T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Dilan AKDOĞAN

Danışman
Doç. Dr. Levent ERASLAN

Aralık-2018
KIRIKKALE

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Dilan AKDOĞAN

Danışman
Doç. Dr. Levent ERASLAN

Aralık-2018
KIRIKKALE

KABUL-ONAY

Doç. Dr. Levent ERASLAN danışmanlığında Dilan AKDOĞAN tarafından hazırlanan "Öyküleyici Metinlerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna Etkisi" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

../../2018

(İmza)
[Unvanı, Adı ve Soyadı] (Başkan)
……

[İmza] [İmza]
[Unvanı, Adı ve Soyadı] [Unvanı, Adı ve Soyadı]
……
……

[İmza] [İmza]
[Unvanı, Adı ve Soyadı] [Unvanı, Adı ve Soyadı]
……
……

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…/…/2018
(Ünvan, Adı Soyadı)
Enstitü Müdürü

KİŞİSEL KABUL SAYFASI

Yüksek Lisans Teziolarak sunduğum"*Öyküleyici Metinlerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna Etkisi*" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak faydalanılmış olduğunu beyan ederim.

…/.../2018

Dilan AKDOĞAN

İmza

ÖN SÖZ

Yüksek Lisans eğitimim boyunca desteğini her zaman hissettiren, bilgi ve deneyimleri ile hep yol gösteren, ilgisini esirgemeden sürekli ilham veren sevgili hocam ve tez danışmanım *Doç. Dr. Levent ERASLAN*'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatımın her döneminde beni sürekli destekleyen, emek veren ve yaşantım boyunca bana güç veren, her türlü fedakârlıklarda bulunan, her imkânı sunma gayretinde olan canım annem ve babama, her zaman paylaşımların en güzelini yaşatan sevgili kardeşime şükranlarımı sunarım. Son olarak tezin ortaya çıkmasına katkıda bulunan tüm hocalarıma, arkadaşlarıma, öğrencilerime teşekkür ederim.

Dilan AKDOĞAN

ÖZET

Bu araştırmada öyküleyici metin türlerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında nicel araştırma yöntemleri ve gerçek deneysel desen türlerinden biri olan ön test, son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu, 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Van ili Özalp ilçesinde bulunan bir kamu okulunda öğretime devam eden 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Deney grubuna yönelik eğitim 4 hafta sürmüştür. Bu süre içerisinde deney grubunda bulunan öğrencilere 8 adet öyküleyici metin ile dersler yürütülmüş ve ders içerisinde metinler okutulmuştur. Kontrol grubuna yönelik eğitim kapsamında 4 hafta boyunca, 6 bilgilendirici metin ve 2 şiir okuması yapılmış ve ders ile ilgili öğretim gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, SPSS 21.0 istatistik programından yararlanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde betimsel istatistiklerden ve çıkarımsal istatistiklerden yararlanılmıştır. Betimsel istatistik verilerinin hesabı için frekans, yüzde, standart sapma, ortalama, çarpılık ve basıklık gibi istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında çıkarımsal istatistikleri uygulamak için parametrik testlerden bağımsız gruplar t testinden ve eşleştirilmiş örneklemler t testinden faydalanılmıştır.

Araştırmada;

1. Çalışmanın birinci alt probleminde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test okuma motivasyon puanları arasında herhangi farklılık bulunamamıştır.

2. Çalışmanın ikinci alt probleminde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test okuma motivasyon puanları arasında deney grubu lehine farklılık bulunmuştur.
3. Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test-son test okuma motivasyon puanları arasında son test grubu öğrencilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.
4. Araştırmanın dördüncü alt probleminde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test-son test okuma motivasyon puanları arasında herhangi farklılık bulunamamıştır.
5. Araştırmanın beşinci alt probleminde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test-ön-test okuma motivasyon fark puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Bu araştırmanın sınırlıkları ve elde edilen sonuçlar dikkate alınarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öyküleyici metin, okuma motivasyonu, Türkçe eğitimi

ABSTRACT

In this research, it was aimed to determine the level of the effect of the narrative text types suggested in the Turkish Teaching Program to the motivation of the 7th grade students to read motivation. The main purpose of the study is to reveal whether the motivation for reading has changed according to the narrative text.

In this study, quantitative research methods and Randomized Pretest-Posttest Control Group Design, which is one of the True Experimental Designs, are used. The research group of the research was carried out with the 7th grade students continuing teaching in a public school in the province of Van, which is affiliated to the Ministry of National Education, in the academic year 2016-2017 academic year. Reading Motivation Scale developed by Aydemir and Öztürk (2013) and personal information form were used in the study.

The training for the experimental group lasted 4 weeks. During this period, the students in the experimental group carried out lessons with 8 narrative texts. Within the scope of the training for the control group, 6 informative texts and 2 poetry readings were made for 4 weeks and teaching related to the course was realized.

In the analysis of the data obtained in the study, SPSS 22.0 statistical program was used. Descriptive statistics and inferential statistics were used in analysing the data. For the calculation of descriptive statistical data, central tendency measures such as frequency, per cent, standard deviation, mode and median were used. Within the scope of the research, parametric tests were used to apply inferential statistics, and independent samples t test and paired samples-t test were used.

According to the results obtained from the research,

1. In the first sub-problem of the study, there was no difference between the pre-test reading motivation scores of the students in the experimental and control groups.

2. In the second sub-question of the study, there was a difference between the post-test reading motivation scores of the students in the experimental and control groups in favor of the experimental group.
3. In the third sub-question of the study, there was a significant difference in the pre-test-post-test reading motivation scores of the students in the experimental group in favor of the post-test group students.
4. In the fourth sub-problem of the study, there was no difference between the pre-test-post-test reading motivation scores of the students in the control group.
5. In the fifth sub-question of the study, there was a significant difference between the post-test-pre-test reading motivation difference scores of the students in the experimental and control groups in favor of the experimental group.

Some suggestions have been made considering the limitations of this research and the results obtained.

Key Words: Narrative texts, reading motivation, Turkish instruction.

İÇİNDEKİLER

KABUL-ONAY ..... **i**

KİŞİSEL KABUL SAYFASI ..... **ii**

ÖN SÖZ ..... **iii**

ÖZET ..... **iv**

ABSTRACT ..... **vi**

İÇİNDEKİLER ..... **viii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xiii**

1. BÖLÜM **1**

GİRİŞ **1**

1.1. PROBLEM DURUMU **5**

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI **5**

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ **5**

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI **7**

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI **7**

1.6. TANIMLAR **8**

2. BÖLÜM **9**

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **9**

2.1. DİL BECERİLERİ **9**

2.1.1. Dinleme Becerisi 9

2.1.2. Konuşma Becerisi 10

2.1.4. Yazma Becerisi 10

2.2. OKUMA **11**

2.2.1. Okuma Kavramı 11

2.2.2. Okumanın Amacı 12

2.3. OKUMA MOTİVASYONU 12

2.3.1. Motivasyon Kavramı 12

2.3.1.1. Motivasyon Türleri 13

2.3.1.1.1 Bütünleşmeci Motivasyon 13

2.3.1.1.2 Araçsal Motivasyon 14

2.3.1.1.3 İçsel Motivasyon 15

2.3.1.1.4. Dışsal Motivasyon 15

2.3.2. Okuma Motivasyonu Kavramı 16

2.3.3. Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi 17

2.4. METİN 18

2.4.1. Metin Türleri 19

2.4.1.1. Bilgilendirici Metin 19

2.4.1.2. Şiir 21

2.4.1.3. Öyküleyici Metin 22

2.4.1.3.1. Öyküleyici Metinlerin Özellikleri 22

2.4.1.3.2. Öyküleyici Metin Türleri 23

2.4.1.3.2.1. Masal 23

2.4.1.3.2.2. Hikâye 23

2.4.1.3.2.3. Destan 24

2.4.1.3.2.4. Halk Hikâyeleri 24

2.4.1.3.2.5. Efsane 25

2.4.1.3.2.6. Roman 25

2.4.1.3.2.7. Tiyatro 26

2.4.1.3.2.8. Fabl 27

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 27

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 27

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 32

3. BÖLÜM 36

YÖNTEM 36

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ 36

3.2. ARAŞTIRMA GRUBU 37

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI 38

3.3.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği 38

3.3.1.1 Faktör Analizi 39

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI 42

3.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarına Yönelik Uygulama 44

3.5. VERİLERİN ANALİZİ 44

4. BÖLÜM 47

BULGULAR VE YORUMLAR 47

5. BÖLÜM 58

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 58

ÖNERİLER 61

KAYNAKÇA 63

EKLER 77

Ek-1 Veri Toplama Araçları 77

Ek-2 Ölçek Uygulama İzni 77

Ek-3 Çalışma Uygulama İzni 79

Ek-4 Araştırma Kapsamında Kullanılan Kitabın Kapağı 80

Ek-5 Deney Gruplarında Kullanılan Öyküleyici Metinler 83

Ek-6 Kontrol Grubunda Kullanılan Bilgilendirici Metinler ve Şiirler 127

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Wigfield (1997) tarafından geliştirilen okuma motivasyonu ölçeği (Okur (2017)'den uyarlanmıştır.) 18

Tablo3.1. Çalışmada Kullanılan Ön test-Son test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen 37

Tablo 3.2. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri 38

Tablo 3.3. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Test Sonuçları 39

Tablo 3.4. Faktör Analiz Sonucunda Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı 40

Tablo 3.5. Okuma Motivasyonu Ölçeğine Uygun Olan Faktör ve Maddeler 41

Tablo 3.6. Öz Değerler ve Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar..... 42

Tablo 3.7. T-Testinin Uygulanması İçin Gerekli Normallik Varsayımının Analiz Sonuçları 45

Tablo 3.8. Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Alınan Ölçütler..... 46

Tablo 4.1. Grup Değişkenine Göre Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline Ait Ön test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları..... 47

Tablo 4.2. Grup Değişkenine Göre Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline Ait Son test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları..... 49

Tablo 4.3 Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline Ait Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları 52

Tablo 4.4. Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline Ait Ön test-Son test Puanları

Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları 54

Tablo 4.5. Grup Değişkenine Göre Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline Ait Son test-Ön test Fark Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları 56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Maddeden oluşan ölçeğe ait faktörlerin ayrılma noktaları.....41

Şekil 3.2. Araştırma Desenine İlişkin Uygulama Bilgileri.....43

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Ülkelerin kalkınmasında eğitim oldukça önemli bir konudur. Bir ülkenin politik, ekonomik ve toplumsal gelişimi öncelikle eğitimin ele alınmasını gerektirir. Eğitim sistemlerini incelediğimizde, milletlerin eğitim sistemlerinin ve eğitim politikalarının çeşitli nedenlerden etkilenerek şekillendiğini görmekteyiz. Ülkelerin ekonomik gücü eğitim çıktılarının kalitesini doğrudan etkilerken eğitim sisteminin yapısını belirleyen en önemli unsurun da ülkelerin yönetim şekli ve ulusal politik eğilim, eğitim sisteminin yönetim şekli olduğu göze çarpmaktadır. (Karhan, 2007).

Türkiye'de eğitimin alanı çok kapsamlıdır (Eraslan, 2008). Eğitim, değişen toplumsal ihtiyaçlara çözüm aramak durumundadır. Çözüm üretimi de, çoğu zaman eğitim süreçlerinde uygulanan yöntemlere bağlıdır. Yöntem yetersizliği, bireylerin ve giderek toplumun gelişmesinin önünde büyük bir engel oluşturur. Bu nedenle eğitimin çağdaşlığı, bireyin kendisini oluşturmasına fırsat verip vermediği ile ilişkilendirilebilir. Çağdaş eğitimin, bireyi temel alan ve onun çok yönlü gelişimini öngören bir anlayışı benimsediği söylenebilir (Çelik, 2011).

Şu anda geleceğe yön veren, gelişen ve öğrenen bireylerin yetişmesi eğitimin temel amacıdır. Bu durumdan dolayı da aktif öğrenme, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim ve yapılandırıcı yaklaşım tazındaki eğitim öğretim yaklaşımları ve yöntemleri ön planda bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar içerisinde üzerinde durulan konu öğrencilerin zihinsel, dil ve sosyal becerilerdir ve bu becerilerin geliştirilmesi temel amaçlardan içerisinde yer almaktadır (Güneş, 2013).

Eraslan (2012),çağımızdaki hızlı değişim ve dönüşümlerin eğitim sistemlerini ve bu sistemleri yönlendiren bireylerin davranış ve rollerini etkilediğini ifade etmektedir. Sıvacı (2017)' da dinamik olan bu değişimi dünya toplumlarının yakalamak için eğitim ve öğretimde farklı ve gelişmeye yönelik adımlar attığını ifade etmiştir. Çoğu gelişmiş ülkede eğitim yaklaşımlarında yeniliğe gidilmekte öğrencilerin sorun çözme, sorgulama, anlama, düşünme, yazma ve okuma gibi becerilerinin geliştirilmesine öncelik verilmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesiyle öğrencilerin

yaşam boyu öğrenmeleri ve bununla birlikte kendilerini de geliştirmeleri beklenmektedir (Güneş, 2013).

Uzun yıllardır okuma yapmanın öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisi gerek araştırmacıların gerekse aile ve eğitimcilerin gündemindedir. Öğrenci başarısı üzerinde okumanın belirleyici bir faktör olduğu bilinmektedir ve ayrıca okuma eğitimin bütün seviyelerinde anlamaya yardım eden bir etkinliktir (Gallik, 1999).

Okuma, sözcükleri göz ve kulakla algılama, anlamlandırarak kavrama, yorumlamadır (Özdemir, 2011). MEB'e göre (2006) de okuma, "*ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci*"dir. Eğitim öğretim sisteminde akademik başarının somutlaştırılmasında en belirgin göstergelerden biri öğretmenler tarafından değerlendirelir. (Keskin ve Yapıcı 2008). Okumayı sevmek öğrencilerin derslerdeki not ortalamalarını pozitif anlamda etkilediği ve bununla birlikte kitap okuma sıklığında meydana gelen artışın da notlardaki ortalamalara pozitif yönde fayda yaptığı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Yılmaz, 2012).

Zihin gelişiminde en büyük katkının sağlandığı öğrenme alanı okumadır. Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının kazanılması ve okuma becerilerinin geliştirilmesi özellikle ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir. İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesiyle, ön bilgileri ile okudukları arasında ilişkiler kuran, anlayan, düşünen, tartışan, eleştiren ve yeni anlamlara ulaşan kişiler olmaları hedeflenmektedir. Öğrencilerin bütün okul derslerinde ve sosyal alanlarda da başarılı olmaları için okuma becerilerinin yeterli düzeyde geliştirilmeleri gereklidir. Okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurma, öğrencinin kişiliğindeki gelişim ve günlük hayat açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Güneş, 2007). Her ne kadar okuma becerisinin gelişimi önemli olsa da Türkiye İstatistik Kurumu (2016) verilerine göre, gençler boş vakitlerinin çoğunu televizyon izleyerek geçirmektedir. Bu verilere göre, 15-24 yaş aralığındaki gençlerin %19.6'sının son bir ay içerisinde sinemaya giderken, %2.1'inin tiyatroya gittiği görülmüştür.Gençlerin %93.9'u TV izlemeye vakit ayırmıştır. Bununla beraber son bir ayda öğrencilerin sadece %47.3'ü kitap okumak için zaman ayırdıkları ortaya çıkmıştır. Bir başka araştırma sonucuna göre ise,

Türkiye'de kitap okumayanların oranı %52.8 ve bir yılda okunan kitap sayısı ortalaması ise 5.4'tür (Aydın vd., 2018).

Motivasyon, kişilerdeki belirli bir amacın gerçekleştirilmesi için kendi istek ve arzularına göre davranmalarıdır (Koçel, 2003). Motivasyon; güdülenme, isteklendirme, özendirme ve işe geçme anlamına gelmektedir (TDK Güncel Türkçe Sözlük, 2017). Motivasyon, öğrenme sürecini etkileyen faktörlerden biridir. Öğrenme sürecinde motivasyon, öğrencinin itici gücü olarak tanımlanmaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996). Öğrenme sürecinde, öğrenciyle ilgili bazı faktörler motivasyonu etkileyebilmektedir. Wang ve Guthrie (2004), öğrencinin kültürel birikiminin öğrenci motivasyonunu etkilediğini savunmaktadır. Dil derslerinde öğrencilerin karşılaştıkları metinler ve bunların türlerinin de öğrencilerin özellikle okuma motivasyonlarını etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Dil eğitimi sırasında metinlerin kullanılması aslında gerçek anlamda teorik ya da uygulamalı araştırmalara dayanmamaktadır. Ancak edebî metinler, dil ve kültür öğretiminde özel bir göreve sahip olduklarından, bir ülkenin kültürünü yansıttıklarından ve iyi yazılmış olmalarından dolayı örnek metinler olarak alınmaktadır. Dilin öğretiminde geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında, edebi metinler ile daha iyi öğretim yapılmakta, öğrencilere modeller ya da örnekler sunulabilmekte ve eğitim-öğretim süreci içerisinde özel bir destek olarak kabul edilebilmektedir (Güneş, 2013). Bununla beraber, bir kelimenin öğretilmesinde kelimelerin öğretilmesi, araştırmaların yapılması önemli ve faydalı bir uygulama olarak görülmektedir. Öğrencilerden eğitim-öğretim süresi içerisinde beklenen bu metinlerin ezberlenmesi, tekrar yapması, zihninde bu kelimeleri yerleştirmesi ve üst düzey olarak bunlardan yararlanmasıdır. Edebi metinlerin öğrencilere sağlayacağı bir diğer fayda ise bu metinler öğrencilere nitelikli ifadeler ve yorum yapabilme imkanı tanımaktadır (Cuq ve Gruca, 2005). İlgi çekici, sürükleyici, merak uyandırıcı olmaları dolayısıyla öyküleyici metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarını diğer metin türlerine göre daha fazla yükselteceği iddia edilebilir.

Metin türleri konusunda alan yazında çok çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Metinler genel olarak bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç sınıfa ayrılmıştır (Çeçen, 2011). Bu üç türden öyküleyici metinler; şahıs kadrosu, zaman,

anlatıcı, bakış açısı, vaka (olay) ve mekân gibi unsurlardan oluşur (Aktaş, 2000). Bilgilendirici metinlerin aksine, bu tür metinler kapsamında verilmesi amaçlanan mesaj açık bir biçimde verilmez, bunun yerine okuyucunun çıkarım yapması beklenir (Üründü, 2011).

Anlatım biçimlerinden birisi olan öyküleyici anlatım yoluyla okuyuculara anlatılması istenen konular olaylar vasıtasıyla aktarılmaktadır. Öyküleyici metinlerde, olay kahramanlarının yaşamlarının bir bölümünde başına gelen olay veya bu kahramanların hayatları süresince devam eden olay ya da olaylar dizisi okuyucuya aktarılmaktadır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde, öyküleyici metinlerdeki anlatım, yaşamdaki olayları konu alan bir anlatım biçimidir. Öyküleyici anlatım öğrencilerin tahmin etme, çıkarımda bulunabilme, dili doğru kullanabilme, becerilerini geliştirirken bir yandan da toplumdaki kültürü gelecek nesillere aktarmada önemli görevler üstlenir. Bu metin türü içerisinde yer alan metinler kelime haznesini zenginleştirir ve dilin gücünün ortaya çıkarılmasını sağlar (Akyol, 2010).

Türkçe öğretimi anlama, yorumlama ve dili etkili kullanma becerilerini geliştirmeye dayalı olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden oluşur. Öğrencilere düşündüklerini, gördüklerini, duyduklarını ve incelediklerini sözlü ve yazılı olarak doğru ve etkili, bir biçimde anlatabilme becerisi kazandırmak Türkçe öğretiminin, amaçlarından biridir (Kılıç, 2012). Türkçe Öğretim Programında belirtildiği gibi ilköğretimi tamamlayan öğrencilerden; duygu düşünce ya da isteklerini yazılı bir biçimde, doğru bir şekilde ve düzgünolarak ifade etmeleri beklenir (Arıcı ve Ungan, 2008). Yalnızca öğrenen kişi olarak değil de bununla birlikte öğrendiklerini kolay bir biçimde aktarabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmakta, öğrencilerden, dinleyip okuduklarını, doğru ve etkili bir şekilde anlayarak bilgi, düşünce ve duygu birikimlerini, kullanılan dile ait yapı ile ilgili kurallara uygun bir biçimde aktarabilmeleri istenmektedir (Kaynaş, 2014).

Alan yazında, öyküleyici metinlerin öğrencilerin okuma motivasyonuna etkisini konu edinen, inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı, öyküleyici metinlerin 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini incelemektir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Günümüzde eğitim alanındaki en büyük problemlerden biri okuma yazma bilmeme değil, okumaya isteksizliktir (Scott, 1996, s.195). Okumaya isteksizlik, okuma becerisi olan bireyin okuma alışkanlığına sahip olmaması durumu olarak tanımlanabilir (Haris ve Hodges, 1995, s.5). Okumaya isteksiz bireyler, hayatlarında mecbur oldukları durumlar dışında okumayan kişilerdir (Scott, 1996, s.196). Yani okuma yazma becerisinin edinimi, okuma yazma eyleminin bir alışkanlık halinde hayat boyu sürdürülebilmesi için yeterli değildir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, öyküleyici metin türlerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

1. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin öntest okuma motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test okuma motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test okuma motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test okuma motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test okuma motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde eğitim alanındaki en büyük problemlerden biri okuma yazma bilmeme değil okumaya isteksizliktir (Cramer ve Castle, 1994'ten akt. Scott, 1996, s.195). Okumaya isteksizlik, okuma becerisi olan bireyin, okuma alışkanlığına sahip olmaması durumu olarak tanımlanabilir (Haris ve Hodges 1995, s.5). Okumaya isteksiz bireyler, hayatlarında mecbur oldukları durumlar dışında okumayan kişilerdir

(Scott, 1996, s.196). Yani okuma yazma becerisinin edinimi, okuma yazma eyleminin bir alışkanlık halinde hayat boyu sürdürülebilmesi için yeterli değildir.

Okuma eyleminin iki yönü vardır. Bunlardan ilki ses farkındalığı, sözcük tanıma, söz dağarcığı ve temel kavram gibi becerileri kapsarken diğer yönü ise isteklilik kısmını yani okuma motivasyonunu belirtmektedir. Bu ikinci yön öğrencinin okumayla ilgili zevklerini, isteklerini ve davranışlarını içermektedir. Öğrenci okuma becerilerine sahip olsa dahi okumaya istekli değilse iyi bir okuyucu olamaz. Okuma alanının motivasyon düşünülmeden ele alınması söz konusu olamaz zira okumanın yarısı motivasyonla ilgilidir. Motivasyonu önemsememek okumayı yarım bir biçimde ele almak anlamına gelir (Cambria ve Guthrie, 2010, s.16).

Araştırmacılar 1970'li yıllardan itibaren öğrencilerin nasıl okuduğuna odaklanmış ancak başlangıçta okuma kavramı ağırlıklı olarak bilişsel yönüyle ele alınmış, okuma alanında motivasyonun etkisine daha az değinilmiştir (Wigfield, 1997a, s.59). Okuma motivasyonu alanında yapılan araştırmalar 1990'lu yıllara dek oldukça kısıtlı sayıdayken 1992 yılında Ulusal Okuma Araştırmaları Merkezi tarafından okuma motivasyonuyla farklı bazı kavramlar arasında ilişkileri saptamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (Guthrie ve Alverman, 1999).

Türkçe öğretiminde, metinler amaca ulaştırmadaki asıl malzemelerdir. Amaca uygun doğru metin seçiminin yapılabilmesi için de, hangi kazanımların, hangi türle verilebileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle başarılı bir okumanın sağlanmasında metin türleri açısından okuma becerisinin incelenmesi ve metin türleri açısından okuma etkinliğinin yaptırılması gerekmektedir (Demir, 2010).

Anlatım biçimlerinden birisi olan öyküleyici anlatım yoluyla okuyuculara anlatılması istenen konular olaylar vasıtasıyla aktarılmaktadır. Öyküleyici metinlerde, olay kahramanlarının yaşamlarının bir bölümünde başına gelen olay veya bu kahramanların hayatları süresince devam eden olay ya da olaylar dizisi okuyucuya aktarılmaktadır. Bu doğrultuda düşünüldüğünde öyküleyici metinlerdeki anlatım günlük hayattaki olayları inceleyen bir anlatımşeklidir. Öyküleyici anlatım, öğrencilerin tahmin etme, çıkarımda bulunabilme, dili doğru kullanabilme, becerilerini geliştirirken bir yandan da toplumdaki kültürü gelecek nesillere

aktarmada önemli görevler üstlenir. Bu türden metinler, kelime haznesini zenginleştirerek dilin gücünün ortaya çıkarılmasını sağlar (Akyol, 2010).

Okuma becerisinin ve okuma motivasyonunun yaşamımızda çok önemli görevleri vardır. Anlama, bireysel öğrenme ve bunun geri dönüşümü olan bireysel yetebilme becerisi, eğlenme, zihinsel gelişimi sağlama ve meslek edinme, bunların bir kaçıdır. Okuma, bu amaçları gerçekleştirmek için bir köprüdür. Eğitim programları planlanırken, öğrenme-öğretme süresi planlanırken, bireyin okuma becerisini ve okuma motivasyonunu geliştirme öne çıkarılmalıdır (Demir, 2010).

Günümüzde peş peşe yaşanan teknolojik gelişmeleri yakalayabilmek ve dahası anlamlandırabilmek için etkili bir okuma öğretimi ve okuma motivasyonunu artırıcı tedbirler önem arz etmektedir. Araştırmada öyküleyici metinlerin okuma motivasyonuna nasıl bir etkisi olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Bu araştırma, bazı varsayımlar göz önünde bulunarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada göz önünde bulundurulması gereken varsayımlar aşağıda maddeler halinde yer almaktadır.

1. Araştırmaya katılan öğrenciler samimi ve güvenilir cevaplar vermişlerdir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

- 2016–2017 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci yarıyılı
- Van ili Özalp ilçesi Said Nursi İmam Hatip Ortaokulu
- Meram Yayıncılık Türkçe 7.Sınıf Ders Kitabı'ndaki metinler
- Belirlenen kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerle sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Okuma: Yalçın (2002, s.47) okumayı, "*insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp, beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi*" olarak tanımlamıştır.

