürecinde sırada doğru oturma, kitap tutma ve açma, görsel okuma ve okumaya özendirme çalışmaları yapılır. Bununla birlikte el becerilerini geliştirici hareketler, çeşitli boyama çalışmaları, kalem tutma etkinlikleri, serbest ve düzenli çizgi çalışmaları gibi faaliyetler yapılır (Vural, 2005). İlkokuma yazma öğretimine seslerle başlanır (Akyol, 2007). Bir ses iyice kavratıldıktan sonra

diğer sese geçilmektedir (Öz ve Çelik, 2007). Öğrencinin sesi (Harfi) fark etmesi için gerekli çalışmalar yapılmaktadır (Samancı, 2007). Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılır. (Akyol, 2007:87).

Öğretmen harflerin oluşumuna modellik eder (Akyol, 2007). Harfin kaç hamlede yapılacağını (Bayraktar, 2006), nerede başlayıp nerde biteceği (Akyol, 2007; Bayraktar, 2006), alt ve üst uzantıları (Akyol, 2007) ve nasıl birleştirileceğini (Bayraktar, 2006) öğrenciye anlatır. Sonra öğretmen, tahtada harfin nasıl yazılacağını gösterir ve öğrenciye harfin yazılışı havada, sırada, defterde tekrar ettirilir ve görülen yanlışlıklar anında düzeltilir (Bayraktar, 2006).

Yazma, bilgiden çok beceriyi gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılmaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:152). Yazı öğretimi, ilköğretimin en temel konu ve koşullarından biridir. Anaokulundan başlayarak resimlerle, el-kol hareketleriyle karalama ve çizgilerle başlayan, çocuğun gelişim sürecine önemli bir ortam sağlayan anlamli bir etkinliktir (Artut ve Demir, 2007:13). Yazma eylemi sürecinde edinilen davranışlar ve tarz, ancak ilköğretim birinci sınıftan itibaren gerçekleşebilir (Yılmaz, 2006:37-38).

Öğrenciye kazandırılacak yazma becerisiyle ilgili temel davranışların başında; okunaklılık, estetik, akıcılık, süreklilik, işlevsellik ve hızlılık gelir (Yılmaz, 2006, Çelenk, 2007). Yazı yazma tekniği, öğrencilere, ilköğretim döneminde kavratılmaya çalışılır, daha sonraki eğitim kademelerinde de geliştirilir. İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki Türkçe derslerinde görülenlerin bakarak yazımı yani kopyalanması ve dinlenenlerin anlaşılacak yazımı yani dikte çalışmaları ilköğretimde yazma becerisine temel teşkil eden etkinliklerdendir (Göçer, 2010).

Yazma çalışmaları yazım düzeyini değerlendirmeye yardımcı olur ancak, bu çalışmalar bir sınav biçiminde değil, sürekli bir gözlem ve denetleme ile gözlenmelidir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995). Yazı çalışmalarını değerlendirmek çok önemlidir, bu öğrencilerle ilgili önemli bilgiler sağlar (Gunning, 2010). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için sadece yazma çalışmaları yapmak yeterli değildir. Bazı yazılar öğretmen tarafından incelenip değerlendirildikten sonra yazıların öğrenciye gösterilmesi gerekmektedir. Öğrenci bir yazısındaki yanlışlarını görüp düzeltmekle bütün yazım yanlışlarından kurtulamaz. Fakat süreç içerisinde yapılan yazma çalışmalarıyla yazım yanlışlarını düzeltebilir (Kazan, 2005). Öğrenci yazdığı yazımın neresinde hata yaptığını görmeli ve bunun doğru biçimlerini de öğrenmesi gerekmektedir. Böylece bir sonraki yazı çalışmasında aynı hataların tekrarlanma olasılığı azalacaktır (Temizkan, 2008:50).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin günlük tutma faaliyetine katılması ile yazma becerisine nasıl bir katkı sağlandığını incelemektir.

1.2. Araştırmanın Gereksesi ve Önemi

Okuma, yazıya aktarılmış verileri zihin süzgecinden geçirerek anlamlandırma süreci olarak; yazma da, kişinin kendi zihnindekileri toplumca kabul edilmiş sembolleri kullanarak metne geçirme süreci olarak tanımlanabilir. Yazmada işlenen süreç okumanın yansıtılmasıdır. Yazma, kişilerin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini kurallar dâhilinde sembollerle anlatmasıdır. Bu, sadece sembolleşme ve kaydetme eylemi değil aynı zamanda bunların

anlamlandırılmasını da içermektedir. Bu bağlamda yazma, bir stenografin düşünmeksizin duyduklarını kodlama işlemi olarak algılanmamalıdır. İnsanın kendi varlığını ve zihnindeki yaratıcı noktaları keşfettiği, öğrendiklerini aktardığı bir eylemdir (Kırmızı, 2016).

Yazma işi birçok unsuru içerisinde bulunduran zihinsel açıdan karmaşık bir olaydır. Yazma, güzel yazı yazma sanatı olarak düşünülse de asıl olanı zihinsel becerilerin son aşamaya kadar zorlanmasıdır (Karadağ ve Kayabaşı, 2011, s. 990). Bu bağlamda yazma, beyindeki karışık düşüncelerin düzenlenmesini ve aydınlanmasını sağlayan önemli bir çıktı olarak düşünülebilir. Yazma işleminin en önemli amacı kişilerin düşünce dünyalarını kalıcı olarak aktarabilmeleridir. Yazı ile yazarak not almak veya başkalarının düşüncelerini kâğıda aktarmak özellikle kayıt cihazlarının bu kadar geliştiği günümüzde çok da gerekli olmayan bir özellik olarak görülmektedir. Sanatsal bir değerken öğreten ve eğiten bir araca dönüşmüştür. Daha sonralarda ise insanların kendilerini anlatmalarında en çok kullandıkları bir araca dönüşmüş ve eğitim ile öğretimde vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir (Kırmızı, 2016).

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisini yeni kazanmaya başladığı bu dönem öğrencilerin yazma becerisini geliştirme açısından çok önemlidir. Çünkü ilerleyen sınıf kademelerine geçildiğinde öğrencilerin yazmaya karşı oluşturabileceği olumsuz tutumları değiştirmek zor olacaktır.

Aynı şekilde güzel yazı yazma ve kendini yazı ile ifade edebilmede sıkıntı yaşayan öğrencilerin bu sınıfta sıkıntılarının giderilmesi gerekir. Çünkü ilerleyen sınıf düzeylerinde öğrencilerin yazma biçimleri artık bir alışkanlığa dönüşür. Bunu ilerleyen sınıf kademelerinde değiştirmek oldukça zordur. Kendini ifade edebilmeleri için birinci sınıfta yapılacak bu uygulama öğrencilere özgüven sağlayacaktır.

1.3. Araştırmanın Problemi

İnsan, sosyalleşebilmek için ve yaşamını devam ettirebilmek için devamlı olarak diğer insanlarla etkileşim kurmak zorundadır. Dil becerilerini etkili kullanan insanların çevresiyle bağları da güçlü olur (Demir, 2010). İletişimde konuşmanın önemli bir yeri vardır. İnsanların konuşarak düşüncelerini, duygularını ve gördüklerini karşısındakine anlatması ile aynı şeyleri yazarak anlatması arasında çok bir fark yoktur. Birinde konuşma becerisi kullanılırken diğerinde yazma becerisi kullanılmaktadır. Ortak özelliklerinden dolayı konuşma ile yazma birbirinden ayrılamaz. Bu iki beceri birbirini tamamlayan parçalardır (Çelenk, 2005).

Yazı, “düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, harfleri yazma biçimi” diye açıklanırken; yazma ise, “yazmak işi” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018). Konuşma dilinde kullanılan sözlerin çeşitli sembollerle kâğıt üzerine dökmeye yazı denir. Öğrencilerin, istenilen düzeyde yazı yazmaları, onların büyük ölçüde konuşma ve düşünme becerilerine bağlıdır (Çelenk, 2003).

Yazma, akıldaki düşünceleri, hissedilenleri ve öğrenilenleri kâğıda aktararak insanın kendini ifade etme şeklidir. İletişim kurmadaki ihtiyaçların karşılanmasının yanında bireylerin öğrenme süreçlerine de fayda sağlamaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Türkçe öğretiminin önemli bir öğrenme alanını oluşturan yazma, bilgiden çok beceri gerektirir ve bu beceriler uygulama ile kazanılmaktadır (MEB, 2005).

Maria Montessori (Akt. Gray, 1975, s.260), uzun tecrübelerinden hareketle, yazma işinin hem bilişsel hem de iyi bir devinişsel becerisi geliştirme hazırlığını gerektirdiğini belirtmiştir. Bilişsel hazırlık, çocuğa yazmayı öğrenmenin önemini kavratarak bir öğrenme arzusu uyandırmaktır. Devinişsel hazırlık ise; çocuğun yazı araçlarını kullanma ve alfabedeki harflerin şekillerini çizme becerilerinin geliştirilmesini içermektedir.

Öğrencilerin yazma becerilerindeki okunaklılık düzeylerinin, yazım hatalarının ve yazma hızının geliştirilmesi öğrencilerin okulda ve günlük hayatlarında başarılı olmalarında önemli bir etken olacaktır. Bu çalışmanın problem cümlesi ‘İlkokul birinci sınıf öğrencileriyle yapılan günlük tutma faaliyeti öğrencilerin yazma becerisine olumlu bir katkı sağlamakta mıdır?’ şeklinde ifade edilebilir.

1.3.1. Alt Problemler

1) Deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test ve son testi arasında anlamlı fark var mıdır?

2) Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test ve son testi arasında anlamlı fark var mıdır?

3) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri son testleri arasında anlamlı fark var mıdır?

4) Uygulama öncesinde ve sonrasında çalışma grubu öğrencilerinin yazma becerileri gelişim durumları nasıldır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 20 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın uygulama süresi 2 hafta ile sınırlandırılmıştır.
3. Uygulamaya katılan öğrencilerin başarıyı etkileyen aile yapısı, normal eğitim süreçleri gibi uygulama harici diğer unsurlardan denk ölçüde etkilendikleri kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada öğrencilerin;

1. Hazırbulunmuşluk düzeylerinin aynı olduğu,
2. Veli ilgi durumlarının aynı olduğu,
3. Motivasyon düzeylerinin aynı olduğu,
4. Soysa ekonomik düzeylerinin aynı olduğu,
5. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama harici ek bir destek almadıkları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Günlük: Kişinin bir gün boyunca gördüklerini, yaşadıklarını, gün içinde hissettiklerini günü gününe yazdığı kısa ve samimi yazılara günlük ya da günce denir.

Yazma: Öğrencilere, düşüncelerini, duygu ve tasarımlarını sıraya koyup açık ve etkili bir biçimde anlatmalarını öğretmek amacını güden ders veya bu amaçla yapılan yazı çalışması (Türk Dil Kurumu, 2009).

Yazma becerisi: Zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatma becerisidir.

Dik temel yazı: İlkokul öğrencilerinin basit çizgilerle ve daha fazla zorlanmadan yazıyı öğrenmeleri için bazı yazı biçimleri vardır. Dik ve yuvarlak şekillerden oluşan bu harflere dik temel yazı denir (Güneş, 2007).

2. LİTERATÜR TARAMA

2.1. Dil Becerileri

İnsan, yaratılışından itibaren düşünen, sorgulayan, merak eden ve etkileşim içerisinde bulunan bir varlık olmuştur. İnsanın doğası gereği sahip olduğu bu özellikleri, onu gruplar halinde yaşamaya yönlendirmiştir. Bu nedenle insanların birbirleri ile etkileşim halinde olmalarını bir zorunluluk olarak görmek gerekir. İnsanlar arasındaki bu etkileşimi sağlayan en önemli araç dil olmuştur (Ergin, 2009).

Dil; insanların duygularını, düşüncelerini, problemlerini aktarabildiği bir araç olmasının yanında; insanlar arasındaki birlikteliği ve anlaşmayı da sağlayan bir araç olarak da görülebilir. Bu araç insan hayatının her alanında aktif olarak yer aldığı gibi, yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğunu da söylemek yanlış olmaz (İşcan, 2007).

İnsanlar arasındaki iletişim görevinden farklı olarak dilin, araştırma ve doğru bilgilerle ulaştırma görevinden de bahsedilebilir. Çünkü insanlar doğru bilgiye ulaşmak için yüzyıllar boyunca dilin imkânlarını kaynak olarak kullanmışlardır. Tüm bunlar göz önüne alındığında dilin insanlar arasındaki duygu ve düşünce aktarımını sağlayabilen, sorunların çözümünde araç olabilen bir özellikte olduğunu söylemek mümkündür. Kısaca dilin aklın ve düşüncenin ayak izi olduğu söylenebilir (İşcan, 2007).

Her milletin kendine özgü dili vardır. Bir milletin dili; o milletin tarihi, dini ve kültürüyle iç içedir. Ulu Önder Mustafa Kemal “Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türk halkı, Türk milletidir. Türk milleti demek; Türk dili demektir. Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir (Müjgan, 1981, s.35).” sözüyle dilin bir millet için ne kadar önemli olduğu üzerinde durmuştur.

Dil, bütün öğrenme alanlarının temelidir. Dil öğretiminde asıl hedeflenen kendisini ifade edebilen, farklı kaynaklardan beslenerek kendini birden fazla alanda geliştirebilen, farklı bağlamlarda dilin de farklı anlamlar kazandığını görebilen öğrenciler yetiştirmektir (MEB, 2006:2). Dil becerileri dört ana başlıkta incelenmektedir. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir.

2.1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi bireyin kazandığı ilk beceridir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Çünkü bebekler daha anne karnındayken çevresinde duyduğu seslere karşı dinleme eğilimi göstermektedir. Bebeklerin bu seslere verdiği tepkiler daha birey olmadan dinleme eğiliminin başladığını bize göstermektedir. Bu nedenle de dil becerilerinden birisi olan dinleme becerisinin doğumdan itibaren kazanılan bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Dinleme sadece konuşma dilinin duyulması değil, aynı zamanda zihinde anlama dönüştürülen karmaşık bir süreçtir. (Akyol, 2010). Bu karmaşık süreç her ne kadar kişinin çabası olmadan, kendiliğinden gerçekleşir gibi görünse de; etkili bir dinleme olabilmesi için bireyin çabası gereklidir. Kulağa gelen seslerin zihin süzgecinden geçirilmesi esastır (Özbay, 2009).

Yeni bir dil öğrenirken teoriden başlamak yerine o dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmak, telaffuzunu öğrenmek dil öğretiminde en etkili sonucu verir. Bu geçmişten günümüze duyduğumuz bir açıklamadır. Bu açıklamada anlatılmak istenen insanın yeni bir şey öğrenirken en etkili öğrenme biçiminin duyma ve dinlemeden geçtiğidir. İnsanın duyduğu bir şeyi anlamlandırması çok daha kolay olacaktır. Bu açıklamadan yola çıkarak dil öğrenme sürecinin çocuklarda dinleme ile başladığını söyleyebiliriz. Çocuk dinlediği bir şeyi çok daha kolay anlamlandırarak ve bu sayede konuşma, yazma, okuma gibi diğer alanlara da fayda sağlayacaktır. Dinleme becerisini kullanarak zihinsel yapılarını ve bununla doğru orantılı olarak iletişim becerilerini de geliştireceklerdir. Özellikle ilköğretim döneminde çocukların konuşma becerisinden çok dinleme becerilerinin gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Dinleme becerisi gelişmiş çocuklar bu beceri sayesinde etrafından daha fazla bilgi toplayabilmekte ve bu bilgileri kullanarak zihinsel yapılarının gelişimine katkı sağlamaktadırlar (Öz, 2005).

Bugün birçok eğitim kurumunda kullanılan en etkili iletişim yolu sözlü dildir; yani iletişim konuşarak sağlanmaktadır. Bu kadar sözel iletişime önem veren bir toplumda dinleme becerisi gelişmemiş bireylerin hem akademik hem de sosyal olarak başarılı olmalarını beklemek doğru olmayacaktır. Bu duruma düşmemek için yapılabilecek en güzel çalışma ise çocukların küçük yaşlarda iletişim becerilerini geliştirmektir (Öz, 2005).

İnsanların büyük çoğunluğunun yazılı dil ile karşılaşmaları ebeveynlerinin kendilerine okudukları kitapları dinledikleri yıllara dayanmaktadır. Dinleme becerisi sosyal hayatta olduğu kadar eğitim hayatında da oldukça etkili yere sahiptir. Günümüz eğitim sisteminde derslerin anlatımından sınıf içindeki iletişime kadar her alanda dinleme becerisi gelişmiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Son zamanlarda yapılan birçok sınavın sözel olduğunu düşünürsek dinleme becerisi yeterli düzeyde gelişmemiş olan bir bireyin bu tarz değerlendirmelerde akademik başarısından söz etmek çok mantıklı olmayacaktır (Tüzel, 2014).

2.1.2. Konuşma Becerisi

Dilin anlama grubu becerilerinden dinleme becerisi nasıl ilk kazanılan beceri ise, anlatma grubu becerilerinden de konuşma becerisi, yazma ve okuma becerisine göre daha önce kazanılmaktadır (Doğan, 2009). Bireyler doğduktan sonra bebeklik döneminden itibaren çevresinde duyduğu sesleri taklit ederek konuşma becerisini kazanmaya başlar. Bebeklik döneminden itibaren kullanılmaya başlanan konuşma becerisi insanı insan yapan becerilerin başında gelir (Aksan, 1975).

Konuşma, başta aile olmak üzere yakın çevreden kazanılan bir beceridir. Ancak konuşmayı etkileyen pek çok etken vardır. Çocuklar, hiçbir eğitim almaktan konuşmayı çevrelerinden kolaylıkla öğrenebilmektedir. Taklit ve tekrarın bu öğrenmede önemli payı vardır (Taşkaya, 2014).

Konuşma becerisi her bireyin sahip olması gereken temel becerilerden biridir. İnsan konuşma becerisini ilk olarak ailede öğrenir sonra bu beceriyi okulda geliştirir ve hayat boyunca da geliştirmeye devam eder. Dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinde de birtakım gelişim aşamaları vardır. Konuşma becerisi ilk olarak zihinsel bir hazırlık süreci gerektirir. Programda konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşmaya

önem verilmiştir. Sonrasında kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme yapma gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer almaktadır. Ayrıca günlük hayatın gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel ikna edici ve betimleyici konuşma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (Öz, 2005).

Öğretmenler, okullarda konuşma eğitimi verilirken öğrencilerin kendilerine örnek olarak gördükleri rol modellerdir diyebiliriz. Türkçe dersi ilkokulda konuşma ile doğrudan ilgili olan derstir. Türkçe derslerinde öğretmenler öğrencilerinin konuşmayı kurallara uygun bir şekilde uygulamalarına, kendilerini ifade edebilmelerine ve değerlere uygun konuşmalarına dikkat etmelidir (Taşkaya, 2014).

Konuşma becerisi farklı şekillerde geliştirilebilir; fakat konuşma becerisini geliştirmede en etkili yer okullar ve okullarda işlenen derslerdir. Derslerde kullanılacak çeşitli yöntemler ve yapılacak etkinlikler iyi örneklerle desteklendiğinde konuşma becerisini önemli düzeyde geliştirecektir (Taşkaya, 2014).

Farklı dil becerileri farklı zamanlarda kazanılır. Dinleme ve konuşma diğer dil becerilerinden daha önce kazanılmaktadır. Çocukların okula başlamadan önce dinleme ve konuşma becerilerini büyük ölçüde kazandıkları düşünülür. Ancak bu becerileri yeterli ve uygun bir biçimde kazandıklarını söylemek güçtür. Bu nedenle konuşmanın program dâhilinde ve bir rehber eşliğinde öğrenilmelidir. Kısacası doğru, güzel ve etkili bir konuşma için bu konuda dikkatle hazırlanmış bir öğretim programına, uygun ortam sağlanacak yer olan okula ve bu konuda yeterli eğitim almış öğretmene ihtiyaç vardır (Taşkaya, 2014).

2.1.3. Okuma Becerisi

Zihin gelişimini destekleyen pek çok öğrenme alanı vardır. Bunlardan en önemlisi şüphesiz okumadır. Okuma yaparken yazıların zihinde işlenip anlamlandırılması sırasında beyinde de yapılandırmasını sağlar. Bu sayede çocuk okuduklarını anlamlandırırken aslında beyin fonksiyonlarını da kullanmakta ve zihinsel yapılandırma işlemini de gerçekleştirmektedir (Öz, 2005). Birey sahip olduğu ön bilgisi ile metinde sunulan bilgi arasında okuma sırasında bağ kurmaktadır. Yeni bir düşünceye ulaşmak için birey, sahip olduğu ön bilgiler ile metinde sunulan bilgiyi birleştirir. (Yılmaz, 2014).

Okumanın amacı bireyin okuduğu metnin vermek istediği mesajı anlayabilmesidir. Birey okuduğu metinle bir anlam kurabilmelidir. Okuduğu metinden bir anlam çıkaramayan kişiler sadece seslendirme yapmış zihinde bir tema oluşturmamıştır (Yılmaz, 2014).

Okuma birçok farklı aşamadan oluşan oldukça karmaşık bir süreçtir. Okumaya ilk olarak görsel sembollerin algılanmasıyla başlanılır. Semboller algılandıktan sonra dikkat yoğunlaştırılarak sırasıyla heceler, kelimeler ve cümleler algılanılır. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler; ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmayı öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil

bilgisi ve okuma deneyimleri de etkilemektedir (Öz, 2005). İnsan yaşamı boyunca sürekli olarak okuma eyleminde bulunur. Türkçenin öğretimine yardımcı temel beceri alanlarından birisi de okumadır. Diğer beceri alanları ise yazma, konuşma ve dinlemedir. Okuma eylemi, zihinle yapılan anlamsal bir faaliyettir. Okuma faaliyetinde bilgiler gözle ya da dokunma duyusu ile algılanıp beyne iletilir ve beyinde anlamlandırılır (Yılmaz, 2014).

Okuma becerisi ilköğretimde başlar ve hayat boyu devam eder. İlköğretimde kazanılamayan okuma yazma becerileri ileriki eğitim dönemlerinde sağlıklı olarak kazanılamaz. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma başta olmak üzere diğer birçok beceriyi kazanmış olmaları beklenir. İlköğretimde temel olan dört dil becerisini geliştirmiş öğrencilerin ileriki dönemlerde zihinsel ve üst düzey becerilerini de geliştirecekleri varsayılır (Öz, 2005).

Okuma becerisini ilköğretimde kazanamayan öğrencilerin kişisel gelişimleri ve devam eden süreçte kuracakları ilişkilerin de sağlıklı olması beklenemez. Tüm becerilerin zamanında kazandırılması önemlidir. Genel bir çıkarımda bulunacak olursak öğrencilerin hayatlarının diğer aşamalarında da başarılı olmaları için temel becerileri zamanında kazanmış olmaları gerekmektedir; zira sınıf düzeyinin yükselmesiyle öğrenciden becerileriyle ilgili beklentileri de yükseltmektedir (Öz, 2005).

Günümüz gelişmelerine uyum sağlayabilen, çıkarımlarda bulunabilen, yeni bilgiler üretebilen bireylerin yetişmesinde aile ile birlikte okullarda uygulanacak programların da katkısı çoktur. Okuma becerisinin geliştirilmesi için birtakım kuralların üzerinde dikkatlice durmak gerekmektedir. Sağlıklı bir ilerleme açısından sürece başlamadan önce okuma kurallarını yerine getirmek önemlidir. Bu kuralların ilk sırasında okuma sürecine hazırlık yerini alır. Daha sonrasında öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine de ağırlık vermek gerekmektedir. Unutulmamalıdır ki okuma sadece göz ile kazanılan bir beceri değildir. Bireyin gördüklerini zihninde yapılandırıp işlemesiyle okuma tam anlamıyla gerçekleşir. Çocuklarda bu beceriyi geliştirmek için dikkat çekici, okumaya merak uyandırabilecek hikâye, masal tarzı kitaplar kullanmak etkili olacaktır (Öz, 2005).

2.1.4. Yazma Becerisi

Yazma becerisi dil becerilerinin anlatma grubu içerisinde yer alan son beceridir. Diğer beceriler gibi yazma becerisi de kazanılması gereken önemli bir beceridir. Yazma becerisi insanoğlu var olduğu andan itibaren başlamış bir beceridir. İnsanların mağara duvarlarında başlayan yazma serüveni günümüzde elektronik ortamda devam etmektedir. İnsanların Uzun zamandır kullandığı bu becerinin insanlık belleği olduğunu söylenilebilir (Özdemir,1999).

Yazma, bireylerin tüm bilgi, beceri ve birikimlerinin koordine edilerek, zihinsel süreçlerden geçen bir beceridir (Walker, Shippen, Alberto, Houchins, Cihak, 2005). Yazma becerisi gerçekleştirilirken, kişiler olayları gözlemledikten sonra analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerileri kullanarak olayları sembollere geçirirler (Tiryaki ve Demir, 2016).

Kendisini yazılı olarak ifade edebilecek beceriye herkes sahip olmalıdır. Bireylerin yazma becerisini en etkili ve doğru biçimde kullanabilmeleri için de yazma tekniklerini iyi bilip uygulamalıdır. Yazma becerisini kazanan ve etkili şekilde kullanabilen bireylerin yaşam boyu başarısından söz edilebilir (Güneş, 2014).

Bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini, yazma becerilerinin gelişimi de desteklemektedir. Çocukların okuma becerilerinin gelişiminde ve okul başarısında yazma oldukça önemlidir. Yazılı anlatım becerisi bu bağlamda okul yaşamındaki başarının temelini oluşturmakta ve bireyin kişisel başarısının sınırlarını çizmektedir. Yazma becerisi bireylerin hem okul hayatları hem de sosyal hayatlarında kazanıp kullanabilecekleri en önemli becerilerden bir tanesidir. Okul hayatıyla sınırla kalmayan yazma becerisi günlük hayatta birçok farklı alanda karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriyi geliştirirken insanlar bireysel olarak düşünmeyip yazdıklarını okuyacak bir okuyucu kitlesi de olduğunu düşünerek yazması önem arz eder (Karadağ, 2016).

Öğrenci, yazı amaçlarını belirlemeyi ve kurallarını nasıl uygulaması gerektiğini yazma becerisi ile bilir. Okuma becerisi yazma becerisine doğrudan etkilemektedir. Farklı çalışmalarla yazma becerileri geliştirilir. Öğrenciler, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapmalıdır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmelidir. Bu becerinin gelişimi öğrencinin sürekli okumasına, okuduklarını yazıya dökmesine ve bu yazdıklarını zihinsel süreçlerinde anlamlandırarak çeşitli konuşmalarda kullanmasına ya da yeni yazılar yazmasına bağlıdır (Güneş, 2014).

Yazma becerisi Işık'a (2014) göre; okunaklılık, imla ve noktalama kurallarına uygunluk ve yazma hızı alt başlıklarına ayrılabilir. İmlânın alt başlıkları yazı içerisindeki noktalama, büyük harflerin kullanımı, paragraf başları, yazının yazılış biçimi vb. olarak sıralanabilir (Duran, 2010).

2.1.4.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Öğretmenin yazma becerisini desteklemesi ve bunu öğrencide alışkanlık haline getirmesi için, öğretmiş olduğu çalışmalar hakkında sınıf ortamında örnekler vererek bunu pekiştirip, daha sonrasında yazma becerisinin özümsemesi için de eve ödevler vermesi gerekmektedir (Öz, 2001: 250).

Göçen (2019)'e göre yazma becerisini kazandırmak için bireyler;

Yazma eylemi eğlenceli bir hale getirilmelidir. Böylece bireyler; yazma eylemini bir görev ve sorumluluk olarak görmekten çok, bir ihtiyaç olarak kabul edecekleri için yaratıcı düşüncelerini, tasarı yeteneklerini ve olaylara ya da olaylar karşısında farklı bakış açılarını geliştirmeyi başarır.

1. Kendi düşüncelerini yansıtabilmeli, yaratıcı düşüncelerini ortaya çıkarabilmeli ve bütün bu durumları gerçekleştirirken mutlu olmalıdır.

2. Kurallardan edinilen bir bütün olarak yazı oluşturulmaktansa içindeki öz his ve düşüncelerinin de bulunduğu yazılar ortaya çıkarılmalıdır.

3. Ekip çalışmaları ile beraber çalıştığı oyun ya da drama ile çalışmalarını daha iyi tecrübe edebilir.

Yazma eğitiminin temel kuralı yazdırmaktır düşüncesini ortaya koyan Göğüş(1978)'e göre yazma becerisini geliştirmek için şu ilkeleri dikkate almak gerekir:

- Öğrencilerimizi güzel yazma alışkanlığı kazandırmak için birkaç anlatım şekli öğretmek fayda sağlamaz. Öğrenciler, konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, izlenim ve duygularını, kendi kelime hazinesiyle özgürce bildirmeye teşvik edilmelidir.

- Yazma etkinliklerinde, öğrencilerin kendi düşünce, duygu, yaşantı ve bilgilerini anlatmalarına yardımcı olacak konular seçilmelidir.

- Düzenleyim bilgileri, dil bilgisi konuları doğrudan yazma becerisine sahip olmayı sağlamaz. Yüzmeyi, bisiklet binmeyi öğrenen çocuklara verilen bilgiler gibi, bu bilgiler de yazma etkinlikleri aracılığı ile iletilmeli ve bekletilmeden kullanılmasına yer verilmelidir.

- Kişilerin sınıf düzeyleri yerine bilişsel seviyeleri yazma etkinliklerinde dikkate alınmalıdır.

- Bireylerin yazma seviyesi bir anda gelişmez, yavaş yavaş ilerler ve gelişir. Zira yazma, kısa bir zaman içinde kazanılabilecek bilgi değildir, çeşitli etkinlikler ile kazanılabilecek bir beceridir; bu nedenle zaman alan bir süreçtir. Yazma etkinliklerinde basitten zora, yalından karmaşığa doğru ilerlenmelidir. Örneğin özet çıkarma, mektup, yalın birer yazma etkinliği; birçok kaynaktan bilgi toplayarak bir makale yazma ise karmaşıktır. Çalışılan her metin çeşidi üzerinde, bireyler şekil, düşünce, ifade yönlerinden gerekli beceri kazandırılıncaya dek sınıf ortamında çalışmalara devam edilmeli ve yeterli adette örnek oluşturulmalıdır.

- Derslerdeki yazma etkinlikleri bireylerin o metin türünde farklı şekilde oluşturacakları ödevle (diğer çalışmalarla) bitirilir. Bireyler, hazırlayacakları ödevlerle sınıfta yapılan çalışmalardan elde ettikleri bilgi ve maharetleri göstereceklerdir. Ödevler öğretmence görülüp düzeltilmeli ve puanlandırılmalıdır.

- Yazma etkinlikleri ile konuşma aktiviteleri arasında birliktelik oluşturulmalıdır. Sınıfta daha önce işlenmiş, üzerine konuşulmuş bir konu, yazının konusu olarak da seçilebilir.

- Öğrencilerin kompozisyon konusunda bireysel farklılıklarına dikkat edilmelidir. Bu konuda yeterli görülmeyen öğrencilerin bilgi ve beceri eksikliklerini giderici önlemler hazırlanmalıdır. Yazmaya hevesli ve yetenekli kişiler yüreklendirilmeli, güzel örnekler sınıf ortamına getirilmelidir.

- Sınıfta yazmaya teşvik edecek bir ortam hazırlanmalı; bu ortam, yazarları isteklendirecek, çekinenleri yüreklendirecektir.

- Yazma etkinlikleri bireyin diğer derslerdeki aktifliğine, çevresinin ve bireyin hususi yaşamına eklenmelidir. Böylelikle birey, yazmayı bir araç olarak kullanma imkânına sahip olabilir.

Yılmaz (2008: 33-34), öğrencide yazma becerisi geliştirme yöntemleri için şu başlıkları ele almaktadır; kontrollü yazma, güdümlü yazma, serbest yazma, dikte yöntemi, küme çalışmaları, araştırma ve inceleme yazılarıdır. Adı geçen yazma becerisi geliştirme tekniklerini sırayla açıklarsak;

1. Kontrollü Yazma: Öğrencilere cümle kalıp ve yapılarını doğru kullanabilme becerileri kazandırmada kullanılan bir yöntem olup, burada öğrencilere bir duyguyu, olay ya da durumu geçirebilmek adına yazı yazma çalışmaları yaptırmak esas alınmıştır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 101).

2. Güdümlü Yazma: Öğrencinin okuduğu bir metni değiştirmede, orijinali ile aynı yazılması veya öğrencinin metni okuduktan sonra yazıya aktarması şeklinde iki uygulamanın olduğu yöntemdir. Bu yöntemde iki zıt görüş belirtilmektedir. Yönteme karşı olanlar tarafından ortaya atılan düşünce, öğrencinin pasif olduğu ve zgr olmadığı görüşüdür. Yöntemi savunanlar ise bu sayede cümle yapılarını daha iyi öğrendikleri düşüncesindedirler (Aktaş ve Gündüz, 2004:103).

3. Serbest Yazma: Bu alışma yönteminde ğretmen tarafından öğrenciye iki ya da daha fazla konu verilir. Öğrenci verilen bu konulardan bir tanesini ve kendine uygun olanı seçerek seçmiş olduğu konuda yazım kurallarına uyacak şekilde kendi tarzıyla düşünce ve duygularını yazıya aktarır (Demirel, 2002:103).

4. Dikte yöntemi: ğretmenlerinin normal okuma hızıyla okudukları metinleri, öğrencileri birebir aynı şekilde yazıya geçirirler. Dikte yöntemi harfleri, kelimelerin daha iyi kavratılabilmesi için özellikle yazmaya yeni başlayan öğrencilerle kullanılan bir yöntemdir.

5. Küme alışmaları: Öğretmenler ğrencileri kümelere ayırarak, öncesinde bir konu verir ve konu hakkında araştırma yapmalarını ister. Her kümede olan öğrenciler araştırma yaptıkları konu hakkında tartışmalarda bulunur ve sonrasında bunları yazıya geçirirler (Aktaş ve Gündüz, 2004: 103).

6. Araştırma ve İnceleme Yazıları: Öğrenciler bireysel olarak araştırma ve inceleme yapacakları konuyu seçerek hazırlık yaparlar. Yapılan araştırma konusu hakkında detaylı incelemeler yaparak bir rapor oluştururlar.

Özbay (2007: 132) ise yazı yazma çalışma yöntemlerini; not alma, zet çıkarma, boşluk doldurma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duygulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, tümdengelim ve eleştirel yazma şeklinde başlıklar halinde yer verir. Bu başlıkları şu şekilde açıklar:

- Not alma: Dinleme ve okumayı etkin hale getirmesi için ğretmen, öğrencilerden not almalarını ister. Burada dinleyen kişi önemli gördüğü noktaları not olarak yazar.

- zet çıkarma: Öğretmen daha öncesinde zet çıkarma konusu hakkında örnekler vererek konunun anlaşılmasını sağlar. zet çıkarma konusunda bilgi sahibi olan öğrencilere çeşitli konularda yazılı metinler verilerek öğrencinin zet çıkarması istenir.

- Boşluk doldurma: Öğretmenler ğrencilere doğru anlama ve anlatma becerisi kazandırmak adına metinler verir. Öğretmen metnin bazı yerlerinde boşluklar bırakarak öğrencinin bu boşluklara uygun ifadeler yerleştirmesini ister.

- Sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma: Öğretmenler bir ana fikir belirlemek şartıyla öğrencilere belirledikleri sözcüklerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan bir havuz sunar. Öğrenci kendine uygun bulduğu konuyu seçip yazar.

- Serbest yazma: Bu alışma yönteminde öğrenciler herhangi bir türde ve kendi istedikleri konuda bir metin seçerler. Bu metne kendi hayal, his, düşünce ve tasarılarını yazarlar.

- Güdümlü yazma: Burada ğretmen öğrencilerle belli bir konu hakkında sınıf ortamında beyin fırtınası ve tartışma yapar. Sonrasında öğrenciden bu konu hakkında kendi duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmasını ister.

- Yaratıcı yazma: Öğrencinin yaratıcılık becerisini ortaya koymak adına ğretmen birden fazla konu belirler. Öğrenci bu konulardan istediğini seçip, konu ile ilişkili yazma çalışmaları yapar.

- Metin tamamlama: Öğretmen ğrencinin yaratıcılık becerisini ve hayal dünyasını anlamak için öğrenciye bir metnin sadece bir parçasını verir. Bunu metnin gelişimine uygun olacak şekilde kendi düşüncesiyle tamamlayarak yazıya dökmesi ister.

- Tahminde bulunma: Bu yöntemde öğrencinin düşünce, duygu ve hayal dünyasını zenginleştirmek için ğretmen, bir metnin öncesini boş bırakır. Öğrencinin buraya karşılık gelecek tahminlerini yazıya aktarmasını kapsar.

- Bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma: Bir metin okunup dinlendikten sonra ğrenci kendi üslubunu ve ifade şeklini katarak bu metni yeniden yazar.

- Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma: Bu yöntemde öğrencinin ilgisi olan türü belirlemek esastır. Öğrencinin okuduğu metinden yola çıkararak, yeni türde metin yazması amaçlanır.

- Duyulardan hareketle yazma: Öğrencilerde dikkati ve algılama gücünü değerlendirmek için öğrencinin karşısına çıkarılan resim, müzik ya da koku gibi uyaranlar karşısında öğrencide oluşan duyguları harekete geçirip yazmayı içerir.

- Grup olarak yazma: Bu alışma yönteminde öğrenciler gruplar haline ayrılır. Her gruba araştıracak farklı yazma konuları verilir. Sonrasında gruplardaki yazma konuları toplanarak bir metin oluşturulur. Farklı görüşler sunulması ve ekip şeklinde bir araya gelmesi, öğrencileri geliştirmesi açısından önemli bir çalışmadır.

- Tümdengelim: Bu çalışmada öğrencilerin gruplara ayrılır, bir konu belirlenir ve bu konu üzerine tartışılır. Konu hakkında özel bir fikir oluşturulur ve gruplar araştırmalar yaparak sonuca ulaşıp konu ile ilgili yazı yazarlar. Sonuçlar sınıf ortamında gruplar tarafından paylaşılır.

- Eleştirel yazma: Eleştirel yazma yönteminde bir metin konusu belirlenerek öğrenciler konu ile ilgili düşüncelerini tarafsız bir bakış açısı sunarak tartışıp değerlendirirler. Daha sonra varılan sonucu olumlu ve olumsuz yönleriyle anlatırlar ve bunu yazılı olarak ifade ederler (zbay, 2007: 132).

2.2.Yazı

Yazı; iletişim kurmada önemli rol oynayan, belli anlamlara gelen işaretlerden ve şekillerden oluşmuş insanın kendini anlatabildiği bir araçtır. İlk ağlardan itibaren insanlar kendini anlatmak, hislerini ve fikirlerini başkalarına iletme isteği içinde olmuşlardır. Geçmiş yüzyıllara bakıldığında mağaraların duvarlarına çizilen basit resimler ve çizgiler insanlar arasındaki iletişimin o zamanda var olduğunu göstermektedir. Bu resim ve çizgilerin basit iletişim sembolleri olduğu tespit edilmiştir. Resim, izgi ve işaretler yoluyla ilk defa sözlü iletişim yazıya geçirilmiştir. Zamanla yapılan çizimler düzenli ve kurallı bir hale gelerek toplulukların kültür biçimleriyle yoğrulmuş ve farklı yazı türleri ortaya çıkmıştır. Zamanla bu

yazılar kullanıldığı milletler tarafından benimsenmiş ve onların kültürü ile bütünleşmiştir. Yazı, yalnızca insanlara mahsus bir iletişim aracıdır (MEB, 2012).

Yazı, öncelikle iletişim unsurları arasında esas sayılan olgulardan biridir. Ne amaçla yazı yazılır sorusunun cevabı okunmak için olacaktır. Okunan herhangi bir yazı, bize başkalarının duygu ve düşüncelerinin iletilmesini sağlar. Fakat bu duygu ve düşüncelerin iletilmesi başka yollarla da gerçekleşebilir. Bu yollar; sözlü iletişim ve sesli medyadır fakat bu yollarla gerçekleşen eylem kalıcı değildir. Ancak yazıya geçirek bunlar kalıcı hale getirilebilir. Böylece yazı olgusu kulağa ve göze hitap etmeyi başarır (MEB, 2012).

Göze hoş gelen yazının farklı yazım stilleri vardır. Bu stiller toplulukların kendi kimliklerini aktarma biçimleridir. Bu yazı stillerinden günümüzde dik temel ya da bitişik eğik harflerden hangisiyle yazı yazma becerisinin öğretilmesi gerektiği araştırmacılar arasında tartışma konusu olmuştur. Hangi yazı stiline öğretilmesinin faydalı olacağı konusunda kesin bir sonuç ortaya konmamıştır. Akyol'a (2000) göre dik temel harflerle yazı yazmanın faydası yazının okunaklı olması, bitişik eğik harflerle yazmanın faydası ise hızlı yazabilmeyi desteklemesidir. Ancak Graham, Berninger ve Weintraub dördüncü ve dokuzuncu sınıflar seviyesinde yaptıkları araştırmada okunabilirlik ve hız bakımından bitişik eğik harfler ile dik temel harfler arasında herhangi bir farklılık bulamamışlardır. İki yazıyı da birlikte kullananların daha hızlı, bazense daha okunaklı yazdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Eğitmcilerin en çok önemseydiği konulardan biri, okula yeni başlayan öğrencilere etkili ve güzel yazı öğretiminin sağlanmasıdır. Çünkü çocukluk yıllarında kazanılan beceriler hayat boyu devam etmektedir. Bu sebeple çocuklara öğretilecek yazı, yazı biçimi ve yöntemleri konusunda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmaların amacı çocuğun zihinsel, bedensel, sosyal gelişimi, psikolojisi dikkate alınarak uygun yazı biçimi ve öğretim yöntemlerini belirlemeye çalışmaktır. Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı, okuma-yazma öğretiminde yaygın olarak kullanılan iki yazı biçimidir. Yazı biçimleri hakkında çeşitli araştırmalar yapılmış ve önemli bulgulara ulaşılmıştır. Son yıllarda ağırlıklı olarak dik temel yazının kullanılması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

2.2.1.Dik Temel Yazı

Bütün yazı çeşitleri temel yapısını dik temel harflerden alır. Kurallara uygun yazılan harflerin okunuşu kolay ve görünümü güzeldir. Dik temel yazıyı kurallarına uygun yazanlar tüm yazı çeşitlerini kolaylıkla öğrenir (Kılıçkan, 2004:32).

Dik temel yazıya baktığımızda anlaşılır, bozulmamış ve kolay yazımlı bir tür karşımıza çıkmaktadır. Diğer yazılarda olduğu gibi küçük ve büyük harflere sahiptir. Dik, eğik ve yuvarlak şekilde yazılırlar (MEB, 2012). Bazı ülkeler dik temel harflerle ilkökuma yazma öğretimine başlamayı seçmektedirler. Öğrencilerin ilk başta zorluk yaşamamaları ve temel yazıyı iyi kavramaları için sadeleştirilmiş yazı biçimleri tercih edilmektedir. Yuvarlak ve dik çizgiler temel harflerin oluşumunda kullanılır. İşte bu harfler dik temel yazıyı oluşturmaktadır (Güneş, 2007).

Akyol (2012), bitişik eğik yazı ile dik temel yazı arasındaki farkın harflerin birleştirilmesi olmadığını, farklılığın harfleri oluşturmak için yapılan hareketler olduğunu dile getirmiştir. Harfi ortaya çıkarırken harfin başladığı nokta, harfin yazıldığı yön çok önemli

özelliklerdir. Bu durum öğrencilerin dik temel harflerle yazı yazarken yavaş yazmasına yol açmaktadır.

Dik temel yazıda MEB'e (2012) göre üç temel harf düzeni vardır. Bunlar: "E, F, H, T, İ, L, T, ı, i, f, t" harfleri dörtgen, "A, K, M, N, V, Y, Z, k, v, z" harfleri üçgen, "B, C, Ç, D, G, Ğ, J, O, Ö, P, R, S, Ş, U, Ü, a, b, c,d, e, f, g, h, i, m, n, o, ö, p, r, s, ş, u, ü ve y" harfleri de daire düzenine göre yazılır.

Dik temel harfler üç eşit aralığa yerleştirilir. Büyük harfler aynı boydadır ve iki aralığa yazılır. Küçük harflerde ise harfin gövdesi, ikinci aralıktadır. Bazı harflerin aşağı ve yukarıya olan gövde uzantıları birinci aralığa, ikinci aralığa veya her üç aralığa da sarkabilir. Harflerin yazılış yönleri ok işaretleri ve rakamlarla öncelik sırasına göre gösterilmelidir (Artut ve Demir, 2007, s.69)

İlkokuma yazma öğretimi Türkiye'de 2005 yılına kadar dik temel harflerle yapılırken, 2005-2017 yılları arasında bitişik eğik yazı kullanılmış; 2017 yılında yayımlanan yeni program ile yazma öğretiminde dik temel harfler veya bitişik eğik harfleri kullanma tercihi öğretmenlere bırakılmıştır.

2.2.2. Bitişik Eğik Yazı

Bitişik eğik yazı (eğik el yazısı) okuyup yazan kişinin kullandığı günlük el yazısıdır. Herkesin kullandığı günlük el yazısının biçimi kişilere göre değişir. Çünkü kişilerin el yetisi ve titreşimi farklıdır (Kılıçkan, 2004:65).

Bitişik eğik yazı, harflerin birbirine bağlanarak kelimeler oluşturulan ve 70 derece sağa eğik yazılan bir yazıdır. Bitişik eğik yazı demek, bir harfin bittiği nokta ile bu harften sonra gelen harfin başladığı noktayı birbirine bağlamak demektir (Güneş,2007:138-139). Harflerin bağlantı biçimlerine özellikle dikkat edilmektedir (Artut ve Demir, 2007). Çizgi ve şekillerle bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarına başlamak daha uygun olur. Çizgiler yukarıdan aşağıya doğru çizilmeli ve yuvarlak şekiller saatin iki noktasında başlayıp yukarı doğru ilerleyip sola doğru devam ederek bitiş noktasına ulaşmalıdır. Tek çizgilerle yapılan çalışmalar yeterli değildir ve çizgiler mutlaka birbirleriyle birleştirilmelidir (Akyol, 2007). Bitişik eğik yazının öğretiminde harfler ayrı ayrı ele alınarak çalışılmaktadır (Artut ve Demir, 2007). Önce küçük harflerin yazımı ile başlanmaktadır. Çünkü büyük harfler bitişik yazılmamaktadır. Büyük harfler sadece kendinden sonra gelen küçük harfle bitişik yazılmaktadır (Güneş, 2007:139). Birkaç harf öğretildikten sonra öğrenilen harflerin, diğer harflerle olan bağlantıları kavratılarak hece ve kelime alıştırılmaları yapılmaktadır. Bitişik eğik yazı yazma işleminde kelimenin yazılışı bitinceye kadar kalemin kağıt yüzeyinden kaldırılmaması gerekir (Artut ve Demir, 2007:32).

İlkokuma-yazma öğretiminde 2005 yılı Türkçe Öğretim Programı ile yazma stili olarak bitişik eğik yazı kullanılmaya başlanmıştır. Bu yazı stilinde harfler birbirine bağlanarak ilerlenir. Öğrencilerin kalemleri belirli bir açı ile eğik tutmaları gerekir (MEB, 2005).

Öğrenciler ilkokuma yazma öğrenmeye başladıklarında, kalemi ellerine alıp eğik ve dairesel çizgiler çizmektedirler. Öğrencilerin fiziksel yapıları dolayısıyla kalemi eğri olarak tuttıkları görülmektedir. Bitişik eğik yazını geri dönüşlere izin vermemesi akıcı ve kesintisiz bir yazıyı desteklemektedir. Bu durum harflerinde doğru yazılmasını sağlamaktadır. Harflerin hangi yönde yazılacağı sorununu ortadan kaldırmaktadır. Yazıdaki devamlılık, öğrencinin

zihnindeki bilgilerinde devamlılığını sağlamakta ve birbirlerine destek vermektedir. Öğrenciler dik temel harfleri öğrendikten sonra bitişik eğik yazıya geçiş yapılmak istendiğinde güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu sebeplerden ilkokuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlangıç yapılmalıdır. Yazıdaki estetiklik öğrencilerin estetik olarak bakış açılarını da etkilemektedir (MEB, 2005).

2.2.3. Dik Temel Yazı ile Bitişik Eğik Yazının Karşılaştırılması

Öğrenciler eğitim hayatlarında zamanla kendine has yazı stili geliştirir. Bazen öğretmenlerin öğrencilerinin yazılarında gördüğü hatalar aslında öğrencinin kendine özel yazma stiliyle ilgili olabilir. Öğrenciye dik temel yazı veya bitişik eğik yazı ile yazma öğretimi yaptırılmasıyla ilgili yapılan araştırmalarda, iki tür yazı stiline de çocukların seviyelerine göre olmadığı ortaya konmuştur (Akyol, 2006).

Dik temel ve bitişik eğik yazı yazmada kalem tutma şekli konusunda Blumenfeld (1997; Akt. Akyol, 2006) uyarıda bulunmaktadır. Dik temel yazıda kalem tutuşu daha dik olmalıyken bitişik eğik yazıda ise biraz daha eğimli olmalıdır. Bu süreçte çocukların zorlanması normaldir. Bu iki yazı stili arasında kalem tutma ve kaleme bastırma bakımından farklılaşma vardır (Akyol, 2006).

Dik temel yazı yazarken harfleri ters yazma dediğimiz, “b-d” gibi harflerin karıştırılması bitişik eğik yazıda karşımıza çıkmamaktadır. Fiziksel ve yazılış olarak birbirine benzeyen küçük harflerdeki (ı, I, l vb.) yazım yanlışları da Mosse’ye (1982; Akt. Akyol, 2006) göre bitişik eğik yazıyla ortadan kaldırılmaktadır (Akyol, 2006).

Bitişik eğik ve dik temel harflerin şekil özellikleri ve geometrilerindeki esas özellikleri değişik olduğu için ikisi için de yazma öncesinde yapılacak sürekli ve doğru çizgi çalışmalarının benzer olmadığı konusuna dikkat edilmelidir. Bitişik eğik yazı yazma çalışmasından önce kavisli, dalgalı, dairesel ve kesintisiz çizgiler çizdirilirken dik temel harfler ile yazdırmadan önce dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Dik temel yazı şeklinde dairesel çizgi aktarılıp öğretilmeye çalışılırken saatin iki noktasından başlanmalı, sol tarafa doğru eller kâğıt üstüdeyken aynı yere gelinceye kadar çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış tarafları, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya olacak şekilde ortaya konmalıdır. Bitişik eğik harflerin yazılış tarafları ise soldan sağa, sürekli ve eğik olarak ortaya konmalıdır (MEB, 2018).

2.3. İlkokuma Yazma Öğretimi

İlkokuma yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan dinleme ve konuşma becerilerine okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması amacıyla ilkokulda sürdürülen dil öğretimi sürecidir (Wray vd., 2002, s. 20; Baş, 2006, s. 215).

Okuma, önbilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayanan, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Clay, 1979’dan aktaran Urquhart, 2001, s. 165; Akyol, 2006, s. 1).

Yazma ise, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2006, s. 51). İlk okuma yazma olayı sözlü dilden yazılı dil dünyasına geçiştir (Ferah, 2007, s. 9). Yazma becerisi aynı zamanda okuma becerisini içerir. Başka bir deyişle okuma bilmeyen birisi yazı yazamaz (Alperen, 2001, s. 26). Etkili bir ilk okuma yazma öğretiminin bileşenleri; fonolojik farkındalık, kelime tanımada akıcılık, metin

işleme, anlamın yapılandırılması, kelime, heceleme ve yazmadır (Foorman ve Santi, 2009, s. 946). İlk okuma yazma öğretimine temelde beceri eğitimi olarak bakmak uygundur. Üstelik bu beceriler, gelişimini tamamlamamış çocuklara kazandırılmaktadır (Karagöz, 1976, s. 3) İlk okuma yazma diğer dersler ve yaşam için bir anahtar rol oynamakta ve eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Günümüzde yaşamın her alanındaki hızlı gelişmeler okuma yazmaya yeni boyutlar eklemiş ve okuma yazmanın önemini daha da artırmıştır (Şahin, 2009, s. 112).

İlkokuma-yazma süreci çocuğun, yazı sistemini öğrendiği ve artık yetişkin insanlar gibi yazdığı aşamadır. Çocuk için yoğun ve ağır bir dönemdir. Çocuk bir taraftan harf şekillerini, boyutlarını, yazılışını, bitiştirilmesini, yazılış yönünü, kelimeler arasında bırakılması gereken boşlukları, büyük- küçük harfleri, noktayı, virgülü vb. kuralları öğrenirken, diğer taraftan da ses algısının yerleşmesiyle beraber seslerle harfleri birbiriyle eşleştirmeye başlamaktadır. Yazma işlemi, öğrencinin seslerle harfler arasındaki bağlantıyı keşfetmeye başladığı zaman kolaylaşmaktadır. Ses bilinci gelişmiş öğrenciler, seslerle harflerin ilişkisini daha kolay keşfederler. Bu aşamada kelime tanımayı, zihinsel sözlüğü zenginleştirmeyi, kendini ifade etmeyi ve metin üretmeyi sağlayacak çalışmalar yapılmaktadır (Güneş, 2014). Ayrıca ilkokuma yazma öğretimiyle, çocuklar hem harfleri doğru yazmayı hem de doğru seslendirmeyi öğrenerek Türkçemizi imlâ ve yazım kurallarına uygun halde kullanmayı öğrenirler(Ferah, 2007).

Öğrencilerin sahip olduğu dinleme ve konuşma becerilerinin üzerinden ilkokuma yazma süreci yürütülmektedir. Okuma öğretimi ile yazma öğretimi birlikte ilerletilir. İlk okuma yazma öğretiminde en büyük sorumluluk sınıf öğretmenine düşmektedir. Başarılı bir ilk okuma yazma öğretiminin gerçekleştirilmesi için sınıf öğretmenin çalışmaları temel oluşturur.

2.3.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı

Sadece okuma becerileri ve yazma becerileri ile ilkokuma ve yazma öğretimi sınırlandırılmaz. Düşünmeyi, anlamayı, sıralamayı, sınıflamayı, sorgulamayı, ilişki kurmayı, analiz-sentez yapmayı ve değerlendirme yapmayı sağlayan zihinsel becerilerin ilerletilmesinde ilkokuma ve yazma çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Yeni programda Türkçenin ana özelliklerinin kazandırılmasının amaçlandığı bir ilk okuma yazma öğretim süreci planlanmıştır (MEB, 2018). Kişilerin eğitim hayatındaki başarı veya başarısızlıkları okuma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilebilir. Öğretmenler okuma ve yazma becerisi kazandırırken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, bilimsel yöntemlere uygun okuma ve yazma becerileri kazandırmalıdır. Günümüz dünyası hızlı, etkili ve eleştirel bir bakış açısı ile okuma yazma becerisi kazanmış bireyler istemektedir.(Cemaloğlu, 2001).

Gray'e (1975, s. 150, 264) göre ilk okuma yazma öğretiminin amaçları şunlardır: Çocuklarda okumayı öğrenme isteği kazandırmak, merak etmelerini sağlamak ve okuma sırasında soru sormalarını cesaretlendirmek, sözcükleri doğru tanımlarını sağlamak ve okuma anında karşılaştıkları basit sorunları çözebilecek hale getirmek, sesli okumaya alıştırmak, sessiz okuma hızlarını artırmak, okuma ve yazma merakını, zevkini, alışkanlığını geliştirmek, yazının çeşitli faydalarını anlamaya sevk etmek, çocuğa yazıyı bir ifade tarzı olarak hayatlarında ve öğrenimlerinde kullanmaya teşvik etmek. Çelenk (2007, s. 32) ise ilk

okuma yazma öğretiminin amaçlarını şu şekilde belirtmiştir: Öğrencinin düzeyine uygun metinleri gerekli hızda ve anlayarak okuyabilmesi. Düzeyine uygun okuduğu metinleri ve dinlediği konuşmaları anlayabilmesi. Kendi duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilmesi. Çevresiyle etkili bir iletişim sağlayabilmesi. Kurallarına uygun ve işlek yazabilmesi. Türk dilini öğrenmek ve kullanmaktan zevk alabilmesidir.

İlk okuma ve yazma öğretiminin öncelikli amacı, kişinin yaşam boyu kullanacağı okuma ve yazmanın en temel becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin kazandırılması sırasında çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmalı ve yapılacak etkinlikler bu özellikler dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin çok dikkat etmesi, süreci iyi bir şekilde planlaması ve takip etmesi gerekmektedir. Bu sürecin esas amacı çocukların az bir zamanda okuryazarlığa ulaşması olmamalı. Amaç, kişiye okuma yazma becerisini kazandırmak ve bu beceriyi kazandırırken onların okuma yazma etkinliklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamaktır (Keskinlilç ve Keskinlilç, 2005: 190).

2.3.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

İlk okuma yazma öğretimi ilköğretimde gerçekleştirilen önemli bir eğitim etkinliğidir. Eğitimin ilk ve önemli adımlarının atıldığı ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar, tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir (Göçer, 2014, s. 11; Sağırılı, 2015, s. 4). Günlük yaşamın ihtiyaçlarını karşılamak, sağlığı ve yaşam düzeyini iyileştirmek, toplum için çalışma arzusunu geliştirmek, bireyin dünya görüşünü iletirmek bakımından okuma ve yazma çok yararlıdır (Gray, 1975, s. 307).

Birinci sınıf düzeyinde ilkokuma ve yazma öğretimi, eğitimi etkileyen önemli bir etken durumundadır. Hem ilkokulda hem de ileriki eğitim hayatlarında öğrencilerin kazandıkları beceriler ve edindikleri alışkanlıklar başarılarına etkisi olacaktır. Diğer derslerde de bu dönemde kazandıkları becerileri kullanacaklardır. İlkokul birinci sınıfta öğrencilerin iyi bir ilkokuma yazma eğitimi alması, öğrencilerin ilerleyen öğrenim hayatlarında başarılı olmalarının ön koşuludur. İlkokuldan yüksek öğretime kadar öğrenimini tamamlamış bireyler, hem kendilerini hem de içinde buldukları toplumu daha üst bir yaşam koşuluna taşıma fırsatını elde etmiş olurlar. Bundan dolayı birey, toplum ve ülke kalkınmasında, eğitimin önemi büyüktür (Göçer, 2014).

İlk okuma yazma öğretiminin sadece birinci sınıfa başlayan öğrenciler için önemli olduğu söylenmektedir. Aksine “İlk okuma-yazma öğretimi, öğrenen, öğretene ve toplum açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretim okulunda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir.” (Keskinlilç ve Keskinlilç, 2005: 189).

İlk okuma yazma öğretimi bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler sonucunda yaşam boyu kullanacağı anlama, sıralama, sorgulama, ilişki kurma, tahmin etme gibi bilişsel becerileri gelişmektedir (Kapkın Yener, 2008, s. 12).

İyi eğitilmiş insan nüfusu ile ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasında yakın bir ilişki vardır. Bunun farkında olan ülkeler vatandaşlarını okur-yazar yapma ve iyi eğitim almalarını

sağlama konusunda bilinçli davranmaktadırlar. Bu nedenlerle okuma-yazma eğitimi önemli bir konu olmuştur (Güneş, 1997, s. 2).

2.3.3. İlkokuma Yazma Öğretiminin İlkeleri

Çocuğun yaşamında önemli bir yeri olan ilk okuma yazma öğretimi dikkatle ve özenle gerçekleştirilmesi gereken bir süreçtir. Bu süreçte bazı ilkelere uyulması ve etkili bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Johnson (2008, s. 11-14), ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin kitaplara âşık olmalarına yardım etme, her gün sessiz okuma yaptırma, öğrencilerin okuma materyallerinde seçim yapmasına izin verme, okuma sırasında okuma zevki oluşturma, ilk okuma yazma programını karmaşık değil sade tutma, ilk okuma yazma öğretimini gerçek yaşamla ilişkilendirme, konuşma ve sosyal iletişimin diğer biçimlerini sürece dâhil etme gibi önemli ilkeler öne sürmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde Beers, Beers ve Smith (2010, s. 2) şu ilkelere söz etmektedirler:

- İlk okuma yazma, öngörülebilir gelişim evreleri şeklinde ilerler.
- İyi bir ilk okuma yazma öğretimi dengelidir.
- İyi bir ilk okuma yazma öğretimi diğer derslerle de işbirliği halindedir.
- Okuma ve yazma sırasında anlama gereğinden fazla vurgulanmamalıdır.
- Tartışma ve diğer konuşma stratejileri önemlidir.
- Çeşitlilik sınıfta ve okulda fazlaca vurgulanmalıdır.

İlk okuma yazma öğretiminde ayrıca MEB'e (1936, s. 40-42) göre aşağıda belirtilen ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- Okutulacak kelime veya cümlelerin anlamına öğrencinin dikkati çekilmelidir.

Okumak, anlamı kavramak demektir. Onun için daha başlangıçta öğrenci, her okuduğunun anlamına dikkat etmeye çalışmalıdır.

- Öğretmen, öğrenciye ne okutursa onun anlamını sormalı, öğrenci okuduğu kelimelerin şekline nasıl dikkat ediyorsa anlamına da dikkat etmeye alıştırılmalıdır.

- Öğrenci bir kelimeyi okurken zihninde o kelimenin söylemi ile şekli, şekli ile anlamı arasında sıkı bir bağlantı oluşmalıdır. Öyle ki öğrenci, bir kelimeyi görünce hemen anlamını kavrayabilmeli ve gitgide gördüğü kelime ve cümleleri sesli okumaya bile gerek kalmadan gözle süzerek anlamını kavrayacak bir duruma gelmelidir.

- Öğrenciye okutulacak cümleler seviyesine uygun olmalıdır. Hiçbir zaman öğrenci, anlamını kavrayamayacağı cümleleri okumaya mecbur edilmemelidir.

- Bir kelimeyi hemen okuyabilmek için iyice tanımak gereklidir. Öğrencinin bir kelimeyi hemen tanıması için o kelimeyi oluşturan harfleri bilmesi yeterli değildir. Kelimenin şeklini birçok defalar görmüş olmalıdır. Kelimeleri öğrenmek ve tanımak için birkaç defa görmüş olmak gereklidir. Ancak, bir kelimenin kuru kuruya tekrarı büyük bir fayda sağlamaz. Tekrar, dikkati giderebilir.

- Bir kelimeye dikkat için kelimeyi öğrenci için cazip ve alakalı cümlelerde tekrar ettirmek faydalıdır. İlk zamanlarda öğrenci, gösterilen kelimeleri tanımak için zaman harcar ve dikkatini toplar. Fakat bir süre sonra kelimeleri okuya okuya onların şeklini kavramaya başlar. Gördükleri yerlerde onları daha çabuk tanıyacak ve daha çabuk okuyacak bir duruma

gelirler. Öğrenci, farklı cümlelerde rastladıkları kelimeleri ne kadar çok görmüş ve tanımış ise o kadar çabuk öğrenir.

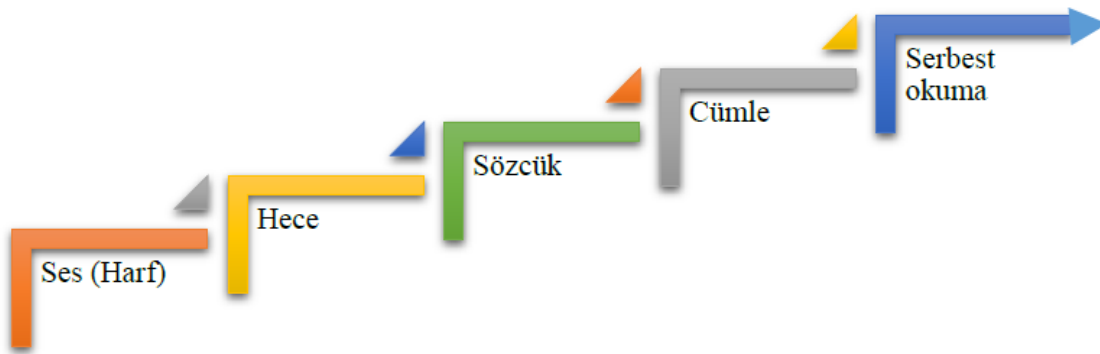
2.3.4. İlkokuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

İlk okuma yazma öğretiminde birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Yöntemler okuma-yazma öğretiminde aşamalar halinde birbirinden etkilenerek ve birbirlerini geliştirerek ilerlemişlerdir. Bu yöntemler kendi içinde üç temel başlıkta incelenebilir.

2.3.4.1. Bireşim Yöntemleri

Bu yöntem tümevarımsal bir yaklaşımla sonuca ulaşan bir yöntemdir. Genel anlamıyla parçadan bütüne ulaşma esas alınmıştır. Birbirine benzeyen parçaları birleştirerek bütüne ulaşma işlemidir (Güleryüz, 2004: 69).

Bu yöntemde genel itibariyle harfin ve sesin öğretilmesi ya da hecelerin ve kelimelerin öğretilmesiyle başlar. Seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere şeklinde bir öğretim sırası izlenir. Bu bakımdan bu tarz yöntemlere birleştirme anlamında sentez yöntemi de denir (Calp, 2003: 99).



Şekil 1.1. Bireşim Yöntemlerinde İlkokuma Yazma Öğretimi Aşamaları

Kaynak: Çelenk, 2007, s. 46

2.3.4.1.1. Harf(Alfabe) Yöntemi

İlk okuma yazma öğretiminde harflerin alfabetik sıraya göre adlarını ve yazılışlarını öğretmek başlama yöntemine harf (alfabe) tekniği denir (Demir, 2015, s. 120). Harf (alfabe) tekniğinde önce harfler öğretilir. Harflerin birleştirilerek hecelenmesinden sonra kelimeler, kelimelerden cümleler ve cümlelerden de metinler oluşturularak öğretime devam edilir. Tekniğin temel ilkesi kelimeleri okumak için öncelikle kelimeyi oluşturan harflerin tanınması gerektiğidir. Bu nedenle önce alfabedeki tüm harfler öğretilmeye çalışılır. Tüm harflerin okunuşları ve yazılışları öğretildikten sonra bir sesli ve bir sessiz harf yan yana getirilerek hecelere ulaşılmaktadır. Ardından heceler birleştirilerek kelimelere, kelimelerden cümlelere ulaşılır. Okuma-yazmayı öğrenme yoğun alıştırmalarla sürdürülür (Ferah, 2007, s. 163; Şahin, 2009, s. 116). Binlerce kelime, alfabedeki 29 harften oluşmaktadır. Bu 29 harf öğrenildiği zaman tüm kelimeler rahatlıkla okunabilir (Roberts, 1999, s. 13). Harf tekniği Greko-Romen medeniyetten ortaçağın sonuna kadar tüm dünyada kullanılmıştır (Gray, 1975, s. 89; Güneş, 2007b, s. 168). Ülkemizde 1928 yılında yapılan Harf İnkılabına kadar Arap Alfabeti ile gerçekleştirilen okuma yazma öğretiminde harf tekniği kullanılmıştır. Latin

alfabesinin öğretiminde de ilk olarak harf tekniği kullanılmıştır (Cemaloğlu, 2000, s. 61; Çelenk, 2007, s. 46; Şahin, 2009, s. 116). Günümüzde Kuran okuma ve Arapça öğretiminde kullanılmaktadır (Alperen, 2001, s. 111).

Okuma sırasında harfler üzerindeki odaklaşma nedeniyle görme açısının daralmasına, okuma hızının düşmesine, vurgu ve tonlamada sorunlara neden olmaktadır. Öğrenci hızlı yazamamaktadır. Okuduğunu anlama zayıf olmaktadır. Sürekli yapılan anlamsız tekrarlar öğrencileri okuma zevkından uzaklaştırmaktadır (Cemaloğlu, 2000, s. 62). Tekniğin en büyük sakıncası, sessiz harflerin isimlendirilmesi sırasında harfin peşine eklenen /e/ sesinin kelimenin okunmasını ve yazılmasını zorlaştırmasıdır. Örneğin “fil” kelimesinden önce harflerin adını öğrenen öğrenci, kelimeleri öğrenmeye geçtiğinde “fil” kelimesini “fe-i-le” şeklinde okumakta ve yazmaktadır. Bu sakıncaları nedeniyle harf tekniği uzun zamandır kullanılmamaktadır (Gray, 1975, s. 90; Şahin, 2009, s. 116).

Harf tekniği ile ilkokuma yazma öğretimi sürecini incelediğimizde, öncelikle alfabedeki harflerin tamamının öğretildiği, daha sonra öğrenilen harflerin birleştirilerek hecelerin ve son olarak kelimelerin oluşturulduğu görülmektedir. Alfabede yer alan harfler öğretildikten sonra, öğrencinin bu harfleri birleştirerek tüm kelimeleri okuyacağına inanılmaktadır. Sessiz harflerin tek başlarına seslendirilememeleri, sessiz harflerin bir sesli harf ile seslendirilmesi sıkıntılara neden olmaktadır. Günümüzde Kuran kurslarında ve Arapça öğretiminde harf tekniği tercih edilmektedir.

2.3.4.1.2. Ses(Fonetik) Yöntemi

İlk okuma yazma öğretimine seslerin adlarını öğretmek değil, bu seslerin çıkarılışını öğretmek başlama tekniğine ses (fonetik) tekniği denir (Demir, 2015, s. 117). Ses tekniği iki ana varsayıma dayanır. Birincisi dünyadaki dillerin çoğu harf-ses ilişkisine dayanır. İkincisi ise, öğrenci harf-ses ilişkisini öğrendikten sonra yazılı kelimeleri rahatlıkla okuyabilir (Duffy, 2009, s. 28; Beers, Beers ve Smith, 2010, s. 11). Yazı bir koddur ve okuma bu kodları çözmek demektir (Urquhart, 2001, s. 168). Ses (fonetik) tekniğiyle ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öncelikle sesli harfler öğretilmektedir. Sesli harflerin önüne veya arkasına sessiz harfler getirilerek hecelere ulaşılmaktadır. Sessiz harflerin okunmasına gelindiğinde ise vurgulu olarak okunmakta ve sesin kavratılmasına çalışılmaktadır. Örneğin /eşşşşş..., aşşşş.../ şeklinde /ş/ sesi vurgulu okunmakta ve öğrencilerin bu sesleri kavramaları ve ayırt etmeleri sağlanmaktadır. Harflerin sesleri öğretildikten sonra harf yönteminde olduğu gibi bu seslerle iki ve üç sesli heceler, bu hecelerden de aşamalı olarak kelimeler, cümleler ve metinler oluşturulmaktadır. Ses (fonetik) tekniği her harfin bir sese karşılık geldiği fonetik yapıllı dillerde tercih edilen bir tekniktir (Güneş, 1997, s. 140; Cemaloğlu, 2000, s. 63; Şahin, 2009, s. 117). Harf (alfabe) tekniğindeki harflerin telaffuzundaki sakıncanın ortadan kalkacağı düşünülür (Çelenk, 2007, s. 47). Ses tekniğinde şu temel düşünceler bulunmaktadır: (1) her sesin bir harf tarafından temsil edilmesi, (2) çocuk kurallı seslendirmeyi başarırca hece ve kelimeleri bildiği sesleri birleştirerek kolayca okuyabilmesi. Sese dayalı tüm yöntemler bir öğretim unsuru olarak ezberi yoğun bir şekilde kullanılmaktadırlar. Buradaki ezber öncelikle anlam üzerinde durmamakta, işitme ve görsellik üzerinde durmaktadır. Sık tekrar, sese dayalı yöntemlerin başvurduğu bir yoldur (Akyol, 2006, s. 83). Ses tekniğinde sessiz harflerin ancak seslilerle birlikte doğru olarak telaffuz

edilebilmeleri nedeniyle kelime okumada güçlükler yaşanmaktadır. Metnin anlaşılmasının aleyhine olarak, kelimelerin tanınması üzerinde fazla durulmaktadır. Psiko-fonetik yöntemlerde öğrencinin dikkatini mümkün olduğunca metnin anlamı üzerine çekmek için öğrenci yeterli miktarda ses/harf öğrendikten sonra kelime ve cümleler öğretilir (Gray, 1975, s. 91, 93).

Ses tekniğiyle ilkokuma yazma öğretimi sürecini incelediğimizde, öncelikle sesli harflerin tamamının öğretildiği, daha sonra sessiz harflerin öğretildiği görülmektedir. Tüm sesler öğretildikten sonra ise heceler ve kelimeler oluşturulmaktadır. Harf tekniğindeki sessiz harflerin tek başlarına seslendirilememeleri sorunu bu teknikle çözülmektedir. Daha çok, Türkçe gibi her sesin bir harfe karşılık geldiği dillerde ilk okuma yazma öğretiminde bu teknik kullanılmaktadır.