Okuma motivasyonu: "*Bireyin okuma konuları, süreçleri ve sonuçlarına ilişkin kişisel amaçları, değerleri ve inançlarıdır* (Guthrie ve Wigfield, 2000, s.405)".

Metin: Bilgi vermek, uyarmak, bilinçlendirmek, coşku yaratmak, korkutmak, kızdırmak, eğlendirmek yaşadığımız sorunlardan uzaklaştırıp hayal dünyasına götürmek, alay etmek, küçümsemek, hakaret etmek, gibi değişik amaçlar doğrultusunda sözcüklerle (tümce, paragraf vb.) oluşturulmuş bütündür (Çotuksöken, 2010).

Öykü: "*Dar alanlara sıkıştırılmış az sayıda sözcükle yoğun anlamlar aktarma gücüne sahip olan yazınsal iletişim araçlarıdır* (Erden, 2000, s. 67)".

Öyküleyici Metin: Yaşanmış veya yaşanması mümkün olan olayların yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosuna dayandırılarak merak uyandıracak biçimde anlatıldığı metin türüdür.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmada, öyküleyici metin türlerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek adına bu bölümde konu ile ilgili genel kavramsal çerçeve ve yapılan araştırmalar yer almaktadır. Bu bölümün içeriğinde dil becerileri, okuma, okuma motivasyonu, metin ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. DİL BECERİLERİ

Dil becerileri anlatma ve anlama becerileri olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Bunlar içerisinde dinleme ve okuma becerisi anlatma becerisinde bulunurken yazma ve konuşma becerisi ise anlama becerisi kapsamında yer almaktadır.

2.1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi insan dünyaya gelmeden önce var olan bir beceridir. Dinleme Becerisi "*sözlü iletişim sürecinde etkili, anlama ve cevap verme yeteneği*" (Johnson, 1951, s.58); "*konuşulan kelimelere dikkat etmek, seslerin yanı, sıra onları anlamak*" (Hampleman,1958, s.49); "*işitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri, önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç*" (Wolf, Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983); "*konuşan kişinin, vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu, uyarana karşı tepkide, bulunabilme etkinliği*" (Demirel,1999, s.33); "*seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeyle başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç*" (Ergin ve Birol, 2000, s.115); "*sesleri anlamaya çalışmak, çaba gerektiren bilinçli bir süreç*" (Yangın, 2002, s.45) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan yola çıkılarak dinlemenin aktif bir eylem olduğu söylenebilir. Bazı araştırmacılara göre, dinleme becerisi insanın kazandığı ilk beceridir ve bu beceri de diğer becerilerin elde edilmesinde çok etkilidir(Doğan, 2011). Özellikle konuşma becerisi dinleme becerisi

ile iç içedir. Bir ortamda konuşma varsa dinleyici de vardır. Dolayısıyla dinleme becerisi de söz konusu olmaktadır(Uluğ, 1993, s.132).

2.1.2. Konuşma Becerisi

İnsanda konuşma becerisinin gelişimi zamanla gelişir ve doğumdan itibaren işitilen sesler hafızada yer eder ve bir süre sonra ifade edici dil aktif hale gelerek konuşma eylemi başlar. İnsan sosyal bir varlık olduğundan dolayı iletişim ihtiyacının çoğunluğunu konuşma yolu ile sağlar. Bu becerinin ortaya çıkması çocukluktan başlar ve zamanla ilerler. Özellikle tiyatro oyunlarının yapılması, resimlerden yararlanarak diyaloglar kurulması ve beyin fırtınası yapmak çocukların konuşma becerilerinin gelişmesinde büyük rol oynamaktadır. Bununla birlikte bazı durumlar ise bireylerin konuşma becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin, işitme engeli olan bireylerin duyma problemlerinden dolayı konuşma becerilerinde geri kalmaları ya da sosyal çevresinden uzak yaşayan bireylerin bu çevreden uzak olmasından dolayı yeterli konuşma becerisinin kazanılamaması durumunda konuşma becerilerinin gelişememesi.

2.1.4. Yazma Becerisi

Anlatmaya yönelik bir beceri olan yazma becerisi dört temel dil becerilerinden biridir. Bu becerinin öğrenilmesi diğer becerilerin öğrenilmesinden sonra gerçekleşmektedir. Bu beceri her ne kadar temel becerilerden biri olsa da diğer beceri türlerinden ayrı şekilde gerçekleşemez (Kast, 1999). Özellikle yazma eyleminin gerçekleşmesinde okuma becerisinin etkisi yüksektir. Çünkü bu sayede cümlelerin ve metinlerin oluşum süreçlerini fark ederek bu yapının bilincine varacak ve bilgiye çevirecektir. Bu bilgi de yazma eyleminin oluşması sürecinde bilinçli şekilde aktarılabilir. "*Ses bilimin farkında olmak kelimeleri ses, yazı birim sırasına ve hecelere göre düzenleyebilme becerisidir*." (Zitzlsperger,2002, s.127). "*Ses bilim farkındalığı okuma öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi beraberinde getireceği yazma eyleminin öğrenilmesini de kolaylaştırır*." (Zitzlsperger,2002, s.129). Bununla birlikte bireylerin konuşma dilini yazı diline çevirebilmeleri için dil bilgisi, kelime haznesi, anlam bilimi gibi dil bilim alanlarında kendilerini geliştirmiş olmaları gerekir (Günther, 2007).

2.2. OKUMA

Türkçe programlarında okumaya büyük önem verilmiştir. 2006 yılında yayımlanan ilköğretim programında bireylerin günlük yaşantılarının %30'unu okuyarak geçirdikleri belirtilirken 2017 programında ise Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları içerisinde de öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması ile ilgili olarak bütün eğitim seviyelerinde bu konuya büyük önem verilmiştir.

2.2.1. Okuma Kavramı

İlgili literatüre bakıldığında okuma kavramını farklı araştırmacıların farklı şekillerde tanımladıkları görülmektedir. Bu tanımlamalara ilişkin bazı örnekler bu bölümde yer almaktadır.

Yalçın (2002, s.47) okumayı, "*insanların kendi aralarında önceden kararlaştırdıkları sembollerin duyu organları yoluyla algılanıp, beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi işlemi*" olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda okuma, "*Her dilin alfabesinde yer alan harflerle yazma ve konuşmaya sekil ve yön veren işaretlerin, zihinde görme ve işitme organlarıyla ortaklaşa yürüttüğü bir faaliyet*" tir (Çongur,1995, s. 54). Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995, s. 41)'e göre ise okuma, "*Bir yazıyı; sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir."* Demirel (1999, s. 119) araştırmasında okumayı, psikomotor beceriler ile bilişsel davranışların beraber çalışarak yazılı sembollerden anlam ya da mana çıkarma etkinliği şeklindea çıklanmıştır. Bir başka tanımda okuma; bir yazıyı içerisinde bulunana bütün ögeleriyle (kelimeler, cümleler, noktalama işaretler) görme, algılama ve kavrama eylemi olarak tanımlanmıştır (Ünalan, 2001). Öz'ün (2006) tanımlamasında ise; gözün satırlar üzerinde sıçramalar yaparak kelimeler üzerinde bulunan şekilleri görerek anlamalarını kavrama ve seslendirme olarak tanımlanmıştır.

2.2.2. Okumanın Amacı

Bireylerin okuma davranışı sergilemelerinin çeşitli amaçları vardır. Bu davranışların gerçekleştirilmesinde edebi ilgi, akademik gelişim, keyif, mesleki ihtiyaç, eğlence gibi çeşitli sınıflamalar yapmak mümkündür (Okur, 2017).

İlgili literatür tarandığında, farklı araştırmacılar okumanın amaçlarını farklı açılardan değerlendirmişlerdir. Gül (2013) tarafından yapılan çalışmada sosyal, duyuşsal ve bilişsel olarak üç grupta bu amaçlar değerlendirilirken, Donahue, Voelkl, Campbell ve Mazzeo (1999) okumanın şu üç temel amacının olduğunu belirtmiştir.

1. Bilgi edinmek
2. Belirli bir görevi yerine getirmek
3. Okuryazarlık deneyimi kazanmak

Bir başka araştırmacı ise okumanın amaçlarını aşağıda sıralanan şekilde değerlendirmiştir.

- Okuma hazzını ve anlatım gücünü geliştirmek,
- Bilgi edinmek amacıyla kitaplardan faydalanmak,
- Okuduklarını anlama ve yorumlama yeteneğini elde etmek,
- Sözcük dağarcığını geliştirmek (Çelik, 2006).

2.3. OKUMA MOTİVASYONU

Bu alt bölümde, motivasyon kavramının temelinde yer alan okuma motivasyonunun tanımı ve boyutlarına yer verilmiştir.

2.3.1. Motivasyon Kavramı

İlgili literatüre bakıldığında motivasyon kelimesinin farklı şekillerde kullanıldığı ve araştırmacılar tarafından farklı anlamlarda kullanıldığı görülmüştür. Motivasyon kelimesi birçok araştırmada "güdü" kelimesinin eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır.

Motivasyon ile ilgili tanımlara bakıldığında; Guthrie ve Wigfield (2000, s.2), "*Bir bireyin kişisel amaç, arzu ve niyetleri*" olarak tanımlarken, Francis, Goheer, Haver-Dieter, Kaplan, Kerstetter ve Kirk, (2004), öğrencilerin performansını etkileyen tüm faktörlerin içinde en etkili olanı şeklinde tanımlamışlardır. Bir başka tanımda ise motivasyon, niyetleri ve amaç arayan eylemleri yaratma ve sürdürmeye yönelik itici güç olarak tanımlanmaktadır (Ames, 1990).

Öğrencilerin davranışlarını bilmek kolay bir iş değildir; gözlem ve zamana ihtiyacı vardır. Eğitim yöneticileri, öğretmenler, aile ve hatta toplum, öğrencilerin eğitim hayatında başarılı olma şansını artırabilecek doğru motivasyon faktörlerini bilmelidir. Dolayısıyla okulda ve ev ortamında öğrencilerinmotivasyonunu artırmaya birçok faktör katkıda bulunabilmektedir (Ali, 2016).

Motivasyon bireylerin hem davranışlarını hem de öğrenme yaşantılarını etkilemektedir. Öğrenme isteği ve başarı ile yakından ilgili bir kavramdır (Okur, 2017). Motivasyon öğrencilerin okula uyum sağlamasında, öğrenmeye yönelik amaçlar belirlemelerinde ve olumlu yönde davranışlar geliştirmelerinde çok büyük bir etkiye sahiptir (Yazıcı, 2009). Öğrenci bir konuyu öğrenmede problem yaşıyorsa bu problemin nedenlerinden biri motivasyonun eksik olmasıdır (Acat ve Demiral, 2002).

2.3.1.1. Motivasyon Türleri

2.3.1.1.1 Bütünleşmeci Motivasyon

Bütünleşmeci motivasyon, Gardner tarafından "öğrenilecek dili konuşan topluma yönelik olumlu düşüncelerden kaynaklanan yabancı dil öğrenme motivasyonu" olarak tanımlanmıştır(Gardner, 1985). Bu tanım, zaman içinde hem Gardner hem de diğer dilbilimciler tarafından genişletilmiştir. Örneğin, Dörnyei'ye (2001) göre bütünleşmeci motivasyon, "ikinci dili konuşan topluma yönelik olumlu bir yaklaşım ve o toplumun bireyleriyle etkileşimde bulunma hatta onlara benzeme isteğini" ifade eder. Bütünleşmeci motivasyona sahip bireyler genellikle dilini öğrenmek istedikleri topluma sempati duyarlar. Hatta bu sempati bazen o toplumun bir üyesi olmayı istemeye kadar varabilir. Bu bireyler, hedef dili konuşan toplumla bir an önce

iletişime geçmeyi isterler. Tabii bunu yapabilmek için o toplumun dilini bilmeleri gerekmektedir. Bu sebeple, söz konusu dili öğrenebilmek için gerekli etkinliklere seve seve katılırlar. Örneğin, Almanya'da yaşayan Türklerin Almanca öğrenirken bu tür motivasyona sahip olmaları beklenebilir. Bu motivasyon türü özellikle iki dilli toplumlarda ikinci dili öğrenme söz konusu olduğunda yaygındır ve dil öğrenme başarısıyla yüksek bir korelasyona sahiptir. Gardner ve Lambert (1972) dil öğreniminde motivasyonun rolü konusuna temel teşkil eden çalışmalarında, on yıl süre ile Kanada'nın Montreal şehrinde İngilizce bilen ve Fransızca öğrenen lise öğrencileri üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin çoğunlukla bütünleşmeci motivasyona sahip oldukları ve bütünleşmeci motivasyonla dil öğrenim başarısı arasında yüksek bir korelasyon olduğu sonucu elde edilmiştir. Gardner ve Lambert daha sonra bu çalışmalarında ortaya çıkan sonuçların geçerliğini test etmek amacıyla Amerika (Maine, Louisiana, Connecticut) ve Filipinler'de, Kanada'daki toplum yapısından farklı yapılara sahip ortamlarda aynı çalışmayı yine lise öğrencileri üzerinde uygulamışlardır. Sonuçta, motivasyonun başarıyı artırdığı bir kez daha doğrulamıştır. Ayrıca bütünleşmeci motivasyonla başarı arasında yine yüksek bir korelasyon bulunmuştur.

2.3.1.1.2 Araçsal Motivasyon

Araçsalmotivasyon, Gardner'ın teorisine göre *bütünleşmeci motivasyon*un yarar hedefleyen dengidir ve daha iyi bir iş veya daha yüksek bir maaş elde edebilmek gibi dil öğrenmenin potansiyel pragmatik kazanımlarına işaret eder (Gardner, 1985). McDonough ise araçsal motivasyonu "iş, terfi yada prestijli bir nitelik kazanmak için öğrencinin öğrendiği dili kendi toplumu içerisinde kullanma isteği" olarak tanımlamaktadır(McDonough, 1981). Gardner ve Lambert (1972) Filipinler'de yaptıkları çalışmada, araçsal motivasyonun başarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu ülkede lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, araçsal motivasyonun bütünleşmeci motivasyona oranla akademik başarıyla daha yüksek korelasyonu olduğu görülmüştür. Araçsal motivasyonun İngilizce'nin birçok üçüncü dünya ülkesindeki konumu gibi öğrenilecek dilin uluslararası iletişim aracı olarak kullanıldığı veya anadilleri uluslar arası iletişimde nadiren kullanılan ülkelerde olduğu gibi yabancı dil becerilerinin oldukça değer verilen beceriler olarak görüldüğü durumlarda etkili olması beklenebilir. Ülkemizde de araçsal motivasyonun

bütünleşmeci motivasyona oranla daha fazla görülmesi beklenebilir. İngilizce öğrenimi açısından bakarsak Türkiye'de İngilizceyi anadili olarak kullanan etkin bir toplum yoktur. Ayrıca gerek vize engelleri ve gerekse ekonomik nedenlerle yabancı ülkelere seyahat etme ve o toplumlarla kaynaşma oranı gelişmiş ülkelerdeki kadar fazla değildir. Türkiye Avrupa Birliği'ne girer ve vatandaşlarına vizesiz seyahat etme imkanı verilirse zamanla bütünleşmeci motivasyonun düzeyinin artması mümkün olabilir.

2.3.1.1.3 İçsel Motivasyon

Kişinin içten ihtiyaçları ve istekleri onu içten güdülemektedir. Örneğin, bir öğrenci yüksek bir derece alabilmek için neler yapması gerektiğini planlar. Durumu kapsamlı olarak planladıktan sonra gerçekleştirdiği davranış, onun A derecesi kazanması için ihtiyaç duyduğu davranışı gösterir. İçten güdülenme konusunda öğrenilmesi gereken en önemli unsur, kişinin ihtiyaçlarının ve isteklerinin kendine özgü olduğudur. Başka kişiler onu etkileme davranışında bulunabilirler. Ama ne istediği ve neye ihtiyaç duyduğu konusunda karar verme noktasına gelindiğinde son söz kendisindedir. Bireyin ihtiyaç ve arzuları kendi karakterini oluşturan fiziksel ve ruhsal yapısı ile öğrenme deneyimlerine tesir eden etkenler tarafından belirlenir (Aydın, 1986). İçsel motivasyon bireyi harekete geçiren, arzu ettiği şeyi ele geçirinceye kadar faal kılan ve tatmin sağlandığında duruluma geçiren bir teşvik edici kuvvettir. Her insan günün büyük bir kısmında aktiftir. Her insan, kimi zaman belli sonuca varmak için olağanın üstünde bir çaba sarf eder. İnsanlar isteseler de durgun ve pasif olarak yaşamlarını sürdüremezler. İnsanları böyle etkin yaşamaya zorlayan güç nedir? Ruhbilimcilere göre insanları bu denli aktif olmaya iten, içten gelen güdü ve gereksinimleridir. İnsanın güdülerini ve gereksinimlerini doyurmaya çalışması içten gelen bir motivasyondur (Başaran, 1982).

2.3.1.1.4. Dışsal Motivasyon

Deci (1975) dışsal motivasyonun para, anne-baba övgüsü, hediye ve not gibi dıştan gelecek bir karşılık beklentisiyle bir şey yapma isteği olduğunu ifade etmiştir. Deci'ye göre cezadan kaçmak için yapılan aktiviteler de dışsal motivasyon kategorisinde değerlendirilebilir. İçsel motivasyonda davranışta bulunma isteği

"içten" gelir ve bir karşılık beklentisi yoktur. Ancak dışsal motivasyon söz konusu olduğunda kesinlikle bir karşılık bekleme şartı vardır. "Bir aktivitede bulunmanın tek nedeni aktivitenin dışında, sınav geçme, maddi karşılık alma gibi bir kazanım elde etmek ise motivasyonun dışsal olduğu söylenebilir (Williams ve Burden, 1999). Eğitimde önemi sık sık vurgulanan dönüt, en çok kullanılan dışsal karşılıklardan biridir. İçsel güdülenmenin olmadığı ortamlarda dışsal güdüleyicilere gereksinim duyulabilir. Zaten okullarda da övgü, kurdele, şeker, istediği bir şeyi yapmasına izin verme gibi dışsal güdüleyicilerin daha sık kullanıldığı gözlenmektedir.

2.3.2. Okuma Motivasyonu Kavramı

Okuma eyleminin iki yönü vardır. Bunlardan ilki ses farkındalığı, sözcük tanıma, söz dağarcığı ve temel kavrama gibi becerileri kapsarken diğer yönü ise isteklilik kısmını yani okuma motivasyonunu belirtmektedir. Bu ikinci yön, öğrencinin okumayla ilgili zevklerini, isteklerini ve davranışlarını içermektedir. Öğrenci, okuma becerilerine sahip olsa dahi okumaya istekli değilse iyi bir okuyucu olamaz. Okuma alanının motivasyon düşünülmeden ele alınması söz konusu olamaz zira okumanın yarısı motivasyonla ilgilidir. Motivasyonu önemsememek okumayı yarım bir biçimde ele almak anlamına gelir (Cambria ve Guthrie, 2010, s.16). Araştırmacılar 1970'li yıllardan itibaren öğrencilerin nasıl okuduğuna odaklanmış ancak başlangıçta okuma kavramı ağırlıklı olarak bilişsel yönüyle ele alınmış, okuma alanında motivasyonun etkisine daha az değinilmiştir (Wigfield, 1997, s.59). Okuma motivasyonu alanında yapılan araştırmalar 1990'lu yıllara dek oldukça kısıtlı sayıdayken 1992 yılında Ulusal Okuma Araştırmaları Merkezi tarafından okuma motivasyonuyla farklı bazı kavramlar arasında ilişkileri saptamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (Guthrie ve Alverman, 1999). Okuma, çocukların yapıp yapmamayı tercih edebilecekleri çaba gerektiren bir aktivite olduğundan bu eylem için motivasyona gereksinim vardır (Wigfield, Wilde, Baker, Fernandez-Fein ve Scher, 1996, s.9). Okuma alanında motivasyon "okuma motivasyonu" biçiminde isimlendirilmiştir. Okuma motivasyonu kişilerin okumaya yönelik ilgilerini ve isteklerini etkiler ve bireylerin harekete geçmelerini sağlar (Aydemir, Öztürk ve Horzum, 2013,). Okuma motivasyonu Guthrie ve Wigfield (2000, s.405) tarafından "bireyin okuma konuları, süreçleri ve sonuçlarına ilişkin kişisel amaçları, değerleri ve inançları" şeklinde tanımlanmıştır. Okumaya yönelik konu ile ilgili literatür tarandığında, dünyada son yıllarda okuma

motivasyonu ile ilgili çalışmaların yoğunlaştığı göze çarpmaktadır (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010). Birçok öğretmen, okuma motivasyonuna sahip öğrenciyi okurken eğlenen kişi olarak tanımlamaktadır. Bunun doğru olma ihtimali söz konusu olsa da motivasyonun birçok çeşidi vardır ve bunlardan bazılarının eğlence veya coşkuyla ilgisi yoktur. Motivasyonla kast edilen şey, bir birey için okumayla ilgili değerler, inançlar ve davranışlardır. Bazı değer ve inançlar coşkuya ve eğlenceye yönlendirirken diğerleri sıkı çalışmayı beraberinde getirebilir. Okuma eylemi ile ilgili üç motivasyon vardır. Okuma motivasyonunu tanımlarken ilgi, adanma ve güven kavramlarına atıfta bulunulmaktadır. İlgisi olan bir öğrenci keyif aldığı için, adanmış bir öğrenci önemli olduğunu düşündüğü için ve kendine güvenen bir öğrenci yapabileceğine inandığı için okuyabilir. Bazı öğrenciler bunların tamamına, bazıları ise sadece birine sahip olabilir (Cambria ve Guthrie, 2010, s.16). Okuma motivasyonu; okumanın konusu, süreci ve sonucu ile ilgili olarak kişilerin bireysel hedeflerini, değerlerini ve inançlarını içermektedir. Motivasyondaki temel özellik devamlı bir dönüşüm içinde ilgi, ihtiyaç ve çabanın varlığıdır. Küçük yaşlardan itibaren ve eğitim süreçleri boyunca çocukların okumak için hamle yapmalarını, başarıyı tatmalarını ve okuma faaliyetiyle meşgul olmalarını sağlayan gücün tespit edilmesi oldukça önemlidir (Kuşdemir, 2014, s.64).

2.3.3. Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi

İlgili literatür incelendiğinde okuma motivasyonunun ölçülmesine yönelik çeşitli ölçekler bulunduğu görülmektedir. Bu ölçeklerden biri Guthrie ve Wigfield (1995, 1997) tarafından geliştirilmiş olup "Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)" yani "Okuma Motivasyonu Ölçeği" olarak adlandırılmıştır. Bir diğer araştırmacı olan Chapman ve Tunmer (1995), "okumaya yönelik duygular ve tutumlar", "okuma güçlüklerine yönelik algılar" ve "okuma yeterliği algıları", olarak üç boyutlu "Okuma Öz Kavramı Anketi" olan bir okuma benlik algısı ölçeği geliştirmişlerdir. Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni (1996) tarafından geliştirilen "Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği"nde ise okur öz kavramını ve okumaya verilen değerin ölçülmesi planlanmıştır. Bir diğer ölçek ise McKenna, Kear ve Ellsworth (1995) tarafından geliştirilmiş ve 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte (Okuma tutumu Ölçeği) Children's Attitudes Toward Reading öğrencilerin okul ya da okul dışındaki vakitlerinde okuma motivasyonlarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Wigfield (1997)

tarafından geliştirilen ölçekte okuma motivasyonuna ilişkin 82 madde ve 10 boyut bulunmaktadır. Boyutlara ve maddelere ilişkin bazı örnekler Tablo 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Wigfield (1997) tarafından geliştirilen okuma motivasyonu ölçeği (Okur (2017)'den uyarlanmıştır.)

Boyut	**Madde**
Okuma İlgisi	Hayal gücü içeren hikâyeler okurum.
Okuma Merakı	Yeni şeyler okumayı severim.
Okumada Rekabet	Arkadaşımdan daha fazla doğru cevap vermeye çalışırım.
Notlar İçin Okuma	Notlarımı geliştirmek için okurum.
Okuma İçin Sosyal Nedenler	Arkadaşlarımla okuduklarım hakkında konuşurum.
Okumada Uyum	Okumamı her zaman öğretmenimin istediği biçimde gerçekleştiririm.
Okumada Tanınma	Öğretmenimin iyi okuduğumu söylemesini severim.
Okumada İşten Kaçınma	Kelimeleri çok zor olan materyalleri okumayı severim.
Okumada Zoru Tercih Etme	Zorlayıcı, güç kitapları severim.
Okuma Öz Yeterliği	İyi bir okuyucuyum.

2.4. METİN

Metinler belirli bir amaç ile yazılmaktadır. Hedef kitle metni okurken zihninde onunla ilgili sorular oluşmalı, sonrasını tahmin etmeye çalışmalı, kendi hayatıyla ilgili bazı şeyleri metinde bulmalı, özdeşleştirmelidir. Metinler, yazılış amacıyla ilgili içinde ipuçları taşımalı, anlaşılmayan kelime sayısı metni okuyan kitleye göre belirlenmelidir (Akkurt, 2011).

Bilgi vermek, uyarmak, bilinçlendirmek, coşku yaratmak, korkutmak, kızdırmak, eğlendirmek yaşadığımız sorunlardan uzaklaştırıp hayal dünyasına götürmek, alay etmek, küçümsemek, hakaret etmek gibi değişik amaçlar doğrultusunda sözcüklerle (tümce, paragraf vb.) oluşturulmuş bütüne metin denir (Çotuksöken, 2010). Şenöz (2005), gündelik dilde metin kavramını, birden çok tümceden oluşan yazılı dilsel birimler olarak tanımlamaktadır.

2.4.1. Metin Türleri

Akyol (1999), ders kitaplarında yer alan metinleri genel olarak hikâyeler ve bilgi vermeye dayalı metinler olarak iki sınıfta ele almıştır. Metin türleri düşünce yazıları (makale, eleştiri, deneme, fıkra, hatıra, gezi, söyleşi), olay yazıları (hikâye, roman, tiyatro) ve iş yazıları (mektup, dilekçe, rapor, tutanak) olmak üzere üç grup halinde sınıflandırılmıştır (Kavruk, Salman, Öztürk, Aydın, Uğur ve Karagöz, 2010). İlgili literatüre bakıldığında bu konu üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Aytaş, 2006; Baş, 2003; Kemalettin, 2003; Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Pilav ve Oğuz, 2013; Yıldırım, Yıldız, Ates, ve Rasinski, 2010).

2.4.1.1. Bilgilendirici Metin

Bilgilendirici metin, bireyin bilgi kapasitesini artırmak için bir konu ile ilgili bilgi verme, ele alınmış olan bir düşünceyi tartışarak ve sorgulayarak yaşama geçirilebilecek bilgiler sağlamayı amaçlayan metin türüdür (Kuzu, 2004). Bu metinlerin en önemli görevi, gerçek yaşamda faydalanılacak olan bilgileri okuyucuya iletmektir (Özdemir, 1983). Ansiklopediler, denemeler, dergi makaleleri, eleştiriler, fıkralar, gazeteler, ticari kitaplar ve el kitapları tarzında kurgusal içerik barındırmayan metinler bilgilendirici metne örnek olarak verilebilir. Bireylerin bilgilendirici metinleri okumalarını ve anlamalarını güçleştiren en temel konulardan biri kelime hazinesinin zayıf olmasıdır (Saenz ve Fuchs, 2002). Dolayısıyla okul ortamında öğretmenden beklenen görev, öğrencilerde metin türüne göre okuma bilincini yerleştirmektir. Bunun nedeni ise okumanın metin üretme sürecinin temelinde bulunan hazırlık aşamasında büyük rol oynamasından kaynaklanmaktadır. Özellikle okunacak metinlerde neyi okuduğu, hangi amaçla okuduğu ve nerede araştırılacağı bilinmezse okuyucular uzun içerik barındıran metinlerin içerisinde kaybolur ve ulaşmayı düşündükleri bilgilere ise ulaşamazlar. Dolayısıyla öğrencilere bilgilendirici metin yazma ya da okuduğunu anlayabilme becerisinin kazandırılması ve okuma sürecinde yer alan metnin incelenmesinde kullanılması gereken metotların öğretilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bilgilendirici metinlerin en önemli unsuru anafikirdir. Ana fikirlerin ardından gelen diğer önemli unsur ise yardımcı fikirlerdir. Metnin içerisinde aranması gereken en son unsur ise çok küçük ve özel detaylardır (Akyol, 1999). Fakat bu tür metinlerde karşılaşılan en temel sıkıntı dilin çok yönlü olarak kullanılmamasıdır.

Bilgilendirici metinlerin sahip olduğu değişik yapılar vardır. Her ne kadar tek bir yapı üzerinde fikir birliğine varılamamış olsa da araştırmacılar, bilgilendirici metinleri beş ana bölümde ele almışlardır (Akyol, 1999; Akyol, 2006): tanımlama türü metinler, sebep sonuç türü metinler, problem çözme metinler, kronolojik sıralamaya dayalı metinler ve karşılaştırma ve kıyaslama türü metinler. Bu metin türleri aşağıda açıklanmıştır.

Kronolojik Sıralamaya Dayalı Metinlerin temel özelliği, cümle ya da paragraflar arası geçiş yapılmasının sağlanmasında "ilk olarak, son olarak, sonunda, önce, sonra vb." kelimeler yer almaktadır. Her ne kadar bu tür metinler sosyal bilgiler ya da tarih kitaplarında yer alsa da okuma kitaplarında da bu tür bilgiler yer almalıdır.

Tanımlama Türü Metinlerin temel özelliği, metinlerde "en önemlisi, bir diğeri, örneğin ek olarak vb." kelimelerin yer almasıdır. Kronolojik sıralamaya dayalı metinler ile tanımlama türü metinler birbirlerine benzer özellikler göstermektedir. Fakat bazı temel farklılıklar vardır. Tanımlama türü metinler birden fazla ana fikir ya da örnek barındırabilir.

Karşılaştırma ve Kıyaslama Türü Metinlerin en önemli özelliği, metinlerin içerisinde "benzer şekilde, bunun yerine, farklı olarak ve veya vb." kelimelerin yer almasıdır. Bu metin türünde bir olgu, olay, nesne ya da kavram ile ilgili olarak benzer ya da farklı yönler üzerinde vurgulamalar ve tartışmalar yapılır.

Sebep ve sonuç türü metinlerin en önemli özelliği, içerisinde "bu sebepten, nedeniyle, bunun sonucu olarak, bundan dolayı, bunun için, vb." kelimelerin yer almasıdır. Bu metin türü ile ilgili en önemli özellik ise metinin içerisinde bir sorun ele alınarak nedenleri ve çözüm önerileri ile ilgili tartışmalar yapılır.

Problem Çözme Metinlerin en önemli özelliği, içerisinde "soru, çözüm, sorun, karmaşıklık vb." kelimelerin yer almasıdır. Bu tür metin türüne verilecek örnekler, reklam yapmak ve ikna etmek amacıyla yazılan metinler olabilir.

2.4.1.2. Şiir

Arapça bir kelime olan şiir, sözlük anlamı itibariyle "bilme, tanıma, anlama" anlamlarına gelir (Demirel vd., 2011, s. 283). Aksan (2004, s. 129) şiiri, dil içinde ayrı bir dil olarak tanımlar. Ona göre şiir, aynı sözcükleri kullanan ama onları değişik görev ve değerlerle, yeni terkiplerle, yeni anlatım araçları olarak sunan ancak ayrı dil bilgisi kuralları olmayan bir dildir. Çocuk küçük yaşlarda ninnilerle, tekerlemelerle, bilmecelerle tanışır ve bu sayede çocuğun yaşamına şiir girmiş olur. Şiir, çocuğun duygu, düşünce ve dolayısıyla dil gelişiminin en önemli araçlarından birisidir. Çocuğun sevinçlerini, hüzünlerini, acılarını, korkularını, kısaca iç dünyasını yansıtmak ve duygularını eğitmek için en uygun yazınsal tür şiirdir (Nas, 2003, s. 62). Çocuğun dil becerilerinin gelişimi için şiirlerden daha fazla istifade edilmelidir. Çünkü kafiyelerin sağladığı ahenk, hecelerin düzen ve dengesinden meydana gelen melodi çocukların oldukça hoşuna gider (Demirel vd., 2011, s. 292).

Çocuklara yönelik şiir çalışmaları yapılırken şu hususlara dikkat edilmelidir:

1. Öğretmen ve çocuklar şiirleri sesli okumalıdırlar.
2. Öğretmen şiirlerin nasıl okunacağı konusunda modellik etmelidir.
3. Şiirler daha kolay ezberlenmesi ve okunması için şarkılaştırılabilir.
4. Topluluk veya sınıf önünde okumadan önce çocuk şiiri tek başına birkaç defa okumalıdır.
5. Farklı şiir kitapları okul ve sınıf kitaplığında bulundurulmalıdır.
6. Çocuklar şiir ezberlemeye zorlanmamalı ancak tercih ettikleri şiirleri ezberleme yönünde teşvik edilmelidir.
7. Çocuklar şiir üzerine konuşturulmalı ancak çocuklara şiir analiz ettirilmemelidir.
   8. Şair ve şiir türleri hakkında bilgi verilmelidir (Akyol, 2010, s. 143).

Bir üst dil olarak şiir dili, sahip olduğu yapısal özellikler ile çocuğun dilsel ve bilişsel gelişimi açısından oldukça önemlidir. Çocuklar kafiyeli ve ritmik deyişlere daha çok

ilgi duyarlar. Bu türden deyişler, çocuğun bilgiyi daha kolay yapılandırması ve çocuğun hafızasını geliştirmesi bakımından da önemlidir. Bu yüzden dil eğitiminde şiirlerden daha fazla istifade edilmelidir.

2.4.1.3. Öyküleyici Metin

Öykü, insanların başından geçen olay ya da olayların kurgusal olarak anlatıldığı yazı türüdür. Öykünün tanımına ilişkin açıklamalara bakıldığında Erden (2000, s.67) öyküyü, "*dar alanlara sıkıştırılmış az sayıda sözcükle yoğun anlamlar aktarma gücüne sahip olan yazınsal iletişim araçları*" olarak açıklamıştır. Öyküleyici anlatımın amacı ise okuyucuyu olayın içerisinde dâhil etmektir. Öyküde konu, kişi ya da kişilerin başından geçen olaylar olup başı ve sonu belirli bir süreyi kapsamaktadır (Adalı, 2003). Dolayısıyla öykünün en önemli özelliklerinden biri okuyucularda merak ve inandırıcılığın canlı tutulmak istenmesidir. Öyküler hatırlama, problem çözme, yorum yapma, organize etme ve anlamı açıklama için okuyucuya fırsatlar sunmaktadır. Öykülerin yaşlara yönelik ilgisi incelendiğinde ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrenciler genel olarak kısa öyküler okumaktadır. Dolayısıyla da eğer eğitim sürecinin ilk yıllarında yazılı anlatım öğrencilere düzgün ve düzenli olarak verilmişse anlatılan öyküye dair yapıyı kafalarında netleştirmiş, belirli bir şemaya oturtmuş, bu şemayı genişletmiş olurlar.

Öyküleyici metin türleri bilgilendirici metin türlerine göre daha yüksek düzeyde anlama basamakları içermektedir (Diakidoy vd., 2005). Bununla birlikte öğrencilerin öyküleyici metinlerin yazımında bilgilendirici metinlere göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Berman ve Katzenberger, 2004; Sallabaş, 2007). Bu durum ilkokul ve ortaokul dönemindeki öğrencilerin öyküleyici metinlerde daha başarılı olduklarını göstermekle birlikte bilgilendirici metinlerin öğrenciler tarafından tam olarak kavranmadığını göstermektedir.

2.4.1.3.1. Öyküleyici Metinlerin Özellikleri

Öyküleyici metinler ilkokul ve ortaokul düzeylerinde öğrencilerin ilgi duyduğu metinlerdir. Öğrencilerin bu tip metinlere ilgi duymalarının sebebi ise ilgi çekici özellik barındırması, bireylerin kendilerini öykülerdeki kişiler ile özdeşleştirmeleri

ve gerçek karakterlerin bulunması olarak sıralanabilir (Yaylacık, 2014). Türk Dil Kurumuna (2017) göre öyküler, ayrıntılarıyla anlatılan olaylardır. Başka bir deyişle, öykülerde kişiler kendilerini anlatılan olaylarda bulabilir ve bireyleri sanki öykünün içerisindeymiş gibi hissettiren kurgusal bir yazı türüdür (Gündüz, 2003). Öykü yazılması sırasında kullanılan dil iletişim unsuru olarak kullanılmasının yanında dramatize etmek amacı ile de kullanılır (Gündüz, 2003). Yapılan araştırmalar yazılı anlatım araçları içerisinde öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır (Sallabaş, 2007; Temizyürek, 2008).

2.4.1.3.2. Öyküleyici Metin Türleri

2.4.1.3.2.1. Masal

Masal, Arapça bir sözcük olan "mesel"den gelmektedir (Çetinkaya, 2007) "Mesel, dokunaklı ve manalı söz, terbiye ve ahlâka faydalı, yararlı olan hikâyedir." (Develioğlu, 2003, s. 625). Masalın öz Türkçe karşılığı ise "ötkünç"tür. Uygurcada öd, öğüt anlamına gelmektedir. Ötkünç, öğüt verici, kıssalı söz anlamına gelmektedir (Tezel 1968'den aktaran: Nas, 2003, s. 159). Masal, nesirle söylenmiş, dinlik ve büyük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiasında olmayan kısa bir anlatıdır. (Yorgancıoğlu, 2006). Asırların birikmiş irfanını ve hayat görüşünü, yaşamak zorunda olduklarımızla yaşamak istediklerimizi bir arada kendine has bir atmosferde ve üslupla, kendine mantık silsilesi içinde geleneksel motiflerle anlatan masallar, sözlü anlatım türlerinin en ilgi çekici olanıdır (Yenen, 2007).

2.4.1.3.2.2. Hikâye

Cemiloğlu'na (2009) göre hikâye, olaya dayalı türlerin tipik bir örneği ve olaya dayalı eserlerde rastlanan öğelerin hepsine ağırlıklı olarak yer vermesi bakımından Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek bir edebiyat türü ve ders materyalidir.

Hikâye, her yaştan insan için önemlidir. Ancak çocuklar için vazgeçilmez bir olgudur. Çok küçük yaştan itibaren hikâye kavramı ile karşılaşan çocuk, hem kendi ürettiklerini hikâye eder hem de diğer anlatımlardan yararlanır (Aytaş, 2006, s. 270-

272). Hikâyeler, çocukların kişilik ve dil kullanımı açılarından gelişmelerini sağlar. Hikâyeler çocukların kelime haznesini geliştirerek onlara dilin gücünü tanıtır ve mesajın iletilmesinde yaratıcı olarak nasıl kullanıldığını sezdirir (Akyol, 2006, s.139).

2.4.1.3.2.3. Destan

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisinde destan, "büyük, olağanüstü toplum ve kahramanlık olaylarını uzun ve manzum olarak anlatan edebiyat türüdür." diye tanımlanırken bazı kaynaklarda "hikâye, masal, sergüzeşt, manzum hikâye (kıssa), olay, tarih, roman ve hayvan masalı (fabl)" olarak tanımlanmıştır. Ayrıca Ekici (2010) tarafından yapılan tanıma göre destan, bir millet veya toplumun hayatında derin bir iz bırakmış olaylardan kaynaklanıp çoğunlukla manzum, bazen de manzum – mensur karışık, birden fazla olayın aktarımına izin veren genişlikte, usta bir anlatıcı tarafından yahut da ustalardan öğrendiğini aktaran bir çırak tarafından, bir dinleyici kitlesi önünde, bir müzik aleti eşliğinde ya da bir melodiyle anlatılan, sözlü olarak anlatılarından bazıları yazıya geçirilmiş, bir milleti veya toplumu sonuçları bakımından ilgilendiren bir kahramanlık konusuna sahip, dinlendiğinde veya okunduğunda millî değerleri, şahsî değerlerin üstünde tutmayı benimseten sözlü veya yazılı edebî yaratmalardır.

2.4.1.3.2.4. Halk Hikâyeleri

Her ne kadar dünya edebiyatının ilk edebî örnekleri mitolojik eserler olarak savunulsa da birçok ülkede edebiyat, destanlarla başlamaktadır. Destandan sonra ise halk hikâyeleri ortaya çıkmıştır.Halk hikâyelerinin destandan farkı ise olaylar ve kişiler bakımından gerçeğe daha yakın olması, zamanla nesir kısmının ağırlık kazanması, nazım-nesir karışık bir yapının bulunması ve tarihî olayların daha az olması şeklinde sıralanabilir (Çavuşoğlu, 2005). Dolayısıyla halk hikâyeleri roman ile destan arasındaki geçiş sürecinde ortaya çıkmış "epico-romanesque" eserler olarak tanımlanabilir (Türkmen, 1998). Halk hikayelerin özelliklerine bakıldığında hem romanlardaki tip ve olayları hem de şekil olarak epik eserlerin özelliklerini barındırmaktadır (Çavuşoğlu, 2005).

2.4.1.3.2.5. Efsane

Efsane kavramı, anonim halk edebiyatı nesir türlerinden biri olmasının yanında aynı zamanda sosyal bilimlerin de önemli bir araştırma dalı haline gelmiştir. Bilhassa on dokuzuncu yüzyıldan itibaren efsane üzerine Doğu ve Batı literatüründe kayda değer çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Efsanenin mit ile olan yakın ilişkisi, kendisine olan ilginin artmasının başlıca sebeplerindendir. Nitekim efsane kavramının çoğu zaman mit ile yakın anlamda hatta direkt mit kavramının yerine kullanıldığı görülmektedir (Muallimoğlu, 1999, s.2). Efsane kelimesi Türkçeye Farsçadan geçmiştir. "Hile", "mekr" ve "tezvir" anlamlarında kullanılan "füsun" ve "efsun" kelimeleri ile aynı kökten gelen efsane, "büyü", "büyücüler" ve "sihirbazlar" anlamına da gelmektedir. Farsça sözlüklerde efsane, "*hikâye, serüven, eskilerin hikâyeleri, aslı esası olmayan ahlaki veya eğlendirme amacı güdülerek anlatılan hikâyeler; ünlü, herkesçe bilinen, doğru olmayan, yalan söz*" anlamında kullanılmaktadır.

2.4.1.3.2.6. Roman

Genel olarak insanların maceralarını, iç dünyalarını, toplumsal bir olayı veya olguyu, insan ilişkilerini ve çeşitli insan durumlarını yansıtmayı amaçlayan yazı biçimi "roman" olarak adlandırılır. Roman kelimesinin kökeni Roma İmparatorluğuna dayanır. Roma İmparatorluğu zamanında halkın kullandığı Latincede bozulmalar meydana gelmiştir. Bu bozulmuş dil ile yazılmış olan ilk halk öykülerine ve destanlara "roman" denmektedir. Zamanla bu kelime öyküleyici metinlerin bir türü hâline gelmiştir.

En uzun öyküleyici edebî türlerden biri olan roman, kişilerin başlarına gelen olay ya da olguları şahıs, zaman ve yer bütünlüğü içerisinde uyumlu bir şekilde anlatır. Romanlarda okuyucunun merakını cezbedebilecek unsurlar yer almaktadır. Romanlarda insanların yaşamları içerisinde gerek kendi gerekse ailelerin başlarından geçen veya geçme ihtimali bulunan olayları yer ve zaman belirterek aktarılır. Bu tür birbiriyle ilişkili olayları belirli bir düşünce çerçevesinde ele alarak yansıtır. Romanlar hem gerçek yaşamı hem de hayal âlemindeki olayları anlatan bir türdür. Romanın yazarı, olayların geçtiği yer zaman gerçek bile olsa onları en baştan yeniden yaratarak okuyucuya sunar. Bundan dolayı, roman her zaman gerçek

yaşamla tam olarak örtüşmeyebilir. Romanlar insan hayatının yeniden yaratılmış hâlidir. Aslında romandaki olaylarda hayal gücü, bir sanatçının kişiliği, görgü, bilgi, zengin duygular ve fikirlerle yaratılmış bir yaşam ortamı anlatılır. Din, felsefe, ahlak ve siyaset, romanın geçtiği sosyal çevre içerisinde yer almaktadır. Romancının amacı okuyucunun etkilenmesi ve ruhunda bir yankı uyandırmaktır. Romanlar üçüncü kişinin ağzı, romanda yer alan kişi ya da kişilerin yazdığı anı şeklinde ve romanda yer alan kişilerin birbirlerine yazdıkları mektuplar şeklinde yazılır. Romanda olmazsa olmaz dört temel unsur bulunur: yer, zaman, olaylar zinciri ve şahıslar.

2.4.1.3.2.7. Tiyatro

Tiyatro, bir oyun yazarı tarafından hazırlanan ve izleyici önünde aktörler tarafından gerçekleştirilen bir edebî eser biçimidir. Genellikle tiyatro oyunu, karakterler arasındaki diyaloglardan oluşur. Tiyatro yalnızca paylaşımla ilgilidir. Oyuncularla izleyiciler arasında herhangi bir ayrım yapılmamaktadır. Tiyatro, yazarların, oyuncuların, dansçıların, yönetmenlerin, tasarımcıların ve izleyicilerin bir araya gelip ortak ve toplu duygu ve düşünceleri paylaştığı bir atmosferdir (Arıkan, 2006).

Tiyatronun kaynağı dini törenler ve danslardır. Ortaçağ'dan bugüne gelene kadar farklı zamanlarda tiyatro, farklı Avrupa ülkelerinde kısıtlanmış ve hatta engellenmiştir. Tiyatronun özü, insanları herhangi bir konuda bilinçli hâle getirmektir. Bu nedenle tiyatro, daima bir anlamda entellektüel bir özgürlük savaşı olmuştur.Sanatın diğer dallarında olduğu gibi tiyatro da yaratıcılık ve dürüstlüğü gerektirmektedir. Tiyatroya her zaman ihtiyaç duyulmuştur çünkü konu her olursa olsun insanları dini, kültürel, sosyal, rekreasyonel vb. konularda aynı düşünce altında birleştirmektedir. Hedef kitlenin barış ve sevinçle kabul edilmiş bir kültür atmosferinde bir araya gelmesi gerekir. Tiyatro, izleyiciye hayali bir dünya getirir ve seyirciyi başka bir akıl yürütme seviyesine taşır. Seyirciler kendi hayatlarını sahnede çok farklı şekillerde bulur; başka bir hayatı paylaşırlar. Bu hayatlar, onların hayatlarını düşünmelerini sağlar. Her duygu, her düşünce tiyatroyla bağlantı kurmanın ve paylaşmanın yeni bir yoludur (Keskin, 2008).

2.4.1.3.2.8. Fabl

Fabl daha çok öğretici bir gayeye yönelik, ahlak dersi vermek isteyen hayvan hikâyeleridir. Eğitim ve öğretimde kullanılan fablerde konu oldukça kısa olup kahramanlar, insan karakter ve davranışlarına sahip hayvan, bitki ve cansız varlıklardan meydana gelir (Erverdi, 1980). Fabl esasında bir çeşit masaldır. Çocuklar fabllardan iyilikleri örnek alır ve kötülüklerden de uzak kalınması gerektiğini anlarlar. Fabl türündeki hikâyeleri çocuklar eğlenerek ve severek büyük bir iştiyakla dinlerler. Fabl türü hikâyelerin kendine has bir yapısı ve kalıbı olup eğitim amaçlıdır. Hikâyede geçen kişiler ve olaylar gerçekte başka kişi ve olaylara işaret etmektedir. Hikâyedeki şahıslar cemadat, nebatat veya hayvanlardır. Gerçekte insanlar kastedilerek bu varlıklar insanların diliyle konuşurlar. Hayvanların diliyle fabllar çocukların hayal dünyasına en çok hitap eden edebî bir türdür. Çocuklar bu hikâyedeki maceraları can kulağıyla dinler, dikkatle olayları takip eder, etkisinde kalırlar. Zihinlerde ve vicdanlarında hızlı bir şekilde olay biçimlenir. Mesaj anlaşılır. Fabl hikâyeleri hayali olayları anlatan masallardır.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akçin (1993) tarafından yapılan araştırma, ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerde okuma becerisinin kazanılmasında görsel algı gelişiminin etkisini incelemek üzere planlanmıştır. İlkokul birinci sınıfa devam eden öğrenciler arasından ikinci dönemde bulunmasına rağmen okumayı sökememiş öğrencilerden 30'u denek grubunu, aynı sınıflara devam eden okumayı sökmüş öğrencilerden 30'u da kontrol grubunu oluşturmak üzere toplam 60 birinci sınıf öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplamada öğrencilerin okuma düzeylerin tespit etmek için kabaca bir değerlendirme yolu olan "okuma hızı"nın değerlendirilmesi yoluna gidilmiştir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin zeka düzeylerini tespit etmek için de WISC-R zeka testi kullanılmıştır. Görsel algı gelişimini değerlendirmek üzere Frostig gelişimsel görsel algı testi, Bender-Gestalt görsel motor test, Gessel figürleri kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf içi davranış özelliklerin değerlendirmek için de Öğrenci Davranışını Değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi

Farkların Anlamlılığı (t testi), Ki-kare Bağımsızlık testi ve Çok Değişkenli Hipotez testi ile değerlendirilerek sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre okuma becerisinin kazanılmasında görsel algı gelişiminin etkili olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçları değerlendirilerek, ailelerin ve eğitimle ilgili öğretmen ve uzmanların okumayı öğrenmekte güçlük çeken çocuklarla karşılaştıklarında, çocuğu kabaca değerlendirdikten sonra hak etmediği bir şekilde etiketlemek yerine, sorunun okuma süreciyle ilgili psikolojik süreçlerden de kaynaklanabileceğinin farkında olması gereğini vurgulamıştır.

Karatay (2007) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okuma stratejilerini kullanma düzeyi incelenmiştir. Öğretmen adaylarının okuma stratejileri konusundaki bilişsel farkındalık düzeyi, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarısının metin türleri ve yapıları açısından değişip değişmediğini ortaya çıkarma araştırmanın temel amacıdır. Eğitim Fakülteleri Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde öğrencilere bu konularda verilen eğitimin yeterliliğinin bilinmesi de, eğitim sürecini değerlendirme açısından önemlidir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yansız seçilen 350 öğrenci, araştırmada örneklem olarak kullanılmıştır. Okuduğunu anlama başarısını ölçmek için metin türlerine dayalı 75 soruluk bir Okuduğunu Anlama Testi; okuma stratejilerini kullanma düzeyini belirlemek için de 33 maddelik bir Okuma Stratejileri Ölçeği geliştirilmiştir. Toplanan verilerin analizinde SPSS 11.5 (Statikti Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama başarısı, metin türleri arasında (bilgilendirici, Öyküleyici, şiir) anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kızların okuduğunu anlama başarısı, bilgilendirici metin türü hariç, Öyküleyici metin ve şiirde erkeklere göre yüksek ve anlamlıdır. Okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu metin türü şiir, en düşük olduğu metin türü ise Öyküleyici metindir. Metin yapılarına ilişkin okuduğunu anlama başarısının en yüksek olduğu yapı, kelime-kelime grubu ve paragraflardır. Metinlerin tamamıyla ilgili okuma sonrası süreçte metnin tamamına ilişkin büyük yapıda anlama başarısı, kelime-kelime grubu ve paragraflara göre düşüktür. Öğretmen adaylarının, metin okuma sonrası süreçlerde okuduğunu değerlendirmede yeterli bir donanıma sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma düzeyi genel olarak orta seviyededir. Okuma stratejilerini

kullanma düzeyi, okuma süreçleri arasında farklılaşmakta, okuma öncesi süreçten okuma sonrası sürece doğru bir düşüş göstermektedir. Erkek öğrencilerin okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalığı, kızlara göre daha yüksek ve anlamlıdır. Okuma stratejilerinin en az kullanıldığı süreç, okuma sonrası süreçtir. Metin kavramaya yönelik strateji kullanmayı, öğrencilerine kazandıracak, 4. sınıfın sonuna gelmiş öğretmen adaylarının bu konudaki bilişsel farkındalığının daha iyi düzeyde olması gerekirdi. Eğitim Fakültelerinde, metin okuma-anlama ile ilgili verilen eğitimin okuduğunu kavrama ve değerlendirme becerisini geliştirici ve okunan metne karsı anlamayı artırıcı bilişsel farkındalık stratejisi kullanmayı yeterli düzeyde geliştirmemiştir. Öğretmen yetiştiren fakültelerinin alanında uzman öğretim elemanı ihtiyaçları giderilmeli, eğitim programlarının yeterliliği de eleştirel bir gözle ve benzer araştırma bulguları ışığında yeniden yapılandırılmadır.