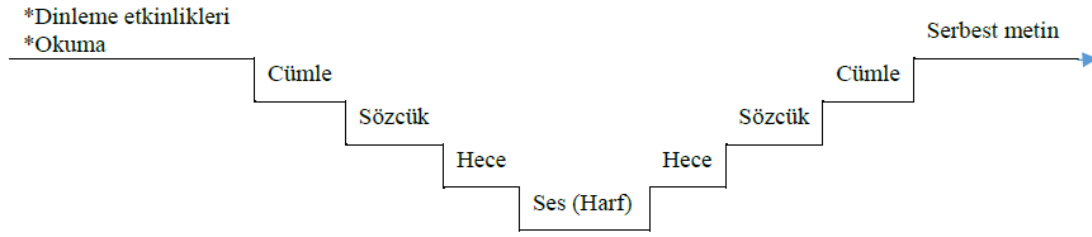
2.3.4.1.3. Hece Yöntemi

İlk okuma yazma öğretimine hece oluşturmayı öğreterek başlama tekniğine hece tekniği denir (Demir, 2015, s. 123). Hece tekniğinde ilk okuma yazma öğretimine hecelerle başlanır. Nedeni ise birçok sessizin ancak sesli harflerle telaffuz edilebilmesidir (Gray, 1975, s. 93; Güneş, 1997, s. 142). Önceden belirlenen heceler öğrencilere ezberletilir ve okutulup yazdırılır. Heceler ezberletildikten sonra heceler yan yana getirilerek kelimelere ulaşılır. Kelimelerden de kısa anlaşılır cümlelere ve metinlere ulaşılır. Yani öğretimde hece-kelime-cümle-metin sıralaması izlenir. Öğrenilen hece sayısı arttıkça hecelerden kelimeler ve cümleler oluşturularak öğretime devam edilir. Hece tablosu, okuma-yazma öğretiminde sıklıkla kullanılan bir öğretim materyalidir. Bu teknik özellikle İspanyolca, Portekizce ve Japonca gibi basit hece yapısına sahip diller için uygundur (Cemaloğlu, 2000, s. 64; Çelenk, 2007, s. 49; Güneş, 2007b, s. 170; Şahin, 2009, s. 117; Calp, 2009, s. 69). Hece tekniğinde anlamlı olmayan heceler öğrencilere ezberletilir. Öğrenci onlarca anlamsız heceyi ezberlemek zorundadır. Hece tekniğiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde yavaş okuma, okuduğunu anlama sorunları ortaya çıkabilmektedir (Cemaloğlu, 2000, s. 65). Öğrenci, sözcükleri okurken heceleyerek okuduğu için, hece tekniği gözü yorar (Güleryüz, 2002, s. 46).

Hece tekniğiyle ilk okuma yazma öğretimi sürecini incelediğimizde, öncelikle hecelerin öğretildiği, ardından öğrenilen bu hecelerin birleştirilerek kelimelerin oluşturulduğu görülmektedir. Heceler öğrencilere ezberletilmektedir. Hece tablosu sıklıkla kullanılan bir materyaldir. Hece tekniğiyle ilk okuma yazma öğretimi sonucunda, heceleyerek okuma durumu görülebilmektedir. Heceleyerek okuma nedeniyle de okuduğunu anlayamama sorunları görülebilmektedir. Basit hece yapısına sahip diller için uygun bir ilk okuma yazma öğretim tekniğidir.

2.3.4.2. Çözümlemeye Dayalı Yöntemler

Tümdengelim, bütünden parçaya, analiz yöntemi çözümleme yöntemlerinde okuma yazma öğretiminin temelini oluşturur. Çocukların gördüklerini bütünüyle algılamaları, çözümleme yönteminin dayandığı esastır. Öykü, cümle veya kelime öğrenciye gösterilmekte, okunmakta ve ezberletilmektedir. Daha sonra öykü cümlelerine, cümle kelimelerine, kelime ise harflerine ayrılmaktadır. Çözümleme yöntemlerinde okuduğunu anlama ön plandadır. Bireşim yöntem ve tekniklerine göre, çözümleme yöntem ve teknikleriyle okuma ve yazma öğretiminde, okuma ve yazma hızının yüksek olacağı düşünülmektedir.



Şekil 1.2. *Cümle Çözümleme Yönteminde İlkokuma Yazma Öğretimi Aşamaları*

Kaynak: Çelenk, 2007, s. 52

Çözümleme yöntemlerinin faydaları incelendiğinde öğrencilerin gördüklerini bütün olarak algıladıkları vurgulanmaktadır. Ayrıca çözümleme yöntemlerinin okuma ve yazma hızını artıracığı belirtilmektedir. Çözümleme yöntemlerinin olumsuzluklarına baktığımızda, birleşim yöntem ve teknikleriyle sürdürülen ilk okuma yazma öğretimi sürecinden daha fazla zaman aldığı belirtilmektedir. Ayrıca öğrencilere okunacak birimlerin ezberletildiği vurgulanmaktadır.

2.3.4.2.1. Kelime Çözümleme Yöntemi

İlk okuma yazma öğretiminde çocuğun yakın çevresinde bulunan varlıklarla bu varlıkların ismini birlikte öğretme esasına dayanan tekniğe kelime çözümleme tekniği denir (Demir, 2015, s. 125). Kelime çözümleme tekniği ilk olarak Comenius tarafından 1657 yılında yazılan *Orbis Sensualium Pictus* (Resimlerle Görsel Dünya) adlı eserinde ortaya konulmuştur (Gray, 1975, s. 97; Cemaloğlu, 2000, s. 65). Kelime çözümleme tekniğinde okuma-yazma öğretimine öğrenciler için anlamlı kelimelerle başlanmaktadır. Kelimelerin verilmesi sistematik bir ilişki içindedir. Kelimeler ile birlikte, anlaşılmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırmak amacıyla resimleri verilmektedir. Her yeni kelime, cümleler içinde tekrar edilmektedir. Daha sonra kelimelerin çözümlemeleri yapılarak okuma-yazma öğretilmeye çalışılmaktadır. Oluşturulan metinlerin anlaşılması ve yeni kelimelerin okunması için analiz ve sentez yöntemleri birlikte kullanılmaktadır. Kelime çözümleme tekniği özellikle kelimelerin anlamlarının vurgulama ve tonlamaya bağlı olarak ayırt edilebileceği tek heceli diller için uygundur. Bununla birlikte yazıldığı gibi okunmayan, okunduğu gibi yazılmayan Hint-Avrupa dilleri için de uygun bir tekniktir (Çelenk, 2007, s. 56; Şahin, 2009, s. 120-121). Öğrenciler kelimeleri kök halinde öğrendikleri için kelimelere yapılan ekleri öğrenmede zorluklar yaşamaktadır (Cemaloğlu, 2000, s. 67).

İlk okuma yazma öğretimi süreci kelime çözümleme tekniği, öncelikle öğrencilere yakın çevresindeki somut varlıkların ismi okutulup yazdırılmasıyla başlanılır. Kelime ile birlikte varlığın kendisi veya resmi öğrencilere gösterilmektedir. Öğrenilen kelime hecelerine, heceler harflerine ayrıştırılarak öğrencilere tanıtılmaktadır. Öğrenilen kelimeler ile cümleler ve metinler oluşturulmaktadır.

2.3.4.2.2. Cümle Çözümleme Yöntemi

İlk okuma yazma öğretiminde seçilmiş cümlelerin önce okunuşunu ve yazılışını öğretip sırayla bu cümleleri oluşturan morfepleri öğretme tekniğine cümle çözümleme tekniği denir

(Demir, 2015, s. 128). Cümle çözümleme tekniği ilk olarak 1787'de Papaz Nicolas Adam tarafından işitme engelli çocuklara okuma-yazma öğretmek amacıyla kullanılmıştır (Güneş, 2007b, s. 150, 172). Cümle çözümleme tekniğinde bütünden parçaya doğru hareket edilir. Öncelikle anlamlı cümleler ardından kelimeler, heceler ve sesler tanıtılıp, serbest okumaya geçilir (Alperen, 2001, s. 116; Akyol, 2006, s. 85-86). Cümle çözümleme yöntemi ülkemizde ilk kez 1924 programında tartışılmıştır. 1926 programında kelime veya cümle çözümleme yöntemlerinden birini seçme inisiyatifi öğretmenlere bırakılmıştır. 1936, 1948 ve 1968 programlarında ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak tek yöntem olarak belirtilmiştir. Ülkemizde cümle çözümleme tekniği 1926 yılından 2005 yılına kadar uygulanmıştır (Öz ve Çelik, 2007, s. 44; Şahin, 2009, s. 122). Çözümleme yöntem ve teknikleri arasında en yaygın kullanılanı cümle çözümleme tekniğidir (Çelenk, 2007, s. 53). Cümle çözümleme tekniğinde, kelimelerin öğrenciler tarafından yeterince tanınmaması eleştirisi getirilmektedir (Gray, 1975, s. 100). Bu teknikte ilk okuma yazma öğretimi uzun zaman almaktadır (Cemaloğlu, 2000, s. 69).

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde cümle çözümleme yöntemi, cümlelerin öğretilmesi ile başlar. Öncelikle birkaç kelimedenden oluşan emir cümleleri ile okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir. Okunan ve ezberlenen cümleler kelimelerine ayrılır. Kelimeler hecelerine, heceler ise harflerine ayrılarak öğrencilere tanıtılır. Okurken gözün yaptığı sıçramalara uygun olması ve okuma hızının fazla olacağı düşünceleri vurgulanmaktadır. Ülkemizde 1926-2005 yılları arasında cümle çözümleme tekniği uygulanmıştır.

2.3.4.2.3. Hikaye Çözümleme Yöntemi

Hikaye çözümleme tekniği, cümle çözümleme tekniğinin genişletilmiş şeklidir (Güneş, 2007b, s. 172). İlk okuma yazma öğretimi etkinliklerine kısa bir metin ya da öykü ile başlanmaktadır. Öncelikle metin ya da öykü öğretmen tarafından okunur. Öğrenciler öyküyü öğrenene kadar öğretmen okumayı tekrar eder. Okunması ve yazılması kolay cümlelerden başlanarak çözümleme gerçekleştirilmektedir. Cümlelerden sonra, kelimelere sonra hecelere ve harflere inilmektedir. Bu teknikle okuma-yazma öğrenen öğrenciler okuma zevk ve alışkanlığını daha kolay kazanabilmektedirler. Fakat bu teknikle okuma yazma öğretimi uzun zamanda gerçekleşmektedir. Çocuğun sevebileceği, seviyesine uygun metinler belirlenmezse istenen hedeflere ulaşılamamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998, s. 30; Şahin, 2009, s. 120). Öykü çözümleme tekniğinde, öyküler çocuklar için ilginç olduğundan okuma-yazmanın öğrenilmesinin çekici hale geldiği düşünülür. Öykülerle gerçek düşünce zinciri meydana geldiğinden diğer tüm tekniklerin sakıncalarının bu teknikle ortadan kaldırılacağı varsayılır (Çelenk, 2007, s. 52). Öykülerin ilgi çekici durumu nedeniyle, öğrenci güdülenmesi vurgulanır (Cemaloğlu, 2000, s. 69). Kalabalık sınıflarda verimli olmamaktadır (Cemaloğlu, 2000, s. 71). Yetişkinlere oranla çocuklar için daha uygun bir tekniktir (Gray, 1975, s. 101).

İlk okuma yazma öğretiminde hikâyeye çözümleme yöntemiyle öğretim süreci, öncelikle bir öykü öğrencilere okunarak başlanmaktadır. Okunan bu metin öğrencilerce anlaşılınca kadar okuma tekrar edilmektedir. Ardından öykü cümlelerine, cümleler kelimelerine, kelimeler hecelerine, son olarak ise heceler harflerine ayrılmaktadır. Hikâyeye çözümleme tekniğiyle ilk okuma yazma öğretimi sürecinin fazla zaman alacağı vurgulanmaktadır.

2.3.4.3. Karma Yöntem

Karma yöntemlerde, çözümlene ve bireşim yöntemlerinin üstünlükleri birleştirilir ve her iki yöntemin sınırlılıklarının azaltılması amaçlanır. Bir yöntem yerine birkaç yöntemin bir arada kullanılması ve analiz-sentez stratejilerinin birlikte kullanılmasıyla öğrencilere daha kısa sürede okuma-yazma öğretilmesi amaçlanmaktadır (Gray, 1975, s. 102; Güneş, 2007a, s. 45; Şahin, 2009, s. 123). Karma yöntemlerin gerekçesi, çözümlene yönteminin zaman alıcı özelliğini azaltmak, bireşim yönteminin ileri sürülen sakıncalarından da öğrenciyi korumaktır (Çelenk, 2007, s. 58). Ülkemizde ilk okuma yazma öğretiminde halen kullanılmakta olan ses temelli cümle yöntemi, karma ilk okuma yazma öğretim yöntemidir. Ses tekniği ile cümle çözümlene tekniği bir arada kullanılmaktadır (Arslan, 2005, s. 54).

İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan karma yöntemlerde tümevarım ve tüm dengelim, analiz ve sentez, parçadan bütüne ve bütünden parçaya yöntemleri bir arada kullanılmaktadır. Bireşim yöntemleriyle çözümlene yöntemlerinin üstün yanları bir araya getirilmeye çalışılmıştır. İlk okuma yazma öğretimi sürecinin daha kısa olacağı düşünülmektedir.

Karma yöntemlerle ilk okuma yazma öğretimi sürecinin faydalarını incelediğimizde, okuma yazma öğretim sürecinin kısa zaman alacağı belirtilmektedir. Bireşim yöntemleri ile çözümlene yöntemlerinin üstün yönlerinin bir araya getirilerek, olumsuz durumların ortadan kaldırılacağına inanılmaktadır. Karma yöntemlerle ilk okuma yazma öğretimi sürecinin olumsuzlukları incelendiğinde, akıcı ve anlamlı okuma açısından gerekli becerilerin öğrencilerce kazanılmadığı belirtilmektedir. Yöresel ağız kusurlarının düzeltilmediği ve kelime telaffuzlarının doğru yapılamadığı vurgulanmaktadır.

2.4. Ses Temelli Cümle Yöntemi(Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi)

İlk okuma ve yazma öğretimi, çocukluğun ilk yıllarında başlayan dil becerilerine ek olarak, okuma ve yazma becerilerinin de dahil edilmesini sağlayan ilköğretim çağının ilk yıllarında öğretmen, öğrenci ve veli işbirliği içinde devam eden dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006). İlk okuma ve yazma öğretimi, kişinin kendini gerçekleştirme, yaşamın her alanında işini kolaylaştıracak becerileri kazandırması, çevresindeki insanlarla iletişime geçebilmesi, etrafını anlaması ve anlamlandırması, çevresine karşı kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesini sağlayacak olan vazgeçilmez bir ihtiyaçtır (Bay, 2008).

İlk okuma ve yazma öğretimi bireylere yalnızca okuma ve yazma gibi beceriler kazandırmanın ötesinde daha geniş çerçeveli bir amaca sahiptir. İlk okuma ve yazma öğretimi süreci boyunca dilimizi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme ve karar verme gibi temel becerilerin geliştirilmesi beklenmektedir (Akyol, 2009: 87).

Ön plana çıkan bu becerileri kazandırmada ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde uygulanacak yöntemin seçimi oldukça önemlidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde kullanılacak yöntem olarak ses temelli cümle yöntemi belirlenmiştir (Akyol, 2009: 87).

İlk olarak 2005 yılında kullanılmaya başlanan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” yaklaşımı 2018 yılında yayınlanan yeni kılavuz ile birlikte “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” olarak değiştirilmiştir. Bu yeni benimsenen yöntemde yazma öğretiminde dik temel harflerin veya bitişik eğik harflerin seçimi öğretmene bırakılmıştır. (MEB, 2018).

Ses temelli cümle yönteminde, öncelikle ses öğretilmekte devamında seslerden hecelere, hecelerden kelimelere, kelimelerden cümlelere ve cümlelerden metinlere ulaşılmaktadır. Bu çerçevede ilk okuma-yazma öğretimi, kısa zamanda cümlelere ulaşılabilecek şekilde düzenlenmektedir.

2.4.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Bu yöntemde ilkokuma yazmaya seslerle başlanılır. Sesler ve heceler belirli bir sırayla verildikten sonra, kelimeler ve cümlelere, cümlelerden ise metinlere geçilmektedir. Bu yöntemde öğretim süreci kısa bir zamanda cümle aşamasına geçilecek şekilde planlanmaktadır (Akyol, 2006).

“Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile ilkokuma yazma öğretiminde diğer dil becerileriyle de bağlantı kurulur. Türkçede ki beş öğrenme alanı da öğretim içerisine dâhil edilerek daha aktif bir öğrenme ortamı oluşturulur. Hem yapılandırıcı öğretime hem de Türkçenin ses yapısına uygun olması bu yöntemi daha da kullanışlı hale getirmektedir (Öz, 2005).

2009 Türkçe Öğretim Programında, 2005 yılından itibaren kullanılmaya başlanan ses temelli cümle yönteminin özellikleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- ❖ Ses Temelli Cümle Yöntemi’nde ilk okuma ve yazma öğretimi süreci Türkçe öğretiminin okuma, yazma, dinleme, görsel okuma, görsel sunu alanı ile birlikte yürütülmektedir.
- ❖ Ses Temelli Cümle Yöntemi, işleyişi itibariyle yapılandırıcı öğrenme yaklaşımıyla örtüşen bir yöntemdir.
- ❖ Kullanılan bu yöntemle öğrenciler çok çeşitli heceler, kelimeler ve cümleler öğrenmektedirler.
- ❖ Öğrencilere sunulan zengin içerik, onların temel düşünme becerilerini, yaratıcılıklarını ve zekâ alanlarının gelişimine katkı sağlamaktadır.
- ❖ İlk okuma ve yazma öğretiminde süreç, basitten zora doğru belirli adımlarla ilerlemektedir.
- ❖ Bu yöntemle öğrencinin algısı daima açıktır ve dikkatlerini geliştirici etkinlikler yapılmaktadır.
- ❖ Süreç kolaydan zora doğru yani tümevarımsal bir yaklaşımla ilerlediği için öğrencilerin cümle ya da metin oluşturma becerileri etkili gelişim göstermektedir.
- ❖ Öğrenciler sezgisel yolla ve bularak ilerlediklerin için yaratıcılıkları gelişmektedir.
- ❖ Öğrenciler sesleri, harfleri, kelimeleri, cümleleri ezberlemeye gerek kalmadan öğrendikleri için yöntem, anlama becerilerini geliştirmektedir.
- ❖ Türkçede her harf bir sese karşılık geldiğinden Ses Temelli Cümle Yöntemi Türkçenin ses yapısına uygundur.
- ❖ Öğrenciler süreçte hiç bir etkinliği bilinçsiz yapmamaktadırlar. Sürecin daima içindedirler. Bu sayede yöntem öğrencilerin dil gelişimine katkı sağlamaktadır.
- ❖ Öğrenciler yazmayla okuma arasındaki ilişkiyi görmektedirler, yazının harflerin birleştirilmesi ile okumanın ise seslerin birleştirilmesi ile meydana geldiğini anlamaktadır.
- ❖ Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır

❖ Öğrencilerin ilk okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır (MEB, 2009).

2.4.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (MEB, 2009, s. 234):

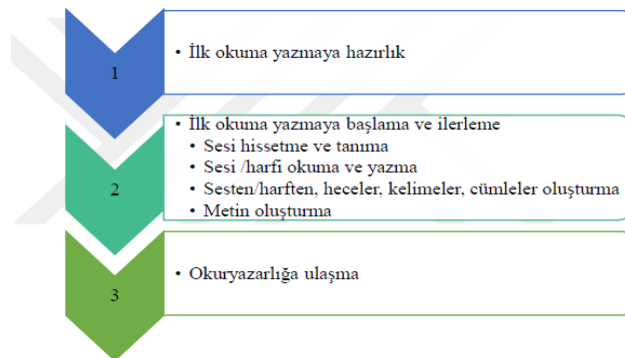
1. Öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır.
2. Büyük ölçüde sentez tekniğinden yararlanılmalıdır.
3. Hece oluşturma aşamasında anlamlı heceler oluşturulmalıdır.
4. Süreçte oluşturulacak heceler;
 - Kolay okunmalı,
 - Türkçede kullanım sıklığı fazla olmalı,
 - Anlam açık ve somut olmalı,
 - Anlam görselleştirilebilir olmalı,
 - İşlek hece yapısına sahip olmalıdır.
5. Birkaç ses verildikten sonra cümle oluşturulmalıdır.
6. Öğrencilerin mümkün olduğunca tüm duyu organları işe koşulmalıdır.
7. Somut materyallerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu kullanılmamalıdır, ancak öğrenilen hecelerin tekrarı amacıyla kullanılmalıdır.

9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalı ve kontrol edilmelidir. Bu amaçla aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir:

- Önceki öğrenilenlerle yeni öğrenilenleri ilişkilendirme
- Deftere, yazı tahtasına, kum havuzuna vb. yazma
- Yazılanları sunma
- Çalışma kitaplarında ve etkinlik kâğıtlarında yer alan etkinlikleri yapma

2.4.3. Ses Temelli Cümle Yönteminin Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (MEB, 2009, s. 234-235):



Şekil 1.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi Aşamaları, Kaynak: Babayiğit,2016, s.57

1. İlk okuma-yazmaya hazırlık: Bunu üç kısımda inceleyebiliriz. Genel hazırlıkta öğrencileri sağlık, sosyal uyum, temel beceriler yönünden tanınmasıdır. Okumaya hazırlık da oturma, kitap tutma-açma, görsel okuma, okumaya özendirme çalışmaları yapılır. Yazmaya hazırlık kısmında ise el hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest ve düzenli çizgi çalışmaları yapılır.

2. İlk okuma-yazmaya başlama ve ilerleme:

a-Sesi hissetme ve tanıma: Duyduğu sesleri ayırt eder. Sesin geçtiği kelimelere örnek bulma, hangi görselde geçtiğini belirleme çalışmaları yapılır.

b-Sesi /harfi okuma ve yazma: Harfleri kurallara uygun yazar. İlk okuma-yazmada aşağıdaki sesler grup ve sıralarına göre birbirleriyle ilişkili olarak öğretilir.

Ülkemizde ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde harf diziliminde değişiklikler yapılmıştır. 2009 yılından 2016 yılına kadar bitişik eğik el yazısıyla yapılan okuma yazma öğretiminde aşağıdaki harf grupları ve sıralaması uygulanmıştır (MEB, 2009).

1. Grup : e, l, a, t
2. Grup : i, n, o, r, m
3. Grup : u, k, ı, y, s, d
4. Grup : ö, b, ü, ş, z, ç
5. Grup : g, c, p, h
6. Grup : ğ, v, f, j

Ancak 2016-2017 eğitim öğretim yılında harf dizilimlerinde değişiklik yapılarak;

1. Grup: e, l, a, n
2. Grup: i, t, o, b, u
3. Grup: k, ı, r, ö, s, ü
4. Grup: m, d, ş, y, c, z
5. Grup: ç, g, p, h

6. Grup: f, v, ğ, j şeklinde ses grupları ve harf dizilimleri belirlenmiştir (MEB, 2015). Son olarak 2017-2018 eğitim öğretim yılında harf gruplarında ve harf sıralamasında değişiklik yapıldığı gibi yazı şeklinde de değişikliğe gidilerek bitişik eğik el yazısı öğretimi zorunluluğu kaldırılmış ve öğretmenlerin isteğine bağlı olarak dik temel harfler veya bitişik eğik el yazısı öğretimi yapılmaya başlanmıştır. Yapılan son değişiklikte harf grupları ve dizilimi ise aşağıdaki gibidir;

1. Grup: e, l, a, k, i, n
2. Grup: o, m, u, t, ü, y
3. Grup: ö, r, ı, d, s, b
4. Grup: z, ç, g, ş, c, p
5. Grup: h, v, ğ, f, j (MEB, 2017).

c-Sesten/harften heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma: Verilen iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılır. Elde edilen heceler ile okuma yazma çalışmaları yapılmalıdır. Verilen her yeni ses önceki öğrenilenler ile ilişkilendirilmelidir ve yeni heceler, kelimeler oluşturulmalıdır.

d-Metin oluşturma: öğrenilen kelimelerden, yeni cümleler; cümlelerden yararlanılarak metin oluşturulmalıdır.

3. Okuryazarlığa ulaşma: Serbest metin çalışmalarının yapıldığı bu aşama, ilk okuma-yazma öğretim sürecindeki okuma ve yazma etkinliklerinin yapılarak öğrenilenlerin pekiştirildiği son aşamadır. Öğrencilerden seçtikleri fıkraları, hikayeleri, tekerlemeleri, şiiirleri ve metinleri sınıf ortamında sesli olarak okumaları istenilmelidir. Bununla beraber öğrencilerden kendi düşünce, hayal ve duygularını yazılı olarak ifade etmeleri ve oluşturdukları metinleri sınıf ortamında okuyarak paylaşmaları sağlanmalıdır. Öğrenciler yazılı çalışmalarını çizgili Türkçe defteri üzerinde yazı yazma ölçütlerine uygun bir şekilde gerçekleştirmelidir. Ayrıca ilk okuma-yazma sürecinde konuşma, dinleme, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu kazanımları birbiriyle ilişkili olarak birlikte ele alınmalıdır. Bütün çalışmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 1. sınıf düzeyindeki kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik düzenlenmelidir (MEB, 2009).

Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretilimi 3 aşamada gerçekleştirilir. İlk aşama okuma yazmaya hazırlık aşamasıdır. Okulun açıldığı ilk birkaç haftayı kapsamaktadır. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında öğrencilere sesler öğretilirken, seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler ve cümlelerden metinler oluşturulmaktadır. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması yaklaşık olarak birinci dönemin sonunda sona ermektedir. Okuryazarlığa ulaşma aşaması ise son aşamadır. Genellikle birinci sınıf öğrencileri ara tatile giderken okuryazarlığa ulaşma aşamasına ulaşmaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Gürbütürk, Akran ve Üner (2018) çalışmalarında, ilkokuma-yazma öğretiminde uygulanacak olan dik temel yazı konusunda öğretmen algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve sınıf öğretmenlerine, “dik temel yazı.....benzemektedir. Çünkü.....” ifadesinin yer aldığı bir form dağıtılmıştır. Araştırmanın örneklemini 110 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler dik temel yazıyı bitki, hız, yiyecek, spor dalı, kural ve araç olarak; bitişik eğik yazıyı ise hayvan, yemek, doğa, sanat, karmaşıklık ve basit bir eylem olarak tanımlamışlardır. Yapılan benzetmelerden yola çıkılarak öğretmenlerin dik temel yazıyı pratik, hızlı, rahat, disiplinli ve derli toplu bulurken, bitişik eğik yazıyı daha karmaşık, zor, zahmetli ve zaman alıcı buldukları tespit edilmiştir.

Yıldız, Ataş, Yekeler ve Aktaş (2016) araştırlarında, bitişik eğik yazı ile ilkokuma yazma öğrenen öğrencilerin dik temel yazıyı nasıl öğrendiklerini ve yazıya nasıl döktüklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul, ortaokul ve liseden toplamda 710 öğrenci meydana getirmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak ise öğrenci görüşme anketi ve dik temel yazma becerisi gözlem formu kullanılmıştır. Sonuç olarak bitişik eğik harfler ile ilkokuma yazmayı öğrenen öğrencilerin hemen hemen hepsinin dik temel harflerle de yazmayı bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler dik temel harfleri daha çok kendi başlarına ve çevrelerinden öğrendiklerini belirtmişlerdir. Okulda ve okul dışında öğrencilerin yazı stillerinin farklılaştığı gözlenmiştir.

Bu farklılaşmanın nedenleri arasında, öğrencilerin yazıyı kolay bir şekilde yazmayı istemeleri, hızlı yazmayı istemeleri ve çevrenin etkileri sayılabilir. Büyük harfleri yazarken öğrencilerin harflerin başlangıç ve bitiş noktalarında hatalar yaptığı bununla birlikte öğrencilerin genelinde büyük ve küçük dik temel harfleri doğru bir şekilde yazdığı tespit edilmiştir.

Çelenk ve Bayat (2015) araştırmalarında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma becerilerindeki başarı düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar veri toplama araçları olarak çalışmalarına paralel olan ölçme araçları geliştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 50 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde, birinci dönem ve ikinci dönem yazma becerisi bulgularında birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin elde ettikleri puanların ortalamasına bakıldığında, öğrencilerin yeterli düzeyde yazma becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Ortalamada en yüksek puanın “Yazma araç-gereçlerini temiz kullanma.” becerisinde olduğu görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin defterlerini düzenli kullandığı, dikte çalışmalarında kâğıdı düzenli ve temiz kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Sene sonunda yazma becerilerinin başarı puan ortalamasında evet ve kısmen cevaplarının birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Birinci sınıf öğrencilerinin kullandıkları dikte kâğıtları incelendiğinde yazılarında eğikliği sağlayamadıkları, harfleri yazarken büyük-küçük harf düzenine dikkat etmedikleri, harfler arasında bağlantıları yapamadıkları, “s,r,n,z” benzeri harfleri sade ve okunaklı yazamadıkları ve genel olarak göze hoş gelen bir şekilde yazamadıkları tespit edilmiştir.

Tartar (2013) araştırmasında, dikte çalışması ile yazı becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 26 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve “öntest-sontest metni”, “yazı değerlendirme anahtarı”, “rubrik” ve “öz değerlendirme formu” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dikte çalışması ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazı değerlendirme anahtarı hata ve öz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken; rubrik puanında fark bulunmamıştır. Buna göre, dikte çalışması öğrencilerin yazı becerilerini geliştirmektedir. Deneysel çalışmadan beş hafta sonra yapılan izleme çalışmasında deney grubunun sontest ve izleme testi sonuçları arasında rubrik puanında anlamlı fark bulunurken, yazı değerlendirme hata puanı ve öz değerlendirme puanları arasında fark bulunmamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, dikte çalışması sadece değerlendirme amacıyla kullanılmasının yanında yazı becerilerini geliştirmek amacıyla da kullanılabilir.

Şahin (2012) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretirken karşılaştıkları sorunları belirleyip ve bu sorunların çözümü için yeni öneriler sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 266 sınıf öğretmeni tarafından oluşturulmuştur. Çalışma tarama modeli ile yapılmış ve araştırmacı çalışmada veri toplama aracı olarak “bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler anketini” kullanmıştır. Sonuç olarak öğretmenler, yazı öğretiminde çok fazla problemle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazımında hata yaptıkları küçük harfler “f, r, s ve k”, büyük harfler “F, H, G, T

ve D” olarak bulunmuştur. Ayrıca “b ile d”, “r ile n”, “m ile n”, “u ile v” harflerini yazarken birbiri ile karıştırdıkları tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Birinci sınıf öğrencilerinin günlük tutma faaliyetiyle yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada araştırma modellerinden kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desenle aynıdır. Her iki desen arasındaki fark, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen seçilmesi yerine ölçümlerle seçilmesidir (Ekiz, 2003). Bu çalışmada, kontrol ve deney gruplarının belirlenmesinde rastgele atama yapılmamış ve araştırmanın deney grubu İstanbul ilinin Çatalca ilçesinde bir köy okulundan, kontrol grubu da Çatalca ilçesinde başka bir köy okulundan seçilmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Bu deneysel araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Çatalca ilçesinde bulunan 2 farklı köy okulunda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden 10’ar kişilik gruplar oluşturmuştur.

Tablo 3.1.

Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh \bar{x}	t-Testi		
						t	sd	p
Ön Test	Deney	10	35.10	8.74	2.76	-.11	18	.91
	Kontrol	10	35.50	7.12	2.25			

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri değerlendirme ölçeği ön test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(18) = -.11$; $p = .91$). Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yazma becerileri açısından benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

Çalışma katılımcıların eğitimine devam ettiği mevcut sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği gruplarda okuma ve yazma bilmeyen öğrenci yoktur. Fakat yazma becerileri iyi olmayan öğrenciler mevcuttur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla ön test- son test yazma metinleri, daha önce geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş Benik, T.(2018)’in hazırlamış olduğu yazma becerisi değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte okuma hızını ölçme amaçlı bulunan son madde değerlendirmeye alınmamıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Şubat ve Mart ayı içerisinde birinci sınıflarla iki hafta uygulanmıştır.

Deneyel çalışmadan önce ve sonra deney ve kontrol grubunda ön test-son test metinleri öğrencilerden metinlere bakarak yazmaları istenmiştir. Deney grubunda günlük tutma faaliyeti yaptırılırken, kontrol grubunda Türkçe ders kitabı etkinlikleri uygulanmıştır. Deney grubunda günlük tutma faaliyetine, günde bir ders saati ayrılmıştır.

Tablo 3.1.

Uygulama Süreci

GRUPLAR	ÖN TEST	UYGULAMA	SON TEST
DENEY	Yazma metni, yazma becerisi değerlendirme ölçeği	Günlük tutma faaliyeti	Yazma metni, yazma becerisi değerlendirme ölçeği
KONTROL	Yazma metni, yazma becerisi değerlendirme ölçeği	Türkçe ders kitabı etkinlikleri	Yazma metni, yazma becerisi değerlendirme ölçeği

Uygulama sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir;

1. Ön test uygulaması öncesinde kontrol ve deney grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından kâğıdın üst kısmında öğrencilerin seviyelerine uygun bir metin ve metnin altında kılavuz çizgili boş satırlar olan kâğıtlar dağıtıldı. Öğrencilerden metne bakarak metnin aynısını boş satırlara 30 dakikada yazmaları istendi. Her öğrencinin kendi kalem ve silgisini kullanılması sağlandı. 30 dakikanın sonunda ön test uygulaması sonlandırıldı.

Deney grubunda uygulama öncesinde günlük tutmanın ne olduğu açıklandı. 10 gün boyunca öğrencilerle her gün bir ders saatinde o gün yaşadıkları olayları, hissettikleri duyguları kâğıda yazacakları bir etkinlik yapacakları anlatıldı. Bu etkinlikte öğrencilere dağıtılan kılavuz çizgili boş kâğıtlara her öğrencinin o gün yaşadıklarını, hissettiklerini en az 3 cümle ile anlatmaları gerektiği söylendi. Her gün deney grubuyla yazma etkinliğinden sonra öğrencilerle birlikte bireysel olarak yazıları değerlendirilip dönütler verildi.

2. 10 günlük uygulamanın ardından kontrol ve deney gruplarıyla son test uygulaması gerçekleştirildi. Son test uygulaması için kontrol ve deney grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından kâğıdın üst kısmında öğrencilerin seviyelerine uygun öntest uygulamasındakinden farklı, yeni bir metin ve metnin altında kılavuz çizgili boş satırlar olan kâğıtlar dağıtıldı. Öğrencilerden metne bakarak metnin aynısını boş satırlara 30 dakikada yazmaları istendi. Her öğrencinin kendi kalem ve silgisini kullanılması sağlandı. 30 dakikanın sonunda son test uygulaması sonlandırıldı.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerinde günlük tutma faaliyetinin yazma becerisine etkisinin değerlendirilmesinde SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Uygulanan metinlerden elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından yazma beceri değerlendirme ölçeği üzerinde puanlandırmıştır. Elde edilen puanların aritmetik ortalaması alınıp bir sonuca varılmış, hesaplamalar üzerinden yorumlar

yapılmıştır. Verilerin analizinde genel olarak; frekans, yüzde hesaplamaları, aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları, bağımsız ve bağımlı gruplar t testi kullanılmış ve bu analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerle yazma becerisinin alt boyutları olan okunaklılık, imlâ ve noktalamanın incelenmesinde de aritmetik ortalama ile frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın, bulgular ve yorumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Değerlendirme aracının uygulanmasıyla elde edilen veriler istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Birinci bölümünde belirlenen problem alt başlıklarına göre veriler sıralanmıştır.

4.1. Deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test ve son testi arasında anlamlı fark var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi değerlendirme ölçeğine göre ön test ve son test arasında yapılan karşılaştırma sonucunda oluşan veriler tablo 4.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

Deney Grubu Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Test Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Grup	Puanlar	n	\bar{X}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t-Testi		
						t	sd	p
Deney	Ön Test	10	35.10	8.74	2.76	-10.11	9	.000
	Son Test	10	52.10	8.99	2.84			

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri değerlendirme ölçeği ön test son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(9) = -10.11$; $p = .000$). Elde edilen farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda günlük yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.2. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test ve son testi arasında anlamlı fark var mıdır?

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi değerlendirme ölçeğine göre ön test ve son test arasında yapılan karşılaştırma sonucunda oluşan veriler tablo 4.2. de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Kontrol Grubu Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Test Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Grup	Puanlar	n	\bar{X}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t-Testi		
						t	sd	p
Kontrol	Ön Test	10	35.50	7.12	2.25	-.80	9	.44
	Son Test	10	36.20	6.76	2.13			

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri değerlendirme ölçeği ön test son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamli bulunmamıştır ($t_{(9)} = -.80; p = .44$). Bu bulgu doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerine gerçekleştirilen Türkçe programına dayalı etkinliklerin yazma becerilerinin gelişimine istenen düzeyde katkı sağlamadığı söylenebilir.

4.3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri son testleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi değerlendirme ölçeğine göre ön test ve son test arasında yapılan karşılaştırma sonucunda oluşan veriler tablo 4.3. te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.

Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t-Testi		
						t	sd	p
Son Test	Deney	10	52.10	8.99	2.84	4.46	18	.000
	Kontrol	10	36.20	6.76	2.13			

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri değerlendirme ölçeği son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(18)} = 4.46; p = .000$). Elde edilen farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda deney grubu öğrencilerine gerçekleştirilen günlük yazma etkinliklerinin, kontrol grubu öğrencilerine gerçekleştirilen Türkçe programına dayalı etkinliklere göre daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

4.4. Uygulama öncesinde ve sonrasında çalışma grubu öğrencilerinin yazma becerileri gelişim durumları nasıldır?

Uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin yazma becerisi değerlendirme ölçeğine göre aldıkları puanlar tablo 4.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Grup	Boyutlar	Ön test				Son Test			
		n	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	n	\bar{x}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Deney	Okunaklılık	10	17.40	4.76	1.50	10	28.60	5.16	1.63
	İmlâ Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uygunluk	10	17.70	4.54	1.43	10	23.50	4.19	1.32
	Yazma Becerileri	10	35.10	8.74	2.76	10	52.10	8.99	2.84
Kontrol	Okunaklılık	10	19.50	4.42	1.40	10	20.10	3.98	1.26
	İmlâ Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uygunluk	10	16.00	3.23	1.02	10	16.10	3.21	1.01
	Yazma Becerileri	10	35.50	7.12	2.25	10	36.20	6.76	2.13

Tablo 4.4. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinden sonrasına okunaklılık alt boyutunda 11.20 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 17.40; \bar{x}_{\text{son}} = 28.60$); imla kurallarına ve noktalama işaretlerine uygunluk boyutunda 5.8 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 17.70; \bar{x}_{\text{son}} = 23.50$) ve ölçek genelinde 17 ($\bar{x}_{\text{ön}} =$

35.10; $\bar{x}_{\text{son}} = 52.10$) puan artış sağlamışlardır. Kontrol grubunda öğrencilerinde ise öğrencilerinin uygulama öncesinden sonrasına okunaklık alt boyutunda 0.60 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 19.50$; $\bar{x}_{\text{son}} = 20.10$); imla kurallarına ve noktalama işaretlerine uygunluk boyutunda 0.10 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 16.00$; $\bar{x}_{\text{son}} = 16.10$) ve ölçek genelinde 0.70 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 35.50$; $\bar{x}_{\text{son}} = 36.20$) puan artış sağlamışlardır. Bu bulgu doğrultusunda deney grubu öğrencilerine gerçekleştirilen günlük yazma etkinliklerinin, kontrol grubu öğrencilerine gerçekleştirilen Türkçe programına dayalı etkinliklere göre öğrencilerin yazma becerileri gelişimini desteklemesine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında günlük tutma faaliyetinin, birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisini ne düzeyde etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama araçlarıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinden iki aşamada (ön test-son test) nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ise yazma becerisi değerlendirme ölçeğiyle puanlanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar, ele alınarak düzenlenmiş ve tartışılmıştır. Çalışmanın bitiminde ise ulaşılan sonuçlardan hareketle önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Yazma becerisi, insanın tüm hayatını etkileyebilecek bir beceridir. Bu sebeple yazma becerisi ile ilgili yaşanan tüm güçlükler, diğer beceri alanlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. İlkokul birinci sınıfta temelleri atılan yazma becerisinin geliştirilmesi için yapılan bu çalışmada öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanabilme, yazım (imlâ)kurallarına uygun yazabilme ve harfleri doğru şekilde okunaklı yazabilme gibi beceriler üzerinde günlük tutma faaliyetinin olumlu bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Yazma becerisinin okunaklık alt ölçeğinden elde edilen veriler ile alan yazın sonuçları karşılaştırıldığında; Ulu(2019) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Ulu (2019) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklık ve yazım hataları açısından incelediği çalışmasında öğrenci yazılarını ebat, biçim, boşluk ve satır takibi boyutlarında orta düzeyde okunaklı bulmuştur. Ayrıca bu bulgu, Babayiğit (2018)'in ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazı ile harf yazım hatalarını incelediği çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Babayiğit (2018)'in çalışmasında öğrencilerin harfleri farklı şekillerde yazdıklarının belirtilmesi, yuvarlak harflerde yuvarlağın açık bırakılması gibi biçimsel sorunların olduğu, satır takibi boyutunda öğrencilerin uygun yazmadığı bulgusu da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. M. Doğan ve Z. Doğan (2018) birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarındaki hatalarını inceledikleri çalışmasında harflerin yazım yönü ve temel şekilleriyle ilgili hatalar tespit etmişlerdir.

Yazma becerisinin imlâ ve noktalama işaretlerine uygunluk alt ölçeğinden elde edilen verilerde, öğrencilerin ortalama bir değer aldıkları ve ön test-son test arasında okunaklılığa oranla daha az bir artış gösterdikleri tespit edilmiştir. Alan yazın sonuçlarına bakıldığında; Memiş ve Harmankaya(2012)'nin çalışmalarında birçok öğrencinin noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanamadıklarını belirlemişlerdir.

Araştırma sonuçları ile alan yazın sonuçları örtüşmektedir. İlkokula başlayan öğrenciler okul öncesi eğitim alarak yazma alıştırmalarına hazır halde birinci sınıfa başlamalıdır.

Ancak yukarıda belirtilen sorunların yaşanıyor olması öğrencilerin hâlâ küçük kas becerilerini kazanamadığını ve el-göz koordinasyonunu sağlayamadığını gösteriyor, bu süreci ileriki dönemlerde atlatarak yazma çalışmalarında karşılaştıkları sorunları zamanla aşacakları düşünülebilir. Ayrıca öğrencinin dikkat eksikliği, yeterli hazırbulunuşluk seviyesine ulaşamamış olması ve öğrenciye yönelik yazma çalışmalarının yeterince yapılmaması gibi sebepler de öğrencinin yazarken bu tür sorunlarla karşılaşmasına neden olabilir. Bağcı ve Karagül (2014), öğretmenin yazım ve noktalama kuralları üzerinde titizlikle durmasıyla beraber anında geri dönütlerde bulunması ve bu kuralların öğretimine yönelik ek etkinlikler ve ödevler vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Günlük tutma faaliyetinin birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada araştırmanın bulguları doğrultusunda yapılan değerlendirmede şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan yazma çalışmasının ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencileri yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yani deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi açısından birbirlerine benzer oldukları söylenebilir.

2. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan yazma çalışmasının son test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Deney grubuna uygulanan günlük tutma faaliyetinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

3. Deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu, günlük tutma faaliyetinin uygulandığı deney grubunda ön test ve son test puanları arasında yazma becerisi açısından öğrenciler arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Kullanılan bu yöntemle öğrencilerin yazma becerileri son test lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

4. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerine gerçekleştirilen Türkçe ders kitabı etkinliklerinin yazma becerilerinin gelişimine istenilen katkıyı sağlamadığı söylenebilir.

5. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinden sonrasına okunaklık alt boyutunda 11.20 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 17.40$; $\bar{x}_{\text{son}} = 28.60$); imla kurallarına ve noktalama işaretlerine uygunluk boyutunda 5.8 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 17.70$; $\bar{x}_{\text{son}} = 23.50$) ve ölçek genelinde 17 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 35.10$; $\bar{x}_{\text{son}} = 52.10$) puan artış sağlamışlardır. Bu veriler ışığında günlük tutma faaliyetinin öğrencilerin okunaklık boyutunda yazma becerilerini daha çok geliştirdiği söylenebilir.

6. Kontrol grubunda öğrencilerinde öğrencilerinin uygulama öncesinden sonrasına okunaklık alt boyutunda 0.60 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 19.50$; $\bar{x}_{\text{son}} = 20.10$); imla kurallarına ve noktalama işaretlerine uygunluk boyutunda 0.10 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 16.00$; $\bar{x}_{\text{son}} = 16.10$) ve ölçek genelinde 0.70 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 35.50$; $\bar{x}_{\text{son}} = 36.20$) puan artış sağlamışlardır. Kontrol grubunda uygulanan Türkçe ders

etkinliklerinin yazma becerisini yeteri kadar geliştirmedeği ve nispeten okunaklılık boyutunun imla ve noktalama boyutuna göre daha fazla geliştiğini söyleyebiliriz.

Araştırmada günlük tutma faaliyetinin birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılan sonuçları dikkate alarak öğretmenlere, araştırmacılara ve eğitim kurumlarına yönelik şu öneriler verilebilir:

- Öğrencilerle yapılan günlük tutma faaliyetiyle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Sınıf öğretmenleri sadece programdaki etkinlikleri uygulamak yerine derslerinde farklı yazma etkinlikleri yapabilirler.

- Birinci sınıfta kullanılacak farklı yazma yöntem ve tekniklerinin de yazma becerisine etkisi incelenebilir.

- Kuşdemir yaptığı araştırmada sınıf düzeyi ilerledikçe yazı okunaklılığının düştüğü sonucuna ulaşmıştır (Kuşdemir vd., 2018a). Bu sonucu da dikkate alarak iki, üç ve dördüncü sınıflarda da birinci sınıfta yazı okunaklılığına verilen önemi devam ettirmek gerekmektedir.

- Birinci sınıftan itibaren sınıf öğretmenleri okunaklı yazı yazamayan öğrencileri tespit edip gözlemlemeli ve ileriye dönük olarak olası yazma sorunlarını önlemeye çalışmalıdırlar.

- İmla ve noktalama işaretleri konusunda öğrencilerle yazma çalışması yaparken anında dönüt vermeleri öğrencilerin hatalarının kalıcı olmasını engelleyecektir.

- Noktalama işaretlerini somutlaştırılarak anlatmak öğrencilerin noktalama işaretlerinin daha iyi öğrenmelerini ve öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağlayacaktır.

- Bu araştırmayla birinci sınıf öğrencilerinin günlük tutma faaliyetlerinin yazma becerisine etkisi incelenmiştir. Yapılacak araştırmalarda farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin günlük tutma faaliyetlerinin yazma becerisine etkisi incelenebilir.

- Dik temel yazıda okunaklılığı etkileyen öğretimsel sebeplerin neler olduğu hakkında araştırmalar yapılabilir.

- İlkokul seviyesine uygun yazı okunaklılığını geliştirmeye dönük eğitim programları geliştirilebilir.

- Yapılacak farklı çalışmalarla, dik temel yazıda yazma becerisi üzerine öğretmen yetkinlikleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- 1) Aksan, D. (1975). Anadili. Türk Dili Dergisi, 285, 423-434.
- 2) Aktaş, Şerif ve Gündüz, Osman (2004). Yazılı ve Sözlü anlatım (Kompozisyon sanatı) (5.baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- 3) Akyol, H.(2000). Yazı öğretimi. Milli Eğitim Dergisi Süreli Yayınlar Dizisi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- 4) Akyol, H. (2006). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 5) Akyol, H. (2007). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 6) Akyol, H. (2009). Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- 7) Akyol, H. (2010). Türkçe Öğretimi Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 8) Akyol, H. (2012). Türkçe ilk okuma-yazma öğretimi (10. Baskı). Ankara: Pegem.

- 9) Alperen, N. (2001), Türkçe okuma ve yazma eğitimi rehberi. (7. Baskı). Ankara: Alperen Yayınları.
- 10) Artut, K. ve Demir, H. (2007). Güzel yazı teknikleri ve öğretimi. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 11) Arslan, D. (2005), İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- 12) Babayiğit, Ö.(2016). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. Yayımlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- 13) Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harf yazım hatlarının incelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 176-199.
- 14) Baş, Ö. (2006). Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğretiminde alternatif harf sıralaması. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Ankara: Kök Yayıncılık, 1, s. 215-224.
- 15) Bay, Y. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 16) Bayraktar, Ö. (2006). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 17) Binbaşıoğlu, C. (2004). İlkokuma ve yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 18) Büyükoztürk, S. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- 19) Beers, C. S., Beers J. W. ve Smith, J. O. (2010). A principal's guide to literacy instruction. New York: Guilford Publications.
- 20) Belet, S. ve Yaşar, S. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin Tutumlara etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 (1), 69-86.
- 21) Calp, M. (2003). İlk Okuma-Yazma Öğretimi: Öğretmen ve Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri İçin. Konya: Eğitim Kitabevi.
- 22) Cemaloğlu, N. (2000). İlkokuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 23) Cemaloğlu, N. (2001). İlk okuma Yazma Öğretimi (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- 24) Coşkun, İ. (2014). Dil öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. (ss.17-40).Ankara:Pegem Akademi.
- 25) Cunbur, Müjgan (1981). Atatürk ve millî kültür. Kültür Bakanlığı Yayınları. S35
- 26) Çelenk, S. (2003). İlk okuma yazma programı ve öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 27) Çelenk, S. (2005). İlkokuma- yazma programı ve öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- 28) Çelenk, S. (2007). İlkokuma yazma programı ve öğretimi. Ankara: Maya Akademi.
- 29) Çelenk, S. ve Bayat, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1), 13-28.

- 30) Demir, C. (2015). İlkokuma yazma öğretim yöntemleri. Ö. Yılar (Ed.), İlkokuma ve Yazma Öğretimi içinde (s. 117-136). Ankara: Pegem Akademi.
- 31) Demir, T. (2010). Konuşma eğitiminde benmerkezci konuşmaya yönelik bir deneme. Kastamonu Eğitim Dergisi, s.415-430.
- 32) Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında türkçe öğretimi. (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 32) Demirel, Özcan (2002). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- 33) Doğan, M. F. ve Doğan, Z. (2018). Identifying common errors in vertical lowercase manuscript writing of the first graders in primary school. Journal of Education and e- Learning Research, 5(3), 144- 156.
- 34) Duffy, G. G. (2009). Explaining reading: a resource for teaching concepts, skills, and strategies. (2nd ed.). New York: Guilford Publications, Inc.
- 35) Duran, S. (2010). Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi.
- 36) Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örneği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(1), 185-204.
- 37) Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 38) Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. Turkish Studies, 8(4), 769-782.
- 39) Ergin, M. (2009). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- 40) Ferah, A. (2007). Türkçe ilkokuma yazmayı öğrenme. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 41) Foorman, B. R. ve Santi, K. L. (2009). The teaching of reading. L. J. Saha and A. G. Dworkin (Eds.), International handbook of research on teachers and teaching içinde (s. 941-951). New York: Springer Science+Business Media.
- 42) Göçen, G.(Ed.). (2019). Yazdıkça yazıyorum: yaratıcı yazma ve öğretmenlerin yaratıcı yazma metinleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 43) Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. Uluslararası sosyal Araştırmalar Dergisi, 3 (12), 178-195.
- 44) Göçer, A. (2014). Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 45) Göğüş, B. (1978), Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- 46) Gray, S. W. (1975). Okuma ve yazma öğretimi. (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.). MEB Yayınları.
- 47) Gray, W. S. (1975). Okuma ve yazı öğretimi. (İkinci Basılış). (Çev: N. Yüzbaşıoğulları). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- 48) Gunning, T. G. (2010). Assessing and correcting reading and writing difficulties. (Fourth Edition). Boston: Pearson.

- 49) Güteryüz, H. (2002). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 50) Güteryüz, H. (2004). Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 51) Güneş, F. (1997). Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.
- 52) Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma, , Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 53) Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 54) Gürbüzöztürk, O. Akran, K.S. ve Üner, İ.Z. (2018). Neden dik temel yazı?: Öğretmen algıları. Anadolu Journal of Educational Sciences International, cilt 8, sayı 2, s.199-237.
- 55) H, Bağcı ve S, Karagül. (2014).Yazım ve noktalama eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, ve H. Karatay (Ed.), Türkçe öğretimi el kitabı. (ss.307-334). Ankara: Pegem Akademi.
- 56) Işık, A.E. (2014). 60-66 Aylık iken okula başlayan öğrencilerin okuma yazma beceri gelişimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 57) Ilg, F. L. ve Ames, L. B. (1972). School readiness-behavior tests used at the gessell institute. New York: Harper & Row.
- 58) International Periodical For The Languages, Terature ad History of Turkish or Turkic Volume, 6/3 Summer 2011, P.989-1010.
- 59) Işcan, A. (2007). Dil Ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. Erciyes Dergisi, 30, 5-6.
- 60) Johnson, A. P. (2008). Teaching reading and writing: a guidebook for tutoring and remediating students. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- 61) Kapkın Yener, Z. (2008). Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına göre 1. sınıf okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan güçlükler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- 62) Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. Turkish Studies.
- 63) Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F.S. Kırmızı (Ed.), İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi. (ss.164-167).Ankara:Anı Yayıncılık.
- 64) Karagöz, S. (1976). Uygulamalı ilkokuma öğretmen kılavuzu. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 65) Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- 66) Kavcar, C, Oğuzkan F. ve Sever, S. (1998). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi..
- 67) Kazan, Ş. (2005). Yazılı anlatımda karşılaşılan hatalar. Mehrali Calp (Editör). Yazılı ve sözlü anlatım. İstanbul: Lisan Yayıncılık, ss. 192-212.

- 68) Keskinılıç, K. Keskinılıç, S. B. (2005). Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi. (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- 69) Kılıçkan, H. (2004). Doğru ve güzel yazı yazmak, okullarda yazı. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- 70) Kırmızı, F.S. (Ed.). (2016). İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi. Ankara:Anı Yayıncılık.
- 71) Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018a). Analysis of the primary school students' legibility. International Online Journal of Educational Sciences, 10(3), 116-132.
- 72) MEB (1936). İlkokul programı. İstanbul: Devlet Basımevi.
- 73) MEB (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- 74) MEB, (2006).Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü.
- 76) MEB (2009). İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- 77) MEB (2012). Grafik ve fotoğraf temel yazı. 10.10.2018.
- 78) MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı. 12.10.2018.
- 79) Memiş, D.A. ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2012),s. 136-150.
- 80) Öymen, H. R. (1979). Eğitime giriş I. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- 81) Öz, M. F. (2005). Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 82) Öz, F.M., Çelik, K. (2007). Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 83) Öz, Feyzi (2001). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 84) Özbay, Murat (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- 85) Özbay, M. (2009). Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- 86) Özdemir, E. (1999). Yazınsal Türler. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- 87) Roberts, G. R. (1999). Learning to teach reading. (second edition). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- 88) Sağırılı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ö. Yıllar (Ed.), İlkokuma ve yazma öğretimi içinde (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- 89) Samancı, S. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle okuma- yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 90) Şahin, A. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde yöntem ve teknikler. G. Pilten, T. Temur, A. Şahin ve E. Demir, İlk okuma ve yazma öğretimi içinde (s. 111-124). Ankara: Pegem Akademi.
- 91) Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. Eğitim ve Bilim, Cilt 37, Sayı 165.

92) Taşkaya, S.M. (2014). Konuşma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. (ss.43-51).Ankara:Pegem Akademi.

93) Tartar, E. (2013). Dikte (söylenen yazma) çalışmalarının yazı becerilerinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

94) Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9 (3), 49-61.

95) TDK (2018). Yazma. 15.10. 2018.

96) Tiryaki, E.N. ve Demir, A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(33), 18-27

97) Tüzel, S. (2014). Dinleme becerisi. M. Yılmaz (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. (ss.17-40).Ankara:Pegem Akademi

98) Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. International Journal of Field Education [IJOFE], 5(2), 195-211.

99) Urquhart, I. (2001). Teaching reading. D. Whitebread (Ed.), The psychology of teaching and learning in the primary school içinde (s. 165-184). Taylor & Francis e-Library.

100) Vural, M. (2005). İlköğretim okulu ders programları ve öğretim klavuzları. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

101) Yıldız, M. Ataş, M. Yekeler, A.D. ve Aktaş, N. (2016). Dik temel yazıyı nasıl öğrenciler? Nasıl yazıyorlar?. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 11/3 Winter, s. 2461-2480.

102) Yılmaz, Z. A. (2006). Uygulama örnekleriyle ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

103) Yılmaz, Sertan Koray (2008). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri. Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

104) Yılmaz, M. (2014).Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi.Ankara:Pegem Akademi.

105) Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P., Houchins, D.E. and Cihak, D.F. (2005). Using The Expressive Writing Program to Improve The Writing Skills of High School Student with Learning Disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 20(9), 175-183.

106) Wray, D., Medwell, J., Poulson, L. ve Fox, R. (2002). Teaching literacy effectively in the primary school. London: Routledge Falmer

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER ALGISI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA *

A RESEARCH ON THE VALUE PERCEPTION OF TURKISH TEACHERS

Doç. Dr. Salim PİLAV

Öğretim Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-0001-5141-6282

Duygu ATAMAN YEŞİLYURT

Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-0003-2970-8945

Özet

Bu çalışma Türkçe öğretmenlerinin kök değer algılarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Değerler eğitimi ailede başlayan bir süreçtir. Bununla beraber okullarda bu konuda toplumsal olarak en büyük görevi üstlenen kurumlardır. Okulların bu önemli işlevi yerine getirmede öznesi öğretmenlerdir. Gerek söylemleri gerekse de tavır ve davranışlarıyla öğrencilere değerleri aktaran öğretmenler, tutarlı, açık ve net olmalıdır. Değerler eğitimi Türkçe eğitimi ile eş güdümlülük içinde koordine edilebilirse hem Türkçe dersleri içerik olarak daha etkili hale gelirken öğrenenlere farklı şekillerde toplumsal ve kültürel değerler aktarılabilir. Bu sebeple öğretmenlerin değer algıları, değerler eğitimi açısından oldukça önemli bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Nitel araştırmaların genel amacı bir konuyu açıklayıcı ve derinlemesine ortaya çıkarmaktır. Değer algısı muhtevası ve sahip oldukları metaforlardan hareketle analizlerde bulunmak için özgürlük tanıyan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile yürütülen bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış form ile elde edilmiştir. 2019-2020 yılında Kırıkkale ili Merkez ilçesinde 17 okulda çalışan toplamda 39 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz-denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine ilişkin üretilen metaforlar, betimsel tarama ile analiz edilmiştir.

Türkçe öğretmenleri adalet değerini en çok terazi metaforu ile dostluk; en çok ağaç, aile, mum, su ve zamanla, dürüstlük; aynayla, özdenetim; frenle, sabır; taşla, saygı; suyla, sevgi; güneş, nefes ve suyla, sorumluluk; çantayla, vatanseverlik; anne sevgisi, bayrak, can, kalp ve toprakla, yardımseverlik ise yağmur ile benzeştirilmiştir.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin bir değere ilişkin farklı metaforlar üretebildikleri ve farklı düşünce yapılarından aynı metaforlara ulaştıkları görülmüştür. Metaforlara bakıldığında zengin içerikler üretebildikleri anlaşılmıştır. Bu çalışmada üretilen metaforların genel anlamda olumlu olması da literatür tarafından desteklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, kök değerler, Türkçe

* Bu tebliğ, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencisi Duygu Ataman Yeşilyurt'un 'Türkçe ve Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin Değer Algısı Üzerine Bir Araştırma' adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Summary

This study was carried out in order to reveal the root value perceptions of Turkish teachers. Values education is a process that begins in the family. However, they are the institutions that take on the biggest social role in this regard in schools. Teachers are the subject of this important function of schools. Teachers who convey values to students with both their rhetoric and attitudes and behaviors should be consistent, clear and clear. If values education can be coordinated in coordination with Turkish education, social and cultural values can be conveyed to the learners in different ways while Turkish courses become more effective in content. For this reason, teachers' perceptions of value constitute a very important field of study in terms of values education. The general purpose of qualitative research is to uncover a subject in an explanatory and in-depth way. The phenomenology pattern, which gives freedom to analyze based on the content of value perception and the metaphors they have, was used. The data of this research, which was carried out with the phenomenology pattern from qualitative research methods, were obtained by semi-structured form. In 2019-2020, a total of 39 Turkish teachers working in 17 schools were interviewed in The Central District of Kırkkale Province. Metaphors for the values of justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and charity have been analyzed by descriptive screening.

Turkish teachers are most interested in the value of justice, friendship with the metaphor of balance; most trees, family, candles, water and, over time, honesty; with a mirror, self-control; with brakes, patience; with stone, respect; with water, love; with the sun, breath and water, responsibility; with a bag, patriotism; mother's love is like flag, life, heart and soil, and charity is like rain.

As a result, it has been observed that Turkish teachers can produce different metaphors about a value and reach the same metaphors from different thought structures. Looking at the metaphors, it is understood that they can produce rich content. The positive metaphors produced in this research are also supported by the literature.

Keywords: Values education, root values, Turkish

Giriş

Eğitim, gelecek nesillerin toplum yaşamında var olabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve anlayışa sahip olabilmeleri için yapılan sosyal süreçlerdir. Eğitimin en temel amaçlarından biri iyi vatandaş yetiştirebilmektir. Aynı zamanda bir topluluğu millet yapan dili, kültürü aktarabilmek, bireyi topluma entegre edebilmektir yani bireyi toplumsallaştırmaktır. Kasıtlı kültürlenme süreci olan eğitim- öğretim, öğrenenlere deneyimleri, yaşantıları ve insanlığın birikimini, beni biz yapacak değerleri aşılar.

Günümüzde hızla ilerleyen teknoloji maddi olarak toplumların ilerlemesini sağlasa da manevi olarak ilerleme maddi ilerlemenin çok gerisinde kalmaktadır. Her toplum maddi kültürün gelişmesine paralel olarak manevi kültürün de gelişmesi için çabalamaktadır. Her toplum varoluşunun temel kodlarının yazılı olduğu milli ve yerli değerler bütünü oluşturur.

2016-2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından yapılan eğitim-öğretim programı değişikliği ile değer eğitiminin eğitim- öğretim sürecinden

ayrı görülemeyeceği, bu sürecin bir tamamlayıcısı olarak görülmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Ve eğitim-öğretim programında yer alan kök değerler; hoşgörü, dürüstlük, dostluk, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak belirlenmiştir.

Değerler eğitimi; insana özgü olanakları, insanı insan yapan ve diğer canlılardan ayıran olanakları, başka bir deyişle insana özgü bütün etkinlikleri insansal etkinlikler olarak amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır (Ulusoy ve Dilmaç 2015: 7). Bu eğitim de okullarda verilmektedir. Eğitim faaliyetleri okullar aracılığıyla merkezî yapının olduğu her yere ulaşarak ortak bir kültür kavramının oluşturulmasını da etkin bir rol almaktadır. Okullar faaliyetlerini yürütürken devlet tarafından onaylanan kitapları kullanır.

Ders kitapları, kültürün seçilmiş bir parçasını, öğrenciye aktarmayı amaçlarken bir yandan kültürel sürekliliğin sağlanmasında, diğer yandan da kültürel/toplumsal değişimin gerçekleştirilmesinde kullanılan en önemli araç haline gelir. Ders kitapları, açık ya da örtük biçimde, kültürel kodları aktararak, toplumsallaştırma işlevini yerine getirir (Bağlı ve Esen, 2003, s. 10).

Ders kitapları yazılırken o toplumu oluşturan kültür ve değerlerden kopuk olamaz. Değerler eğitimi için ders kitapları uygun bir ortam sunmaktadır. Türkçe ders kitapları da bu konuda en büyük potansiyele sahip olanlardan kaynaklardan biridir.

Türkçe dersi Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu program çerçevesinde, öğrencilerin ana dili gelişimlerini sağlamanın yanında temel değerlerimizin kazandırılmasına da hizmet eden bir kültür ve beceri dersidir (Akyol, 2010).

Türkçe dersi eğitim sistemi içerisinde erişilebilirliği en yüksek derslerden biridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) özel amaçlarında yer alan "millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi" maddesi de Türkçe öğretiminde amaçlarından birinin de değerler eğitimi ile doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Değerler eğitimi ve Türkçe eğitimi bu doğrultuda aynı amaçlara sahiptir.

Bu eğitimin okullardaki uygulayıcıları da öğretmenlerdir. Öğretmenlerin özellikle, okul içinde ve okul dışında değerleri doğru bir şekilde yansıtan örnek model olmaları, ahlaki sınıf ortamı oluşturmaları, derslerde farklı stratejiler kullanarak sınıf içlerinde, sınıf dışlarında değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin çeşitli uygulamalar yaptırması değer eğitiminin başarıya ulaşmasında önemli katkılar sağlayacaktır (Güven,2015). Öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki konumu, öğretmen eğitiminin ne denli önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Öğretmenlik mesleği birçok değere sahip olmayı gerektirmektedir: dürüstlük, çalışkan olma, açıklık, adil olma, eşitlik, bilimsellik, fedakarlık, insana saygı (Yılmaz, 2009), özveri, içtenlik, mesleğe karşı isteklilik gibi. Öğretmenlerin birey olarak bulundurduğu değerler, ders ortamında ya da ders dışında öğrencilere yansır. Ve onlar için rol model olur. Öğretmenlerin değerlerinin öğrenci davranışlarını etkilediği ile ilgili araştırma bulguları vardır (Gözütok, 1995; Akt: Varış, 1973). Öğretmenlerin değerler eğitimi hayatlarına entegre etmeleri, bu değerleri içselleştirmeleri, öğrenenlerin benzer şekilde tutum göstermesine olanak tanır. Öğretmende aranan niteliklerin başında, insanlara bilgi

kazandırması, onları yetiştirmesi, mesleğin manevi değeri ve kutsallığına özen göstermesi, öğrencinin başarısını görmesi ve onunla gurur duyması ile öğretmeyi sevmesi gelmektedir (Okçabol, 2005). Bununla beraber öğretmenlerin, eğitim- öğretim sürecinde öğrenciye verilmesi gereken en temel niteliklerinden biri de evrensel ve milli değerine bağlı, kültürü yansıtan ve bu kültürün oluşturduğu değerleri özümsemiş olması gerektiğidir.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Günümüze kadar gerek dünya genelinde gerekse de Türkiye’de, değerler ve değerler eğitimine ilişkin çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. 2004 yılı ve sonrasında yapılandırıcı yaklaşım uygulanırken günümüz eğitim-öğretim programında öğrenci merkezli sisteme geçiş yapılmıştır. Bu yaklaşımda öğretici rehberliğinde öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alması esastır. Türkçe dersi, ders sayısı ve içerdiği metinlerle değer eğitimi açısından önemli bir alan sunmaktadır. Türkçe eğitimi ile eş güdümlülük içerisinde değer eğitiminin yürütülmesi için öğretmen faktörü en temel belirleyici olmaktadır. Hem disiplin alanı içerisinde doğrudan-dolaylı olarak hem de rol model olarak öğretmenler, mihenk taşı konumundadır. Öğretmenlerin değer algılarını ortaya koymak ve farkındalık kazandırarak bu değerlere dikkat çekmek, nitelikli nesiller yetiştirmek için değerleri vurgulamak yol gösterici olacaktır.

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin değer algısı muhtevasının incelenmesi ve sahip oldukları metaforlardan hareketle analizlerde bulunmak için yapılmış fenomenolojik bir çalışmadır. 2019-2020 yılında Kırıkkale ili Merkez ilçesinde 17 okulda çalışan toplamda 39 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz-denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerine ilişkin üretilen metaforlar, yarı yapılandırılmış bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Kişilerin hayat görüşlerinin belirlenmesinde, dünyayı anlamlandırmalarında, olay, durum ve olgu, kavram ve nesnelere kurdukları iletişimde metaforik düşüncenin çok büyük önemi vardır. (Pilav, Elkatmış, 2013)

Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin adalet değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 1. Adalet Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Türkçe (27 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N
Ay	1	İki kapılı han	1
Baba	2	Karınca	1
Batmayan güneş	1	Kılıç	1
Beyaz kâğıt	1	Kuzey yıldızı	1
Çocuk	1	Miras	1
Dalgasız deniz	1	Nesli tükenen bir hayvan	1
Damardaki kan	1	Oksijen	2
Denge tahtası	1	Özgürlük	1
Doğruluk	1	Su	2
Dünya	1	Tarla	1
Düzen	1	Terazi	6
Gerçek anne sevgisi	1	Yol gösterici	1
Güneş	3		
Güven	1		
Huzur	2		
Toplam			38

Tablo 1'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin *ay, baba, batmayan güneş, beyaz kâğıt, çocuk, dalgasız deniz, damardaki kan, denge tahtası, doğruluk, dünya, düzen, gerçek anne sevgisi, güneş, güven, huzur, iki kapılı han, karınca, kılıç, kuzey yıldızı, miras, nesli tükenen bir hayvan, oksijen, özgürlük, su, tarla, terazi* ve *yol gösterici* olmak üzere 27 adet metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Metaforların içinde en fazla *terazi* (7) metaforunun üretildiği, bundan sonra ise *güneş* (6) metaforunun geldiği anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin *dostluk* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 2. Dostluk Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Türkçe (34 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N
Acı biber	1	İnci	1
Acı çay	1	İsot	1
Ağaç	2	Kanepi	1
Aile	2	Kardeşlik	1
Altın	1	Kuru fasulye pilav	1
Annelerin çocuklarına olan bağlılığı	1	Maden suyu	1
Aşı	1	Mum	2
Ay ışığı	1	Nefes	1
Borsa	1	Nehir	1
Düğüm	1	Sarmaşık	1
Düğün	1	Sıcak bir çay	1
Elbise dolabı	1	Su	2
Elmas	1	Yıldız	1
Ev	1	Yorgan	1
Gıda	1	Zaman	2
Gün ışığı	1		
Güneş	1		
Güvenli bir liman	1		
Hançer	1		
Toplam			39

Tablo 2'ye bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin *acı biber, acı çay, ağaç, aile, altın, annelerin çocuklarına olan bağlılığı, aşı, ay ışığı, borsa, düğüm, düğün, elbise dolabı, elmas, ev, gıda, gün ışığı, güneş, güvenli bir liman, hançer, inci, isot, kanepeler, kardeşlik, kuru fasulye pilav, maden suyu, mum, nefes, nehir, sarmaşık, sıcak bir çay, su, yıldız, yorgan* ve *zaman* olmak üzere 34 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Metaforlardan en fazla tekrar eden *ağaç(2), aile(2), mum(2), zaman(2), su(2)*'dur.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin *dürüstlük* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 3. Dürüstlük Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Türkçe (28 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N
Acı biber	1	Mevsim	1
Akan nehir	1	Mücevher	1
Altın	1	Pahalı bir mülk	1
Ayna	7	Pırlanta yüzük	1
Beyaz şeker	1	Pusula	1
Demir	1	Sabun	1
Dört tekerlekli bisiklet	1	Saydam poşet	1
Elmas	1	Su	5
Evrime	1	Temiz bir sayfa	1
Fotokopi makinesi	1	Tül perde	1
Gece	1	Yapbozun parçaları	1
Gülümsemek	1	Yıllar sonrasına yapılan yatırım	1
Hazine haritası	1		
Kalem	1		
Kalın bir halat	1		
Kimlik kartı	1		
Toplam			38

Tablo 3'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin *acı biber, akan nehir, altın, ayna, beyaz şeker, demir, dört tekerlekli bisiklet, elmas, evrim, fotokopi makinesi, gece, gülümsemek, hazine haritası, kalem, kalın bir halat, kimlik kartı, mevsim, mücevher, pahalı bir mülk, pırlanta yüzük, pusula, sabun, saydam poşet, su, temiz bir sayfa, tül perde, yapbozun parçaları* ve *yıllar sonrasına yapılan yatırım* olmak üzere 28 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Metaforlardan en fazla *ayna(7), su(5)* tekrar etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin *özdenetim* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 4. Özdenetim Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Türkçe (34 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N
Acı biber	1	Mahkeme	1
Alarm	2	Müfettiş	1
Ampul	1	Navigasyon	1
Araba sürmek	1	Özeleştirir	1
Araba vitesi	1	Süzgeç	1
Asansör	1	Şartel	1
Bebek bakımı	1	Şerit takip sistemi	1
Çiçek	1	Takvim	1
Diyet programı	1	Tartı	1
Emniyet kemeri	1	Telefon kılıfı	1
Fren	3	Vites	1
Gaz alarmı	1	Yangın alarmı	1
Hâkim	1	Yemek tarifi	1
Hareket sistemimiz	1	Yüzmek	1
İlaç	2	Zırh	1
Kavanoz kapağı	1		
Kazak söküğü	1		
Kontrol kalemi	1		
Korna	1		
Toplam			38

Tablo 4'e bakıldığında , Türkçe öğretmenlerinin ise; *acı biber, alarm, ampul, araba sürmek, araba vitesi, asansör, bebek bakımı, çiçek, diyet programı, emniyet kemeri, fren, gaz alarmı, hakim, hareket sistemimiz, ilaç, kavanoz kapağı, kazak söküğü, kontrol kalemi, korna, mahkeme, müfettiş, navigasyon, özeleştirir, süzgeç, şartel, şerit takip sistemi, takvim, tartı, telefon kılıfı, vites, yangın alarmı, yemek tarifi, yüzmek* ve *zırh* olmak üzere 34 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Metaforlar içinde en fazla fren(3), alarm(2), ilaç(2) tekrar etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin *sabır* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 5. Sabır Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Türkçe (34 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N
Acı biber	1	Kardelen	2
Acı bir ot	1	Karınca	1
Acı ilaç	1	Kaya	2
Ağrı dindiren ot	1	Koruk	1
Anne	1	Lamba	1
Ay	1	Market arabası	1
Boş bir kuyu	1	Mücadele etmek	1
Çamaşır suyu	1	Okul okumak	1
Çay	2	Sünger	1
Çiçek	1	Taş	3
Dâhili bellek	1	Turşu	1
Dayanıklılık	1	Umut etmek	1
Gökyüzü	1	Uzay	1
Güneş	1	Uzun bir yol	1
Güveç	1	Verimli topraklar	1
Hazırlanmış yemek	1		
Hazine	1		
İç denetim	1		
Kaplumbağa	1		

Toplam

39

Tablo 5'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin *acı biber, acı bir ot, acı ilaç, ağrı dindiren ot, anne, ay, boş bir kuyu, çamaşır suyu, çay, çiçek, dahili bellek, dayanıklılık, gökyüzü, güneş, güveç, hazırlanmış yemek, hazine, iç denetim, kaplumbağa, kardelen, karınca, kaya, koruk, lamba, market arabası, mücadele etmek, okul okumak, sünger, taş, turşu, umut etmek, uzay, uzun bir yol ve verimli topraklar* olmak üzere 34 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Metaforlar içinde en fazla *taş(3)* tekrar etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin *saygı* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 6. Saygı Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Türkçe (35 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N
Abiye elbise	1	Kırılmaz cam	1
Altın	1	Kıyafet	1
Anahtar	2	Kontrol kalemi	1
Aspiratör	1	Koşulsuz kabul	1
Ateş	1	Kök	1
Ayna	1	Lamba	1
Balon	1	Maaş	1
Bebek	1	Maymuncuk	1
Besin	1	Meyve yüklü dal	1
Beyin	1	Organ	1
Borç	1	Satranç tahtası	1
Bumerang	1	Su	4
Çiçeğe su vermek	1	Tarla	1
İletişim aracı	1	Tatlı şeker	1
İnanç	1	Tokalaşmak	1
İnşaat temeli	1	Toprak	1
Kandil	1	Yansıma	1
Kelebek etkisi	1		
Toplam			3

9

Tablo 6'ya bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin *abiye elbise, altın, anahtar, aspiratör, ateş, ayna, balon, bebek, besin, beyin, borç, bumerang, çiçeğe su vermek, iletişim aracı, inanç, inşaat temeli, kandil, kelebek etkisi, kırılmaz cam, kıyafet, kontrol kalemi, koşulsuz kabul, kök, lamba, maaş, maymuncuk, meyve yüklü dal, organ, satranç tahtası, su, tarla, tatlı şeker, tokalaşmak, toprak ve yansıma* olmak üzere 35 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Metaforlar içinde en fazla *su(4)* tekrar etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin *sevgi* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 7. Sevgi Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Türkçe (36 metafor)		Metafor	
Metafor	N	Metafor	N
Aile	1	Güneş	2
Anne	1	Güzel bir ev	1
Armağan	1	Hastalık	1
Asal sayılar	1	İçten bir gülüş	1
Aşk	1	İlk yardım dolabı	1
Ayna	1	Kafein	1
Bahar	1	Nefes	2
Battaniye	1	Okyanus	1
Bulaşıcı hastalık	1	Pusula	1
Bumerang	1	Sele	1
Çiçek	1	Ses tonu	1
Çocukluk	1	Sıcaklık	1
Deniz	1	Su	2
Dünya	1	Tohum	1
Elmas	1	Toprak	1
Gökyüzü	1	Uçan balon	1
Gölge	1	Yemek	1
Gün ışığı	1	Zenginlik	1
Toplam			39

Tablo 7'ye bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin ise; *aile, anne, armağan, asal sayılar, aşk, ayna, bahar, battaniye, bulaşıcı hastalık, bumerang, çiçek, çocukluk, deniz, dünya, elmas, gökyüzü, gölge, günışığı, güneş, güzel bir ev, hastalık, içten bir gülüş, ilk yardım dolabı, kafein, nefes, okyanus, pusula, sele, ses tonu, sıcaklık, su, tohum, toprak, uçan balon, yemek ve zenginlik* olmak üzere 36 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Metaforlar içinde *güneş(2), nefes(2), su(2)* tekrar etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin *sorumluluk* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 8. Sorumluluk Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Türkçe (38 metafor)		Metafor	
Metafor	N	Metafor	N
Askerlik	1	Kapı kolu	1
Ateş	1	Karda yürümek	1
Ayakkabı	1	Kış	1
Çanta	2	Kitap	1
Dağ	1	Okyanus	1
Dalga	1	Öğrenci	1
Dambıl kaldırmak	1	Pastanın içindeki şeker	1
Disiplin	1	Polis	1
Diş macunu	1	Saat	1
Dumanlı hava sahası	1	Su içmek	1
El bagajı	1	Suç	1
Emek	1	Tekerlek	1
Evlat	1	Tren yükü	1
Fener	1	Yasa	1
Gemi	1	Yemek hesabı	1
Herkesin kendi hayatı	1	Yemek yapmak	1
Hızlı giden araba	1	Yük gemisi	1
İnşaatın temeli	1	Yük	1
İşçi-havuz problemi	1	Yüzmek	1
Toplam			39

Tablo 8'e bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin ise; *askerlik, ateş, ayakkabı, çanta, dağ, dalga, dambıl kaldırmak, disiplin, dış macunu, dumanlı hava sahası, el bagajı, emek, evlat, fener, gemi, herkesin kendi hayatı, hızlı giden araba, inşaatın temeli, işçi-havuz problemi, kapı kolu, karda yürümek, kış, kitap, okyanus, öğrenci, pastanın içindeki şeker, polis, saat, su içmek, suç, tekerlek, tren yükü, yasa, yemek hesabı, yemek yapmak, yük gemisi, yük ve yüzmek* olmak üzere 38 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Metaforlar içinde en fazla *çanta*(2) tekrar etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin *vatanseverlik* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 9. Vatanseverlik Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Türkçe (32 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N
Ağaç	1	İnsan vücudu	1
Aile	1	Kale	1
Ailene bakmak	1	Kalkan	1
Akan su	1	Kalp	2
Anne	1	Kapı	1
Anne sevgisi	2	Koruyucu köpük	1
Asker	1	Kuzey yıldızı	1
Aşk	1	Kültür	1
Ay ışığı	1	Nefes	1
Bayrak	2	Sahiplenilmiş kedi	1
Bir milletin evi	1	Sönmeyen bir ateş	1
Can	2	Süt	1
Çelik yelek	1	Toprak	2
Çöl bitkisi	1	Zincir halkası	1
Eş	1		
Ev	1		
Evlat	1		
Güven	1		
Toplam			3

7

Tablo 9'a bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin ise; *ağaç, aile, ailene bakmak, akan su, anne, anne sevgisi, asker, aşk, ay ışığı, bayrak, bir milletin evi, can, çelik yelek, çöl bitkisi, eş, ev, evlat, güven, insan vücudu, kale, kalkan, kalp, kapı, koruyucu köpük, kuzey yıldızı, kültür, nefes, sahiplenilmiş kedi, sönmeyen bir ateş, süt, toprak* ve *zincir halkası* olmak üzere 32 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. en fazla ikişer frekansa sahip olan; *anne sevgisi, kalp, bayrak, can* ve *toprak* metaforlarının üretildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin *yardımseverlik* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 10. Yardımseverlik Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Türkçe (32 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N
Alışveriş	1	Maya	1
Askıda ekmek etkinliği	1	Mutluluk	2
Baston	1	Nar	1
Bayram şekeri	1	Okyanus	1
Bir mum ışığı	1	Para	1
Bir yüreğe dokunmak	1	Sarmaşık	1
Bulaşıcı hastalık	1	Soba	1
Çiçek tohumu	1	Takı	1
Çimento	1	Tebessüm	1
Doğa	1	Toprak	1
Gece	1	Üçlü priz	1
Görünmeyen el	1	Vicdanın sesi	1
Hazine	1	Virüs	2
Hazine sandığı	1	Yağmur	4
İlaç	1		
İlkbahar	1		
Kışın içtiğin sıcak çay	1		
Kumbara	2		
Toplam			38

Tablo 10'a bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin *alışveriş*, *askıda ekmek etkinliği*, *baston*, *bayram şekeri*, *bir mum ışığı*, *bir yüreğe dokunmak*, *bulaşıcı hastalık*, *çiçek tohumu*, *çimento*, *doğa*, *gece*, *görünmeyen el*, *hazine*, *hazine sandığı*, *ilaç*, *ilkbahar*, *kışın içtiğin sıcak çay*, *kumbara*, *maya*, *mutluluk*, *nar*, *okyanus*, *para*, *sarmaşık*, *soba*, *takı*, *tebessüm*, *toprak*, *üçlü priz*, *vicdanın sesi*, *virüs* ve *yağmur* olmak üzere 32 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Metaforlar içinde en fazla *yağmur*(4), *mutluluk*(2), *virüs*(2), *kumbara*(2) tekrar etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Ne okul kültürü ne de eğitim felsefesi değerlerden arındırılabilir. Hem kültür hem de felsefe, kurumlarda bulunan bireylerin düşünme ve eylemlerini etkilemektedir. (Bottery, 1992; Akt: Akbaba-Altun, (2003). Okullar içinde bulunduğu kültürden bağımsız olamaz, o kültürün bir minyatürüdür. Ve toplumu var eden değerlerin öğrenciye formal bir şekilde sunulduğu bir buluşma yeridir. Ailede başlayan değerler eğitimi, sistematik ve rasyonel şekilde okullarda devam eder. Okullar değerler eğitimi, ülkenin ve kültürün devamlılığını sağlayacak yeni nesillerin yetiştirilmesinde temel dönüştürücü güce sahip olan kurumdur. Öğretmenler de bu kurumun devamlılığını sağlayan en temel aktör konumundadır. Türkçe dersi de değerler eğitiminin doğrudan- dolaylı yollardan öğretildiği ana derslerden biridir. Bundan dolayı Türkçe öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Değer algısının ölçülmesinde metafor en etkin ve verimli yöntemlerden biridir. Metafor, kişinin kendini rahatça ifade etmesine olanak sağladığı gibi, karışık konuları kolaylaştıran metafor yöntemi, özellikle değerler gibi soyut kavramların somutlaştırılması ve anlamlandırılmasında en etkili yöntemlerden biridir.

Türkçe öğretmenlerinin değerler kapsamında en çok kullandıkları metaforlar adalette terazi (6), dostlukta 2 frekansla ağaç, aile, mum, su, zaman, dürüstlükte ayna (7), özdenetimde fren (3), sabırda taş (3), saygıda su (4), sevgide 2 frekans değerine sahip güneş, nefes ve su, sorumlulukta çanta (2), vatanseverlikte 2 frekansla anne sevgisi, bayrak, can, kalp ve toprak, yardımseverlikte ise yağmur (4) şeklindedir.

Adalette terazi metaforunun çoğunlukla çıkmış olması birçok insanın adalet bakanlığında yer alan elinde terazi olan kadın figüründen etkilendiğini düşündürmektedir. Dostluk değerinde metafor olarak çıkan aile ifadesi dostların, birbirlerini aile ferdi kadar yakın hissetmesinden kaynaklanabilmektedir. Dürüstlükte ayna metaforunun sıklıkla çıkmış olması insanların karşısındaki kişiden olduğu gibi görünmesini beklediği için olabilmektedir. Özdenetimde fren metaforu, kişilerin kendilerini kontrol altına almak amacıyla somut bir nesneye atıfta bulunduğu görülmektedir. Bu da özdenetimin kişilerde içsel bir güdüyle gerçekleştirilmeyip dıştan bir kuvvetle sürdürüldüğü görülmektedir. Sabır değerinin sıklıkla taş metaforu ile kullanılması sabır taşı deyiminin ülkemizde yer etmiş olmasından kaynaklanabilmektedir. Saygıda su metaforunun, suyun kutsallık ve vazgeçilmezlik özelliklerinden dolayı tercih edildiği düşünülmektedir. İnsan ilişkilerinin de vazgeçilmezi saygıdır şeklinde düşünülmüş olabilir. Sevgide güneş metaforunun kullanılması güneşin ve sevginin aydınlatıcı gücüne vurgu amaçlı tercih edilebilmektedir. Sorumluluk değeri, en çok çanta metaforu ile açıklanırken sorumluluk çantası projesinden kaynaklanabilmektedir. Ayrıca sorumluluk değerinin çanta olarak görünmesi insanlara yük olarak görüldüğü sebebiyle de düşünülmektedir. Vatanseverlik anne sevgisi, bayrak, toprak gibi kutsiyet yüklenmiş metaforla açıklanmıştır. Çünkü vatan da en az bunlar kadar kutsaldır. Vatan bir baş tacı, vatanseverlik ise o başın borcudur. Yardımseverlik sıklıkla yağmur olarak metaforlaştırılmış olup yağmurun rahmet habercisi olması yardımseverliği niteleyebilmektedir.

Araştırmaya toplamda 37 Türkçe öğretmeni katılım göstermişse de bazı kavramların, değerleri bir metafor olarak açıklayamaması ya da metaforu konuya bağlayan özellikle açısından tespit edilen uyumsuzluklar nedeniyle, bu sayı çalışmada ele alınan on kök değer için farklılık göstermiştir. farklı metaforun üretilmiş olması, öğretmenlerin farklı düşüncelere sahip olduğu ve yaratıcı düşünebildikleri anlamına gelmektedir. Pilav ve Elkatmış (2013: 1207) da çalışmalarında aday Türkçe ve Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ile ilgili algılarını metafor yoluyla ölçümlemiş ve öğrencilerin farklı bilgi alanlarını kullanabildikleri ve yaratıcı düşünebildikleri sonucuna varmışlardır.

Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle oluşturulan aşağıdaki öneriler gelecekteki çalışmalar açısından önemli görülmektedir:

Bu çalışmada sadece Türkçe öğretmenlerinin üretmiş oldukları metaforlar ele alınmıştır. Diğer branşlardaki öğretmenlerle de benzer çalışmaların yürütülmesi, değerlerin bütün öğretmenleri ilgilendirmesi, her öğretim programında yer almasından dolayı tüm branşlardaki öğretmenlerin değer algısının bilinmesi ve eğitimin niteliği açısından önemlidir.

Çalışmada kök değerlere yer verilmiştir. Bu değerlerin sayısı artırılarak yeni çalışmaların gerçekleştirilmesi de yine faydalı görülmektedir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında kurum içi ve kurum dışı verilen seminerler uygulama alanları artırılarak öğretmenlere değer eğitimine de yer verilmelidir.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin metafor kullanmadaki eksiklikleri net bir Şekilde görölmüştür. Bu sebeple öğretmenlere gerek alan içi gerekse de alan dışı seminerlerle metafor çalışmaları yapılarak farklı düzeylere sahip öğrencilere ders anlatımında daha somut örnekler vermesini sağlayacaktır.

Kaynakça

Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. Değerler Eğitimi Dergisi. (1), 7-18.

Akyol, Ő. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). anakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Journal of Values Education, 10 (24).

Bağlı, M. T. & Esen, Y.(eds.), (2003).Okul bilgisi ve ders kitapları. ders kitaplarında insan hakları: İnsan haklarına duyarlı ders kitapları için. İstanbul: Tarih Vakfı

Gözütok, F. D. (1995). Öğretmenlerin Demokratik Tutumları. TDV Yayınları, Ankara.

Güven, A.Z. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Değer ve Değer Eğitimi Üzerine Görüşleri. International Journal of Languages Education and Teaching. 3(13), 11-27.

Ulusoy, K - DİLMAÇ, B (2015), Değerler Eğitimi, Pegem Yayınları, Ankara.

Oabol, R. (2005). Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz. Ütopya Yayınevi, Ankara.

Pilav, S., Elkatmış, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Türkçe Kavramına İlişkin Metaforları. Turkish Studies, 8(4), 1207-1220.

Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı DeđerŐkenler Açısından İncelenmesi. Değerler Eğitimi Dergisi, 7 (17), 109-128.

İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNDE DİKTE ÇALIŞMALARININ YAZMA BECERİSİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING THE IMPACT OF DICTATION ACTIVITIES ON FIRST GRADERS'
WRITING SKILLS OF FIRST GRADE STUDENTS

Derya ATAMAN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim
Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı, ORCID No: 0000-0001-7581-199X

Mustafa YEŞİLYURT

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı,
ORCID No: 0000-0003-4108-7467

Özet

Yazma becerisinin insan hayatında önemli bir yeri vardır. Bu beceri öğretilirken gerekli özenin gösterilmesi gerekir. Doğru şekilde kazanılamayan yazma becerisi alışkanlığa dönüşür ve bunu değiştirmek zaman alır. İlkokul birinci sınıf yazma becerisinin kazandırılması için önemli bir dönemdir. Eğitimciler, yazma becerisini öğrencilerine kazandırmaya başladığı bu sınıf düzeyinde gerekli özeni gösterip öğrencilerinin bu beceriyi en doğru şekilde öğrenmelerini sağlamaya çalışmalıdırlar.

Bu araştırma bir yazma etkinliği olarak kullanılan dikte çalışmasının, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, İstanbul ilinin Çatalca ilçesine bağlı iki farklı köy ilkokulunda öğrenim gören toplam 20 birinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Yapılan araştırmada, kontrol gruplu yarı deneysel desen araştırma modeli olarak kullanılmıştır. Türkçe derslerinde deney grubunda bulunan öğrencilere iki hafta boyunca her gün bir ders saati dikte çalışması etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere Türkçe ders kitabı etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ön test-son test dikte metni ve yazılan yazıların değerlendirilmesi için yazma becerileri değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Veriler analiz programıyla çözümlenmiş ve hesaplamalar üzerinden yorumlar yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerle yazma becerisinin alt boyutları olan okunaklılık, imlâ ve noktalama kurallarındaki gelişim de yorumlanmıştır.

Araştırmada yapılan dikte çalışması sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden elde edilen son test verilerine göre deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu değerlendirmeye göre, dikte çalışması öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarına göre, harf gruplarına uygun dikte metinleri hazırlanıp bunlar harf grupları öğretimi bitiminde pekiştirme amaçlı öğrencilere dikte yaptırılabilir. Bununla birlikte Türkçe derslerinde öğretmenler, ilkokul kademesindeki her sınıf düzeyinde, öğrencilere günlük 30 dakikalık düzenli dikte çalışması yaptırabilirler.

Anahtar Sözcükler: Yazma Becerisi, Dikte, İlkokul birinci sınıf

Abstract

Writing skill has an important place in human life. Care should be taken while teaching this skill. Writing skill that is not acquired correctly turns into a habit and it takes time to change it. Primary school is an important period for gaining first grade writing skills. Educators should try to ensure that their students learn this skill in the most correct way by showing the necessary care at this classroom level, where they have begun to gain the writing skill to their students.

This study aimed to examine the effect of dictation study, which is used as a writing activity, on writing skills in primary school first grade students. The research was conducted with a total of 20 first grade students studying in two different village primary schools in the Çatalca district of Istanbul, in the second semester of the 2020-2021 academic year. In the research, quasi-experimental pattern with control group was used as a research model. While dictation activities were applied to the students in the experimental group in Turkish lessons for one lesson every day for two weeks, Turkish textbook activities were applied to the students in the control group. In the research, pre-test-post-test dictation text was used as data collection tool and writing skills assessment scale was used to evaluate the written articles. The data were analyzed with the analysis program and comments were made on the calculations. The development of legibility, spelling and punctuation rules, which are sub-dimensions of writing skill, were also interpreted with the data obtained from the research.

As a result of the dictation study conducted in the study, a significant difference was found in favor of the experimental group according to the posttest data obtained from the writing skill assessment scale of the students in the experimental and control groups. According to this evaluation, it can be said that dictation practice improves students' writing skills positively. According to the results of the study, dictation texts suitable for letter groups can be prepared and dictated by students for reinforcement at the end of letter groups teaching. However, in Turkish lessons, teachers can have students do 30 minutes of regular dictation per day at every grade level in the primary school.

Keywords: Writing Skills, Dictation, Primary school first grade

1. GİRİŞ

Yazı, konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin bazı sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt vb. üzerine saptanmış biçimleridir (Çelenk, 2007:154). Yazma ise duygu, düşünce, istek ve hayallerin dışarıdan gelen uyarıcıların ifade edilebilmesi için gerekli, uzun tekrarlar sonucu belirli özelliklere uygun olarak öğrenilmiş şekil, grafik, sembol, rakam ve harflerin motorsal olarak üretilmesidir (Akyol, 2007; Güteryüz, 2002; Keskinçilic, 2007).

Bir anlatma becerisi olarak yazma, insanlığın binlerce yıldır kullandığı en önemli iletişim araçlarından biridir (Coşkun, 2009: 50). Yazının tarihi Sümerler''le başlamaktadır. Sümerlerin piktografi ile başlayan bir çeşit resim yazısı olan çivi yazılarından Mısır hiyerogliflerine, Müslümanların hat sanatından Ortaçağ''ın kaligrafisi ve Çin yazılarına dek uzunca bir serüven yaşanmıştır (Artut ve Demir, 2007:2).

Yazının icadı, insanlığa konuşmanın yanında çok önemli, yeni bir iletişim aracı kazandırmıştır. Yazı sayesinde kuşaklar ve toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımı çok

daha kolay ve etkili hale gelmiştir (Coşkun, 2009: 50). İnsanlar yaşam boyu bilgiyi yaymak, aktarmak ve sağlıklı iletişim için yazıya gereksinim duymaktadır (Yılmaz, 2006:36).

Kültür yüzyıllardır aktarılıp kuşaktan kuşağa geçmektedir. Önceleri sözlü olarak aktarılan kültürün artık yeterli olmadığı görülmektedir. Bu yüzden yazılı kaynaklar çağımızda önemli bir yere sahiptir. Gelecek nesilleri bu verilerle donatarak onların günümüz çağındaki yeni düzene ayak uydurmalarına yardımcı olmak gerekmektedir. Artık insanlar arasında yazışmalar ve konuşmalar resmîyetten uzaklaşmaya ve sosyal medya ve alanlarına kaymaya başlamıştır. Bu durum insanları sürekli iletişim içinde tutmaya ve yazmaya zorunlu hale getirmektedir. Hızla gelişmekte olan bu çağda geçmiş çağlara göre yazma eğitimi ve iletişim daha da önemli hale gelmektedir. (Kırmızı, 2016).

Eğitimin temelini “okuma” ve “yazma” oluşturmaktadır. Yazma ve okuma genellikle birlikte düşündüğümüz etkinliklerdir. Yazma çoğunlukla okumadan sonra gelen ve onun bir tamamlayıcısı olan eylem olarak algılanır. Okuma esas olandır. Yazma ise okumadan sonra bir şekilde başarılabilir olan ikincil etkinlik olarak görülmektedir. Oysa insanlığın tarihinde ilk keşfettiği şey yazmadır (Kırmızı, 2016).

Yazma; konuşma, okuma ve dinlemenin yanında düşünmeyi de olumlu anlamda etkileyen önemli bir beceridir. Öğrencilere yeni beceriler katmada, onların dil becerilerini geliştirmede yazma önemli bir yer tutmaktadır. Yazdıklarını başkalarıyla paylaşabilme, kalıcı hale getirme ve pratiğe dökmeye yazmanın rolü çok büyüktür (Güneş, 2014).

Yazma her bireye özgü bir beceridir ve çoğu kişinin bireysel olarak bu hususta problem yaşaması mümkündür. Dinleme, konuşma ve okuma becerileri içinde yazma becerisi en zor gelişenidir. Çünkü dinleme ve konuşmayı doğduğumuz andan itibaren kullanırız, okumayı ise görme duyumuzla algılayabiliriz ancak yazma bütün bunların bir araya gelmiş halidir; eğitim ile kazanılır (Duran ve Akyol, 2010, s.818). Bu bağlamda eğitim sürecinde yazılı anlatım çalışmalarının daha etkili kılınabilmesi için öncelikle yazma eğitiminin amaçlarının ve yazma becerisinin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulacak temel öğelerin, tarihsel gelişim sürecinde ortaya çıkan yazma teori ve modellerinin incelenmesi önem taşımaktadır (Karadağ, 2016).

Yazma, bilgidan çok beceriyi gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılmaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005:152). Yazı öğretimi, ilköğretimin en temel konu ve koşullarından biridir. Anaokulundan başlayarak resimlerle, el-kol hareketleriyle karalama ve çizgilerle başlayan, çocuğun önemli bir gelişim sürecine ortam sağlayan anlamlı bir etkinliktir (Artut ve Demir, 2007:13). Yazma eylemi sürecinde edinilen davranışlar ve tarz, ancak ilköğretim birinci sınıftan itibaren gerçekleşebilir (Yılmaz, 2006:37-38).

Yazı öğretimi birçok faktörden etkilenmektedir. Öncelikle alfabe ve alfabeye uygun yazı biçimi (dik temel yazı, bitişik eğik yazı) yazı öğretimini şekillendirmektedir. Ayrıca yazı öğretiminde kullanılacak araç-gereçler öğretimin verimliliği açısından belirleyici bir etkidir (Artut ve Demir, 2007; Duran, 2009). Akyol (2007), oturuş, kas gelişimi, yönler, el tercihi, boşluklar, harfler, yazımında güçlük çekilen harfler, kalem ve kalem tutma, yazılacak kağıt ve kağıdın pozisyonu, yazma hızı, çizgi takibi, yazma becerileri, yazıya başlama vb. faktörleri yazıyı etkileyen faktörler olarak tanımlamıştır. Yazıyı etkileyen faktörler

bunlarken, öğrencinin bu beceriyi nasıl öğrendiği meselesi de oldukça önem taşımaktadır (Ferah, 2007).

Yazma becerisi içerisinde imlâ kurallarını, okunaklılığı ve daha birçok dil becerisini barındırır. Bu becerinin gelişmesiyle program, öğrencinin zihninde düşündüğü, anımsadığı, geliştirdiği verileri kurallara uyarak yazıya dökmelerini, yazma alışkanlığı kazanmalarını ve yazma yeteneğini geliştirmelerini de amaçlamaktadır. Dil becerileri içerisinde yer alan yazma becerisi diğer becerilerden beslenmektedir. Yazma becerisini ilerletmek için öğrenciler ile sürekli olarak okuma, yazma çalışmaları yapılmalıdır. (Karadağ, 2016).

Yazma çalışmaları yazım düzeyini denetlemeye yardımcı olur ancak bu çalışmalar bir yoklama biçiminde değil, sürekli bir gözlem ve denetleme ile izlenmelidir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995). Yazı çalışmalarını değerlendirmek çok önemlidir, bu öğrencilerle ilgili önemli bilgiler sağlar (Gunning, 2010). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için sadece yazma çalışmaları yapmak yeterli değildir. Bazı yazılar öğretmen tarafından incelenip değerlendirildikten sonra yazıların öğrenciye gösterilmesi gerekmektedir. Öğrenci bir yazısındaki yanlışlarını görüp düzeltmekle bütün yazım yanlışlarından kurtulamaz. Ancak zaman içerisinde yapılan çalışmalarla yazım yanlışlarını düzeltebilir (Kazan, 2005). Öğrenci yazdığı yazının neresinde hata yaptığını görmeli ve bunun doğru biçimlerini de öğrenmesi gerekmektedir. Böylece bir sonraki yazı çalışmasında aynı hataların tekrarlanma olasılığı azalacaktır (Temizkan, 2008:50).

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin dikte çalışması ile yazma becerisine nasıl bir katkı sağlandığını incelemektir.

2.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Okuma, yazıya aktarılmış verileri zihin süzgecinden geçirerek anlamlandırma süreci olarak; yazma da, kişinin kendi zihnindekileri üzerinde toplumla uzlaşmış sembollerini kullanarak metne aktarma süreci olarak tanımlanabilir. Yazmada işlenen süreç okumanın yansıtılmasıdır. Yazma, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini kurallar dâhilinde işaretlerle anlatmasıdır. Bu, yalnızca sembolleşme ve kaydetme eylemi olmayıp aynı zamanda bunların anlamlandırılmasını da içermektedir. Bu bağlamda yazma, bir stenografin düşünmeksizin duyduklarını kodlama işlemi olarak algılanmamalıdır. İnsanın kendi varlığını ve zihnindeki yaratıcı noktaları keşfettiği öğrendiklerini aktardığı bir eylemdir (Kırmızı, 2016).

Yazma işi birçok unsuru içerisinde bulunduran zihinsel açıdan karmaşık bir olaydır. Yazma, güzel yazı yazma sanatı olarak düşünülse de asıl olanı zihinsel becerilerin son aşamaya kadar zorlanmasıdır (Karadağ ve Kayabaşı, 2011, s. 990). Bu bağlamda yazma eylemi, beyindeki karışık fikir ve düşüncelerin düzenlenmesini ve berraklaşmasını sağlayan önemli bir çıktı olarak algılanabilir. Yazmanın birincil hedefi bireylerin düşünce dünyalarını kalıcı olarak aktarabilmeleridir. Yazı ile yazarak not almak veya başkalarının düşüncelerini kâğıda aktarmak özellikle kayıt cihazlarının bu kadar geliştiği günümüzde çok da elzem olmayan bir özellik olarak görülmektedir. Sanatsal bir değerken öğreten ve eğiten bir araca dönüşmüştür. Daha sonralarda ise insanların kendilerini anlatmalarında en çok kullandıkları

bir araca dönülmüş ve eğitim ile öğretimde vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir (Kırmızı, 2016).

Yazmayı öğrenmek okumayı öğrenmekle birlikte çocuğun hayatındaki en önemli uğraştır ve yazma öğrenim hayatının temellerini oluşturur. Yazmak bireyin hayatı boyunca kullandığı bir beceridir. Bu nedenle öğrencinin yazma becerisini zamanında kazanması çok önemlidir.

Zorunlu eğitimin başlangıcı olan ilkokulda öğrencilere yazmayı öğretmek sınıf öğretmenlerinin temel hedeflerinden biridir. Ara sınıflarda yazma bilmeyen öğrencilerin yazma güçlükleri, öğrenci ilkokula devam ederken mutlaka çözülmelidir. Çünkü ortaokula geldiklerinde ders sayıları artmakta, branşlaşma başlamakta ve dersler ağırlaşmaktadır. Bu durumda öğrencinin temel yazma becerisini öğrenmesi çok zorlaşacaktır.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerisini yeni kazanmaya başladığı bu dönem öğrencilerin yazma becerisini geliştirme açısından oldukça önemlidir. Çünkü ilerleyen sınıf kademelerine geçildiğinde öğrencilerin yazmaya karşı oluşturabileceği olumsuz tutumları değiştirmek oldukça zor olacaktır.

Aynı şekilde güzel yazı yazma ve kendini yazı ile ifade edebilme becerilerinde sıkıntı yaşayan öğrencilerin bu sınıfta sıkıntılarının giderilmesi gerekir. Çünkü ilerleyen sınıf düzeylerinde öğrencilerin yazma biçimleri artık bir alışkanlığa dönüşür ve bunu ilerleyen sınıf düzeylerinde değiştirmek oldukça zordur.

2.3. Araştırmanın Problemi

Bireyde dil öğrenimi doğum ile birlikte ailede başlamaktadır. Okula başlayıncaya kadar dinleme ve konuşma becerileri bireyde gelişmektedir. Temel seviyede dinleme ve konuşma becerileri ile okula başlayan öğrencilere, okuma ve yazma becerilerinin temelleri ise ilkokul birinci sınıfta, ilk okuma yazma öğretimi ile kazandırılmaktadır. İlkokulda okuma yazma öğretimi yoluyla okuma ve yazma becerileri dinleme ve konuşma becerilerinin üzerine inşa edilerek ilkokul boyunca temel dil becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Yazma, düşünceleri, hissedilenleri ve öğrenilenleri kâğıda aktararak insanın kendini ifade etme biçimidir. İletişim kurmadaki ihtiyaçların karşılanması yanında bireylerin öğrenme süreçlerine de katkı sağlamaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Türkçe öğretiminin önemli bir öğrenme alanını oluşturan yazma, bilgiden çok beceri gerektirir ve bu beceriler uygulama ile kazanılmaktadır (MEB, 2005).

Yazma becerisinin gelişimi çok zaman istediği ve dil kuralları çerçevesinde yazılması gerektiği söylenebilir. Yazma becerisi düşünmeyi gerektiren, dilin kurallarına uyulması zorunluluğunu gözetilen planlı bir süreçtir. Yazma becerisi, doğuştan getirilen bir yetenek değil; doğrudan doğruya eğitimle elde edilen bir beceridir. Bu beceri, elverişli ortamda, uygulama ve denemelerle özen ve çaba ile kazanılır (Güneyli, 2006).

Öğrencilerin yazma becerilerindeki okunaklılık düzeylerinin, yazım hatalarının ve yazma hızının geliştirilmesi öğrencilerin okulda ve günlük hayatlarında başarılı olmalarında önemli bir belirleyici olacaktır. Bu çalışmanın problem cümlesi ‘İlkokul birinci sınıf öğrencileriyle yapılan dikte çalışması öğrencilerin yazma becerisine olumlu bir katkı sağlamakta mıdır?’ şeklinde ifade edilebilir.

1.3.1. Alt Problemler

1) Uygulama öncesinde ve sonrasında çalışma grubu öğrencilerinin yazma beceri durumları nasıldır?

2) Deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test ve son testi arasında anlamlı fark var mıdır?

3) Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test ve son testi arasında anlamlı fark var mıdır?

4) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri son testleri arasında anlamlı fark var mıdır?

2.4. Araştırmanın Sınırlıkları

1. Araştırma 20 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın uygulama süresi 2 hafta ile sınırlandırılmıştır.

3. Uygulamaya katılan öğrencilerin başarıyı etkileyen aile yapısı, normal eğitim süreçleri gibi uygulama harici diğer unsurlardan denk ölçüde etkilendikleri kabul edilmiştir.

2.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada öğrencilerin;

6. Hazır bulunuşluk düzeylerinin aynı olduğu,

7. Veli ilgi durumlarının aynı olduğu,

8. Motivasyon düzeyinin aynı olduğu,

9. Soysa ekonomik düzeylerinin aynı olduğu,

10. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama harici ek bir destek almadıkları varsayılmıştır.

2.6. Araştırmanın Tanımları

Yazma: Öğrencilere, düşüncelerini, duygularını ve tasarımlarını sıraya koyup açık ve etkili bir biçimde anlatmalarını öğretmek amacını güden ders veya bu amaçla yapılan yazı çalışması (Türk Dil Kurumu, 2009).

Yazma becerisi: Zihnimizdeki duyguların, düşüncelerin, isteklerin ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatma becerisidir.

Dik temel yazı: İlkokul öğrencilerinin basit çizgilerle ve daha fazla zorlanmadan yazıyı öğrenmeleri için bazı yazı biçimleri vardır. Dik ve yuvarlak şekillerden oluşan bu harflere dik temel yazı denir (Güneş, 2007).

Dikte: Dikte, başka kişi tarafından okunan bir metni kişinin belirli kurallar çerçevesinde yazıya dökmesi işlemidir.

3. LİTERATÜR TARAMA

3.1. İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri

İlkokul birinci sınıfa giden öğrencilerin gelişim özellikleri fiziksel gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, duygusal gelişim, sosyal gelişim ve oyun gelişim başlıkları altında incelenmektedir. Bütün bu gelişim özellikleri birbiriyle ilişkili olup, farklılıklar içermektedir.

3.1.1. Fiziksel Gelişim Özellikleri

Fiziksel gelişim çocukların sosyal ve zihinsel gelişimlerini etkilediğinden oldukça önemlidir. Özellikle görme, işitme ve konuşma problemleri okuryazarlık gelişimi açısından

çok önemlidir (Akyol, 2006, s. 35). İlkokula başlama çağında beden sağlığı ile düşünme gücü arasında sıkı bir ilişki vardır. Çocuğun okuldaki başarısı çok büyük oranda sağlık durumuna ve fiziksel enerjisine bağlıdır. Bu nedenle çocuğun sağlığına ve beslenmesine dikkat etmek gerekir (MEB, 1969, s. 372). 6 yaş çocuğunun bedensel büyümesi yavaştır (Türküm, 2009, s. 286; Pilav, 2014, s. 3). Kızlar kemik gelişimi bakımından erkeklerden bir yıl ilerdedir (Selçuk, 2009, s. 37). İlkokul birinci sınıf çocuğunun hareketlerinde ve kuvvetinde önemli gelişmeler görülmekte; çocuk, atlayabilmekte, bir topu iki-üç metre uzağa atabilmekte, iki tekerlekli bisiklete binebilir duruma gelmektedir (Trawick-Smith, 2014, s. 336). Bunun yanı sıra kalem kontrol yeteneği artar ve çizimi iyileşmeye başlar (Sheridan, 2002, s. 32-33). Altı yaş çocuğu yılda ortalama 2,5 kilo alır ve 5 cm uzar. Alt dişleri değişmeye ve asıl dişleri çıkmaya başlar (Selçuk, 2009, s. 37). Büyüme daha çok kolların ve bacakların uzaması şeklindedir. Küçük kaslar gelişme durumundadır. Bu dönemde çocuğun küçük kas becerisi gerektiren hareketleri iyi yapması beklenmemelidir. Her konuda önce büyük, geniş ve serbest hareketlerle başlanmalıdır (MEB, 1969, s. 370-371). Ortalama boyları 118 cm, ağırlıkları 24 kg'dır (Yılmaz, 2006, s. 16). Erkek çocuklar kızlara göre daha hareketli ve kendi bedensel gücüne daha güvenli olarak fiziksel aktivite içindedirler (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 24). Altı yaş çocukları halata tırmanabilir, akrobatik hareketler yapabilir, boncuk dizebilir, kesip yapıştırabilir, çok iyi kesemeseler de bıçak kullanabilirler (Johnson, Christie ve Yawkey, 1998, s. 75). Nuttall'a (1991) göre 6 yaş çocukları kendilerine fırlatılan küçük topları yakalayabilirler. Bir topu 4-6 kez sektirebilirler. Düğme ve fermuarlarını kapatıp açabilirler. Kendi ayakkabılarını bağlayabilirler (Piltin, 2009, s. 3). Buz pateni yapabilirler. Ayrıca altı yaş çocuklarının % 35'i düğüm yapabilirler (Çelenk, 2007, s. 9).

Altı yaşındaki çocuklar uzağı, yakından daha iyi görürler (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 25). Altı yaşındaki kimi çocuklar bu nedenle okuma ve yazma öğrenmeye hazır olamayabilirler. Göz, 8 yaşında okuma ve yazma için rahatlıkla uyum sağlayabilecek duruma gelir. Bu dönemde küçük yazılar yazdırmak, ince uçlu kalemlerle çalıştırmak, resimler yaptırmak, ince iğnelerle ve ipliklerle dikiş diktirmek gözleri ve sinirleri yorar. Çocuğa okutulacak kitaplardaki harfler büyük puntolu olmalıdır. Gözler, ancak 9 yaşın sonunda yakını ve uzağı iyi görebilecek kadar olgunlaşır (MEB, 1969 s. 370).

Altı yaşındaki çocuk çok hareketlidir. Bu nedenle sıklıkla dengesini kaybeder (Selçuk, 2009, s. 37). Devamlı bir şeyler yapmak ister. Sessiz, sakin durmayı sevmez. Bir iş yaparken tüm bedenini hareket ettirmek eğilimindedir. Davranışlarını kontrol etmede güçlük çeker. El işlerinde yeterince becerikli değildir. Kâğıt kesmek ve yapıştırmak, makas, testere çekiç gibi aletleri kullanmak hoşuna gider. Erkek çocuklar marangozluktan, yapıcılık oyun malzemesinden zevk alırlar. Küçük kaslar yeterli gelişmediğinden ortaya çıkan işler kaba saba olur (MEB, 1969, s. 371). Bu dönemin erkek çocukları zorlamalı bir fiziki aktivite içinde yorulduklarını fark edemeyebilirler (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 24).

Altı yaş çocuğunun günlük ortalama uyku ihtiyacı 11 saattir. Gün ortasında uyumayacaksa bile dinlenmeye ihtiyacı vardır. Boyu hızlı uzayan çocuklarda kambur durma eğilimi belirir. Çocuklar genel olarak kuvvetli ve sağlıklıdır. Üst solunum yolu hastalıkları altı yaş çocuklarında fazla görülür (MEB, 1969, s. 371). Çocuk hastalıklarının birçoğu ilköğretime başlama yıllarına rastlamaktadır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 24).

Çocuğun sol ya da sağ eli olması altı yaş civarında ortaya çıkar. Belli bir eli tercih etme durumu, beynin fiziksel gelişim ve olgunlaşmasıyla alakalıdır. Beynin sağ yarım küresi fazla gelişmiş ise sol eli, sol yarım küresi fazla gelişmiş ise sağ eli olmaktadır. Bilimsel gözlemler ve verilere dayanmadan el değiştirmeye çalışmak çocuk üzerinde ruhsal gerilim, kendine güvensizlik ve hatta kekemeliğe yol açabilmektedir (Gray, 1975, s. 247; Ranganathan, 2000'den aktaran Akyol, 2006, s. 35; Çelenk, 2007, s. 190; Selçuk, 2009, s. 38).

MEB'e (2013, s. 31) göre 60-72 aylık çocukların motor gelişim özellikleri şunlardır: Engellerin üstünden koşarak atlayabilir. Ritimlere uygun şekilde sekme hareketleri yapabilir. Tek ayağıyla sıçrayarak 2 ya da 3 metre gidebilir. Tek eliyle bir topu omzunun üstünden atabilir. Tek eliyle topu yerden yuvarlayabilir. Kısa mesafedeki hedefi kolaylıkla vurabilir. Eliyle topu yerde 5 ya da 6 defa zıplatabilir. İp atlayabilir. Vücudunu çeşitli biçimlerde dengede tutabilir. 9 ya da 10 saniye tek ayak üzerinde durabilir. Farklı hareketleri müzik ve ritimle birlikte arka arkaya yapabilir. Yumuşak materyallerle 2 ya da 3 parçadan bütünlük oluşturabilir. Kâğıdı çapraz olarak katlayabilir. Daire, üçgen, kare veya dikdörtgeni örneğe bakarak çizebilir. Dikey, eğri, eğik, yatay çizgiler çizebilir. Dikey, eğri, eğik, yatay çizgilerden yeni şekil oluşturabilir. Doğru bir şekilde kalem tutabilir. 1, 2, 3, 4, 5 rakamlarını örneğe bakarak yazabilir.

3.1.2. Bilişsel Gelişim Özellikleri

Altı yaş çocuğu Piaget'in somut işlemler döneminde. Soyut düşünme gerektiren işlemlerde başarısızdırlar (Çelenk, 2007, s. 13). İlkokul birinci sınıf çocuğunda korunum ilkesi ile ilgili bazı sorunlar olması doğaldır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 27). Çocukta somut düşünme hâkimdir. Çocuk duyularıyla düşünür. Gözlem ve deneme sonucunda birtakım kararlara varır. Altı yaş çocuğu çevresini toptan algılar. Gördüklerini çözümleremez. Soyut ve mantıklı düşünme yeteneği gelişmemiştir. Duyguları düşüncelerine hâkimdir. Hislerinin ve heyecanın etkisinde karar verir. Objektif eleştirme gücünü kazanmamıştır. Sıklıkla kendini övme davranışı görülür (MEB, 1969, s. 372; Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 27). Gökyüzündeki varlıkları canlı sanır (Yılmaz, 2006, s. 17).

Altı yaş çocuğunun zaman kavramı sınırlıdır ve gelecek için plan yapamazlar. Artık çocukların resimleri anlaşılır, fakat resimlerinin önemli bir özelliği, görüldüğü gibi olmayıp bilindiği gibi çizilmesidir. Örneğin resimde, evin içindeki insanlar duvarın arkasında görülebilir. Resimlerin oranı gerçeğe uymaz, çizilen baca evden daha büyük olabilir. Altı yaş çocuğu para ile ilgilenmeye başlar. Sayıları öğrenmeye başlar. Birden yüze kadar sayabilir. İkişer, beşer ve onar ritmik sayabilir (MEB, 1969, s. 373; Pilav, 2014, s. 5). Dikkat ve ilgi yönleri sınırlıdır. 7-8 dakika dikkatle ders etkinliklerine verimli şekilde katılırlar sonra dikkatleri dağılır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2007, s. 24).

MEB (2013, s. 19), 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişim özelliklerini şöyle belirtmiştir: İnsan resimlerindeki eksik organları çizebilir. Basit seviyedeki yap-bozları tamamlayabilir. Kare, üçgen, dikdörtgen gibi geometrik şekilleri birleştirerek yeni şekiller oluşturabilir. Az sayıdaki nesnelere belirli özelliklerine göre gruplandırabilir. 1'den başlayıp 10'a kadar olan nesnelere eşleştirebilir. 1'den 10'a kadar olan nesnelere toplama ve çıkarma yapabilir. Bütün, yarım nesnelere kolaylıkla gösterebilir. 1'den başlayarak 20'ye

kadar rakamları sıralayabilir. Eşleştirmeyi, ilişki kurmayı, gruplandırmayı, sıralamayı nasıl gerçekleştirdiğini açıklayabilir. Neden-sonuç ilişkilerini kurabilir. Kısa bir süre gösterilen resimdeki detayları hatırlayabilir. Olayın ardından ne gerçekleşeceğini tahmin edebilir. Nesnelerin benzerlik ve farklılıklarını ve dizili nesnelerin birbirlerine göre konumlarını söyleyebilir. Miktar belirten kıyaslama sözcükleri kullanabilir. Günleri sırayla söyleyebilir. 1'den 20'ye kadar sayabilir. Günün, sabah öğlen, akşam gibi zaman dilimlerinin isimlerini söyleyebilir. Somut nesnelere grafik oluşturabilir. Nesne grafiği okuyabilir. Üç nesneli örüntü yapabilir.

3.1.3. Dil Gelişim Özellikleri

Altı yaşında dil çok zenginleşir. Kelime hazineleri hızla artar. Altı yaşındaki çocuk okuma-yazma öğrenmeye hazırdır. Çocukların, okuma-yazmayı öğrenebilmeleri için, söylenenleri işitip anlamaları yetmez. Sözcüklerin fonetik yapılarını kavramaları, sözcükleri oluşturan sesleri çözümleyebilmeleri gerekir (MEB, 1969, s. 374). Uzun cümleler kurarak konuşmaktan ve şakalaşmaktan zevk alan çocuk konuşmanın 6 gerekliliğini anlar (Sheridan, 2002, s. 33). İlkokul 1. sınıf çocuğu çok konuşmayı sever ancak iyi dinleyici değildir (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007, s. 26). Dinleme süreleri 3-5 dakikadır (Demirel, 1999, s. 34). Bazı çocuklar altı yaşın sonunda tek başına okuma becerisini kazanabilirler. Çocuğun sessiz okuması, sesli okumasına göre hızlanır. Genellikle kızlar okumada, erkekler matematikte daha iyidirler (MEB, 1969, s. 374). MEB'e (2013, s. 24) göre 60-72 aylık çocukların dil gelişim özellikleri şunlardır: Seslerin farklılıklarını ve benzerliklerini söyleyebilir. Örnek sese benzeyen sesler çıkarabilir. Ses tonunu, hızını, şiddetini ayarlayabilir. Sıralı ya da birleşik cümleler söyleyebilir. Cümlelerinde özneye uyumlu yüklem kullanabilir. 6 ya da daha fazla kelimeli cümleler söyleyebilir. Geçmiş zaman, şimdiki zaman ve gelecek zamanı kullanabilir. "Ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim? (5N1K)" sorularını sorabilir ve yanıtlayabilir. Konuşmalarında "çünkü, daha sonra" bağlaçlarını; kişi ve işaret zamirlerini; zaman zarflarını konuşmalarında kullanabilir. Dil bilgisi kurallarını genellikle doğru kullanır. Zıt ve eş anlamlı sözcükler ile eş sesli kelimelerin anlamlarını söyleyebilir. Konuşmaya katılabilir ve sürdürülebilir. Akıcı bir şekilde konuşabilir. Dinlediği hikâyeyi anlatabilir. Resimler, nesnelere, olaylar arasında bağlantı kurarak öykü anlatabilir. Etrafındaki yazılı nesnelere tanıyabilir. Yazının anlamı olduğunu bilebilir. Yetişkinlere duygularını ve düşündüklerini anlatabilir. Yazının yönünü gösterebilir. Kitap resimlerine bakarak okuyormuş gibi yapabilir.

3.1.4. Duygusal Gelişim Özellikleri

İlkokula yeni başlayan altı yaş çocuğu duygusal yönden yetiştikine bağımlıdır (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007, s. 24). İlkokul çocuğunun en fazla duygusal ihtiyaçları sevmek, beğenilmek ve değer verilmektir. Yetişkinlerce ilgi ve sevgiyle davranılırsa ruh sağlıkları yerinde olur. Çocukta ilgi görme isteği vardır. Anne-babanın, öğretmenin sevgisini başkalarıyla paylaşmak ona zor gelir. Baskılar ve gerginlikler sonucunda yalan, kopya çekme, başkalarına ait eşyaları alma durumlarına rastlanılabilir.

Bu nedenlerle tırnak yeme, parmak emme, tik gibi alışkanlıklar gelişebilir (MEB, 1969, s. 375). İlköğretimin ilk yıllarında arkadaş grubu içinde bir oyun becerisi kazanması çocuğa yeterlik duygusu, bu becerileri kazanmamış olması ise aşağılık duygusu vermektedir

(Cemaloğlu, 2000, s. 18; Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007, s. 24). Altı yaş çocuğunda başarılı olma isteği vardır. Bu yaştaki çocuklarda, gerçek başarıları olmadığında hayali başarılar ile övünme gerçekleşebilir. Çocukta öfke, korku, kıskançlık, sevgi, neşe gibi farklı duyguların etkisi görülür. Duyguları çabuk değişir. Korkuların kaynağı çoğu zaman hortlak, cin, cadı gibi şeylerdir. Çocuklar ifade edilen hayali korku kaynaklarının karanlık yerlerde bulduklarına inandıkları için; karanlıktan, tavan arasından, bodrumdan korkarlar. Anababaları veya arkadaşları tarafından sevilmemekten korkarlar (MEB, 1969, s. 376; Cemaloğlu, 2000, s. 17; Yılmaz, 2006, s. 17; Pilav, 2014, s. 12). MEB'e (2013, s. 27) göre 60-72 aylık çocukları, duygusal gelişim yönünden arkadaşlarının duygularını açıklayabilir, kendine güvenlidir, yeni ve alışılmamış durumlara uygun davranabilir, duygularını kontrol edebilirler.

3.1.5. Sosyal Gelişim Özellikleri

3.1.5.1. Arkadaşlarıyla ilişki

Altı yaş çocuğunun arkadaşlıkları kısa sürelidir. Arkadaşları çabuk değişir, küsme ve barışmalarla devam eder (MEB, 1969, s. 376). Nuttall'a (1991) göre bu yaş çocuklarının büyük çoğunluğunun en iyi arkadaşı ve düşmanı vardır. Genelde aynı cinsten oyun arkadaşı tercih ederler (Pilten, 2009, s. 6). Çocuk, arkadaşlarıyla zaman geçirdikçe daha az kavga eder. Arkadaşlarının hakkını koruma duyarlılığı gelişir. Bu dönemde genellikle en yakın arkadaşlarını hemcinsinden seçerler. Genellikle aralarındaki anlaşmazlıkları sözle giderirler. Ancak beden gücüne başvurdukları da olur. Arkadaşlarıyla çeşitli konularda rekabete girer. Eşyaları ve aileleriyle övünme durumlarına rastlanır. Bu yaştaki çocuklar, arkadaşları arasında sosyal durum farkı gözetmezler. Bazen arkadaşları tarafından sevilme kaygısına düşebilirler (MEB, 1969, s. 377). Bu dönemde 60-72 aylık çocukların sosyal gelişim özellikleri şunlardır: Ev adresini söyleyebilir. Anne ve babasının telefon numaralarını söyleyebilir. Kendini ifade edebilir. Kurallara uyma bilinci gelişir. Gerektiğinde kuralları başkalarına açıklayabilir. Üstlendiği sorumlulukları büyük oranda yerine getirebilir. Yeni tanıştığı insanlarla kolay iletişim kurabilir. Gerekli durumlarda liderliği üstlenir (MEB, 2013, s. 27).

3.1.5.2. Aile İlişkileri

İlkokul birinci sınıf çocuğu, anne ve babasına birbirinden farklı davranabilir. Nadiren büyüklerine karşı isyankâr davranabilir. Çocuk kendi kişiliğini göstermek, bağımsız olabilmek için inatçılık, itaatsizlik yapar. Aile büyüklerinin haksızlığına uğradığını söyleyebilir. Bununla birlikte büyüklerinin her şeyi kendinden daha iyi bildikleri ve yaptıkları kanısındadır. Çoğu zaman anne-babasını kendine rol model olarak seçer ve davranışlarını taklit eder. Anne-baba sevgisine olan gereksinim, okulöncesindeki kadar kuvvetlidir. Anne-babasınca başarısına ilgi duyulan çocuk, arkadaşlarına oranla daha iyi gelişir (MEB, 1969, s. 377). Altı yaş çocuğunda kardeşlerini kıskanma ve inatçılık özellikleri görülmektedir (Öymen, 1979, s. 98).

3.1.5.3. Öğretmen ve Büyükleriyle İlişkileri

Altı yaş çocuğu öğretmene hayranlık duyar ve öğretmene kendini beğendirmek ister (Keskinılıç ve Keskinılıç, 2007, s. 24). Güler yüzlü ve korumacı öğretmen tipini tercih ederler. Okulda anne-babanın yerini öğretmen alır. Çocuklar arasında sık görülen

arkadaşlarını şikâyet etme, çoğunlukla öğretmen ve yetişkinlerin ilgisini çekmek amacıyla olur. Yetişkinlerin azarlamaları çocukları çok üzer. Alaya ve aşırı şakalara alınganlık gösterirler. Çocuğa göre doğru ve yanlış konularında büyükler en üstün otoritedir (MEB, 1969, s. 377-378).

3.1.6. Oyun Gelişim Özellikleri

Altı yaş çocuğu sürekli olarak günlük yaşam becerilerini kazanmaya ve iletişimini geliştirmeye devam eder. Oyunlardan artan oranda zevk almaya devam eder. Hayali oyunlarla birlikte kurallı, ev içi ve dışarı oyunlarını da severek oynar. Bu yaş çocukları kurallı veya kuralsız grup oyunları oynamaya başlarlar. Oyunlarında kendinden küçük çocuklara yardımcı olurlar. Artan bir oranda hayal ile gerçeği ayırmaya başlarlar (Sheridan, 2002, s. 32-33). Hareket gerektiren oyunlardan hoşlanır. İp atlamaktan, ağaca tırmanmaktan, top ve bilye oynamaktan hoşlanır. Bazı oyunlarda arkadaşları ile yarışmalar yapar. Ritmik oyunlar, müziğe uyup dans etmek, şarkılı ve müzikli oyunlar çok hoşlarına gider. Temsil oyunlarına ilgi sürer. Çocukların oyunlarında deneyimlerinin, masal ve hikâyelerin etkisi görülür (MEB, 1969, s. 371, 374). Ilg ve Ames'a (1972) göre bu yaşta çocuk, bencilliği öne çıkarır. Birinci olmayı ve kazanmayı ister. Bu nedenle oyunlarda kurallara fazla uymayabilir (Akyol, 2006, s. 35). İlkokul birinci sınıf çocuğu takım halinde oynama gücünü kazanır. 7-8 kişilik guruplar içinde uzun süre oynayabilir. Takım oyunlarında bütün kurallara uyararak değil, kendilerine özgü şekilde oynarlar. Fazla karmaşık oyun kurallarına uyamazlar (MEB, 1969, s. 376).

3.2. Dil Becerileri

Dil; işaretlerden, sembollerden, göstergelerden ve şekillerden meydana gelen bir sistemdir (Saussure, 1985). Bu işaret, sembol, göstergelerin ve şekillerin bir araya gelmesiyle insanların sosyal, duygusal anlamda birbirlerini anlamaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu sebeple insanların ortak bir paydada buluşmalarına olanak sağlayan dil, insanlar için önemli bir yere sahip olmuştur.

Dilin, insanlar arasındaki iletişim görevinden farklı olarak araştırmak ve doğru bilgilere ulaştırma görevinden de söz edilebilir. Çünkü insanlar yüzyıllar boyunca dilin imkânlarını doğru bilgiye ulaşmada referans olarak kullanmışlardır. Tüm bunlar göz önüne alındığında dilin insanlar arasındaki duygu, düşünce ve fikir aktarımını sağlayabilen, sorunların çözümünde araç olabilen bir özellikte olduğunu söylemek mümkündür. Kısaca dilin aklın ve düşüncenin ayak izi olduğu söylenebilir (İşcan, 2007).

Dil, bütün öğrenme alanlarının temelidir. Dil öğretiminde asıl hedeflenen kendisini ifade edebilen, farklı kaynaklardan beslenerek kendini birden fazla alanda geliştirebilen, farklı bağlamlarda dilin de farklı anlamlar kazandığını görebilen öğrenciler yetiştirmektir (MEB, 2006:2). Dil birçok farklı amaca hizmet eder. Bunlardan biri de insanlarla iletişime geçmeyi sağlamasıdır. Bu iletişimi oluşturan yapı ise belirli kurallar dâhilinde ortak belirlenen nesnelere oluşturulur (Coşkun, 2014).

Kısaca dil; insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, gelişim basamaklarına katkı sağlayan, insanların sosyal ve akademik yönde gelişimini destekleyen, kültürler arası etkileşimi sağlayan önemli bir araçtır. Dil, öğrenmenin, iletişimin ve gelişmenin yegâne anahtarıdır (Güneş, 2011). Böyle bir anahtarın sağlıklı bir şekilde kazanılması için çeşitli alt becerileri

vardır. Bu alt beceriler; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri olarak dört gruba ayrılmıştır.

3.2.1. Dinleme Becerisi

Yeni bir dil öğrenirken teorikten başlamak yerine o dilin konuşulduğu ortamlarda bulunmak, telaffuzunu öğrenmek dil öğretiminde en etkili sonucu verir. Bu yıllardır duyduğumuz bir açıklamadır. Bu açıklamada asıl ele alınan nokta insanın yeni bir şey öğrenirken en faydalı öğrenme biçiminin duyma ve dinlemeden geçtiğidir. Fakat insanın duyduğu bir şeyi anlamlandırması çok daha kolay olacaktır. Bu açıklamadan yola çıkarak çocuklarda dil edinme sürecinin de dinleme ile başladığını söyleyebiliriz. Çocuk dinlediği bir şeyi çok daha kolay anlamlandırarak ve bu sayede konuşma, yazma, okuma gibi diğer alanlarda da dinleme ile beceri kazanacaktır. Dinleme becerisini kullanarak zihinsel yapılarını ve bununla doğru orantılı olarak iletişim becerilerini de geliştireceklerdir. Özellikle ilköğretim döneminde çocukların konuşma becerisinden çok dinleme becerilerinin gelişim gösterdiği gözlenmiştir. Dinleme becerisi gelişmiş çocuklar bu beceri sayesinde etrafından daha fazla bilgi toplayabilmekte ve bu bilgileri kullanarak zihinsel yapılarının gelişimine büyük katkı sağlamaktadırlar (Öz, 2005).

Dinleme sürecinin ilk aşaması şüphesiz ki işitmedir; fakat bu tanımı genelleyerek işitme ve dinleme aynı anlama gelir demek doğru değildir. İşitme sadece kulak yoluyla elde ettiğimiz sesi duyma şeklidir diye tanımlanabilir. Oysa dinleme de birey bilinçli olarak ve isteyerek duyduğuna odaklanır. Öğrenme her öğrencide farklı süreçlerde gerçekleşir. Bazı öğrenciler yazarak bazıları resmederek bazıları dinleyerek bazıları da okuyarak öğrenir. Dinleme yoluyla öğrenme gerçekleştiren bireyler bu öğrenme şeklini hayat boyu kullanmaya devam ederler. Dinleme becerisini kullanarak öğrenme sağlayan bireylerde zihinsel bir ön hazırlık süreci vardır. Ön hazırlık sonrasında da bireyin dinlediğini anlamlandırabilmesi için duyduğu bilgiyi yine birçok farklı zihinsel aşamadan geçirmesi gerekmektedir. Bu sebeple dinleyerek öğrenme gerçekleştiren bireylere bu becerilerini geliştirecek çalışmalar yaptırmak etkili olacaktır (Öz, 2005).

Dinleme, sadece işitmek gibi basit bir eylem değil, dinleme eylemi işitme organıyla başlayıp zihinsel ve psikolojik süreçlerden geçen bir beceridir. Ayrıca dinlemenin günlük hayattaki rolü göz önüne alındığında; aile, okul, iş ortamı, arkadaş ortamı gibi tüm sosyal çevremizde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ve tüm bu dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birbirleri üzerinde etkili olması göz önüne alındığında, dinleme becerisinin doğru bir şekilde kazanılması gerekliliği ortaya çıkar (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

2.2.2. Konuşma Becerisi

Konuşma, aile başta olmak üzere yakın çevreden kazanılmaya başlanan bir beceridir. Pek çok etmen konuşmayı etkiler. Hiçbir eğitim almadan da çocuklar konuşmayı çevresinden kolaylıkla öğrenebilmektedir. Taklit ve tekrarın bu öğrenmede çok önemli yeri vardır (Taşkaya, 2014). Konuşma becerisi öncelikle her bireyin sahip olması gereken temel becerilerdendir. Birey konuşma becerisini ilk olarak ailede kazanır sonra bu beceri okulda gelişir ve hayat boyunca da sürekli değişip, gelişmeye devam eder. Konuşma becerisi de tıpkı dinleme becerisinde olduğu gibi birtakım gelişim aşamalarından oluşur ve konuşma becerisi ilk olarak zihinsel bir hazırlık süreci gerektirir. Öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek

için programda ilk önce zihinsel hazırlık yaptırılmakla beraber konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Sonrasında kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu hedefle ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme yapma gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara ağırlık verilmektedir. Ayrıca günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel ikna edici ve betimleyici konuşma gibi çeşitli tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir (Öz, 2005).

Konuşma becerisi farklı birçok şekilde geliştirilebilir; fakat konuşma becerisini geliştirmede en etkili yer okullar ve okullarda öğrenilen derslerdir. Derslerde kullanılacak çeşitli yöntemler ve yapılacak etkinlikler iyi örneklerle desteklendiğinde konuşma becerisini önemli ölçüde geliştirecektir (Taşkaya, 2014).

Farklı dil becerileri farklı zamanlarda kazanılır. Dinleme ve konuşma becerisi diğer dil becerilerinden daha önce kazanılmaktadır. Çocukların henüz okula başlamadan dinleme ve konuşma becerilerini büyük oranda edindikleri düşünülür. Fakat bu becerileri yeterli ve uygun bir biçimde edindiklerini söylemek zordur. Bu nedenle konuşma program dâhilinde ve bir yol gösterici eşliğinde öğrenilmelidir. Kısacası doğru, güzel ve etkili bir konuşma için bu konuda özenle hazırlanmış bir öğretim programına, uygun ortam oluşturacak yer olan okula ve bu konuda yeterli eğitim almış bir öğretmene ihtiyaç vardır (Taşkaya, 2014).

2.2.3. Okuma Becerisi

Okuma kavramının tanım olarak tarihsel süreci 1847 İlköğretim Talimatlarında yer almaktadır. Bu talimatta; “ Öğretmen çocuklara elifba cüzünü okutmalı, bir yandan da derslerini levhalara yazdırarak Allah’ın yardımıyla elifba cüzü bitinceye kadar yazı yazmaya alıştırmalıdır.” ifadesi yer alarak ve ilk defa okumadan kelime olarak bahsedilmiştir (Binbaşıoğlu, 2004).

Güneş (2009), okuma eyleminin sembollerin toplu olarak görülüp beyne yerleştirilmesinin sonucu olduğunu söylemektedir. Kelimeler bütün olarak insan beynine yerleştirilerek okuma eylemi gerçekleştirilmiş olmaktadır. Akyol (2008) ise okumanın okuyucu ve yazar arasında gerçekleşen anlam kurma süreci olduğunu vurgulamıştır.

Zihin gelişimini destekleyen pek çok öğrenme alanı vardır. Bunlardan en önemlisi şüphesiz okumadır. Okuma yaparken yazıların zihinde işlenip anlamlandırılması sırasında beyinde de yapılandırması sağlanır. Bu sayede çocuk okuduklarını anlamlandırırken aslında beyin fonksiyonlarını da kullanmakta ve zihinsel yapılandırma işlemini de gerçekleştirmektedir (Öz, 2005). Okuma sırasında birey sahip olduğu ön bilgisi ile metinde sunulan bilgi arasında anlam bağı kurmaktadır. Birey sahip olduğu ön bilgiler ile metinde sunulan bilgiyi birleştirip yepyeni bir düşünceye ulaşmaktır (Yılmaz, 2014).

Okumayı başka becerilerden ayıran en önemli özelliklerden biri eğitime ihtiyaç duyulmasıdır. Konuşma ya da dinleme becerisi gibi kendiliğinden kazanılan bir beceri değildir. Aksine özel bir eğitime ihtiyaç duyulan ve farklı etmenlerin birbiri içerisine geçmiş bir süreçtir (Aytaş, 2005).

2.2.4. Yazma Becerisi

Dinleme, konuşma ve okuma beceri alanlarının son aşamasını yazma becerisi oluşturmaktadır. Yazma süreci aslına bakıldığında bir düşünme sürecidir; bu sebeple bu beceriye teknik olarak bakmakla birlikte zihinsel aşamalarını da görmek gerekmektedir. Diğer üç beceride olduğu gibi yazma becerisini de kazanırken zihinsel aşamalardan geçilir. Önce zihinde anlamlandırıp yazılacaklar arasında ilişki kurulur, daha sonra kâğıda aktarılır (Demirel, 2004).

Yazma becerilerinin gelişimi aynı zamanda, bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini de desteklemektedir. Yazma, çocukların okuma becerilerinin gelişiminde ve okul başarısında oldukça önemlidir. Bu bağlamda yazılı anlatım becerisi okul yaşamındaki başarının temelini oluşturmakta ve bireyin kişisel başarısının sınırlarını belirlemektedir. Bireylerin hem okul hayatları hem de sosyal hayatlarında kazanıp kullanabilecekleri en önemli becerilerden birisi de şüphesiz yazma becerisidir. Yazma becerisi okul hayatıyla sınırlı kalmayıp günlük yaşamda birçok farklı alanda karşımıza çıkmaktadır. İnsanların bu beceriyi geliştirirken bireysel olarak düşünmeyip yazdıklarını okuyacak bir okuyucu kitlesi de olduğunu düşünerek yazması önem arz edecektir (Karadağ, 2016).

Her birey kendisini mutlaka yazılı olarak ifade edebilecek beceriye sahip olmalıdır. Bireylerin yazma becerisini en etkili ve doğru biçimde kullanabilmeleri için de birey teknikleri iyi bilip uygulamalıdır. Yazma becerisini kazanan ve etkili şekilde kullanabilen bireylerin yaşam boyu başarısından söz etmemek de imkânsızdır (Güneş, 2014).

Öğrenci, yazma becerisi ile yazmanın amaçlarını belirlemeyi ve kurallarını nasıl uygulaması gerektiğini bilir. Okuma becerisi yazma becerisine direkt etki etmektedir. Yazma becerileri farklı çalışmalarla geliştirilir. Öğrenciler, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapmalıdır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmelidir. Bu becerinin gelişimi öğrencinin sürekli okumasına, okuduklarını yazıya dökmesine ve bu yazdıklarını zihinsel süreçlerinde anlamlandırarak farklı konuşmalarda kullanmasına ya da yeni yazılar yazmasına bağlıdır (Güneş, 2014).

Yazma becerisinin alt başlıkları Işık'a (2014) göre; okunaklılık, imla ve noktalama kurallarına uygunluk ve yazma hızı olarak geçmektedir. Çoğunlukla yazma hızı, verilen süre içerisinde yazılan harf sayısına göre tespit edilmektedir.

2.2.4.1. Okunaklılık

Okunaklılık daha çok yazının fiziksel boyutuyla ilgilidir (Graham, Berninger ve Weinraub, 1998, s.3; Akt. Akyol, 2000). Okunabilirlik düzeyinin tespiti oldukça zordur. Bunun için harflerin boyutları, sayfaya yerleştirilmeleri, aralıkların en uygun biçimde ayarlanması gibi pek çok unsurun tespiti işlemleri vardır (Ziviani ve Elkins, 1986; Akt. Akyol, 2006).

Çocuklarda günlük yazı çalışmalarına geçebilmek için bazı gözlemlerin yapılmış olması gerekir. Gözlemlerimiz sonucunda çocuk verilen bazı ölçütleri tam anlamıyla yapabiliyorsa günlük yazı çalışmalarına başlanabilir. Bunun için (Akyol, 2006):

1. Harflerin aynı boyutta yazılmasına,
2. Büyük harflerin satır çizgisine uygun olacak şekilde yazılmasına,
3. Harfler ve kelimeler yazılırken uygun boşluklar bırakılmasına,
4. Yazarken küçük harflerin alt ve üst uzantılarına,
5. Harflerin kılavuz çizgisine uygun bir şekilde hizalanmasına ve yazılmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Günlük yazı yazma çalışmalarına bu aşamalar tamamlandıktan sonra başlanması daha doğru olacaktır.

Elbette her çocuğun bütün bu şartları eksiksiz ve hatasız yerine getirmesi beklenemez. Ayrıca bu belirtilen şartların kavratılması yavaş yavaş olmalıdır. Çalışma yapraklarının mutlaka bitirilmesi diye bir sıkıntı olmamalı ve eleştiri yapmakta ileri gidilmemelidir (Akyol, 2006).

2.2.4.2. İmlâ ve Noktalama Kurallarına Uygunluk

Yeni kelimeler öğrenildiğinde, anlamıyla ve örnek cümle içindeki kullanımı ile birlikte deftere yazdırılabilir. İmla için önemli bir uygulama da diktedir. Dikte, sınıf seviyesi için uygun bir metin ya da parçanın öğretmen tarafından söylenip öğrenciler tarafından yazılmasıdır. Dikte çalışmaları birinci sınıftan başlanarak tüm sınıflarda seviyeye uygun bir biçimde yaptırılabilir. İmla çalışmaları sırasında imla kılavuzu ve Türkçe sözlük temel başvuru kaynaklarından olmalıdır. İmlâ kurallarının iletişimi kolaylaştırmak ve yazmada birliği sağlamak şeklinde iki temel işlevi vardır. İmlâ kuralları öğretilirken öncelikle kullanımı göstermek, buna ilişkin farklı örnekler vermek, kuralı sezdirmek ve ilerleyen sınıflarda kuralın ne olduğunu söylemek şeklinde sıralanabilir (Sever, 2000).