Kodan (2011) tarafından yapılan bir araştırma öyküleyici ve bilgilendirici türde yazılan metinlerde kelime haritası yönteminin ortaokul5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kelime haznelerini geliştirmelerinde etkili olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma kapsamında ön test-son test kontrol gruplu deneme modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada etkisi incelenen yöntemin öğrencilerin cinsiyetlerine, anne-baba eğitim durumlarına, sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Bayburt il sınırları içinde bulunan iki ilköğretim okulunda random yöntemiyle belirlenmiş, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında beşinci sınıfta öğrenim gören 38 kız ve 28 erkek öğrenciden oluşan toplam 66 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan iki adet başarı testi ile toplanmıştır. Başarı testi 30 tane çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizi SPSS 15 istatistik paket programıyla yapılmıştır. Öğrencilerin metin türlerine göre hazırlanan sorulara verdiği doğru ve yanlış cevapların analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama, öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde kelime haritasının etkililiği ve öğrenci gruplarının var olan değişkenlere göre etki düzeyleri arasında farklılığı test etmek üzere bazı analizler kullanılmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre;

- Bilgilendirici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi açısından anlamlı bir farklılık vardır.
- Bilgilendirici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile ulaşılan kelime öğretim erişisi öğrencilerin cinsiyetine, anne-babanın eğitim durumuna ve sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.
- Öyküleyici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- Öyküleyici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile ulaşılan kelime öğretim erişisi öğrencilerin cinsiyetine, anne-babalarının eğitim durumlarına, sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermemiştir.
- Bilgilendirici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile öyküleyici metinlerde kullanılan kelime haritası yöntemi ile ulaştıkları kelime öğretim erişisi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Kılıç (2012) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeyini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma betimsel bir araştırmadır ve araştırmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Çalışmanın evrenininde Amasya ili Merzifon ilçesinde yedinci sınıf öğrencileri yer almaktadır. Örneklemi ise Amasya ili Merzifon ilçesi ilköğretim 150 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemek için öğrencilere öyküleyici metin yazdırılmış, öğrencilerin metinleri yazılı anlatımı değerlendirme formu ve hikâye elementleri değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerisine istenen düzeyde ulaşamadıkları tespit edilmiştir.

Kaynaş (2014) tarafından yapılan araştırma,ortaokul5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmış bir çalışmadır. Araştırma bir ilçe merkezindeki okulların beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 663 öğrenciyle gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Öğrencilere yazdırılan öykülerin analizinde yurt dışında geliştirilmiş ve Türkçeye

çevrilmiş olan öykü unsurları değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öykülerin ölçeğe göre değerlendirilmesi iki sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, öğrenciler öyküleyici metinlere ait olan unsurlara beklenilen ölçüde yer vermedikleri ortaya çıkmıştır.

Zülfükaroğlu (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı, dört temel dil becerisinden bir tanesini oluşturan "yazma" becerisinin öğretiminden, görev tanımı gereği sorumlu olan Türkçe öğretmeni adaylarının bu beceriye uygulama düzeyinde sahip olup olmadıklarına ışık tutmaya çalışmaktır. Araştırmanın örneklemini bir üniversitede Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine yazdırılan toplam 158 öykü tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri ölçekleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz süreci sonunda öykülerin tutarlılık puanları ile hem sınıf düzeyi hem de cinsiyet açısından anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bağdaşıklık puanları ile her iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, metin(öykü) elementleri puanları arasındaysa yalnızca sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Mete (2016) tarafından yapılan araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının Okumaya Adanmışlık Modeli ile nasıl geliştirilebileceği ortaya konulmuştur. Çalışmada eylem araştırması kullanılmıştır. Çalışma, MEB'e bağlı Malatya ili Battalgazi ilçesi Tevfik Memnune Gültekin Ortaokulu 8/A sınıfında Türkçe dersinde yapılmıştır. Bu sınıfta 35 öğrenci vardır. Araştırmada Okumaya Adanmışlık Modeli'nden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, okuma motivasyonu ölçeği, okumaya adanmışlık endeksi, okuduğunu anlama başarı testi ve boşluk doldurma testleri ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 3 test uygulanmıştır. Her testte hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinler uygulanmış ve test sonuçları metin türlerine göre analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere uygulanan Okumaya Adanmışlık Modeli'nin öğrencilerin okuduğunu

anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sheryl ve Gallick (1997), çalışmalarında ikinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerinin ve bu beceriye dair tutumlarının geliştirilmesini hedeflemişler ve bu doğrultuda öğrencileri 12 haftalık bir programa tabi tutmuşlardır. Bu 12 haftalık süreçte 2 grafikçi, çocuklara düşünce süreçlerinin gelişimi açısından yardımda bulunmuş; öğrencilere farklı sanatsal aktivitelerden oluşan bilgisayar destekli bir eğitim uygulamışlardır. Sürecin sonunda öğrencilerin öyküleri değerlendirilmiş ve onların program sürecinden önceki yazılarına göre sonraki yazılarının akıcı, zengin ve hayal gücüyle desteklenmiş yazılar olduğu ortaya çıkmıştır.

Peterson, La Marca ve Taylor (2000), çalışmalarında dördüncü, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde öğrencilerin seçtikleri metin konusu, metinlerdeki öykü karakterleri, şiddet unsurları ve dil yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemişlerdir. 617 öğrenciye öykü yazdırılmış ve bu öyküler incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmeler doğrultusunda metin konusu seçerken kız öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıktıkları, erkek öğrencilerin ise farklı deneyimleri aktardıkları gözlenmiştir. Öykülerde şiddet unsurlarına erkek öğrenciler kadar kız öğrenciler de yer vermiştir. Dil yeterlikleri konusunda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Doty, Popplewell ve Byers (2001) tarafından yapılan bir araştırmada öyküleyici bir metin hem basılı olarak hem de elektronik olarak iki farklı şekilde öğrencilere okutulmuştur. Araştırma süreci sonunda öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri araştırılmıştır. Öğrencilerin anlama seviyelerinde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kerr ve Symons (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, elektronik ve basılı olarak okunan öyküleyici metinlerin hatırlanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma

sonucuna göre, ekrandan okuyan öğrencilerin, basılı metinlerden okuyan öğrencilerden daha az seviyede hatırladığı ortaya çıkmıştır.

Grimshaw, Dungworth, Mcknight ve Morris (2007), önceki araştırmalara benzer amaçla hareket etmiştir. Öyküleyici metinlerin elektronik kaynaklar ile okunmasının çocuklarda okuduğunu anlama düzeylerinde ya da okuma zevklerinde anlamlı olarak bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, elektronik kaynaklar ile metin okumanın basılı metinlere göre daha uzun süre aldığı vurgulanmıştır.

Fivush, Marin, Crawford, Reynolds, Brewin (2007), çalışmalarında çocukların ruh hâllerine göre yazdıkları öyküleri karşılaştırmışlardır. iki ay boyunca 9 ve 13 yaş grupları olmak üzere çocuklar iki gruba ayrılmış ve bir gruba duygusal müdahalelerde bulunulurken diğer gruba duygusal anlamda müdahalede bulunulmamıştır. Duygusal müdahalelerde bulunulan çocukların öykülerinde negatif duygular, değerlendirmeler, açıklamalar ve problemler saptanmıştır. Aynı zamanda bu çocuklarda yüksek derecede kaygı ve depresyon olduğu da ortaya çıkmıştır. Sınırlı öyküler ve duygularını kontrol eden baskılar yüzünden, çocukların öykü yazmaları çocuklara fayda sağlamamış aksine bazı çocuklar için zararlı bile olmuştur.

Chen'in (2013) anaokuluna giden 31 çocuk ile yaptığı çalışmada, iPad'e uygun olarak geliştirilmiş etkileşimli matematiksel hikâye kitabı kullanılmıştır. Araştırmacı etkileşimli matematiksel hikâye kitabının, çocukların öğrenme performansını önemli derecede artırdığı ve matematik öğrenme tutumlarında gelişme sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Hung (2014) öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma tutumlarında etkileşimli elektronik hikâye kitabı ve geleneksel resimli hikâye kitabın farklı etkilerini araştırmıştır. Etkileşimli elektronik hikâye kitabı kullanılan deneysel grubun, geleneksel resimli kitap kullanılan kontrol grubuna göre okuduğunu anlama puanları daha yüksek çıkmıştır. Etkileşimli elektronik hikâye kitabını kullanan öğrencilerin açık uçlu soruları daha iyi cevapladığı ve bilgiliyi tam olarak tekrarlayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yasul (2014) tarafından yapılan araştırmanın genel amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bununla birlikte öğrencilerin genel olarak yazılı anlatım sürecinde karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve çözümüne yönelik öneriler sunmaktır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında il merkezindeki ilkokullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise il merkezinde sosyo-ekonomik düzeyleri bakımından farklılık gösteren okullardan tesadüfî olarak seçilen 165 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Öykü Elementleri Değerlendirme Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin bu iki formdan aldıkları toplam puanlar öyküleyici metin yazma beceri puanları olarak kabul edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi SPSS 20.00 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öykü elementlerini kullanma becerisine istenilen düzeyde sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri öykü türünün özelliklerinden bağımsız olarak genel bir değerlendirmeye tabi tutulduğunda aynı olumsuz tablo ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, kendilerini yazılı olarak ifade etme hususunda mevcut programın kendileri için öngördüğü kazanımlara yeterli düzeyde sahip değiller. Öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri; cinsiyete, televizyon seyretme süresine, okunan kitap sayısına ve sosyal medyayı kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken anne ve babanın eğitim durumuna, ailenin gelir düzeyine, okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Huang (2014) Taiwan meslek okulu 1. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada okuduğunu anlamayı online kitap ve çoklu multimedya özellikleri olan elektronik etkileşimli kitap açısından değerlendirmiştir. Çalışmada kullanılan hikâyeler Taiwan kültürüne ait özgün hikayelerdir. Kullanılan elektronik etkileşimli kitap; animasyon, animasyonlu sayfa çevirme, geleneksel müzikleri dinleyebilme; online kitap; sayfada bulunan ok işareti ile sayfa çevirme ve geleneksel müzikleri dinleyebilme özelliklerine sahiptir. Çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve okuduğunu anlama testlerindeki toplam puanları üç kısma ayrılarak "metindeki mesajı bulma yetenekleri", metindeki mesajları birleştirme ve ana fikri

değerlendirme yetenekleri, "metindeki mesajları ifade etme ve kendi bilgi-deneyimleri ile bağlantı kurma yetenekleri" değerlendirilmiştir. Deney grubunu kontrol grubuna göre "metindeki mesajı bulma yetenekleri" ve "metindeki mesajları birleştirme ve ana fikri değerlendirme yetenekleri" başlıklarında daha iyi sonuçlar elde etmiştir. "Metindeki mesajları ifade etme ve kendi bilgi-deneyimleri ile bağlantı kurma yetenekleri" bakımından iki grup arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmacı bu yeteneklerin uzun sürede ve yoğun bir çaba ile geliştiğini düşünmektedir. Okuduğunu anlama puanlarında elektronik etkileşimli kitap lehine bir sonuç çıkmıştır. Yani öğrenciler elektronik etkileşimli kitap okuma yaptıklarında daha iyi anlamaktadırlar. Araştırmacı sonuç olarak e-kitaplara eklenen etkileşimli özelliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama, metinden mesaj bulma ve mesajları yorumlama yeteneklerini geliştirdiğini ve bu yüzden e-kitaplara daha fazla etkileşimli özellik eklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Aliaga ve Gunderson (2002) nicel araştırmayı, matematiksel temelli yöntemler kullanılarak analiz edilen sayısal verilerin toplanmasıyla fenomenlerin açıklanması olarak tanımlamıştır.

Bu araştırma kapsamında deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel araştırma deseni araştırmacılar tarafından kullanılan en güçlü araştırma yöntemlerinden biridir. Deneysel araştırma, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerini en iyi biçimde açıklayan araştırma desenidir ve bu deseni diğer desenlerden ayıran en önemli farkı araştırmacıların bağımsız değişkene müdahale edebilmesidir (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012). Deneysel araştırmanın uygulamasının yapılması için birkaç basamak vardır (Muijs, 2000). Bunlar aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

- Araştırma hedefleri tanımlanır.
- Hipotezler hazırlanır.
- Araştırma deseni kurulur.
- Veri toplama araçları seçilir.
- Hipotezlerin test edileceği uygun seviyeler belirlenir.
- Kişiler gruplara uygun şekilde atanır.
- Deneyler titizlikle yürütülür.
- Veriler analiz edilir.

Araştırmada gerçek deneysel desen türlerinden biri olanön test, son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Deneme modellerinde, neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesini incelemek amaçlanır. Doğrudan araştırmacının kontrolündeki bir

araştırma modelidir. Deneme modellerinden olan tek grup ön-test son test modelinde gelişigüzel seçilmiş bir grup üzerinde bağımsız değişkenin etkisi test edilir. Hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler vardır (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 2012). Burada esas olan, deney öncesi ile deney sonrası arasında bağımsız değişkenin denekler üzerinde etkisinin ne olduğudur. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen modelinde ise rastgele örnekleme ile atanan iki grup bulunur. Bunlardan biri deney grubu iken diğeri ise kontrol grubudur. Her iki gruptaki eğitim sürecinde hem deney öncesinde hem de deney sonrasında ölçmeler yapılır. Bu yöntem özellikle sosyal bilimler içerisinde yer alan eğitim bilimler alanında en çok kullanılan modeller arasında yer almaktadır. Bu tiparaştırmalarda, iki gruba ait ön-test puanlarının birbirlerine çok yakın olması gerekir (Kaptan, 1998). Bu araştırma kapsamında uygulanan deneysel desene ait açıklayıcı görünüm Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo3.1. Çalışmada Kullanılan Ön test-Son test Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

Deney Grubu	R	O	X	O
Kontrol Grubu	R	O	C	O

R: Her bir gruptaki bireylerin gruplara random atanması

O: Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümleri (Bağımlı değişken)

X: Deney grubu uygulamaları

C: Kontrol grubu uygulamaları

3.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Araştırma grubu 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı II. Yarıyılında Van'ın Özalp ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenime devam eden 7. sınıf öğrencileridir. Örneklem seçiminde rastgele örnekleme seçiminden biri olan uygunluk örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygunluk örnekleme yöntemi çalışma için zaman, ekonomi ve seyahat açısından uygun olan bireylerin yer aldığı örnekleme yöntemidir (Fraenkel vd., 2012). Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin deney ve kontrol grubuna atamaları random olarak yapılmıştır. Böylelikle ön-test aşamasında okuma motivasyonlarında farklılık olmayan iki grup elde etmek amaçlanmıştır. Deney grubunda 20 kız ve 9 erkekten oluşan toplam 29, kontrol grubunda ise 17 kız

ve 12 erkekten oluşan toplam 29 öğrenci yer almıştır. Araştırmaya katılan 58 öğrenciden 21'ierkek, 37'si ise kızdır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3,2' de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırma Grubunun Demografik Özellikleri

		n	%
Deney Grubu Cinsiyet Dağılımı	Kadın	20	69,0
	Erkek	9	31,0
	Toplam	29	100,0
		n	%
Kontrol Grubu Cinsiyet Dağılımı	Kadın	17	58,6
	Erkek	12	41,4
	Toplam	29	100,0

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Çalışmada kişisel bilgi formu ve Aydemir ve Öztürk (2013) tarafından geliştirilen Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Okuma Motivasyonu Ölçeği

Öğrencilerin metinler ile ilgili okuma motivasyonlarınınbelirlenmesi amacıyla Aydemir ve Öztürk (2013)"Okuma Motivasyonu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte "okuma zorluğunun algılanması", "okuma yeterliği", "okumaya yönelik çaba/takdir edilme" ve "okumanın sosyal yönü" olmak üzere dört faktör yer almakta ve 22 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi bir ölçektir. Toplamda güvenirlik katsayısı .81 olarak elde edilmiştir.

Büyüköztürk'e (2007) göre testin güvenirliği test maddelerinin kendi içindeki tutarlılığıdır. Güvenirlik, "0" ile "+1" arasında değer alır. Testin güvenirliği sonucunun "+1" e yakın değerler alması istenen bir durumdur. Hazırlanan testin güvenirliği analiz edilmiştir. Testin güvenirliğini hesaplamak için test maddelerine verilecek cevapların üç veya daha fazlası olması durumunda Cronbach Alfa katsayısı

kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Cronbach Alfa Katsayısı 0-1 arasında değişim gösterir. Çıkan Alpha katsayısına bakılır. Eğer,

0,00< Cronbach Alfa <0.40 ise ölçek güvenilir değildir.
0,40< Cronbach Alfa <0,60 ise ölçek düşük güvenirliktedir.
0,60< Cronbach Alfa <0,80 ise ölçek oldukça güvenilirdir.
0.80< Cronbach Alfa <1,00 ise ölçek yüksek güvenirliktedir (Özdamar, 1999).
Bu değerlere göre güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek değerde olması test puanlarının güvenirliği için yeterlidir (Büyüköztürk, 2007).

3.3.1.1 Faktör Analizi

Çalışmada uygulanan ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinin uygunluğunu kontrol etmeküzere yapılan analizin ardından Kaiser-Meyer-Oklin değerine ve Barlett's Test of Sphericity değerine bakılmıştır. Bu değerlere ilişkin veriler Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.881
Bartlett's Test of Sphericity	X^2	3953.007
	Df	190
	Sig.	.000

Tablo 3.3'e göre KMOdeğeri .881 (Kaiser, 1974) ve Barlett's (Bartlett, 1954) değeri anlamlı bulunmuştur (X^2: 3953,007, df: 190, p<0,05). Bu bulgulararaştırmanın faktör analizine uygun yapıda olduğu anlamına gelmektedir (Pallant, 2005).
Faktör analizine yönelik gerekli istatistiksel işlemler yapıldıktan sonra "*Okuma Motivasyonu Ölçeği*" ne yönelik toplam 4 faktör oluşmuştur. Faktörlerin değerlerine yönelik veriler Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Faktör Analiz Sonucunda Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı

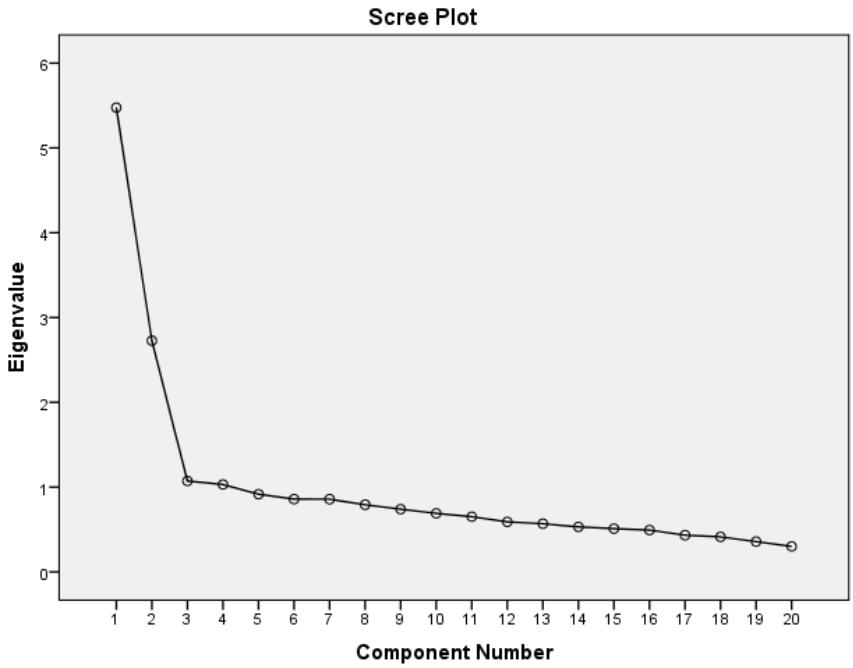
Maddeler	Faktör Boyutları			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Madde 9	,718			
Madde 10	,713			
Madde 12	,629			
Madde 13	,586			
Madde 15	,585			
Madde 16	,523			
Madde 1		,736		
Madde 2		,640		
Madde 4		,615		
Madde 5		,585		
Madde 8		,522		
Madde 7		,480		
Madde 20		,478		
Madde 17		,469		
Madde 18		,425		
Madde 19		,418		
Madde 6			,766	
Madde 20			.651	
Madde 21			.627	
Madde 22			.536	
Madde 11				.681
Madde 14				,521

Tablo 3.4' e göre 1. Faktörde 8 madde, 2. Faktörde 7 madde, 3. Faktörde 3 madde ve 4. Faktörde 2 madde yer almaktadır. Hiçbir faktör yükünde .400'ün altında değer olmadığı için ölçekten hiç madde atılmamıştır. Okuma motivasyonu ölçeğine uygun olan faktör ve bu faktördeki maddeler Tablo 3.5' te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Okuma Motivasyonu Ölçeğine Uygun Olan Faktör ve Maddeler

Faktör No	Faktör Adı	Madde Numaraları
1	Okuma Zorluğunun Algılanması	9- 10-12-13-15-16
2	Okuma Yeterliği	1-2-3-4-5-7-8-17-18-19
3	Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	6-20-21-22
4	Okumanın Sosyal Yönü	11-14

Ölçekte yer alan faktörlerin Scree Plot üzerinde kırılma noktaları Şekil 3.1' de gösterilmiştir.



Şekil 3.1.Maddeden oluşan ölçeğe ait faktörlerin ayrılma noktaları

Varyansların açıklanmaları ile ilgili oranlar Tablo 3.6'da görülmekte olup en yüksek açıklama oranı 1. alt boyuta aittir (%16,19).

Tablo 3.6. Öz Değerler ve Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar

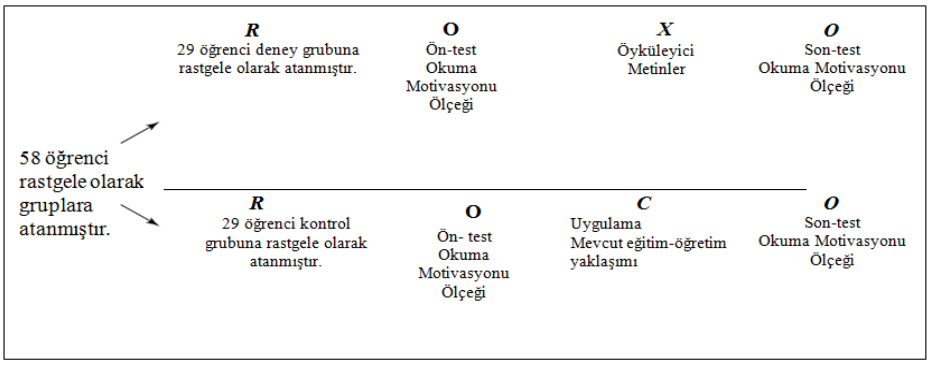
	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri (Döndürülmüş)		
Maddeler	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli %
1	5,475	27,377	27,377	3,240	16,198	16,198
2	2,726	13,632	41,010	2,831	14,153	30,351
3	1,071	5,355	46,365	2,257	11,285	41,637
4	1,030	5,151	51,516	1,976	9,880	51,516
5	,916	4,581	56,097			
6	,858	4,289	60,386			
7	,857	4,285	64,672			
8	,791	3,957	68,629			
9	,740	3,698	72,327			
10	,690	3,450	75,777			
11	,651	3,253	79,030			
12	,590	2,949	81,978			
13	,568	2,840	84,819			
14	,530	2,652	87,471			
15	,510	2,551	90,022			
16	,493	2,465	92,486			
17	,433	2,165	94,651			
18	,413	2,063	96,714			
19	,357	1,786	98,500			
20	,300	1,500	100,000			

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler, Van Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alındıktan sonra araştırmacı tarafından söz konusu okula gidilerek toplanmıştır.

Araştırma gruplarının oluşturulmasından önce dersin yürütücüsü ders kapsamı doğrultusunda kendisini öğrencilere tanıtmış ve araştırma amacına ulaşmak adına beklentilerini dile getirmiştir. Ayrıca araştırmanın uygulamaları yapılmadan önce 7. sınıfta eğitim alan öğrencilerle yapılan çalışmaları incelemiştir. Geliştirilmesi planlanan etkinlikler, alanında uzman üç Türkçe öğretmeni ile paylaşılmış, bu öğretmenlerin görüşleri ve tavsiyeleri dikkate alınmış, gerekli etkinlikler düzenlenmiş ve sonrasında detaylandırılarak revize edilmiştir. Revize edilmesine karar verilen bu etkinliğin uygunluğu ve uygulanabilirliği, araştırmacı ve uzman öğretmenler tekrar bir araya gelerek tartışmışlardır. Son olarak revize edilen etkinlik planının 7. sınıf öğrencilerine uygulanması kararlaştırılmıştır. Uygulama tek bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler araştırma desenine uygun olacak şekilde rastgele olarak atanmıştır. Her iki gruba da uygulama öncesinde geliştirilen 22 maddelik "Okuma Motivasyonu Ölçeği" ön-test olarak uygulanmıştır.

Ön-testin ardından hem deney hem de kontrol grubu üzerinde 4 hafta boyunca bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Grupların oluşturulması süreci, deney ve kontrol gruplarının aldıkları eğitim ve ön-test ve son teste yönelik bilgilerinin yer aldığı araştırma desenine ilişkin temel bilgiler Şekil 3.2' de verilmiştir.