Noktalama işaretleri okunan yazının daha anlaşılır olmasını sağlar. Cümleleri ayırır, anlamı daha etkili ve kalıcı hale getirir. Ayrıca okumanın düzenli olmasını sağlar. Hem okuyucunun hem de dinleyicinin ilgisini ve dikkatini canlı tutar. Konuşmada vurgular ve tonlamalar varken yazmada noktalama işaretleri vardır. Yazılardan noktalama işaretleri çıkarıldığında anlam karışır ve yazılanları anlama zorlaşır. Noktalama işaretlerinin eksikliği ya da yanlış kullanımı anlam karışıklıklarına ve yanlış anlamalara yol açabilir. Bu nedenle cümle içinde ve sonunda gerekli noktalama işaretleri doğru ve eksiksiz bir biçimde kullanılmalıdır. Noktalama işaretlerinin öğretiminde de kuralların ezberletilmesinden uzak durulmalıdır. Örnek cümle ve metin üzerinde yapılan uygulamalarla işaretlerin hangi durumlarda ve bu işaretlerin neden kullanıldığı gösterilmelidir (Sever, 2000).

2.2.4.3. Yazma Hızı

Yazma hızını ölçebilmek için daha önceden öğrencilerin bir dakika içinde yazdıkları kelime sayılarına bakılırdı. Ancak bu ölçü çok yaygın bir şekilde kullanılmamaktadır. Çünkü kelime sayısı ile yazma hızını ölçmek Türkçenin sahip olduğu kelime yapısına uygun değildir. Ayrıca dik temel harf yazma hızını ölçmekte Türkçedeki hecelerin 1-4 harf arası değiştiği düşünüldüğünde bu durum mümkün görülmemektedir. Bu ölçümün yerine öğrencilerin bir dakikada yazdığı harf sayısının ölçülmesi daha doğru olacaktır. Çünkü Türkçemizde her harf ve harf, ses okunup yazılmaktadır (Güneş, 2007).

2.2.4.4. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Öğretmenin yazma becerisini desteklemesi ve bunu öğrencide alışkanlık haline getirmesi için, öğretmiş olduğu çalışmalar hakkında sınıf ortamında örnekler vererek bunu

pekiştirip, daha sonrasında yazma becerisinin özümsemesi için de eve ödevler vermesi gerekmektedir (Öz, 2001: 250).

Göçen (2019)'e göre yazma kabiliyetini edindirmek için bireyler;

4. Yazma süreci eğlenceli bir hale getirilmelidir. Böylelikle kişiler; yazma fiilini bir görev ve mesuliyet olarak görmekten daha çok, bir gereksinim olarak kabul edecekleri için özgün düşüncelerini, tasarı yeteneklerini ve vakalara veya vaziyetler karşısında farklı bakış açılarını bulmayı başarabileceklerdir.

5. Kendi fikirlerini karşı tarafa yansıtabilmeli, yaratıcı düşüncelerini ortaya koyabilmeli ve bütün bu durumları gerçekleştirirken de mutlu olmalıdır.

6. Kaidelerden kazanılan bir tüm olarak yazı yaratmaktansa içinde öz his ve fikirlerinin de olduğu yazılar meydana getirmelidir.

7. Ekip çalışmaları ile beraber çalıştığı oyun veya drama ile çalışmalarını daha iyi tecrübe edebilir.

Yazma terbiyesinin ana prensibi yazdırmaktır fikrini ortaya koyan Göğüş(1978)'e göre yazma becerisini geliştirmek için şu ilkeleri temel almak gerektiğini savunmuştur:

- Öğrencilerimizi iyi yazmaya alıştırmak amacıyla birkaç anlatım formülü öğretmek yarar sağlamaz. Öğrenciler, konu üzerinde kendi bilgilerini, yaşantılarını, izlenimlerini ve duygularını, kendi sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidir.

- Yazma etkinliklerinde, öğrencilerin kendi düşüncelerini, duygularını, yaşantılarını ve bilgilerini anlatmalarına ortam hazırlayacak konular seçilmelidir.

- Düzenleyim bilgileri, dil bilgisi konuları doğrudan yazma kabiliyetine sahip olmayı sağlamaz,.Bu bilgiler yazma faaliyetleri aracılığıyla iletilmeli ve çabucak uygulanmasına yer verilmelidir; yüzmeyi, ip atlamayı öğrenen çocuklara verilen bilgiler gibi.

- Yazma etkinliklerinde bireylerin sınıf düzeyleri yerine bilişsel seviyelerine göre temel alınmalıdır.

- Bireylerin yazma seviyesi biranda gelişmez, süreç içinde gelişir. Zira yazma, kısa bir zaman içinde bellenebilecek bilgi değildir, çeşit çeşit etkinlikler ile edinilebilecek bir yetenektir; bu sebeple vakit alır. Yazma alıştırmalarında basitten zor olana, süssüzden komplekse geçilmelidir. Örneğin özet çıkarma, mektup, basit birer yazma etkinliği; birçok kaynaktan bilgi toplayarak bir makale yazma ise karmaşıktır. Her çalışılan metin çeşidi üzerinde, bireyler şekil, düşünce, ifade yönlerinden gerekli maharet kazandırılıncaya dek sınıf ortamında çalışmalara devam edilmeli ve kâfi adette paradigma oluşturulmalıdır.

- Derslerdeki yazma çalışmaları öğrencilerin o metin türünde farklı şekilde oluşturacakları ödevle (başka çalışmalarla) bitirilir. Bireyler, sınıfta yapılan çalışmalardan elde ettikleri bilgi ve maharetleri hazırlayacakları ödevlerle göstereceklerdir. Ödevler öğretmence görülüp kontrol edilmeli ve bu ödevler puanlandırılmalıdır.

- Yazma çalışmaları ile konuşma becerileri arasında korelasyon oluşturulmalıdır. Sınıfta daha önce yaşanmış, üzerine konuşulmuş herhangi bir olay, yazının konusu da yapılabilir.

- Bireylerin tahrir hususunda bireysel farklılıkları da göz ardı edilmemelidir. Bu konuda yeterli düzeyde görülmeyen bireylerin bilgi ve maharetler noksanlıkları giderici tedbirler

hazırlanmalıdır. Yazmaya hevesli, istekli ve yetenekli kişiler cesaretlendirilmeli, sağlıklı örnekler sınıf ortamına getirilmelidir.

- Sınıfta yazmaya şevklendirecek bir ortam hazırlanmalıdır. Bu ortam, yazarları daha da isteklendirecek, ürkekleri yüreklendirecektir.

- Yazma etkinlikleri bireyin diğer derslerdeki aktifliğine, çevresinin ve zâtının hususi hayatına eklenmelidir. Böylelikle birey, yazmayı bir vasıta olarak kullanma imkânına kavuşabilir.

Yılmaz (2008: 33-34), öğrencide yazma becerisi geliştirme yöntemleri için şu başlıkları ele almaktadır; kontrollü yazma, güdümlü yazma, serbest yazma, dikte yöntemi, küme çalışmaları, araştırma ve inceleme yazılarıdır. Bahsi geçen yazma becerisi geliştirme tekniklerini sırayla açıklamak gerekirse;

7. Kontrollü Yazma: Öğrencilere cümle kalıp ve yapılarını doğru kullanabilme becerileri kazandırmada kullanılan bir yöntem olup, burada öğrencilere bir duyguyu, olay ya da durumu geçirebilmek adına yazı yazma çalışmaları yaptırmak esas alınmıştır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 101).

8. Güdümlü Yazma: Öğrencinin okuduğu bir metni değiştirmede, orijinali ile aynı yazılması veya öğrencinin metni okuduktan sonra yazıya aktarması şeklinde iki uygulamanın olduğu yöntemdir. Bu yöntemde iki zıt görüş belirtilmektedir. Yönteme karşı olanlar tarafından ortaya atılan düşünce, öğrencinin pasif olduğu ve özgür olmadığı görüşüdür. Yöntemi savunanlar ise bu sayede cümle yapılarını daha iyi öğrendikleri düşüncesindedirler (Aktaş ve Gündüz, 2004:103).

9. Serbest Yazma: Bu çalışma yönteminde öğretmen tarafından öğrenciye iki ya da daha fazla konu verilir. Öğrenci verilen bu konulardan bir tanesini ve kendine uygun olanı seçerek seçmiş olduğu konuda yazım kurallarına uyacak şekilde kendi tarzıyla düşünce ve duygularını yazıya aktarır (Demirel, 2002:103).

10. Dikte yöntemi: Öğrenciler, öğretmenlerinin normal okuma hızıyla okudukları metinleri birebir aynı şekilde yazıya geçirirler. Dikte yöntemi özellikle yazmaya yeni başlayan öğrencilerin harfleri, kelimeleri daha iyi kavrayabilmesi için kullanılan bir yöntemdir.

11. Küme Çalışmaları: Öğretmenler öğrencileri kümelere ayırarak, öncesinde bir konu verir ve konu hakkında araştırma yapmalarını ister. Her kümede olan öğrenciler araştırma yaptıkları konu hakkında tartışmalarda bulunur ve sonrasında bunları yazıya geçirirler (Aktaş ve Gündüz, 2004: 103).

12. Araştırma ve İnceleme Yazıları: Öğrenciler bireysel olarak araştırma ve inceleme yapacakları konuyu seçerek hazırlık yaparlar. Yapılan araştırma konusu hakkında detaylı incelemeler yaparak bir rapor oluştururlar.

Özbay (2007: 132) ise yazı yazma çalışma yöntemlerini; not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duygulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, tümdengelim ve eleştirel yazma şeklinde başlıklar halinde yer verir. Bu başlıkları şu şekilde açıklar:

- Not alma: Öğretmen öğrencinin dinleme ve okumayı etkin hale getirmesi için öğrencilerden not almalarını ister. Burada dinleyen kişi önemli gördüğü noktaları not olarak yazar.

- Özet çıkarma: Öğretmen daha öncesinde özet çıkarma konusu hakkında örnekler vererek konunun anlaşılmasını sağlar. Özet çıkarma konusunda bilgi sahibi olan öğrencilere çeşitli konularda yazılı metinler verilerek öğrencinin özet çıkarması istenir.

- Boşluk doldurma: Öğretmenler öğrencilere doğru anlama ve anlatma becerisi kazandırmak adına metinler verir. Öğretmen metnin bazı yerlerinde boşluklar bırakarak öğrencinin bu boşluklara uygun ifadeler yerleştirmesini ister.

- Sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma: Öğretmenler bir ana fikir belirlemek şartıyla öğrencilere belirledikleri sözcüklerden, kavramlardan, atasözlerinden ve deyimlerden oluşan bir havuz sunar. Öğrenci kendine uygun bulduğu konuyu seçip yazar.

- Serbest yazma: Bu çalışma yönteminde öğrenciler herhangi bir türde ve kendi istedikleri konuda bir metin seçerler. Bu metne kendi hayal, his, düşünce ve tasarımlarını yazarlar.

- Güdümlü yazma: Burada öğretmen öğrencilerle belli bir konu hakkında sınıf ortamında beyin fırtınası ve tartışma yapar. Sonrasında öğrenciden bu konu hakkında kendi duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmasını ister.

- Yaratıcı yazma: Öğrencinin yaratıcılık becerisini ortaya koymak adına öğretmen birden fazla konu belirler. Öğrenci bu konulardan istediğini seçip, konu ile ilişkili yazma çalışmaları yapar.

- Metin tamamlama: Öğretmen öğrencinin yaratıcılık becerisini ve hayal dünyasını anlamak için öğrenciye bir metnin sadece bir parçasını verir. Bunu metnin gelişimine uygun olacak şekilde kendi düşüncesiyle tamamlayarak yazıya dökmesi ister.

- Tahminde bulunma: Bu yöntemde öğrencinin düşünce, duygu ve hayal dünyasını zenginleştirmek için öğretmen, bir metnin öncesini boş bırakır. Öğrencinin buraya karşılık gelecek tahminlerini yazıya aktarmasını kapsar.

- Bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma: Bir metin okunup dinlendikten sonra öğrenci kendi üslubunu ve ifade biçimini katarak bu metni yeniden yazar.

- Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma: Bu yöntemde öğrencinin ilgisi olan türü belirlemek esastır. Öğrencinin okuduğu metinden yola çıkarak, yeni türde metin yazması amaçlanır.

- Duyulardan hareketle yazma: Öğrencilerde dikkati ve algılama gücünü değerlendirmek için öğrencinin karşısına çıkarılan resim, müzik ya da koku gibi uyaranlar karşısında öğrencide oluşan duyguları harekete geçirip yazmayı kapsar.

- Grup olarak yazma: Bu çalışma yönteminde öğrenciler gruplar haline ayrılır. Her gruba araştırılacak farklı yazma konuları verilir. Sonrasında gruplardaki yazma konuları toplanarak bir metin oluşturulur. Farklı görüşler sunulması ve ekip şeklinde bir araya gelmesi, öğrencileri geliştirmesi açısından önemli bir çalışmadır.

- Tümdengelim: Öğrencilerin gruplara ayrıldığı bu çalışmada bir konu belirlenir ve bu konu üzerine tartışılır. Konu hakkında özel bir fikir oluşturulur ve gruplar araştırmalar

yaparak neticeye varıp konu ile ilgili yazı yazarlar. Sonuçlar sınıf ortamında gruplar tarafından paylaşılır.

- Eleştirel yazma: Eleştirel yazma yönteminde bir metin konusu belirlenerek öğrenciler konu ile ilgili düşüncelerini tarafsız bir bakış açısı sunarak tartışıp değerlendirirler. Daha sonra varılan sonucu olumlu ve olumsuz yönleriyle anlatırlar ve bunu yazılı olarak ifade ederler (Özbay, 2007: 132).

3.3. Yazı

Yazı, konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin bazı sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt üzerine saptanmış biçimleridir (Çelenk, 2007:154). Yazma ise duygu, düşünce, istek hayallerin ve dışarıdan gelebilecek uyarıcıların ifade edilebilmesi için gerekli, uzun tekrarlar sonucu belli özelliklere uygun olarak öğrenilmiş şekil, işaret, grafik, sembol, rakam ve harflerin motorsal olarak üretilmesidir (Akyol, 2007, Güteryüz, 2002, Keskinliç, 2007). Bununla birlikte yazmak bireyin estetik yönünü geliştiren, paylaşım sürecidir (Yılmaz, 2006). Yazmak, duygularımızı düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı, yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004:24). Güneş (2007) yazının, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya aktarılması faaliyeti olduğunu, yazma faaliyetinin zihinde başladığını ve fikirlerin yazıya aktarılmasıyla tamamlandığını belirtmiş, yazının en önemli işlevlerinin bilgi verme ve bakış açısı oluşturma olduğunu söylemiştir.

Yazma ile ilgili tanımlar incelendiğinde yazmanın iki temel boyutu öne çıkmaktadır. Bunlardan birincisi yazmanın bir eylem olduğu ve performans gerektirdiği; ikincisi ise, yazmanın gelişimsel bir süreç olduğudur. Bu süreç yazarın vermek istediği mesajı tasarlaması, oluşturmaları ve alıcıya göndermesinden oluşmaktadır (Yıldız ve Ateş, 2010:12).

3.3.1. Yazının Tarihi

Yazı, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak için sesleri temsil eden simgeleri keşfetmesi sonucu oluşan özel bir kullanım alanıdır. İnsanlar arasında ses unsuru olmaksızın anlaşmayı sağlayan işaretlerin tamamı yazı kapsamında değerlendirilir (Elbil, 2005). Yazı dili bir dilin yazılırken kullanılan şekline denir. Nasıl konuşma dilinin aracı ses ise, yazı dilinin aracı da harftir. Yazı dili konuşma dilinden çok sonra ortaya çıkmıştır (Calp, 2005:21). Yazının keşfi, uygarlık yolunda çok önemli bir aşamadır. Öyle ki, tarih yazının kullanılışı ile başlar (Munis, 1973).

Yazının tarihi Sümerler'le başlamaktadır (Artut ve Demir, 2007, Elbir, 2005). Sümerlerin piktografi ile başlayan bir çeşit resim yazısı olan çivi yazılarından Mısır hiyerogliflerine, Müslümanların hat sanatından Ortaçağ'ın kaligrafisi ve Çin yazılarına dek uzunca bir serüven yaşanmıştır (Artut ve Demir, 2007:2). Başlangıçta insanlar iletişim kurabilmek, mesaj iletebilmek için işaret dilini geliştirmeye gereksinim duymuşlardır. Taş, kaya veya tahta üzerine kazılan, çizilen piktografik özellikler içeren ilk işaretler (özellikle hesap kayıtlarını tutmak için) tarihsel süreç içinde ilk görsel dilin oluşumuna zemin hazırlamıştır (Artut ve Demir, 2007:1). Zamanla konuşma dili zenginleşmiş ve sözcüklerin sayısı çoğalmıştır. Böylece sözcükleri anlatmak için kullanılan işaret ve şematik resimler yetersiz kalmıştır. Bu zorluğu gidermek için de, sözcüğü meydana getiren her ses için bir şekil düşünülmüştür (Kılıçkan, 2004:8). Böylece alfabeye doğru bir yaklaşım başlamıştır. Bu

tür uygulanan yazı biçimlerine fenografi (hece yazısı) denir (Kılıçkan, 2004:8). Binlerce yıl süren çalışmaların sonucu olan bugünkü alfabeler, insanlığın ortak yapıtıdır (Munis, 1973).

Alfabe yazısının meydana geliş tarihi, ortaya çıkışı çok zor ve hala çözülmemiş sırlarla dolu bir meseledir. Çünkü dünya medeniyetinin büyük bir başarısı olan alfabe yazısına Türkler de katkıda bulunmuşlar ve bunu, gelecek nesillere miras olarak bırakmışlardır (Amanjolov, 2006). Türklerin bilinen ilk yazılı belgelerinde Köktürk (Orhun) alfabeti kullanılmıştır. Bu alfabeden başlayarak Türkler, günümüze kadar çok sayıda alfabe ve yazı kullanmışlardır. Bunlar; Göktürk alfabeti, Uygur alfabeti, Arap alfabeti, Kiril alfabeti, Latin alfabeti" dir (Yaman, 2008:44-45).

Cumhuriyetin ilanından sonra, okur-yazar sayısının düşüklüğü göz önüne alınarak, 1 Kasım 1928 tarihinde Latin alfabeti kökenli yeni alfabeye geçilmiştir (Taylan, 2001:14). Dile uygun olmayan harfler çıkarılmış ve yeni harfler eklenerek 29 harfli Türk Alfabeti oluşturulmuştur (Munis, 1973 ve Taylan, 2001). Bu değişiklik sonrası ülke genelinde okuma yazma oranı hızla yükselmiştir (Taylan, 2001:14).

3.3.2. Yazının Önemi

Yazı insanlığın ilerlemesini sağlayan en önemli etmendir (Tonyalı, 2010). Yazı sayesinde kuşaklar ve toplumlar arasında bilgi ve kültür aktarımı çok daha kolay ve etkili hale gelmiştir. Çağlar boyunca yazılı iletişim, toplumların gelişmişlik düzeylerini gösteren önemli faktörlerden biri olmuştur. Gelişmişlik düzeyi yüksek ülkelerde yazılı iletişimde fazladır. Teknolojik gelişmeler sonucunda artan iletişim araçlarında yazılı anlatımın ağırlık kazandığı görülmektedir (Coşkun, 2009: 50). Bilim yığılarak ilerler. Yani önceki bilgiler sonraki bilgilere ulaşmada yardımcı olur (Tonyalı, 2010). Yazıyla bütün görüş ve buluşlar kayıt altına alınmış böylelikle insanların duygu ve düşüncelerinin farklı coğrafyalara ve geleceğe ulaştırmasına imkan sağlamıştır (Yılmaz, 2008). Yazı bulunmamış olsaydı, insanlık kendini bu derece tanımayacak, uygarlık yerinde sayacaktı (Karaalioğlu, 1984). Belki de insanoğlu daha önce icat ettiği birçok şeyi yeniden icat edecek; birçok bilgiye tekrar tekrar ulaşmak zorunda kalacaktı.

Günümüzde kişilerin öğrenmeleri genellikle yazı yoluyla olmaktadır. Eğitim öğretim çoğu zaman yazılı öğeler kullanılarak yapılmakta ya da yazılı öğeler sözel ifadeleri destekleyici ve kalıcılığı sağlamak için kullanılmaktadır. Dolayısıyla yazı ve yazı becerisi, öğretimin vazgeçilmez bir aracı konumundadır. Bireyin anadilini konuşuyor olması, çağdaş toplumlarda çoğu ihtiyacını karşılamak için yeterli olmamaktadır. Bu yüzden bireyin anadilinde esas olarak okuma-yazmayı yani yazı dilini öğrenmesi gereklidir (Kılıç, 2003). İnsanlar yaşam boyu bilgiyi yaymak ve aktarmak ve doğru iletişim kurmak için yazıya gereksinim duyarlar. Yazı konuşmaya göre duyguları, düşünce ve istekleri ifade etmek için son derece etkili bir araçtır. Yazı ile düşünceleri kaydetmek, aktarmak ve bazı soruları dile getirmek, çözüm aramak mümkündür (Yılmaz, 2006:36). Yazma, bireyin bilgisini, görgüsünü, duygu ve düşüncelerini anlatmanın başka bir deyişle diğer insanlarla paylaşmanın bir aracıdır. Bu nedenle de yazma becerisinden yoksun bir insanın, toplum ve insanlık için yeterli bir birey olduğunu söylemek zordur (Değirmenci, 2008:14).

Başlangıçta öğrenciler tarafından önemsiz ve sıkıcı olarak algılanabilen yazı etkinlikleri özellikle beden eğitimi, resim ve müzik gibi pek çekici bir etkinlik olarak görülmez. Bu

durumda öğretmen, onlara yazı dersinde edinilen bilgi ve deneyimleri günlük yaşamı ve hayatı anlamlı kılacak önemli bir faktör olduğunu örneklerle açıklaması gerekir. Örneğin; insanlar arasında önemli bir iletişim aracı olduğunu, güzel yazı ile toplum içinde ayrıcalıklı bir yeri olabileceğini, edinilen bilgi ve deneyimlerinin diğer derslerin ifadesinde yararlı olabileceğini, pratik yaşamda; mektup, davetiye, basit afiş tasarımları, doğum günü, bayram ve diğer özel günlere yönelik uygulama alanlarında kullanabilecekleri anlatılabilir (Artut ve Demir, 2007:14). Kötü yazı çoğunlukla ciddi okuma güçlüğü ile ilişkili olsa da, iyileştirme programlarında bu göz ardı edilmektedir. İyileştirilmesi gereken beceriler üst düzey beceriler olduğundan, yazıya çok önem verilmemektedir. Ancak, bu düşük seviyede bir beceri olsa da, yetersiz yazı düşük notlara ve düşük benlik kavramına yol açmaktadır. Düzgün ya da okunaklı olmayan yazılı çalışma çoğunlukla düşük notlandırılmaktadır ve aynı zamanda öğretmene ve öğrenciye, öğrencinin diğer öğrenme güçlükleri ile ilgili daimi hatırlatıcıdır (Gunning, 2010:154).

Kişisel gelişimin sağlanmasında ‘yazı’nın önemli bir yeri vardır. ‘Yazmak’ belleğin geliştirilmesi ve ‘bilgi’nin kalıcılığının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerine ders çalışma yöntemi olarak, yazmalarını önermektedirler. Çünkü, yazının kuralına uymaya çalışma, kişiyi belli bir disiplin kazanmaya zorunlu kılar. Yazmak, insan belleğinin disiplin kazanması, diri kalması, biçimlenmesi açısından da işlevselliği küçümsenmeyecek bir eylemdir. Özellikle matematik ve fen bilgisi derslerine çalışacak öğrencilere problemleri mutlaka yazarak çözmeleri öğütlenir. Aynı şey, dil dersleri için de geçerlidir. Yabancı dil öğrenenler yazarak çalışma yapmaktadırlar (Akbayır, 2010:3).

Yazma, bilgidен çok beceriyi gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005: 152).

3.3.3. Dik Temel Yazı

Bütün yazı çeşitleri temel yapısını dik temel harflerden alır. Kurallara uygun yazılan harflerin okunuşu kolay ve görünümü güzeldir. Dik temel yazıyı kurallarına uygun yazanlar tüm yazı çeşitlerini kolaylıkla öğrenir (Kılıçkan, 2004:32).

Dik temel yazıya baktığımızda anlaşılır, bozulmamış ve kolay yazımlı bir tür karşımıza çıkmaktadır. Diğer yazılarda olduğu gibi küçük ve büyük harflere sahiptir. Dik, eğik ve yuvarlak şekilde yazılırlar (MEB, 2012). İlkokuma yazma öğretimine bazı ülkeler dik temel harflerle başlamayı seçmektedirler. Öğrencilerin ilk başta zorluk yaşamamaları ve temel yazıyı iyi kavramaları için sadeleştirilmiş yazı biçimleri seçilmektedir. Temel harflerin oluşumunda yuvarlak ve dik çizgiler kullanılır. İşte bu harfler dik temel yazıyı oluşturmaktadır (Güneş, 2007).

Akyol (2012), dik temel yazı ile eğik yazı arasındaki farkın harflerin birleştirilmesi olmadığını, farklılığın harfleri oluşturmak için yapılan hareketler olduğunu ifade etmektedir.

Harfin ortaya çıkışı başladığı noktadan yazıldığı yöne kadar önemli bir husustur. Bu durum öğrencinin dik temel harflerle yazarken yavaş yazmasına sebep olmaktadır.

MEB'e (2012) göre dik temel yazıda üç temel harf düzeni vardır. Bunlar: “E, F, H, T, İ, L, T, ı, i, f, t” harfleri dörtgen, “A, K, M, N, V, Y, Z, k, v, z” harfleri üçgen, “B, C, Ç, D, G, Ğ, J, O, Ö, P, R, S, Ş, U, Ü, a, b, c,d, e, f, g, h, i, m, n, o, ö, p, r, s, ş, u, ü ve y” harfleri de daire düzenine göre yazılır.

Dik temel harfler üç eşit aralığa yerleştirilir. Büyük harfler aynı boydadır ve iki aralığa yazılır. Küçük harflerde ise harfin gövdesi, ikinci aralıktadır. Bazı harflerin aşağı ve yukarıya olan gövde uzantıları birinci aralığa, ikinci aralığa veya her üç aralığa da sarkabilir. Harflerin yazılış yönleri ok işaretleri ve rakamlarla öncelik sırasına göre gösterilmelidir (Artut ve Demir, 2007, s.69)

Türkiye'de 2005 yılına kadar ilkokuma yazma öğretimi dik temel harflerle yapılırken, 2005-2017 yılları arasında bitişik eğik yazı kullanılmış; 2017 yılında yayımlanan yeni program ile yazma öğretiminde dik temel harfler veya bitişik eğik harfleri kullanma tercihi öğretmenlere bırakılmıştır.

3.3.4. Bitişik Eğik Yazı

Bitişik eğik yazı (eğik el yazısı) okuyup yazan kişinin kullandığı günlük el yazısıdır. Herkesin kullandığı günlük el yazısının biçimi kişilere göre değişir. Çünkü kişilerin el yetisi ve titreşimi farklıdır (Kılıçkan, 2004:65).

Bitişik eğik yazı, harflerin birbirine bağlanarak kelimeler oluşturulan ve 70 derece sağa eğik yazılan bir yazıdır. Bitişik eğik yazı demek, bir harfin bittiği nokta ile bu harften sonra gelen harfin başladığı noktayı birbirine bağlamak demektir (Güneş,2007:138-139). Harflerin bağlantı biçimlerine özellikle dikkat edilmektedir (Artut ve Demir, 2007). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarına çizgi ve şekillerle başlamak daha uygun olur. Çizgiler yukarıdan aşağıya doğru çizilmeli ve yuvarlak semboller saatin iki noktasında başlayıp yukarı doğru gidip sola doğru devam ederek bitiş noktasına gelmelidir. Tek çizgi kullanılarak yapılan etkinlikler yeterli değildir ve çizgiler muhakkak birbirleriyle birleştirilmelidir (Akyol, 2007). Bitişik eğik yazının öğretiminde harfler ayrı ayrı ele alınarak çalışılmaktadır (Artut ve Demir, 2007). Öncelikle küçük harflerin yazımı ile başlanmaktadır. Çünkü büyük harfler bitişik yazılmamaktadır. Büyük harfler sadece kendinden sonra gelen küçük harfle bitişik yazılmaktadır (Güneş, 2007:139). Birkaç harf öğretildikten sonra öğrenilen harflerin, diğer harflerle olan bağlantıları kavratılarak hece ve kelime alıştırmaları yapılmaktadır. Bitişik eğik yazı yazma işleminde kelimenin yazılışı bitinceye kadar kalemin kağıt yüzeyinden kaldırılmaması gerekir (Artut ve Demir, 2007:32).

İlk okuma-yazma öğretiminde 2005 yılı Türkçe Öğretim Programı ile yazma stili olarak bitişik eğik yazı kullanılmaya başlanmıştır. Bu yazı stilinde harfler birbirine bağlanarak ilerlenir. Öğrencilerin kalemleri belirli bir açı ile eğik tutmaları gerekir (MEB, 2005).

Öğrenciler ilk okuma yazma öğrenmeye başladıklarında, kalemi ellerine alıp eğik ve dairesel çizgiler çizmektedirler. Öğrencilerin fiziksel yapıları dolayısıyla kalemi eğri olarak tuttıkları görülmektedir. Bitişik eğik yazını geri dönüşlere izin vermemesi akıcı ve kesintisiz bir yazıyı desteklemektedir. Bu durum harflerinde doğru yazılmasını sağlamaktadır. Harflerin hangi yönde yazılacağı sorununu ortadan kaldırmaktadır. Yazıdaki devamlılık, öğrencinin

zihnindeki bilgilerinde devamlılığını sağlamakta ve birbirlerine destek vermektedir. Öğrenciler dik temel harfleri öğrendikten sonra bitişik eğik yazıya geçiş yapılmak istendiğinde güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu sebeplerden ilk okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlangıç yapılmalıdır. Yazıdaki estetiklik öğrencilerin estetik olarak bakış açılarını da etkilemektedir (MEB, 2005).

2.3.5. Dik Temel Yazı ile Bitişik Eğik Yazının Karşılaştırılması

Bireyler ilerleyen dönemlerde kendine özgü bir yazı şekli geliştirirler. Çoğunlukla öğretmenlerin öğrencilerinin yazılarında gördüğü hatalar aslında öğrencinin kendine has yazma şekliyle ilgili olabilir. Öğrenciye dik temel yazı veya bitişik eğik yazı ile yazma öğretimi yaptırılmasıyla ilgili yapılan araştırmalarda, iki tür yazı stiline de çocukların düzeylerine göre olmadığını ortaya konmuştur (Akyol, 2006).

Blumenfeld (1997; Akt. Akyol, 2006) dik temel ve bitişik eğik yazı yazmada kalem tutma konusunda uyarılarda bulunmaktadır. Kalem tutuşu dik temel yazıda daha dik bir şekilde olmalıyken bitişik eğik yazıda ise biraz daha eğimli olmalıdır. Bu aşamada çocukların zorlanması çok normaldir. Bu iki yazı stili arasında kalem tutma bakımından ve kaleme bastırma bakımından farklılaşma vardır (Akyol, 2006).

Harfler dik temel yazı yazarken ters yazma dediğimiz “b-d” gibi harflerin karıştırılması bitişik eğik yazıda böyle bir durum karşımıza çıkmamaktadır. Mosse’ye (1982; Akt. Akyol, 2006) göre fiziksel ve yazılış olarak birbirine benzeyen küçük harflerdeki (ı, I, l vb.) yazım yanlışları da bitişik eğik yazıyla ortadan tamamıyla kaldırılmaktadır (Akyol, 2006).

Bitişik eğik ve dik temel harflerin şekil özellikleri ve geometrilerindeki temel özellikleri farklı olduğu için ikisi için de yazma öncesinde yapılacak sürekli ve doğru çizgi çalışmalarının aynı olmadığı konusuna dikkat edilmelidir. Bitişik eğik yazı yazma çalışmasından önce kavisli, dalgalı, dairesel ve kesintisiz çizgiler çizdirilirken dik temel harfler ile yazdırmadan önce dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Dik temel yazı şeklinde öncelikle dairesel çizgi aktarılıp öğretilmeye çalışılırken saatin iki noktasından başlanmalı, sol tarafa doğru eller kâğıt üstüdeyken aynı yere gelinceye kadar çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış tarafları, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya olacak şekilde yazdırılmalıdır. Bitişik eğik harflerin yazılış tarafları ise soldan sağa, sürekli ve eğik olarak olacak şekilde yazdırılmalıdır (MEB, 2018).

3.4. İlkokuma Yazma Öğretimi

İlkokuma-yazma süreci çocuğun, yazı sistemini çözdüğü ve artık yetişkin insanlar gibi yazdığı aşamadır. Çocuk için oldukça yoğun ve ağır bir dönemdir. Çocuk bir yandan harf şekillerini, boyutlarını, yazılışını, bitiştirilmesini, yazılış yönünü, kelimeler arasında bırakılması gereken uygun boşlukları, büyük- küçük harfleri, noktayı, virgülü vb. kuralları öğrenirken, diğer yandan da ses algısının yerleşmesiyle birlikte seslerle harfleri birbiriyle ilişkilendirmeye başlamaktadır. Seslerle harfler arasındaki bağlantıyı fark etmeye başladığında, yazma eylemi daha kolaylaşmaktadır. Ses bilinci gelişmiş bireyler, seslerle harflerin bağlantısını daha kolay sağlayabilirler. Sonraki aşamada kelime tanımayı, zihinsel sözlüğü zenginleştirmeyi, kendini ifade etmeyi, aktarmayı ve metin üretmeyi sağlayacak çalışmalar yapılmaktadır (Güneş, 2014). Ayrıca ilkokuma yazmada, çocuklar hem harfleri

doğru bir şekilde yazmayı hem de doğru bir şekilde çıkarmayı öğrenerek Türkçemizi imlâ ve yazım kurallarına hâkim hale gelmektedirler (Ferah, 2007).

İlkokuma yazma öğretimi, öğrencilerin sahip olduğu dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin üzerinden yürütülmektedir. Okuma öğretimi ile yazma öğretimi birlikte yürütülen bir süreçtir. İlk okuma yazma öğretiminde en büyük sorumluluk sınıf öğretmenine düşmektedir. Sınıf öğretmenin çalışmaları, başarılı bir ilk okuma yazma öğretiminin gerçekleştirilmesi için esas oluşturur.

3.4.1. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Amacı

İlk okuma ve yazma öğretimi bütünsel anlamıyla temel eğitimin ilk basamağı olan 1. sınıfta başlar. Bu aşamada ilk okuma ve yazma öğretiminin amacı, öğrencilere hayatının her alanında kullanabileceği okuma ve yazma becerileri kazandırmaktır. Günümüzde insanlar gerek akademik gerekse günlük hayatında başarılı olabilmek için etkili okuma becerisine ve güzel yazma becerisine sahip olmak durumundadırlar (Köksal, 2001).

İlk okuma ve yazma öğretiminin öncelikli amacı, kişinin yaşam boyu kullanacağı okuma ve yazmanın en temel becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin kazandırılması sırasında çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmalı ve yapılacak etkinlikler bu özellikler dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin çok dikkat etmesi, süreci iyi bir şekilde planlaması ve takip etmesi gerekmektedir. Bu sürecin esas amacı çocukların az bir zamanda okuryazarlığa ulaşması olmamalı. Amaç, kişiye okuma yazma becerisini kazandırmak ve bu beceriyi kazandırırken onların okuma yazma etkinliklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamaktır (Keskinlik ve Keskinlik, 2005: 190).

Çelenk (2007: 32)'e göre de ilk okuma ve yazma öğretiminin genel amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- Seviyelerine uygun metinleri uygun hızda ve anlamlandırarak okuyabilme.
- Okudukları veya dinledikleri seviyelerine uygun metin ve konuşmaları anlayabilme.
- Duyularını, fikirlerini ve izlenimlerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilme.
- Etkili iletişim kurabilme.
- Kurallara uygun ve işlek bir yazı yazabilme.
- Türk dilini öğrenmekten ve kullanmaktan haz duyma.

İlk okuma yazma öğretiminin temel amaçları incelendiğinde, öğrencilere okuma ve yazmanın temelleri atılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca bireye dilinin öğretilmesi ve bu dili kullanırken zevk alması vurgulanmaktadır.

3.4.2. İlk Okuma Yazma Öğretiminin Önemi

İlk okuma yazma öğretimi ilköğretimde gerçekleştirilen önemli bir eğitim etkinliğidir. Eğitimin ilk ve önemli adımlarının atıldığı ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin edinecekleri beceri ve alışkanlıklar, tüm eğitim kademelerinde öğrenci başarısını doğrudan etkileyecektir (Göçer, 2014, s. 11; Sağırılı, 2015, s. 4). Günlük yaşamın ihtiyaçlarını karşılamak, sağlığı ve yaşam düzeyini iyileştirmek, toplum için çalışma arzusunu geliştirmek, bireyin dünya görüşünü iletme bakımından okuma ve yazma çok yararlıdır (Gray, 1975, s. 307).

İlk okuma yazma öğretiminin sadece birinci sınıfa başlayan öğrenciler için önemli olduğu söylenmektedir. Aksine “İlk okuma-yazma öğretimi, öğrenen, öğreten ve toplum

açısından önemli bir eğitim etkinliğidir. Bu etkinlik gerek ilköğretim okulunda gerekse daha sonraki öğrenim hayatında öğrenciye gerekli olacak, hatta sadece Türkçe dersinde değil diğer derslerde de başarısına yön verecek kuvvetli bir eğitim etkinliğidir.” (Keskinlilıç ve Keskinlilıç, 2005: 189).

İyi eğitimli insan nüfusu ile ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasında yakın bir ilişki vardır. Bunun farkında olan ülkeler vatandaşlarını okur-yazar yapma ve iyi eğitim almalarını sağlama konusunda bilinçli davranmaktadırlar. Bu nedenlerle okuma-yazma eğitimi önemli bir konu olmuştur (Güneş, 1997, s. 2).

3.4.3. İlk okuma yazma öğretiminin ilkeleri

MEB’e (1936, s. 40-42) göre ilk okuma yazma öğretiminde aşağıda belirtilen ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

□□ Okutulacak kelime veya cümlelerin anlamına öğrencinin dikkati çekilmelidir. Okumak, anlamı kavramak demektir. Onun için daha başlangıçta öğrenci, her okuduğunun anlamına dikkat etmeye çalışmalıdır.

□□ Öğretmen, öğrenciye ne okutursa onun anlamını sormalı, öğrenci okuduğu kelimelerin şekline nasıl dikkat ediyorsa anlamına da dikkat etmeye alıştırmalıdır.

□□ Öğrenci bir kelimeyi okurken zihninde o kelimenin söylemi ile şekli, şekli ile anlamı arasında sıkı bir bağlantı oluşmalıdır. Öyle ki öğrenci, bir kelimeyi görünce hemen anlamını kavrayabilmeli ve gitgide gördüğü kelime ve cümleleri sesli okumaya bile gerek kalmadan gözle süzerek anlamını kavrayacak bir duruma gelmelidir.

□□ Öğrenciye okutulacak cümleler seviyesine uygun olmalıdır. Hiçbir zaman öğrenci, anlamını kavrayamayacağı cümleleri okumaya mecbur edilmemelidir.

□□ Bir kelimeyi hemen okuyabilmek için iyice tanımak gereklidir. Öğrencinin bir kelimeyi hemen tanıması için o kelimeyi oluşturan harfleri bilmesi yeterli değildir. Kelimenin şeklini birçok defalar görmüş olmalıdır. Kelimeleri öğrenmek ve tanımak için birkaç defa görmüş olmak gereklidir. Ancak, bir kelimenin kuru kuruya tekrarı büyük bir fayda sağlamaz. Tekrar, dikkati giderebilir.

□□ Bir kelimeye dikkat için kelimeyi öğrenci için cazip ve alakalı cümlelerde tekrar ettirmek faydalıdır. İlk zamanlarda öğrenci, gösterilen kelimeleri tanımak için zaman harcar ve dikkatini toplar. Fakat bir süre sonra kelimeleri okuya okuya onların şeklini kavramaya başlar. Gördükleri yerlerde onları daha çabuk tanıyacak ve daha çabuk okuyacak bir duruma gelirler. Öğrenci, farklı cümlelerde rastladıkları kelimeleri ne kadar çok görmüş ve tanımış ise o kadar çabuk öğrenir.

3.4.4. İlkokuma ve Yazma Öğretim Yöntemleri

İlkokuma ve yazma yöntemleri kendi içinde çözümleme yöntemi, bireşim yöntemi ve karma yöntem olarak ayrılmaktadır. Yöntemler okuma-yazma öğretiminde aşamalar halinde birbirinden etkilenerek, birbirlerini geliştirerek ilerlemişlerdir.

Tablo 2.1. İlkokuma Yazma Öğretimi Yöntemleri

Cümle Çözümleme Yöntemleri	Bireşim Yöntemleri	Karma Yöntem
Kelime Yöntemi	Harf Yöntemi	
Cümle Yöntemi	Ses Yöntemi	
Hikâye Yöntemi	Hece Yöntemi	

2.4.4.1. Cümle Çözümleme Yöntemleri

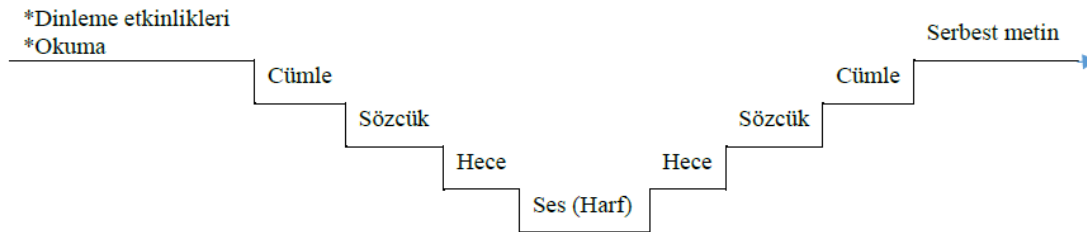
Çözümleme yöntemlerinde tümdengelim yani bütünden parçaya, analiz yöntemi izlenmektedir. Bireylerin gördüklerini bütünsel olarak algılamaları, çözümleme yönteminin benimsediği esastır. Öykü, cümle veya kelime öğrenciye gösterilmekte daha sonra okunmakta ve ezberletilmektedir. Daha sonra öykü cümlelerine, cümle kelimelerine, kelime ise harflerine kadar ayrılmaktadır. Çözümleme yöntemlerinde okuduğunu anlama becerisi ön plandadır. Bireşim yöntem ve tekniklerine göre, çözümleme yöntem ve teknikleriyle okuma ve yazma öğretiminde, okuma ve yazma hızının oldukça yüksek olacağı düşünülmektedir.

Cümle çözümleme yöntemleri; kelime, cümle ve hikâye yöntemi olarak üçe ayrılır. Bu yöntemlerden aşağıda kısaca bahsedilmiştir.

Kelime yönteminin temelini isminden de anlaşılacağı gibi kelime oluşturur. Öğretmenin öğrettiği kelimeler cümlelerin ya da cümleciklerin içinde kullanılır. Daha sonra kelimeler parçalanarak hecelere, heceler ise harflere ayrılır. Öğrencinin dikkatinin çekilmesi bu aşamada oldukça önemlidir. Öğretmenin verdiği kelimeler cümle veya yazı içerisinde anlamlı bir bütün oluşturabilecek gibi düşünülerek seçilmelidir (Yılmaz, 2009).

Cümle yöntemi öğretiminde yola cümleden çıkılmaktadır. Kullanılan kelimeler cümlelerin içinde somut anlamda yer alabilirler. Verilen cümlelerin öğrenciye bilgilerle aktarmasına dikkat edilmelidir. Öğretilen cümlelerin veya cümleciklerin bir bütünlük oluşturacak şekilde seçilmesi öğrenci için daha faydalı duruma gelir (Yılmaz, 2009).

Hikâye yöntemi, cümle yönteminin daha da genişletilmiş halidir. Çocuklar için hikâyeler daha ilgi çekici olduğu için okuma-yazma öğretiminde yarar sağlayacağı düşünülmüştür. Bütün düşüncelerin bir araya gelmesiyle oluşturulan yöntemde diğer yöntemlerin sınırlılıklarının da çözülebileceği konusunda görüşler oluşmuştur. Önce hikâye anlatıp çocukların ilgisini ve dikkatini çekerek başlanan yöntem, devamında hikâyenin bütün aşamaları öğrencilere verilir. Sonrasında analiz yöntemine geçip hikâye içerisindeki cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere, hecelerden de seslere geçilerek öğrencilerin okumayı tahlil etmelerine olanak sağlanmaktadır (Yılmaz, 2009).



Şekil 1.1. Cümle Çözümleme Yöntemlerinde İlkokuma Yazma Öğretimi Aşamaları

Kaynak: Çelenk, 2007, s. 52

2.4.4.2. Bireşim Yöntemleri

Bu yöntem tümevarımsal bir yaklaşımla sonuca ulaşan bir yöntemdir. Genel anlamıyla parçadan bütüne ulaşma esas alınmıştır. Birbirine benzeyen parçaları birleştirerek bütüne ulaşma işlemidir (Güleryüz, 2004: 69).

Bu yöntemde genel itibariyle harfin ve sesin öğretilmesi ya da hecelerin ve kelimelerin öğretilmesiyle başlar. Seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve kelimelerden cümlelere şeklinde bir öğretim sırası izlenir. Bu bakımdan bu tarz yöntemlere birleştirme anlamında sentez yöntemi de denir (Calp, 2003: 99).

Bireşim yöntemlerini; harf yöntemi, ses yöntemi ve hece yöntemi olarak üçe ayırılır. Bu yöntemlerden aşağıda kısaca bahsedilmektedir.

Harf yöntemine ilk olarak öğrencilere harfler verilerek başlanılır. Harf yönteminde öğretilen harfler ikişer üçer hecelenebildikten sonra ortaya kelime ve cümle çıkar (Yılmaz, 2009).

Ses yönteminde ya da diğer adıyla fonetik yöntemde ilk olarak önce sesler verilir. Kelimelerin ilk seslerinden yararlanılarak sesler gösterilir. Mesela “o” sesini öğretmek için “okul”, “a” sesini öğretmek içinse “at” kelimesi kullanılabilir. Öğretimde belirli bir sıra izlenir. Öncelikle alfabemizde bulunan ünlü sesleri daha sonrasında ise ünsüz sesler verilir. Bu şekilde devam edilerek önce iki veya üçer heceler oluşturulur sonrasında oluşturulan heceler kelimelere ve kelimelerden de cümlelere doğru devam edilir(Yılmaz, 2009).

Hece yönteminde ise ilk olarak hecelerle başlanılır. Öğrencilerin öğrendikleri heceler arttıkça bu hecelerden kelimeler ve cümleler üretilerek süreç ilerletilir. Hecelerle başlanması bireşim yönteminden farklılaştırırsa da hecelerden kelimelere kelimelerden de cümlelere ilerleyen bir yöntem uygulanması benzer yönlerinin olduğunu da göstermektedir (Yılmaz, 2009).

2.4.4.3. Karma Yöntem

Karma yöntemde ise ilkokuma ve yazmayı kısa sürede öğretmek amaçlanır. İllkokuma ve yazmada işe önce cümleler ve kelimeler ile başlanmaktadır. Ancak hecelerle harfler hemen gösterilip öğretilir. Bu şekilde öğrencilere cümle, kelime, hece ve harf birlikte öğretilmeye çalışılır. Birkaç cümleden sonra heceler ve harfler aynı zamanda öğretilir. Yöntemde öğrencilere bir anda birden çok uyarıcı verilmesi çocukların okuma-yazma öğrenmesinde sorunlarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak bu yöntemin öğrencilerin okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneklerinin geliştirilmesinde yeterli olmadığı görülmüştür (Calp, 2009).

Karma yöntemlerle ilk okuma yazma öğretiminde tümevarım ve tümdengelim, analiz ve sentez, parçadan bütüne ve bütünden parçaya yöntemleri bir arada kullanılmaktadır. Bireşim yöntemleriyle çözümlene yöntemlerinin üstün yanları bir araya getirilmeye çalışılmaktadır. İlk okuma yazma öğretimi sürecinin daha kısa olacağı vurgulanmaktadır.

Çelenk’e (2002) göre, karma yöntem bireşimsel yöntemlerin yarattığı sıkıntılar çözülmek istenmiştir. Aynı zamanda çözümlene yöntemlerinde uygulama yaparkenki zorlukları aşmak için öğretmenler tarafından ortaya çıkarılan iki yöntemin ortası niteliğinde bir yöntemidir.

Ülkemizde ilk okuma yazma öğretiminde halen kullanılmakta olan ses temelli cümle yöntemi, karma ilk okuma yazma öğretim yöntemidir. Ses tekniği ile cümle çözümlene tekniği bir arada kullanılmaktadır (Arslan, 2005, s. 54).

3.4.4.1. Ses Temelli Cümle Yöntemi (Ses Esaslı İlkokuma Yazma Öğretimi)

Ses temelli cümle yöntemi, karma ilk okuma yazma öğretimi yöntemidir. Ses tekniği ile cümle çözümlene tekniği bir arada kullanılmaktadır (Arslan, 2005, s. 54).

Ses temelli cümle yöntemi, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 9 ilde ve 120 ilköğretim okulunda pilot uygulaması yapılan 2005 ilköğretim programında öngörülmüştür. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ülkede uygulanmaya başlanan ilköğretim programında cümle çözümlene yöntemine son verilerek yerine ses temelli cümle yöntemi benimsenmiştir.

İlk olarak 2005 yılında başlanan “Ses Temelli Cümle Yöntemi” yaklaşımı 2018 yılında yayınlanan yeni kılavuz ile “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” olarak değiştirilmiştir. Bu yeni benimsenen yöntemde yazma öğretiminde dik temel harflerin veya bitişik eğik harflerin seçimi öğretmene bırakılmıştır(MEB, 2018).

MEB’e (2009, s. 232) göre ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması istenen Ses Temelli Cümle Yönteminde ilk okuma yazma öğretimine ilk olarak seslerle başlanır. İki veya üç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılır. İlk okuma yazma öğretimi bir an önce cümleye ulaşılacak şekilde düzenlenir. Ses temelli cümle yöntemi, öğrencilere ses/harf arasındaki farkın gösterilmesi, seslerin konuşma dilinde bitirilmesi ve seslerin birleştirilip kelime oluşturulması konularında öğretmene yardımcı olmaktadır (Tok, Tok ve Mazı, 2008, s. 126-127).

3.4.4.1.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri MEB’ce (2009, s. 231-234), ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Buna göre ilk okuma yazma öğretimi Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu ile birlikte yürütülmektedir. İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler üretilmesi öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygundur. Yöntem, tek tip, belirli kalıplara sıkıştırılmış, sınırlı sayıdaki cümlelerle ilk okuma yazma öğretimi yerine, çeşitliliği ön planda tutmaktadır. Öğrenciler çok sayıda hece, kelime ve cümlelerle ilk okuma yazmayı öğrenmektedirler. Sunulan zengin içerikle öğrencilerin temel düşünme becerileri, yaratıcılıkları ve zekâ alanları gelişmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde süreç, kolaydan zora doğru yürütülmektedir. Ses temelli cümle yöntemi öğrencinin dikkat gelişimine uygundur ve dikkat gelişimini artırır. Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretiminde ses, harf, hece, kelime, cümle ve metin oluşturma sırası izlenir. Bu durum, öğrencinin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerini geliştirir. Öğrenciler hece, kelime, cümle ve metin üretme süreçlerine aktif olarak katıldıklarından yöntem öğrencilerin yaratıcılığını geliştirir. Çok sayıda hece, kelime, cümle ve metinle çalışılır. Bu durum öğrencilerin cümleleri ezberlemesini engeller ve cümleyi anlamasını gerektirir. Türkçede her harf bir sese karşılık geldiğinden ses temelli cümle yöntemi Türkçenin ses yapısına uygundur. Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin farkına varmalarını sağlar; dil gelişimine katkı getirir. Öğrencilerin sesleri sıra ile öğrenmesi, yazma esnasında kelimelerin doğru yazımını sağlar. Öğrenciler yazma ile okuma arasındaki benzerlikleri algılar. Yazının harflerin bir araya gelmesiyle okumanın ise seslerin birleştirilmesiyle meydana geldiğini anlar. Ses temelli cümle yöntemi öğrencilerin

sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırır. Öğrencilerin okuma-yazmayı öğrenme sürecinde bireysel, bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlar.

3.4.4.1.2. Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkeleri

İlk okuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (MEB, 2009, s. 234):

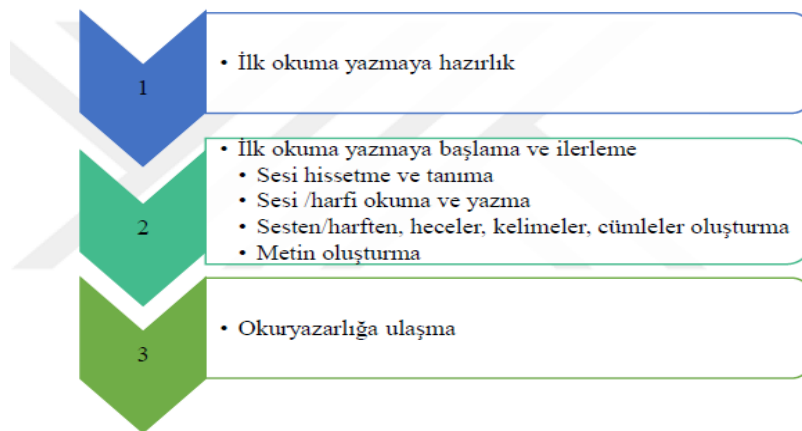
1. Öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır.
2. Büyük ölçüde sentez tekniğinden yararlanılmalıdır.
3. Hece oluşturma aşamasında anlamlı heceler oluşturulmalıdır.
4. Süreçte oluşturulacak heceler;
 - Kolay okunmalı,
 - Türkçede kullanım sıklığı fazla olmalı,
 - Anlam açık ve somut olmalı,
 - Anlam görselleştirilebilir olmalı,
 - İşlek hece yapısına sahip olmalıdır.
5. Birkaç ses verildikten sonra cümle oluşturulmalıdır.
6. Öğrencilerin mümkün olduğunca tüm duyu organları işe koşulmalıdır.
7. Somut materyallerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.
8. Hece tablosu kullanılmamalıdır, ancak öğrenilen hecelerin tekrarı amacıyla kullanılmalıdır.

9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalı ve kontrol edilmelidir. Bu amaçla aşağıdaki etkinliklerden yararlanılabilir:

- Önceki öğrenilenlerle yeni öğrenilenleri ilişkilendirme
- Deftere, yazı tahtasına, kum havuzuna vb. yazma
- Yazılanları sunma
- Çalışma kitaplarında ve etkinlik kâğıtlarında yer alan etkinlikleri yapma

3.4.4.1.3. Ses Temelli Cümle Yöntemi Aşamaları

Ses Temelli Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki aşamalar izlenerek gerçekleştirilir (MEB, 2009, s. 234-235):



Şekil 1.2. Ses Temelli Cümle Yöntemi Aşamaları

Kaynak: Babayiğit,2016, s.57

Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğretimi 3 aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk okuma yazmaya hazırlık aşaması ilk aşamadır. Okulun açıldığı ilk haftaları kapsamaktadır. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında öğrencilere sesler bütün öğretilmekte, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metinler oluşturulmaktadır. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması yaklaşık olarak birinci dönemin sonunda sonlanmaktadır. Son aşama ise okuryazarlığa ulaşma aşamasıdır. Çoğunlukla birinci sınıf öğrencileri şubat tatiline giderken okuryazarlığa ulaşma aşamasına gelmektedir.

3.5. İlgili Araştırmalar

Gürbüz Türk, Akran ve Üner (2018) çalışmalarında, okuma-yazma öğretiminde uygulanacak olan dik temel yazı konusunda öğretmen algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmış ve veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerine, “dik temel yazı.....benzemektedir. Çünkü.....” ifadesinin yer aldığı bir form dağıtılmıştır. Araştırmanın örneklemini 110 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenler dik temel yazıyı bitki, hız, yiyecek, spor dalı, kural ve araç olarak; bitişik eğik yazıyı ise hayvan, yemek, doğa, sanat, karmaşıklık ve basit bir eylem olarak tanımlamışlardır. Yapılan benzetmelerden yola çıkılarak öğretmenlerin dik temel yazıyı pratik, hızlı, rahat, disiplinli ve derli toplu bulurken, bitişik eğik yazıyı daha karmaşık, zor, zahmetli ve zaman alıcı buldukları bilgisine ulaşılmıştır.

Akın (2016) araştırmasında, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerini okula başlama yaşı açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama seviyelerinde aldıkları puanlar 60–66 ay; 67–69 ay; 71 ve üzeri ayda birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yaş grupları üzerinden çözümlenmiştir. 72 ve üzeri ayda birinci sınıfa başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama seviyelerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma-yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin okul öncesi eğitimi alma durumlarına bakıldığında, okul öncesi eğitim alan öğrenciler üç grupta da başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin okuma-yazma ve okuduğunu anlama seviyelerinin ailelerinin gelir durumuna göre incelenmesinde, ailelerin refah seviyesi yükseldikçe öğrencilerdeki okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik aldıkları puanlarda da yükselme görülmüştür. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde ise kız öğrencilerin yazma seviyelerinin erkeklerden ilerde olduğu görülmüştür.

Arslan(2012), çalışmasında ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimi uygulamalarını; öğretim, değerlendirme, yazı güçlükleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Burdur il ve ilçe merkezlerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 54 birinci sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verileri analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre birinci sınıf öğretmenlerinin büyük kısmı ders saatlerinin haftada iki saatini yazı öğretimine ayırmaktadır. Öğrenciler; “e, c, ı, i, o, ç, ö, u, l, y, ü, a” harflerini kolaylıkla, “f, k, r, H, b, z, s, m” harflerini zorlanarak yazmaktadır. Öğrencilerin yaşadığı zorlukları birinci sınıf öğretmenleri sırasıyla; harflerin

şekilleri, harfleri birleştirme, harf eğikliği, bazı harflerin yazımında zorlanma, el yazısında zorlanma, ilk günlerde zorluk, fiziki gelişim ve harflerin yönleri olarak belirtmişlerdir. Birinci sınıf öğretmenleri yazamayan öğrencilerle sırasıyla; tekrar, harfin üzerinden geçme, tahtada yazma, alıştırmaya yapma, elinden tutarak yazma, noktalı yazılmış harfler üzerinden geçme etkinliklerini uygulamaktadır. Öğretmenler en fazla, sırasıyla; harf şekillerini inceleyerek, kontrol ederek, düzeltme yaparak, çizgilere yazımı inceleyerek, yazı güzelliğine bakarak, düzene bakarak, boşluk kullanımı açısından değerlendirme yapmaktadır.

Şahin (2012), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve problemlerin giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009–2010 öğretim yılında Kırşehir il merkezinde görev yapan 266 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Anketi” ile veriler toplanmıştır. Anketle ulaşılan verilerin istatistiksel analizinde, yüzde (%) ve frekans (f) kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmayla, öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde genel anlamda çok fazla problemle karşılaşmadıkları tespit edilmiş, öğrencilerin f, r, s ve k küçük harfleri ile F, H, G, T ve D büyük harflerinin yazımında daha çok yanlış yaptıkları; “b ile d”, “r ile n”, “m ile n”, “u ile v” harflerini birbirlerinin yerine yazdıkları ve karıştırdıkları tespit edilmiştir.

Bektaş (2007), “ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirmesi” konulu araştırmasında, ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma ve yazma öğretim sürecinin nasıl ilerleyip geliştiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılan betimsel bir çalışmadır. Araştırma modeli olarak tarama modeli seçilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veriler toplandığı için iki ayrı şekilde örneklem alınmıştır. 172 öğretmen anket çalışmasına katılmıştır. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki birer okuldan 2’şer, orta sosyo-ekonomik düzeydeki iki okuldan 3 öğretmen olmak üzere toplam 7 birinci sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile nitel veriler, nicel veriler ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlkokuma ve Yazma Öğretim Sürecini Değerlendirme Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Sonuç olarak ise araştırmaya katılan 172 öğretmenin yarısından fazlası öğrencilerin bitişik eğik yazıya hazırlık amacıyla yapılan çizgi çalışmalarında çok fazla zorlandıklarını belirtmiştir. Görüşmelerde de yedi öğretmenden altısı, öğrencilerin bitişik eğik yazıya uygun olarak yapılan çizgi çalışmalarında zorlandıkları yönünde ifadeler kullanmışlardır. Çizgileri birleştirememeye, eğik yazamama, çizgilerin sarmal oluşu, dairesel hareketleri ters yapma eğilimi gibi alanlar, öğrencilerin zorlandıkları kısımlar olarak belirtilmiştir. Ayrıca bulgular kısmında dikte etkinliklerinde karşılaşılan en büyük sorunun harf eksikliği olarak ifade edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Birinci sınıf öğrencilerinin dikte çalışması ile yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada araştırma modellerinden kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılacaktır. Büyüköztürk(2007) deneysel deseni, değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini bulmak amacıyla kullanılan araştırma desenleri olarak tanımlamıştır. Yarı deneysel desenin amacı da deneysel desenle aynıdır. Her iki desen arasındaki fark, yarı deneysel desende, kontrol ve deney gruplarının tesadüfen seçilmesi yerine ölçümlerle seçilmesidir (Ekiz, 2003). Bu çalışmada, kontrol ve deney gruplarının belirlenmesinde rastgele atama yapılmamış ve araştırmanın deney grubu İstanbul ilinin Çatalca ilçesinde bir köy okulundan, kontrol grubu da Çatalca ilçesinde başka bir köy okulundan seçilmiştir.

3.2. Araştırma Grubu

Bu deneysel araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Çatalca ilçesinde bulunan 2 farklı köy okulunda öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden 10'ar kişilik gruplar oluşturulmuştur.

Tablo 3.1.

Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeği Ön Test Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	t-Testi		
						t	sd	p
Ön Test	Deney	10	39,30	4,78	1,51	-.27	18	.78
	Kontrol	10	40,30	10,45	3,30			

Yazma beceri değerlendirme ölçeği ön test puanlarının grup değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucuna göre araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri değerlendirme ölçeği ön test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(18) = -.27$; $p = .78$). Bu bulgu doğrultusunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yazma becerileri açısından benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

Çalışma katılımcıların eğitimine devam ettiği mevcut sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirildiği gruplarda okuma ve yazma bilmeyen öğrenci yoktur. Fakat yazma becerileri iyi olmayan öğrenciler mevcuttur.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla ön test- son test dikte metinleri, daha önce geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş Benik, T.(2018)'in hazırlamış olduğu yazma becerisi değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte okuma hızını ölçme amaçlı bulunan son madde değerlendirmeye alınmamıştır.

Deneysel çalışmada kullanılmak üzere metinler seçilmiştir. Metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmasına ve her harfi içermesine dikkat edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Şubat ve Mart ayı içerisinde birinci sınıflarla iki hafta uygulanmıştır.

Deneyel çalışmadan önce ve sonra deney ve kontrol grubunda ön test-son test metni dikte ile yazdırılmıştır. Deney grubunda dikte ile yazma etkinlikleri izlenirken, kontrol grubunda Türkçe ders kitabı etkinlikleri uygulanmıştır. Deney grubunda dikte ile yazma etkinliklerine, günde bir ders saati ayrılmıştır.

Tablo 3.2.

Uygulama Süreci

GRUPLAR	ÖN TEST	UYGULAMA	SON TEST
DENEY	Dikte metni, yazma becerisi değerlendirme ölçeği	Dikte çalışması	Dikte metni, yazma becerisi değerlendirme ölçeği
KONTROL	Dikte metni, yazma becerisi değerlendirme ölçeği	Türkçe ders kitabı etkinlikleri	Dikte metni, yazma becerisi değerlendirme ölçeği

Uygulama sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir;

1- Ön test uygulaması öncesinde kontrol ve deney grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından boş çizgili kâğıtlar dağıtıldı. Öğrencilerin kendi kalemlerini kullanması istendi. Seçilen dikte metni her iki gruba da metinde bulunan kelimeleri öğrencilerin yazabileceği bir okuma hızıyla kelimeler tek tek sesli okunarak yazdırıldı. Öğrencilerin isteğine bağlı olarak bazı kelimeler bir kez daha tekrarlandı. 30 dakikalık bir uygulamadan sonra ön test uygulaması sonlandırıldı.

2- Deney grubuna her gün çizgili kâğıt dağıtılıp her gün için farklı bir dikte metni bu kâğıtlara yazdırılmıştır. Her öğrencinin yaptığı dikte çalışmasını bireysel olarak öğrenciyle birlikte değerlendirip öğrencilere dönüt verilmiştir. Bu uygulama 10 gün boyunca devam ettirilmiştir.

3- Uygulama süreci sonunda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere son test uygulaması için tekrar boş çizgili kâğıt dağıtıldı ve seçilen farklı bir dikte metni her iki gruba da metinde bulunan kelimeleri öğrencilerin yazabileceği bir okuma hızıyla, kelimeler tek tek sesli okunarak yazdırıldı. Öğrencilerin isteğine bağlı olarak bazı kelimeler bir kez daha tekrarlandı. 30 dakikalık bir uygulamadan sonra son test uygulaması sonlandırıldı.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ilkökul 1. sınıf öğrencilerinde dikte çalışmasının yazma becerisine etkisinin değerlendirilmesinde SPSS(Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Uygulanan metinlerden elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından yazma beceri değerlendirme ölçeği üzerinde puanlandırmıştır. Elde edilen puanların aritmetik ortalaması alınıp bir sonuca varılmış, hesaplamalar üzerinden yorumlar yapılmıştır. Verilerin analizinde genel olarak; frekans, yüzde hesaplamaları, aritmetik ortalama, standart sapma hesaplamaları, bağımsız ve bağımlı gruplar t testi kullanılmış ve bu analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerle yazma

becerisinin alt boyutları olan okunaklılık, imlâ ve noktalamanın incelenmesinde de aritmetik ortalama ile frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın, bulgular ve yorumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Değerlendirme aracının uygulanmasıyla elde edilen veriler istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Birinci bölümünde belirlenen problem alt başlıklarına göre veriler sıralanmıştır.

4.1. Uygulama öncesinde ve sonrasında çalışma grubu öğrencilerinin yazma beceri durumları nasıldır?

Uygulama öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerinin yazma becerisi değerlendirme ölçeğine göre aldıkları puanlar tablo 4.1. de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Ölçek Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Grup	Boyutlar	Ön test				Son Test			
		<i>n</i>	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$	<i>n</i>	\bar{X}	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Deney	Okunaklılık	10	21.60	3.94	1.24	10	29.20	3.70	1.17
	İmlâ Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uygunluk	10	17.70	2.71	.85	10	21.30	2.58	.81
	Yazma Becerileri	10	39.30	4.78	1.51	10	50.50	5.62	1.77
Kontrol	Okunaklılık	10	21.20	6.39	2.02	10	22.40	6.46	2.04
	İmlâ Kurallarına ve Noktalama İşaretlerine Uygunluk	10	19.10	4.62	1.46	10	19.20	4.36	1.38
	Yazma Becerileri	10	40.30	10.45	3.30	10	41.60	10.58	3.47

Tablo 4.1. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinden sonrasına okunaklılık alt boyutunda 7.6 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 21.60$; $\bar{x}_{\text{son}} = 29.20$); imla kurallarına ve noktalama işaretlerine uygunluk boyutunda 3.6 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 17.70$; $\bar{x}_{\text{son}} = 21.30$) ve ölçek genelinde 11.2 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 39.30$; $\bar{x}_{\text{son}} = 50.50$) puan artış sağlamışlardır. Kontrol grubu öğrencilerinde ise öğrencilerinin uygulama öncesinden sonrasına okunaklılık alt boyutunda 1.2 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 21.20$; $\bar{x}_{\text{son}} = 22.40$); imla kurallarına ve noktalama işaretlerine uygunluk boyutunda 0.1 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 19.10$; $\bar{x}_{\text{son}} = 19.20$) ve ölçek genelinde 1.3 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 40.30$; $\bar{x}_{\text{son}} = 41.60$) puan artış sağlamışlardır. Bu bulgu doğrultusunda deney grubu öğrencilerine gerçekleştirilen dikte etkinliklerinin, kontrol grubu öğrencilerine gerçekleştirilen programa dayalı etkinliklere göre öğrencilerin yazma becerileri gelişimini desteklemesine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

4.2. Deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test ve son testi arasında anlamlı fark var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi değerlendirme ölçeğine göre ön test ve son test arasında yapılan karşılaştırma sonucunda oluşan veriler tablo 4.2. de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Deney Grubu Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Test Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Grup	Puanlar	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t-Testi		
						t	sd	p
Deney	Ön Test	10	39.30	4.78	1.51	-8.74	9	.000
	Son Test	10	50.50	5.62	1.77			

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin yazma becerileri değerlendirme ölçeği ön test son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t(9) = -8.74$; $p = .000$). Bu bulgu doğrultusunda dikte etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.3. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri ön test ve son testi arasında anlamlı fark var mıdır?

Kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi değerlendirme ölçeğine göre ön test ve son test arasında yapılan karşılaştırma sonucunda oluşan veriler tablo 4.3. de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.

Kontrol Grubu Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Test Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Grup	Puanlar	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t-Testi		
						t	sd	p
Kontrol	Ön Test	10	40.30	10.45	3.30	-1.16	9	.27
	Son Test	10	41.60	10.58	3.34			

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri değerlendirme ölçeği ön test son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(9) = -1.16$; $p = .27$). Bu bulgu doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerine gerçekleştirilen Türkçe ders kitabı etkinliklerinin yazma becerilerinin gelişimine istenilen katkıyı sağlamadığı söylenebilir.

4.4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri son testleri arasında anlamlı fark var mıdır?

Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi değerlendirme ölçeğine göre ön test ve son test arasında yapılan karşılaştırma sonucunda oluşan veriler tablo 4.4. de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

Yazma Beceri Değerlendirme Ölçeği Son Test Puanlarının Grup Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t-Testi		
						t	sd	p
Son Test	Deney	10	50.50	5.62	1.77	2.34	18	.03
	Kontrol	10	41.60	10.58	3.34			

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerileri değerlendirme ölçeği son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak

anlamli bulunmuştur ($t_{(18)} = 2.34; p = .03$). Fark kaynağı incelendiğinde deney grubu lehine kaynaklandığı görölmektedir. Bu bulgu doğrultusunda deney grubu öğrencilerine gerçekteştirilen dikte etkinliklerinin, kontrol grubu öğrencilerine gerçekteştirilen Türkçe ders kitabı etkinliklerine göre öğrencilerin yazma becerileri gelişimini desteklemesine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinde dikte çalışmasının yazma becerisine olumlu bir etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Bu bölümde yapılan uygulama sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda tartışma, sonuç ve bu sonuçlara göre önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Yazma becerisi insanın tüm hayatını etkileyen bir beceridir. Türkçe eğitiminde okullarda en zor ve en son edinilen beceri olarak görülen yazma konusunda devam eden sorunların olduğu görölmüştür. Öğrencilerin bir metin oluşturmanın dışında noktalama işaretlerini doğru kullanabilme, yazım (imlâ)kurallarına uygun yazabilme ve harfleri doğru şekilde okunaklı yazabilme gibi hayatın ve eğitimin her alanında yararlanacağı bazı temel konularda bile sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretim programlarında yer verilmesine rağmen ders kitaplarında etkinliği bulunmayan ya da derslerde kullanılmayan birçok yöntem ve tekniğin neredeyse unutulmak üzere olduğu fark edilmiştir. Bu çalışma ile ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirilebilmesi için derslerde dikte yönteminin kullanılmasının etkili bir uygulama olacağı düşüncesi desteklenmiştir.

Yazma becerisinin okunaklılık alt ölçeğinden elde edilen veriler ile alan yazın sonuçları karşılaştırıldığında; bu sonuçlar Alyıldız (2011) ve Bayraktar(2006)'ın yaptığı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Alyıldız(2011), ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrenci hatalarını incelenmiş ve deney grubundaki öğrencilerin en çok yaptığı hataları: “harfleri birbirine yakın yazma”, “satır sonlarında uygun boşluk bırakmama”, “ kelime arasında az boşluk bırakma”, “harfleri şekline uygun yazmama”, “aynı harfi metin içerisinde farklı boyutlarda yazma”, “ harfleri birbirine uzak yazma” olarak belirtmiştir. Bayraktar (2006)'ın araştırmasında, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda hangi tür hatalar yaptıklarını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında, harfleri anlaşılır ve okunaklı bir şekilde yazmada ve harfleri satır çizgilerine yazmada birinci sınıf öğrencilerinin sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Satır başı yapmada, kelime arası boşluk bırakmada ve kelime bölmede sorunlar yaşadıkları, göze hoş gelen bir yazı yazamadıkları belirlenmiştir.