Şekil 3.2. Araştırma Desenine İlişkin Uygulama Bilgileri

3.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarına Yönelik Uygulama

Deney grubuna yönelik uygulama 4 hafta sürmüştür. Bu süre içerisinde deney grubunda bulunan öğrencilere 8 adet öyküleyici metin üzerinden dersler yürütülmüş ve metinler okutulmuştur. Kontrol grubuna yönelik uygulama kapsamında 4 hafta boyunca 6 bilgilendirici metin ve 2 şiir okutulmuştur. Öğrencilere uygulama içerisinde olduklarına yönelik herhangi bir bilgi verilmemiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analiz edilmesinde betimsel ve çıkarımsal istatistikten yararlanılmıştır. Betimsel istatistik verilerinin hesabı için frekans, yüzde, standart sapma, ortalama, çarpıklık ve basıklık gibi istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında çıkarımsal istatistikleri uygulamak için parametrik testlerden bağımsız gruplar t testinden faydalanılmıştır.

Parametrik testlerin uygulamasından önce bu analizlerin yapılmasına ilişkin bazı varsayımlara bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda hem ön-testte (.168, -.84) hem de son testte (-.167, -.167) Çarpıklık ileBasıklığa ait değerler -2 ile +2 arasında bulunduğu için çalışmadaki istatistiksel dağılımın normal olduğu yorumu yapılabilir (George ve Mallery, 2003). Normallik dağılımına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. T-Testinin Uygulanması İçin Gerekli Normallik Varsayımının Analiz Sonuçları

			Statistic	Standart Hata
Ön-test	Ortalama		10.6032	.40068
	95% Güven Aralığı	Alt sınır	9.8022	
		Üst sınır	11.4041	
	5% Kesilmiş Ortalama		10.5917	
	Medyan		11.0000	
	Varyans		10.114	
	Standart Sapma		3.18028	
	Minimum		3,00	
	Maximum		17,00	
	Aralık		14,00	
	Çeyrekler arası aralık		4,00	
	Çarpıklık		,168	,302
	Basıklık		-,084	,595
Son Test	Ortalama		20,5556	,57280
	95% Güven Aralığı	Alt sınır	19,4105	
		Üst sınır	21,7006	
	5% Kesilmiş Ortalama		20,8898	
	Medyan		22,0000	
	Varyans		20,670	
	Standart Sapma		4,54645	
	Minimum		9,00	
	Maximum		25,00	
	Aralık		16,00	
	Çeyrekler arası aralık		8,00	
	Çarpıklık		-,967	,302
	Basıklık		-,167	,595

İstatistiksel analizlerde ele alınan tüm teknikler, gruplar arasındaki farkın "istatistiksel olarak anlamlı" olup olmadığını ortaya çıkarmaktır (Pallant, 2005). Olasılık değerlerinin söylemediği şey, iki değişkenin birbiriyle ne derece ilişkili olduğudur. Büyük örnekler ile gruplar arasındaki çok küçük farklar bile istatistiksel olarak anlamlı olabilir. Bu, farkın pratik veya teorik bir önemi olduğu anlamına gelmez. Bu farkın bulunmasının önemini değerlendirmenin bir yolu etki

büyüklüğünü hesaplamaktır (Tabachnick ve Fidell, 2001, s. 52). Araştırmada hesaplanan işlemlerin etki büyüklüğünün belirlenmesi için Cohen'aait formül kullanılmıştır (Pallant, 2005). Etki büyüklüğünün hesaplanması için kullanılan formül aşağıda belirtilmiştir(Cohen, 1988).

$$\text{Etki Büyüklüğü} = \frac{t^2}{t^2 + (N1 + N2 - 2)}$$

t: T testi değeri

N: Denek sayısı

Etki büyüklüğüne ait (Eta squared) değerler 0 ile 1 arasında bulunmalıdır. Bu değerler ile ilgili yorumlamalar aşağıda belirtilmiştir.

- .14 büyük etki
- .06 orta etki
- .01 küçük etki

İki değişken arasındaki ilişkinin hesaplanması için kullanılan Pearson-Moment Korelasyon katsayısının yorumla korelasyon katsayısı tarafından belirtilen bazıölçütler bu araştırma kapsamında dikkate alınmıştır. Bu ölçütlere ait veriler Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8.Korelasyon Katsayısının Yorumlanmasında Alınan Ölçütler

İlişki büyüklüğü	Korelasyon katsayısı
Büyük	±.50 ile ±1.0
Orta	±.30 ile ±.49
Küçük	±.10 ile ±.29

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmanın amacı öyküsel metinlerin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisini incelemektir. Bu amaçla, biri deney biri kontrol olmak üzere rastgele oluşturularak deney grubunda öyküleştirme yöntemi, kontrol grubunda ise mevcut yöntemlere dayalı öğretim uygulamaları yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik analiz sonuçları aşağıda problemler bazında gösterilmiştir.

Birinci Alt Problem: Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test okuma motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.1. Grup Değişkenine Göre Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline Ait Ön test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Ön Test	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	Kontrol	29	21,07	4,84	,74	56	,460
	Deney	29	22,07	5,38			
Okuma Yeterliği	Kontrol	29	35,72	7,27	,16	56	,872
	Deney	29	35,38	8,87			
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	Kontrol	29	14,21	3,29	,25	56	,804
	Deney	29	14,41	3,02			
Okumanın Sosyal Yönü	Kontrol	29	6,83	1,87	1,04	56	,301
	Deney	29	7,38	2,14			
Okuma Motivasyon Ölçeği	Kontrol	29	77,83	16,00	,35	56	,731
	Deney	29	79,34	17,38			

*p<,05

Tablo 4.1'e bakıldığında, öyküleştirme yöntemi kullanılarak öyküsel metinlerin deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmadan önce ön test okuma motivasyonları ile mevcut yöntemler kullanılarak öyküsel metinlerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanmadan önce ön test okuma motivasyonları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir. Alt boyutlara ilişkin araştırma sonuçları aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden "Okuma Zorluğunun Algılanması" alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =22,07) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =21,07) arasında $t_{(56)}$=,74, p=,460>,05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı yani okuma zorluğunun algılanması alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonları açısından birbirine denk olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden "Okuma Yeterliği" alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =35.38) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =35.72) arasında $t_{(56)}$=.16, p=,872>,05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı yani Okuma Yeterliği alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonları açısından birbirine denk olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden "Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme" alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =14.41) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =14.21) arasında $t_{(56)}$=.25, p=.804>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı yani Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonları açısından birbirine denk olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden "Okumanın Sosyal Yönü" alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =7.38) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test motivasyon puanları ($\overline{X}$

=6.83) arasında $t_{(56)}$=1.04, p=.301>,05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı yani Okumanın Sosyal Yönü alt faktörüne ilişkin deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonları açısından birbirine denk olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =79.34) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =77.83) arasında $t_{(56)}$=.35, p=.731>.05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı yani Okuma Motivasyon Ölçeğine ilişkin deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonları açısından birbirine denk olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Problem: Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test okuma motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.2. Grup Değişkenine Göre Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline Ait Son test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Son Test	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	Kontrol	29	20,55	5,03	3,01	56	,004*
	Deney	29	24,31	4,47			
Okuma Yeterliği	Kontrol	29	34,10	7,74	2,27	56	,027*
	Deney	29	38,62	7,41			
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	Kontrol	29	13,66	3,19	3,25	56	,002*
	Deney	29	16,17	2,69			
Okumanın Sosyal Yönü	Kontrol	29	6,79	2,04	3,25	56	,002*
	Deney	29	8,38	1,66			
Okuma Motivasyon Ölçeği	Kontrol	29	75,10	16,03	3,09	56	,003*
	Deney	29	87,48	14,45			

*p<,05

Tablo 4.2'ye bakıldığında öyküleştirme yöntemi kullanılarak öyküsel metinlerin deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmadan sonra son test okuma motivasyonları ile mevcut yöntemler kullanılarak öyküsel metinlerin kontrol

grubunda yer alan öğrencilere uygulanmadan sonra son test okuma motivasyonları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okuma Zorluğunun Algılanması alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =24,31) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =20,55) arasında $t_{(56)}$=3,01, p=,004<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu yani okuma zorluğunun algılanması alt faktörüne ilişkin öyküsel metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin okuma zorluğunun algılanması motivasyon puanlarının, mevcut yöntemler kullanılarak öyküsel metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma zorluğunun algılanması motivasyon puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okuma Yeterliği alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =38,62) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =34.10) arasında t(56)=2,27, p=,027<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu yani Okuma Yeterliği alt faktörüne ilişkin öyküsel metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Okuma Yeterliği motivasyon puanlarının, mevcut yöntemler kullanılarak öyküsel metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Yeterliği motivasyon puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =13,66) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =16.17) arasında t(56)= 3,25, p=,002<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu yani Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme alt faktörüne ilişkin öyküsel metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme motivasyon puanlarının, mevcut yöntemler kullanılarak öyküsel metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme motivasyon puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okumanın Sosyal Yönü alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =6,79) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =8,38) arasında t(56)= 3,25, p=,002<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu yani Okumanın Sosyal Yönü alt faktörüne ilişkin öyküsel metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Okumanın Sosyal Yönü motivasyon puanlarının, mevcut yöntemler kullanılarak öyküsel metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Okumanın Sosyal Yönü motivasyon puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =75,10) ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =87,48) arasında t(56)= 3,09, p=,003<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu yani Okuma Motivasyon Ölçeğine ilişkin öyküsel metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin Okuma Motivasyon Ölçeği motivasyon puanlarının mevcut yöntemler kullanılarak öyküsel metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin Okuma Motivasyon Ölçeği motivasyon puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Üçüncü Alt Problem: Deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test-son test okuma motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.3 Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline Ait Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Deney Grubu	Test	N	Ortalama	S	t	sd	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	Ön test	29	22,07	5,38	5,41	28	,000*
	Son test	29	24,31	4,47			
Okuma Yeterliği	Ön test	29	35,38	8,87	5,07	28	,000*
	Son test	29	38,62	7,41			
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	Ön test	29	14,41	3,02	4,98	28	,000*
	Son test	29	16,17	2,69			
Okumanın Sosyal Yönü	Ön test	29	7,38	2,14	3,36	28	,000*
	Son test	29	8,38	1,66			
Okuma Motivasyon Ölçeği	Ön test	29	79,34	17,38	5,95	28	,000*
	Son test	29	87,48	14,45			

*p<,05

Tablo 4.3'e bakıldığında öyküleştirme yöntemi kullanılarak öyküsel metinlerin deney grubunda yer alan öğrencilere uygulamadan önceki ve sonraki okuma motivasyonları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okuma Zorluğunun Algılanması alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =22,07) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =24,31) arasında t(28)= 5,41, p=,000<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okuma Yeterliği alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =35,38) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =38,62) arasında t(28)= 5,07, p=,000<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =14,41) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =16,17) arasında t(28)= 4,98, p=,000<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okumanın Sosyal Yönü alt faktöründe deney grubunda bulunan öğrencilerin ön - test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =7,38) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =8.38) arasında t(28)= 3,36, p=,000<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =79,34) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =87,48) arasında t(28)= 5,95, p=,000<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Dördüncü Alt Problem: Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test-son test okuma motivasyon puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4.4. Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline Ait Ön test-Son test Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	Test	N	Ortalama	S	t	sd	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	Ön test	29	21,07	4,84	1,37	28	,181
	Son test	29	20,55	5,03			
Okuma Yeterliği	Ön test	29	35,72	7,27	1,43	28	,164
	Son test	29	34,10	7,74			
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	Ön test	29	14,21	3,29	1,31	28	,200
	Son test	29	13,66	3,19			
Okumanın Sosyal Yönü	Ön test	29	6,83	1,87	,25	28	,801
	Son test	29	6,79	2,04			
Okuma Motivasyon Ölçeği	Ön test	29	77,83	16,00	1,52	28	,139
	Son test	29	75,10	16,03			

*p<,05

Tablo 4.4'e bakıldığında öyküleştirme yöntemi kullanılarak öyküsel metinlerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulamadan önceki ve sonraki okuma motivasyonları arasındaki farklılığın incelendiği görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okuma Zorluğunun Algılanması alt faktöründe kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =21,07) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =20,55) arasında t(28)= 1,37, p=,181>,05'e göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okuma Yeterliği alt faktöründe kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =35,72) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =34,10) arasında t(28)= 1,43, p=,164>,05'e göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme alt faktöründe kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =14,21) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =13,66) arasında t(28)= 1,31, p=,200>,05'e göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okumanın Sosyal Yönü alt faktöründe kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =6,83) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =6.79) arasında t(28)= ,25, p=,801>,05'e göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =77,83) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =75,10) arasında t(28)= 1,52, p=,139>,05'e göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Beşinci Alt Problem: Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son test-ön test okuma motivasyon fark puanları arasında farklılık var mıdır?

Tablo 4.5. Grup Değişkenine Göre Okuma Motivasyon Ölçeğinin Alt Faktörleri ve Geneline Ait Son test-Ön test Fark Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

Son test-Ön test Fark Puanı	Grup	N	Ortalama	S	t	sd	p
Okuma Zorluğunun Algılanması	Kontrol	29	-0,52	2,03	4,93	56	,000*
	Deney	29	2,24	2,23			
Okuma Yeterliği	Kontrol	29	-1,62	6,10	3,74	56	,000*
	Deney	29	3,24	3,44			
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	Kontrol	29	-0,55	2,26	4,21	56	,000*
	Deney	29	1,76	1,90			
Okumanın Sosyal Yönü	Kontrol	29	-0,03	0,73	3,16	56	,003*
	Deney	29	1,00	1,60			
Okuma Motivasyon Ölçeği	Kontrol	29	-2,72	9,64	4,82	56	,000*
	Deney	29	8,14	7,37			

*p<,05

Tablo 4.5'e bakıldığında öyküsel metinlerin deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test-ön test okuma motivasyon fark puanlarına ilişkin farklılığın incelendiği görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okuma Zorluğunun Algılanması alt faktöründe deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =-0,52) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =2,24) arasında t(56)= 4,93, p=,000<,05'e göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okuma Yeterliği alt faktöründe kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =-1,62) ile

son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =3,24) arasında t(56)= 3,74, p=,000<,05'e göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme alt faktöründe kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =-0,55) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =1,76) arasında t(56)= 4,21, p=,000<,05'e göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörlerinden Okumanın Sosyal Yönü alt faktöründe kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =-0,03) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =1.00) arasında t(56)=3.16, p=,003<,05'e göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

- Okuma motivasyon ölçeğinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =-2,72) ile son test motivasyon puanları ($\overline{X}$ =8,14) arasında t(56)= 4,82, p=,000<,05'e göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çocuklar okumayı ilk öğrendikleri zamanlarda öğrenmeye karşı isteklidirler (Aydemir & Öztürk, 2013). Fakat sınıf düzeylerinin ilerlemesiyle beraber zamanla okumaya yönelik motivasyonlarının azaldığı görülmektedir (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Kean, 2006; Edmunds & Bauserman, 2006). Dolayısıyla, çocukların okuma motivasyonlarında meydana gelen bu azalma genellikle okuma miktarını da etkilemektedir. Bu durumda okuma miktarı okuduğunu anlama ve başarıyı da etkilediği için, eğitimciler tarafından istenen bir durum değildir (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki, 1999; Taylor, Frye & Maruyama, 1990). Öğrencilerin okuma becerileri ve motivasyonları ihtiyaçlarının etkili bir şekilde karşılanması önem arz etmektedir. Uygulayıcılar, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için bazı projeleri hayata geçirebilmektedir.

Öğrencilerin okuma öğretimine yönelik ihtiyaçlarının etkili bir şekilde karşılanması ve azalan okuma motivasyonlarının nedenlerinin araştırılması için onların okuma motivasyonlarının ölçülmesi büyük önem taşımaktadır (Aydemir & Öztürk, 2013). Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında, 1-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda 7. Sınıf öğrencileri için önerilen öyküleyici metin türlerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada altı adet problem durumu belirlenmiştir ve bu problemlere ilişkin analizler yapılmıştır.

Çalışmanın birinci alt probleminde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test okuma motivasyon puanları arasında herhangi farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizler neticesinde iki grup arasında herhangi bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum araştırmanın uygulamalarına başlanmadan önce her iki gruptaki öğrenci seviyelerinin birbirlerinden farklı olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum örneklemin seçiminin ve gruplara atanmasının doğru olarak yapıldığını göstermektedir. (Fraenkel vd., 2012).

Çalışmanın ikinci alt probleminde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test okuma motivasyon puanları arasında farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan analizler neticesinde, grup değişkenine göre okuma motivasyon ölçeğinin geneline ve alt faktörlerine ait bulguların tamamında deney ve kontrol grupları açısından deney grubu lehine farklılık elde edilmiştir. Bu durum araştırma kapsamında uygulanan deneysel uygulamanın faydalı olduğu anlamına gelmektedir. Yani, öyküsel metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerine ait motivasyon puanları, bilgilendirici metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarından daha yüksek düzeydedir. Bu durumda araştırma kapsamında uygulaması yapılan metin türünün araştırma sonuçlarına ne düzeyde etkisi olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde de metin türlerinin bireylere okunulan metinlerin biçimlerinin ve özelliklerinin içeriği ile ilgili bilgi verilmesi amacıyla oluşturulduğu bildirilmektedir (Aydemir, Öztürk ve Horzum, 2013). Metin türlerini bilmek bireylerin okuduklarını anlamalarını kolaylaştırır (Peregoy ve Boyle, 2000). Okunmakta olan metnin çeşidini bilen kişi, okuma esnasında daha bilinçli davranır ve okumanın anlamına daha fazla odaklanır. Okuma esnasında metnin türü dikkate alındığında metinlerin ulaştırmak istediği mesaj daha net anlaşılır (Blaha ve Bennett, 1993). Dolayısıyla, literatürdeki bilgiler araştırmanın sonucunun önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test-son-test okuma motivasyon puanları arasında farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ait ön test-son-test puanları arasındaki farklılığa ilişkin yapılan analizlerin sonuçlarına göre öğrencilerin son testte elde ettikleri puanları ön testte aldıkları puanlardan daha yüksektir. Yani, öğrencilere uygulanan öyküleyici metinlerle dersin işlenmesi öğrencilerdeki okuma motivasyonunu artırmıştır. Bir diğer ifadeyle öyküleyici metinlerin öğrencilerin okuma isteğini artırdığı, öğrencilerin okumaktan zevk almasını sağladığı söylenebilir. Okumaktan zevk alan öğrencilerin yeni okuma eylemlerinde bulunmaları için dışarıdan bir güdüleyiciye ihtiyaçları olmayacaktır. Okumanın, okumayı istemenin bireylerin kendilerini mutlu etme, geliştirme çabası olduğunu ifade etmek mümkündür. Öyküleyici metinlerin öğrencilerde okuma isteğini, motivasyonunu yükselttiği, buradan hareketle de öyküleyici türde kitaplar okuyan öğrencilerin dıştan herhangi bir güdüleyiciye gerek duymaksızın okuma

motivasyonlarının yükseleceği, yani öğrencilerin bir içsel güdülenme neticesinde okuma eyleminde bulunacakları iddia edilebilir. Zira içsel motivasyon kişilerin gereksinim ve ihtiyaçları, beklentileri, inançları, onu yapma nedenleri ve zevkleri ile ilgili hedefleridir (Durmuş, 2007).

Araştırmanın dördüncü alt probleminde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test-son-test okuma motivasyon puanları arasında farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ait yapılan analizlerin sonuçlarına göre bilgilendirici ve şiir metinlerinin kullanıldığı uygulama sonucunda öğrencilerin okuma motivasyonlarında herhangi artış meydana gelmemiştir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin son-test-ön-test okuma motivasyon fark puanları arasında farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Grup değişkenine göre okuma motivasyon ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ait son-test-ön test fark puanları arasındaki farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Yani, deney grubunda bulunan öğrencilerin kontrol grubunda bulunan öğrencilerden motivasyon puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın sınırlıkları ve elde edilen sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırma toplamda 4 hafta sürmüştür. Sonraki araştırmalarda uygulama süresi daha uzun olabilir.

- Araştırma farklı sayıdaki çalışma grubuna uygulanarak başarı ölçütleri ortaya konabilir.

- Uygulamada yer alan metin türlerinin sayısı arttırılarak daha geniş bir araştırma yapılabilir.

- Bir sonraki araştırmada kalıcılık testi uygulanarak okuma motivasyonunun kalıcılığına etkisi incelenebilir.

- Öğrenci görüşleri alınarak uygulamanın öğrenciler üzerinde ne gibi etki bıraktığı incelenebilir.

- Nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu araştırmada daha detaylı analizler ya da sonuçlar elde edilmesi amacıyla gözlem ya da mülakat gibi nitel araştırma yöntemleri ile çalışma genişletilebilir.

Öğretmenlere Öneriler

- Öğretmenler, öğrencilere öyküleyici türlerde yazılmış kitaplar önerebilir.

- Öğretmenler, okuma saatleri gerçekleştirerek bu saatlerde öğrencilerin öyküleyici metinler okumalarını sağlayabilir.

- Öğrencilerin okuma motivasyonlarını yükseltmek için farklı uyarıcılardan yararlanabileceği gibi daha fazla sayıda öyküleyici metin okutmaya da dikkat edilebilir.

- Sınıf ortamında, öyküleyici türlerden birinde olan popüler, çağdaş yazarlarca kaleme alınmış kitaplar öğrencilere tanıtılabilir.

Yöneticilere Öneriler

- Okul kütüphaneleri genişletilebilir. Kütüphanelerde özellikle dünyada ve Türkiye'de çok okunan öyküleyici türde yazılmış kitapların sayısı artırılabilir.

- Okul yöneticileri, öğrencileri topluma ve hayata hazırlayarak bilginin gücünden etkili bir şekilde yararlanmaları hususunda yardımcı olmalıdır (Eraslan, 2003).

Ailelere Öneriler

- Aile okuma saatleri düzenleyerek bu süre zarfında çocuklarla birlikte okuma (kitap, dergi, gazete) yapılabilir.

- Araştırmada öyküleyici metinlerin okuma motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle aileler çocuklarına öyküleyici metin türlerinden olan masal, hikaye, fabl örneklerini bebeklik dönemlerinde okuyabilirler.

KAYNAKÇA

Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *31*, 312-329.

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak.* İstanbul: Pan Yayıncılık.

Akçin, N. (1993). *Okuma becerisinin kazanılmasında görsel algısal gelişimin rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Akkurt, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve tahkiyeli metinlerin anlaşılabilirlikleri ile ilgili görüşleri ve metinlerin metin okunabilirliği açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale

Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Aktaş, Ş. (2000). *Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*. *253*, 7-13.

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ali, S. A. (2016). *The Sources of Motivatıon and Academic Motivation Levels in Sakarya Middle Schools (Serdivan, Turkey)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aliaga, M., ve Gunderson, B. (2002). *Interactive statistics.* Virginia. America: Pearson Education.

Ames, C. A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record, 91(3)*, 409-421.

Anderson, R.C, Wilson, P.T. & Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly, 23*(3), 285-303.

Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 24, 3 (2010), 495-518.

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi, Dumlupınar Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 317-328.

Arıkan, Y. (2006). *A'dan z'ye tiyatro kılavuzu*. İstanbul: Pozitif.

Aydemir, İ. Z., Öztürk, E., Horzum, M. (2013). Ekrandan Okumanın 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Türünde Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2263-2276.

Aydemir, Z. İ. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online, 12*(1), 66-76.

Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetim*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

Aydın, M. Kahraman, H. B. Baybars Hawks, B. Zaim, O. Z. ve Dizdaroğlu, C. (2018). *Türkiye sosyal-siyasal eğilimler araştırması*. TSSEA Kadir Has Üniversitesi Türkiye Çalışmaları Merkezi, 31 Ocak 2018.

Aytaş, G. (2006). *Edebi türlerden yararlanma. Millî Eğitim*, 169, 261-276.

Balantekin, M. (2016).*Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Bartlett, M. S. (1954). A Further Note on the Multiplying Factors for Various X2 Approximations in Factor Analysis. *Journal of the Royal Statistical Society, 16*, 296-298

Baş, B. (2003). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 13*(13), 257-265.

Başaran, İ. E. (1982). *Eğitime Giriş*, Sevinç Matbaası, Ankara.

Berman, Ruth A.ve Katzenberger, I. (2004). Form and Function in Introducing Narrative and Expository Texts: *A Developmental Perspective,* 57-94.

Blaha, B. A., Bennett, J. M., & Şahiner, D. (1993). *Yeni okuma teknikleri*. Rota Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. *Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2007.

Cambria, J. ve Guthrie, J. T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, *46*(1), 16.

Cemiloğlu, M. (2009). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Chapman, J. W. ve Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, *87*, 154–167.

Chen, T-Y. (2013). *The Effects of an Interactive Mathematical Storybook on Preschool Children's Number Concepts and Intrinsic Motivation for Learning*.http://pc01.lib.ntust.edu.tw/ETD-db/ETD-search-c/view_etd?URN=etd-0124114-143309 adresinden elde edildi.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Cuq, J. P. ve Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Çeçen, M. A. (2011). *Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. M. Özbay (Ed.), Yazma Eğitimi içinde (s. 127-146).* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelik, E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *D.Ü Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*, 18-30.

Çelik, İ. B. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerin Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çer, E. (2016). Preparing Books for Children from Birth through Age Six: A New Children's Reality Approach. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(5), 1024-1036.

Çetinkaya, Z. (2007). *Masalların Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü.

Çongur, H. R. (1995). Söz Sanatı (VII) "Konuşmanın Temel Ögeleri", *Dil Dergisi 36*, 54-60.

Çotuksöken, Y. (2010). *Uygulamalı Türkçe yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul, Papatya yayınları.

Çotuksöken, Y. (2010). *Uygulamalı Türkçe yazılı ve sözlü anlatım*. İstanbul: Papatya Yayınları.

Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum

Demir, A. (2010). *Yabancılara Türkiye Türkçesi öğretiminde kültürlerarası yaklaşımdan hareketle metinlerin incelenmesinde dikkat edilecek noktalar*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

Demirel, Ş., Çeçen, M. A., Seven, S., Tozlu, N. ve Uludağ, M. E. (2011). *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Deniz, K. (2003). "Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu", *Türklük Bilimi Araştırmaları, 13*, 233-255.

Develioğlu, F. (2003), *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*,Ankara: Aydın Kitabevi.

Diakidoy, İ. N., Stylianou P., Karefillidou C. ve Papageorgiou P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at ıncreasing grade levels. *ReadingPsychology, 26*(1), 55-80.

Doğan, Y. (2011). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Donahue, P. L, Voelkl, K. E., Campbell, J. R. ve Mazzeo, J. (1999). The *NAEP 1998 Reading Report Card for the Nation and the States* (NCES 1999-500). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Doty, D. E., Popplewell, S. R., & Byers, G. O. (2001). Interactive CD-ROM storybooks and young readers' reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education, 33*(4), 374-384.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Durmuş, H. (2007). *Eğitim yönetiminde motivasyon ve ödüllendirme*. www.hayatidurmus.com/GGO/subat_pdf/08.pdf, No.8s, (14.11.2017).

Edmunds, K.M. & Bauserman, K.L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher, 59* (5), 414–424

Ekici, M. (2010), *Halk Bilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri*, Ankara: Geleneksel Yayıncılık.

Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Kırıkkale örneği)*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Eraslan, L. (2008). *Türkiye'de Sivil Toplum Sorunsalı ve Eğitim Alanında Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının Değerlendirilmesi: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Türkiye Eğitim Gönülleri Vakfı Türk- Eğitim- Sen Örneği*,(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Eraslan, L. (2012). The transformational leadership ın school level. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (1), 1-22.

Erden, A. (2000). Öyküde Siirsellik Boyutu Üzerine, *Ana Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 19*, 67–86.

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık

Erverdi, E. (1980). *Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi*. İstanbul: Dergah Yayınları

Fivush, R., Marin, K., Crawford, M., Reynolds, ve M., Brewin, C. (2007). Children's narratives and well- being. *Cognition and Emotion, 21* (7), 1414 – 1434.

Fraenkel, J., Wallen, N., ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.

Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., and Kirk, A. L. (2004). *Promoting Academic Achievement and Motivation: Discussion and Contemporary Issues Based Approach.* http://.www.wepapers.com/papers/57793/promoting_academic_achievement_and_motivation-_a_discussion_%26_contemporary_issues_based_approach adresinden elde edildi.

Gallik, J. D. (1999). Do they read for pleusure? Recreational reading habits of collage *Journal of Adolescent ve Adult Literacy, 42*(6), 480-489.

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. ve Mazzoni, S. A. (1996). Assessing Motivation to Read. *Reading Teacher, 49,* 518-533.

Gardner , R. C. & Lam bert, W . E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second—Language Learning*. Rowley, Mass. : New bury House Publishers.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*, London: Edward Arnold Publishers.

George, D., ve Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*.USA: Allyn and Bacon.

Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology, 38*(4), 583-599.

Guthrie, J. T., ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). New York: Longman.

Guthrie, J.T., ve Alvermann, D. (Eds.). (1999). *Engagement in reading: Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College Press

Gül, M. (2013). *Ortaokul 6-7-8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya

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

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Güneş, F. (2013). Türkçe'de Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*.

Günther, B., (2007). *Erstsprache Zweitsprache Fremdsprache.*

Hampleman, R. S. (1958). Comparison of listening and reading comprehension ability of fourth and sixth grade pupils. *Elementary English*, *35*(1), 49-53.

Harris, T., ve Hodges, R. (1995). *A Dictionary of Reading and Related Terms*. Newark DE: International Reading Association.

Huang, T.H. (2014). *A Study on the Effects of Interactive E-Books on Taiwan High/Vocational School Students' Reading Comprehension.*http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2462830 adresinden 01.06.2015 tarihinde edinilmiştir.

Hung, W-C. (2014). *The different Effects of Traditional Picture Book and İnteravtive E-storybook on Kindergarteners Reading Comprehension and Reading Attitude*. http://pc01.lib.ntust.edu.tw/ETD-db/ETD-search/getfile?URN=etd-0127114-142531vefilename=etd-0127114-142531.pdf adresinden elde edilmiştir.

İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi,*Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Johnson, K. O. (1951). The Effect of Classroom Training upon Listening Comprehensions. *Journal of Communication*, *1*(1), 57-62.

Kaiser, H.F. (1974). "An Index of Factorial Simplicity", *Psychometrika*, *39*, 31-36.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karadüz, A. (2010). *Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme*.

Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Karhan İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma*

durumlarına göre incelenmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul

Kast, B. (1999). *Fertigkeit Schreiben*. Kassel: Langenscheit.

Kavcar, C., Oguzkan,F., ve Sever, S. (1995). *Türkçe ögretimi, Türkçe ve sınıf ögretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınları.

Kavruk, H., Salman, R., Öztürk, A., Aydın, G., Uğur, H., Karagöz, N. (2010). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Malatya: Uğurel Matbaası.

Kaynaş, E. (2014). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kerr, M. A.,& Symons, S. E. (2006). Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material. *Reading and Writing, 19*(1), 1-19.

Keskin, H. K., Yapıcı, S. (2008). Başarılı ve başarısız öğrencilerin kişilik özellikleriyle ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim, 1*(1), 20-32.

Keskin, Y., (2008). *Tiyatronun İlkeleri Tiyatro Yazar Oyuncu Oynamak Yönetmek*, İstanbul:Doruk

Kılıç, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleyici metinler üzerine bir inceleme*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Koçel, T. (2003*). İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Kodan, H. (2011). *Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde kelime haritası yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmeye etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurudayıoğlu, M.,& Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (28*), 74-95.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan Öğretim Modeli'nin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. (*Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(1), 55-77.

Mazzoni, S.A., Gambrell, L.B. & Korkeamaki, R.L. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Journal of Reading Psychology, 20*, 237-253.

McDonough, S. (1981) *Psychology in foreign language teaching*. London: George Allen and Unwin.

McKenna, M.C., Kear, D.J., ve Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, *30*, 934-955.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Mete, G. (2016). Okumaya adanmışlık modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Muallimoğlu, N. (1999). *Türkçe bilen aranıyor*. İstanbul: Avcıol Basım Yayım.

Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Nas, R. (2003). *Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Okur, B. (2017). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu Ve Okur Öz Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özdamar, K. (1999). *Paket Program ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili Dil Öğretimi*. 5- 18,.

Özdemir, E. (2011) *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınları.

Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Guide.* Crow's Nest, NSW: Allen ve Unwin.

Peregoy, S. F.,& Boyle, O. F. (2000). English learners reading English: What we know, what we need to know. *Theory into practice*, *39*(4), 237-247.

Peterson, L., LaMarca, P., ve Taylor, J. (2000): *Writing profiency exammination instructional guide*. Carson: Nevada Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 496441).

Pilav, S.,& Oğuz, M. M. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Türleri Üzerine Bir Araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(2), 16-30.

Pintrich P. R ve Schunk D.L. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications.* Merrill N.J: Englewood Cliffs.

Saenz, L. ve Lynn S. M. (2002). Fuchs Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities. *Remedial and Special Education, 23*(1), 31–41.

Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi. (*YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Scott, J. E. (1996). Self-Efficacy: A Key To Literacy Learning. *Reading Horizons, 36 (3),* 195-213.

Sherly, A. ve Gallick, J. (1997). *Improving narrative writing skills, composition skills and related attitudes among second grade students by integrating word prossing, graphic organizers and art into a process aproach to writing.* Nova Southeastern University, Florida.

Sıvacı, S. Y. (2017). The Relationship between Reflective Thinking Tendencies and Social Problem Solving Abilities of Pre-Service Teachers. *Journal of Education and Training Studies, 5*(11), 21-31.

Şenöz, C.A. (2005). *Metin Dilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.

Tabachnick, B. G.,& Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th edn). New York: HarperCollins.

Taylor, B.M., Frye, B.J. & Maruyama, G.M. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal, 27*(2), 351-362.

Temizyürek, F. (2008). "The Impact of Different Types of Texts on Turkish Language Reading Comprehension at Primary School Grade Eight Students." *Eurasian Journal of Educational Research*, *30*, 141-152.

Türk Dil Kurumu. (2017). *Meslek*. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a0882f999e3d6.59337809 adresinden edinilmiştir

Türkiye İstatistik Kurumu (2006). *Gençler boş vakitlerinin çoğunu televizyon izleyerek geçiriyor. http://www.tuik.gov.tr/basinOdasi/haberler/2016_66_20160531.pdf* adresinden edinilmiştir

Türkmen, F. (1998). Tahir ile Zühre, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları

Uluğ, Fevzi. (1993). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ünalan, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Üründü, V. (2011). *6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Tema ve Metin Türü Açısından İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Wang, J. H., ve Guthıre, T. J. (2004). Modeling The Effect of İntrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount Of Reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39,* 2, 162-186.

Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen.* Berlin: Langenscheit.

Wigfield, A. (1997). Reading Motivation: A Domain-Specific Approach to Motivation. *Educational Psychologist, 32*(2), 59-68.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). *Development of achievement motivation*(In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). Handbook of child psychology, 3, 933–1002.

Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, S. ve Scher, D. (1996). *The Nature of children's motivations for reading, and their relations to reading frequency and reading performance* (Reading Research Rep. No. 63). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Williams, M.D. & Burden, R. L (1999). Releasing unlimited learning potential, *Oxford University Press*, 93-109.

Wolff, F.L., Marsnik, N.C., Tracey, W.S., and Nichols, R.G. (1983). *Perceptive Listening*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yangın, B (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: Dersal Yayıncılık.

Yasul, A. F. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Malatya

Yaylacık, A. (2014). *Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay

Yazıcı, H. (2009). *Motivasyon*. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.). Eğitim Psikolojisi içinde (379-403). Ankara: Pegem Akademi.

Yenen, Y. (2007). *Cahit Uçuk'un masallarındaki dil ve çocuk eğitimi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory ve Practice,10*(3) ,1855-1891.

Yılmaz, B. (2012). Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. Külcü, Ö., Çakmak. T., Özel, N. (Editörler), Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan (210-218). Ankara: Özyurt Matbaacılık.

Yorgancıoğlu, O. (2006). *Kıbrıs Türk Folklorundan Derlenen Masallar*.

Zitzlsperger, H. (2002). Von Gehirn zur Schrift. Hohengehren:Schneider.

Zülfükaroğlu, E. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinlerinde Tutarlılık, Bağdaşıklık ve Metin Elementleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

EKLER

Ek-1 Veri Toplama Araçları

	OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
1	Okumaktan zevk alırım.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
2	Okuma zamanını sabırsızlıkla beklerim.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
3	Okurken yeni şeyler öğrenirim.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
4	Bilgi verici metinleri okumaktan hoşlanırım.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
5	Okurken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
6	Daha iyi okumak için çaba gösteririm.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
7	Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
8	Beni düşündüren metinlerden hoşlanırım.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
9	Okurken dikkatim çok dağılır.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
10	Zor olan metinleri okumak benim için eğlenceli değildir.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
11	Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
12	Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılırım.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
13	Okumak bana sıkıcı gelir.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
14	Okuduğumu anlamadığımda yardıma ihtiyaç duyarım.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
15	Derste metin işlenmesinden sıkılırım.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
16	Metinleri anlamak benim için zordur.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
17	Okurken öğrendiğimi hissettiğimde daha çok okumak isterim.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
18	Günlük hayatta karşılaştığım olayları anlamak için okurum.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
19	İlgi duyduğum konular ile ilgili daha çok okurum.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
20	Başarılı olmak için okurum.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
21	Öğretmenin bana iyi okuduğumu söylemesinden hoşlanırım.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
22	Güzel okuduğumda övgüler almaktan hoşlanırım.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

Değerli öğrenciler, Aşağıdaki her bir maddeyi içtenlikle okuyup, size en doğru gelen seçeneği işaretleyerek cevaplandırınız. Bu ölçeği cevaplandırırken Türkçe dersindeki okuma metinlerini göz önünde bulundurunuz. Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Teşekkür ederiz.

Ek-2 Ölçek Uygulama İzni

Gönderen: Dilan Akdoğan
Gönderildi: 29 Aralık 2017 Cuma 22:51:59
Kime: ergunozturk@erciyes.edu.tr
Konu: Ölçek izin isteği

Sayın hocam, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde kullanmak üzere, geliştirmiş olduğunuz "okuma motivasyonu ölçeği" için gerekli iznin verilmesini ve ölçeğin alt boyut maddeleri ile ölçeğin puanlanmasının nasıl yapıldığına ihtiyaç duymaktayım gereğini saygılarımla arz ederim.

Dilan AKDOĞAN
Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD yüksek lisans öğrencisi

Gönderen: Ergün ÖZTÜRK <ergunozturk@erciyes.edu.tr>
Gönderildi: 30 Aralık 2017 Cumartesi 12:56:04
Kime: Dilan Akdoğan
Konu: Re: Ölçek izin isteği

Yapacağınız çalışmada tarafımızdan geliştirilen okuma motivasyonu ölçeğini kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

--

Doç.Dr.Ergün ÖZTÜRK
Erciyes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü

Gönderen : Dilan Akdoğan

Gönderildi : 29 Aralık 2017 Cuma 22:51:59

Kime : ergunozturk@erciyes.edu.tr

Konu : Ölçek izin isteği

Ek-3 Çalışma Uygulama İzni

SAĞMALI SAİD NURSİ İMAM HATİP ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

Yüksek lisans tezimde kullanmak üzere, ekte sunduğum metinlerle öğrenciler üzerinde bir uygulama yapmak ve yine ekte sunduğum ölçeği kullanarak 7. sınıf öğrencilerinden veri toplamak istiyorum.

Gereğini emir ve müsaadelerinize arz ederim.

Adres: Sağmalı Said Nursi İmam Hatip Ortaokulu
Özalp – VAN

14.03.2017

Dilan AKDOĞAN
Sağmalı Said Nursi İmam Hatip Ortaokulu
Türkçe Öğretmeni

EKLER
1. Okuma Metinleri
2. Okuma Motivasyonu Ölçeği

T.C.
ÖZALP KAYMAKAMLIĞI
Sağmalı Said Nursi İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğü

SAYI : 33642370-100-11
KONU :Veri Toplama İzin

İLÇE MİLLİ EİĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÖZALP

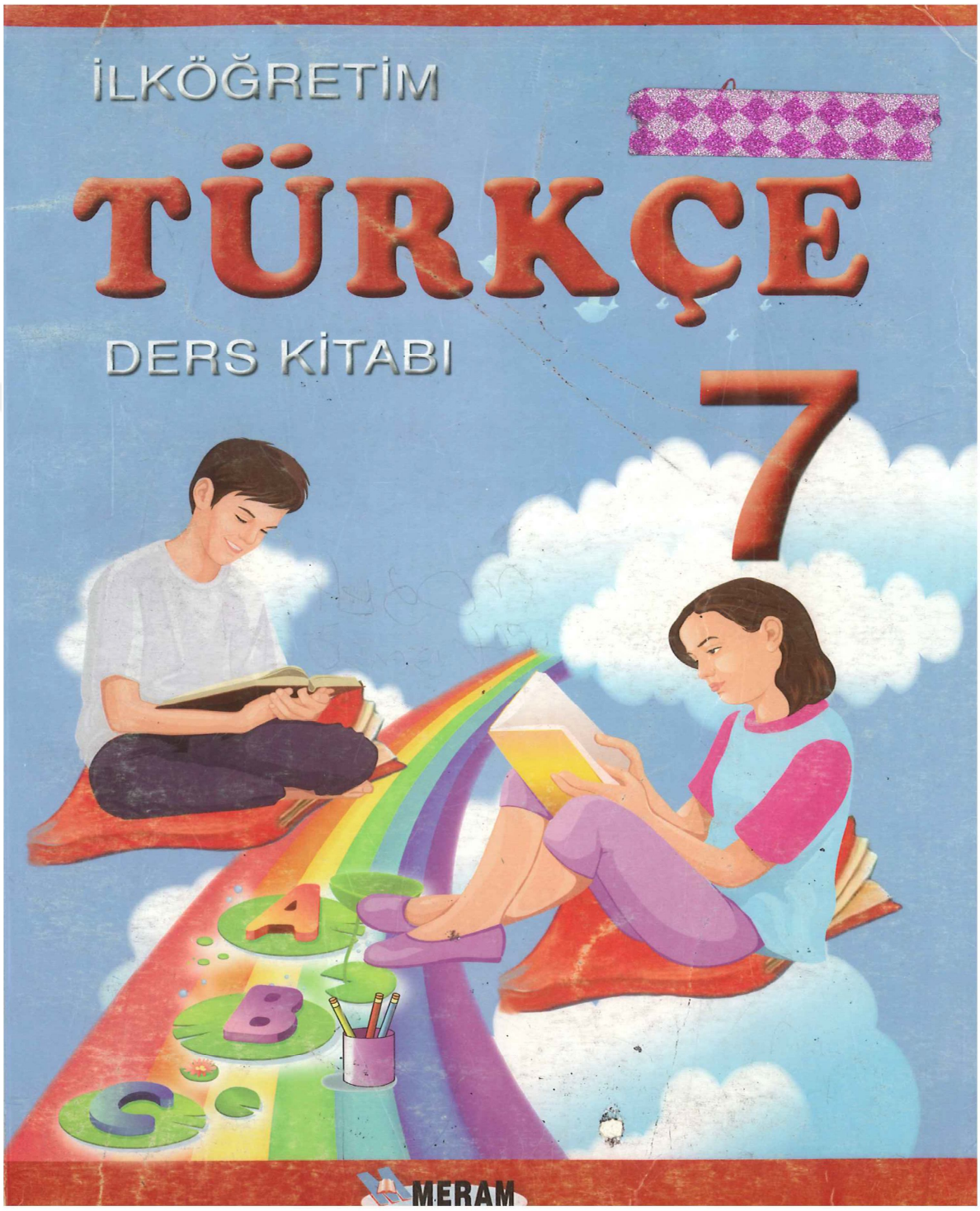
Okulumuzda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan Dilan AKDOĞAN Kırıkkale üniversitesinde yüksek lisans yapmaktadır. Yüksek lisans tezi için okulumuzda anket yapmak için dilekçe vermiştir. Dilekçe incelenmiş olup öğrencilerimizde farkındalık yaratmak ve öğretmenimize bu konuda yardımcı olmak adına anket yapılmasında bir sakınca görülmemiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim

Müeyyit KIRGİN
Okul Müdürü

Ek-1 dilekçe

Ek-4 Araştırma Kapsamında Kullanılan Kitabın Kapağı



İLKÖĞRETİM
TÜRKÇE
7
DERS KİTABI

Ayla SARBAY

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.12.2013 tarih ve 245 sayılı kurul kararı ile 2014 - 2015 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile **Ders Kitabı** olarak kabul edilmiştir.

MERAM YAYINCILIK AŞ.
Merkez Mah. Fatih Caddesi Nu.: 71
Halkalı - Küçükçekmece - İSTANBUL
Telefon: (0212) 696 99 99 Belgeç.: (0212) 696 99 96

Editör

Cengiz MAÇOĞLU

Dil Uzmanı

Gönül ÇEK

Görsel Tasarımcı

Esra KURU

Program Geliştirme Uzmanı

Varol AKSAR

Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı

Muzaffer ADIGÜZEL

Rehberlik Uzmanı

Hasan EŞİCİ

Baskı - Cilt

PRİZMA PRESS A.Ş., 2015

Atatürk Organize Sanayi Bölgesi

75. Yıl Cad. No: 21

Hadımköy - Arnavutköy / İSTANBUL

Tel: (0212) 771 46 36

2

Ek-5 Deney Gruplarında Kullanılan Öyküleyici Metinler



GÜL KOKARDI BABAANNEM

1 Perdelik Oyun

Kişiler: Anne, Baba, Babaanne, Muhsin, Huzurevi Müdürü.

Dekor: Koltuk, kanepe, sehpa, sehpa üzerinde telefon.

Sahnenin sağ tarafı ev, sol tarafı huzurevinin müdür odası olarak düzenlenir. Işıklandırma iki farklı ortamı aydınlatmada bağımsız kullanılır.

1. Sahne (Ev)

(Babaanne, koltukta oturmuş. Muhsin koltuğun önünde yüzü babaanneye dönük. Her ikisi de seyirciye profilden görünecek şekilde oturmuş. Sahne aydınlanırken)

Babaanne : Sonra kırk gün kırk gece düğün yapmış, evlenmişler. Ömür boyu mutlu yaşamışlar. Gökten üç elma düştü. Biri sana, biri bana, biri de bu masalı dinleyenlerin başına. Nasıl, beğendin mi masalımızı?

Muhsin : Hem de çok. Ağzına sağlık babaanne. Harikasın sen. Barış Manço'nun süper babaannesi gibisin. Hatta ondan da iyisin.

2. Sahne (Ev)

Anne : Böylesi hepimiz için daha iyi. Hem aklımız onda kalmaz. Hem de düzenli olarak yemeğini yer, uykusunu uyur. Nöbet günleri biliyorsun. Her hafta 24 saat nöbet, canım çıkıyor. Bakamıyorum, ilgilenemiyorum.

19



Baba : Benim durumum çok mu farklı sanki. Koş ameliyathaneye, sonra koş kliniğe. Haydi koş muayenehaneye. Şöyle bir boşluk bulup annemi gezdirmek istemez miyim? Olmuyor işte. Haklısın. Daha düzenli bir ortam lazım. İlgi, sevgi, şefkat göreceği bir yer lazım.

Anne : Karşı caddede bir huzurevi var. Müdürü bizim başhekimin akrabası. Başhekimle konuştum. Tavsiye ediyor. İyi, temiz bir ortammış.

Baba : Sen bilirsin. Ama yine de iyice bir araştıralım, soruşturalım, uygun mu değil mi? Huzurevi deyince...

Muhsin : (Atılır.) Huzurevi mi? Olmaz! Babaannemi hiçbir yere göndermem.

Anne : Ama oğlum, onun rahatı, daha iyi bakılması için.

Muhsin : Hayır, anne. Siz bakmayın. Ben ona bakarım.

Baba : Saçmalama. Okulun var senin.

Muhsin : Anne, baba, lütfen! Benim de görüşümü soramaz mısınız?

Baba : Karışma sen!

Anne : *(Baba'ya)* Azarlama çocuğu, Tarık. *(Muhsin'e)* Bak oğlum. Bu gerekli. Yapmak zorundayız. Babaannen çok rahat edecek. İnan ki. Biz de hafta sonları gideriz. Çıkarıp gezdiririz. Olmaz mı?

Muhsin : Olmaz!

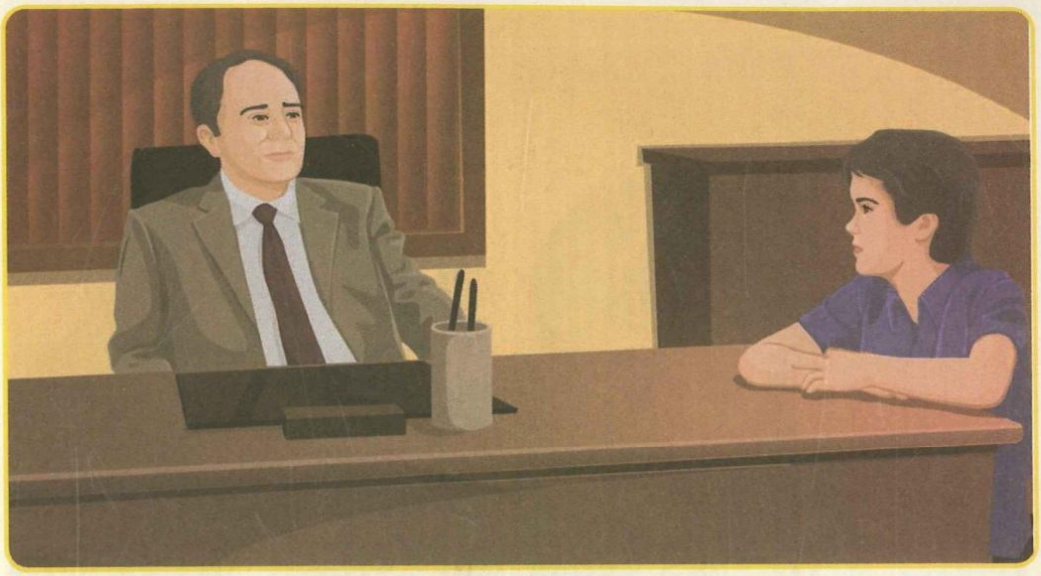
(...)

Baba : *(Kızar.)* Mantıklı ol. Canımı sıkma benim. Hiçbir yere gidemezsin. O senin babaannense benim de annem. Biz doğru olanı yapıyoruz. Anlaşıldı mı?

Muhsin : Peki. Siz daha iyi bilirsiniz baba.

(Sahne kararır, aydınlanır.)

20



3. Sahne (Huzurevi - Müdürün Odası)

Muhsin *:* İyi günler müdür amca. Girebilir miyim?

Müdür *:* Buyur bakalım delikanlı. Hoş geldin. Nasıl yardımcı olabilirim?

Muhsin *:* Şey, müdür amca, sizden bir ricam vardı da.

Müdür *:* Yaa, peki. Anlaşılan bu böyle ayaküstü konuşulacak bir mesele değil. *(Koltuk gösterir.)*

Buyur bakalım.

Muhsin *:* Yok. Vaktinizi almayayım.

Müdür *:* Lütfen. Otur da öyle konuşalım. Bir dakika. Seni tanıyor gibiyim.

Muhsin *:* Bilmem. Anneler gününde sınıfça gelmiştik. Nurdan öğretmenle.

Müdür *:* Tamam hatırladım. Nurdan öğretmeni tanırım. Anneler, babalar gününü hiç kaçırmaz. Her seferinde bizimkileri ziyaret eder. Neyse, otur bakalım.

Muhsin *: (Oturur.)* Teşekkür ederim müdür amca. Bana ancak siz yardım edebilirsiniz.

Müdür *:* Elbette. Elimden gelecek bir işse neden olmasın? Söyle bakalım neymiş bu önemli iş?