Yazma becerisinin imlâ ve noktalama işaretlerine uygunluk alt ölçeğinden elde edilen verilerde, öğrencilerin ortalama bir değer aldıkları ve ön test son test arasında okunaklılığa oranla daha az bir artış gösterdikleri tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde; Memiş ve Harmankaya(2012) çalışmalarında birçok öğrencinin noktalama işaretlerini doğru şekilde kullanamadıkları belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen sorunların yaşanıyor olması öğrencilerin hâlâ küçük kas becerilerini kazanmadığını, el-göz koordinasyonunda problemler yaşadığını gösteriyor ve bu süreci ileriki dönemlerde atlatarak yazma çalışmalarında karşılaştıkları sorunları zamanla aşacakları düşünülebilir. Ayrıca öğrencinin derse karşı ilgisizliği ve dikkat eksikliği, yeterli hazırbulunuşluk seviyesine ulaşamamış olması bu tür sorunlarla karşılaşılmasına neden olabilir. Öğretmenlerin noktalama işaretleri ve imla konusunda yazma çalışmalarına önem vermeleri gerekir. Bu çalışmalar sırasında öğrencilere mutlaka dönüt verilmesi gerekir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında dikte çalışmalarının, yazma becerisini ne düzeyde etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama araçlarıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinden iki aşamada (ön test-son test) nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ise yazma becerisi değerlendirme ölçeğiyle puanlanmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar, ele alınarak düzenlenmiş ve tartışılmıştır. Çalışmanın bitiminde ise ulaşılan sonuçlardan hareketle önerilere yer verilmiştir.

Dikte yönteminin birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada araştırmanın bulguları doğrultusunda yapılan değerlendirmede şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1- Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan dikte çalışmasının ön test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Yani deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerisi açısından birbirlerine benzer oldukları söylenebilir.

2- Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan dikte çalışmasının son test sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yani kullanılan dikte yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

3- Deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu, dikte çalışmalarının kullanıldığı deney grubunda ön test ve son test puanları arasında yazma becerisi açısından öğrenciler arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Kullanılan bu yöntemle göre öğrencilerin yazma becerileri son test lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

4- Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda kontrol grubu öğrencilerine gerçekleştirilen Türkçe ders kitabı etkinliklerinin yazma becerilerinin gelişimine istenilen katkıyı sağlamadığı söylenebilir.

5- Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinden sonrasına okunaklık alt boyutunda 7.6 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 21.60$; $\bar{x}_{\text{son}} = 29.20$); imla kurallarına ve noktalama işaretlerine uygunluk boyutunda 3.6 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 17.70$; $\bar{x}_{\text{son}} = 21.30$) ve ölçek genelinde 11.2 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 39.30$; $\bar{x}_{\text{son}} = 50.50$) puan artış sağlamışlardır. Bu veriler ışığında dikte çalışmalarının öğrencilerin okunaklık boyutunda yazma becerilerini daha çok geliştirdiği söylenebilir.

6- Kontrol grubu öğrencilerinde öğrencilerinin uygulama öncesinden sonrasına okunaklık alt boyutunda 1.2 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 21.20$; $\bar{x}_{\text{son}} = 22.40$); imla kurallarına ve noktalama işaretlerine uygunluk boyutunda 0.1 ($\bar{x}_{\text{ön}} = 19.10$; $\bar{x}_{\text{son}} = 19.20$) ve ölçek genelinde 1.3 ($\bar{x}_{\text{ön}} =$

40.30; $\bar{x}_{\text{son}} = 41.60$) puan artış sağlamışlardır. Kontrol grubunda uygulanan Türkçe ders etkinliklerinin yazma becerisini yeteri kadar geliştirmedeği ve nispeten okunaklılık boyutunun imla ve noktalama boyutuna göre daha fazla geliştiğini söyleyebiliriz.

Araştırmada dikte yönteminin birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, araştırmacılara ve eğitim kurumlarına yönelik şu öneriler verilebilir:

1. Öğrencilere ilk okuma yazma eğitimlerinin başından itibaren derslerde dikte çalışması etkinlikleri yaptırılabilir.

2. Harf gruplarına uygun dikte metinleri hazırlanıp bunlar harf grupları öğretimi bitiminde pekiştirme amaçlı öğrencilere dikte yaptırılabilir.

3. Öğretmenler, ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda her gün için Türkçe derslerinin 30 dakikasını dikte çalışmalarına ayırabilirler.

4. Dikte çalışmasının yazı becerilerinin gelişimine etkisini araştıran çalışmalar daha çok yapılabilir.

5. Düzenli dikte çalışması derslerde değerlendirme amaçlı kullanılmasının yanında Türkçe dersinde yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir.

6. Yapılan dikte çalışmalarından sonra öğrencilere dönüt verilmesi çalışmanın başarısını arttıracaktır.

7. Bu araştırmada çalışma grubundaki öğrenci sayısı azdır. Büyük öğrenci gruplarıyla bu araştırma daha ayrıntılı tekrarlanabilir.

8. Yazma becerisi değerlendirme araştırmaları daha fazla yapılarak yazı ile ilgili değerlendirme araçlarının sayıları artırılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirebilmek için okunaklılık kısmında; harfler arasındaki boşluklara, kelimeler arasındaki boşluklara, yazının estetik görünümüne, harflerin başlangıç ve bitiş noktalarına, harfleri dik yazmasına harflerin satıra düzgün yerleştirmesine dikkat etmeleri gerekir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını doğru bir şekilde yerine getirmesine dikkat etmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- 1) Akbayır, S. (2010). Yazılı anlatım nasıl yazabilirim?. Ankara: Pegem Akademi.
- 2) Akın, S. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 3) Aktaş, Şerif ve Gündüz, Osman (2004). Yazılı ve Sözlü anlatım (Kompozisyon sanatı) (5.baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- 4) Akyol, H.(2000). Yazı öğretimi. Milli Eğitim Dergisi Süreli Yayınlar Dizisi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- 5) Akyol, H. (2006). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 6) Akyol, H. (2007). Türkçe ilkökuma yazma öğretimi. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- 7) Akyol, H. (2012). Türkçe ilk okuma-yazma öğretimi (10. Baskı). Ankara: Pegem.

- 8) Alyıldız, A. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğrenci hatalarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 9) Amanjolov, A. S. Aktaran: Koç, K. (2006). Türk filolojisi ve yazı tarihi. Ankara: Ötüken Neşriyat A.Ş.
- 10) Arslan, D. (2005), İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- 11) Arslan, D. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yazı öğretimlerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2829-2846.
- 12) Artut, K. Demir, H. (2007). Güzel yazı teknikleri ve öğretimi. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 13) Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(1), 461-469.
- 14) Babayiğit, Ö.(2016). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- 15) Bayraktar, Ö. (2006). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 16) Bektaş, A. (2007). Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilkokuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 17) Belet, S. ve Yaşar, S. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin Tutumlara etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 (1), 69-86.
- 18) Benik,T.(2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin ve yazma hızlarının değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- 19) Binbaşıoğlu, C. (2004). İlkokuma ve yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 20) Büyüköztürk, S. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- 21) Calp, M. (2003). İlk Okuma-Yazma Öğretimi: Öğretmen ve Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencileri İçin. Konya: Eğitim Kitabevi.
- 22) Calp, M. (2005). Anlatım unsuru olarak dil. Mehrali Calp (Editör). Yazılı ve sözlü anlatım. İstanbul: Lisan Yayıncılık, ss. 9-56.
- 23) Calp, M. (2009). İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 24) Cemaloğlu, N. (2000). İlkokuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 25) Coşkun, E. (2009). İlköğretimde Türkçe öğretimi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Editörler). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, ss. 49-90.
- 26) Coşkun, İ. (2014). Dil öğretimi. M. Yılmaz (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. (ss.17-40).Ankara:Pegem Akademi.
- 27) Çelenk, S (2002). İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. İlköğretim Online, 1(2), 40-47

- 28) Çelenk, S. (2007). İlkokuma yazma programı ve öğretimi. Ankara: Maya Akademi.
- 29) Değirmenci, M. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 30) Demircioğlu, Z. (2014). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin yazmayı etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 31) Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında türkçe öğretimi. (2. Baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 32) Demirel, Özcan (2002). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- 33) Demirel, Ö. (2004).Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 34) Duran, S. (2010). Yaratıcı yazma yaklaşımının yazılı anlatım becerisinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi.
- 35) Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 36) Elbil, B. (2005). Yazılı anlatımla ilgili bazı terim ve kavramlar. Mehrali Calp (Editör). Yazılı ve sözlü anlatım. İstanbul: Lisan Yayıncılık.
- 37) Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. Turkish Studies, 8(4), 769-782.
- 38) Ferah, A. (2007). Türkçe ilkokuma yazmayı öğrenme. (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 39) Göçen, G.(Ed.). (2019). Yazdıkça yazıyorum: yaratıcı yazma ve öğretmenlerin yaratıcı yazma metinleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 40) Göçer, A. (2014). Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- 41) Göğüş, B. (1978), Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- 42) Graham, S. Weintraub, N. Berninger, V. ve Schafer, W. (1998). Development of Handwriting Speed and Legibility in Grade 1-9. The Journal of Education Research, 92 (1) 42-52.
- 43) Gray, S. W. (1975). Okuma ve yazma öğretimi. (N. Yüzbaşıoğulları, Çev.). MEB Yayınları.
- 44) Gunning, T. G. (2010). Assessing and correcting reading and writing difficulties. (Fourth Edition). Boston: Pearson.
- 45) Güteryüz, H. (2002). Programlanmış ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- 46) Güteryüz, H. (2004). Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 47) Güneş, F. (1997). Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi. Ankara: Ocak Yayınları.

- 48) Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma, , Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 49) Güneş, F. (2009). Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(8), 123-148.
- 50) Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 51) Güneşli, A. (2006). Kitap İncelemesi. İlköğretim online, 5(2), 50-52.
<http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say2/v5s2k3.pdf>
- 52) Gürbüzöztürk, O. Akran, K.S. ve Üner, İ.Z. (2018). Neden dik temel yazı?: Öğretmen algıları. Anadolu Journal of Educational Sciences International, cilt 8, sayı 2, s.199-237.
- 53) Johnson, J. E., Christie, J. F. ve Yawkey, T. D. (1998). Play and early childhood development. (2nd ed.). New York: Longman.
- 54) Ilg, F. L. ve Ames, L. B. (1972). School readiness-behavior tests used at the gessell institute. New York: Harper & Row.
- 55) Işık, A.E. (2014). 60-66 Aylık iken okula başlayan öğrencilerin okuma yazma beceri gelişimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 56) Işcan, A. (2007). Dil Ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. Erciyes Dergisi, 30, 5-6.
- 57) Karaalioglu, S. M. (1984). Sözlü ve yazılı kompozisyon konuşmak ve yazmak sanatı. (33. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- 58) Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F.S. Kırmızı (Ed.), İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi. (ss.164-167).Ankara:Anı Yayıncılık.
- 59) Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. Turkish Studies.
- 60) Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.
- 61) Kazan, Ş. (2005). Yazılı anlatımda karşılaşılan hatalar. Mehrali Calp (Editör). Yazılı ve sözlü anlatım. İstanbul: Lisan Yayıncılık, ss. 192-212.
- 62) Keskinkılıç, K. Keskinkılıç, S. B. (2005). Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi. (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- 63) Keskinkılıç, K. (2007). Strateji, yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 64) Kılıç, A. (2003). Kuramdan uygulamaya ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 65) Kılıçkan, H. (2004). Doğru ve güzel yazı yazmak, okullarda yazı. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- 66) Kırmızı, F.S. (Ed.). (2016). İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi. Ankara:Anı Yayıncılık.
- 67) Köksal, K. (2001). Okuma Yazmanın Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- 68) MEB (1936). İlkokul programı. İstanbul: Devlet Basımevi.

- 69) MEB (1969). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- 70) MEB (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- 71) MEB, (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü.
- 72) MEB (2009). İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- 73) MEB (2012). Grafik ve fotoğraf temel yazı. 10.10.2018.
- 74) MEB (2013). Okulöncesi eğitim programı. Ankara.
- 75) MEB (2018). Türkçe dersi öğretim programı. 12.10.2018.
- 76) Memiş, D.A. ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2012),s. 136-150.
- 77) Munis, E. (1973). Evrimi ile yazı sanatı. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- 78) Nuttall, P (1991). Middle childhood development. (Family day care facts series). Amherst, MA: University of Massachusetts.
- 79) Öymen, H. R. (1979). Eğitime giriş I. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- 80) Özbay, Murat (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- 81) Pilav, S. (2014). Okuma yazma öğretiminde fizyolojik, psikolojik ve sosyal etkenler. M. Elkatmış (Ed.), Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi içinde (s. 1-22) Ankara: Maya Akademi.
- 82) Pilten, G. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin özellikleri ve okul aile dayanışması. G. Pilten, T. Temur, A. Şahin ve E. Demir, İlk okuma ve yazma öğretimi içinde (s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- 83) Sağırılı, M. (2015). İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği. Ö. Yılar (Ed.), İlkokuma ve yazma öğretimi içinde (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- 84) Saussure, F. (1985). Genel Dilbilim Dersleri. (Çev.B. Vardar), Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- 85) Selçuk, Z. (2009). Eğitim psikolojisi. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 86) Sever, S. (2004). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 87) Sheridan, M. D. (2002). Play in early childhood: from birth to six years. Abingdon: Routledge.
- 88) Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. Eğitim ve Bilim, 37 (165), 168-179.
- 89) Taşkaya, S.M. (2014). Konuşma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. (ss.43-51).Ankara:Pegem Akademi.
- 90) Taylan, F. (2001). İlköğretim yazı öğretimi programının birinci bademe uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- 91) Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9 (3), 49-61.
- 92) Tok, M. ve Ünlü, M. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Yaz, Cilt:13 Sayı:50, s.73-95.
- 93) Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 53, 123-144.
- 94) Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 95) Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim [çok kültürlü bir bakış açısı]. (Gözden Geçirilmiş Yeni Basım). (Çev. Ed: B. Akman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- 96) Türküm, A. S. (2009). Okulun ilk yıllarında fiziksel gelişim. E. Ceyhan (Ed.), Erken çocukluk döneminde gelişim (2. Baskı) içinde (s. 283-303). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- 97) Öz, Feyzi (2001). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. (1. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 98) Öz, M. F. (2005). Uygulamalı ilkökuma yazma öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- 99) Yaman, E. (2008). Yazma sanatı yazılı anlatım. (1. Baskı). Ankara: Savaş Yayımevi.
- 100) Yıldız, M. Ateş, S. (2010). İlkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. TSA, 14, (1), 11-30.
- 101) Yılmaz, Z. A. (2006). Uygulama örnekleriyle ilkökuma yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 102) Yılmaz, S. T. (2008). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 103) Yılmaz, A. Z. (2009). Uygulama örnekleriyle ilkökuma-yazma öğretimi. Ankara: Nobel Yayın.
- 104) Yılmaz, M. (2014). Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- 105) Yılmaz, Sertan Koray (2008). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri. Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ KONULARINA YÖNELİK İLGİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINING 8TH GRADE STUDENTS' INTEREST IN SCIENCE SUBJECTS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Doç. Dr. Faruk KARDAŞ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-0900-7503

Adile CAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
ORCID: 0000-0002-6094-7031

Özet

8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri konularına yönelik ilgileri, onların başarısını ve geleceğe olan seçimlerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle eğitim alanında yapılan ilgi araştırmalarının önemi giderek artmaktadır. Bu çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri konularına yönelik ilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Malatya ili merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenimine devam eden 210 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 8. Sınıf öğrencilerinin verileri toplamak amacıyla Demografik Bilgi Formu ile Laçın-Şimşek ve Nuhoğlu (2009) tarafından geliştirilen “Fen Konularına Yönelik İlgi” (FKYİ) ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H-Testi, Kay-Kare Testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin Fen Bilimleri konularına yönelik ilgi puanları arasında, cinsiyete, okul türüne, öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna, İnternet erişimine sahip olmaya ve Fen Bilimleri dersine ilişkin zorluk algısına göre anlamlı farklılık olduğu; öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre ise anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Fen Bilimleri konularına yönelik ilgi ile Fen Bilimleri ders başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ve Fen Bilimleri konularına yönelik ilginin, Fen Bilimleri ders başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Fen Bilimleri, İlgi, Fen Bilimleri Konularına Yönelik İlgi, 8.Sınıf öğrencileri

Abstract

8th grade students' interest in science subjects can affect their success and future choices. For this reason, the importance of interest researches in the field of education is gradually increasing. In this study, it is aimed to examine the interests of 8th grade students in science subjects in terms of various variables. The research, conducted in the scanning model, was carried out with the participation of 210 students attending secondary schools in the city

center of Malatya in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Demographic Information Form and the "Interest in Science Subjects" (FKYI) scale developed by Laçın-Şimşek and Nuhoğlu (2009) were used to collect the data of 8th grade students in the study. Descriptive statistics, t-Test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Kruskal Wallis H-Test, Chi-Square Test, Pearson Product Moment Correlation Test and Simple Linear Regression Analysis Test were used to analyze the data. As a result of the analysis of the data obtained in the study, it was found that there was a significant difference between the interest scores of the students in the Science subjects according to gender, school type, education status of the students' mothers, having Internet access and the perception of difficulty regarding the Science course; It was determined that there was no significant difference according to the education level of the fathers of the students. It has been concluded that there is a positive relationship between the interest in science subjects and the success in the Science course and that the interest towards Science subjects is an important predictor of the Science course success.

Anahtar Kelimeler: Science, Interest, Interest in Science Subjects, 8th grade Students

6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARI

6TH GRADE STUDENTS 'ATTITUDES TOWARDS THE ENVIRONMENT IN TERMS
OF DIFFERENT VARIABLES

Prof . Dr. Recep POLAT

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0001-9295-0246

Ersoy ŞAHİN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
ORCID: 0000-0001-8078-3110

Özet

Endüstri devrimi ile başlayan ve modernleşme süreciyle artarak devam eden tüketim alışkanlıkları ve buna bağlı olarak üretimin günden güne artması insanın doğaya verdiği ölçsüz tahribatı da beraberinde getirmiştir. Giderek görünür olan ve etkileri gözlenebilen çevre sorunları doğal çevrenin varlığını ve canlıların hayatını olumsuz yönde etkilemektedir. Küreselleşmenin etkisiyle de küçük çaptaki bir sorunun dahi tüm dünyayı tehdit edebileceği görülmektedir.

Bu çalışmada 6.sınıf öğrencilerinin farklı değişkenler açısından çevreye yönelik tutumlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. 280 (İkiyüz80) 6.sınıf öğrencisine çevre sorunlarına yönelik tutum ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada 6.sınıf öğrencilerinin (N=280) çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Güven (2013) tarafından geliştirilen çevre sorunlarına yönelik 45 maddelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 18 istatistik analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiksel teknikler bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA'dan yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,5 kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda 6.sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına çeşitli değişkenler bazında farklı duyarlılıklar gösterdiği saptanmıştır. Çevre problemlerine yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri görülmüştür. 6.sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevrede sıkça rastlanan değişkenlerle ilgili çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarının daha yüksek olduğu ve öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik teorik düzeydeki farkındalıklarının davranış düzeyindeki edinimlerinin oldukça ilerisinde olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Endüstri devrimi, Eğitim, Küreselleşme, t-testi

Abstract

The consumption habits that started with the industrial revolution and continue to increase with the modernization process and the increase in production day by day brought the disproportionate destruction of the human nature. Environmental problems, which are increasingly visible and whose effects can be observed, negatively affect the existence of the

natural environment and the life of living things. With the effect of globalization, it is seen that even a small problem can threaten the whole world. In this study, it was aimed to measure the 6th grade students' attitudes towards the environment in terms of different variables. Attitude scales towards environmental problems were applied to 280 (Twohundred80) 6th grade students. The study group of the research consists of 6th grade students studying in secondary schools in Sivas city center. In the study, a 45-item attitude scale towards environmental problems developed by Güven (2013) was used to determine the attitudes of 6th grade students (N = 280) towards the environment. The quantitative data obtained were analyzed using the SPSS 18 statistical analysis program. Descriptive statistical techniques, independent groups t-test and ANOVA were used in the analysis of quantitative data. Significance level was accepted as 0.5. As a result of the research, it was determined that 6th grade students show different sensitivity to environmental problems on the basis of various variables. It was observed that they developed a negative attitude towards environmental problems. It was determined that 6th grade students have higher sensitivity to environmental problems related to the variables that are frequently encountered in the environment they live in and that the students' awareness of environmental problems at the theoretical level is far beyond their behavioral level acquisition.

Keywords: The industrial Revolution, Education, Globalization,, t-test

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI DİSİPLİN SORUNLARI VE ÇÖZÜM YÖNTEMLERİ

THE DISCIPLINE PROBLEMS AND SOLUTION METHODS THAT CLASS
TEACHERS CAME ACROSS IN CLASSROOM MANAGEMENT

Dr.Öğr.Üyesi Cevdet ŞANLI
ORCID:0000-000-2214-99-555

Yildiz Technical University, Faculty of Education, Department of Basic Education,
Davutpasa Campus

Umida CHARYYEVA
ORCID:0000-0002-0950-8025

Yildiz Technical University, Faculty of Education, Department of Basic Education,
Davutpasa Campus

Özet

Bu çalışmada Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, bu sorunların nedenleri ve sorunlarla nasıl baş ettikleri ele alınmıştır. Çalışma, genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni, Türkiye'nin çeşitli illerindeki özel ve devlet ilkokullarında görev yapan 26 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri" adlı Likert tipi beşli anket ölçeği kullanılmış olup, bu anket dört bölümden ibarettir. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgileri istenmiştir. İkinci bölümde; "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları nelerdir?", üçüncü bölümde; "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri nelerdir?" ve son bölümde ise "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına çözüm yöntemleri nelerdir?" sorularına yanıt aranmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılarak hesaplanan yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en çok karşılaştıkları disiplin sorunlarının; "Ders esnasında öğrencilerin tuvalete gitmek için izin istemeleri", "Öğrencilerin sıkça birbirlerini şikâyet etmeleri", "Öğrencilerin sınıfta söz hakkı almadan konuşmaları" olduğu tespit edilmiştir. Disiplin sorunlarının en önemli nedenleri ise; "Bilgisayar oyunlarının, TV dizilerinin, internet ve medyanın olumsuz etkileri" olarak görülmüştür ve ardından; "Ailenin yanlış tutum ve değerleri", "Velilerin ilgisiz ve duyarsızlığı" gibi nedenler takip etmiştir. Araştırmanın söz konusu olan sorunlara çözüm yöntemleri olarak en çok kullanılan yöntem "Öğrenci ile göz teması kurarım" yöntemi olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Disiplin sorunları, sınıf yönetimi, sınıf öğretmenleri

Abstract

In this study, the discipline problems that primary school teachers, who work at primary schools in various provinces of Turkey, came across in classroom management, their reasons and the way how they deal with these problems are handled. The study is a descriptive study. The universe of the research constitutes 26 class teachers who work at public and private primary schools in various provinces of Turkey. In this study, the Likert type five scale survey named “The discipline problems and solution methods that the class teachers were came across in classroom management” which was developed by researcher was used as the data collection tool, and this survey was consisted of four parts. In the first part the demographic informations were asked from participants. In the second part; “What is the discipline problems that class teachers came across in classroom management?”, in the third part; “What is the reasons of the discipline problems that class teachers came across in classroom management?” and in the last part; “What is The solution methods to the discipline problems that class teachers came across in the classroom management?” responses were searched from those questions. On the analyze of the research datas benefited from SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) package was calculated percentage frequency and arithmetic values of the datas. According to the results the most discipline problems which were came across by class teachers were students’ “Asking for the toilet during the lesson”, “Frequently complaining each other” and “Speaking without having a say in the classroom” were determined. The most important reasons of the results were “The negative effects of computer games, TV series, internet and media” and these reasons follows it; “Families wrong values and manners”, “Parents’ careless and senseless”. The most used solution method of the point in problems was “to make eye contact”.

Keywords: Discipline problems, classroom management, class teachers

1. GİRİŞ

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren kendisini eğitim sürecinin içinde bulur ve yaşamı boyunca eğitim süreçlerinden geçer. İnsan dışında eğitime bu denli gereksinim duyan ve eğitimi kurumsallaştıran başka bir canlı çeşidi yoktur (Kızılloluk, 2002). Peki bu denli önemli olan eğitim nedir? Eğitim - kişinin zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen yönde geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması faaliyetlerinin tümüdür (Akyüz, 1994). Eğitimin temel amacı - öğrencilerde arzulan davranış değişikliği meydana getirmektir (Başaran, 1992; Ertürk, 1979). Arzu edilen bu özellikler, önceden programlanmış belli bir plan dâhilinde sınıf ortamında geçirilen eğitsel yaşantılarla kazandırılmaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörler konusunda son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalara göre, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktör sınıf yönetimi olarak ortaya çıkmıştır.

Sınıfı etkili bir biçimde yönetmek sınıf öğretmeninin en başta gelen sorumluluğudur. Etkili yönetilen sınıflarda öğrenciler kendi olumsuz davranışlarının sorumluluğunu üstlenirler. Etkili sınıf yönetimi sadece bir dizi kural ve işlemlerden ibaret değil, aynı zamanda öğretmenin duyarlılık ve sevecen bir tutum sahibi olmasını da gerektirir. Etkili

yönetilen sınıflarda disiplin sorunlarının en aza indirilmesi ve eğitim-öğretim durumlarının önüne geçmesinin önlenmesi beklenir.

Öğretmenlerin çoğu, disiplini akademik başarının ön koşulu olarak görmektedirler (Chung, 2003). Sınıf yönetiminde etkili eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleşebilmesi için sınıfta disiplin ortamının oluşturulması gerekmektedir. Disiplin ortamının sağlanamadığı sınıflarda, sağlıklı bir öğrenmenin gerçekleşmesi de beklenemez (Aksoy, 2002). Sınıfta disiplini sağlama ortama, koşullara ve öğrenciye göre farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirdiği ve bireysellik arz ettiği için öğretmenlerin sıkça karşılaştıkları bir sorundur. Ancak öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarını belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin öğrencilere bakış açısı ve çocuklarla ilgili beklentileri önemli bir yer tutmaktadır (Tümekaya, 2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları çağımız insanının özelliklerine, eğitim programlarının felsefesine ve küresel dünya gerçeklerine uygun olarak değişmektedir. Geleneksel disiplin uygulamaları da yerini çağdaş ve pozitif disiplin uygulamalarına bırakmıştır.

Son yıllarda gerek yurt içinde (Bal, 2005; Baysal, 2009; Eleser, 2007; Hemde, 2010) gerekse yurt dışında (Chung, 2003, Johansen A, Little S. G & Little, A. A. (2011), 2011; Ozirio, 2014; Skiba & Peterson, 2003) okullarda disiplin sorunları üzerine birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Yapılan bütün bu çalışmaların ortak amacı, disiplin sorunlarının nedenlerini anlamak ve çözüm yollarını geliştirerek eğitimin verimliliğini ve kalitesini arttırmaktır. Böylece, eğitim ve disiplin anlayışları değişmekte, bireyi önceleyen bir eğitim ve disiplin anlayışı giderek önem kazanmaktadır. Ancak burada önemle vurgulanması gereken husus, bu sorunlarla yılgınlık göstermeden ve ümitsizliğe kapılmadan doğru yöntemler ve yaklaşımlarla baş edebilmektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, bu sorunların nedenleri ve sorunlarla nasıl baş ettikleri ele alınmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile baş etme yöntemleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma, genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir araştırmadır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002).

2.2. Evren ve Örneklem

Türkiye'nin çeşitli illerindeki özel ve devlet ilkokullarında görev yapan 26 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılım sağlamış olan öğretmenlerimizin %23

mesleğe yeni başlamış olup, %50 oranda öğretmenlerimiz sınıf yönetimi alanında 1-3 arası kurs/seminerlere katılmışlardır.

Tablo 1 de katılımcıların demografik nitelikleri verilmiştir.

Demografik Nitelik	Gruplar	Frekans	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	19	73,1
	Erkek	7	26,9
<i>Mesleki Kıdem</i>	0-3	6	23,1
	4-6	3	11,5
	7-10	4	15,4
	11-15	5	19,2
	16-20	4	15,4
	20 ve üstü	4	15,4
<i>Kurum Statüsü</i>	Devlet okulu	21	80,8
	Özel okul	5	19,2
<i>Sınıf Yönetimi/Disiplini Alanında Katılmış Kurs/Seminer Sayısı</i>	Hiç	5	19,2
	1-3	13	50,0
<i>Okutulan Sınıf Düzeyi</i>	4-6	2	7,7
	7-10	4	15,4
	10 ve üzeri	2	7,7
	1. sınıflar	5	19,2
	2. sınıflar	4	15,4
<i>Okutulan Sınıf Mevcudu</i>	3. sınıflar	7	26,9
	4. sınıflar	10	38,5
	0-15	2	7,7
	16-20	5	19,2
	21-30	6	23,1
<i>Toplam</i>	31-40	9	34,6
	40 ve üstü	4	15,4
		26	100,0

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri” adlı Likert tipi beşli anket ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan anket dört bölümden ibarettir:

1. Demografik nitelikler
2. Karşılaşılan disiplin sorunları
3. Disiplin sorunlarının nedenleri
4. Disiplin sorunlarına çözüm yöntemleri

Hazırlanan anket, eğitim uzmanlarının tashihinden geçerek Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS 21,0) ile Cronbach Alpha güvenilirlik testine tabi tutulmuştur. Anketin Cronbach Alpha güvenilirliği; II. bölüm için 0.87, III. bölüm için 0.89 ve IV. bölüm için 0.77 olarak gerçekleşmiştir. Anketin toplam Cronbach Alpha güvenilirliği ise 0.84 olarak elde edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Disiplin Sorunları Anketinin bölümleri ve Cronbach-Alfa kat sayıları

Anketin Bölümleri	Madde Sayısı	Cronbach-Alfa Katsayıları
II. Bölüm (Disiplin Soruları)	13 madde	0,87
III. Bölüm (Disiplin Sorunlarının Nedenleri)	15 madde	0,89
IV. Bölüm (Disiplin Sorunlarına Çözüm Yöntemleri)	11 madde	0,77
Toplam		0,84

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılarak hesaplanan yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerlerinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan alt amaçlarla ilgili bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarıyla İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaların verildiği Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin birinci sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorununun “öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri” olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %26,9’u bu sorunla “her zaman” düzeyinde karşılaştıklarını belirtirken; %19,2’si “sık sık” düzeyinde karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3: Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları

Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Disiplin Sorunları	Her zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		Toplam		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrencilerim sınıfta söz hakkı almadan konuşurlar.			6	23,1	13	50,0	6	23,1	1	3,8	26	100,0	3,08
Ders esnasında öğrencilerim arkadaşları ile fısıldaşırlar.	1	3,8	6	23,1	9	34,6	8	30,8	2	7,7	26	100,0	3,15
Ders esnasında öğrencilerim tuvalete gitmek için izin isterler.	7	26,9	5	19,2	6	23,1	7	26,9	1	3,8	26	100,0	2,62
Öğrencilerim ders anlatılırken başka bir şeyle ilgilenirler.			4	15,4	9	34,6	8	30,8	5	19,2	26	100,0	3,54
Öğrencilerim derse yeterince katılım sağlamazlar.			2	7,7	9	34,6	12	46,2	3	11,5	26	100,0	3,62
Öğrencilerim ders esnasında sınıfta izinsiz dolaşırlar.					4	15,4	8	30,8	14	53,8	26	100,0	4,38
Öğrencilerimin sessiz olmaları istendiğinde söz dinlemezler.					8	30,8	5	19,2	13	50,0	26	100,0	4,19
Öğrencilerim derse hazırlıksız gelirler.			3	11,5	12	46,2	10	38,5	1	3,8	26	100,0	3,35
Öğrencilerim verilen çalışmalarını yapmazlar.					11	42,3	13	50,0	2	7,7	26	100,0	3,65
Öğrencilerim sıklıkla derse geç gelirler.			2	7,7	2	7,7	16	61,5	6	23,1	26	100,0	4,00
Öğrencilerimin ödevlerini evde velileri yapar.			2	7,7	7	26,9	10	38,5	7	26,9	26	100,0	3,85
Öğrencilerim birbirlerine saygı duymazlar.			1	3,8	8	30,8	12	46,2	5	19,2	26	100,0	3,81
Öğrencilerim sıkça birbirlerini şikâyet ederler.			9	34,6	7	26,9	10	38,5			26	100,0	3,04

3.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 4 incelediğinde, sınıf öğretmenlerine göre sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenlerinin başında “bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın

olumsuz etkileri” gelmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,5’i “tamamen katılıyorum” düzeyinde, %23,1’i “katılıyorum” düzeyinde disiplin sorunlarının nedeni olarak “Bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkilerini” görmektedirler.

Tablo 4: Öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri

Disiplin sorunlarına neden olabilecek etkenler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Velilerin ilgisiz ve duyarsızlığı			2	7,7	3	11,5	7	26,9	14	53,8	26	100,0	4,27
Ailevi problemler (şiddet, boşanma vb)			3	11,5	2	7,7	8	30,8	13	50,0	26	100,0	4,19
Ailenin yanlış tutum ve değerleri					5	19,2	7	26,9	14	53,8	26	100,0	4,35
Velilerin yeterli düzeyde eğitilmiş olmaması	1	3,8	2	7,7	5	19,2	7	26,9	11	42,3	26	100,0	3,96
Ders sürelerinin uzun olması	4	15,4	10	38,5	3	11,5	7	26,9	2	7,7	26	100,0	2,73
Teneffüslerin kısa olması	4	15,4	9	34,6	7	26,9	5	19,2	1	3,8	26	100,0	2,63
Günde 6 saatlik ders ilköğretim için fazla olması	1	3,8	5	19,2	7	26,9	8	30,8	5	19,2	26	100,0	3,42
Okulda sosyal etkinliklerin az veya hiç olmaması			2	7,7	9	34,6	10	38,5	5	19,2	26	100,0	3,69
Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması			4	15,4	4	15,4	7	26,9	11	42,3	26	100,0	3,96
Öğretim araçlarının yetersizliği			4	15,4	6	23,1	10	38,5	6	23,1	26	100,0	3,69
Bilgisayar oyunlarının, TV dizilerinin, internet ve medyanın olumsuz etkileri					4	15,4	6	23,1	16	61,5	26	100,0	4,46
Bir öğretmenin sınıfı etkili yönetememesi			1	3,8	8	30,8	9	34,6	8	30,8	26	100,0	3,92
Bir öğretmenin derse hazırlıksız girmesi	2	7,7	1	3,8	6	23,1	8	30,8	9	34,6	26	100,0	3,81
Bir öğretmenin sınıf yönetimi modellerini bilmemesi	1	3,8	2	7,7	5	19,2	11	42,3	7	26,9	26	100,0	3,81
Bir öğretmenin sınıfta bir karar verip, kararından vazgeçmesi	3	11,5	2	7,7	5	19,2	9	34,6	7	26,9	26	100,0	3,58

3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla nasıl baş ettiklerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaların verildiği Tablo 5 incelendiğinde,

sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunlarıyla baş etmede en çok kullandıkları yöntemin “öğrenci ile göz teması kurarım” olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri

Çözüm Yöntemleri.	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrenci ile göz teması kurarım							10	38,5	16	61,5	26	100,0	4,62
Kararlı olurum ve kararından vazgeçmem					2	7,7	9	34,6	15	57,7	26	100,0	4,50
Öğrenciyi jest ve mimik hareketleriyle uyarırım.					1	3,8	14	53,8	11	42,3	26	100,0	4,38
Dersi aniden kesip sessiz olurum.			3	11,5	3	11,5	11	42,3	9	34,6	26	100,0	4,00
Öğrenciye ceza olarak görev veririm.	2	7,7	4	15,4	12	46,2	6	23,1	2	7,7	26	100,0	3,08
İstenmeyen davranışta bulunan öğrenci ile sınıf dışında özel konuşurum.			1	3,8	6	23,1	9	34,6	10	38,5	26	100,0	4,08
İstenmeyen davranışta bulunan öğrenci ile sınıfta, öğrenciler karşısında konuşurum. (Diğer öğrencilerin de olası olumsuz davranışlarını önlemek amacı ile)	1	3,8	6	23,1	11	42,3	4	15,4	4	15,4	26	100,0	3,15
Sınıf kurallarını hatırlatırım.			1	3,8	4	15,4	10	38,5	11	42,3	26	100,0	4,19
Konuyla ilgili soru sorarım.			1	3,8	2	7,7	17	65,4	6	23,1	26	100,0	4,08
Öğrenciye sorumluluk veririm			1	3,8			14	53,8	11	42,3	26	100,0	4,35
Ders işleme yöntem ve tekniklerimi gözden geçiririm.					3	11,5	14	53,8	9	34,6	26	100,0	4,23

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin en çok karşılaştıkları disiplin sorununun; “öğrencilerin ders esnasında tualete gitmek için izin istemeleri” olması, öğrencilerin teneffüste arkadaşlarıyla oyun oynama arzularının ağır basmasından kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla ertelenen lavabo ihtiyaçları ders esnasında öğrencilerin lavabo ihtiyaçlarını gidermek için izin istemelerine yol açmış olabilir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerinin başında;

- “bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri”

- “Velilerin ilgisiz ve duyarsızlığı”
- “Ailenin yanlış tutum ve değerleri”

gelmektedir.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

• İlkokullarda uygulanan mevcut teneffüs sürelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarına imkân verecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

• Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine, teneffüslerin dinlenme ve lavabo ihtiyaçlarının giderilmesi için konulduğunu sık sık hatırlatmaları yararlı olacaktır.

• Bilgisayar, tabletler ve akıllı telefonlar gibi bilişim teknolojilerinin öğrenciler tarafından amaçsızca ve kontrolsüz bir biçimde kullanımının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri hakkında ailelere çeşitli eğitimler verilmelidir.

• Televizyon programları ve TV dizilerinin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisinin büyüklüğü konusunda aileler bilinçlendirilmelidir.

5. KAYNAKÇA

Kızılluluk, H. (2002). Eğitimle ilgili temel kavramlar. A. Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.

Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları-4.

Başaran, İ. E. (1992). *Eğitime giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.

Chung, K. (2003). *Classroom discipline and socialization*. American Educational Research Association, April 21-25. Chicago.

Aksoy, N. (2002). Sınıf içi kurallar. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44, 549-568

Bal, T. (2005). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Baysal, N. (2009). İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Eleser, G. (2007). İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etme yolları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Hemde, A. (2010). İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve tutumları üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Johansen A. Little S. G & Little A. A. (2011). An examination of new Zealand teachers' attributions and perceptions of behaviour, classroom management and the level of formal teacher training received in behaviour management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.

Ozorio, K. (2014). *Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment* (a thesis presented in partial fulfillment of the requirements of the degree of bachelors of arts in liberal studies) Dominican University of California San Rafael, California.

Skiba, R. & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing. School Failure*, 47(2), 66–73.

**İLKOKULLARDA GELENEKSEL OYUNLARLA DEĞERLER
EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (İstanbul İli Örneği)**

VALUES WITH TRADITIONAL GAMES IN PRIMARY SCHOOLS
TEACHER OPINIONS ABOUT EDUCATION (Istanbul Province Example)

Selda ÇAKMAK

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf
Öğretmenliği Programı, ORCID No: 0000-0002-5197-2788

Mustafa YEŞİLYURT

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, ORCID
No: 0000-0003-4108-7467

Özet

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda geleneksel oyunlarla değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırmanın modelini nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) oluşturmaktadır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci yarısında İstanbul ilinde devlet okullarında görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okuttuğu sınıf bilgilerinin yer aldığı demografik özellikleri; ikinci bölümde ise araştırma soruları yer almaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokullarda değerler eğitimini verirken sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun oyun, bilgisayar destekli eğitim ve drama yöntemlerini kullandığı. Oyunların değerler eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu, değerler eğitimini kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığı, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde geleneksel oyunları kullandığı, geleneksel oyunlarda kök değerlere ağırlıklı olarak yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde kalıcılığı sağlaması, değerler eğitimini kolaylaştırması, çocukların eğlenerek öğrenmesi vb nedenlerden dolayı değerler eğitiminde geleneksel oyunlara daha fazla yer verilmesi, ilkokullarda oynanan oyunlarda değerlere vurgu yapılarak öğrencilerin bu değerlerin farkına varması sağlanması, geleneksel oyunlar gerektiğinde güncel hayata uyarlanması ve çocuklar için daha ilgi çekici hale getirilmesi ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel oyunlar, değerler eğitimi, öğretmen görüşleri.

Abstract

The aim of this study is to examine teachers' views on values education with traditional games in primary schools. One of the qualitative research methods, phenomenology (phenomenology) constitutes the model of the research. The working group consists of 30 classroom teachers working in public schools in Istanbul in the first semester of the 2020-2021 academic year. The semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool. The data collection tool consists of two parts. In the first part,

the demographic characteristics of the participants including gender, educational status, professional seniority, class information; In the second part, there are research questions. Descriptive analysis technique was used to analyze the data. As a result of the research, the majority of classroom teachers use games, computer-aided education and drama methods while teaching values in primary schools. It has been concluded that games have an important place in values education, facilitate values education and provide permanence, classroom teachers use traditional games in values education, and root values are predominantly included in traditional games. Providing permanence in education, facilitating values education, giving more place to traditional games in values education due to reasons such as children's learning with fun, making students aware of these values by emphasizing values in games played in primary schools, adapting traditional games to daily life when necessary, and making them more interesting for children. Suggestions have been made regarding.

Keywords: Traditional games, values education, teachers' opinions.

1. GİRİŞ

Eğitim bireyin hayatı boyunca devam eden, formal veya informal olarak hayatla iç içe olan bir süreçtir. Bireyi hayata hazırlamada, değerlerin aktarılmasında ve bir arada yaşama bilincinin oluşturulmasında önemli rolü olan eğitim sürecinde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden biri de bireyin hayattaki rolleriyle doğrudan ilişkili rollere büründüğü oyundur.

Oyun, çocuğu eğlendirirken aynı zamanda farkına varmadan çocuğun toplumsal belli-başlı değerleri kazanmasına destek olur. Geleneksel çocuk oyunlarında çocuk, esas olarak iki işlev görür. Birincisi çocuğun fiziken ve zihnen gelişimine katkı sağlayan oyunlardır. Örneğin, tekerlemelerle başlayan oyunlar çocuğun dili etkili kullanma ve iletişim becerisini geliştirir. İkincisi ise geleneksel oyunlar aracılığıyla yarının büyüğü olan çocuk, ait olduğu toplumun değerlerini kazanır (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Jones'a (2001) göre oyun; çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkan tanıyan, onların sosyal, zihinsel, fiziksel, duygusal vb yönlerden gelişimine yardımcı olan, tecrübe kazandıran, eşyaları kullanma, vücudunu kontrol etme becerisi kazandıran ve hayal dünyalarını geliştiren faaliyetlerdir (akt. Gündüz vd. 2017). Farklı kültürlerle karşılaşmaya olanak sağlayan oyunlarda çocuklar arasında kültür alışverişi de gerçekleşir. Oyunlarla farklı yaşantıları da gören çocuklar arasında hoşgörülü davranma, farklı yaşantılara saygı duyma özellikleri gelişir (Hazar, 1996). Piaget, çocukların oynadığı oyunların son derece sosyal olduğunu belirtmiş ve oyunların çocukların sosyal becerileri kazandığı bir ortam olduğunu ifade etmiştir (Pehlivan, 2012, 25). Bir arada yaşamak ve toplum tarafından kabul görmek için bireylerin bazı toplumsal becerilere sahip olması gerekmektedir. Toplumsal becerilere sahip olan çocuklar çevrelerindeki insanlarla iletişimlerinde, paylaşımlarında, kurallara uymada, olumsuz durumlarla başa çıkmada oldukça başarılıdır. Bu çocuklar yetişkinlik dönemlerinde ise etrafındaki insanlarla sağlıklı iletişim kurabilirler. Çalışma ortamlarında iş birliği ve hoşgörü içerisinde çalışabilirler, hayatlarında başarılı ve mutlu olabilirler, başkalarının fikirlerine saygı duyabilirler, eleştiriye açık olurlar, hoşgörülüdürler (Ceylan, 2009). Bu açıklamalara bakıldığında oyun için kısaca bireyin hayatta karşılaşacağı olaylar ve durumlar için bir

simülasyon olduğu söylenebilir. Gelen ve Özer (2010) oyunun çocukluk hayatının her döneminde en önemli uğraşlardan biri olduğunu belirtmiştir. Boratav (1973) ise oyunu belli kaideler çerçevesinde oynanan ve çocuk için bir merak giderme unsuru olarak değil, aynı zamanda çocuklar ve yetişkinler için de eğlence vakti olduğunu ifade etmiştir (Boratav, 1973). Çocuğun hayata hazırlanma sürecindeki etkisi ve bir eğlence aracı olarak bakıldığında, çocuk ve gençlerin zaten hoşlandığı ve ilgi gösterdiği oyun, hareket, beden eğitimi ve spor etkinlikleri, değerler eğitimi için önemli bir araç olarak kullanılabilir. Bu yolla bir yandan eğlenirken bir yandan değerler öğretimi gerçekleştirilebilir (Kuter & Kuter, 2012).

Çocuk içinde bulunduğu toplumun kurallarını ve değerlerini, topluma göre neyin iyi ve neyin kötü olduğunu değerler eğitimi vasıtasıyla alır. Doğumdan ergenliğe kadar olan dönemde değerler eğitimi, en doğal haliyle çocuğa oyunların sağladığı yaşantı ve deneyimler aracılığıyla verilir. (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Çünkü Dökmen (2002) değerlerin öğretilir ve öğrenilebilen olgular olduğunu, değerler eğitimi ile ilgili birçok program geliştirildiğini, fakat değerler yaşantıyla öğrenildiğini belirtmiştir. Bu nedenle sadece bilişsel süreçlere hitap eden bir eğitimle değerleri öğretmemiz mümkün değildir. Yaşamın içinde uygulamalara da ihtiyaç vardır (Dökmen, 2002).

Toplumlar, barındırdığı bireylere ilk olarak maddi-manevi değerlerini, kültürünü, gelenek ve göreneklerini aktarmak amacı taşır. Her toplum değerlerini, kültürünü, gelenek göreneklerini vb. gelecek kuşaklara aktarma faaliyetini oyunlar aracılığı ile yapar. Böylece toplumları ayakta tutan kültürel değerler oyunlar vasıtasıyla varlığını kuşaklar boyunca devam ettirir. Oyunlar, ait oldukları toplumun hayat felsefesini yansıtır. Bir toplum hangi değerleri benimsemişse, o toplumun oyunlarında o değerlere sıkça görmek mümkündür. Yani oyunlar ait oldukları toplumun yaşantısı ve benimsediği değerler hakkında bilgi verir (Sümbüllü ve Altınışık, 2016).

Bireyin hayata hazırlanması sürecinde önemli bir rolü olan oyunların, kültürün ve değerlerin aktarılmasında etkisi büyüktür. Özellikle içinde birçok kültür ve değer ögesini barındıran geleneksel oyunlarda öğrenci aktif rol alarak, yaşayarak ve yaparak değerler eğitimiyle içi içe olmaktadır. Kuter ve Kuter'e (2012) göre Değerler Eğitiminin içeriği; hoşgörü, iyilik, adil olma, vatanseverlik, temizlik, duyarlı olma, yardımlaşma, dayanışma, misafirperverlik, doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, sevgi, saygı, paylaşımcı olma gibi toplumsal yaşantının temel yapısını oluşturan milli, manevi, ahlaki, kültürel ve sosyal değerlerle ilgili olarak öğrenci yeterliliklerinin artırılması ve bunların davranışlarına yansımalarının sağlamasıdır.

Toplumun geleceği olan çocuklar, oyunlarla beraber birtakım değerler kazanır (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Değerler eğitimi ilk olarak ailede başlar. Öğretmen ve ailenin işbirliği ile okul öncesi eğitimde çocukların; kurallara uyma, paylaşma, hoşgörü, yardımlaşma, sorumluluk, özgüven, sırasını bekleme, nazik olma, arkadaşlık kurma, lider olma ve iletişim gibi davranışları kazanması desteklenebilir (Ceylan, 2009). Gündüz vd. (2017) de oyunların çocukların bazı değerleri daha erken yaşta kazanması ve hissetmesi açısından önemli olduğunu, çocuğa değerlerin telkini için eğitsel oyunların bir fırsat olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Değerler eğitimi ile bireysel ya da kolektif olarak şekillenen kimlik, geçmişten elde edilenlerle, toplumun varlığını sürdürmesi için geleceğe aktarılanlar

arasındaki sürekliliği sağlar. Toplumlar kolektif kimliği, mevcut değerlerin muhafaza edilmesi ve sürdürülebilmesi için önemli bir vasıta olarak görürler. Söz konusu değerler eğitim sayesinde güçlenir. Değerler eğitiminin birey yaşamındaki etkileri, oyun zamanıyla sınırlı kalmadığı için toplumsal değerlerin devamlılığının sağlanmasında önemi büyüktür. Oyun içinde kazandığı değerler eğitimi ile çocuk, toplumun kolektif şuurunun bilincindedir. Bu bilinç hem toplumsal bütünleşmenin en önemli unsurunu oluşturur hem de geleneksel olarak değerlerin oyunlar vasıtasıyla bireylere aktarılmasında önemli görevler üstlenir (Sümbüllü ve Altınışik, 2016).

Yukarıdaki açıklamalara bakıldığında oyunun bireyin gelişiminde önemli bir yeri olduğu ve değer eğitiminde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde genelde eğitsel oyunlarla (Gündüz vd. 2017; Hazar, 2006; Kuter & Kuter, 2012) ilgili çalışmaların yapıldığı, geleneksel oyunlarla değerler eğitimi ile ilgili ise bir derleme çalışmanın (Sümbüllü ve Altınışik, 2016) olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların birçoğunda okul öncesi dönem incelenmiştir. İlkokullarda geleneksel oyunlarla değerler eğitimine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlkokullarda geleneksel oyunlarla değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleme açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda geleneksel oyunlarla değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir.

1.2 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma İstanbul İlinde görev yapan 30 öğretmen, araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 72).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ilinde devlet okullarında görev yapan 30 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Öğrenim Durumu	Okuttuğu Sınıf
Ö1	Erkek	1-10 yıl	Lisans	1. sınıf
Ö2	Erkek	1-10 yıl	Lisans	4. sınıf
Ö3	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	3. sınıf
Ö4	Kadın	1-10 yıl	Doktora	4. sınıf
Ö5	Kadın	11-20 yıl	Lisans	3. sınıf
Ö6	Kadın	1-10 yıl	Lisans	2. sınıf
Ö7	Erkek	1-10 yıl	Lisans	3. sınıf
Ö8	Kadın	1-10 yıl	Yüksek Lisans	4. sınıf
Ö9	Kadın	11-20 yıl	Lisans	4. sınıf
Ö10	Kadın	1-10 yıl	Lisans	2. sınıf
Ö11	Erkek	1-10 yıl	Doktora	1. sınıf
Ö12	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	1. sınıf
Ö13	Erkek	1-10 yıl	Lisans	3. sınıf
Ö14	Erkek	1-10 yıl	Yüksek Lisans	4. sınıf
Ö15	Erkek	21 yıl ve üzeri	Lisans	2. sınıf
Ö16	Kadın	11-20 yıl	Yüksek Lisans	4. sınıf
Ö17	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	3. sınıf
Ö18	Erkek	11-20 yıl	Lisans	4. sınıf
Ö19	Kadın	11-20 yıl	Lisans	3. sınıf
Ö20	Kadın	21 yıl ve üzeri	Lisans	3. sınıf
Ö21	Erkek	11-20 yıl	Lisans	3. sınıf
Ö22	Kadın	1-10 yıl	Lisans	2. sınıf
Ö23	Kadın	11-20 yıl	Lisans	3. sınıf
Ö24	Kadın	1-10 yıl	Yüksek Lisans	1. sınıf
Ö25	Erkek	11-20 yıl	Yüksek Lisans	4. sınıf
Ö26	Kadın	11-20 yıl	Lisans	3. sınıf
Ö27	Kadın	1-10 yıl	Lisans	2. sınıf
Ö28	Kadın	1-10 yıl	Yüksek Lisans	1. sınıf
Ö29	Erkek	11-20 yıl	Lisans	4. sınıf
Ö30	Kadın	11-20 yıl	Yüksek Lisans	3. sınıf

Çalışma grubunun demografik özelliklerine bakıldığında katılımcıların 11'inin erkek, 19'unun kadın olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun 14'ü 1-10 yıl, 11'i 11-20 yıl, 5'i ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma grubunda 2 öğretmen doktora, 7 öğretmen yüksek lisans 21 öğretmen ise lisans mezunudur. Öğretmenlerin 5'i 1. sınıf, 5'i 2. sınıf, 11'i 3. sınıf, 9'u ise 4. sınıf okutmaktadır. Öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö29, Ö30 kodlarıyla belirtilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okuttuğu sınıf bilgilerinin yer aldığı demografik özellikleri; ikinci bölümde ise araştırma soruları yer almaktadır. İlk etapta 10 sorudan oluşan araştırma soruları 2 Doktor., 1 Doktor Öğretim Üyesi, 1 Doçent Doktor ve 2 Türkçe öğretmeni tarafından incelenerek ve 4 öğretmene uygulanmış ve 7 soruya indirilmiştir. Görüşme formu ayrıca dil açısından incelenmiş ve anlaşılmayan ya da yanlış

anlaşılan ifadeler düzeltilmiş veya görüşme formundan çıkarılmış ve son halini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yaklaşımı görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 122). Yarı yapılandırılmış görüşme formatı konuşma süresince farklı sorularla konunun açılmasına, farklı çeşitli ortaya çıkmasına ve konu hakkında yeni fikirlere ulaşılmasına yardım etmektedir (Merriam, 2013: 88).

2.3 Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci yarı yılında İstanbul ilinde devlet okullarında görev yapan 30 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşmeler okul müdürünün bilgisi dahilinde katılımcının izni alındıktan sonra yüzyüze yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Görüşme süreleri ortalama 5-12 dk arası sürmüştür. Görüşmeler esnasında alınan dijital ortamdaki bu ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Betimsel analizde önce bir çerçeve oluşturulur, bu tematik çerçeveye göre veriler işlenir, bulguların tanımlanır ve yorumlanır. Betimsel analiz bu dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 256).

Nitel veri analizi sürecinde görüşmede yer alan sorulardan yola çıkarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler yazıya aktarıldıktan sonra veri kaybının en aza indirgenmesi amacıyla sözcük ve cümleler dikkatli bir şekilde okunarak düzenlenmiştir. Düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerektiği yerlerde katılımcıların cümlelerinden doğrudan alıntılar yaparak desteklenmiştir. Son aşamada bulgular açıklanmış ve anlamlandırılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular:

1. Okullarda değerler eğitimi verirken hangi yöntemleri uyguluyorsunuz?

İlkokullarda değerler eğitimi verirken sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu oyun (21), bilgisayar destekli eğitim (13) ve drama (9) yöntemlerine yer vermişlerdir. Bunun yanında düz anlatım (3), gösterip yaptırma (3), örnek olay (2), soru cevap (2) yöntem ve tekniklerini de kullanmaktadırlar. Aşağıda öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö1: “Öğrencinin kendine güvenini geliştirmeye yönelik grup çalışması, drama uygulamalı aktiviteler yaptırıyorum.”

Ö3: “Kısa film, yaratıcı drama etkinliklerini daha çok kullanıyorum”

Ö7: “Değerler eğitimi işlerken genellikle oyun, bilgisayar destekli eğitim, düz anlatım ve gösterip yaptırma yöntemlerini kullanıyorum.”

Ö25: “Sözlü anlatım, bilgisayar destekli eğitim, oyunla öğretim.”

3.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular:

2. Değer eğitimi aşamasında geleneksel oyunlara yer veriyor musunuz? Yer veriyorsanız hangi geleneksel oyunları oynatıyorsunuz?

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı (30) değerler eğitimi verirken geleneksel oyunlardan yararlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenler değerler eğitiminde en çok yakan top (14), mendil kapmaca (9), körebe (8), saklambaç (8), halat çekme (7), ip atlama (6), yağ satarım (5) oyunlarını oynatmaktadır. Öğretmenler bunun yanında bezirganbaşı (4), istop (4), elim sende (2), sek sek (2), misket (1), topaç (1), dokuztaş (1), dokuz kiremit (1), kulaktan kulağa (1), evcilik (1), kutu kutu pense (1), beştaş (1) ve bayrak yarışı (1) oyunlarını da oynatmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ikisi geleneksel oyunları oynattıklarını belirtmiş ama hangi oyunlar olduklarını söylememiştir.

Ö7: *“Evet. Her oyunda zaten başlı başına bir değerler eğitimi yapılmaktadır. Kaybedenin kazananı tebrik edebilmesi, rakibe saygı duymak, temizlik, paylaşma, adalet, empati vb. birçok değer oyunlarla daha kolay verilmektedir. Çünkü çocuk oyunda hayatta karşılaşılabileceği birçok olayla karşılaşılabilmektedir. Ben genelde saklambaç, körebe, yakan top gibi oyunları oynatıyorum.”*

Ö23: *“Evet. Körebe, saklambaç, mendil kapmaca, yağ satarım bal satarım gibi oyunları oynatıyorum.”*

Ö28: *“Evet. Zaten çocuklar kendisi bile oynuyor ben söylemeden. Yakan top, elim sende, ip çekişmece.”*

Ö13: *“Çok sık yer verdiğim söylenemez. Ancak körebe, bayrak yarışını oynatıyorum.”*

Ö17: *“Evet yer veriyorum. Geleneksel oyunlar olmadan değer eğitimi olmayacağını düşünüyorum. Saklambaç, yağ satarım, bezirganbaşı, mendil kapmaca.”*

3.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular:

3. Sizce geleneksel oyunların değerler eğitimi sürecinde nasıl bir etkisi vardır? Açıklayınız.

Görüşmeye katılan öğretmenlere, geleneksel oyunların değerler eğitimi sürecinde nasıl bir etkiye sahip olduğu sorulduğunda; faydalı ve etkili öğrenme sağladığı (7), kalıcı öğrenmeler meydana getirdiği (6), çocuklara deneyim kazanarak öğrenme şansı sunması (6), sosyalleşmeye (etkileşim ve iletişim) imkan vermesi (6), eğlenirken öğrenmeye fırsat vermesi (5) ve öğrenmelerin kolay bir şekilde gerçekleşmesi (5) şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Katılımcı öğretmenlerden bazıları ayrıca değerler eğitimi sürecinde geleneksel oyunların; farkında olmadan öğrenme (1), paylaşma (1), işbirliği (1), problem çözme (1) ve yardımlaşma (1) sağladığını ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö10: *“Hem eğlenceli hem eğitici olduklarını düşünüyorum. Çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunuyor. Deneyim kazanma şansı sağlıyor.”*

Ö19: *“Değerleri çocuklar, oyun süresinde eğlenerek, sıkılmadan, farkına varmadan öğrenebilir. Oyun, hayatın minimal şekli diye düşünürsek oyundaki çocuk olumlu ve olumsuz davranışlarının karşılığı olacağını fark eder. Bir nevi hayat tecrübesi edinecektir.”*

Ö15: “Çok iyi etkisi oluyor. Birebir değer aktarımı oluyor. Çocuklar hem eğleniyor hem de değer kazanımı oluyor.”

Ö28: “İnsanlarla iletişim kurmayı, paylaşmayı, işbirliği, yardımlaşmayı, problem çözmeyi öğrenmek gibi etkileri vardır.”

Ö11: “Çok faydalı bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Çocuklar birebir yaşantılar yoluyla deneyim kazanıyorlar. Çocuklar için daha kolay ve hızlı öğrenme oluyor.”

3.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular:

4. Geleneksel oyunlarla öğretilen değerlerin öğrencilerin davranışına yansımaları nasıl değerlendirirsiniz? Hemen davranışa dönüştüğünü gözlemliyor musunuz? Davranışa dönüşme süresi diğer değer öğretim yöntemlerine göre sizce nasıl değerlendirilebilir?

Katılımcılara geleneksel oyunlarla öğretilen değerlerin öğrencilerin davranışına yansımaları nasıl değerlendirdiği sorulduğunda büyük bir kısmı (13) diğer yöntemlere göre daha kalıcı bir davranış değişikliği olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında zamanla davranışa dönüştüğünü ifade eden katılımcıların (9) hemen davranışa dönüştüğünü ifade edenlerin sayısından (6) fazla olduğu görülmektedir. Katılımcılar ayrıca geleneksel oyunlarla değerler eğitimi diğer öğretim yöntemlerine göre daha kolay olduğunu (6) ve değerler eğitimi yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan verdiğini (5) ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö4: “Kalıcı ve olumlu davranışları kazandırıyor. Hayat boyu devam ediyor. Kolaylık sağlıyor oyunlar.”

Ö11: “Davranışa yansıma hemen oluyor. Çocuklarda bizzat bunu görüyorum. Diğer yöntemlere göre yaparak yaşayarak olduğu için daha kalıcı oluyor.”

Ö13: “Değer kazanımında oyunlar kalıcı ve kolay öğrenme sağlıyor. Hemen davranışa dönüşüyor ve çocuklar fark etmiyor bile. Diğer öğretim yöntemlerine göre daha etkili ve eğlenceli bir yöntem.”

Ö17: “Öğretilen bir şeyin davranışa dönüşüp alışkanlık haline gelmesi bir anda olmaz. Mutlaka zaman alır. Tabi bu durum öğretme süresiyle de ilgilidir diyebiliriz. Bu yöntem biraz süre almasına rağmen kalıcı olması sebebiyle öne çıkıyor.”

Ö22: “Bazen hemen olabiliyor bazen birkaç oyunla kazanılıyor. Diğer yöntemlere göre yaparak yaşayarak öğrenme sağlıyor. İster bir oyunla ister birkaç oyunla öğrensinler önemli değil. Bence önemli olan kalıcı olması.”

Ö29: “Çocuklar hem eğlenip hem öğreniyorlar. Çok faydalı buluyorum. Oyunlar olmadan değerler eğitimi eksik kalır. Bazen hemen oluyor bazen zamanla. Ama kesinlikle kalıcı ve faydalı öğrenme oluyor. Çocuklar aldığı değeri unutmuyor ve davranışa dönüştürüyor.”

Ö19: “Hayır. Gelişimsel olarak davranışına yansıma sürecinde farklılıklar yaşanmaktadır. Bu durum her öğrenciye göre değişir. Bazılarında hemen davranışa dönüştüğünü görürüz ama bazılarında bu durum çok geç olabilir, hatta hiç olmayabilir bile.”

3.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular:

5. Sizce geleneksel oyunlar yoluyla hangi değerler kazandırılabilir?

İlkokullarda geleneksel oyunlar yoluyla hangi değerlerin kazandırıldığı sorusuna sınıf öğretmenleri; dostluk (11), adalet (10), sevgi (9), saygı (9), öz denetim (7), sorumluluk (7), dürüstlük (5), sabır (4), vatanseverlik (3), yardımseverlik (2) şeklinde cevap vermiştir.

Aşağıda öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö3: *“Bence öz denetim, sabır, sevgi, saygı, adalet değerlerini kazandırılır. Çocuk oyun oynarken rakibine saygı duymayı, yardımcı olmayı, adil olmayı vb öğrenir.*

Ö8: *“Sorumluluk, adalet, öz denetim, dostluk, sevgi, saygı değerleri kazandırılır. Geleneksel oyunlara baktığımızda grup halinde oynanan oyunlar olduğunu görürüz. Bu da öğrencilerde özellikle dostluk, saygı gibi davranışların kazanılmasına yardımcı olur. Grup halinde değil de birebir oynanan oyun bile olsa oyunun birçok değeri çocuğa kazandıracağını düşünüyorum.*

Ö16: *“Bence bütün değerler oyun yoluyla kazandırılabilir. Özellikle saygı, hoşgörü, sevgi, dostluk, sorumluluk, adalet gibi değerler doğrudan kazandırılır. Hatta kazandırmak istediğimiz değer dışında bile farkında olmadan birçok değeri öğrenciler kazanabilir.”*

Ö19: *“En çok adalet, vatanseverlik, sorumluluk, dostluk, sevgi değerleri kazandırılır. Bunun yanında tüm değerler kazandırılabilir bence.”*

3.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular:

6. Geleneksel oyunlarla öğretilen değerlerin kalıcılığı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Katılımcıların tamamına yakını (27) geleneksel oyunlarla öğretilen değerlerin kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Üç katılımcı ise kalıcı olmayacağını belirtmiştir. Geleneksel oyunlarla kazandırılan değerlerin kalıcı olacağını düşünen katılımcılardan 9’u ise değerler eğitiminin hayat boyu devam ettiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö2: *“Yaparak yaşayarak öğrenme en kalıcı öğrenmedir. Oyun çocuğun kendini en iyi ifade ettiği biçimdir. Daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.”*

Ö14: *“Kalıcılığı sağlamasaydı bu oyunlar günümüzde olmazdı.”*

Ö21: *“Geleneksel oyunlarla öğretimin değerlerin kalıcılığının çok etkili olduğunu düşünüyorum.”*

Ö8: *“Çocuklar oyun içerisinde daha etkin oldukları ve yaparak öğrendikleri için öğretilen değerlerde kalıcılık fazla oluyor.”*

Ö12: *“Ömür boyu kalıcılık sağlıyor. Unutulmuyor. Oyunlar her zaman çocuğun zihin dünyasında daha kalıcı etki bırakır.”*

Ö18: *“Davranışa dönüşmezse kalıcı olmaz. Bir değerın davranışa dönüşmesi öyle birkaç oyunla gerçekleşecek bir durum değil. Bunun zamana yayılması ve sürekli olması gerekir.”*

Ö20: *“Çok kalıcı oluyor ve direkt davranış olarak ömür boyu kalabiliyor. Çocuklar değerleri içselleştiriyor.”*

3.7. Araştırmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular:

7. Öğretim programında yer alan değerlerden biri veya birkaçı geleneksel oyunla nasıl kazandırılır? Oyunun oynatılışını ve değer(ler)le ilişkilendirilmesini kısaca anlatınız.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerler eğitiminde kullanılan geleneksel oyunlara; mendil kapmaca (9), yakan top (7) körebe (4), beziganbaşı (3), saklambaç (3), bayrak yarışı

(1), istop (1), yağ satarım (1), kutu kutu pense (1) cevaplarını vermişlerdir. Bu oyunlarla da adalet, hoşgörü, saygı, dostluk, sevgi, öz denetim, sorumluluk, yardımseverlik, dürüstlük gibi değerlerin kazandırılacağını belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö1: *“Körebe ile görme engelli bireyle empati yapılabilir. Bayrak yarışı ile iş birliği ve hoşgörü değeri verilebilir. Tüm oyunlarım temelinde aslında değerler eğitimi ile ilişkilendirilebilir.”*

Ö10: *“Mendil kapmacayı örnek verecek olursak bu oyunda oyuncuların seçilmesi takımların belirlenmesi ve süreci oyuncunun kendisini yönlendirmesi bağımsız ve özgür düşünebilme değeri ışığında dürüstlüğü işaret eder. Takım ruhu adalet üzerine kurulur oyuncunun kurallara sadık kalması her koşulda uygulaması adaletin oyun için önemini ortaya koyar diyebilirim.”*

Ö13: *“Öz denetim saygı ve sevgi mendil kapmaca ile kazandırılır. Çocuk kendini tanır. Kazanmayı kaybetmeyi öğrenir. Arkadaşları ile kaynaşır sevgiyi kazanır. Saygılı olmayı öğrenir.”*

Ö16: *“Dürüstlük ve adalet yakan top gibi grup oyunlarında kazandırılır çünkü çocuk karşı tarafa adil ve dürüst olmak zorundadır.”*

Ö21: *“Bezirganbaşı oyunuyla çocuklar sıra bekleme, şarkıyı beraber söyleme vs birbiriyle kaynaşarak; sevgi, dostluk saygı vb değerleri kazanıyorlar.”*

Ö22: *“Dostluk, sosyalleşme, sevgi değerleri kutu kutu pense oyunuyla kazandırılır. Çocuklar birbirinin adını söyleyerek ve birbiriyle şarkı söyleyerek dostluk, sevgi ve saygı değerlerini kazanırlar. Özellikle okula yeni başlayan sınıflarda öğrencilerin birbirini tanmasına yardımcı olur.”*

Ö29: *“Mendil kapmaca oyununda çocuğun kendi davranışlarını üstlenmesi sorumluluk, takım halinde oynama ile adalet, oyuncu seçiminde ise dürüstlük değeri verilebilir.”*

3.8. Araştırmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Bulgular:

Görüşmelerde ayrıca öğretmenlere belirtmek istedikleri görüşlerinin olup olmadığı sorulmuştur. 9 katılımcı görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Aşağıda öğretmenlerin verdiği cevaplara ilişkin örnekler yer almaktadır:

Ö15: *“Geleneksel oyunlar için okulların fiziki yönden güçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö19: *“Oyun kitapları yapılmalı değerler eğitimi için tüm okullara gönderilmeli.”*

Ö5: *“Geleneksel oyunlarla değerler eğitiminin çok etkili ve verimli olacağını düşünüyorum.”*

Ö6: *“Çocuk oyunlarının değeri Milli Eğitim tarafından da anlaşılmış. Beden Eğitimi dersinin saati arttırılmış ve adı da Beden Eğitimi ve Oyun olarak değiştirilmiştir. Bu dersin içeriğine geleneksel oyunlar da yerleştirilmeli ve öğretmenlere de bu konu ile ilgili eğitimler verilmelidir.”*

Ö12: “Bu değerlerle beraber başarıma isteği ve hazzı, rekabetin artması, kazananın diğer oyuncularından fazla hakka sahip olması gibi durumların oluşturacağı hırs ve etkileri iyi yönetilmeli. Olumsuz davranışlar ve gerginlik de oluşabilir.”

Ö21: “Oyunlar derslere daha planlı olarak somut bir şekilde konsun. Oyunlar ders olarak daha aktif olarak kullanılabilir.”

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1 Sonuç ve Tartışma

İlkokullarda değerler eğitimi verirken sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu oyun, bilgisayar destekli eğitim ve drama yöntemlerine yer vermişlerdir. Bunun yanında düz anlatım, gösterip yaptırma, örnek olay, soru cevap yöntem ve tekniklerini de kullanmaktadırlar.

Savaş ve Gülüm’ün (2014) yaptığı çalışmada ders işleme sırasında oyunla öğretimde öğrenci motivasyonunun daha yüksek olduğu ve öğrencilerin dersi çok eğlenceli bulduğu tespit edilmiştir. Başal (2010), çocukları eğitirken onları çok yönlü bir şekilde tanımak ve kendilerini geliştirmesine imkan sağlamak için uygulanabilecek en etkin yollardan birinin de, çocukların sevecek ve neşeye oynadıkları oyunlar olduğunu belirtmiştir. Yıldız (2019) ise özellikle soyut kavramların öğretiminde başarı ve kalıcılığı arttırmak için kullanılabilir bir yöntem olan geleneksel oyunlarla öğretimin sonuçları gözlenebilir bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Değerler eğitiminde, öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin eğitim programlarıyla veya örtük programlarla planlı bir şekilde farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır (Akbaş, 2009). Çocuk oyunları toplumsal özellikler taşır, böylece bir yandan çocuğun kendini ve içinde yaşadığı toplumu tanıyarak benimsemesine ve o toplumdaki bireylerin kendine verdiği statüyü anlamasına yardımcı olurken, diğer yandan da çocuğu dramatik bir eylem yoluyla aktif kılmaya çalışır (Sağlam, 1997). Yapılan araştırma sonuçları ve açıklamalara bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı değerler eğitimi verirken geleneksel oyunlardan yararlanmaktadır. Sınıf öğretmenleri değerler eğitiminde en çok yakan top, mendil kapmaca, körebe, saklambaç, halat çekme, ip atlama, yağ satarım oyunlarını oynatmaktadır.

Özyürek ve Çavuş’un (2016) yaptığı çalışmada katılımcı öğretmenler çocuklar için etkili öğretim yönteminin yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi olduğunu ve bunu takiben oyun yönteminin olduğunu belirtmişlerdir. Gündüz vd.’nin (2017) yaptığı araştırmaya göre eğitsel oyunlar çocukların bazı değerleri daha erken yaşta kazanması ve hissetmesi açısından önemlidir. Değer eğitiminin temellerinin küçük yaşlarda başlaması gerektiği bilinen bir durumdur. Bu bağlamda çocuğa değerleri iyi telkin etmek için eğitsel oyunları bir fırsat olarak kullanılabilir (Gündüz, Aktepe, Uzunoğlu, Gündüz, 2017). Çocuk için, oyun oynayarak eğitim; içerisinde yaşadığı topluluğun kültürünü kavrama, eğitimler için ulusal araç gerecin görülmesi ve oyun yardımıyla çocukları tanıma imkânı oluşturmasından, geleneksel çocuk oyunları önem verilmesi gereken etkili bir eğitim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Başal, 2007, 243- 266). Ulusal kültürün zenginleşmesi, çocukların çok sosyal

bir yaşam sürdürebilmesi ve kültürel değerlerin kaybolmaması bakımından özellikle de geleneksel oyunlar büyük önem taşımaktadır. Geleneksel çocuk oyunları işte bu noktada devreye girerek çocukların bu ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olmaktadır. Çocuklar da okulda oynadıkları bu oyunları sokağa taşıyarak birbirlerine öğretmektedirler (Güven, 2018). Çocuklara değer kazandırmadaki en iyi yöntem oyundur. Çünkü oyun, çocuğu eğlendirirken fakına varmadan çocuğun toplumsal belli-başlı değerleri kazanmasına sebep olur (Sümbüllü ve Altınışik, 2016). Yapılan araştırma sonuçları ve açıklamalar bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Sınıf öğretmenleri geleneksel oyunların değerler eğitimi sürecinde faydalı ve etkili öğrenme sağladığını, kalıcı öğrenmeler meydana getirdiğini, çocuklara deneyim kazanarak öğrenme şansı sunduğunu, sosyalleşmeye (etkileşim ve iletişim) imkan verdiğini, eğlenirken öğrenmeye fırsat verdiğini ve öğrenmelerin kolay bir şekilde gerçekleştiğini düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri geleneksel oyunlarla değerler eğitiminde diğer yöntemlere göre daha kalıcı bir davranış değişikliği olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler değerlerin zamanla davranışa dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise hemen davranışa dönüştüğünü ve diğer yöntemlere göre daha kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Özer ve arkadaşları (2006) oyunun çocuğun gelişimi üzerinde etkilerini araştırmış ve oyunun çocukların boş zamanlarını değerlendirdikleri bir araç olarak görülmemesi gerektiği, aksine oyunu bir eğitim aracı olarak kullanarak çocuklara pek çok kural ve haklarının oyun sayesinde öğretilbileceğini belirtmişlerdir. Özyürek ve Çavuş (2016) da yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin tamamının oyun yöntemini derslerde kullandıkları, oyun yönteminin kalıcı öğrenme sağladığı ve öğrencilerin derslere aktif katılım oranlarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Oyun öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntemdir. Oyun yöntemi hem çocuklar için eğlenceli bir öğrenmeyi sağlaması hem de akademik başarıyı artırması yönünden önemlidir (Hanbaba ve Bektaş, 2007). Altunay, 2004; Kılıç, 2007; Tural, 2005; Yiğit, 2007; Özenç, 2007 ve Yağız, 2007 da oyunun kolay öğrenmeye yardımcı olması ve akademik başarıyı artırma konusunda benzer görüşler belirtmişlerdir. Çetin (2013), sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu belirlemek ve istenmeyen öğrenci davranışlarına getirdikleri çözüm önerilerini saptamak için araştırma yapmış ve öğretmenlerin oyun yöntemini oyun oynatma olarak kullandıkları ve istenmeyen davranışlara çözüm önerisi olarak sunduklarını belirtmiştir. Yıldız (2019) eğitimde başarı ve kalıcılığın artırılması için ayrıca erdemler teması gibi soyut kavramların öğretilmesinde geleneksel oyunlar kullanılabilir sonucuna varmıştır (Yıldız, 2019). Celayir (2015) ise yaptığı çalışma sonucunda geleneksel çocuk oyunlarının öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime ve etkileşime olumlu katkılar sağladığı, öğrencilerin farklı gelişim alanlarına katkı sağladığı ve öğrencilerin kurallara uymak konusunda duyarlılığını arttırarak sosyal becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Celayir, 2015),

Geleneksel çocuk oyunları tarih ve kültür için önemli değerlerdir. Kültür, gelenek ve göreneklerin korunması, öğretilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması aşamasında çocuk oyunları oldukça önemli misyona sahiptir. Çocukların günlük yaşamlarında ve eğitim hayatlarında bu oyunlarla tanıştırılması ve iç içe olması hem kişisel gelişimleri hem de

toplumsal gelişim için önemli ve gereklidir (Turan, Gözler, Turan, İncetürkmen ve Meydani, 2020). Yapılan araştırma sonuçları ve açıklamaların bu çalışmanın sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri ilkokullarda geleneksel oyunlar yoluyla dostluk, adalet, sevgi, saygı, öz denetim, sorumluluk, dürüstlük, sabır, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin kazanıldığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını geleneksel oyunlarla öğretilen değerlerin kalıcı olduğunu ifade etmiştir.

Akhan vd. (2020) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının, öğrencilere öncelikli olarak aktarılması gereken değerlerin neler olabileceğine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının cevaplarının “evrensel değerler, milli değerler, temel değerler” temalarında toplandığı görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öncelikle aktarılması gereken değerlerin “sevgi, saygı, adalet, sorumluluk ve vatanseverlik” olduğu yönünde görüşler belirtmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda (Ünal ve Şen, 2019; Çengelci Köse, Karaduman ve Eryılmaz, 2017; Yıldırım, 2018; Başçı Namlı, 2017; Gündüz ve Bağcı, 2019) ise sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, vatanseverlik, saygı, adalet, dürüstlük değerlerinin öncelikli olarak öğretiminin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Yıldız (2019) Türkçe dersinde erdemler temasının geleneksel oyunlarla öğrenmesinin başarıya ve kalıcılığa olumlu etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca somut olmayan kavramların bile öğretiminde geleneksel oyunların kullanılabilmesi ve yine öğretmenlere yöntem seçerken kaynak olacağını belirtmiştir. Turan vd.’nin (2020) yaptığı çalışmada geleneksel çocuk oyunlarının Türkçe’yi doğru ve etkili kullanma, iletişim, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, çok yönlü düşünme, ilişkilendirme, sınıflandırma, özeleştirme bulunma gibi becerilere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Izgar’ın (2020) yaptığı çalışmada öğretmenler eğitsel oyunları eğlenerek oynadıklarını, eğitsel oyunlara katılmada istekli olduklarını, eğitsel oyunların oynanmasında herhangi bir zorluk yaşamadıklarını ve oyunların genel olarak sınıf seviyesine uygun olduğu, öğrencilere söz konusu değerleri somut yaşantı olarak tecrübe etme imkânı verdiği, öğrencilerin eğitsel oyunlara katılmada istekli oldukları ve eğlenerek oynadıkları, eğitsel oyunların oynanmasında herhangi bir zorluk yaşanmadığı sonuçlarına da ulaşılmıştır. Kayar (2008) çocuğun mutluluk, sevinç, acıma, korku, kaygı, dostluk, düşmanlık, kin, nefret, sevgi, saygı, güven duyma, bağımlı veya bağımsız olma, ayrılık ve ölüm gibi duygusal tepkileri hep oyun yoluyla öğrendiğini belirtmiştir.

Oyunun içinde aldığı değerler eğitimi ile çocuk, toplumun kolektif şuurunun bilincindedir. Bu bilinç toplumsal bütünleşmenin en önemli unsurunu oluştururken geleneksel olarak değerlerin oyun aracılığıyla aktarılmasında önemli görev üstlenir. Değerler eğitiminin etkileri, oyun zamanıyla sınırlı kalmadığı için toplumsal değerlerin devamlılığının sağlanmasında önemi büyüktür (Sümbüllü ve Altınışık, 2016).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerler eğitiminde mendil kapmaca, yakan top körebe, beziganbaşı, saklambaç, bayrak yarışı gibi geleneksel oyunlara yer vermektedir. Bu oyunlarla da adalet, hoşgörü, saygı, dostluk, sevgi, öz denetim, sorumluluk, yardımseverlik, dürüstlük gibi değerlerin kazandırıldığını belirtmişlerdir.

Sümbüllü ve Altınışık (2016) çocuğun sevgi, saygı, dostluk, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, iyilik, kötülük, haklılık, haksızlık, dürüstlük, kurallara uyma vb. pek çok sosyal ve kültürel değeri oyunların içinde değerler eğitimi aracılığıyla öğrendiğini belirtmiştir. Başal (2007) ise oyunun çocukların toplum içerisinde anlayışlı, hoşgörülü, birbirine saygı duyan birer birey olarak yetişmelerine yardım edeceğini belirtmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçları ve bu araştırmanın sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Özetle, oyunların değerler eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu, değerler eğitimini kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığı, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde geleneksel oyunları kullandığı, geleneksel oyunlarda kök değerlere ağırlıklı olarak yer verildiği söylenebilir.

4.2. Öneriler

Eğitimde kalıcılığı sağlaması, değerler eğitimini kolaylaştırması, çocukların eğlenerek öğrenmesi vb nedenlerden dolayı değerler eğitiminde geleneksel oyunlara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

İlkokullarda oynanan oyunlarda değerlere vurgu yapılarak öğrencilerin bu değerlerin farkına varması sağlanmalıdır.

Geleneksel oyunlar gerektiğinde güncel hayata uyarlanmalı ve çocuklar için daha ilgi çekici hale getirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akhan, N. E., Subaşı, E. & Açıl, F. B. (2020). Öğretmen Adaylarının Kök Değerlere İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 115-134.

Başal, H. A. (2007). "Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları." *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 20,2.

Başçı Namlı, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerler eğitiminin incelenmesi: Erzurum örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 343-367.

Boratav, P. N. (1973). *100 Soruda Türk Folkloru*, Gerçek Yayınevi, İstanbul.

Çengelci Köse, T., Karaduman, H. ve Eryılmaz, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre sosyal medyada değerler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 8(2), 250-271.

Gündüz, M., Aktepe, V , Uzunoğlu, H , Gündüz, D . (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler . *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70. DOI: 10.21666/muefd.303856

Gündüz, M. ve Bağcı, M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin kök değerler hakkındaki farkındalıkları ve değerleri öğretme yöntemleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 184-197

Güven, A. (2018). *Erzurum ilinde oynanan geleneksel oyunların araştırılması ve beden eğitimi derslerine uyarlanması*. Yayımlanmamış doktora tezi.

- Güven, F. (2018). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının milliyetçilik ve yurtseverlik değerleri açısından analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Hazar, M. (2006). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*, (5. Baskı). Ankara: Tutibay Ltd. Şti
- Hazar, Z. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Izgar, G. (2020). Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Değer Kazanımlarına Etkisi: Bir Durum Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 207-241.
- Kayar, P. (2008). *Van'ın Geleneksel Çocuk Oyunları Ve Bu Oyunların Eğitsel Yönden İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Kuter, F. Ö. & Kuter, M. (2012). Beden eğitimi ve spor yoluyla değerler eğitimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (6), 75-94.
- Ünal, M. (2009). Çocuk gelişiminde oyun alanlarının yeri ve önemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 95-110.
- Özer, A., Gürkan, C., Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 5 (6), 67 -79.
- Özyürek, A., & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Sağlam, T. (1997). "Türk Çocuk Oyunlarında Ritüel Ögeler", Çocuk Kültürü, I. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, ss. 416-441.
- Savaş, E., & Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 183-202.
- Sümbüllü, Y. Z. ve Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.
- Şimşek, S. (1998). *İlköğretim 8. sınıf beden eğitimi dersinin öğrencilerin psikomotor, Toplumsal-Bilişsel Davranış Örüntüleriyle Oyun Materyalleri Arasındaki ilişki*".(Y.L.T.), Ankara Üniversitesi
- Turan, B. N., Gözler, A., Turan, M., İncetürkmen, M., & Meydani, A. (2020). Geleneksel Çocuk Oyunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3), 231-241.
- Ünal, D. P. ve Şen, Ö. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları materyallerle öğretim programında yer alan değerlerin ilişkilendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemler*, Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldırım, T. (2018). Tarih öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 296-320.

Yıldız, D. (2019). Yedinci sınıf Türkçe dersinde erdemler temasının geleneksel oyunlarla öğretiminin başarıya ve kalıcılığa etkisi

ALTERNATİF OKUL MODELİ BAĞLAMINDA DOĞADA DRAMA ÜZERİNE BİR İNCELEME

A STUDY ON DRAMA IN NATURE IN THE CONTEXT OF THE ALTERNATIVE
SCHOOL MODEL

Erhan AKIN

Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

ORCID: 0000-0003-2372-9331

Ceren BAYRAKTAR

Siirt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-8251-8748

Özet

Gelişen teknoloji ve küreselleşen dünya ile insanlar doğadan uzaklaşmakta hatta doğaya zarar vermeyi normal kabul etmektedir. Teknoloji pek çok anlamda hayatı kolaylaştırırken bir yandan da insanları asosyal bir varlığa çevirmektedir. Doğa deneyimleri, çocukların doğal çevreyle teması ve doğada geçirdikleri süre çocukların doğaya karşı duyarlılığını arttıracaktır. Kişinin çocukluk çağından başlayarak doğayla yakın temas halinde olması doğa zekasının gelişmesine yardımcı olur. Doğayı hayatının bir parçası olarak gören çocukta doğa eğilimi olumlu yönde gelişir. Çocukluk çağında en önemli yaşantıların okul çağında olduğu bilinir. Bu yüzden bu kazanımların eğitimle ve yaratıcı drama çalışmalarıyla harmanlanması çocuklarda somut öğrenmeler sağlayacaktır. Bu çalışma bir teori çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacı doğada yaratıcı drama yöntemiyle planlanacak eğitim- öğretim faaliyetlerine teorik etkinliklerle bir örnek sunmaktır. Aynı zamanda salgın sürecinin getirdiği riskleri en aza indirecek ve öğrencilerde eğlenerek kalıcı öğrenmeler sunabilecek aktiviteleri gün yüzüne çıkarmaktır. Bu çalışma 8.sınıfa giden 10 öğrenciyle görüşme yöntemi (pandemi sebebiyle online görüşme) kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilere drama, Türkçe kazanımları, doğa gibi konularda sorulan sorularla öğrencilerin duygu, düşünce ve davranışlarının eğilimlerinin tespiti yapılmıştır. Öğrencilerin drama hakkında fikirlerinin olmadığı tespit edilmiştir. O yüzden bu çalışmada yer alan etkinlikler her kesimin ulaşabileceği kolaylıkta materyallerle, her türlü açık alanda uygulanabilecek özelliindedir. Literatürde yer alan drama etkinliklerinin doğada uygulanması ve her kesime uygulanabilmesi amaçlanmıştır. Bu etkinlikler okulöncesi seviyesinden başlayıp diğer tüm yaş seviyelerindeki bireylerle planlanabilir. Formal ve informal eğitimler için kullanılabilir şekilde uygulama olanağı sunar. Çalışmada yer alan etkinlikler küçük yaş grupları için yakın çevrede, yetişkinler içinse mesafe gözetmeksizin her doğal ortamda uygulanabilir niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama, doğa, eğitimde drama, doğada drama

Abstract

With the developing technology and globalizing world, people are moving away from nature and even accepting it as normal to harm nature. While technology makes life easier in many ways, it also turns people into an asocial creature. Many researchers emphasized that

natural experiences, children's regular access to natural areas and the time they spend there are factors that affect children's positive orientation to nature. Being in contact with nature since childhood also helps the development of natural intelligence. The most important experiences in childhood occur in school age. Therefore, blending these achievements with education and creative drama studies will provide concrete learning in children. This work is a theory study. The aim of this study is to present an example to the educational activities to be planned with the creative drama method in nature with theoretical activities. At the same time, it is to bring to light activities that will minimize the risks of the pandemic process and offer students permanent learning by having fun. It is aimed to apply the drama activities in the literature in nature and to be applied to all segments of society. These activities can be applied to individuals of all age groups and education levels, from the preschool age group to adults. It can be used flexibly for formal and informal education. The activities in the study can be applied in the immediate environment for younger age groups and in any natural environment for adults, regardless of distance.

Keywords: Creative drama,nature, drama in education, drama in nature

1.GİRİŞ

Günümüzde bulunduğumuz çevreye karşı belirgin bir ilgisizliğin oluştuğu, çevre temizliğine yeterince dikkat edilmediği, kirliliğin rahatsız edici bir boyuta geldiği ve doğanın de her geçen gün yok edilme tehlikesi ile karşı karşıya olduğu bilinmektedir. Bu ilgisizliğin altında doğa eğitiminin eksikliği, kişilere çevrenin korunmasının öneminin tam olarak kazandırılmaması yatmaktadır. Gerekli eğitimin ise bireylere erken yaşlarda kazandırılması gerekmektedir. Bunun için günümüz dijital dünyası ve onun getirdiği yenilikler ile eğitimde yeni reformlar başlatılmıştır. 2005 Yılında ülkemizde de uygulanmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşım ve onun ilkeleri ile klasik ve gelenekselleşmiş eğitim sistemimizi değiştirmeyi amaçlamıştır. Bu yaklaşıma göre öğrenme deneyimler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğrenen birey, bilgiyi doğrudan almak yerine onu kendisi oluşturur. Öğrenme bireyin mevcut bilgileri ve deneyimleri ile bütünleşip yeni bir yaşantı olarak karşısına çıkar. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim felsefesi doğrultusunda bireyler yaşantı kazanma sürecinde aktif yer almalıdır. Bireyler her türlü öğrenmelerinden kendi mesul olmalıdır. Her birey kendi başına değerlendirilmeli, tek yönden değil pek çok özellik açısından geliştirilmelidir. Bu yüzden, öğretmen sınıfta farklı öğretim yöntemleri kullanarak öğrencilerin kendilerinin farkında olmalarını sağlamalıdır. Bu durumda öğretmenin görevi, öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmek ve onlara yaparak yaşayarak öğrenme ortamları oluşturmaktır.

Çocuk en erken yaşlardan başlayarak merak ettiği, görebildiği, dokunabildiği, duyabildiği, kısacası duyularını kullanabildiği, gözlemleyebildiği ve test edebildiği bir ortamda çok daha hızlı ve etkin bir öğrenme gerçekleştirilebilir. Bunu sağlayan ortamsa önceden yapılandırılmış etkinliklerin planlı bir şekilde sunulduğu sınıf ortamından çok, doğanın ta kendisidir. (ADIGÜZEL, 2009:1) Bu yüzden de kalıcı öğrenme sağlayan en önemli teknik yaratıcı drama tekniğidir. Bu teknik, dramayı gerçekleştiren grup üyelerinin yaşantılarından hareketle bir fikri ya da bir amacı doğaçlama bir şekilde canlandırılmasıyla

gerçekleştirilir. Profesyonel bir drama lideri eşliğinde yapılabildiği gibi kendiliğinden de yapılabilir.

Yaratıcı Drama Yönteminin Bireye Katkıları

Alan yazın incelendiğinde bireye yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan yaratıcı dramanın kişiye katkıları, dil becerisine katkıları ile ilgili şu maddelere ilgili internet adresinden ulaşılmış ve yeniden düzenlemeler yapılmıştır. (<https://3makademi.com/yaratici-drama-nedir-2/>)

- Yaratıcılık ve estetik gelişime katkı sunma
- Bireyde analitik ve eleştirel düşünme becerisi oluşturma
- Sosyalleşme ve işbirlikli hareket etme becerisini geliştirme
- Kişinin iletişim becerilerini geliştirme
- Bireyin kendini tanımasını sağlama
- Problem çözme becerilerinin gelişmesine olanak sunma
- Dil becerilerini geliştirme
- Gerçeküstü düşünme becerisi geliştirme
- İletişim ve dinleme becerisi geliştirme
- Yaşantıları değerlendirme becerisi kazandırma
- Bireyin insanlar ve doğal olaylar hakkındaki gözlemlerini ortaya çıkarmak
- Kişilerde, gruba ait olma, grupla birlikte hareket etme, problemlere orijinal çözümler üretme becerisi oluşturma
- Empati becerisi oluşturma şeklinde sıralanabilir.

Yaratıcı drama ile okul öncesi çocuklarında ulaşılmak istenen genel hedefleri:

- İçinde bulunduğu arkadaş çevresi ile iletişim kurabilme
- Kendini ve bireysel özelliklerini tanıma
- Kendi dışındaki kişilere karşı güven duygusu geliştirme
- Çevresi ile etkileşimde bulunma
- Empati becerisini sezdirme
- Bulduğu ortamlardaki ayrıntıları fark etme
- Olaylar hakkında neden- sonuç ilişkisi kurabilme
- Duyu organlarının farkına varma ve kullanabilme
- Gözleme becerisi geliştirme
- Yakın çevresini güzelleştirme
- Duygularını ifade edebilme becerisi kazandırma
- Verilen yönergeleri kavrayabilme
- Çevre duyarlılığına yönelik problem durumlarına çözümler üretme
- Motor becerilerini kullanarak çevre problemlerine yönelik somut ürünler meydana getirme
- Kendi istek, yetenek ve ilgilerinin farkına varabilme

Yaratıcı dramanın dil gelişimi ile ilgili bireye katkıları:

- * İletişim becerilerini kullanmada güven sağlama

- * Konuşma, yazma, dinleme, okuma becerilerini geliştirme
- * Kelime dağarcığında gelişim
- * Düşüncelerin yazılı ve sözlü olarak ifade edilmesinin gelişimi
 - * Dili çeşitli rol ve statülere uygun kullanabilme

Teknolojinin, şehirleşmenin, araç sayısının artmasıyla beraber günümüz dünyasında hareketsizlikten doğan pek çok sağlık problemi ortaya çıkmaktadır. Yetişkinlerden sonra artık çocuklar üzerinde de etkili olmaya başlayan problemler ciddi boyutlara ulaşmıştır. Çünkü şehirleşme, teknolojinin gelişmesi, her şeye kolay yollarla ulaşılabilmesi çocukların doğadan uzaklaşmasına hatta kopmasına sebep olmuştur. Aynı zamanda yine pek çok araştırma doğal ortamların çocuk gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini açıkça ortaya çıkarmaktadır. Bu yüzden yaratıcı drama, çevre ve doğa eğitiminde etkin ve planlı bir şekilde kullanılmalıdır. Yaratıcı dramının doğada yapılması ile birlikte her yaş grubundan birey de hem çevre duyarlılığı oluşacak hem de kalıcı öğrenmeler kazandırılacaktır. Drama etkinliklerinde doğal alanların tercih edilmesi çocuklarda doğa zekasının gelişmesini, doğada yaşayan canlılarla empati yaparak büyümelerini, olumlu ve düzenli doğa eğitimleri ile kendilerini rahat hissetmelerini, doğa sevgisini kalıcı olarak edinmelerini ve çevre duyarlılığı kazanmalarını sağlayacaktır.

Türkiye’de tüm okullarda derslerde kullanılmak üzere hazırlanan ders kitaplarında çevre konularına ve doğa ile ilgili temalara geniş yer verilmiştir. Fen Bilimleri dersinin pek çok teması, Türkçe dersinde de “Doğa ve Evren” teması bunlara örnek verilebilir. Fakat doğa ve çevre gibi temalar yer alsın bile bu temada yer alan konu ve etkinliklerin işleniş aşamaları, uygulama kısmında eksikler görülmektedir. Bu eksiklerden bir tanesi, mekân gezileridir. Bu gezilerde gerçekleştirilecek etkinliklerde de uygulama noktasında eksikler tespit edilmektedir. Halbuki alan gezileri öğrencinin birçok yönden gelişimini sağlayacak ve aktif bir öğrenme ortamında kalıcı öğrenmeler sunacaktır. Yaratıcı drama da bu konuların grup bireylerinin hayatlarından hareketle etkileşimi içinde uygulanmasına olanak sağlamaktadır.

Doğada Dramada Kullanılabilecek Teknikler

Alanyazın çalışmaları incelendiği zaman yaratıcı dramada kullanılacak etkinliklerde ADIGÜZEL (2009)’in çalışmalarından faydalanılmıştır. Bu çalışmada ise etkinlikler çeşitlendirilip doğada uygulanabilecek içeriklerle sunulmuştur.



İsim Etkinliği: Katılımcılar buldukları açık alanda daire oluştururlar. Lider ismini ve isminin ilk harfiyle başlayan bir eşya, nesne, meyve, hayvan, vb bir şeyin adını söyleyerek ona uygun bir seçimde yapar. (Ferit fırtına gibiyim, Pelin peri gibiyim vb.). Bu durumu tüm katılımcılar sırayla yapar. İsmi ve isminin ilk harfi ile başlayan nesneyi söyleyen kişi halkanın ortasına gelip söyler. Sonra yerine geçer. Yanındaki katılımcıda aynı şekilde oyuna devam eder. Bu etkinlik aynı ortamları ilk defa paylaşacak kişilerin kaynaşması açısından çok kullanışlıdır.

El Çırpma: Katılımcılar daire oluştururlar. Oyunu başlatacak olan kişi kendi adını söyleyip alkış yapıp sağına döner. Sağındaki katılımcı da kendi adını söyleyip alkış yapıp yanındaki diğer kişiye döner. Tüm halkadaki katılımcılar bittikten sonra oyunu başlatan kişi sağdaki ya da solundaki kişinin adını söyleyip alkış yapar. Katılımcılar hem kendilerini tanıtmış hem de diğer katılımcıların adını öğrenmiş olurlar. Bu çalışma da isim etkinliği gibi birbirini yeni tanıyacak gruplarda oldukça kalıcı bir çalışmadır.

Gazete Yırtma: Doğada gerçekleştirilen drama etkinliklerinin ısınma aşamasında kullanılabilecek bir etkinliktir. Amaç müzik kulağını oluşturmak ve grupla birlikte hareket etme becerisi geliştirmektir. Küçük yaş gruplarında da psikomotor becerilerinin gelişimi için uygundur. Yetişkinlerde stres atma ve müzik ritmini yakalamak amaçlı kullanılabilir.



Ayna: Öğretmen çocukları çember şeklinde doğal ortama oturtur. Kişi sayısına göre öğrencileri ikili eşlere ayırır. Ayırdığı eşleri A ve B diye adlandırır. A'lar ayna olur B'ler ne hareket yaparsa aynısını yapmaları gerekir. B'deki katılımcı dans ederse A'daki eşi de dans etmek zorundadır. Bu şekilde 3-5 dakika sürer. Ardından roller değiştirilerek etkinlik tekrarlanır. Bu etkinlikte de her oyuncu en az bir kez ayna olmalıdır.

Labirent: Katılımcılar yan yana ikişerli sıraya dizilirler. Bir kurt bir de kuzu seçilir. Kurt katılımcıları pencere, duvar diyerek yönlendirir. Duvar denildiğinde yatay olarak eşler kollarını birleştirir, pencere denildiğinde dikey olarak eller birleşir. Bu yönlendirmeler ile kurdun amacı kuzuyu labirentte sıkıştırmaktır. Kuzu pencere ya da duvara değmeden kurttan belli bir süre kaçmaya çalışır.



Ağacına Sarıl: Ağaçların bulunduğu bir mekân seçilir. Lider, katılımcıları yönlendirir. Herkesin kendine bir ağaç seçmesi istenir. Ağacın yanına gidip insana sarılır gibi sarılmaları istenir. Sarıldıktan sonra gözlerini kapatmalarını istenir. Derin bir nefes alarak kokusunu içine çekmesi istenir. Lider katılımcıların ağaçlarını dinlemelerini onunla bütünleşmelerini ister. Lider ağacın onların kulaklarına bir şeyler fısıldadığını söyler. Ağacın katılımcılara neler söylediği, neler hissettikleri sorulur.

Çevremdeki Fosiller: Oyuncular daire olurlar. Her bir oyuncu sırasıyla çevrede bulunan taş, fosil, toprak gibi materyallerin adını alırlar. Katılımcılardan bir gönüllü seçilir. Gönüllü kişi halkanın ortasına geçer. Hangi cisimlerin ismini halkaya geçip söylerse o fosil adını alan katılımcılar birbirleri ile yer değiştirirler. Halkadaki gönüllü kendine bir yer bulmaya çalışır. Ortada kalan nesne adını alan kişi ebe olur. Ebe olan kişi de isim söyleyerek kendine yer bulmaya çalışır. Ortadaki ebe tüm fosiller derse herkes yer değiştirmeye başlar.

Yuvanı Bul: Katılımcılar ikili eş olurlar. Eşler kol kola girerler. İki kişi ortaya geçer. Biri kaçan diğeri kovalayandır. Kaçan ebelenmemek için eşlerden birinin koluna girer. Girdiği

kolun diğer tarafındaki katılımcı kaçan durumuna girer. Kovalayan kaçanı yakalarsa, kendisi kaçan olur.

Ev Sahibi – Kiracı: Katılımcılar üçer kişilik gruplar oluşturur. Her gruptan iki kişi el ele tutuşur, üçüncü kişi ise bu kişilerin ortasına geçer. Ortada bir tane ebe vardır. Öğretmen ‘değişin’ dediğinde kenardaki eşler ellerini açar ve ortadakiler kendilerine yeni ikili grup içinde yer bulurlar. Ebe olan kişi bu sırada kendine ikili gruplardan birinde yer bulur. Ortada kalan kişi ebedir. Oyun bu şekilde devam eder. (ADIGÜZEL, 2009)

Dokun- Oyna: Katılımcılar ikili olarak eşleştirilir. Eşlerden biri A, diğeri B olur. Önce A’lar B’lerin vücudunda bir yere dokunur. Bu esnada B’ler A’daki eşi neresine dokunursa orayı oynatmak durumundadır. Bu esnada bir müzik açılır. Müzik eşliğinde B grubu üyeleri A grubundan eşi neresine dokunduyorsa oynatmaya devam eder. 2 dakika geçtikten sonra A grubu bu sefer farklı bir yere dokunur. B grubu hem ilk hem de 2. Dokunulan yeri birlikte oynatmaya başlar. Bu şekilde birkaç dokunmadan sonra sıra B grubuna geçer. Bu sefer B grubu üyeleri A grubundaki eşlerini oynatırlar.

Tasarla-Doğaçla-Oyna: Grup katılımcıları ikili eşleşirler. Eşlerden biri A diğeri B şeklinde ayrılır. Aşağıda yer alan yönlendirmeler doğrultusunda doğaçlamalar yapmaları istenir.

1) A: Bir maceracısınız. Arazide gezerken farklı ve değerli olduğunu düşündüğünüz bir fosil buldunuz. Bu fosili ilk ben gördüm, keşfettim diye düşünürken başka biri daha geliyor. Fosili oradan almak istiyor.

B: Köyde yaşayan birisiniz. Köye yapılacak yardım konağı için imece usulü çalışma yapmanız gerekiyor. Köylünün bu işe maddi- manevi katılımını sağlamak için köylüleri ikna edecek bir konuşma yapın.

2) A: Öğretmeniniz okulun katılacağı bir araştırma projesinde gönüllü bir öğrenciye ihtiyacı olduğunu söyledi. Sınıftan pek çok gönüllü öğrenci projede yer almak istiyor. Siz de okulu temsil etmek istiyorsunuz. Çalışmaya tek bir kişi seçilmesi lazım. Arkadaşınızı projeden nasıl vazgeçirirsiniz?

B: Elinizde bulunan elektronik bir cihazı nasıl pazarlarsınız?

3) A: Okulda izcilik kulübü için lider seçilmesi gerekiyor. Bu görevi en iyi kendinizin yapacağını düşünüyorsunuz. Diğer adaylardan önde olmak ve seçimi kazanmak için neler yaparsınız. Oy verecek öğrencilere sizin bu görevde daha faydalı olacağınıza ikna edin.

B: Çamur, kum vb. doğada bulunan maddelerle oynarken anneniz geldi. Sizi bu ortamdan uzaklaştırmak istediğinde onu bu ortamın güvenilir olduğuna ikna edin.

4) A: Okul gezisi ile hayvanat bahçesine gittiniz. Arkadaşınızın birisi yasak olmasına rağmen kafesteki hayvanlara yemek vermeye çalışıyor. Arkadaşınıza bunun yanlış olduğunu açıklayın.

B: Okuldaki öğrenciler ile birlikte bir geziye gittiniz. Arazide bulunan bir fosili incelemek için elinize aldınız. Bu fosilin çok önemli olduğunu düşünmüyorsunuz.

5) A: Siz bir bilim adamısınız. Şu an bulunduğumuz yerde antik mağaralar ve fosiller bulunmaktadır. Burayı araştırmak ve tanıtmak istiyorsunuz. İnsanların ve yetkililerin dikkatini çekmek için neler yaparsınız?

B: Ünlü bir iş adamısınız. Şu an bulunduğumuz alanda bir fabrika yapmak istiyorsunuz. Aynı zamanda bu bölgenin fosil yatağı olduğunu biliyorsunuz ama fabrikanın ülkeye daha fazla katkı geçirecek olduğunu düşünüyorsunuz. Fabrikanızı bir an önce faaliyete geçirmek için hangi yöntemlere başvurursunuz.

Yukarıdaki durumlar katılımcılara verildikten sonra doğada yaratıcı drama çalışmalarına geçilir. Doğada yapılan bu doğaçlamalarda lider tarafından ara sıra çalışma bölünüp farklı bir açıdan yeniden oynanması istenebilir. Katılımcılardan herkes en az bir kez doğaçlamada yer almak durumundadır. Doğaçlama esnasında katılımcılar sadece insan değil eşya vb tüm unsur rolüne bürünebilir. Drama sonrasında izleyen diğer katılımcıların fikirleri alınabilir.

Etkinliklerin Değerlendirilmesi:

Öğrencilerin- katılımcıların önlerine kağıtlar koyulur. O gün doğada yapılan yaratıcı drama çalışmasında neler hissettiklerine dair kağıtlara düşünceleri yazmaları sağlanır. Bu değerlendirme süreci sözel olarak da yapılabilir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Köy okulunda drama ile tanışmamış öğrencilere drama etkinliklerinin tanıtılması ve özelde Türkçe dersi olmak üzere tüm derslerde de kullanımının yaygınlaştırılması, ardından doğaya taşınması ve doğada dramanın planlanmasına teorik bilgiler sunmaktır. Öğretim programındaki kazanımların doğada yaratıcı drama kullanılarak içselleştirilmesi hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. *Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım- Şimşek, 2016:39)*. Yaygın bir görüşme tekniği türü yarı yapılandırılmış görüşmedir. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmecinin resmi bir soru listesini kesinlikle takip etmediği bir görüşmedir. Daha açık uçlu sorular sorulacaktır. Yüz yüze görüşme yöntemi ile veri toplamak araştırmanın derinliğini artıran bir etkidir. Ancak alınan tedbirler sebebiyle okulların uzaktan eğitime devam etmesinden olayı görüşme “zoom” üzerinden çevrimiçi olarak yapılmıştır. Köy okulunda 8.sınıf okuyan 2’si erkek 8’i kız toplam 10 öğrencinin katıldığı toplantıda yöneltilen 7 soru üzerinden araştırmanın yöntemi gerçekleştirilmiştir.

Sınırlılıklar

Dünya genelinde 2019’da süregelen covid-19 adı verilen virüsün ülkemizde de 2020 Mart ayı itibariyle görülmesi ile okullar uzaktan eğitime geçmiştir. Ekim’de 1 aylık bir süreç için okullar açılmış ancak tekrar kapanmıştır. Bu araştırma uygulama aşamalarından oluşurken öğrencilerin okulda bulunamaması sebebiyle gerçekleştirilememiştir. Alanyazı taradığında ise kaynak eksikliğinden ötürü doküman analizini de kullanılmamaktadır. Nitel

araştırma yöntemlerinden “gözlem” tekniği uygulanmıştır. Fakat çalışmada bu teknik online olarak gerçekleştirilmiştir. Daha az öğrenciye uygulanmış ve genel geçer bir sonuç vermemiştir. Uygulama aşaması eksik kaldığı için bu çalışmanın sınırlılıkları çalışmayı olumsuz etkilemiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada yer almış öğrencilerin yaratıcı drama ve doğada yaratıcı drama ile ilgili düşünceleri ve sorulara cevapları şöyledir.

1.Drama kelimesini daha önce duydunuz mu? Sorusuna 10 öğrenciden sadece 1 tanesi evet cevabını vermiştir. Diğerleri daha önce hiçbir yerde duymadıklarını belirtmişlerdir.

2.Daha önce drama yaptınız mı? (Bu soru sadece evet yanıtı veren öğrenciler için hazırlanmış bir sorudur.) Evet 5.Sınıfta Türkçe dersimizde fabl konusunu işlerken öğretmenimiz bizlere kutudan kağıtlar seçtirmişti. Herkes kâğıtta yazan hayvanı taklit edecekti. Bu oyunun adının drama olduğunu öğretmenimiz söylemişti.

İlk iki sorudan sonra diğer sorular sorulmamış. Önce dramanın ne olduğu anlatılmış öğrencilerle zoom üzerinden başlangıç seviyesinde bir ısınma drama çalışması yapılmıştır. Her öğrenci ismini söyleyip bir nesne ile eşleştirip kendini tanıttı. Pelin pamuk gibiyim, Semaür sihirli gibiyim, Tuba turp gibiyim, Rojda resim gibiyim, Yakup yay gibiyim, Yusuf yıldız gibiyim.... Bu çalışma 3 kez tekrar edildikten sonra herkes birbirinin hangi nesne ile anıldığını saydı 10 kişiden 7 si eksiksiz hatırladı 3’ü 1’i 2 ismi hatırlayamadı, 1’i ise 2 ismi karıştırdı.

Çok basit seviyede yapılan bu ısınma çalışması 8.sınıfa gelmiş olmasına rağmen henüz drama kelimesini hayatında bulamamış bu köy öğrencilerinin daha fazla drama ile ilişkilendirilmeleri gerektiğini gözler önüne sermiştir. Isınma çalışmasının ardından asıl dramanın gerçekleşeceğinin, ısınma etkinliklerinin dramaya geçişte kullanılan ve dramaya hazırlayan yöntemler olduğu öğrencilere açıklanmıştır. Öğrencilerin drama ile ilgili hazırbulunuşluk seviyeleri göz önüne alındığında “tiyatro” terimi ile ilgili sorular yöneltilmiştir?

3.Bu ısınma çalışmasını okul bahçesi ya da başka açık alanda yapsak nasıl olur? Sorusuna gelen cevaplar: “eğlenceli olur, çevremizdeki insanlar bizi görünce ne yaptığımızı merak eder, yeni bir sınıfa geçtiğimizde birbirimizin isimlerini daha hızlı öğreniriz, kelime türetmeyi öğrenebiliriz. “ gibi cevaplar gelmiştir.

4.Tiyatro deyince aklınıza neler geliyor? Bu soruya sadece iki öğrenci cevap vermek istemiştir. Tuba: “İki veya daha fazla kişinin oyun oynaması ve izleyenleri bilgilendirmesiyle sergilenen oyundur.” cevabını vermiştir. Pelin: “Geçen sene okulumuza merkezden gelen bir grup vardı. Hacivat ve Karagöz’ü oynamışlardı. Bu tiyatroydu bence.”

5.Bu zamana kadar hiç tiyatro oynadınız mı? Sorusu yöneltilmiştir. Tüm öğrencilerin başrol ya da yan karakterler olmak üzere en az bir kez tiyatro oynadıkları tespit edilmiştir. Bazı oyunlarda eşya ya da bitkiyi canlandırarak öğrenciler bunun da tiyatroya dahil edilip edilmeyeceği sorusunu yöneltilmişlerdir.

6.Türkçe dersinde hangi konuları sınıf dışında canlandırarak işleyebiliriz? Sorusu yöneltilmiş. “Pelin: Bu hafta işlediğimiz “fiilde çatı” konusunu işleyebiliriz.” Yusuf:

“Cümlenin öğelerini her birine bir kahraman ismi verip canlandırabiliriz. Sizin bizim sınıf panosuna astığınız karikatürlerden yararlanabiliriz öğretmenim.” Diğer öğrencilerden 5’i kitapta yer alan metinlerin canlandırılmasını, 2’si şu an akıllarına gelmediğini, 1’i dışarıda kitap okuma yapmak istediğini belirtti.

7.Size anlatılan drama çalışmalarını okullar açıldığında da doğada yapmak ister misiniz? Sorusuna “tüm öğrencilerden evet isteriz cevabı alınmıştır.

Bu sonuçlardan öğrencilerin yaratıcı drama kavramına yabancı oldukları, başlarda da konuşmak istemedikleri, çekindikleri görülmüştür. Ama yaratıcı drama yöntemi ile işlenen dersten verim aldıkları, konuyu öğrenirken eğlendikleri ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır. Tüm bunların gerçekleşmesi için öğrencilerin yüz yüze bu sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Doğada gerçekleştirilen eğitimlerin önemi ve bu eğitimlerde yaratıcı drama yönteminin etkisi ise sadece sözel olarak tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Drama, bireyin gelişiminde çok önemli bir yer edinmektedir. Rehber konumunda olan aileler ve öğretmenler pek çok konuda yaratıcı drama yönteminden yararlanabilir. Dramanın sadece kapalı mekanlar değil çok farklı açık alanlarda da kullanımı kişiye çevre duyarlılığı kazandırır. Yaratıcı dramayı doğal ortamlarda gerçekleştirmek hem çocuğun doğaya karşı olumlu bir tutum kazanmasına hem de eğitsel açıdan kalıcı öğrenmeler edinmesine katkı sağlayacaktır. Drama çalışmalarını doğa unsuru ile zenginleştirmek bireyin özgür hareket etmesini, çevresine hoşgörülü olmasını, adil davranmasını ve yaratıcı bir kişilik kazanmasını sağlayacaktır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile ülkemizde de eğitimde drama çalışmalarının eğitimde kullanımının öneminin gittikçe arttığı söylenilebilir. Okul öncesi çağından itibaren başlayıp üniversite hatta tüm yetişkinlere kadar uzanan drama çalışmaları artmış durumdadır. Bu çalışmaların doğaya taşınmasıyla da drama yeni bir hale bürünüp daha da kalıcı ve eğlenceli bir hal alacaktır. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler için yapılacak doğada drama çalışmalarında kitabi bilgilerin aktarılmasından ziyade, öğrencinin merak duygusunu giderecek yönde olmalıdır. Doğada yapılması planlanan yaratıcı drama çalışmaları artırılıp, öğrencilerin çekingenlikleri kırılmalı ve gruba ait olma duygusunu, özgüven duygusunu artırıcı etkinliklere yer verilmelidir. Yaratıcı drama sadece oyun ve eğlence olarak görülmekten çıkarılmalı ve eğitimle, doğayla harmanlanıp bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Sıdika (2007) ‘nın XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunduğu bildirisinde bu konudaki görüşleri şöyledir: *Alanyazın tarandığında bireylerin çevre ve doğa eğitimi konusunda sahip oldukları bilgi ve olumlu tutumu gerçek yaşamda davranışa dönüştüremedikleri görülmektedir. Bu nedenle öğretme-öğrenme sürecinde duyuşsal alana hitap eden öğrenme yöntem ve tekniklerine yer verilmesi ve bu tür etkinliklerin doğada yapılması etkili olabilir. Bunun içinde öncelikle uygulamaya gönderilecek öğretmen adaylarının bu tür bir eğitim içinden geçmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.* Bu yüzden çeşitli doğa teması kazanımları ile tüm derslerde dramanın yakın çevreden başlayarak yapılması düşünülebilir. Ayrıca derslerde kullanılan yaratıcı dramanın çalışmalarının öğrencilerin duyuşsal, bilişse, psiko-motor pek çok yönünü geliştirdiği düşünülürse, doğada yaratıcı drama projelerin sayılarının artmasının gerekliliği düşünülmektedir.

ÖNERİLER

- Doğada yaratıcı drama çalışmaları ön plana çıkarılmalıdır.
- Doğada yapılacak drama çalışmaları belli bir plan dahilinde yapılmalıdır.
- Çevre güvenliğinden emin olan drama liderleri öncülüğünde öğrencilere özgürleşme fırsatı veren etkinliklere yer verilmelidir.
- Öğrencilere yüz yüze çevre eğitimi verilmelidir.
- Drama konusunda liderlik eğitimleri verem kurumlar doğada drama konusunu gün yüzüne çıkaracak faaliyetleri başlatmalıdır.
- Türkçe ders kitabı hazırlayan yazarların drama tekniklerin kullanımını doğaya yönelik teşvik edecek etkinliklere daha fazla yer verip çocukların doğada daha eğlenceli zaman geçirmeleri sağlanmalıdır.
- Koruma altına alınan milli parklar, sulak yerler, göl, nehir kıyıları, tarihi mekanlar gibi yerlerde çalışan kişilere de gerekli eğitimler verilip okullar ile eş güdümlü bir şekilde planlamalar yapılmalıdır.
- Yüz yüze olan planlı eğitim etkinliklerinde öğretim planında yer alan etkinlikler, milli parklar gibi doğal alanlarda gerçekleştirilmelidir.
- İl ve ilçe düzeylerinde yaratıcı drama yapılacak ve doğal- tarihi güzelliklerimizi korumayı ön planda tutacak alanlar belirlenmelidir.
- Son sınıfta staj yapan öğretmen adaylarının staj çalışmalarında botanik bahçesi gibi doğal alanlara da yer verilmelidir.
- İlköğretim öğrencilerine oyunlar yoluyla tarihi taşlar vs materyaller buldurulmakta, buldukları taş, deri, kil vb eşya ya da fosillerin nasıl oluştukları, kaynaklarının neler olduğu uygulamalı bir şekilde açıklanmalıdır.
- Akademisyen ve yazarlar doğa ve drama ilişkisinin önemine ilişkin alanyazına yeni çalışmalar kazandırılmaya özendirilmelidir.
- Doğada verilen drama eğitimlerinin sonuçları analiz edilmelidir.

KAYNAKLAR

1. ADIGÜZEL, Ömer (2019). Eğitimde Yaratıcı Drama, Ankara, Yapı Kredi Yayınları, Ağustos, 2019
2. CEYLAN, Merve (2019). Doğa Etkinliklerine Katılan Çocukların “Doğa” Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi, İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi (İÜBESBD), 2019, 6(2),38-48
3. KÖKSAL AKYOL, Aysel (2003). Drama ve Dramanın Önemi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 1, Sayı 2, Oca 2003, 0- 0
4. ORUÇ, Sıdıka (2007). Çevresel Farkındalığı Arttırmada Yaratıcı Drama Yönteminin Doğada Uygulanmasına Yönelik Bir Etkinlik Örneği, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül 2007 (https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=5555)
5. ÖZDEMİR, Pınar (2009). AKFIRAT, Nejat (2009). ADIGÜZEL Ömer (2009). Bilim ve Yaratıcı Drama Eşliğinde Doğa Eğitimi, Yaratıcı Drama Dergisi, Cilt 4, Sayı 7, 2009.

6. YILDIRIM, A. ŞİMŞEK, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.Baskı). Ankara: Seçkin.
7. URL 1. Doğada Mutlu Çocuklar, <https://www.egitimpedia.com/dogada-mutlu-cocuklar> Erişim Tarihi: 16.01.2021
8. URL 2. Drama Örnekleri, <https://www.okuloncesitr.net/drama-ornekleri-5/> Erişim Tarihi: 16.01.2021
9. URL 3. <https://www.yader.org/index.php/yader> Erişim Tarihi: 17.01.2021
10. URL 4. <https://www.tbmm.gov.tr> Erişim Tarihi: 17.01.2021
11. URL 5. <https://www.lalebahcesianaokulu.k12.tr> Erişim Tarihi: 18.01.2021
12. URL 6. <https://www.yaraticidrama.org> Erişim Tarihi: 18.01.2021
13. URL 7. <https://dergipark.org.tr/tr/> Erişim Tarihi: 18.01.2021
14. URL 8. <https://www.google.com.tr/> (Çeviri) Erişim Tarihi: 18.01.2021
15. URL 9. <https://okuloncesievrak.com/> Erişim Tarihi: 18.01.2021
16. URL 10. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/> Erişim Tarihi: 19.01.2021
17. URL 11. <https://dogruokul.com> Erişim Tarihi: 19.01.2021
18. URL 12. <https://3makademi.com/yaratici-drama-nedir-2/> Erişim Tarihi: 20.01.2021

INVESTIGATING MOROCCAN UNIVERSITY STUDENTS' USE OF ICTs AND THEIR READINESS FOR AUTONOMY

Said Oussou

University of Moulay Ismail, Faculty of Arts and Humanities, English Department

Abstract

Learner autonomy has received its due amount of attention in the literature of English as a foreign language teaching (EFL). The concept has come to life since the 1980s. Learner autonomy has been considered as a goal of education, which information communication and technology (ICT, henceforth), when used appropriately, may help in fostering. Previous research has shown that the use of ICT has a number of affordances in promoting learner autonomy. These studies also found that ICT and learner autonomy are positively correlated. In this respect, the purpose of the present study has continued that very focus by investigating the degree of autonomy that Moulay Ismail University English as a foreign language students enjoy and the extent to which they use ICT for their learning. In essence, the study at hands aimed at investigating how the use of ICT and the level of learner autonomy are correlated. To do fulfill this, a cross-sectional quantitative design underpinned the study. Thus, a self-completion questionnaire was employed as an instrument to collect the data. As such, a total of 109 Moroccan English as a foreign language (MEFL) university students took part in the study. Mainly, the questionnaire was administered to the respondents to find out their level of use of ICT as well as their level of autonomy. Results of the study revealed that the students used ICT to a large extent. It was also found out that their level of autonomy was shown to be high. Therefore, reflecting on and discussing the findings, it was concluded that their use of ICT level and autonomy were significantly related. Finally, several implications have been summarized from the study.

Keywords: Affordances, EFL, ICT use, Learner autonomy, Self-directed learning.

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL KİMLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINING TEACHERS' PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL IDENTITY IN
TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Dr. Semih Çayak

Millî Eğitim Bakanlığı

ORCID: 0000-0003-4360-4288

Özet

Bir örgütü diğerlerinden ayıran ve onun özgünlüğünü ifade eden özellikler bütünü olarak örgütsel kimlik, bireylerin örgütlerine ilişkin ne algıladıkları ne hissettikleri ve ne düşündükleriyle ilgili bir kavramdır. Üyelerin kendilerini örgüt ile tanımlamalarını sağlayan örgütsel kimlik, bir örgütteki eylemleri ve davranışları etkileyen en temel unsurlardan biridir. Eğitim örgütleri olarak okullarda toplumsal yapı içerisinde önemli bir konuma sahiptir ve gelecek nesillerin eğitilmesi gibi çok önemli bir görevi gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda örgütsel kimlik kavramı, eğitim kurumları için düşünüldüğünde okulu bir örgüt olarak diğer örgütlerden ayıran, okulun gücünü gösteren durumdur. Zira çalışanların örgütsel kimlik algılarının yüksek olması çalışan ve örgüt arasında psikolojik bir bağ olduğunun en temel göstergesidir. Ayrıca çalışanlar arasında örgütte ortak bir kimlik algısının oluşması çalışanların iş birliği duygusunu artırmakta, çalışanların birbirlerine daha fazla güven duymalarına ve örgütsel amaçlar için daha fazla çaba göstermelerine yol açmaktadır. Bu bilgilerden hareketle bu çalışmada da öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel kimlik algıları incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Pendik ilçesindeki ilkokullarda görev yapmakta olan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 267 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Örgütsel Kimlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel kimlik algılarının öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine ve meslekteki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular neticesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel kimlik, Okul, Eğitim yönetimi

Abstract

Organizational identity as a set of features that distinguish an organization from others and express its uniqueness is a concept related to what individuals perceive, feel, and think about their organization. Organizational identity, which enables members to identify themselves with the organization, is one of the most fundamental factors affecting the actions and behaviors in an organization. As educational organizations, it has an important position in the social structure in schools and performs a very important task such as educating future generations. In this context, the concept of organizational identity, when considered for

educational institutions, is the situation that distinguishes the school as an organization from other organizations and shows the power of the school. Because the high perception of organizational identity of the employees is the main indicator of a psychological link between the employee and the organization. In addition, the formation of a common identity perception among the employees in the organization increases the sense of cooperation of the employees, causes them to have more trust in each other and to make more efforts for organizational purposes. Based on this information, teachers' perceptions of organizational identity regarding their schools were analyzed in this study. The research was carried out in the survey model. The sample of the study consisted of 267 classroom teachers working in primary schools in Pendik district of Istanbul province and selected with the appropriate sampling method. "Organizational Identity Scale" was used to collect the data. As a result of the research, it was found that the organizational identity perceptions of the teachers were at a medium level. In addition, it was found that the organizational identity perceptions of teachers did not differ significantly according to the age, gender, education level and duration of service in the profession. As a result of these findings, some suggestions have been developed for practitioners and researchers.

Keywords: Organizational identity, School, Educational management

**SOME TURKISH-ORIGIN ETHNOTOPONYMS REGISTERED IN THE
DETAILED BOOK OF TBILISI PROVINCE**

TİFLİS ƏYALƏTİNİN MÜFƏSSƏL DƏFTƏR”İNDƏ QEYDƏ ALINAN BƏZİ TÜRK
MƏNŞƏLİ ETNOTOPONİMLƏR

KÖNÜL HƏSƏNOVA KAMRAN QIZI

ANAS, the Institute of Linguistics named Nasimi

Abstract

Currently, the study and learning of the Turkish-origin toponyms are very significant both in point of scientific and political view. Ethnotoponyms can be the significant facts in determination of the area of ancient settlements of the Turkish nation, assessment of socio-political events and revealing of the reasons of events. Toponymic units, especially Turkish-origin ethnotoponyms are considered the valuable source in connection with the history of linguistics. Ethnonymic units are considered as the significant source against the naming of the human settlements belonging to Azerbaijan to other nations by referring to some falsified materials. It shows that, linguistic and extralinguistic factors in onomastics are mutually related to each other. Extralinguistic factors, their historical truths, historical information are factors showing the place of habitation of people and proving such scientific idea. When analyzing the written monuments and other materials of the Turkic peoples, the history of most of the units of Turkish origin, especially onomastic units, used in the language goes back a long way. The nationality and antiquity of these names are especially prominent. The key part of the onomastic system comprises the national special names formed in conformity with the rules of our language.

Toponymic units available in “the Detailed book of Tbilisi province” are very significant in the study and learning of the Turkish-origin toponyms. From this point of view, we consider it expedient to look at the etymology of some ethnotoponyms mentioned in the Book. Here, most onomastic units are Turkish-origin. Several Turkish languages attended in various term in formation of such onomastic units. While studying the Turkish-origin ethnotoponyms mentioned in the detailed book, the determination of their phonetic, lexical-semantic features and areas is very significant. It is possible to reveal the same name in various sources. It shows that, the ancient Turkish nation habituated in very large areas. Moreover, this is due to the fact that the Turkic tribes are connected by the same roots and mix with each other. In fact it is very difficult to find the initial version of the toponyms, which differ in point of phonetic view. During etymological analysis of toponyms indicated in the book, their linguistic panorama. Here, Turkish- origin *Sirajli* toponym used as *Sarijali* in initial version, further in result of the phonetic change of the word, village was renamed

as *Sarajli, Sarachli*. *Sarachlis* habited nearby *Damirchihanli* (currently in the territory of *Gardabani* region). The word *Sofulu*, one of Turkish-origin toponyms mentioned in the book, is a turkish word and being an ancient ethnos, it means the name of a tribe.

The significant attention will be paid to several etymological analysis of *Garachibashi winter camp subordinated to Demirchihanli district, Yuzbashi people, Telli neighborhood, Chubuglu winter camp, Uruz winter camp of Yuzbashi tribe, Garatikanli Kapanakchi tribe, Garachilar people, Sinigkorpu, Sarvan people nearby Baylija, Garasu, Mughanli people, Sanjagli neighborhood, Sari Sabunchu people, Sarajli, Gajarli, Nazarli, Kosali people, Patakli winter camp, Jalli people, Garadamirchi winter camp, Chomaglibulag field, Tap field, Gushgonan field, Jalagir, subordinated to Baratli district, Kolagir villages, Gulluja, Soghanlig, Yaghlija, Gojagishlag, Yaragli, Shishtapa, Saljikli, Tazali winter camp* and other Turkish-origin toponyms.

Keywords: Ethnotoponym, Sarajli, toponym, Sofulu

Özət

Hal-hazırda türk mənşəli toponimlərin tədqiqi, öyrənilməsi olduqca əhəmiyyətli olub, həm elmi, həm də siyasi baxımdan çox vacibdir. Etnotoponimlər türk xalqının qədim yaşayış arealının müəyyənləşdirilməsində, burada baş vermiş ictimai-siyasi hadisələrin dəyərləndirilməsində, hadisələrin səbəblərinin üzə çıxarılmasında vacib faktlar ola bilər. Toponimik vahidlər, xüsusən də türk mənşəli etnotoponimlər dil tarixi ilə bağlı qiymətli mənbə hesab olunur. Etnonimik vahidlər Azərbaycana məxsus insan məskənlərinin bəzi saxta materiallara istinadla başqa xalqların öz adlarına çıxarmasına qarşı vacibdir mənbələr sayılır. Deməli bu onu göstərir ki, onomastikada linqvistik və ekstralingvistik amillər bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədədir. Ekstralingvistik amillər onların daşdığı tarixi həqiqətlər, tarixi məlumatlar, xalqın məskunlaşma yerini göstərən və bu elmi fikirləri sübut edən amillərdir. Türk xalqlarının yazılı abidələrini, digər materialları təhlil edərkən dildə işlənən türk mənşəli vahidlərin, əsasən də, onomastik vahidlərin əksəriyyətinin tarixi çox əvvələ gedir. Bu adların milliliyi və qədimliyi xüsusilə qabarıq şəkildə özünü göstərir. Onomastik sistemin əsas hissəsini dilimizin qayda-qanunlarına uyğun yaranmış milli xüsusi adlar təşkil edir.

Türk mənşəli toponimlərin araşdırılıb öyrənilməsində “Tiflis əyalətinin müfəssəl dəftər”ində olan toponimik vahidlərin də əhəmiyyəti danılmazdır. Bu baxımdan da “Dəftər”də adları çəkilən bəzi etnotoponimlərin etimologiyasına nəzər salmağı məqsədəuyğun hesab edirik. Burada onomastik vahidlərdə əksəriyyəti türk mənşəlidir. Bu onomastik vahidlərin yaranmasında müxtəlif dövrlərdə ayrı-ayrı türk dilləri iştirak etmişdir. Müfəssəl dəftərdə adları çəkilən türk mənşəli etnotoponimləri araşdırarkən onların fonetik, leksik-semantik xüsusiyyətlərinin, areallarının müəyyənləşdirilməsi vacib məsələdir. Eyni ada müxtəlif mənbələrdə müxtəlif şəkildə rast gəlmək mümkündür. Bu onu göstərir ki, qədim türk xalqı çox geniş ərazilərdə məskən salmışdır. Eləcə də bu türk qəbilələrinin eyni kökdil ilə bağlı olması, bir-birilə qaynayıb- qarışması ilə əlaqədardır. Təbii ki fonetik baxımdan

fərqlənən toponimlərin ilkin variantının hansı olduğunu söyləmək bir az çətinidir. “Dəftər”də qeyd olunmuş toponimləri etimoloji təhlili zamanı onların dil mənşəsi daha aydın görünəcəkdir. Burada türk mənşəli *Siraclı* toponimi ilkin variantda *Saricalı* formasında işlənib daha sonra sözün fonetik şəkildəyişməsi nəticəsində *Saraclı*, *Saraçlı* adlı kənd olmuşdur. Saraçlılar Dəmirçihəsənli nahiyəsində (indiki Qardabani rayonu ərazisində) yaşamışdılar. “Dəftər”də yer alan türk mənşəli toponimlərdən olan *Sofulu* sözü də türk sözü olub qədim etnos olmaqla tayfanın adını bildirir.

“Müfəssəl dəftər”də adları çəkilən *Dəmirçihəsənli nahiyəsinə tabe olan Qaraçıbaşı qışlağı, Yüzbaşı camaatı, Telli məhəlləsi, Çubuqlu qışlağı, Yüzbaşı tayfasının Uruz qışlağı, Qaratikanlı Kəpənəkçi tayfası, Qaraçılar camaatı, Sınıqkörpü, Bəylicə yaxınlığında Sarvan camaatı, Qarasu, Muğanlı camaatı, Musa qışlağında Sancaqlı məhəlləsi, Sarı Sabunçu camaatı, Saraclı, Qacarlı, Nəzərli, Kosalı camaatı, Pətəkli qışlağı, Callı camaatı, Qaradəmirçi qışlağı, Çomaqlıbulaq yatağı, Tap yatağı, Quşqonan yatağı, Barathlı nahiyəsinə tabe olan Cəlagir, Kolagir kəndləri, Güllüca, Soğanlıq, Yağlıca, Qocaqışlaq, Yaraqlı, Şiştəpə, Səlcikli, Təzəli qışlağı və s.* türk mənşəli toponimlərin bir neçəsinin etimoloji təhlilinə daha geniş yer veriləcəkdir.

Açar sözlər: Etnotoponim, Saraclı, toponim, Sofulu

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MÜZELERİN VE TARİHİ ALANLARIN TARİH
ÖĞRETİMİNDEKİ İŞLEVLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ:
ŞANLIURFA-VİRANŞEHİR ÖRNEĞİ**

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON THE FUNCTIONS OF MUSEUMS AND
HISTORICAL AREAS IN TEACHING HISTORY:
THE CASE OF ŞANLIURFA-VİRANŞEHİR

Muhammet ÇOLDUR

Bilim Uzmanı Öğretmen, Giyimli İlkokulu, Türkiye
ORDİC No:0000-0002-3729-2268

Özet

Tarih öğretimi bireylerde, geniş bir bakış açısı oluşturma ve geçmişte yaşananları anlayıp gelecekte yaşanabilecekler hakkında fikir sahibi olma noktasında büyük kazanımlar sağlamaktadır. Tarih öğretimde somut verilerin kullanılması, öğrencilerin konuyu daha iyi kavraması ve akılda kalıcılığın artması hususunda oldukça önem arz etmektedir. Bu noktada da geçmişlerin şahidi olan müzeler ve tarihi mekanlar oldukça önemlidir. Müzeler ve tarihi mekânlar, öğrencilerin dokunup hissedebilecekleri, somut olarak görebilecekleri, havasını teneffüs edebilecekleri ve duyabilecekleri kadar gerçektir. Çok zengin tarihsel ve kültürel kaynaklara sahip olan Türkiye’de son yıllarda temel alınan yapılandırmacı yaklaşımla beraber müze ve tarihi alan gezileri gibi sınıf dışı etkinliklerin kullanımı günden güne artış göstermektedir. Bu artışla birlikte öğretmenlere alışlagelmışten farklı ve daha etkili öğretim imkanları doğmuştur. Ancak bu artış henüz yeterli seviyede değildir. Bu çalışmada Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin müze ve tarihi alan gezilerinin tarih öğretiminde kullanmanın getireceği katkılar hakkındaki görüşlerini almak amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin milli tarihi öğretim yöntemleri hakkında görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan anket ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi SPSS programı ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin tarihi kavramları soyut bir şekilde öğrenmede güçlükler yaşadığını, tarih öğretiminde somutlaştırmaya önem verilmesinin gerektiğini, müze ve tarihi alan gezilerinin öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığını düşündükleri görülmüştür. Araştırmanın tarih öğretimi alanında yapılacak çalışmalara, kaynak teşkil edilmesine gayret edilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular ışığında bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzeler, Tarihi Alanlar, Sınıf Öğretmeni, Tarih Öğretimi, Yapılandırmacı Yaklaşım.

**Bu çalışma, yazarın Dr. Öğr. Üyesi Nazım KURUCA danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.*

Abstract

History teaching provides individuals with great assets in creating a broad perspective, understanding what happened in the past and having an idea about what can happen in the future. The use of tangible data in history teaching is very important for students to better understand the subject and to increase memorability. At this point, museums and historical places that witnessed the past are very important. At museums and historical sites students can feel, see, breathe the air and hear things. In Turkey, where historical and cultural resources are plenty, out-of-class activities such as, field trips to museums and historical sites have become more common with the underlying constructivist approach in recent years. With this increase, different and more effective teaching opportunities have emerged for teachers. However, this increase is not yet at a sufficient level. In this study, it was aimed to collect the opinions of the primary school teachers, working in the Viranşehir district of Şanlıurfa, on the contributions of organizing field trips to museums and historical places. A questionnaire and a semi-structured interview form, prepared to examine the opinions of teachers on national history teaching methods were used in collecting data. The data was analyzed with the SPSS program. According to the findings obtained from the study, primary school teachers thought that students had difficulties while learning concepts in history in an abstract way and thus, concretizing the concepts in history is a need. It was also concluded that field trips to museums and historical sites increased students' interest in the lesson. The aim of the study is to constitute a source for the studies to be conducted in the field of history teaching. Suggestions were made in the light of the findings obtained in this study.

Keywords: Museums, Historical sites, Primary School Teachers, Teaching History, Constructivist Approach.

1.GİRİŞ

İnsan varoluşu gereği geçmişe ve geleceğe merak duyar. Yaşadığı anı iyi bir şekilde değerlendirebilmesi için bu iki zaman dilimi ile yakından ilgilidir. Geçmişten edindiği bilgi ve deneyimlerle geleceğe hazırlanır. Bu özellik onu insani bilimlerden tarihe götürür (Aşan, 2010). Tarih en basit şekilde “geçmişin bilimi” olarak tanımlanabilir (Kütükoğlu, 2017). Tarih kelimesinin kökeni Yunanca ‘Historia’ veya “History” kelimesine dayanır ve sorgulamak, soruşturmak anlamlarına gelir (Dinç, 2014). Tarihin bir bilim olarak zaman içerisindeki gelişimi incelendiğinde insanoğlunun tarihe farklı anlamlar yüklediği görülmektedir. Bu bağlamda bazılarının göre tarih, yöneticilerin davranışlarını anlatmaya çalışan bir alan iken bazılarının göre yer zaman ve mekân bağlamında geçmişini bilimsel bir bakış açısıyla incelemek olarak tanımlanmıştır (Demircioğlu, 2015). Tarih sadece geçmiş politiklardan ibaret değildir. Geçmiş zamanda insanların edindiği tecrübelerin tamamı tarihin konusudur. Tarih geçmiş ekonomi, geçmiş toplum, geçmiş din, geçmiş bilim, geçmiş uygarlıktır. Kısacası tarih geçmiş her şeydir. Günümüzde tarih; yalnızca krallar, hanedanlar ve fetihlerle değil, sıradan insanların nasıl yaşadıkları, evlerini nasıl yaptıkları, nasıl buğday yetiştirdikleri, hatta nasıl güldükleri gibi insanı ilgilendiren bütün konularla ilgilenmektedir. Kısaca tarih insanla ilgili olan bütün fiziki ve beşerî tecrübelerle ilgilenmektedir (Acun, 2017). Tarih, aynı zamanda okullarda okutulan bir sosyal bilim disiplini. Bu noktada, tarih öğretimi kavramlarının açıklanmasında fayda vardır. Tarih biliminin ortaya koymuş olduğu bilgileri, tutumları ve

becerileri formal eğitim kurumları aracılığıyla planlı ve programlı olarak öğrencide davranış haline getirmeye tarih öğretimi denir (Demircioğlu, 2015). Okullarda tarihin öğretilmesi vatandaşlara bir ideolojiyi aktarmak değildir. Tarih sosyal bir bilimdir ve gerçeği amaçlar (Safran, 2014). Aynı zamanda tarih toplumsal hafızayı canlandırmak ve birlikteliği sağlamak açısından büyük önem teşkil etmektedir. Yıllardır tüm dünyada tarih araştırmaları devam etmiştir.

Günümüzde internet kullanımının artmasıyla birlikte bilgi akışı oldukça hızlanmıştır. Öğretmenlerin de böyle bir dönemde, zaten tarihi konulara yönelik tutumların pek olumlu olmadığı derslere öğrencilerin ilgilerini çekmeleri daha da zor bir hal almıştır (Belenli, 2014). Tarih sınıf dışı etkinliklerde (bilgisayar oyunları, dizi ve filmler, dergiler, romanlar, müze ve alan gezileri vb.) öğrencilerin ilgisini çeken ve öğrencide merak duygusu uyandıran bir ders iken, geleneksel anlatım yöntemlerinin kullanıldığı ortamlarda öğrenciler tarafından sıkıcı bir ders olarak görülmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden biri tarih dersinin ağırlıklı olarak öğrencinin pasif olduğu düz anlatım yöntemi ile işlenmeye devam edilmesidir. Bu durum tarih dersinin öğrenciler tarafından sıkıcı ve ezbere dayanan bir ders olarak kabul görmesine neden olmaktadır (Karabağ ve Aydoğan, 2016). Devletler için büyük önem taşıyan tarihin öğretimi alanında son yıllarda hız kazanan önemli çalışmalar meydana gelmektedir. Özellikle son yıllarda yurtdışında ve Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşımının etkisiyle eğitimde birtakım uygulamalar hayata geçirilmeye başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte yaşam boyu öğrenen bireylere olan gereksinimin artmıştır. Aynı zamanda bu yaklaşımla tarih öğretiminde de ezbere dayalı geleneksel yaklaşımdan uzaklaşmış ve geleneksel yaklaşımın aksine öğrenenlerin derslere aktif katılımını sağlayan öğrenci merkezli anlayış temel alınmıştır (Kalçık, F. ve Kalçık, C. 2016). Yapılandırmacı yaklaşım; daha esnek, farklı bakış açılarını önemseyen, öğrenci merkezli ve somut çevreyle etkileşimi ön planda tutan bir yaklaşımdır. Bu doğrultuda tarih öğretimi yapılırken öğrencilerin yaparak yaşayarak tecrübe edindikleri sınıf dışı etkinlikler de önem kazanmıştır (Akçalı, 2017). Müze ve tarihi alanların kullanımı da bu sınıf dışı etkinlikler arasında önemli yer etmektedir. Geçmiş ile bugün arasında bir bağ kurmanın ve öğrencilerde bu şekilde tarih anlayışı geliştirmenin en iyi yollarından birisi müzelerin ve tarihî alanların kullanılmasıdır. Tarih öğretimi aracılığıyla, çevre bilinci gelişmiş, tarihi alanları koruma alışkanlığı kazanmış, üretken ve yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için öğrenciler tarihi çevrenin iki temel unsuru olan müzeler ve tarihi alanlara dayalı etkinliklere katılmalıdır. (Demircioğlu, 2015).

Tarih, kültür ve doğa varlıkları ile ilgili, bilimsel, sanatsal belge, eşya, anıt ve kalıntıların saklandığı, sergilendiği ve korunduğu yerlere müze denir (Artut, 2004). Tarihi dokusu bozulmamış, günlük hayatta kullanılan; ev, çeşme, camii, medrese, mezar gibi yerlere ve insanlığın kaderinde önemli yerleri olan kişilerin yaşadığı ve önemli olayların meydana geldiği yerlere tarihi alan, tarihi mekân denir (Ata, 2002). Eğitim alanında müzeler ve tarihi alanlar son yıllarda oldukça önem kazanarak öğrenci ve öğretmenlere yeni, etkili ve öğrencinin somut bir şekilde deneyim elde ettiği öğretim imkânları sunmaya başlamıştır (Güleç ve Alkış, 2003). Müzeler ve tarihi alanlar, öğrencilerin dokunabilecekleri, görebilecekleri, havasını teneffüs edebilecekleri ve duyabilecekleri kadar somut ve gerçektir. Müzelerin ve tarihi alanların bu özellikleri çocukların somut bir şekilde öğrenmelerine doğrudan etki etmektedir (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2009). Aynı zamanda tarihî yerleri ziyaret

etmek; tarihi öğrenciler için canlandırır, tarihî şahıslara ve mekanlara tarih kitaplarının dışında insani boyut kazandırır ve geçmişî öğrencilerin somut bir şekilde deneyimleriyle birleştirerek tarihe kişisel bir üslup katar. (Callentine, 2000). Tarih öğretiminde farklı bakış açılarını kullanmak öğrencilerde bir fark yaratabilir (Amaral, 2008). Ülkemizdeki tarih dersine bakış açısı düşünüldüğünde tarih öğretiminde müzeleri ve tarihi alanları kullanmak hem öğretmenin hem de öğrencilerinin yararına olacaktır.