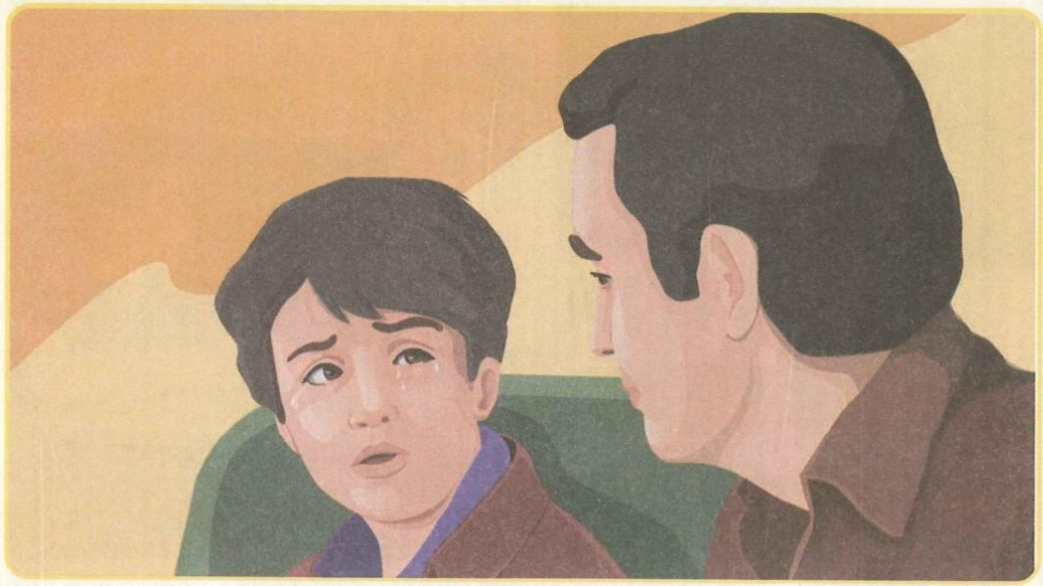
Muhsin *:* Benim bir babaannem var, müdür amca. Onu buraya getirmek istiyorlar.

Müdür *:* Kim getirmek istiyor?

Muhsin *:* Babamla annem. İkisi de doktor. Hastalar, sınavlar, nöbetler yüzünden babaanneme bakamıyorlar. Onun için de "Huzurevine götürelim." diyorlar.

Müdür *:* Peki. Sen ne diyorsun buna?

Muhsin *:* Ben istemiyorum. Evden ayrılmasın babaannem. Buraya gelmesin. Onsuz yalnız kalırım.



Müdür : İyi ama benden ne istediğini hâlâ anlayamadım.

Muhsin : Babaannemi getirdiklerinde, kabul etmeseniz. "Yerimiz yok," deseniz. "Burası size uygun değil," deseniz... Ne bileyim, "Sağlıksız... Romatizması olanlar için zararlı," deseniz... Olmaz mı?

Müdür : Hah! Şimdi anladım. Ben böyle deyince sen babaannenden ayrılmamış olacaksın. Hıı. Peki. Diyelim ki burada yer yok. Burası uygun değil. Sağlıksız. Romatizması olanlar için de zararlı. O zaman babaanneni başka huzurevine götürmezler mi?

Muhsin : *(Şaşırır.)* Başka huzurevine mi? Götürürler mi?

Müdür : Bilmem. Sence götürmezler mi?

Muhsin : Haklısınız. Bunu hiç düşünmedim. Götürebilirler tabii. *(Susar, birden kararlı)* Götürsünler. Oradaki müdür amcalarla da konuşurum. Onlara da rica ederim. Almayın, derim. Hem benim babaannem çok huysuzdur, derim. Herkesi rahatsız eder, derim. Onlar da sizin gibi anlayışlıdırlar umarım. Beni dinlerler. Bana hak verirler.

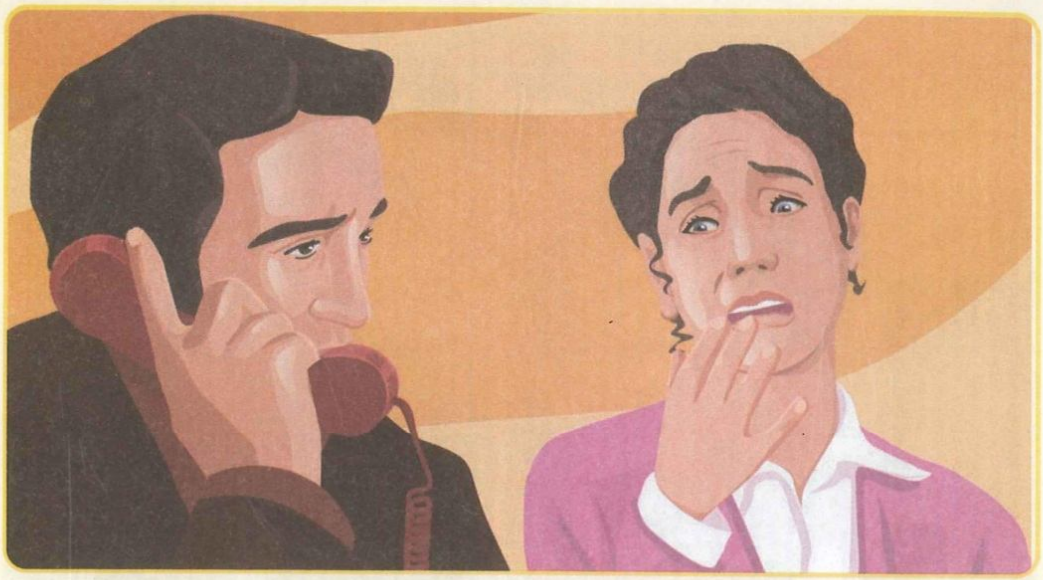
Müdür : Seni çok iyi anlıyorum delikanlı. Ama benden yapamayacağım bir şey istiyorsun. Bize başvuran insanları geri çevirmeye hakkımız yok. Her gelen yaşlı insanımızı hoş geldin deyip kabul etmek durumundayız. Aynı şey babaannen için de geçerli. Sana yardımcı olmak isterdim ama... Kusura bakma. Olur mu?

Muhsin : Yaa! Demek öyle. Peki. Yine de beni dinlediğiniz için teşekkür ederim.

4. Sahne (Ev)

Muhsin : Gitme babaanne. Beni bırakma... Ben...

Babaanne : Çok uzağa gitmiyorum ki canımın içi. Hemen şuradayım. İki sokak ötede. Sık sık beni ziyarete gel, olur mu?



Muhsin : Gitme!

Babaanne : Çok yoruldum canımın içi. İhtiyar kemiklerim azıcık dinleniversin. Yine beraberiz. Sen benim kalbimdesin. Ben senin kalbindeyim. Ayrılık diye bir şey yok ki! Her cumartesi bekliyorum, unutma.

Muhsin : Beni de götür babaanne. Seccadeni sererim. Masallarını dinlerim. Sana su getiririm.

Babaanne : Okulun ne olacak peki?

Muhsin : *(Sarılır.)* Benim bir okulum da sensin babaanne.

Baba : Gidelim anne.

Babaanne : Hadi bakalım. Allahaısmarladık canımın içi. Derslerine iyi çalış. Bir takdire on masal. Söz mü?

Muhsin : Söz, babaanne. *(Çıkarlar. Muhsin koltuğun üzerine kapanır ve hıçkırır. Sahne kararır.)*

5. Sahne (Ev)

Baba : *(Ahizeyi kaldırıp numaraları tuşlar.)* Alo. Emniyet Müdürlüğü mü? Ben şu kayıp çocuğun babasıyım. Evet evet. Muhsin Doğan. Bir haber var mı memur bey? Nasıl? Hiç mi yok? Peki. Aramaya devam ediliyor mu? Tabi tabi. Fotoğrafını vermiştik. Telefonumuz da var sizde. Bir haber çıkarsa arar mısınız? Lütfen! Bekliyoruz. Çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar *(Telefonu kapatır.)*.

Anne : *(Telaşlı)* Ne diyorlar Tarık? Bulacaklar mı yavrumu?

Baba : Sakin ol bakalım. Mutlaka bulurlar onu. Bulurlar eminim *(Gezinir.)*. Allah Allah! Nereye gider bu çocuk?



Anne : Allahım, sen koru yavrumu. Başına bir hâl gelirse... Ah be güzel oğlum, nerdesin? Çık gel n'olur?

Baba : Hayret! "Ben de giderim. Bu evde durmam." diyordu. Dediğini yaptı. Blöf yapıyor demiştim içimden ama değilmiş.

Anne : Oğlum... Hangi karanlık köşelerdesin? Çık gel artık. Yavrumu ne kadar üzmüşüz. Allahım! Ne kadar, ne kadar... *(Telefon çalar.)*

Baba : *(Ahizeyi kaldırır.)* Efendim. Evet benim. Buyrun. İyi günler müdür bey. Sağ olun. Hayrola? Annemle ilgili bir problem mi var? Yaa! İyi iyi. Zaten başımızda yeterince sıkıntı var. Hiç sormayın. Çocuk... Çocuk kayıp. Dün annemi size bıraktıktan sonra kayboldu. Akşam eve gelmedi. Polis arıyor. Bir türlü bulamıyor. Perişanız. Ne yapacağımızı şaşırdık. Nasıl korkmam müdür bey? O daha çocuk. Sokaklarda bin türlü tehlike var. Allah korusun... Peki. Dinliyorum... Yaaa! Ne diyorsunuz müdür bey? Ciddi misiniz? Öyle mi? Hay Allah, Yani?.. Çok şükür. *(Ahizeyi eliyle kapatıp anneye döner.)* Müjde, hayatım, oradaymış.

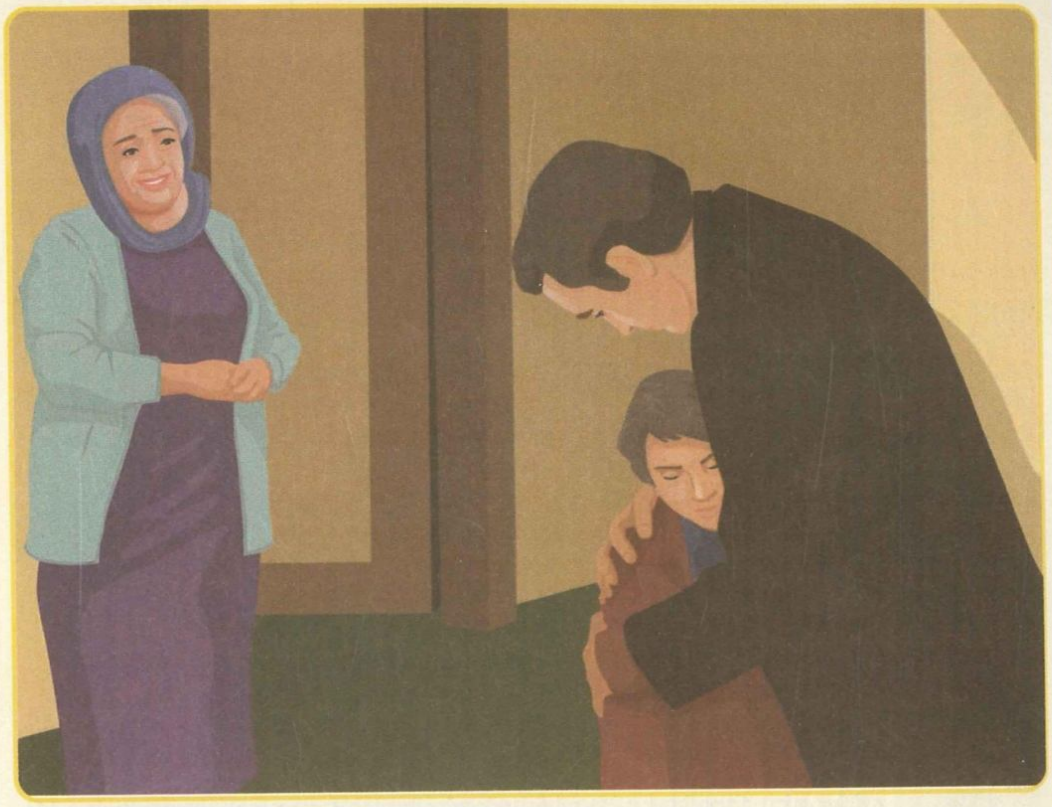
Anne : Orada mı? Nerede? Söylesene? Yavrumu bulmuşlar mı? Kim bulmuş? Nerede bulmuşlar?

Baba : *(Evet anlamında başını sallar. "bir dakika" işaretini yapar. Telefonla konuşmaya devam eder.)* Vay kerata! Demek baaannesine gelmiş ha! Nasıl? Daha önce size mi gelmiş? Almayın diye mi? Allah Allah! Bak sen şuna! Aman müdür bey! Biz hemen geliyoruz. Bu kadar zor olacağını bilseydim gerçekten getirmezdim. Çok teşekkür ederim müdür bey, sağ olun.

Anne : Çok şükür Allahım!

(Çıkarlar, sahne kararır.)

24



6. Sahne (Huzurevi)

(Sahne aydınlandığında müdür, masasında; babaanne ve Muhsin koltuklarda oturmaktadır. Baba ve anne içeri girerler.)

Baba : Merhabalar müdür bey! *(Tokalaşır.)* Anneciğim! *(Elini öper. Muhsin'e)* Oğlum! *(Kucaklar.)*

Babaanne : Hoş geldin oğlum. Telaşlanacak bir şey yok. Canımın içi beni ziyarete gelmişti. Galiba size haber vermeyi unutmuş. Söz verdi bana. Bir daha yapmayacak.

Anne : *(Babaanneye sarılır.)* Ah anne! Neler oldu böyle? Çıldırabilirdim.

Baba : *(Tekrar kucaklar.)* Aslan oğlum benim. Sakın bir daha deneme olmaz mı? Ölecektim az kalsın.

Muhsin : Özür dilerim baba. Sizi üzmek istememiştim.

Baba : Lütfen oğlum! Ben özür dilerim. Anne babalar da bazen hata yapabilirler. Sen haklıydın. *(Müdüre)* Bize müsaade, müdür bey. İlginize teşekkürler.

Muhsin : Babaanne ne olacak?

Baba : O burada kalıyor ya! Her gün ziyaretine geleceğiz, söz.

Muhsin : Yine mi? Ama baba...

25



Baba : Şaka şaka. Tabii ki o da bizimle gelecek. Bırakır mıyım hiç? En iyisi bakıcı tutmak... Huzurevini evimize götürmek... Evimizi huzurevine çevirmek...

Anne : Sahi, bakıcı tutmak neden aklımıza gelmedi ki?

Muhsin : Yaşasın! Haydi babaanne. Evimize gidelim. *(Müdüre)* Hoşça kalın müdür amca. İyi ki sizin gibi insanlar var.

Müdür : Güle güle delikanlı... İyi ki sizin gibi çocuklar var. Gül kokan babaanneler sizinle ne kadar övünseler azdır.

(Çıkarlar. Işıklar söner.)

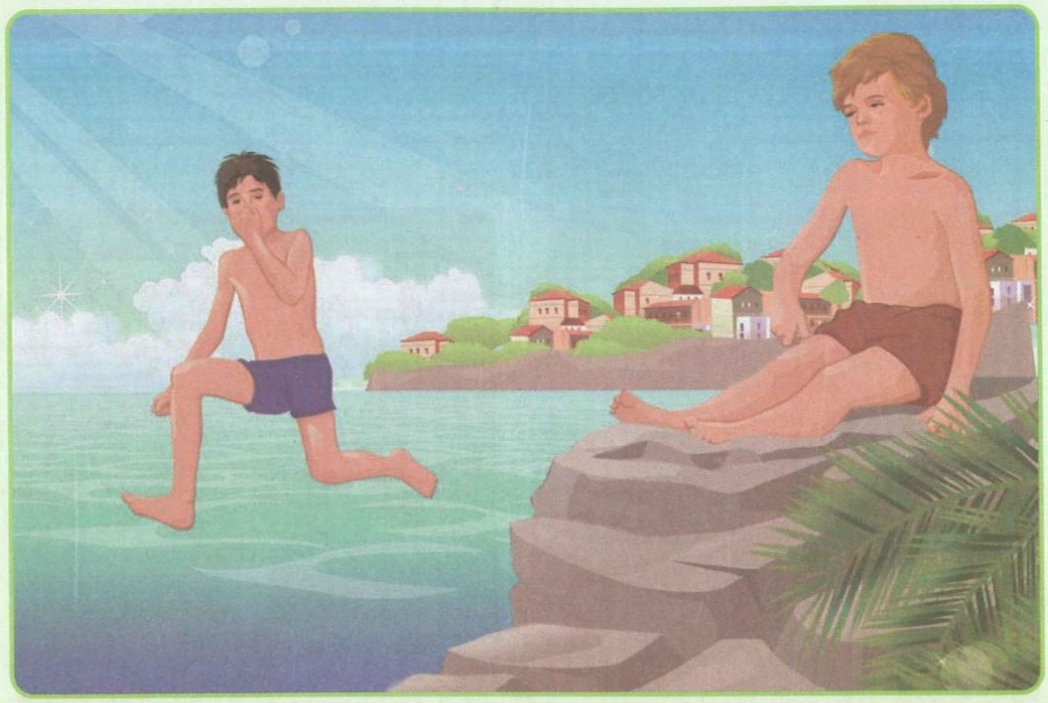
7. Sahne (Ev)

(Işıklar yandığında evin içi, ilk sahnedeki gibi babaanne oturmuş, Muhsin, önüne diz çökmüş, seyirciye yandan görünecek şekilde)

Babaanne : Sonra da kırk gün kırk gece düğün yapmış, evlenmişler. Ömür boyu mutlu yaşamışlar. Gökten üç elma düştü. Biri sana biri bana, biri de bu masalı dinleyenlerin başına.

(Sahne kararır / Perde kapanır.)

Tacettin ŞİMŞEK
Çocuk Edebiyatı
(Düzenlenmiştir.)



GÜNEŞE DOĞRU

Çocuğun sarı saçları alnına dökülmüştü. Güneşten iyice yanmıştı. Kumluğa uzanmış, kayalardan türlü numaralarla denize atlayanlara bakıyordu. Çocukların kimisi dibe gidiyor, kum, taş, yosun, midye çıkarıyor, kimi de az ilerden geçen motorlara doğru kulaç kulaç yüzüyordu.

"Kaptan bana bir karpuz at." diye bağırıyordu kıyıdaki çocuklar.

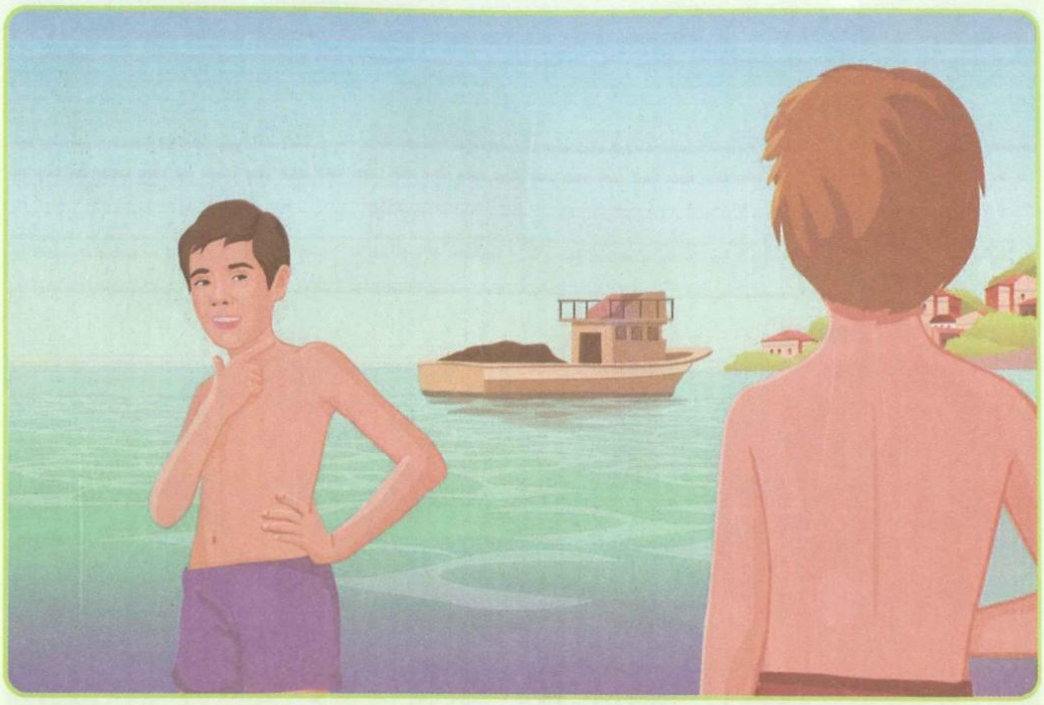
(...)

Kaptan; akıntıya, dalgaya, yorgunluğa, tehlikeye filan bakmadan burunlarına kadar sokulan çocuklara bir iki karpuz atıyorlardı. Sonra çocuklar, kıyıda yere vurup parçalıyorlardı karpuzu. Avurtlarını şişere şişire, ağızlarından burunlarından suları aka aka, güle oynaya, tadına madına bakmadan karpuzu yiyorlardı.

(...)

Birkaç çocuk kıyıdan atladı. Kocaman kulaçlarla ta ilerden geçen motora doğru yüzmeye başladı. (...)

Ah!.. Onlar gibi yüzebilseydi. Yüzüyordu yüzmesine ama kıyıda çimiyordu. Motorların geçtiği yerlere kadar bir türlü gidemiyordu. Bir iki kere az ilerde demirlemiş kum, kereste yüklü motorlara kadar yüzmüştü ama... Onlar kavun karpuz motorları kadar açıkta değillerdi. Dönüşte epey zorluk çekmişti. Oldukça su yutmuştu. Korkuyordu açılmaya.



"Sen niçin gelmiyorsun?" dedi sarı bir çocuk.

"..."

"Korkağın biri o canım." dedi başka bir çocuk gülümseyerek.

"Ben korkak falan değilim."

"Değilsen bizimle beraber gelirsin."

"..."

Çocukların birbirlerine göz kırptıklarını görmedi. O güneşe bakıyordu. Pırıl pırıldı. Gözleri kamaştı. Kırpıştırdı. **Ne vardı acaba orada?** Ne vardı? Biraz bakınca başkalarının da gözleri kamaşıyor muydu? O korkunç sarılığın içindekileri kendisi gibi merak edenler var mıydı?

"Ha. Gelmeyecek misin?"

"Ben mi?"

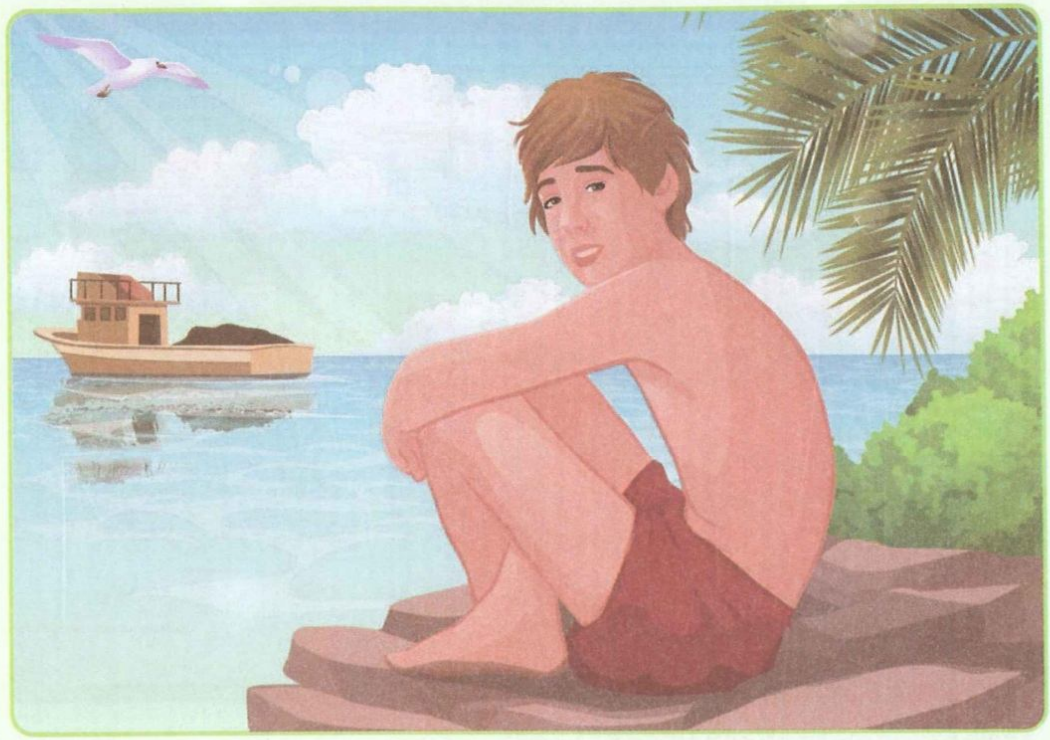
"Sen ya."

"Geleceğim."

Gözünün önünde karpuzu şapırdata şapırdata yiyorlardı. Kırmızı, sulu, bol çekirdekliydi. Çekirdekleri sağa sola püskürtüyorlardı. Beyaz kırçıllı, karamsı çekirdekler...

"Ona da verelim biraz." dedi biri...

"Yaa, o da gelseydi de hak etseydi." dedi bir başkası.



Gidecekti. Ne olursa olsun gidecekti. Bir motor daha geçsin. İsterse geçtiği yer ötekilerden daha ırak olsun. Ne olursa olsun gidecekti. **Korkmuyordu o.** Görsünler bak. Tekrar uzandı kumluğa...

(...)

"Hadi geliyor musun?"

"Nereye geliyor muyum?"

"Bak bak yeni bir motor geliyor."

Başını kaldırıp baktı.

"O gelemez." dedi güneş yanığı zayıf bir çocuk.

"Neden gelmezmiş?"

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

50



.....

.....

.....

.....

.....