2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE PROBLEM DURUMU

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin tarih öğretiminde müzelerden ve tarihi alanlardan yararlanmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için “Sınıf öğretmenleri tarih öğretiminde müzeler ve tarihi alanların kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çalışma özelden özgün bir çalışma olmakla beraber, genelde tarih öğretimi alanında daha önce yapılan çalışmalara bir halka teşkil edecektir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu ve veri toplama araçları tanıtılmaktadır. Ayrıca çalışmada elde edilen verilerin analizi sunulmaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin tarih öğretiminde müzelerden ve tarihi alanlardan yararlanmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlandığından betimsel araştırma türlerinden biri olan; geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modeli (Karasar, 2017) kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar; bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özelliklerinin tam ve dikkatli tanımlanmaya çalışıldığı araştırmalardır. Tarama araştırmaları ise bir grubun belirli konuda özelliklerini belirlemeye yarayan (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009), araştırmaya dahil edilen deneklerin belli konularda özellik ve tutumlarının tespit edildiği araştırmalardır (Gürbüz ve Şahin, 2015).

3.2.Araştırma Grubu

Bu çalışmada, evreni temsil eden bir örneklem yerine zaman ve erişebilirlik açısından kolaylık sağlayacağı düşünülmüş olarak araştırma grubu kullanılmıştır. Araştırma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Şanlıurfa ilinin Viranşehir ilçesinde görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler random bir şekilde seçilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Cinsiyet, Mezun Olunan Fakülte Türü, Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Dağılımı

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	55	55
	Erkek	45	45
Mezun Olunan Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi Fen- Edebiyat Fakültesi	92	92
	Eğitim Enstitüsü	3	3
	Lisansüstü	2	2
	Diğer	2	2
		1	1
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	78	78
	5-10 Yıl	13	13
	10-15 Yıl	5	5
	15-20 Yıl	4	4
TOPLAM		100	100

Tablo1’de katılımcıların ilk olarak demografik özellikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda frekans dağılımları incelendiğinde katılımcıların %45’inin (45) erkek, %55’inin (55) kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların mezuniyet durumları incelendiğinde ise %92’si (92) eğitim fakültesi, %3’ü (3) eğitim fen edebiyat fakültesi, %2’si (2) eğitim enstitüsü, %2’si (2) lisansüstü mezunu iken %1’i (1) mevcut seçeneklerin dışında mezuniyet durumuna sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyimleri incelendiğinde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin %78’inin (78) 1-5 yıl, %13’ünün (13) 5-10 yıl, %5’inin (5) 10-15 yıl, %4’ünün (4) 15-20 yıl mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir. Çalışmanın anketi Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde görev yapan 100 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Devletin günümüzde yaptığı atama politikaları sebebiyle bölgede görevinin ilk yıllarında olan öğretmen sayısı oldukça fazladır. Çalışmamızda da %78 oranında, daha beşinci yılını tamamlamamış öğretmenler bulunmaktadır. Bu oran araştırmaya katılan öğretmenlerin genç ve dinamik bir yapıda olduklarını göstermesi açısından dikkat çekicidir. Mesleki hayatlarında yeni olan bu öğretmenlerin, doğal olarak üniversitelerinden aldıkları eğitimler de çok eski değildir. Çoğunun üniversitelerden yeni mezun olması münasebetiyle mezun oldukları fakülte türü %92 gibi yüksek bir oranda eğitim fakültesi çıkmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük oranının yeni mezun olması, günümüzde eğitim fakültelerinde tarih öğretimi alanında verilen eğitimin değerlendirilmesi için büyük önem teşkil etmektedir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin %92 oranla eğitim fakültesi mezunu olması araştırmanın güvenilirliğini arttırmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Milli Tarih Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşleri Anketi” ve “Milli Tarih Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından kullanılan anketinin giriş kısmında bulunan bu formda araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin (cinsiyet, mezun olunan fakülte türü, hizmet süresi) belirlenmesine yönelik sorular vardır. Anketin ikinci kısmında öğretmenlerin

tarih öğretimi ile ilgili görüşlerini ölçmek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Anketin Cronbach's Alpha değeri 0.835 olarak hesaplanmıştır. Bu değer 0 ile 1 arasında değişkenlik göstermekte olup 1'e yakınlığı yüksek güvenilirliği temsil etmektedir. Alpha katsayısının 0.81-1.00 arasında olması, araştırma aracından güvenilir sonuçların elde edilebileceğini ve araştırmanın kullanılabilir olduğunu ifade etmektedir (Özdamar, 2013). Bu sonuçlara göre, anketin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin anketteki maddelere verdikleri yanıtların yüzde dağılımları tek tek yorumlanmıştır. Ankette "tamamen katılıyorum" 5, "katılıyorum" 4, "fikrim yok" 3, "katılmıyorum" 2 ve "hiç katılmıyorum" 1 şeklinde puanlanmıştır. Milli tarihi öğretim yöntemi hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi görüşme formu Milli tarihi öğretim yöntemi hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi anketine ek olarak öğretmenlerin görüşlerinin daha verimli şekilde dile getirebilmesi için yapılmıştır. Milli tarihi öğretim yöntemi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi formu yarı-yapılandırılmış biçimdedir. Bu görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında bir konunun incelenmesi ve eleştirilmesi gereken bütün yönlerini birer birer incelemek için kullanılır. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Sorular veya konuların belirli bir öncelik sırasına konması zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasının güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme formu ile ilgili gerekli literatür taraması yapılmış ve kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formu hazır hale getirilmiştir. Milli tarihi öğretim yöntemi hakkında öğretmen görüşme formunda yedi tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Anket çalışmasının uygulandığı öğretmen sayısının 1/10 oranında öğretmene (10 öğretmene) görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu uygulanan sınıf öğretmenleri eğitim fakültesinden yeni mezun olmuş ve yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda eğitimlerini yeni tamamlamış öğretmenler arasından seçilmiştir. Uygulamaya katılan sınıf öğretmenleri SÖ1, SÖ2, SÖ3, SÖ4, SÖ5, SÖ6, SÖ7, SÖ8, SÖ9 ve SÖ10 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar tek tek incelenerek not alınmıştır.

3.4.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Araştırmacı anket uygulanacak öğretmen ile karşılıklı oturmuş ve kullanılacak anket önceden hazır bulundurulmuştur. Anketin uygulanması her bir öğretmen için 5-8 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacı anketi uygulamadan önce öğretmenlere gereken açıklamaları yapmıştır. Anket uygulama sırasında ortamın sessiz olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler SPSS Statistics 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ankette, seçeneklerin her birine verilen yanıtların frekans (f), yüzde (%) dağılımları alınarak tablolar biçiminde sunulmuştur. Anket verilerinin sonuçlarına göre bazı konuların daha da irdelenmesi ihtiyacı oluşmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda ve geçerlilik güvenilirliği arttırmak amacıyla öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu sohbet

ortamında doldurulmuştur. Öğretmenlerin konu ile ilgili bütün görüşleri dinlenmiş ve görüşme formuna kaydedilmiştir.

4.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Görüşme formunda ve ankette yer alan sorular gruplanmış ve bulguları gruplara göre sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Tarih Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %
Tarih derslerinde geleneksel anlatım teknikleri (okuma-izleme-soru cevap –düz anlatım) kullanılmalıdır.	35 35	45 45	1 1	14 14	5 5
Tarih öğretiminde öğretmen araştırmaya sevk etmeli, geleneksel yöntemlerden uzak durmalıdır.	3 3	4 4	1 1	33 33	59 59
Tarih öğretiminde öğrenme işlemine katılan duyu organı ne kadar fazla ise o kadar kalıcı öğrenme olur.	2 2	2 2	2 2	17 17	77 77
Tarihi birinci ağızdan dinlemek kalıcılığı artırır.	1 1	5 5	7 7	46 46	41 41
Tarih öğretiminde sınıf öğretmeni somutlaştırmaya ve görselleştirmeye önem vermelidir.	0 0	0 0	1 1	28 28	71 71

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri “Tarih derslerinde geleneksel anlatım teknikleri (okuma-izleme-soru cevap-düz anlatım) kullanılmalıdır.” Görüşüne yönelik %45’i (45) katılmıyorum, %35’i (35) hiç katılmıyorum, %14’ü (14) katılıyorum, %5’i (5) tamamen katılıyorum ve %1’i (1) fikrim yok; “Tarih öğretiminde öğretmen araştırmaya sevk etmeli, geleneksel yöntemlerden uzak durmalıdır.” Görüşüne yönelik %59’u (59) tamamen katılıyorum, %33’ü (33) katılıyorum, %4’ü (4) katılmıyorum, %3’ü (3) hiç katılmıyorum ve %1’i (1) fikrim yok; “Tarih öğretiminde öğrenme işlemine katılan duyu organı ne kadar fazla ise o kadar kalıcı öğrenme olur.” Görüşüne yönelik %77’si (77) tamamen katılıyorum, %17’si (17) katılıyorum, %2’si (2) fikrim yok, %2’si (2) katılmıyorum ve %2’si (2) hiç katılmıyorum; “Tarihi birinci ağızdan dinlemek kalıcılığı artırır.” Görüşüne yönelik %46’sı (46) katılıyorum, %41’i (41) tamamen katılıyorum, %7’si (7) fikrim yok, %5’i (5) katılmıyorum ve %1’i (1) hiç katılmıyorum; “Tarih öğretiminde sınıf öğretmenleri somutlaştırmaya ve görsellere önem vermelidir.” Görüşüne yönelik %71’i (71) tamamen katılıyorum, %28’i (28) katılıyorum ve %1’i (1) fikrim yok yanıtını vermişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tarih öğretim yöntemleri hakkında verdikleri cevaplar

incelendiğinde; yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda cevaplar verdikleri görülmektedir. Tarih derslerinde geleneksel yaklaşımın terk edilmesi ve öğrenci temelli, öğrencileri araştırmaya sevk eden ve birden fazla duyu organının katıldığı, soyuttan somuta öğretim etkinliklerinin kullanılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin üniversitelerinden yeni mezun olmaları münasebetiyle; kavram haritası, anlam çözümleme tabloları, harita tamamlama çalışmaları vb. gibi birçok yeni yöntem ve tekniğin tarih öğretiminde kullanılmasının gerekli olduğu görüşündedirler.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Tarih Öğretimine Dair Ders Dışı Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	f %	f %	f %	f %	f %
Tarih öğretiminde gezi-gözlem etkinliklerine bolca yer verilmelidir.	0 0	0 0	1 1	27 27	72 72
Tarih öğretiminde müzeler kullanılmalıdır.	0 0	1 1	1 1	30 30	68 68
Tarih öğretiminde okul dışı etkinlikler önemlidir.	0 0	0 0	2 2	39 39	59 59
Yaşanılan çevrede bulunan müze ve kütüphane gibi yerlerin ziyaret edilmesi tarih çalışmalarına katkı sağlar.	1 1	0 0	1 1	39 39	59 59
Tarihi bir yeri ziyaret ilgiyi artırır.	0 0	1 1	0 0	32 32	67 67

Tablo 3’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri “Tarih öğretiminde gezi gözlem etkinliklerine bolca yer verilmelidir.” Görüşüne yönelik %72’si (72) tamamen katılıyorum, %27’si (27) katılıyorum ve %1’i fikrim yok; “Tarih öğretiminde müzeler kullanılmalıdır.” Görüşüne yönelik %68’i (68) tamamen katılıyorum, %30’u (30) katılıyorum, %1’i (1) fikrim yok ve %1’i (1) katılmıyorum; “Tarih öğretiminde okul dışı etkinlikler önemlidir.” Görüşüne yönelik %59’u (59) tamamen katılıyorum, %39’u (9) katılıyorum ve %2’si fikrim yok; “Yaşanılan çevrede bulunan müze ve kütüphane gibi yerlerin ziyaret edilmesi tarih çalışmalarına katkı sağlar.” Görüşüne yönelik %59’u (59) tamamen katılıyorum, %39’u (39) katılıyorum, %1’i (1) fikrim yok ve %1’i (1) hiç katılmıyorum; “Tarihi bir yeri ziyaret ilgiyi artırır.” Görüşüne yönelik %59’u (59) tamamen katılıyorum, %39’u (39) katılıyorum ve %2’si (2) fikrim yok yanıtını vermişlerdir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin tarih öğretiminde ders dışı etkinliklerde kullanılabilecekleri; müze ve tarihi alan gezilerinin tarih öğretimine katkı sağlayabileceği ve öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırabileceğini görüşünde oldukları görülmektedir. Ders dışında yapılan etkinlikler öğrencilerin çevreyi keşfetmelerine ve çevreyle yakın bağlar kurmalarına olanak sağlamaktadır. Derslerde gördükleri kavramları

sadece soyut kavramlar olarak değil, somut bir şekilde kavramalarını sağlamaktadır. Böylece yapılan öğrenmeler daha uzun süre akılda kalıcı bir niteliğe sahip olmaktadır. Müze ve alan gezileri yapılırken yaşanan çevreden başlanması, yakından uzağa ilkesi doğrultusunda isabetli bir adım olacak ve müze ziyaretleri gibi okul dışı etkinliklerde yaşanan bazı sınırlılıkların önüne geçmesinde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda okul dışı etkinlikler çerçevesinde ziyaret edilecek yerlerin yakın çevrelerden seçilmesinin, yerel tarih çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Aynı zamanda sınıf öğretmenleri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu incelendiğinde formdaki “Sizce milli tarih öğretimi nasıl yapılmalıdır?” sorusuna SÖ10 “*Milli tarih şuuru ancak gezi ve gözlem yoluyla geliştirilebilir.*” SÖ8 “*Milli tarih uygulamalı bir şekilde öğretilmelidir. Yani ataları ata binmiş bir topluluğun torunlarına bu durumu hissettirmenin sözel olarak mümkün olmayacağını düşünüyorum. Öğrencilerin bunu deneyimleyerek hissetmesi tarihe olan meraklarını ve bağlılıklarını daha da çok arttıracaktır. Uygulamalı bir şekilde anlatılmasının mümkün olmadığı durumlarda ise simülasyonlar ile milli tarih konusu öğrenciye iyi bir şekilde hissettirilebilir. Çünkü bence milli tarih olayı akademik bir bilgiden ziyade ruhsal ve hissel bir olaydır.*” SÖ4 “*En iyi öğrenme yaparak yaşayarak gerçekleştiği için milli tarihin öğretimi de öncelikle olayların yaşandığı coğrafyaya ulaşılarak yapılmalıdır. Örneğin Çanakkale Zaferini anlatırken Çanakkale’ye gidilmeli o coğrafya incelenmelidir. İmkânlar el vermiyorsa filmler belgeseller yani görsellerle yani göze hitap edilerek tarihimiz anlatılmalı ve daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmelidir.*” SÖ2 “*Milli tarih öğretimi sadece savaştan ve tarihlerden ezberden yana olmamalıdır. Tarih öğretiminde bireylerin aktif kılındığı, gezi gözlemin yapıldığı, konuları destekleyici hikâye, görsel ve videolardan yararlandığı bir öğretim olmalıdır.*” SÖ5 “*Tarih öğretimi yapılırken tarihte yaşanan olayların yaşandığı mekanlara ziyaretler yapılarak, oradaki ruhun ve maneviyatın kişilere hissettirilmesiyle yapılmalıdır. Ziyaretin mümkün olmadığı durumlarda mümkün olduğunca görsellerle desteklenmelidir. Sadece bilgi verilmesinden ziyade orada geçen olayların anı şeklinde derlemeleri anlatılarak, öğretilen kişilerin empati kurabilmesi sağlanmalıdır.*” Şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki “Sizce milli tarih öğretimi nasıl yapılmalıdır?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde ise yapılandırmacı yaklaşımın izleri bol bol görünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tarih öğretiminde müzelerin ve tarihi alanların kullanımının sağlayabileceği katkılara ilişkin görüşleri: öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etkilidir; soyut kavramların görselleştirilerek somut bir hale getirme üzerinde etkilidir; yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak tanır ve öğrencilerin daha çok aktif olduğu bir öğrenme ortamı oluşur; tarih öğretimini daha ilgi çekici hale getirir; tarih şuurunun kazanılmasına katkı sağlar şeklindedir. Öğretmenler tarih öğretiminde müze ve alan gezilerini kullanmaya olumlu yaklaştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim fakültesinden yeni mezun olduğu göz önünde bulundurulursa son yıllarda ülkede ön planda olan yapılandırmacı yaklaşıma ait bu izlerin görülmesi olasıdır.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olacak bir şekilde tarih konularının öğretiminde, geçmiş zamanlara veya tarihi olaylara ilişkin bilgilerin öğrencilere geleneksel yöntemlerle

anlatılması ve konuların ezberletilmesi değil ‘tarihsel anlama’ ve ‘tarihsel düşünme becerilerinin’ geliştirilmesi hedeflenir. Yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda tarih öğretiminde hedeflenen bu amaçların gerçekleşmesinde kullanılabilecek öğrenme ortamlarından birisi de müzeler ve tarihi alanlardır. Sınıf dışı etkinliklerin önemli öğelerinden müzeler ve tarihi alanlar geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sınıf ortamında kazandırılması zor olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmada etkili olmaktadır (Kale, 2014). Müzeler ve tarihi alanlar içinde buldukları somut nesnelere, tarihi ve kültürel varlıkları ile geleneksel sınıf ortamları dışında alternatif bir öğrenme ortamı sunarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasına uygun bir zemin hazırlar. Öğrencilerin müzelerde somut olarak gözlemledikleri eski uygarlıklardan ve farklı kültürlerden kalan tarihi eserler, tarihsel empati kurma, kanıt temelli çıkarım yapma, geçmiş ile günümüz arasında ilişki kurma, tarihte süreklilik ve değişimi anlama gibi önemli tarihsel düşünme becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırır (Yılmaz ve Şeker, 2012). Türkiye’de de son yıllarda benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle eğitimde birçok çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkesinin öğrencinin merkezde olması ve eğitim faaliyetine aktif olarak katılması olduğunu söylemek mümkündür. Bu yeni yaklaşımda öğretmen rehber olarak görev almaktadır. Bu süreçte öğretmen öğrencide merak duygusunu uyandırmalı, öğrenciyi araştırmaya sevk etmeli ve kazanımlar kazandırılırken görselleştirmeye, somutlaştırmaya özen göstermelidir. Tarih öğretiminde bu somutlaştırma için müzeler ve tarihi alanlar güzel bir fırsat sunmaktadır.

Bu çalışmada Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesindeki sınıf öğretmenleri çalışmanın araştırma grubu olarak seçilmiştir. Araştırma gurubunu oluşturan öğretmenler girdikleri sınıflara göre değil 1-4 sınıflara giren bütün öğretmenler bu uygulamaya dâhil edilmiştir. Yapılan anket çalışması sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin müzelerin ve tarihi alanların tarih öğretiminde kullanımına ilişkin görüşleri incelemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin öğrenci merkezli ve öğrenciyi aktif kılan yöntem ve teknikler hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri tarih öğretiminde müzelerin ve tarihi alanların kullanımına ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuca ulaşılmasının sebebi ise çalışma Viranşehir ilçesinde yapılması gösterilebilir. Ülkede yürütülen devlet atama politikaları sebebiyle çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu meslek hayatına yeni atılmış ve üniversiteden yeni mezun olmuştur. Bu sebeple öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusunda aldıkları eğitimler daha yeni, bilgileri tazedir. Bu sebeple mezun olunan fakülte türü ve mesleki bilgi ve beceriler arasında önemli bir bağ olduğunu söylemek de mümkündür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin anketteki maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda, tarih öğretiminde somutlaştırma ve görselleştirmenin önem arz ettiğini düşündükleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri müzeler ve tarihi alanların öğrencilerin somut olarak gözlem yapabileceği ve öğretimi tek düzeylikten kurtarıp zevkli bir hale getireceğini düşünmektedirler. Derslerde kullanılan kaynakların görsel açıdan zengin ve kullanışlı olması tarih öğretimini daha somut, akılda kalıcı ve ilgi çekici yapacağı öğretmenlerin verdikleri cevaplarda görülmektedir. Aynı zamanda müze ve alan gezilerinin tarih öğretiminde kullanılması, derslerde anlatılan konuların somutlaştırılması açısından önemli olduğu görülmüştür. Türkiye’de son yıllarda uygulamaya başlanan yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda müzelere ve tarihi alanlara;

öğrenciye kazandırdığı bilgi, beceri ve tutumlar göz önüne alınarak, özel bir önem verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bu doğrultuda müzeleri ve tarihi alanları tarih öğretiminin önemli bir parçası haline getirmesi önem arz etmektedir (Kale, 2014). Bu araştırma, araştırma konusu üzerine yapılan daha önceki çalışmalarda olduğu gibi müzelerin ve tarihi alanların eğitim ve öğretimde etkin olarak kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri destekler niteliktedir (Akmehmet ve Ödekan, 2006; Ata, 2002; Filiz, 2010; Güleç ve Alkış, 2003; Maccario,2002). Aşağıda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar ve literatüre dayalı araştırmalar sonucunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

1. Tarih öğretiminin yapıldığı derslerde, konuları somutlaştırmak ve yaparak, yaşayarak öğrenmeyi arttırmak için müzeleri ve tarihi alanları kullanmak gibi sınıf dışı etkinlikler düzenlenmelidir.

2. Tarih öğretiminin önemli bir parçası olan müzeler ve tarihi alanların tarih öğretiminde kullanılması için gereken bütün çalışmalar MEB tarafından yapılmalıdır.

3. Okul ve müze iş birliği çalışmalarının yaygınlaştırılması ve müzelerin örgün eğitimle bütünleşmelidir.

4. Müzelere ve tarihi alanlara yapılacak geziler önceden planlanmalı ve bu mekânlarda gerçekleştirilecek olan öğretim etkinlikleri dersin kazanımları ile ilişkilendirilmelidir.

KAYNAKLAR

1. Acun, F. (2017). “Yakın Dönem Tarihi Metodolijisi”, Siyasal Kitapevi
2. Akçalı, A. A. (2017). “Sınıf Dışı Tarih Öğretimi”. İ. H. Demircioğlu, E. Demircioğlu. (Editörler). Türkiye’de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı, Pegem Akademi, Ankara.
3. Akmehmet, K. T. ve Ödekan, A. (2006). “Müze Eğitiminin Tarihsel Gelişimi”, İTÜ Dergisi, (3)1, 47-58.
4. Amaral, C. (2008). “Tarih Derslerinde Farklı Perspektifler: Portekizli Öğrenciler ile Bir Çalışma”, M. Safran ve D. Dilek (Editörler), 21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi. Yeni İhsan Yayınevi, İstanbul.
5. Ata, B. (2002). “Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin “Müze Eğitimine” İlişkin Görüşleri”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
6. Artut, K. (2004). “ Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri”, Anı Yayıncılık, İstanbul.
7. Aşan, M.B. (2010), “Arkeoloji ve Tarih İlişkisi”, M. Öz (Editör). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
8. Belenli, T. (2014), “Tarih Öğretimi ve Çoklu Zekâ Kuramı”, M. Safran (Editör), Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri, Yeni İhsan Yayınevi, İstanbul.
9. Büyüköztürk, Ş, E. K. Çakmak, Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş.ve Demirel, F. (2009),, “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”, Pegem Akademi, Ankara.
10. Callentine, K. K. (2000), “Teaching with historic places in the classroom” CRM: Creative Teaching with Historic Places, 23(8). İnternette 20 Nisan 2021 tarihinde elde edilmiştir. <https://www.nps.gov/articles/teaching-with-historic-places-in-the-classroom.htm>

11. Demircioğlu, İ. H. (2015), “Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar”, Anı Yayıncılık, Ankara.
12. Dinç, E. (2014), “Tarih Bilinci Açısından Tarih Öğretiminin Amaçları”, M. Safran (Editör), Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri. Yeni İhsan Yayınevi, İstanbul.
13. Filiz, N. (2010), “İlköğretim Öğrencilerinin Müzelerde Nesnelere Sosyal Bilgiler Öğrenme Tecrübesi: Fenomenolojik Bir Yaklaşım”, Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
14. Güleç, S. ve Alkış, S. (2003), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (17)1 63- 78.
15. Gökkaya, A. K. ve Yeşilbursa, C. C. (2009), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihi Yerlerin Kullanılmasının Akademik Başarıya etkisi”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. (2)7 483-506.
16. Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015), “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
17. Kale,Y, (2014), “Tarih Öğretiminde Müzeler ve Tarihi Mekanlar”, M. Safran (Editör), Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri. Yeni İhsan Yayınevi, İstanbul.
18. Kalçık, F, ve Kalçık, C. (2016), “Tarih Derslerinde Aktif ve Öğrenci Merkezli Anlayışa İlişkin Öğretmen Görüşleri”, A. Kiriş (Editör). 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu 2016 Tam Metin Kitabı.
19. Karabağ, G. ve Aydoğan, O. (2016), “Eğitsel Bilgisayar Oyunları ile Desteklenmiş Tarih Öğretiminin Öğrenci Erişimine Etkisi”, A. Kiriş (Editör). 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu 2016 Tam Metin Kitabı.
20. Karasar, N. (2017), “Bilimsel Araştırma Yöntemi”, Nobel Yayıncılık, Ankara.
21. Kütükoğlu, M. S. (2017), “Tarih Araştırmalarında Usul” Türk Tarih Kurumu, Ankara.
22. Maccario, N. K. (2002), “Müzelerin Eğitim Ortamı Olarak Kullanımı”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15 (1). 275-285.
23. Özdamar, K. (2013), “Paket Programları ile İstatistiksel Veri Analizi”, Nisan Kitapevi Yayınları, Eskişehir.
24. Safran, M., (2014), “Tarih Nerededir?”, M. Safran (Editör), Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri, Yeni İhsan Yayınevi, İstanbul.
25. Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2012), “İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”, İstanbul aydın üniversitesi (3) 9.
26. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008), “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”, (6.Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

KIRKPATRICK EĞİTİM DEĞERLENDİRME MODELİ: BİR ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ

KIRKPATRICK TRAINING EVALUATION MODEL: A CASE STUDY

Fuat MAN

Prof. Dr. Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü

ORCID No: 0000-0002-7135-8320

Saime AKGÜN

Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi

Anabilim Dalı, ORCID No: 0000-0003-4366-7705

Özet

Günümüzde eğitim ve geliştirme faaliyetleri başta ticari örgütler olmak üzere tüm örgütler açısından her zamankinden çok daha kritik bir önem kazanmış durumdadır. Bunun da başlıca sebebi, değişimin her zamankinden çok daha derin ve hızlı olmasıyla ilgilidir. Örgütler, sürekli değişen bir dünyada kendilerini güncel tutmak için öğrenme faaliyetlerine müracaat etmek durumundadırlar. Ancak eğitim ve geliştirme faaliyetleri açısından üstesinden gelinmesi gereken bir durum, yapılan eğitim faaliyetinin amaçlanan sonuca ulaşmada ne kadar işe yaradığı hususudur. İşte Kirkpatrick değerlendirme modeli bu sorunun üstesinden gelme iddiasında olan bir değerlendirme modelidir. Model, analizini dört seviyede yaparak başlangıçta hedeflenen amaca ne ölçüde ulaşıldığını gösterme iddiasındadır.

Bu çalışmada öncelikle eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin günümüz örgütleri açısından neden önemli olduğunu ortaya koyduktan sonra eğitim değerlendirme aşamasında karşılaşılan temel handikapların neler olduğunu göstermeye çalışacağız. Kirkpatrick değerlendirme modelinin bu handikapların üstesinden gelme potansiyeline ve temel aşamalarına değindikten sonra önemli bir holdingin Sakarya ilinde faaliyette bulunan bir gıda şirketinde bu modelin uygulanışını sunacağız. Böylece teorik düzeyde ortaya konan çerçevenin uygulamada ne tür bir karşılığı bulunduğunu göstermeye çalışacağız.

Anahtar Kelimeler: Eğitim ve Geliştirme, Eğitim Süreci, Eğitimin Değerlendirilmesi, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli

Abstract

Today, training and development activities have gained more critical importance than ever for all organizations, especially for commercial organizations. The main reason for this is that change is much deeper and faster than ever before. Organizations have to resort to learning activities to keep themselves updated in a constantly changing world. However, a challenge to be overcome in terms of training and development activities is how well the training activity was carried out to achieve the intended result. Here, the Kirkpatrick evaluation model is an evaluation model that claims to overcome this problem. The model claims to show the extent to which the initially aimed goal has been achieved by performing its analysis at four levels.

In this study, first of all, we will try to show why the training and development activities are important for today's organizations, and then what are the main handicaps encountered in the training evaluation phase. After mentioning the potential and basic stages of the Kirkpatrick evaluation model to overcome these handicaps, we will present the application of this model in a food company operating in Sakarya province. Thus, we will try to show what kind of correspondence the framework put forward at the theoretical level has in practice.

Keywords: Training and Development, Training Process, Training Evaluation, Kirkpatrick Evaluation Model

EĞİTİM VE GELİŞTİRME FAALİYETLERİNİN ÖNEMİ

Örgütlerde gerçekleştirilen eğitim ve geliştirme faaliyetlerini Wulnye, Aikins ve Abdul-Fatawu (2018), görev ve mesuliyetlerin etkin bir şekilde yerine getirilmesi için çalışanları çeşitli beceriler ve bilgilerle donatan önemli bir araç olarak ifade etmektedir. Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin ayırım gözetmeksizin sağladığı öğrenim süreci, çalışanların kişisel gelişimleri ile birlikte görevlendirildikleri işler ile ilgili de yetersiz kaldıkları alanlarda pratik bilgileri elde etmelerine büyük katkıda bulunmaktadır. Eğitimler bir plan dahilinde örgüt ve çalışan ihtiyaçları ile paralel bir çerçeve içerisinde düzenlenmekte olup gelecek stratejileri de ön plana alınarak yetkinliklerin maximum seviyede verime ulaşması noktasında büyük değere sahip olmaktadır. Tüm bu planlanan eğitimler bilgi birikimi etrafında çağın gerektirdiği teknolojik donanımlarla bir araya gelerek örgütün inovatif yapısının daha da güçlenmesine sebebiyet verecektir. Dolayısıyla değişimi gözetmenin ve muhtemel değişimleri yönetmenin anahtarı eğitimidir (Ertürk, 2011). Bu bağlamda Nyamubarwa ve Chipunza (2019)'ya göre eğitim, çalışan verimini artırma kaidesi ile örgüt amaçları doğrultusunda belirlenen hedefe erişimin yolunu açmakta olup her örgütün bu faydadan yararlanabilmesi eğitimleri, yerine getirilmesi gereken etkinlikler bütünü şeklinde yorumlamasına bağlıdır. O halde eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin örgüte birçok yararı olduğunu ifade etmek mümkündür. Werther ve Davis (1989)'e göre bunlar şu şekilde özetlenebilir (Köksal, 2005). Planlanan eğitimler, çalışan bilgilerinin yenilenmesi ve akabinde globalleşen Dünya'ya adapte olabilme sürecinin hızla kat edilmesini kolaylaştıracak olup çalışan yetkinliklerinin de aynı oranda verim kazanmasına yol açacaktır. Bu yetkinliklerin artışı, çalışanların moral seviyelerini de artıracak olup iş tatmininin maximum seviyeye ulaşması ile örgütün en değerli unsuru olan çalışan bağlılığının elde edilmesine olanak sağlayacaktır. Örgüt içerisinde çalışan başarısının işletme verimliliğine olan katkısı dikkate alındığında tüm bu eğitimler verimsizliği ortadan kaldırmakla birlikte iş gücü devrini aza indirgeyerek, kendine ve örgütüne güvenen çalışanların varlığını ön plana çıkartacaktır ki bu da bilgi paylaşımını rol model alan ve bilginin önemini kavramış olan çalışanların görevlendirildikleri işlere olan bakış açılarını zorunluluktan çok performans odaklı hale getirme yolunda atılmış büyük bir adım niteliği taşıyacaktır. Dolayısıyla hem kendi bünyelerini hem de çalışanlarının gelişimini önemseyen örgütler çağa uygun ve inovatif adımlar ile ölçeklerini büyütme şansı elde ederek rekabet üstünlüğü ile avantajı yakalayabilecek olup, çağı takip eden tüketicilerin göz odağına girerek

markalarını çok daha hızlı yaygınlaştırabileceklerdir. Eğitim faaliyetlerinin bu denli önem taşıması elbette ki işletmeye olan katkısının kanıtlanmasıyla kendisini göstermektedir.

EĞİTİM DEĞERLENDİRME AŞAMASI

İşletmelerin rekabet dolu piyasada rakiplerinin daha ötesinde bir yol seyredebilmesinin, bünyesinde kendisini var eden çalışanların bilgilerine verdiği önem doğrultusunda uyguladığı eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin önemi hiç şüphesiz yadsınamayacak ölçüdedir. Bu faaliyetler neticesinde çalışanlara yapılan yatırımlar yüksek verim ile karşılık bulacaktır. Zira bu faaliyetlerin uygulanmasındaki temel amacı bilgi sirkülasyonu ile çalışan yetkinliklerinin istenilen seviyeye ulaşması oluşturmaktadır. Bu bakış açısıyla eğitim etkinliğinin gösterilebilmesi için değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu amacı gerçekleştirebilmedeki en önemli rol eğitim sürecinin son basamağı olan “Değerlendirme” aşamasına aittir. Ancak bu sürecin gerçekleştirilmesi akabinde elde edilen sonuçlar eğitim havuzunun yeniden analiz edilmesini sağlamakta olup elde edilen veriler neticesinde süreci adeta döngüsel bir hale getirmektedir. Değerlendirme, yalnızca eğitim programının sonuca ulaştırılması noktasında gerçekleştirilmesi gereken bir aktivite olmayıp, eğitim boyunca devamlılık arz etmesi beklenen bir süreçtir (Wulnye, Aikins ve Abdul-Fatawu, 2018). Ayrıca katılımcıların eğitim öncesinde belirlenen hedeflerin ne kadarına erişebildiklerini göstermektedir (Akhun, 2019). Tüzüner (2018), eğitim değerlendirme aşamasının üç ana nedenini şu şekilde açıklamaktadır: (a) Örgüt tarafından ulaşılmak istenen gayelere eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin uygulanması neticesinde erişilmesindeki önem ve bu faaliyetlerden mesul olan departman paylarının kanıtlanması, (b) Eğitimleri değerlendirme aşaması ile devam ettirme veya nihayete erdirme kararının alınması, (c) Stratejik planlamalar dahilinde ileri dönemlerde hangi eğitimlerin gerekli olabileceği yönünde izlenime sahip olunması ve akabinde bu eğitimler ile hedeflenen amaçlar arasındaki örüntünün sağlanması açısından değerlendirme aşaması büyük önem taşımaktadır. Kısaca açıklamak gerekirse, değerlendirme sonucunda örgütler eğitimin katkıları ile eğitime yaptıkları yatırımlar arasındaki paralellik ve akabinde artan verimliliği karşılaştırarak meydana gelen yüksek etkiyi fark edebileceklerdir. Bimpitsos ve Petridou (2012) değerlendirmenin eğitim sürecinin olmazsa olmazı olduğuna vurgu yapmış olsa da tartışmasız en sorun yaşanan aşama olduğunu düşünenler de vardır (Reid ve Barrington, 1997; Aktaran Santos ve Stuart, 2003).

KIRKPATRICK EĞİTİM DEĞERLENDİRME MODELİ

Çalışanların eğitim ve geliştirme faaliyetleri ile bilgi ve yetkinliklerindeki gelişme seviyeleri değerlendirme aşamasında analiz edilerek gösterilebilmektedir. Fakat oluşabilecek bazı sorunlar dolayısıyla sözü geçen aşamanın uygulama noktasında gerçekleşmeme olasılığı da bulunmaktadır.

Simmonds (2003), eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilememe sebeplerini şu şekilde sıralamıştır (Akar, 2010: 78-79): “(a) İnsanların değerlendirme amaç ve faydaları konusunda yeteri kadar ikna edilmemesi, (b) Değerlendirmenin çok zaman alıcı olduğunu düşünmeleri, (c) Eğitim değerlendirme masraflarının her türlü faydadan daha fazla olduğunu düşünmeleri, (d) Hiçbir eğitim hedefinin belirlenmemesi, (e) Uygun değerlendirme

kriterlerinin belirlenmemesi, (f) Değerlendirme aşamasında kilit alanların belirlenmesinde zorlanması, (g) Değerlendirme metotları ve kullanımı ile ilgili bilgi sahibi olmamaları, (h) Herhangi bir değerlendirme sonucu analiz etme uzmanlıklarının ve buna ayıracak zamanlarının olmaması, (ı) Eğitim programının yetersiz olabileceği konusunda endişeleri olması, (i) Kurumun değerlendirme ile ilgili girişimlere onay vermemesi.”

Kısaca özetlenen bu nedenlerin üstesinden gelinebilmesi elbette ki bir modele olan ihtiyacı beraberinde getirmektedir. 1959’da Donald Kirkpatrick tarafından bir makalede önerilen “Kirkpatrick Modeli” eğitimlerin değerlendirilmesi sürecinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Pratikliği, kolay uygulanabilirliği ve farklı türlerde eğitimlerin değerlendirilmesine imkân vermesi, yaygın olarak kullanılma nedenlerini oluşturmaktadır. Hedef esaslı bir değerlendirme sistemi üzerine kurulan bu modele göre değerlendirme dört seviyeden oluşmaktadır:

Tepki: Katılımcıların eğitim programı hususundaki düşüncelerinin ölçümlendiği bu aşamada aslında çalışan, eğitim programının bir müşterisi olarak görülmektedir. Bu benzetme, çalışanın bir ödeme gerçekleştirilmeden örgüt tarafından verilen eğitime katılımı akabinde duyduğu memnuniyetin gözetilmesi neticesi ile gerçekleştirilmektedir. Eğitim deneyimine yönelik verilen olumlu tepkiler, öğrenmenin gerçekleştiğini garanti etmez (Chang, 2010). Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2006)’e göre burada önemli olan katılımcıların eğitime yönelik olumlu hisleri olup olmadığını belirlemektir.

Öğrenme: Bir eğitim faaliyetinin uygulanması neticesinde katılımcıların bilgi, tutum veya davranışlarında olası bir değişimin meydana gelmesi beklenmektedir. Bu duruma işletme içerisinde görev ve sorumluluklarını dağınık halde yerine getiren bir çalışanın aldığı eğitim sonunda bu tavrını değiştirmesi örnek olarak verilebilir (Tüzüner, 2018). Benzer şekilde teknik bir eğitim programıyla da çalışandan yetkinliklerinin gelişmesi veya yetkinliklerinde olumlu yönde iyileşmeler olması beklenmektedir.

Davranış: Katılımcının eğitim programına girmiş olması nedeniyle davranışında ortaya çıkan değişimin derecesi olarak tanımlanabilir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006: 22). Öğrenilenlerin işe transferinin ölçümlendiği bu aşamada çalışanlardan belirli yetkinliklerin gelişmesi ve çalışanın bu gelişen yetkinliklerini sergilemesi beklenmektedir.

Sonuçlar: Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2006), en zorlayıcı kısmın sonuç değerlendirme aşaması olduğunun ancak eğitimin olası etkilerinin gösterilebilmesi için bu aşamanın gerçekleştirilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Eğitim sonucunda elde edilen çıktılar anlamına gelen bu aşamada aslında ilgili eğitimin örgütsel gayelere erişme yönünde nasıl bir etki yarattığı değerlendirilmektedir. Bu gayelere satışların artırılması, kalitenin gelişmesi, iş kazalarının azaltılması veya pazar payının artırılması örnek olarak verilebilmekle birlikte tüm bu gayeler rotasında oluşturulmuş hedeflerin ölçülebilir nitelik taşıması gerekmektedir. Ancak Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2006), bu aşamada temelde iki noktanın önemine değinmektedir. Bunlardan ilki eğitimcilerin bu ölçümleri gerçekleştirebilme noktasındaki bilgi düzeyi, ikincisi ise elde edilen sonuçların eğitimle bağlantılı olup olmadığının belirlenmeye çalışılmasıdır. Nitekim bu iki nokta ilgili aşamanın gerçekleştirilmesindeki zorluğun özünü açıklamaktadır.

Bu bağlamda, çalışmada “Kirkpatrick Modeli” ve aşamalarına yer verilmiş olup bir firma üzerinden modelin uygulanışı değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Önemi

Literatürde Kirkpatrick Modeli'nin en az bir düzeyine ilişkin ölçümün yer aldığı çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak ilgili modelin uygulamadaki karşılığının görülebileceği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca 2002 yılında ASTD (American Society for Training and Development)'nin yaptığı araştırma sonuçlarına göre eğitimlerin etkinliği hususunda işletmelerin %78'inin tepki, %32'sinin öğrenme, %9'unun davranış ve yalnızca %7'sinin sonuçlar düzeyinde ölçümlerini gerçekleştirdiği ifade edilmektedir (Yıldız, 2007). Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'ne ait aşamaların belirli düzeylerde gerçekleştiriliyor olması bu sürecin arka planında sorunlar veya zorluklar yaşandığı izlenimini vermektedir. Bu nedenle Kirkpatrick Modeli'nin yürütülmesi sürecinde yaşanan problemlerin ve çözüm yollarının örnek bir firma aracılığıyla gün yüzüne çıkarılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Örnek olay çalışmasının belirli bir konuda süreçleri, sorunları ve programları incelemeye fırsat tanıyor olması, araştırmamızda yer alan Kirkpatrick Değerlendirme Modeli'nin teori ile uygulama arasındaki farkının azaltılmasına yönelik çözüm önerileri geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu yöntemde araştırmacı, tek bir olguya ya da varlığa (vaka) yoğunlaşarak o olguya ilişkin önemli faktörlerin etkileşimini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Merriam, 2018). Bu amaç doğrultusunda ilgili literatürün taranması ve Donald Kirkpatrick'e ait kaynakların incelenmesiyle yarı yapılandırılmış görüşme soruları geliştirilmiştir. Önemli bir Holding'in Sakarya ilinde faaliyette bulunan bir gıda şirketi örnek olarak seçilmiş olup Zoom uygulaması yoluyla yanıtlar toplanmıştır. Farklı günlerde gerçekleştirilmiş olan 4 görüşmenin 3'ü Öğrenme ve Gelişim Müdürü (K1) ile kalan diğer görüşme ise Satış Yetkinliklerini Geliştirme Yöneticisi (K2) ile gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşmede elde edilen veriler metin haline getirilerek üç kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler bulgular kısmında literatürden hareketle açıklanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Eğitim Değerlendirmesinin Nedenleri

Katılımcılardan biri eğitim verimliliğinin sağlanmasında üç önemli noktanın altını çizmiştir. Bunlar; “(a) Eğitimi alacak çalışanların isteklilik düzeyi, (b) Güçlü bir eğitim içeriği, (c) eğitmenin alandaki uzmanlığı ve sahne performansı” şeklinde sıralanmıştır. Katılımcı ayrıca eğitim faaliyetleri ile çalışanın gelişimine katkı sağlama ve yeteneği elde tutmanın önemini “bilmemek, yapmamak, gelişmemek günümüz dünyasında hiç mümkün değil” sözleriyle ifade etmiş olup eğitim değerlendirmenin gerekliliğindeki öneme de vurgu yaparak şu sözleri eklemiştir:

K1: “... yaptığınız işin değerini ortaya koymanız gerekiyor. Bunu yaparsanız kıymeti anlaşılır ve o işi yapmaya devam edersiniz. Bizde öğrenme ve gelişimin kıymetini ortaya

koyabilmek için değerlendirme yapıyoruz. Öğrenme ve gelişim dinamik bir konu. Yani sürekli geliştirmemiz, kendimizi sürekli yenilememiz, iyileştirmemiz gereken bir konu ve bu sebeple de geribildirim ihtiyacımız var. Ayrıca organizasyonun farklı yetkinliklere ihtiyacı oluyor. Çünkü hızlı değişen bir iş dünyasındayız. Yani buna en güzel örnek pandemi oldu. Bu sebeple farklı yetkinlikler kazanması gerekecek çalışanların ve organizasyonların. Özetle eğer ölçersek bu araçları geliştirebilir ve yönetebiliriz, ne kadar fayda sağladığımızı hem çalışan nezdinde hem de organizasyon nezdinde ortaya koyabiliriz.”

Eğitim değerlendirilmesi aşamasında çalışanlara verilen eğitim hangi departmana ait ise elde edilen veriler ilgili departman ile paylaşılmaktadır. Belirlenen Anahtar Performans Göstergeleri (KPI)'nde gelişim söz konusu olmadığı takdirde aksamaların nereden kaynaklandığı tespit edilerek bu soruna yönelik çözüm yolları aranmaktadır.

Diğer bir katılımcı eğitim değerlendirmesinin önemini ifade ederken bu sürecin yönetilmesine de vurgu yapmıştır.

K2: “... Bizim verdiğimiz eğitimleri güzel ölçümleyebiliyor ve sahada da takip edebiliyor olmamız lazım. Sonuç itibariyle hepimiz aynı teknede olan insanlarız. Dolayısıyla burada en önemli konu eğitimi yönetiyorsam ölçmem gerekir, ölçemiyorsam yönetemiyorum demektir.”

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli

“Kirkpatrick Değerlendirme Modeli”ne ait dört seviyenin işletmede uygulanışına ve bu süreçte yaşanan problemlere ilişkin yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Tepkinin Değerlendirilmesi

Zorunlu eğitimler dahil olmak üzere tüm eğitimlerde memnuniyet değerlendirilmesi gerçekleştirilmekte olup bu süreç zarfında anketlere yer verilmektedir. Buradaki anketler eğitim içeriği, eğitime yönelik görüşler ve konaklama üzerine yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Ancak pandemi sürecinde uzaktan gerçekleştirilme gerekliliği bulunan eğitimler neticesinde anketlerden konaklama içerikli sorular kaldırılmıştır. Burada elde edilen skorların üzerinde dikkatle durduklarını ifade eden katılımcı, özellikle düşük çıkan skorlarda mutlaka bir müdahalede bulduklarını da ifade etmiştir. Ayrıca gruplara düzenlenen eğitimlerde eğitmenlerin görüşleri de alınmaktadır. Böylece çalışanların ihtiyaç duyduğu ya da duyabileceği konular hakkında da geri bildirimlerin alınması söz konusu olabilmektedir.

Katılımcı bu aşamada, soru içeriğini hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktaları da aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

K1: “... Memnuniyeti yani reaksiyonu ölçmek istediğinde kaç soruluk bir anket oluşturulacak dolayısıyla neyi duymak istiyorsun çalışandan buna göre içeriğini tasarlamak mümkün. Soruların çok uzun olmasından kaçınılmalı çünkü mesela 20 soru sorarsın cevaplamazlar. Öyle sorular sorarsın ki bilgi alma güçleşir. Dolayısıyla neyi öğrenmek, neyi geliştirmek istiyorsun, eğitimle ilgili kriterler, hangi kısımlar önemli senin için bunları sormak gerekiyor...”

Tepkinin değerlendirilmesi aşamasında çalışanların açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar önemli olmakla birlikte hemen hemen tüm eğitimlerde çalışma arkadaşlarından birinin gözlemci olarak katılması akabinde öne süreceği geri bildirimlerin önemli ölçüde katkı sağlayacağını ifade etmek mümkündür.

K1: "... Burada ankete verilen puanlama ile birlikte dikkat etmemiz gereken kısım yorumlar. Aslında kültürel olarak anketi yüksek puanlama eğiliminde olup yorumlarda farklı geri bildirimler çıkabiliyor. Yorumlara bu sebeple çok dikkat ediyoruz. Eğitimlerde mutlaka bir gözlemci oluyor. Eğitime katılan çalışanların değerlendirmesi ile birlikte gözlemci değerlendirmesi de bizim için önemli."

Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Eğitimden önceki bilgi seviyesi ile eğitimden sonraki bilgi seviyesinin karşılaştırılması noktasında kullanılan anketler eğitim biter bitmez veya eğitimden belirli bir süre geçtikten sonra uygulanmaktadır. Buradaki amaç aradan belirli bir süre geçmesine rağmen o bilgilerin ne kadarının kalıcı olduğunun belirlenmesidir. Ayrıca önceki eğitimlere ait 5 ile 8 dakikalık kısa videolar işletmenin online kampüsüne yüklenmekte olup çalışana anımsatılma eylemi yerine getirilmektedir.

K2: "... Eğitimcilerin "Bakın biz bu eğitimde şunları yapmıştık hatırlıyor musunuz?" şeklinde hatırlatma mesajları bulunuyor. Özellikle satış ekibi sahada gerçekten çok yoruluyor ama ben bunların alınmasını zorunlu kıldım çünkü bu gerekiyordu..."

Özellikle kritik nitelik taşıyan eğitimlerde bilgi seviyesi belirli bir düşünüş gösterdiğinde var olan eğitim tekrarlanmaktadır. Ayrıca bazı eğitimlerin sonunda çalışanlar eğitim aldıklarına dair sertifika almaktadır. Burada katılımcı, öğrenme sürecinin başarısına şu şekilde değinmektedir:

K1: "... "İş Sağlığı ve Güvenliği" eğitimi gibi kritik ve zorunlu eğitimlerde eğitim seviyesi belli bir baremin altına düşüyse o eğitimi çalışan bir daha alması gerekiyor. Özellikle zorunlu ve risk grubu yüksek eğitimlerde bu sebeple mutlaka kayıt altına almaktayız. Burada bazı eğitimlerde sertifika alma süreci bulunmaktadır. Dolayısıyla anlaşmalı kurumlarda çalışanlar sınavlara girmektedir. Sertifikalarını da alabiliyorsa bir çalışan ikinci seviye başarılı demektedir. Çünkü bir sınav uygulamasını geçmiş oluyorlar."

Bilginin ölçümünde sınavlar, yarışmalar ve quizler oldukça önem teşkil etmektedir. İşletmede bunların yanında öğrenmenin başarısından söz edebilmek için takip çalışmalarına da yer verilmektedir.

K1: "... Özellikle Satış Akademisi'nde uyguladığımız ödevler var. Eğitim bittikten sonra birtakım ödevler ve proje sunumları veriyoruz. Çalışan satış yaptığı lokasyon ile ilgili ödevleri yapıyor ve sonrasında geliyor takip modüllerinde, atölye çalışmalarında bunları anlatıyor. Anlattığında başarılı oluyorsa demek ki ikinci seviyedeki etkinlikte başarılı olmuş demektir, bizim için."

Bu aşamanın gerçekleştirilmesi sürecinde karşılaşılan problemi, çalışanların takip edilebilirliğinde yaşanan zorluk oluşturmaktadır.

K1: "... Burada da takip önemli. Bir sınav uygulamasının tamamlanması zorlandığımız noktalardan biri. Yapılacak ödev ya da projenin tamamlanması bunların takibi zorluyor. Bunların dışında bilgiye dayalı bir ölçüm olduğu için sonucu ya doğru ya da hayırdır. Bu kısımda da yaşadığımız zorluk belirttiğim gibi konunun takibi ve çalışanların bunları tamamlamaları."

Davranışın Değerlendirilmesi

Bu aşamada yöneticilere önceden belirlenen davranış göstergelerine ilişkin anketler verilerek doldurmaları beklenmekte olup her eğitim için uygulanmamaktadır.

K1: "... Eğitime göre davranış göstergeleri belirlenmektedir. Tabii ki eğitimin bir içselleştirme süreci var. Ama eğitimden 1 ay sonra yöneticisine bu anketi gönderiyoruz ve yöneticisinden 4 veya 5'li skala oluşturularak hazırlanmış ankette çalışan, hangi davranışı sergiliyor veya sergilemiyor bunu belirlemesini bekliyoruz. Eğer belirlediğimiz seviyenin üzerinde gelirse eğitim etkinliğini başarılı olarak kabul edip eğitim davranışa dönüşmüş diyoruz. Bazı eğitimlerde özellikle liderlik programlarında oluyor bu daha çok, programa başlamadan önce bir davranış göstergemiz var bunu ilk yöneticisi kişi programa başlamadan önce dolduruyor böylece gelişim alanları da harita şeklinde daha net sunulmuş oluyor. Program bittikten sonra bu doldurduğu davranış göstergeleri ile ilgili envanteri tekrar gönderiyoruz. Arada bir iyileşme var mı yoksa tam tersi bir boşluk mu oluşmuş bunu görebiliyoruz. Buna göre de aksiyon alıyoruz."

Ayrıca transferin gerçekleşip gerçekleşmediği verilen eğitimlerin ardından çalışanın bir proje çalışması yürüterek bunu sunmasıyla anlaşılmaktadır. Özellikle satış pozisyonunda çalışan kişiler için yöneticisinin sahada gözlemi oldukça önem taşımaktadır. Davranış değerlendirmesi aşamasında yaşanan problemler arasında yöneticinin objektif olamama davranışı yer almaktadır.

K1: "... Yaşanan zorluk yöneticilerin objektif olamaması. Özellikle üçüncü seviye ölçümde en iyi iş çıktısını takip eden çalışanın yöneticisi oluyor. Yöneticinin bir konuya takılıp diğer tüm konuları iyi veya kötü olarak görmesi. Örneğin çalışanın yalnızca zaman yönetimi ile ilgili bir davranışsal sıkıntısı olabilir. Yönetici bundan hareketle diğer hepsini de olumsuz puanlayabilir ya da tam tersi tamamen olumlu da puanlayabilir. Böyle olduğunda da bir ankette davranışsal değişimleri ölçüyoruz. Eğer uçlarda bir puanlama varsa mülakatta bunu açmaya çalışıyoruz..."

Sonuçların Değerlendirilmesi

İşletmede henüz eğitimin tasarım aşamasında hangi eğitimin hangi seviyede ölçüleceği belirlenmektedir. Bir eğitimin dördüncü aşamasında ölçümün gerçekleştirileceğine karar verildiğinde "Anahtar Performans Göstergeleri" önem teşkil etmektedir. Eğitim öncesinde bu göstergelerin ne olduğu ve eğitimden sonra bu göstergelerin nereye geldiği belirlenerek değerlendirme yapılmaktadır.

K1: "... Eğitimin tasarımında hangi seviye ölçümlerin gerçekleştirildiğine karar veriliyor... Biz ağırlıklı olarak teknik eğitimlerde bunun ölçümüne yer vermekteyiz. Bu eğitimlere "Tetrapak Eğitimi" örnek verilebilir. İşimiz gereği tetrapak makineleriyle ilgili üretim dolmuş hatlarımız var. Anlık anahtar performans göstergeleri takip ediliyor. Hat verimliliği gibi birtakım göstergeler bulunmaktadır. Eğitimden önce bu göstergeler nerede olduğunu ve eğitimden sonra bu göstergeler nereye geldiğini takip etmekteyiz. Dolayısıyla göstergelerde iyileştirmeler var ise eğitim işe yaradığını diyoruz."

Bu aşamada yaşanan problemlere katılımcılar şu şekilde yanıt vermişlerdir:

K1: "... Tek başına bu eğitimle mi oldu? Bunu çok sorgularız. Ama çalışanın o farkındalığı, o beceriyi elde etmesi eğitim olmasa gerçekleşmeyecekti. Dolayısıyla bir ayırıştırma yapabilmemiz mümkün değil... .. Bu teknik eğitimlerde daha net. Daha izole bir

ortam var. Makine ile ilgili bir verimlilik artışını çalışanın oradaki performansından aldığı eğitimle daha bilinçli, daha çabuk müdahale ettiği, arıza sürelerini azalttığı ya da hat besleme süresini azaltması gibi ölçümler daha kolay. Burada zor olan şey diğer çevresel etmenlerinde konuya dahil olması... Yaşadığımız zorluğu bu anlamda çok değişkenli bir ortamda öğrenme ve gelişimin bu dördüncü seviyede iş sonuçlarına katkısını ortaya koymak oluşturuyor.”

K2: “... “Satışın büyümesi acaba eğitimden mi, sahadan mı?” diye ama biz hep şey diye baktık. Biz bunu diğer üst düzey çalışanlarla, direktörle de konuştuk. Burada eğitimlerin onların satışlarının artmasında etkili olduğunu, bakış açısını değiştirdiğini, onların motivasyonlarını arttırdığını gösterdik. Bence en önemlisi, verilerin artışı noktasında belirleyicilerden bir tanesi de Satış Akademisi’dir, diyebilirim.”

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli’nin Uygulamada Etkinliğini Arttırmak

Katılımcı görüşlerinden hareketle eğitim değerlendirmesinin nedeni temelde daha iyisini yapabilme arayışı içerisinde olmaktadır. Bu arayış ilgili modelden uygulamada maximum fayda elde edebilme anlamı taşımaktadır. Bu noktada özellikle henüz eğitimin planlanması aşamasında ilgili eğitimin hangi seviyede ölçümünün gerçekleştirileceğinin belirlenmesi sürecin bir parçası olarak görülmekte ve bu sayede modelin de çok iyi çalışacağı vurgulanmaktadır. Bu konudaki düşüncelerini katılımcı şu şekilde ifade etmektedir:

K1: “... Her şeyden önce eğitimi kurgularken yani daha eğitimi yapmadan hangi seviyede eğitimin etkinliğini ölçeceğimize karar veriyoruz. Hani eğitimi yaparız sonra ölçeriz değil de eğitimin ihtiyaç analizinden sonra planlanan eğitimde “Bu eğitimi biz kaçınıcı seviyede ölçelim?” sorusunu yanıtlamaktayız. Her eğitimi 4 seviyede ölçebilmek mümkün değil. Buna ihtiyaç da efor harcamaya da gerek yoktur.”

Katılımcı, daha iyisini arama amacını gerçekleştirirmede birtakım zorlukları aslında kendilerinin meydana getirdiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

K1: “... Kirkpatrick Değerlendirme Modeli yapısal bir model olduğu için aslında birinci seviye ölçüm yeter dediğimiz bir konuyu, bir eğitimi iki, üçüncü veya dördüncü seviyede de ölçmek istekliliği oluşabiliyor. Başta bunu belirlemek önemli. Örneğin davranışsal ölçüm bize yeterli dedik. Ama bu iş sonuçlarına da yansıyor mu hadi bunu da görelim dediğimizde yaşamaya başladığımız zorluk tam da bu noktada başlıyor.”

Tüm sürecin başka eğitimlere de taşınmasının ekstra çaba, metot ve kaynağa ihtiyaç duyduğu da diğer ifade edilenler arasında yer almaktadır. Ancak bir diğer katılımcı bu modelin gerçekleştirilmesinde bir ekibe olan ihtiyacı da şu sözlerle vurgulamaktadır:

K2: “... Bilhassa 3. veya 4. ölçümleri gerçekleştirmek için bir kere her şeyden önce tek bir kişi veya 2-3 kişiyle yapılabilecek bir şey değil. Baya kalabalık bir takım olmak gerektiğini düşünüyorum. Bununda büyük bir maliyeti var. Davranışı ölçmek özellikle oldukça maliyetli, bir iki soru sorarak ölçemiyorsunuz. Sahada görmeniz lazım. Burada da kalibrasyon gerekiyor. Hepimizin aynı kalibreyle bu insanların sahada davranışlarını ölçmesi gerekiyor. Oda kolay bir şey değil. Bunun içinde çok kalabalık bir ekibe ihtiyacınız var...”

Organizasyon, departman ve çalışan ihtiyacına yönelik bir eğitimin planlanması önem arz etmektedir. Ayrıca eğitim değerlendirmesi sonuçları üzerine eğitim sahibi departman ile

görülmekte ve sürece ilişkin fikir alışverişinde bulunmaktadır. Bu durum ilgili modelden daha fazla yararlanılması adına neler yapıldığını açıklamaktadır.

K1: "... Bilgiye, davranışa, iş sonuçlarına dönüşmüş mü gibi soruları iş sahibi departmanlarla görüşmekteyiz. Yani nerede bir problem var nerede bir gelişime ihtiyaç varsa oradaki sonuçlar üzerinden adım atmaya çalışıyoruz. Her şey eğitimle çözülemez. Bu anlamda tabii ki eğitim ihtiyaç analizi bizim için çok kıymetli... Anahtar Performans Göstergeleri (KPI)'nde bir gelişme olmamış, nerede aksama yaşandığına dair yanıt aramaya çalışıyoruz. Çünkü onların yorumlarına göre tekrar bir eğitim ihtiyacı mı var yoksa farklı bir süreç mi işletilmeli buna karar veriliyor."

Çalışanların eğitimden yüksek verim elde edebilmesi ve bunu işine transfer ederek işletmesini bir üst noktaya taşıyabilmesi anlamında pekiştirme araçlarına sıklıkla yer verilmektedir. Bu sayede ilgili modelin içi yöntem ve araçlarla doldurularak işlevselliği artırılmış olmaktadır:

K1: "... Satış Akademisi'nde farklı rollere farklı modüller planlanmakta ve burada atölye çalışmaları yani eğitimle bırakmayıp takip çalışmaları, ödevler çalışmaları gibi pekiştirme araçlarının hepsini kullanmaktayız..."

K1: "Ayrıca mesleki zirvelere de çalışanların katılımını önemsiyoruz... Zirvelere katılan arkadaşlarımızdan beğendikleri oturumlarla ilgili özetler hazırlamalarını sonra da kendi içimizde bunu paylaşarak tekrar sosyal bir öğrenme platformu oluşturmayı önemsemekteyiz. Çünkü çalışan geri dönüp öğrendiklerini paylaştığında daha da pekişiyor ve bu da bizim kullandığımız metotlardan bir tanesini oluşturmaktadır."

SONUÇ

Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin etkinliğinin gösterilebilmesi için değerlendirme aşamasının yürütülmesi önem arz etmektedir. Bir başka ifade ile eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesini zorunlu kılan nedenler; eğitime yapılan yatırımın değerlendirilmesi gerekliliği, eğitim amaç ve hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığı, eğitim programlarının geliştirilmesi veya yenilenmesidir (Yıldırım, 2006). Literatürde değerlendirme üzerine birçok model yer almaktadır. Ancak bu çalışmada, eğitim değerlendirme sürecinde ön plana çıkan "Kirkpatrick Modeli"ne yer verilmiştir. Model 4 seviyeden oluşmakta olup bir ölçümü gerçekleştirilmeden diğerine geçilmemesi veya atlanmaması değerlendirme seviyeleri arasındaki bağlantıları kurabilmek ve doğru bir değerlendirme yapabilmek açısından son derece önem taşımaktadır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Bu aşamaların örnek bir firmada uygulanışına ilişkin bulgular aşağıda açıklanmaktadır:

Tepkinin Değerlendirilmesi: Eğitim memnuniyetinin değerlendirildiği bu aşamada, çalışanlara yapılan anketler aracılığıyla bir eğitim programına ait gerekli iyileştirmelerin yapılması adına gerekli aksiyonların alınması söz konusudur. Bu anketler; eğitim içeriği, eğitime yönelik görüşler ve konaklama üzerine yapılandırılmış sorulardan oluşmaktadır. Bu süreçte ayrıca eğitmen görüşleri ile işletme bünyesinden bir çalışanın eğitime gözetmen olarak katılması ve bu kişinin değerlendirmeleri dikkate alınmaktadır. Bu aşamanın geçerliliği ve güvenilirliğini çalışanların özellikle açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarla

birlikte gözetmen değerlendirmelerinin karşılaştırılması ile sağlandığını söylemek mümkündür.

Öğrenmenin Değerlendirilmesi: Öğrenme düzeyinin ölçümlendiği bu aşamada, anketlere yaygın olarak yer verilmekte olup çalışanların eğitimden önceki bilgi seviyeleri ile eğitimden sonraki bilgi seviyeleri karşılaştırılmaktadır. Bu anketler eğitimden hemen sonra veya belirli bir süre geçtikten sonra uygulanmakta olup akabinde edinilen bilgilerin kalıcılığı değerlendirilmektedir. Ayrıca bu aşamada takip çalışmaları ile öğrenmenin başarısı gündeme gelmektedir. Takip çalışmaları arasında; animsaticı kısa videolar, sınavlar, quizler, yarışmalar ve proje sunumları yer almaktadır. Bu aşamada dikkat çeken nokta, bazı eğitimlerin sonunda gerçekleştirilen ve başarıyla sonuçlanan sınavlar neticesinde sertifika almaya hak kazanan çalışanlarda öğrenmenin de gerçekleşmiş olduğuna ilişkin yargılar hakimdir ki bu da elbette önemli bir veri niteliği taşımaktadır. Öğrenme aşamasında karşılaşılan problemler, eğitim sonrasında çalışanlara yönelik ödev ya da proje sunumlarının verilmesi akabinde bu sorumlulukların yerine getirilme sürecinin takip edilmesi noktasında meydana gelmektedir.

Davranışın Değerlendirilmesi: Öğrenilenlerin işe transferinin ölçümlendiği bu aşamada anketler yaygın olarak kullanılmaktadır. Yöneticilere önceden belirlenen davranış göstergelerine ilişkin anketler verilerek doldurmaları beklenmektedir. Bu aşamanın değerlendirilmesinde benzer takip çalışmaları kullanılmakla birlikte atölye çalışmaları da önem arz etmektedir. Atölye çalışmalarında çalışanın interaktif bir ortamda proje sunması beklenmekte olup çalışana yöneltilen sorulara verdiği yanıtlar davranış değerlendirilmesinde önemli bir başarı göstergesi olmaktadır. Bu aşamada ek olarak yöneticinin sahada çalışanın gözlemlemesi yer almaktadır. Bu noktada karşılaşılan problemi, yöneticinin objektif olamama davranışı oluşturmaktadır. Problemin aşılmasındaki önemli husus diğer bir yöneticiye danışılması ve akabinde ilk yönetici ile görüşme gerçekleştirilerek çalışanın yüksek ya da düşük değerlendirilmesindeki sebeplerin ortaya çıkarılmasıdır. Ayrıca anket sonuçlarında çalışanın kendisini gördüğü nokta ile yöneticisinin gördüğü nokta arasında farklılar var ise yine ikinci bir değerlendiriciye ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuçların Değerlendirilmesi: Bu aşama, işletmede ciddi yatırımlar yapılarak düzenlenen eğitimlerde Anahtar Performans Göstergeleri (KPI)'nin eğitimden sonra ne düzeye ulaştığının değerlendirilmesi ile gerçekleştirilmektedir. Bu göstergelerdeki iyileşme, eğitimin iş sonuçlarına etkisi konusundaki başarısını ortaya koymaktadır. Burada makine eğitimi gibi teknik eğitimlerin iş sonuçlarına etkisini verimlilik artışının sağlanması şeklindeki göstergelerle görebilmek daha kolay ve olasıdır. Bu aşamada karşılaşılan problemi, "Eğitimin başarısına etki eden çevresel etmenlerin ayrıştırılamaması" oluşturmaktadır. Burada işletme, birtakım etmenleri sabit tutmakla birlikte verilen eğitimlerin, çalışanların bilinçlenmesinde ve farklı bakış açıları kazanmasında etkili olduğu çıkarımında bulunarak yaşanan problemin üstesinden gelmektedir.

Kirkpatrick Modeli'ne ait aşamaların örnek bir işletme üzerinden incelendiği bu çalışmada, ilgili modelin uygulanma süresince etkinliğinin artırılmasına yönelik çaba sarf edilmesi dikkat çekenler arasında yer almaktadır. Bu sebeple düzenlenecek olan eğitim, planlanma aşamasındayken ilgili çalışanlar ile ölçümün seviyesi hakkında fikir alışverişlerinde bulunmak üzere görüşmeler gerçekleştirilmektedir. Modelin farklı eğitimlere

uygulanabilmesi veya ölçülen bir düzeyden diğer bir düzeye geçilebilmesi açısından eğitim profesyonellerinin ciddi çaba sarf ettiği ve esas zorluğunda burada başladığı görülmektedir. Bu zorluk ekstra çaba, metot ve kaynak ihtiyacıyla kendisini göstermektedir. Çalışanın gözlemlenmesi akabinde süreçte kullanılan pekiştirme araçlarının çalışan nezdinde takip edilebilirliğinin sağlanması diğer zorluklar arasında sayılabilmektedir. Titizlikle değerlendirilip oluşturulan eğitmen kadrosu gerek eğitimin verimliliğinin sağlanmasında gerekse eğitime katılan çalışanların nelere gereksinim duyabileceğinin müzakere edilmesinde önem teşkil etmektedir. Bu sayede de Kirkpatrick Modeli'nin daha iyi çalışacağını ifade etmek mümkündür. Ayrıca koçluk faaliyetlerinin yürütülmesi ve yöneticilerle iş birliği yapılması sürecin iyileştirilmesine katkıda bulunabilecektir.

Sonuç olarak; örgütlerin rekabette bir adım önde olabilme gayelerini gerçekleştirmesi hiç şüphesiz var olan çalışanların yetkinliklerine ve bu yetkinlikleri geliştirebilme kabiliyetlerine bağlıdır. Çalışanlara bu sebeple düzenlenen eğitim ve geliştirme faaliyetleri ile bu faaliyetlerin değerlendirilmesi neticesinde ulaşılan nokta veya bu değerlendirmeler doğrultusunda gelişim alanlarının belirlenmesi gibi birçok çerçeveden somut bilgiler elde edilebilmektedir. Bu amaçla kullanılacak olan Kirkpatrick Modeli'nin işletmeye birçok fayda sağlayacağı ve atılacak her bir stratejik adım ile modelin uygulanabilirliğinin bir üst seviyeye taşınabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akar, G. (2010), "İnsan Kaynaklarında Eğitim Planlaması ve Çalışanların Eğitim Uygulamalarına İlişkin Algıları", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akhun, İ. (2019), "Hizmet-İçi Eğitimin Değerlendirilmesi". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 10(1): 1-21.

Bimpitsos, C. & Petridou, E. (2012), "A Transdisciplinary Approach to Training: Preliminary Research Findings Based on a Case Analysis", European Journal of Training and Development, 36(9): 911-929.

Chang, Y., E. (2010), "An Empirical Study of Kirkpatrick's Evaluation Model in the Hospitality Industry", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Florida International University, Florida.

Ertürk M. (2011), "İnsan Kaynakları Yönetimi", Beta Basım Yayım, İstanbul.

Kirkpatrick, D., L. & Kirkpatrick, J., D. (2006), "Evaluating Training Programs (Third Edition)" Barret-Koehler Publishers.

Köksal, M. (2005), "İnsan Kaynakları Yönetimi", Kocaeli Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Merriam, S., B. (2018), "Nitel Araştırma (Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber)", Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Nyamubarwa, W. & Chipunza, C. (2019), "Debunking The One-Size-Fits-All Approach to Human Resource Management: A Review of Human Resource Practices in

Small and Medium-Sized Enterprise Firms”, SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur, 17(0): a1108.

Santos, A. & Stuart, M. (2003), “Employee Perceptions and Their Influence on Training Effectiveness”, Human Resource Management Journal, 13(1): 27–45.

Tüzüner, L. (2018), “İnsan Kaynakları Yönetimi Faaliyetlerinde Ölçme ve Değerlendirme (3. Baskı)”, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Wulnye, R. B., Aikins, E. & Abdul-Fatawu, I. (2018), “Training and Development: An Effective Management Tool for Increased Performance”, International Journal of Economics, Commerce and Management, 6(5): 745-776.

Yıldırım, O. (2006), “İşletmelerde Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörler ve Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yıldız, S. (2007), “Eğitim Etkinliğinin Ölçülmesi (ROI): Antalya Yöresinde Beş Yıldızlı Bir Otelde Uygulama”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Anabilim Dalı, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

MƏNA TƏYİNATINI DƏYİŞMİŞ MÜŞTƏRƏK LEKSİK VAHİDLƏRİN SEMANTİK FUNKSİONALLIĞI

SEMANTIC FUNCTIONALITY OF COMMON LEXIC UNITS CHANING THE MEANING DEFINITION

Ramilə Yusif qızı Süleymanova

Azərbaycan Dövlət Aqrar Universitetinin Dillər kafedrasının müəllimi,

Gəncə Dövlət Universitetinin Azərbaycan dili kafedrasının doktorantı

ORCID: 0000-0003-0349-6219

Özet

Türkiyə türkcəsi ilə müştərək dialekt sözlərinin mənaca inkişafı zamanı ümumi semantik sahə komponentlərə parçalanır. Sözlün semantik sahəsi ümumi halda türk dilində, mənalara üzvlənmiş halda şivələrdə özünü göstərir. Ümumi semantik sahə müsbət mənə aspekti ilə səciyyələndiyi halda, şivədə müsbət olmayan çalar dominantlıq edir və mənənin ayrıca bir inkişaf xətti kimi özünü göstərir. Məsələn, erdem sözü türk dilində “təvazökarlıq”, “iğidlik”, “doğruluq”, Naxçıvan, İmişli, Şərur şivələrində ərdəmsiz “tənbəl”, “zəif”, “gücsüz”, “bacarıqsız” mənalarındadır.

Semantik dəyişmələri ictimai inkişaf, cəmiyyətdə baş verən dəyişikliklər müşayiət edir. Məna təyinatını dəyişmiş sözlün semantik funksionallığı sosial həyatdakı yeniliklərə köklənir. Mənaca inkişaf böyükdən kiçiyə, yaxud kiçikdən böyüyə doğru həcm, ölçü xüsusiyyətlərinə malik predmetlərin üzərində konkretləşir. Türk dilində kova “vedrə”, Azərbaycan dilinin Qax şivəsində kov “böyük çəllək” mənalarında işlənir. Bəzən hər hansı ortaq sözlün şivədəki mənası onun türk dilindəki mənadan birbaşa yaranmadığını ehtimal etməyə əsas verir. Türk dili ilə ortaq dialekt sözlərində mənaların inkişaf istiqaməti birxətlidir. Yəni verilmiş hallarda semantik inkişaf xətti əsasən türk dilindən şivəyə doğru istiqamətlənir. Məsələn, köşə (“künc”, türk dilində) – köşə (“qaytan”; şivədə), gebe (“hamilə”; türk dilində) – gəbəş (“enli, sallaq qarın”; şivədə), laf (“söz”; türk dilində) – laf (“mənasız”; şivədə) və s.

Əksinə proses də müşahidə olunur. Yəni söz türk dilində məna dəyişməyə və inkişafa məruz qalır. Məsələn: bardax (“küpə”; şivədə) – bardak (“stəkan”; türk dilində), cacıx (“yeməli bitki”; şivədə) – cacık (“doğramac”; türk dilində), gömü (“qazılmış çala”; şivədə) – gömü (“dəfinə”; türk dilində) və s.

Açar sözlər: dil faktları, leksik xüsusiyyətlər, ilkin məna, fonetik tərkib

Abstract

During the meaningful development of common dialect words with the Turkish language the common semantic field is divided into the components. In general form the semantic field of the word shows itself in the dialects in the Turkish language, in the form of being part of meanings. While characterized with the positive meaning aspect the general semantic field the negative tone dominates in the dialect and shows itself as the special development line of the meaning. For example, the word “erdem” in the Turkish language

means “modesty”, “heroism”, “correctness”, but in the dialects Nakhchivan, Imishli, Sharur the word “erdemsiz” means “lazy”, “weak”, “feeble”, “unskillful”.

The semantic changes are accompanied by social development, changes in the society. The semantic functionality of the word that changed its meaning fixing is rooted in innovations in social life. Meaningful development is concretized on objects having volume, size characteristics from large to small or from small to large. The word “kova” in the Turkish language means “bucket”, but in the Gakh dialect of the Azerbaijani language the word “kov” is used as “a great barrel”.

Sometimes the meaning of any common word in the dialect gives grounds to assume that it does not arise directly from the meaning in the Turkish language. The development direction of meanings in common dialect words with the Turkish language is one-sided. That is, in the given cases the line of semantic development is directed mainly from the Turkish language to the dialect. For example, “koshe” (“corner” in the Turkish language) - “koshe” (“lace” in the dialect), “gebe” (“pregnant” in the Turkish language) – “gebish” (“loppy stomach” in the dialect), “laf” (“word” in the Turkish language) – “laf” (“senseless” in the dialect), etc.

On the contrary, the process is also observed. That is, the word is subject to change and development in meaning in the Turkish language. For example: “bardakh” (“jug” in the dialect) – “bardak” (“glass” in the Turkish language), “jajikh” (“eatable plant” in the dialect) – “jajik” (“the name of meal” in the Turkish language), “gomu” (“the drilled hole” in the dialect) – “gomu” (“treasure” in the Turkish language), etc.

Key words: linguistic facts, lexical features, initial meaning, phonetic content

Giriş

Azərbaycan dili şivələrində və müasir türk ədəbi dilində ortaq sözlər bir çox əlamətlərə görə qarşı-qarşıya qoyulur. Onların içərisində sözlərin quruluş xüsusiyyətləri, məna faktoru, eləcə də quruluş və məna əlaqələri xüsusi əhəmiyyət kəsb edir. Məna amilində oxşarlıq (yaxud eynilik) və fərqlənmələr, məna komponentləri, söz - işarədə predmet, əlamət, hadisələrin ifadə olunma səviyyəsi və bu kimi xüsusiyyətlər öz əksini tapır. İ.A.Sternin əsas məna komponentlərinə predmet və hadisələri ümumiləşmiş şəkildə əks etdirən denotativ və əlavə (üslubi, emosional, ekspressiv) informasiya daşıyan konnotativ tərkib hissələrini aid edir (7, s. 29). Ortaq sözlərdə məna strukturunun adı çəkilən komponentləri də bəzən yaxın olur, bəzən ortaqlıq təşkil etmir. Ümumi leksik mənasına görə, əlamət bildirən sözlərdə, adətən, denotativ məna komponenti müxtəlif olur. Məsələn, semantik sahəsi “əlamət, nişan” mənası üzərində sabitləşən bəlgə sözü istər Azərbaycan dilinin şivələrində, istərsə də müasir türk ədəbi dilində fərqli anlamlar da çıxış edir. Naxçıvan şivəsində “nişan üzüyü”, Ağdam, Bakı, Cəbrayıl, Cəlilabad, Şirvan, İmişli, Kürdəmir, Salyan, Zəngilan şivələrində “vuruşma zamanı müdafiə üçün qola sarınan sarğı”, Ağdam, Salyan şivələrində eyni zamanda “əkin sahələrinin sərhəddini bildirən nişan”, Gəncə, Kəlbəcər, Kürdəmir, Oğuz, Ordubad, Şəmkir Zəngilan, Şəki (bəliyə şəklində) şivələrində “oğlan evindən qız evinə aparılan nişan”, Türkiyə türkcəsində “sənəd” mənalarını bildirir(3, s. 40; 1, s. 50; 4, s. 60). Ümumi leksik məna fərqləndirici əlamət anlayışı üzərində qərarlaşdıqından şivələrdə və ədəbi dildəki mənaların

hamısı ayrı-ayrı obyektləri bildirsə də, onları fərqləndirmə, seçmə anlayışını ehtiva edən semantik tutum birləşdirir.

Əşya, predmet bildirən sözlərdə denotativ mənə komponenti, adətən, yaxınlıq təşkil edir. Görünür, ümumi leksik mənə əşya, predmet anlayışı üzərində konkretləşdiyindən dəyişikliyə meyilli olmur. Müasir Türkiyə türkcəsində bardak “stəkan”, Azərbaycan dilinin Naxçıvan şivəsində isə kiçik fonetik dəyişikliklə bardax sözü “su qabı” mənələrindədir (4, s. 50; 3, s. 34). Ədəbi dil-dialekt qarşılıqlı əlaqəsi üzrə konnotativ mənələr həmişə fərqlənir. Düzdür, eyni sözün müxtəlif şivə (dialekt) variantlarında konnotativ mənələr müxtəlif olmaya bilər (məsələn, bəlgə “üzük”, “nişan”, “sərhəd” mənələrində; yəni bütün mənələr dialekt faktı olaraq qalır). Ortaq dil faktını ədəbi dil – dialekt kontekstində nəzərdən keçirdikdə konnotativ mənələr ayrılır: birində ədəbi dil, digərində dialekt – şivə mənsubiyyəti önə keçir (Məsələn: bardax “su qabı” dialektə, bardak “stəkan” ədəbi dildə). Odur ki, Türkiyə türkcəsi ilə şivələrimizdə ortaqlıq təşkil edən bardax (su qabı) və bardax (stəkan) sözləri, habelə türk dilində “ət, pendir, göyerti və sairədən ibarət içliyi olan bişmiş xəmir məhsulu” mənəsində börek və Şamaxı şivəsində “düşbərə” mənəsində bərə sözləri (1, s. 64) denotativ mənəyə görə yaxın, konnotativ mənə baxımından müxtəlif sayılır.

Tədqiqatçılar qeyd edir ki, sözün adlandırma və ifadə etmə obyektini konkret (real) predmet, yaxud referent, formasına, təyinatına müvafiq olaraq, predmetlər sinfi haqqında tipikləşdirilmiş təsəvvür, yaxud denotat, verilmiş predmetlər sinfinin diferensial əlamətləri yaxud siqnikat ola bilər (8, s. 88). Hər bir halda predmet – söz əlaqəsi leksik vahidlərin semantik strukturunda mühüm yer tutan amillərdən biri kimi özünü göstərir. Bu, leksik vahidlərin vacib keyfiyyəti olsa da, predmetlə əlaqə xətti bəzən itir. A.Ufimtsevaya görə, aktual nitqdə predmetlə anlayış üst – üstə düşməyə bilər və bu, adın, yaxud mənənin dəyişməsinə səbəb olur (8, s. 89). Predmetlə əlaqə xəttinin itməsi ortaqlıq sözlərdə leksik mənənin inkişafı nəticəsində baş verir. Azərbaycan dilinin Gədəbəy, Mingəçevir, Goranboy, Yevlax, Şəki, Tovuz, Ağdam şivələrində işlənən əpbəx' (Şəki şivəsində epbex') sözü Türkiyə türkcəsinə aid ekmək sözü ilə leksik mənəsinə (qismən fonetik tərkibinə) görə ortaqlıq təşkil edir (1, s. 163; 4, s. 206; hər ikisi “çörək” anlamındadır). Ancaq mürəkkəb söz daxilində ənənəvi leksik mənədən (çörək) uzaqlaşaraq, yeni mənə keyfiyyəti qazanır. Azərbaycan dilinin Basarkeçər şivəsində irəvanəppəyi “yeməli yabanı bitki” mənəsini bildirir (1, s. 163). Leksik vahid (əppəx') xüsusi isimlə (İrəvan) birləşərək nə onun mənə əhatəsini qəbul edir, nə də özünə məxsus semantik sahənin aktuallığını qoruyur. Nəticədə hər iki komponentin məzmun – mənə parametrləri neytral qalır. Real, konkret predmetlə (ərzaq – çörək) əlaqəsini itirmiş sözə (əppəx') yeni anlayış (bitki məfhumu) ünvanlanır.

Sözün mənə strukturuna daxil olan seimdə (semlərdə) predmetlə əlaqə xəttinin unudulması ilə həmin sözə məxsus mənə itir. İ.A.Sternin bunu semin parçalanması adlandırır. O yazır: Semin parçalanması məcazi mənəli sözlər üçün xarakter olan, həqiqi mənəli sözlərdə müşahidə edilməyən semantik prosesdir. Obyektin kəmiyyətinə, keyfiyyətinə verilən qiyməti ifadə edən semlər daha çox parçalanır və obyekt bildirən komponent reduksiya uğrayır (6, s. 86). Türk dili ilə ortaqlıq dialekt sözlərində obyekt (yəni predmet) bildirən mənə komponentinin reduksiya uğramasında obyektin (predmetin) forma, ölçü xüsusiyyətləri ilə müqayisə mühüm rol oynayır. Şamaxı, Zəngilan şivələrində “uzunsov, qalın sac çörəyi”

mənasında sığırdili (1, s. 432) sözü işlənir. Məlum olduğu kimi sözün birinci komponenti türk dilində “iri buynuzlu mal-qara”, Azərbaycan dili şivələrində “inək”, “naxır” mənalarını bildirir (1, s. 432; 4, s. 770). Mürəkkəb sözün yaradılmasını uzunsov, qalın sac çörəyinin zahirən sığırın dilinə bənzədilməsi ilə motivləndirmək olar. Bu əsasda əmələ gəlmiş mürəkkəb sözdə komponentlərdən heç biri müstəqim mənada çıxış etmədiyi kimi, müvafiq obyektləri də məzmun strukturunda ehtiva etmir. Nəticədə obyekt bildirən mənə komponenti reduksiyaya uğrayır.

Başqa bir halda obyekt bildirən mənə komponenti reduksiyaya uğrayır, lakin ona məxsus əlamət qorunub saxlanır. Bu zaman əlamət semantik tutumu səciyyələndirən yeganə göstərici olur. Türkiyə türkcəsində milçək mənəsini bildirən sinek sözü fonetik dəyişikliklə (sinəx' şəklində) Qazax şivəsində “xırda bit”, “zəhərli” mənalarında işlənir (1, s. 432; 4, s. 782). İkinci mənə dialektoloji lüğətdə həşarat və ya bitkini xarakterizə edən təyin kimi səciyyələndirilir. Görünür, predmetə aid təyin ayrılıqda da obyekt səciyyələndirə bilir. İ.A.Sterninin təbirincə desək, qeyri – aktual mənə elementi (konkret halda əlamət bildirən təyin) konkret obyektə (həşarat, yaxud bitki) işarə edir (6, s. 86). Ortaq sözdə zaman anlayışı ilə bağlı mənə komponenti ixtisar olunur. Prosesin baş verməsi, adətən, yeni mənə sahəsinə keçid ilə müşayiət olunduğundan köhnə və yeni mənaların həddləri bəzən kəşifir. Azərbaycan dilinin şivələrində öynə sözü əsassən, iki mənə ifadə edir: “günorta yeməyi vaxtı” və “dəfə”. Türkiyə türkcəsinə məxsus öğleyin (4, s. 674) sözü (günortada, günorta vaxtı) ilə həm etimoloji baxımdan, həm də leksik – semantik funksionallığına görə ortaqlıq təşkil edən dialekt sözü Azərbaycan dilinin Beyləqan, Borçalı, Cəbrayıl, Göyçay, Hamamlı, Qazax, Şərur şivələrində (1, s. 390) “günorta vaxtı” anlayışını itirərək “dəfə” mənəsində numerativ söz funksiyasını daşıyır. Mən gündə üç öynə çörəx' yeyirəm. (Cəbrayıl şivəsində). İnəx hər öynədə on litr süd verir (Beyləqan şivəsi; 1, s. 390).

Şivələrdə ortaq sözlərin mənə tutumu müxtəlif proseslərlə müşayiət olunur. Türkcə ilə ortaq dialekt sözlərində mənə ümumiləşir, yaxud konkretləşir. Konkretləşmə - ümumiləşmə xüsusiyyətləri hər iki dil forması arasında paylaşdırılır. Keyfiyyətlərdən biri ədəbi dil formasında işləndikdə digəri dialekt təzahüründə özünü göstərir və dilin ictimai diferensiasiyaya görə növlərindən asılı olmur. İ.A.Sternin əsas və sonradan yaranmış semlərin fərqlərindən bəhs edərək yazır: “Əsas semlər hamıya məlum olan, kifayət qədər abstrakt, sayca çox olmayan sözün mənəca izahının əsasını təşkil edən mənə komponentidir. Sonradan yaranan semlər əsas semlərdən törəyir, onların konkretləşməsini əks etdirir” (7, s. 47 - 48). Ortaq sözlərdə isə sonradan yaranmış mənə konkretlik ifadə etməyə bilir. Eyni kök formadan yaranmış türkcədəki öğleyin (tələffüzdə öyleyin “günorta” mənəsində) və şivələrdəki öynə, övnə/evnə/əvnə formaları (“günorta yeməyi vaxtı”, “dəfə” mənalarında) mənə strukturuna görə bir-birindən fərqlənir. Beyləqan, Borçalı, Cəbrayıl, Göyçay, Qazax, Gəncə şivələrində “dəfə” mənəsində öynə (1, s. 390), Zəngilan şivəsində övnə (1, s. 389), Naxçıvan şivəsində evnə, Ordubad, Şərur şivələrində əvnə (3, s. 95), Füzuli şivəsində “dəfə”, “vaxt” mənalarında eynə (1, s. 153), Tovuz şivəsində “vaxt mənəsində” öynə (1, s. 390) sözləri türkcədəki mənə ilə müqayisədə ümumilik ifadə edirlər. Yəni həmin semantik tutuma malik sözün iştirakı ilə yaradılan ifadələrdə günün istənilən vaxtı nəzərdə tutulur. Büyn

öynəmizi belə keçirdix'. Qış öynəsi çox şaqqa olur (Tovuz şivəsi; 1, s. 390). Ortaq sözün türk dilindəki mənası (öğləyin “günortada”; öğle “günorta”) isə daha konkretir.

Ortaq söz türk ədəbi dilindəki məzmun ümumiliyinin müqabilində dialekt leksikasında konkretlik bildirir. Ədəbi dil ilə müqayisədə şivələrdə növ anlayışı geniş yayıldığından növ anlayışını əks etdirən sözlər daha çox işlənir. Bu, isə sözün semantik sahəsində konkretləşmə ilə müşayiət olunur. Reçel sözü türk dilində “mürəbbə” mənasını (9, s. 720) bildirdiyi halda, Azərbaycan dilinin Ağdam, Ağdaş, Ağsu, Bakı, Göyçay, Mingəçevir, Kürdəmir, Oğuz, Saatlı şivələrində irçal fonetik tərkibində “üzüm mürəbbəsi” mənasını ifadə edir (1, s. 235).

Sözün mənə strukturundan bəhs edən tədqiqatçılar onu bir neçə komponentdən ibarət bütöv kim səciyyələndirir. “Leksik mənə” birləşməsi altında, adətən, verilmiş dilin qrammatika qanunları ilə formalaşan və dilin lüğət tərkibinin ümumi semantik sisteminin elementi olan sözün predmet-əşya məzmununu nəzərdə tutulur. Ortaq sözlərin ədəbi dil və şivə formalarında predmet - əşya məzmunu həm üst –üstə düşə, həm də fərqlənə bilər. Məsələn, laxana sözü Axalsixi şivəsində, lahana forması isə müasir türk dilində “kələm” mənasını ifadə edir (1, s. 321; 4, s. 534). Lakin öfgə sözü Azərbaycan dilinin Naxçıvan, İsmayılı şivələrində “ağciyər” anlamını bildirirsə, türk dilində öfke “qəzəb, hirs” mənasında (1, s. 379; 3, s. 217; 4, s. 672) işlənir.

Bəzən fərqlənmələr sözün mənəca inkişafı ilə şərtlənir. Bu halda dil formalarından birində eyni predmet-əşya məzmununu saxlanmaya bilər. Türk dilindəki öğləyin sözünün öğle kökü (“günorta” mənasında) ilə eyni etimologiyaya malik əvnə sözü Cəlilabad, Füzuli şivələrində fərqli anlamda – “nahar fasiləsi”, “tənəffüs” mənalarında işlənir. Şivədəki söz “günorta” mənasını ifadə etməsə də, vaxt anlayışına malik başqa mənələrə (“nahar fasiləsi”, “tənəffüs”) transform olunur.

Geniş yayılmış fikrə görə, leksik mənənin nüvəsini siqnifikat təşkil edir. Tədqiqatçılar hesab edir ki, siqnifikat predmet və hadisələrin elə əlamətlərinin özünəməxsusluğudur ki, onların verilmiş dildə verilmiş söz ilə düzgün adlandırılmasına xidmət edir (5, s. 71). Siqnifikativ komponent öz növbəsində denotativ və konnotativ mənələrlə əlaqədardır. İ. Quzeyev yazır ki, denotativ mənə leksik vahidin predmet - əşyavi məzmununu təşkil edir və sözün konkret predmetə münasibəti ilə müəyyən olunur... Konnotativ mənə sözün denotativ mənasını tamamlayan, ona ekspressivlik verən emosional, qiymətləndirici, üslubi çalarlıqdır (5, s. 71). Türk dilində ödlek (4, s. 672; qorxaq mənasında) Azərbaycan dilinin Naxçıvan, Laçın, Zəngilan şivələrində öddəx' (1, s. 386; qorxaq) sözləri konnotativ mənaya malik deyil. Yəni verilmiş halda heç bir emosional ekspressiv, üslubi mənə çalarları daşımır. İmişli şivəsində ağöddəg, Kürdəmir şivəsində ağötdəg (1, s. 15-16) sözlərinin birinci tərkib hissəsi (ağ komponenti) ikinci komponentin leksik mənasını (“qorxaq”) daha da gücləndirməklə, konnotativ mənə funksiyasını yerinə yetirir. Lap ağöddəg uşağmış sə:n oğlun (İmişli). Bu qız yaman ağötdəgdi (Kürdəmir). Nümunələrdən də görüldüyü kimi, “xəsis” mənasını ifadə edən söz hər iki cümlədə ekspressivliyi ilə fərqlənir. Adətən, türk dilində quruluşca sadə olan ortaqlar söz şivələrdə mürəkkəb sözün tərkibində onun komponentlərindən biri kimi özünü göstərir. Belə hallarda sözün leksik mənası dəyişir. Məsələn, türk dilində öfke “qəzəb, hirs”, bağır “sinə” mənasında işlənirsə (4, s. 672, 44), hər ikisinin birləşməsindən yaranan bağıröfkə (3, s.33) Naxçıvan şivəsində “içalat qovurması, yemək”, eləcə də Göyçay şivəsində ağöfgə,

Kürdəmir şivəsində ağökbə sözləri “qorxaq” mənalarını(1, s.15-16) bildirir. Yaxud kolay sözü müasir türk dilində “asan” mənasında (4, s. 492), Azərbaycan dilinin şivələrində isə mürəkkəb sözün tərkibində fərqli anlamlarda çıxış edir: Ucar şivəsində yönəqolay (1, s. 552) “babat”, Dərələyəz şivəsində birqolay “birtəhər” (hərəkətə aid zərf kimi; informant) mənalarında çıxış edir. Çox az hallarda mürəkkəb quruluş sözün mənasına təsir göstərmir. Türk dilində ödlək “qorxaq” və Azərbaycan dilinin şivələrində ağöddəg “qorxaq” (İmişli, Kürdəmir şivələri). Bəzən də olur ki, Azərbaycan dilinin şivələrində mürəkkəb söz daxilində ortaq söz komponenti leksik mənasını qoruyub saxlayır (yaxud cuzi dəyişikliklər müşahidə olunur), türk ədəbi dilində isə leksik məna müəyyən qədər dəyişir. Məsələn, küləh sözü (baş geyimini bildirir) Azərbaycan dilinin şivələrində təskullah, təşkullah (Ordubad şivəsi), təsgilah (Culfa şivəsi), şəpküləh (Masallı şivəsi) formalarında “araqçın”, “başörtüsü”, “gecə papağı” mənalarını (1, s. 493, 494, 463; 3, s. 264) ifadə etsə də, Türkiyə türkcəsinə aid lüğətlərdə küləh “papaq”, “içərisinə bir şey qoyulan kağız bükülü” mənalarında qeyd alınır. Müşahidələr göstərir ki, dil formalarından birində eyni anlayışlı ortaq leksik vahid sadə quruluşda olur, digərində söz birləşməsi tərkibində işlənir. Məsələn, alçax sözü Qazax şivəsində “sadə” mənasında (insana aid keyfiyyət bildirir), Türkiyə türkcəsində isə “təvazökar” mənasında ancaq söz birləşməsi tərkibində (alçak gönüllü (4, s. 14-15; 1, s. 270) işlənir. Bu cür söz birləşməsi tərəfləri yerlərini dəyişmiş şəkildə Azərbaycan dilinin yazılı abidələrində də işlənir (Həsənoğluda: Əsli yuca, gönlü alçağum bənüm (2, s.160).

Akademik V.V.Vinoqradov sözün üç əsas mənasından bəhs edir: birbaşa nominativ məna, frazeoloji cəhətdən əlaqəli məna və sintaktik cəhətdən məhdud məna (9, s. 26) Türkiyə türkcəsi ilə ortaq dialekt sözlərinin böyük bir qismi birbaşa, nominativ məna ifadə edən sözlərdir. Bunların içərisində qohumluq münasibətlərini bildirən sözlər (böynənə - böyük anne, damat, düngür, dadı, elti, giyəv-güvey, həmsirə, simsar, yegən, yengə və s.), predmet, əşya adları (anaxdar, bardax, dağarcıq –dağar, fırın, kəndi, kor – kora, tabak, törpü, tepsi, tənəkə, tecərə və s.), yemək adları (börə - börek, bulğur, əppəx'-ekmek, irçal – riçel, qürəbə - kurabiye, qalet, sucuğ, yoğurt, iskənə - işkembe, pağaça və s.), meyvə, tərəvəz və bitki adları (cəviz, cacıx, qaysı, laxana, şalgam, pazı, qındırğa – kındıra, yelqovan və s.), heyvan, quş və həşərat adları (keyik, kədi, ənix', mavru – yavru, papağan, sığır, tay/day, davar, xoja-xoja, kabalak və s.) daha çoxdur. Əlamət və keyfiyyət bildirən sözlər (cici, dəv, nay, səqqət, ufax, alçax, öddəx, salax, zındıx, kırnas), geyim adları (ətəx', mandıla – məndil, papuş, küləh, yeng), bədən üzvlərinin adları (ənsə, sərçələ - serçe parmak, bən), zaman, yer (güz, öynə, savax, imsak, çarşı, isgələ), miqdar və ölçü (epəy), tayfa, nəsil mənası (törə, göbək), peşə, sənət mənsubiyyətini (ayağçı) ifadə edən sözlər nisbətən azlıq təşkil edir. Əşya adları, əlamət və keyfiyyət bildirən, qohumluq bildirən sözlər adətən dil formalarından birində məna dəyişikliyi ilə təmsil olunur, fərqli nominativ mənalar nümayiş etdirir. Yemək, meyvə və tərəvəz, zaman, yer bildirən sözlər, bədən üzvlərinin adları, tayfa, nəsil mənasını ifadə edən sözlər əsasən mənaca sabit qalır, yaxud cuzi dəyişikliyə uğrayırlar. Yalnız mürəkkəb sözləri əmələ gətirən tərkib hissələrdə çox halda nominativ mənadan uzaqlaşma müşahidə olunur. Şivədə işlənən ağainnə sözünün hər iki komponenti müxtəlif cinslərə mənsub insanları (ağa sözü şivələrdə “ata”, “böyük qardaş” mənalarındadır; innə sözü isə böyük ehtimalla türkcədəki anne sözünün şəkildəyişməsidir) bildirdiyi halda, leksik vahid bütövlükdə “nənə”

mənasında işlənir (Zəngibasər şivəsi; 1, s. 13). Söz quruluş və məna parametrlərinə görə, türkcədəki babaanə (“nənə”) ifadəsi ilə ortaqlıq təşkil edir.

V.V.Vinoqradov yazır ki, müasir dil sistemində bir çox sözlərin birbaşa nominativ mənası olmur. Onlar sayca çox olmayan frazeoloji birləşmələrin tərkibində mövcud olurlar (9, s. 16). Belə mənalar struktur qapalılığa malik mətnədə (geniş mənada; frazeoloji birləşmədə) fəaliyyət göstərdiyindən eyni sərbəstliklə yayıla, istənilən kontekstə - cümlə vahidinə doğru yerdəyişmə edə bilmir. Bu mənada Türkiyə türkcəsi ilə ortaq dialekt sözlərinin semantik sərhədləri daha genişdir. Bununla belə, istənilən ortaq söz dil formalarından birində sabit söz birləşməsi tərkibində iştirak edə bilər və frazeoloji kontekstlə bağlı mənalar yaranır. Azərbaycan dilinin şivələrində bəzi “hiyləgər, “fırıldaqçı”, “hiylə”, “fırıldaq” mənalarında dolab sözünə (Kürdəmir, Şuşa şivələri) və onun dolaf (Ağdam, Qazax), dolav (Kəlbəcər), dolab (Dərbənd), dolax (Qazax), dolafçı (Ağdam) variantlarına (1, s.139, 140) sabit söz birləşməsi tərkibində də rast gəlmək olur: dolaf gəlmək (Ağdam) – aldatmaq, dolafa düşmək (1, s.139; Qazax) - qarğışa düşmək. Müasir türk dilində isə dolap sözünə “hiylə” mənasında frazeoloji birləşmə tərkibində rast gəlmək olur: dolap çevirmək, dolap döndürmək – “hiylə ilə iş gördürmək”. Şivələrimizdə işlənən digər sözlərə də frazeoloji birləşmələrdə təsadüf etmək olur: laf vurmaq (Qazax, Şəki) – mənasız danışmaq (1, s. 320; türk dilində laf “söz”), ağöfkə (1, s. 15; Göyçay şivəsi; idiom I növ təyini söz birləşməsi quruluşundadır) – qorxaq (türk dilində öfkə “qəzəb, hirs”; 4, s. 672), xort düşməg (1, s.138; Cəlilabad) – tez və bərk yuxuya getmək (türk dilində: hortlak “inanca görə, məzardan çıxaraq insanları qorxudan varlıq”). Ədəbi dildə işlənməyən, yaxud əski mənasını itirən sözlər bəzən frazeoloji vahidlərdə, xüsusilə idiomların tərkibində qalır. Məsələn, küləh sözünün baş geyimi mənası müasir türk ədəbi dilində işlənmir (küləh sözü qədimdə keçədən hazırlanan sivri uclu kişi baş geyimini bildirirmiş). Ancaq leksik vahidin özü və az-çox məna funksionallığı sabit söz birləşməsi tərkibində qorunub saxlanır. Türkcədə küləhləri dəyişmək idiomu “küşümək”, “bir-biri ilə dava etmək” mənalarına uyğun gəlir.

Nəticə

Leksikologiyaya dair tədqiqatlarda sözlərin əsas və sonradan yaranan mənaları fərqləndirilir (9, s.12). Sonradan yaranan məna (yaxud mənalar) əsas mənadan intişar tapır və etimoloji cəhətdən ona bağlı olsa da, yeni anlayışlar ifadə edir. Bu cür mənalar türkcə ilə ortaq şivə sözlərində də özünü göstərir. Sonradan yaranan məna ilə əsas məna arasında əlaqə xətləri müxtəlif olur. Eyni söz müqayisə olunan dil formalarında - ədəbi türkcədə və şivələrdən birində (və ya bir neçəsində) iki müxtəlif obyektə ünvanlanır və obyektləri ilk baxışda növ, cins, ölçü və digər əlamət parametrləri birləşdirmir. Məsələn, kədi sözü Qazax və Gədəbəy şivələrində “faraş doğulmuş buzov” (1, s. 271) mənasını bildirir, türk dilində isə kedi forması (4, s. 462) “pişik anlamında” işlənir. Sonrakı mənalar əsas mənənin inkişafı ilə təşəkkül tapır. Onların ifadə etdiyi predmetlər arasında birbaşa bağlılıq olmasa da, ümumi anlayış, məna motivasiyaları özünü göstərir. Burada da dialekt - ədəbi dil qarşıdurması ortaya çıxır. Bəzən ortaq sözün bir dil formasına məxsus mənası digər dil formasındakı anlamdan yaranır. Yəni müqayisə olunan dil formasından birində əsas digərində sonradan yaranan məna funksional qalır. Məsələn, Beyləqan, Çəmbərək, Göyçay, Kürdəmir, Qarakilsə, Masallı,

Qazax, Ucar şivələrində işlənən dəbbələmək və türk ədəbi dilindəki debelenmək sözlərini mənaları ilə birlikdə qarşılaşdırsa, dialektləri mənənin (dəbbələmək – “sözündən qaçmaq” (1, s. 122)). Ədəbi türkcədəki mənə (debelenmək “çapalamaq”; 4, s.152) ilə müqayisədə sonradan yarandığını ehtimal etmək olar.

Ədəbiyyat

Azərbaycan dilində

1. Azərbaycan dilinin dialektoloji lüğəti, Bakı, 2007
2. Hacıyev T. Azərbaycan ədəbi dili tarixi, I h., Bakı: “Elm”, 2012,
3. Naxçıvan dialektoloji lüğəti, Naxçıvan: Əcəmi, 2017

Türk dilində

4. Karşılaştırılmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü. I c., Ankara-1991

Rus dilində

5. Гузеев Ж. М. Лексическое значение слова и его компоненты (На материале карачаево –балкарского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016, № 8
6. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж, 1985
7. Стернин И.А. Проблемы анализа структуры значения слова. Воронеж: издательство Воронежского университета, 1979
8. Уфимцева А.А. Лексическое значение. Москва: «Наука», 1986
9. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания, Москва, 1953, № 5

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİNDE LABORATUVAR ÇALIŞMALARININ ÖNEMİ

THE IMPORTANCE OF LABORATORY STUDIES IN SCIENCE EDUCATION

Doç. Dr. Faruk KARDAŞ,

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Anabilim Dalı, ORCID: 0000-0002-0900-7503

Zehra İrem EBE

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
ORCID: 0000-0002-3883-0216

Özet

Fen bilimleri dersinde deneyler yapılarak etkili öğrenme kaçınılmazdır. Fen deneyleri öğrencinin ilgisini çekmek ile kalmayıp etkili ve kalıcı öğrenmelerini sağlayabilecek en temel öğrenme yollarındandır. Fen bilimleri dersinde bulunan soyut ve somut kavramların anlaşılması, soyut düşünme becerisi henüz gelişmeyen ortaokul öğrencileri tarafından pek mümkün ve kalıcı değildir. Bu çalışmada fen bilimleri eğitiminde laboratuvara yönelik tutumunu ile laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin algıları üzerine etkisi ve tutarlılığını tesbit etmek amaçlanmıştır. Verilerin analiz edilmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan verilerden elde edilen bulgular; laboratuvar uygulamalarının kullanılabileceği konular, laboratuvar uygulamalarında oluşan sorunlar, öğrencilerin fen eğitiminde laboratuvara yönelik tutumları başlıkları altında gruplanmıştır.

Araştırma neticesinde fen alanında laboratuvarın önemli olduğu, öğrencilerin düşünme becerilerinden yola çıkılarak laboratuvarda işlenen konuların kalıcılığının sadece sunum yoluyla anlatılan konuların kalıcılığından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ders programlarında fen bilimleri dersine verilen sürenin kısıtlı olduğu, okullarda laboratuvar bulunmaması ve etkili ders materyallerinin olmaması ayrıca sınıf mevcudunun fazla olması laboratuvar kullanımını olumsuz etkileyen faktörler olarak ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Laboratuvar Yöntemi, Düşünme Becerileri.

Abstract

Effective learning is inevitable by doing experiments in the science course. Science experiments are one of the most basic learning ways that can not only attract the attention of the student, but also provide effective and permanent learning. Understanding the abstract and concrete concepts in the science course is not possible and permanent for middle school students whose abstract thinking skills have not yet developed. In this study, it was aimed to determine the attitude towards the laboratory in science education and the effect and consistency of laboratory practices on students' perceptions. Content analysis method was used to analyze the data. Findings obtained from the data obtained; The subjects that laboratory applications can be used are grouped under the titles of problems occurring in laboratory applications, students' attitudes towards laboratory in science education.

As a result of the research, it was determined that the laboratory is important in the field of science, and the permanence of the subjects taught in the laboratory, based on the thinking skills of the students, is higher than the permanence of the subjects explained only through presentation. The fact that the time given to science lessons in the curriculum is limited, the lack of laboratories in schools and the lack of effective course materials can be expressed as factors that negatively affect the use of the laboratory.

Keywords: Education, Laboratory Method, Thinking Skills.

**İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
DÜZEYİ İLE MATEMATİK DÖRT İŞLEM PROBLEMLERİNİ ÇÖZME BAŞARISI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS'
READING COMPREHENSION LEVEL AND THEIR SUCCESS IN SOLVING
MATHEMATICS FOUR OPERATIONS PROBLEMS

Nursen TURAN SOLAK

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı,
ORCID No: 0000-0001-5582-3539

Özet

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul İlinin herhangi bir ilkokulunda öğrenim gören 224 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama modelidir. Araştırma verileri Boz(2018) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ve problem çözme başarı testi ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile dört işlem problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişkiye bakmak için korelasyon analizi kullanılmıştır. Cinsiyet bağılı olarak deneklerin puan ortalamaları arasında okuduğunu anlama düzeyi ve matematik dört işlem problemlerini çözme başarılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır. Ayrıca anne ve babaların eğitim durumunun değişkenleri ne yönde etki ettiğini tespit etmek için de ANOVA analizi yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile problem çözme başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında, yapılan benzer araştırmalarda kızlar lehine anlamlı derece bir farklılık olduğu görülse de, bu araştırmada öğrencilerin cinsiyetine göre okuduğunu anlama düzeyi ve dört işlem problemlerini çözme başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna göre okuduğunu anlama ve problem çözme başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılığın lisans mezunu anne ve babaların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin ve dört işlem problem çözme başarılarının arttığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, Problem çözme, ilkokul dördüncü sınıf

Abstract

In this study, the relationship between primary school fourth grade students' reading comprehension level and their success in solving story problems in mathematics is examined. The sample of the study consists of 224 fourth grade students studying in a primary school in

Istanbul. The method of the research is the relational survey model, one of the quantitative research methods. The research data is collected using the reading comprehension and problem solving success test developed by Boz (2018) and the personal information form developed by the researcher. In the analysis of the data, correlation analysis is used to look at the relationship between students' reading comprehension level and their success in solving story problems. The t test is used to determine whether there is a significant difference between the average scores of the subjects in the level of reading comprehension and the success in solving story problems in mathematics depending on gender. In addition, ANOVA analysis is conducted to determine how the variables are affected by the educational status of the parents. As a result of this study, it is found out that there is a positive relationship between students' reading comprehension level and problem solving success on a moderate level. Although there is a significant difference between students' reading comprehension levels in terms of gender, which is in favor of girls, in similar studies, it is concluded that there is no statistically significant difference in students' reading comprehension level and success in solving story problems in terms of their gender. It is concluded that the statistically significant difference between the students' reading comprehension and problem solving success depending on the education level of their parents is in favor of the mothers and fathers who are undergraduate. It is observed that as the education level of the parents increases, the students' reading comprehension level and their success in solving story problems increase.

Keywords: Reading comprehension, Problem solving, primary school fourth grade

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisinde olduğundan toplumlarda yaşayan bireylerin geleceği bilgiye sahip olabilmelerine, bilgiyi üretebilmelerine, yönetebilmelerine ve yeni yaşam standartlarına göre bilgiyi yeniden şekillendirebilmelerine bağlıdır (Epçaçan, 2018: s, 618). Bununla beraber çağımızda gelişen bilim ve teknolojiye hızlı bir şekilde uyum sağlayabilen, yapıcı ve yaratıcı niteliklere sahip bireyler yetiştirebilmek için bireylerin iletişim kurma, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey becerilere sahip olmaları gerekir (Epçaçan, 2018a: s,12). Anlaşılan o ki günümüzde bilgi temel güç olmaya başlamış ve bireylerin yaşadığımız zamana uyum sağlayabilme becerileri önemli hale gelmiştir. Bunun içinde günümüzde eğitim kurumlarında bireylere birtakım temel bilgi, davranış ve alışkanlıklar kazandırılmalıdır (Ev Çimen ve Doğan Çoşkun, 2019: s, 107). Bu temel becerilerin başında okuduğunu anlama ve problem çözme becerisi gelmektedir.

Okuduğunu anlayamayan bir çocuk metindeki yeni kelimeleri öğrenemeyeceğinden metinde ele alınan duyguları anlayamayacak ve metinden anladıklarını çevresi ile de paylaşamayacaktır. Böylece anlamadaki bu eksiklik bireyin kişisel gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir (Özdemir, 2020: s, 128). Bunun önüne geçebilmek için okuma, araştırma, sorgulama ve eleştiri yapabilen, okuduklarını anlayabilen, bilgiyi üreten ve yeniden şekillendirebilen bireylere ihtiyaç vardır (Epçaçan, 2018: s, 618).

Günlük yaşamımızın hemen hemen her alanında güçlüklerle karşılaşmakta ve bunlara çözüm yolları aramaktayız (Gürefe, 2020: s, 197). Bireylerin günlük yaşamda bir güçlükle karşılaştığında ne yapacağını hemen kestiremediği ve bilmediği durum bir problemdir. Problem çözme böyle bir durumda problemlerin çözümüne yönelik yapılmasını gerekeni yapmayı öğrenmektir (Altun, 2013: s, 82). Teknolojinin gelişmesi ve kültürlerin iç içe geçmesi ile insanların günlük yaşamda karşılaştığı güçlüklerde karmaşıklaşmaktadır. Bunlardan dolayı da günlük yaşamın karmaşık problemlerini çözen bireyler yetiştirmek de toplumların eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından biri olmaya başlamıştır.

Okuduğunu Anlama Nedir?

Okuduğunu anlama bireylerin gözleri ile algıladıkları semboller ve şekilleri çeşitli zihinsel işlemlerin sonucunda zihinde anlamlandırma olayıdır. Bu anlamlandırma süreci bireylerin okuduklarını önceki bilgileri ile bütünleştirmesi ve yapılandırmasıdır (Epçaçan, 2018: s, 620). Okuma sürecinde sadece kelimeleri görmek ya da kelimelerin birbirine bağlandığı basit birleştirme işlemi değildir. Okuduğunu anlama olayı yorumlamak, karşılaştırmak, akıl yürütmek ve yeni yargılara varma işidir (Özbay ve Özdemir, 2012: s, 19). Okuduğunu anlama olayı bir metinde verilmek istenen düşünceleri çözmek ve zihinde anlamlar yükleme sürecidir (Yılmaz, 2008: s, 133).

Çocuk okumayı öğrenmesi ile birlikte metinlerde yazılanları anlamaya çalışır. Bireyler okuma becerisini, kelime hazinesini, ön bilgilerini ve deneyimlerini kullanarak metnin içeriğini anlamaya ve öğrenmeye çalışır (Baştuğ ve diğerleri, 2019: s, 5). Okuduğunu anlama yazarın verdiği bilgileri okuyucunun ilişkilendirerek anlamı yapılandığı etkin bir süreçtir. Okuduğunu anlama süreci metindeki küçük yapıları ve kelimeleri seslendirmenin yanında okuyucu metinden aldığı bilgileri zihninde işler, düzenler ve anlamlara ulaşır (Epçaçan, 2018a: s, 12). O halde okuduğunu anlama süreci bireylerin ön bilgilerini kullanarak metindeki bilgileri bütünleştirmesi ve yeni anlamlar üretmesi süreci olarak tanımlanabilir (Güneş, 2017: s, 132).

Okuduğunu anlama aynı zamanda bireyin okuduğu metinde karşılaştığı yeni bilgilerle eski bilgiler arasında ilişki kurması sonucunda yeni bir öğrenmeye ulaşmasıdır. Birey yeni bilgiyi öğrenirken eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağlantı kurmaktadır (Yılmaz, 2021: s, 82). Bireyler okuduğunu anlama becerisi ile derin ve detaylı düşünebilir, yeni stratejiler geliştirebilir, sebep-sonuç ilişkisi kurabilir. Farklı düşünebilme becerisi olan sınıflama, sıralama, bağ kurma, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilir (Sarıkaya, 2020: s, 142).

Problem Çözme Nedir?

Programda problem, çözüm yolu önceden bilinmeyen ve çözümü aşikâr olmayan sorular olarak kabul edilmektedir (Baykul, 2014: s, 43). Problem çözme belirsizliklerin ortadan kaldırılmasıdır. Yeni olay ya da durum karşısında var olan ilişkileri ortaya çıkarma, yeni ilişkiler kurma ve güdülen amaca göre belli bir sonuç elde etme işidir (Pesen, 2019: s, 67).

Problem tanımlarından anlaşılın kişinin daha önce karşılaşmamış olması, çözmek için bireyin hazırlığının olmaması ve karşılaşılan kişi için güçlük ve zorluk oluşturmalıdır (Gürefe, 2020: s, 198). Bir konunun öğretimi sırasında çözülmüş bir problemi öğrencilerin

aynen çözmeyi isteyen bir öğretmen problem çözdürmemiştir. Problem çözme yeni olmalıdır ve bireyler de çözme isteği duymalıdır (Baykul, 2016: s, 68). En yaygın genel problem çözme stratejisi Polya (1962) dört adımlı problem çözme yöntemidir (Sperry Smith, 2009: s, 162-166).

Problemi Anlama: Öğretmen problemin anlaşılmasına yönelik etkinlikler yapar. Baykul (2016: s, 82) bireylerin problemi kendi ifadesi ile açıklaması, özetlemesi ve probleme uygun şekil ve şema çizilmesidir.

Plan Yapma: Öğrenciler model kullanma, ileri doğru sayma, basit şemalar çizme, tahmin etme ve deneme yanılma gibi informal stratejiler kullanırlar. Baykul (2016: s, 82) verilenler ve isteneler arasında ilişkinin kurulmasını gerektirir.

Planı Gerçekleştirme: Öğrenciler problemi çözüme kadar seçtikleri stratejileri uygularlar. Başka bir deyişle Pesen (2019: s,69) çözüm için belirlenen stratejilerin uygulanması gerekir. Problem uygulanan stratejiler ile çözülemiyorsa farklı stratejiler uygulamak için yeni bir plan yapılır.

Geriye Dönüp Bakma: Sınıfta herkes birbirinin çözümünü dinler ve kendi çözüm yollarını savunabilir. Arkadaşları çözüm yollarını açıkladıklarında öğrencilerin fikirleri değişebilir. Öğretmen farklı düşünme yollarını bilmeli ve öğrencilerin iç görü kazanmalarına yönelik ortam hazırlamalıdır.

Matematik problemlerini çözerken her probleme uygulanabilecek belli bir çözüm yolu yoktur (Baykul, 2016: s, 81). Polya'nın belirlediği problem çözme adımların güzel tarafı genellenebilir olmasında yatmaktadır. Birçok farklı problem ister basit bir hesaplamaya dayalı alıştırma olsun ister karmaşık problemler olsun bu adımlar kullanılabilir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016: s, 42). Bunun yanında öğrencilere bir problemin farklı çözüm yollarının olabileceğini göstermek çocuğun zihinsel gelişime destek sağlayabilir (Pesen, 2019: s, 87). Ayrıca günümüzün karmaşık hayat problemlerinin çözümünde de etkili olabilir.

Bir problemin çözümü için sadece bir yol olduğunu düşünmekten vazgeçtiğimizde farklı yollarla çözülebilen problemleri geliştirmek güç olmaz. Bir problemin tek bir doğru cevabı olsa da sonuca farklı yollarla ulaşılabilir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016: s, 36). Problemi farklı çözüm yollarını kullanarak çözmek sonucun doğruluğunu göstermenin en iyi yoludur (Pesen, 2019: s, 87). Öğrenciler bulunan sonucun problem cümlesi için anlamlı olup olmadığını inceledikten sonra anlamlı olması durumunda buldukları sonucu rapor ederek problem çözmeyi tamamlamalıdır (Ev Çimen ve Doğan Çoşkun, 2019: s, 116).

Okuduğunu Anlama ve Problem Çözme Becerisi

Eğitim sistemleri okuyan, okuduklarını anlayabilen, anladıklarını anlatabilen, kendi öğrenme stillerini ve yollarını keşfetmiş, okuduklarını ve anladıklarını uygulamaya koyabilen bireyler yetiştirmeyi amaç haline getirmiştir (Epeçan, 2018: s, 620). Okuduğunu anlama okunan metni düşünme, yorumlama, analiz etme, sentez yapma ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinden oluşan bir çabanın ürünüdür. Okuduğunu anlama becerisi bireylerin deneyimlerinden ve yaşantılarından yola çıkarak metin içerisinde birçok bilgi ve beceriyi birlikte kullanarak metni derinlemesine irdeleyebilmesine bağlıdır (Batmaz ve Erdoğan, 2019). Anlama ile sonuçlanmayan

okuma, hedefine ulaşamamıştır. Örneğin, yazılı bir etkinliğin yapılabilmesi veya yazılı bir problemin çözülebilmesi öncelikle yazılı metinlerin anlaşılmasına bağlıdır (Özdemir, 2020: s, 128). O halde yazılı bir metin olan matematik probleminin anlaşılması bireylerin okuduğunu anlama becerisi bağlı olduğu söylenebilir.

İlkokulda matematik dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerden birisi de problem çözme becerisidir. Problem çözme başlı başına bir konu değil, bir süreçtir (Pesen, 2019: s, 17). Bu süreçte çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerileri problemi anlamalarını etkileyen bir durum olabilir. Öğretmen problem ile ilgili bir zorlukla karşılaştığında problemin anlaşılıp anlaşılmadığını emin olmalıdır. Bunun için öğrenciler problemi kendi cümleleri ile ifade etmeleri istenebilir. Anlamını bilmediği kelimeler açıklanabilir (Şahinkaya, 2020: s, 336).

Bireylere matematik dersinde formüller ezberletmek yerine problem çözmeye yönelik becerilerin öğretilmesi bireylerin yaşamını kolaylaştıracaktır (Gürefe, 2020: s, 215). Sıralama, sınıflandırma, gruplandırma, eşleştirme, karşılaştırma, ölçme ve grafik oluşturma gibi matematik etkinlikleri birer problem çözme örneğidir (Yıldırım, 2019: s, 156). Öğrenciler sadece problem çözenler olarak değil de aynı zamanda problemi nasıl çözdüklerini kelime, resim ve sayıları kullanarak açıklayan ve neden doğru yaptıklarını düşüncelerine imkân verilmelidir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016: s, 149).

Araştırmanın Problem Durumu

Matematik öğrenmeyi zorlaştıran birçok faktörden bahsedebiliriz. Yüksek kaygı, düşük motivasyon, öz yeterlilik, olumsuz tutum, matematiğin soyut oluşu ve öğretmenin yetersiz pedagojik bilgisi sayılabilir (Mutlu, 2020: s, 1). Bu olumsuz faktörlere öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olması ve etkili problem çözme becerisinin yoksunluğu eklenebilir.

Bireylerin okuduğunu anlama düzeyi ile ilgili yapılan araştırmalara göre bireylerin metinleri okuduğunu anlama yeteneği bireylerin çeşitli konularda genel bilgi birikimine ve dilbilgisini kullanabilme becerisine bağlı olduğunu göstermiştir (Çakıcı, 2011: s, 78). Okuduğunu anlama sürecinde anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuç çıkarma ve değerlendirmede bulunma vardır. Anlama; inceleme, seçim yapma, karar varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi beyin faaliyetleri içermektedir. Anlamlandırmada okuyucunun önceki deneyimleri ile okunanları bütünleştirebilmesidir (Balci, 2016: s, 14).

Çocukların karşılaştığı problem başta onlar için karmaşıktır ve anlaşılması zordur. Çocuklar ilk zorluğu aştıktan sonra problemi tanımlamaya, üzerinde düşünmeye ve akıl yürütmeye başladıklarında düşündüklerini tek tek denemeye ve keşifler yapmaya başlarlar. Her çözdüğü problem çocukların özgüvenini ve meraklarını artırır. Bunların sonucunda da çocuklar kendi kendine öğrenmeye yönelirler (Yıldırım, 2019: s, 152). Aynı zamanda problem çözme sürecinde öğrenciler farklı stratejiler ve kendi stratejilerini kullanmaya teşvik edilmelidirler (Şahinkaya, 2020: s, 336)

Araştırmanın Amacı

Okuduğunu anlama okumanın esas amacını teşkil etmektedir. Bilgi alışverişinin yoğun olduğu günümüzde okuduğunu anlamamanın önemi daha da artmıştır. Okuma becerisi gelişmiş

okuyucular doğru ve hızlı bir şekilde okuma eğilimi gösterirken, okuma becerisi gelişmemiş okuyucular okuduklarını anlamada çoğunlukla zorluk çekmektedirler (Yılmaz, 2021: s, 82). Okuduğunu anlama becerisi bireylerin öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının en önemli unsurudur. Bu nedenle okuyucular sadece metinlerdeki kelimeleri okuyan değil, aynı zamanda okuduklarından anlam çıkaran kişilerdir (Özbay ve Özdemir, 2012: s, 19).

Problem çözme sürecinde bir yönetmen gibi senaryodan, sete ve çekimlerin değerlendirilmesine kadar geniş bir alan öğretmenin güdümündedir. Öğretmen problemi çözen değil, balık tutup yediren hiç değil, balık tutmayı en etkili biçimde farklı şartlarda ve farklı yollardan öğreten kişi olmalıdır (Ev Çimen ve Doğan Çoşkun, 2019: s, 130). Problem çözme yolları öğrenciye doğrudan verilmemelidir. Problem çözmeye algoritmik sayma ve kural temelli yaklaşılmamalıdır. Öğrenciler her problemin farklı çözüm yollarını bilmeli ve öğretmenler öğrencilere kendi çözüm yollarını oluşturmaları için uygun ortamlar sağlanmalıdır (Pesen, 2019: s, 67). Bu çalışmada bireylerin okuduğunu anlama düzeyleri ile dört işlem problemlerini çözme becerileri arasındaki ilişkinin varlığının derecesini ve yönünü araştırmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bireyin doğuştan kazanmadığı ancak eğitim yoluyla sonradan geliştirebildiği unsurlardan biri de okuduğunu anlama becerisidir. Dünyanın her yönüyle geliştiği ve ilerlediği düşünüldüğünde okuduğunu anlamamanın, yorumlamamanın ve değerlendirmenin giderek önem kazandığı görülmektedir (Sarıkaya, 2020: s, 142). Okuyucular okudukları bir metindeki yazarın kendilerine aktardığı bilginin gerçek hayattaki boyutlarını ve karşılığını bulmaya çalışır. Okuyucular bu süreçte gerçek yaşamdaki bilgiler ile metinde verilen bilgi arasında bağlantılar kurmaya çalışır (Özbay ve Özdemir, 2012: s, 21).

İlkokul yıllarında kazanılan ve geliştirilen okuduğunu anlama becerisi bireylerin akademik başarısını olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Okuduğunu anlama düzeyi yüksek olan bireylerin akademik başarıları artarken, okuduğunu anlama becerisi gelişmemiş bireylerin akademik başarıları düşmektedir (Yılmaz, 2008: s, 132). Bireyler çözüm bekleyen bir problem ile karşılaştığında önce onu anlamaya çalışır. Öğrenciler okuma ve anlama yoluyla problemi kendi ifadesiyle açıklama, verilenleri ve istenenleri ifade edebilme olanağı bulur (Özdemir ve Sertsöz, 2006: s, 238). Günlük yaşamda insanların ne tür problemlerle karşılaşabileceğini kestirmek zordur. Bundan dolayı da kendi kendine problemlerin üstesinden gelen bireyler yetiştirmek toplumların ihtiyacıdır (Altun, 2013: s, 83). Bunun yanında günümüzde bir grup verinin düzenlenmesi, yorumlanması ve ötelemeler yapılması önemli beceriler haline gelmiştir (Baykul, 2016: s, 75). Bu tür beceriler üst düzey okuduğunu anlama ve problem çözme becerisi gerektirir.

Araştırmanın Soruları

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ve matematik dört işlem problemlerini çözme başarısında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ve matematik dört işlem problemlerini çözme başarısında ailenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

- a) Anne eğitim düzeyine
- b) Baba eğitim düzeyine

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

İlişkisel tarama modeli nicel araştırma yöntemidir. Bu araştırma modeli iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaç edinir (Karasar, 2012: s, 81). Korelasyonel araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasında ilişkinin derecesi ve yönü ölçülür (Hocaoğlu ve Akkaş Baysal, 2019: s, 82). Bu araştırmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dört işlem problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin derecesi ve yönü incelenmiştir.

Örneklem

Bu araştırmanın evren ve örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin Kâğıthane ilçesinde bulunan ilkökul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından “Basit Seçkisiz Örneklem” yöntemi kullanılarak seçilen 224 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama ve problem çözme testi ile toplanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini ve dört işlem problem çözme becerilerini belirlemek için Boz (2018) tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ve problem çözme başarı testi kullanılmıştır. Soruların soru kökü, çeldiricileri ve dil anlatımına ilişkin araştırmacının okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından öğrenci ve öğrencinin ailesi hakkında bilgi edinmek amacıyla düzenlenmiştir. Öğrencinin cinsiyetini, annelerinin ve babalarının öğrenim durumlarını belirtmeleri istenmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi

Türkçe metinlerden okuma, anlama, karşılaştırma, akıl yürütme ve yorum yapma becerisi gerektiren çoktan seçmeli 17 paragraf sorusundan oluşmaktadır.

Problem Çözme Testi

Problem çözme testi ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini yapabilme becerilerini ölçmeye yönelik sorulardan oluşur. Bu testin soruları çoktan seçmeli ve işlem yapabilme becerisi gerektiren 17 sorudan oluşmaktadır.

Uygulama Süreci

Okullarda araştırmacının gözetiminde okuduğunu anlama ve matematik dört işlem problem çözme testi ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere kişisel bilgi formu verilerek doldurulması sağlanmıştır. Deneklerden toplanan veriler kodlanarak SPSS.25 programına girilmiştir. Araştırmada doğru cevap 1, yanlış ve boş cevap için 0 puan verilmiştir ve verilerin analizi yapılmıştır.

Güvenirlilik

Güvenirlilik analizi ölçme aracını oluşturan soruların kendi aralarında tutarlılık gösterme eğilimi göstermesi ve hatalardan arınık olma derecesidir (Ural ve Kılıç, 2006: s, 286). Güvenirlilik katsayısı, 0-1 arasında değerler alır. Bir ölçme aracının güvenirlilik katsayısı 0.00-0.40 arasında ise güvenilir olmadığı, 0.40 -0.60 arasında ise düşük güvenirlilikte olduğu, 0.60-0.80 arasında ise oldukça güvenilir olduğu ve 0.80-1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2005: s, 19).

Tablo 1: *Okuduğunu Anlama ve Problem Çözme Testi Güvenirlilik Katsayısı*

Testler	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Okuduğunu Anlama Testi	0,702	17
Problem Çözme Testi	0,749	17

Tablo 1’de okuduğunu anlama ve problem çözme testinin güvenirlilik katsayısı ilişkin bilgiler yer almaktadır. Okuduğunu anlama testinin güvenirlilik katsayısı 0.70, problem çözme testinin güvenirlilik katsayısı 0.74 olarak bulunmuştur. O halde okuduğunu anlama ve problem çözme testinin oldukça güvenilir düzeyde oldukları söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programına kodlanarak girilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluk gösterip, göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiği görülmüştür.

Korelasyon katsayısı (r), 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif ilişkiyi ve 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir (Büyüköztürk, 2012: s, 32). Korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.30’dan küçük olması ilişkinin zayıf, 0.30-0.70 arasında ilişkinin orta düzeyde, 0.70’den büyük olması ilişkinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: s, 185). Okuduğunu anlama düzeyi ile problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin düzeyine pearson korelasyon analizi ile bakılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılması için bağımsız iki grup ortalaması arasındaki farklılık bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farklılık ANOVA testi ile incelenmiştir. Cinsiyet bağlı olarak okuduğunu anlama düzeyi ve matematik dört işlem problemlerini çözme başarısında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi kullanılmıştır. Anne ve babaların eğitim durumunun öğrencilerin okuduğunu anlama ve problem çözme başarısındaki etkisini tespit etmek için ANOVA analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin ve ailelerinin eğitim durumlarının ait demografik özelliklerinin frekans dağılımları, bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Öğrencilerin ve Ailelerinin Eğitim Durumlarının Ait Demografik Özellikleri

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	120	53,6
Erkek	104	46,4
Toplam	224	% 100

Tablo 2’de öğrencilerin cinsiyetine göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 46,4 erkek, % 53,6 kız öğrenci oluşturmaktadır. Bu durumda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Anne Eğitim Durumu	f	%
Okuma-Yazma Bilmeyen	21	9,4
Okuma-Yazma Bilen	21	9,4
İlkokul	88	39,3
Ortaokul	46	20,5
Lise	37	16,5
Lisans	11	4,9
Toplam	224	% 100

Tablo 3’te öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 9,4’ü Okuma-Yazma Bilmeyen, % 9,4’ü Okuma-Yazma Bilen, % 39,3’ü İlkokul mezunu, % 20,5’i Ortaokul mezunu, % 16,5’i Lise mezunu, % 4,9’u Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun annelerinin ilkokul, ortaokul ve lise mezunu ve lisans mezununun en az olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Baba Eğitim Durumu	f	%
Okuma-Yazma Bilmeyen	9	4,0
Okuma-Yazma Bilen	15	6,7
İlkokul	85	37,9
Ortaokul	52	23,2
Lise	47	21,0
Lisans	16	7,1
Toplam	224	% 100

Tablo 4’te öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının % 4’ü Okuma-Yazma Bilmeyen , % 6,7’si Okuma-Yazma Bilen, % 37,9’u İlkokul mezunu, % 23,2’si Ortaokul mezunu, % 21’i Lise mezunu, % 7,1’inin Lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunun babalarının ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olduğu ve okuma-yazma bilmeyenlerin ise en az olduğu anlaşılmaktadır.

Birinci Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyi ile Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Pearson Korelasyon Katsayısı	Türkçe
Matematik	0,518**

Tablo 5’te ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dört problemlerini çözme başarısı arasında ilişki olup olmadığını anlayabilmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dört işlem problemlerini çözme başarısı arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,01$; $r = 0,518$).

İkinci Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin Cinsiyete İlişkin Bulguları

Cinsiyet	Ortalama	ss	Test değeri	p
Kız	12,18	2,88	1,930	0,055
Erkek	11,43	2,86		

Tablo 6’da ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlayabilmek için bağımsız t testi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetine göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin Problem Çözme Başarısının Cinsiyete İlişkin Bulguları

Cinsiyet	Ortalama	Ss	Test değeri	P
Kadın	8,30	3,77	0,694	0,488
Erkek	7,96	3,49		

Tablo 7’de ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözme başarısı cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlayabilmek için bağımsız t testi yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyetine göre matematik dört işlem problemlerini çözme başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre matematik dersinde dört işlem problemlerini çözme başarısının aynı düzeydedir.

Üçüncü Amaca İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyini Karşılaştırma

Anne Eğitim Durumu	Ortalama	Ss	Test değeri	P
Okuma-Yazma Bilmeyen	11,00	2,86	3,034	0,011*
Okuma-Yazma Bilen	11,57	3,67		
İlkokul	11,64	2,72		
Ortaokul	11,41	2,77		
Lise	12,70	2,48		
Lisans	14,27	3,10		

Tablo 8’de ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumuna okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlayabilmek için ANOVA çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna

göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Lisans mezunu annelerin öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi okuma-yazma bilmeyen ve ortaokul mezunu annelerin öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo: 9. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Matematik Problemlerini Çözme Başarısını Karşılaştırma

Anne Eğitim Durumu	Ortalama	ss	Test değeri	P
Okuma-Yazma Bilmeyen	6,14	1,96	9,040	0,000*
Okuma-Yazma Bilen	7,10	4,16		
İlkokul	8,07	3,34		
Ortaokul	7,26	3,58		
Lise	9,65	3,17		
Lisans	13,18	3,34		

Tablo 9’da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin annelerinin eğitim durumuna matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlayabilmek için ANOVA çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Lisans ve lise mezunu annelerin öğrencilerinin matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları okuma-yazma bilmeyen annelerin öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo: 10. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Okuduğunu Anlama Düzeyini Karşılaştırma

Baba Eğitim Durumu	Ortalama	ss	Test değeri	P
Okuma-Yazma Bilmeyen	11,78	2,59	6,528	0,000*
Okuma-Yazma Bilen	11,93	2,81		
İlkokul	10,93	2,84		
Ortaokul	11,85	2,48		
Lise	12,34	2,98		
Lisans	15,00	1,86		

Tablo 10’da ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumuna göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlayabilmek için ANOVA çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir derecede farklılık vardır ($p<0,05$). Lisans mezunu babaların öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi okuma-yazma bilmeyen, okuma-yazma bilen, ilkokul ve ortaokul mezunu babaların öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır.

Tablo: 11. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Matematik Problemlerini Çözme Başarısını Karşılaştırma

Baba Eğitim Durumu	Ortalama	SS	Test değeri	P
Okuma-Yazma Bilmeyen	7,11	2,89	4,926	0,000*
Okuma-Yazma Bilen	6,93	3,39		
İlkokul	7,34	3,07		
Ortaokul	7,94	3,79		
Lise	9,40	3,63		
Lisans	11,06	4,42		

Tablo 11’de ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin babalarının eğitim durumuna göre matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını anlayabilmek için ANOVA çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir derecede farklılık vardır ($p < 0,05$). Lisans mezunu babaların öğrencilerinin matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları okuma-yazma bilmeyen, okuma-yazma bilen, ilkokul ve ortaokul mezunu babaların öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu proje çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetine göre okuduğunu anlama düzeyleri ve matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin başarıları annelerinin ve babalarının eğitim durumu göre incelendiğinde lisans mezunu olan annelerin ve babaların çocuklarının okuduğunu anlama düzeyi ve matematik dört işlem problemlerini çözme başarıları diğerlerinden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca annelerin ve babaların eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve dört işlem problemlerini çözme başarıları da artmaktadır.

Birinci Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birçok araştırmacı okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemleri çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Çavuşoğlu (2010) beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile problem çözme başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Boz (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dersinde problem çözme başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile rutin olmayan problem çözme başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir.

Kumaş, Dada ve Yıkılmış (2019) İlkokul dördüncü sınıfta öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin sözel problem çözme becerilerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Okuduğunu anlama becerisinin sözel problemleri çözme becerisinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarına göre okuduğunu anlama puanlarının düşük olduğunu, sözel problemleri çözme uğraşlarını daha uzun sürede tamamladıklarını ve daha az sayıda problemi doğru çözdüklerini gözlemiştir. Sezgin Memnun ve İlksen Kanbur, (2020) okuduğunu anlama becerisi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin verilenleri eksik ya da hatalı anladıklarından dolayı problemi anlama aşamasında sorun yaşadıkları, okuduğunu anlama becerisi düşük düzeyde olan öğrencilerin uygun strateji belirleyemediği ve uygulama aşamasında doğru sonuca ulaşamadığını ortaya koymuştur.

İkinci Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okuduğunu anlama düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde kızların okuduğunu düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir (2015) İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Yılmaz (2011) kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çavuşoğlu (2010) kız öğrenciler okuduğunu anlama testinden daha başarılı olmuşlardır.

İlkokul matematik dersinde dört işlem problemlerini çözme becerisi cinsiyetine göre incelendiğinde öğrencilerin matematik başarıları farklılaşmamaktadır. Özyürek ve diğerleri (2018) okul öncesi çocukların cinsiyetinin problem çözme becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Çavuşoğlu (2010) kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin problem çözme becerileri testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Boz (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik dersinde problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin hem kızlarda hem de erkeklerde pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Batmaz ve Erdoğan (2019) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri puanlarının ortalamasının orta düzeyde olduğunu bulmuştur. O halde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile dört işlem problem çözme başarılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Üçüncü Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan araştırmalar ebeveynlerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığını göstermektedir. Özdemir (2020) ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri arttıkça öğrencilerin metin içi anlam kurma becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2011) ilkokul dördüncü sınıf okuduğunu anlama başarılarının lisans mezunu annelerin ve babaların lehine fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Çavuşoğlu (2010) ilkokul beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin anne eğitim düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama puanları da artmaktadır.

Ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile öğrencilerin matematik dört işlem problemlerini çözme başarılarının doğru orantılı olduğu söylenebilir. Özyürek ve diğerleri (2018) okul öncesi çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim durumu ile öğrencilerin problem çözme başarıları arasındaki puan farkı anlamlı değildir. Çavuşoğlu (2010) beşinci sınıf öğrencilerinin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin problem çözme puanları da artmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi ile dört işlem problem çözme başarısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişkinin olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeyleri arasında, yapılan benzer araştırmalarda kızlar lehine anlamlı derece bir farklılık olduğu görülse de, bu araştırmada öğrencilerin cinsiyetine göre okuduğunu anlama düzeyi ve dört işlem problemlerini çözme başarısında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumuna göre okuduğunu anlama ve problem çözme başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılığın lisans mezunu anne ve babaların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaya benzer araştırmalar çoğaltılabilir, boylamsal araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

1. Altun, M. (2013). Matematik Öğretimi Eğitim Fakülteleri ve İlkokul Öğretmenleri İçin (18. Basım). Aktüel Alfa Akademi Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Bursa.
2. Balcı, A. (2016). Okuma ve Anlama Eğitimi (2. Baskı). Pegem A A kademi, Ankara.
3. Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Stratejiler, Teknikler, Uygulamalar. Pegem A Akademi, Ankara.
4. Batmaz, O. ve Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki ve Bu Konuya Yönelik Öğretmen Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(71), 1429-1449.
5. Baykul, Y. (2014). Ortaokulda Matematik Öğretimi 5–8 Sınıflar İçin (Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş 2. Baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.
6. Baykul, Y. (2016). İlkokulda Matematik Öğretimi (Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş 13. Baskı). Pegem A Akademi Yayınları, Ankara.
7. Boz, İ. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi ile Matematik Problemlerini Çözme Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi, 1 (1), 40-53.
8. Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (17. Baskı). Pegem A Akademi, Ankara.
9. Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 13. Baskı). Pegem Akademi A Yayıncılık, Ankara.
10. Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. ve Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Cinsiyet ve Yaşa Göre İncelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 5(3), 151-166.
11. Çavuşoğlu, E. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi İle Matematik Problemlerini Çözme Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
12. Çakıcı, D. (2011). Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (30), 77-86.
13. Epçaçan, C. (2018). Okuma ve Anlama Becerilerinin Öğretim Sürecine Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. Turkish Studies Educational Sciences, 13(19), 615-630.
14. Epçaçan, C. (2018a). Okuduğunu Anlama Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. EKEV Akademi Dergisi, 22(74), 11-30.
15. Ev Çimen, E. ve Doğan Çoşkun, S. (2019). Problem Çözme Öğretimi “Matematik Öğretiminin Temelleri İlkokul” (Editörler: Prof. Dr. Kamuran TARIM - Doç. Dr. Güney HACIÖMEROĞLU). Anı Yayıncılık, Ankara.

16. Güneş, F. (2017). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller (5. Baskı). Pegem A Akademi, Ankara.
17. Gürefe, N. (2020). Probleme Dayalı Matematik Eğitimi “Uygulamalı Örnekleriyle Matematik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar” (Editör: Melihan ÜNLÜ). Pegem A Akademi, Ankara.
18. Hocaoğlu, N. ve Akkaş Baysal, E. (2019). Nicel Araştırma Modelleri-Desenleri “Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri” (Editör: Prof. Dr. Gürbüz OCAK). Pegem A Akademi, Ankara.
19. Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi:" Kavramlar, İlkeler, Teknikler" (21. Basım). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
20. Köklü, N. Büyüköztürk, N. ve Çokluk, Ö. (2007). Sosyal Bilimler İçin İstatistik (2. Baskı). Pegem AkademiYayınları, Ankara.
21. Kumaş, Ö. A., Dada, Ş. D. ve Yıkmış, A. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözel Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2): 542-554.
22. Mutlu, Y. (2020). Gelişimsel Diskalkuli Nedir? “Diskalkuli Matematik Öğrenme Güçlüğü” (Editörler: Doç. Dr. Yılmaz MUTLU-Prof. Dr. Sinan OLKUN-Doç. Dr. Levent AKGÜN-Doç. Dr. Mehmet Hayri SARI). Pegem A Akademi, Ankara.
23. Pesen, C. (2019). İlkokullarda Matematik Öğretimi (1.-4. Sınıf) (7. Baskı). Pegem A Akademi, Ankara.
24. Özbay, M. ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 17-28.
25. Özyürek, A., Çetin, A., Şahin, D., Yıldırım, R. ve Evirgen, N. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 3(2), 32-41.
26. Özdemir, Y. (2020). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Metin İçi Anlam Kurma Becerilerinin İncelenmesi. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8(2), 124-136.
27. Sarıkaya, B. (2020). Okuma Eğitimi (Editörler: Dr. Mustafa KAYA-Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ). Pegem A Akademi, Ankara.
28. Özdemir, A. Ş. ve Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (23), 237-257.
29. Sezgin Memnun, D. ve İlksen Kanbur, N. (2020). Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Göre Problem Çözme Başarıları ve Çözüm Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15(22), 927-965.
30. Şahinkaya, N. (2020). Problemler “İlkokulda Matematik Öğretimi” (Doç. Dr. Veli TOPTAŞ-Prof. Dr. Sinan OLKUN-Dr. Öğr. Üyesi Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ-Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Hayri SARI). Vizetek Yayıncılık, Ankara.
31. Sperry Smith, S. (2009). Erken Çocuklukta Matematik (Çeviri Editörleri: Serap Erdoğan, Hande Arslan Çiftçi). Eğiten Kitap, Ankara.

32. Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. Ankara, Nobel Basımevi.

33. Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi. (Genişletilmiş İkinci Baskı), Ankara: Detay Yayıncılık.

34. Yılmaz, H. (2020). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma Düzeyi İle Okuduğunu Anlama ve Rutin Olmayan Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

35. Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9), 131-139.

36. Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarında Cinsiyet, Sosyoekonomik Durum, Anne Baba Öğrenim Düzeyinin Ekisi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 36(383), 3-10.

37. Yılmaz, M. (2021). Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi (5. Baskı) (Editör: Doç. Dr. Muammer YIMAZ). Pegem A Akademi, Ankara.

38. Yıldırım, A. (2019). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocuklarda Problem Çözme “Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi” (Editör: Berrin AKMAN) (Genişletilmiş 9. Baskı). Pegem A Akademi, Ankara.

39. Van De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2016). İlkokul ve Ortaokul Matematiği (Çeviri Editörü: Prof. Dr. Soner Durmuş) (7. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.