Sarışın çocuk, ötekilerle beraber suyu kucaklıyordu. Başını suya gömüyor, ayaklarıyla suyu döverken kollarıyla suyu kucaklıyor, geri kalmamaya çalışıyordu. İçinde garip bir korku, ürperti vardı. Bir şeyi ilk kez yapanların heyecanını duyuyordu. Uçar gibiydi. Ta dibe bakıyor, dibi görmeye çalışıyordu. Güneşin bir yere kadar inen aydınlığı insanı korkunç bir boşlukla karşılaştırıyordu. Ürperti büyüyordu içinde.

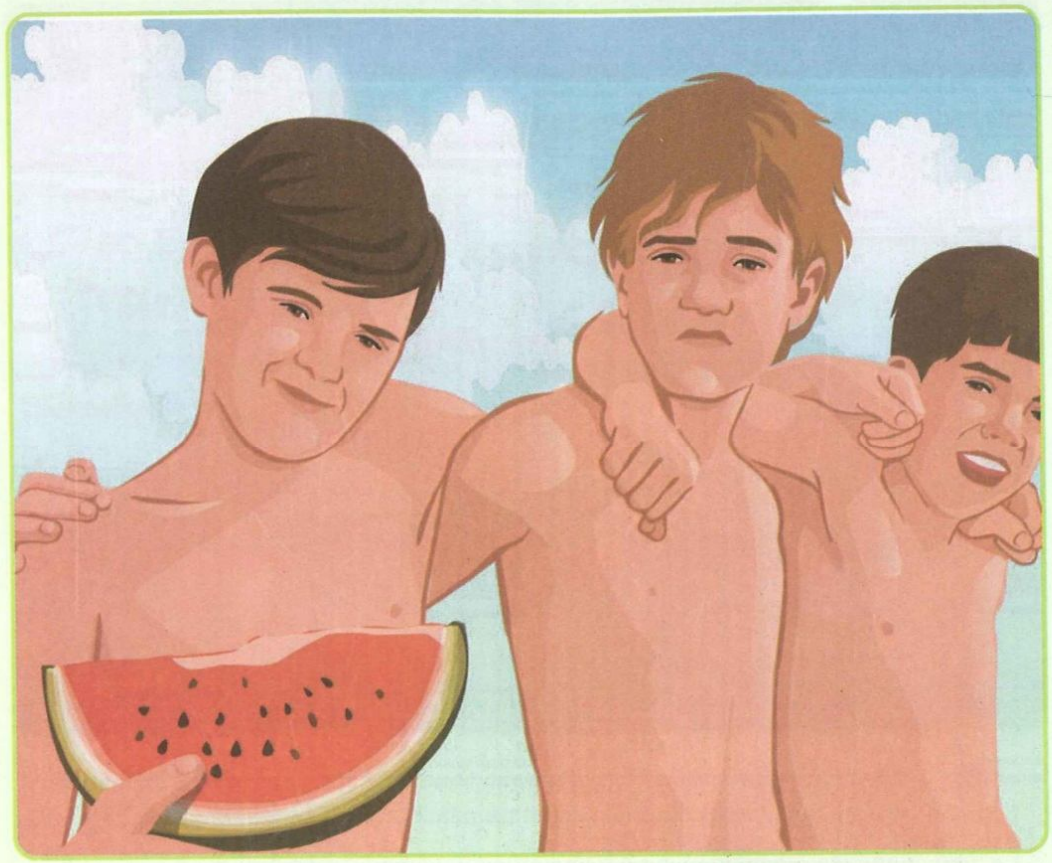
"Sen dön istersen." dedi biri ona.

Motora otuz kırk kulaç kalmıştı. Motor onlara gelirken onlar motora gitmişlerdi.

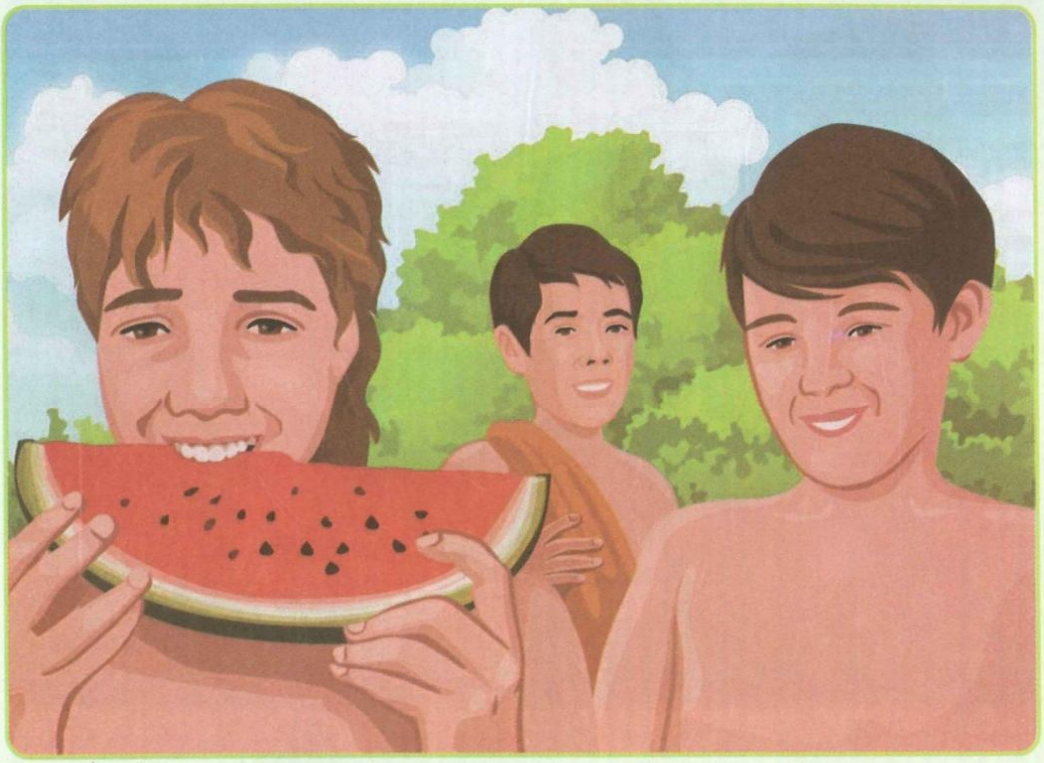
"Kaptan bize bir karpuz at."

Motorun gürültüsü çoğaldı. Pat, pat, pat... Patları kulaklarında bir uğultuydu. Kaptan mı, tayfa mı olduğu pek belli olmayan biri sarktı bir an ve karpuz attı az ilerlerine doğru, üçü de atıldılar öndekilerin. En öndeki çocuk karpuza gitti birkaç kulaçta. Aldı, döndü. (...) Çıktığında soluk soluğaydı. Onları göremedi. Neden sonra kıyıya doğru çabuk çabuk yüzdüklerini fark

51



etti. Derin derin soludu. Motor arkasında bir yığın dalga, bir yığın "pat pat" bırakarak gelmiş geçmişti. Karpuzu onlar almışlardı. Yiyeceklerdi kıyıda. Karpuzla beraber, şakalaşarak birbirlerine top gibi ata ata kıyıya doğru yüzüyorlardı. Döndü. Kıyıdan gelen küçücük dalgalar karşıladı onu ilkin. Su ağzına doldu tekrardan. Tükürdü. Boğazı yanıyordu. Kulakları uğulduyordu. Suyu kulaçladıkça ürpertisi büyüyordu. Aşağı, altındaki derinliklere bakmaya korkuyordu. Şimdi kıyı hiç varılmayacakmış gibi geliyordu ona. İnsanlar, evler, yoldan geçen arabalar daha da küçülmüşlerdi sanki. Kayalardan çocuklar denize atlıyorlardı. Güneşlenenlere su atıyorlar, kaçışıyorlardı. Gittikçe küçülüyor, tükeniyordu sanki. Kesildi. Tekrar baktı kıyıya. Onları göremedi. Kayalıklara çıkmış olacaklardı. **Oldukça yaklaşmıştı ama iyice yorulmuştu.** Arka üstü yattı bir süre. Güneş gözlerine girdi. Kapadı gözlerini. Dinlendi. Bir ara kıyıya geldim düşüncesiyle kendini bıraktı. Ta dibe gitti bir anda. Tekrardan çıkıncaya kadar oldukça su yuttu. Sonra yine kulaçladı suyu. Belki bağırsa sağda solda dolaşan kıyılardakiler imdadına gelirlerdi. Ama "Korkak..." derlerdi. Belki mahalledeki takımda bile oynatmazlardı. Artık az ilerdeydi kayalıklar. Kulaçları yavaşladı. Kıyıda yüzen çocukların arasına girdi. Korkusu dağıldı. Bir, iki, üç kulaç... Yosunlar, taşlar, teneke parçaları. Sonra yosunla kaplanmış, pek az kısmı su üstünde



kalan bir kaya gözüne çarptı. "Oh..." Zorla çıktı kayaya. Birkaç kere kaydı. Ayaklarını midyeler kesti. Kayaya çıkınca derin derin soludu. Sonra çevresine baktı. Öteki çocukları gördü. Karpuzu parçalamışlar, ona bakıp gülerek ağızlarını şapırdata şapırdata yiyorlardı. (...)

"Ben sana gelme demedim mi? Boğulacaktın." dedi biri.

"Ya, evet boğulacakmışım." dedi güçlükle.

"Karpuzu da yiyemedin." dedi bir başkası. Elindeki dilimden kocaman bir parça ısırdı. Avurtlarını şişire şişire bir çabukta yedi. Çekirdeklerini püskürttü. Sarılı, karalı çekirdekler büyüklü küçüklü ayaklarının dibine saçıldı.

Hep beraber güldüler daha içten, daha çıngıraklı.

"Gittim ya, oraya kadar gittim ya." dedi sarı saçlı çocuk. Az önce suyla bir giden karpuz yüklü motorun geçtiği yerde deniz hafif dalgalıydı. Güneşle kucaklaşmıştı mavilik. Daha ileriye, daha ileriye, güneşe doğru baktı. Gülümsedi...

Hakkı ÖZKAN
Cumhuriyet Sonrası Doğumlu
Yazarlarımızdan Çocuklara Hikâyeler

53



UZUN MEHMET

(...)

Bundan uzun yıllar önce Türkiye'de maden kömürü var mı, yok mu bunu bilen yoktu. Bizde maden kömürünü ilk defa Uzun Mehmet adında bir genç buldu. Böylece memlekete büyük hizmet etti.

Uzun Mehmet bir köylü çocuğu idi. Zonguldak'ta bir köyde doğdu, büyüdü. Asker oldu. İstanbul'a gitti; orada deniz eri olarak askerlik yaptı. Maden kömürünü ilk defa asker ocağında gördü; onun memlekete ne kadar gerekli bir şey olduğunu asker ocağında öğrendi.

Günler geldi, geçti. Askerlik bitti. Son gün erler toplandılar. Uzun Mehmet de onların içinde idi. Bölük komutanı geldi. Elinde bir parça maden kömürü vardı. Dedi ki:

— Arkadaşlar, bunun maden kömürü olduğunu asker ocağında öğrendiniz. Bizim için ne kadar gerekli olduğunu da öğrendiniz. (...) Türkiye'de maden kömürü var mı yok mu bilen yok. Belki var, belki yok. Varsa bulmak lazım. Onu bulmak memlekete çok büyük hizmet olacak. Gittiğiniz köyde, dağda, derede, her yerde bu kömürü arayın arkadaşlar.

Bölük komutanı her ere bir parça maden kömürü verdi. Uzun Mehmet de bir parça aldı. Sonra bölük komutanı:



— Arkadaşlar, diye devam etti. Vatana hizmet yalnız asker ocağında olmaz. Bu güzel vatana her zaman, her yerde hizmet edelim. Ben size diyorum ki, maden kömürü arayın. Bu da vatana büyük hizmet olur. Kim maden kömürü bulursa, hükûmet ona biraz para da verecek. Güle güle arkadaşlar. Sizden hayırlı haber beklerim.

Uzun Mehmet, aldığı maden kömürü parçasını torbasına koydu, yola çıktı. Birkaç gün sonra köye vardı. Anası onu görünce çok sevindi. Ana oğul uzun uzun konuştular, birlikte yemek yediler. Yemekten sonra anası, içinde ne var diye Mehmet'in torbasına baktı. İçindeki maden kömürünü gördü:

— Bu ne oğlum, bu kara taş nedir? diye sordu.

Mehmet güldü:

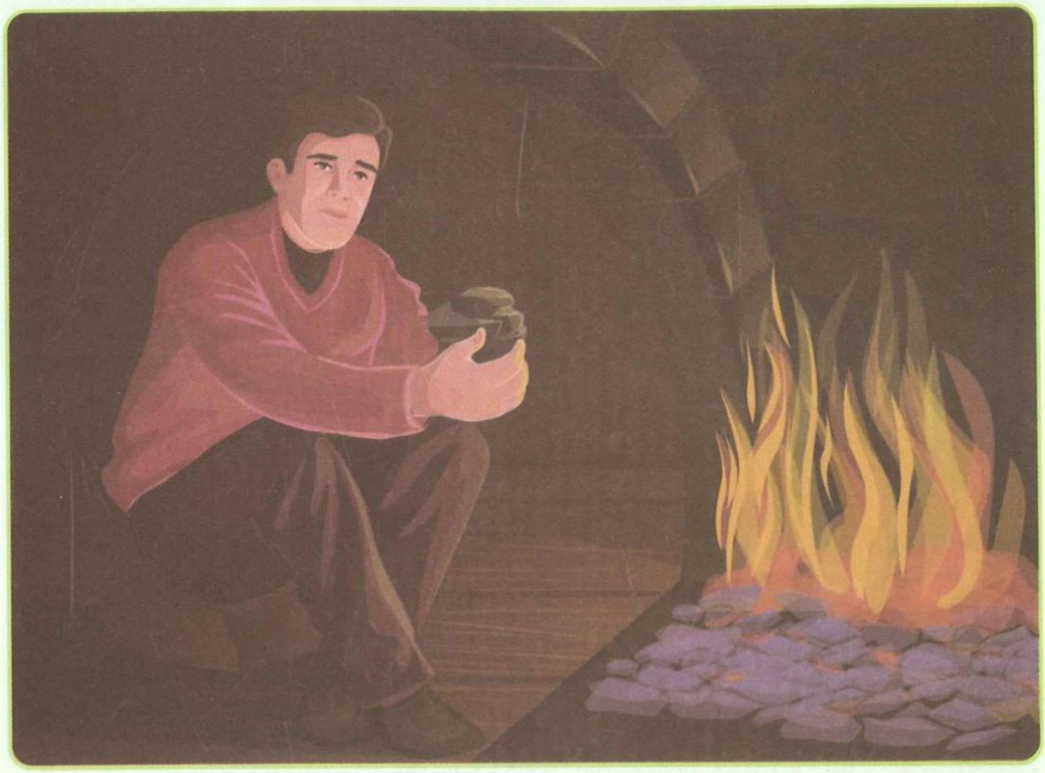
— Ona maden kömürü derler ana. Onu iyi bir yere koy, dedi.

— Ne olacak bu taş oğlum?

— Dağda, derede, her yerde bu taştan arayın diye bölük komutanı verdi. Onu iyi bir yere koy ana.

O gün anası bir şey demedi. Taşı aldı, ocağın yanına bir yere koydu.

(...)



Haftalar böyle geçti. Kasım ayı geldi. Bir gün Uzun Mehmet değirmene gitti. Birçok kişi sıra bekliyordu. Uzun Mehmet baktı, kendine sıra çok sonra gelecek. O zaman aklına yine maden kömürü geldi. Kalktı, maden kömürü aramaya gitti. Bir aralık, yerde taşlar içinde maden kömürü gibi kara şeyler gördü. Birkaç tane aldı, baktı:

— Bunlar maden kömürü olacak, dedi.

Sonra beş on parça aldı, koşa koşa eve götürdü. Ocak yanıyordu, onları ocağa attı.

Anası:

— Yine mi taş getirdin oğlum? Değirmene bunun için mi gittin? Ne oldu buğday, orada mı kaldı? dedi.

Uzun Mehmet:

— Dur ana, bekle biraz. Taş değil bunlar. Bunlar maden kömürü, dedi.

Anası ocağın yanına geldi, baktı. Ocağın içindeki taşlar yanıyordu. Bunu görünce şaştı kaldı.

Uzun Mehmet:

— İşte ana, işte bu maden kömürü! Bak, işte maden kömürünü şimdi buldum! diye bağırdı.

Böylece Uzun Mehmet her gün maden kömürü aramaya gitti. Bir sabah erkenden evden çıktı, bütün gün yürüdü. Akşam üzeri bir yarın önüne geldi. Burası tam bir maden kömürü yatağı idi. Uzun Mehmet:



— Buldum, işte buldum! Maden kömürü yatağı burası! diye sevindi. Hemen işe başladı. kömürü kazdı. Ondan bir çuval aldı, eve götürdü. Artık gece olmuştu. Anası bekliyordu:

— Oğlum, seni merak ettim. Çok merak ettim. Ne oldu? dedi.

Uzun Mehmet:

— Merak etme ana. Merak edecek hiçbir şey yok, dedi. Sonra anasına çuvalı gösterdi.

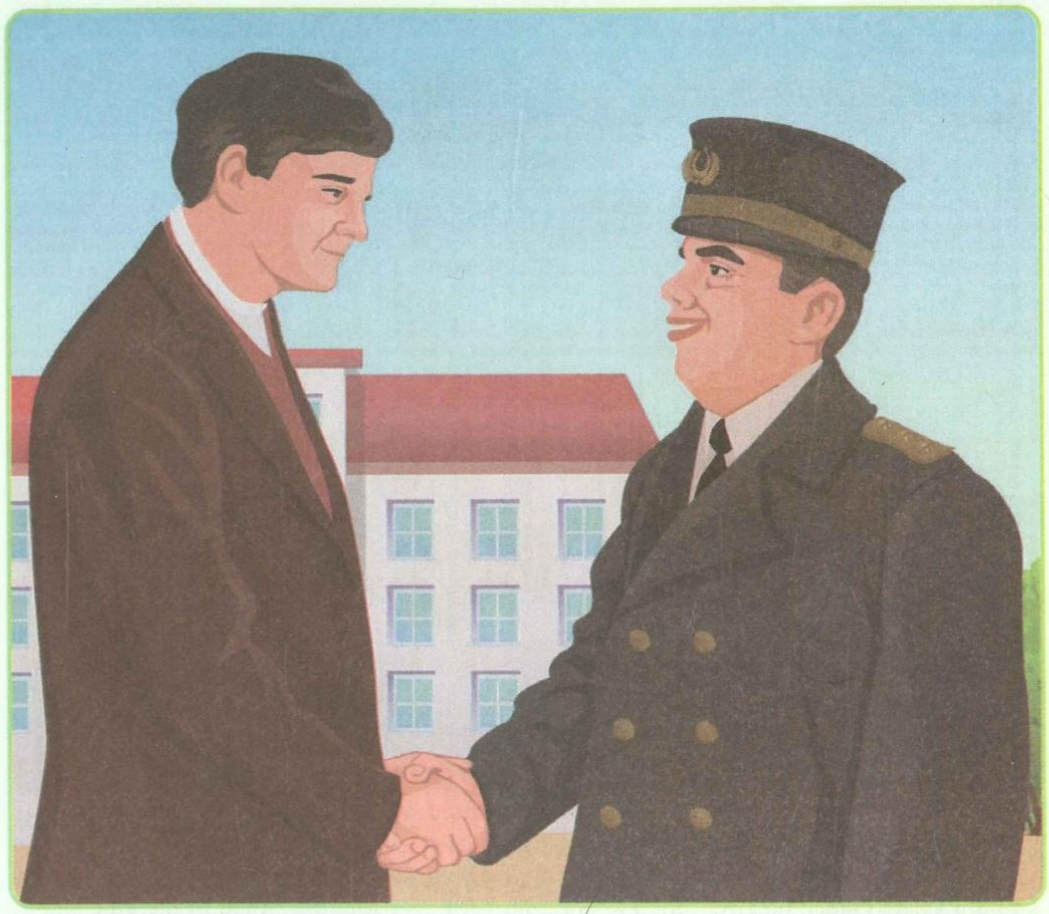
— Bak, bunlar hep maden kömürü. Artık yatağı buldum, dedi.

Birkaç parça aldı, ocağa attı. Bunlar maden kömürü idi. Hem de iyi cins maden kömürü. Çok güzel yanıyordu.

Uzun Mehmet:

— Ana, ben İstanbul'a gideceğim. "Maden kömürü buldum." diye bizim komutana haber vermem lazım. Komutanım kim bilir ne kadar memnun kalacak. Vatana hizmet bu, ana; vatana büyük bir hizmet bu, dedi.

Aradan zaman geçti; kış gitti, bahar geldi. Uzun Mehmet yola çıktı. İstanbul'a vardı. Doğru kışlaya gitti. Orada komutanı buldu. Ona bulduğu kömürü gösterdi.



Bölük komutanı kömürü aldı, baktı:

Evet, bu maden kömürü. Hem de iyi bir cins maden kömürü. Aferin Mehmet. Bunu nereden buldun? dedi.

Uzun Mehmet:

— Zonguldak'ta, diye cevap verdi.

Bölük komutanı üç beş parça kömürü aldı; hemen götürdü, yaktırdı. Hepsi yanıyordu hem de iyi yanıyordu.

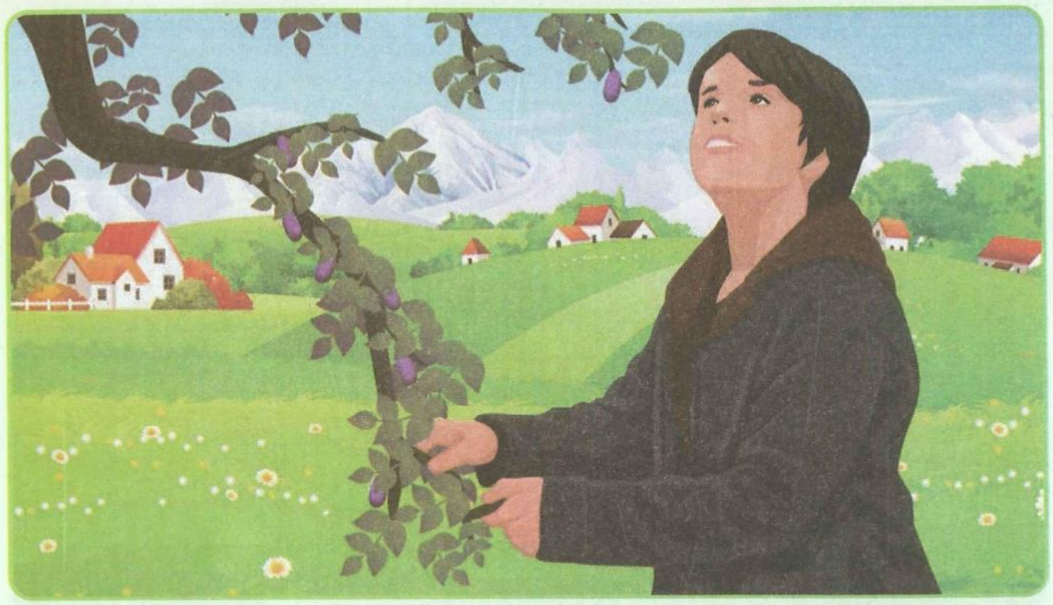
Bunu duyunca kışlada ne kadar subay varsa geldiler. Hepsi Uzun Mehmet'e:

— Aferin Mehmet! Vatana hizmet işte böyle olur. Aferin sana! dediler.

O gün bölük komutanı "Uzun Mehmet Zonguldak'ta maden kömürü buldu." diye hükûmete haber verdi. Hükûmet, Uzun Mehmet'e elli altın lira verdi; altı lira da aylık bağladı.

Turan OFLAZOĞLU - Emin ÇAKIROĞLU
Yerli ve Yabancı Yazarlardan
Örneklerle Çocuk Edebiyatı
(Kısaltılarak düzenlenmiştir.)

SERBEST OKUMA METNİ



İLK ELBİSEM

Toroslar'ın bol engebeli, sarp, dik dağlarında, bitmez tükenmez düzlüklerinde geçti çocukluğum. Öbür arkadaşlarım gibi çalı dibinde büyüdüm. Oğlak, sığır, davar peşinde koştum. Yaz boyunca lastik gibi sert, gök dağ eriklerini yedim, iki taşın arasında dövüp yumuşatarak (Şimdiki bolluk bereket nerde o zamanlar...).

On yaşında bademciklerim şişince doktorla, antibiyotikle tanıştım.

On iki yaşımda ilk resmimi çektirdim, diplomama yapıştırmak için.

İlk kez ilçe dışına çıkışım da o yıla rastlar. Bu çıkış, belleğimde kalan en canlı olaylardan biridir... Otobüsümüz ormanlık bir yerden süzülüp bir sırtı dolandı. Çok aşağılardan kıvrım kıvrım bir çay akıyordu. Karşıda o güne kadar görmediğim bir yeşillik, mavilik gözüme çarptı. Soramadım kimseye ne olduğunu. Ama bizim köyden gelin gitme Emine Abla, hayretini gizleyemedi:

— Amanıın!.. Soğan tarlasına bakın...

Ancek Emine Abla, üç kilometre sonra Eğirdir Gölü'nün o berrak, tertemiz sularını görünce bozuldu. Utandı, konuşmadı hiç.

Haydarpaşa'da trenden inip toprağa ayak basmam unutulacak gibi değildi!.. Sanki Ay'a ayak basan ilk insandım, başka bir yıldıza konmuştum. Çiçeklenmiş umutlarla yaşama "merhaba" diyordum. Güven doluydum. Gurur duyuyordum böyle bir kente gelmekten... Birkaç gün içinde ilk kez otobüse binmiştim, handa yatmıştım, koskocaman trene binmiştim, uzaktan da olsa yurdumun pek çok yerini görmüştüm. Ve gidecektim. Yarım saat sonra Asya'dan Avrupa'ya geçecektim. Hey gidi hey!.. Kim bilir Sultan Mehmet, bu güzel şehri alınca bu sevinci, bu coşkuyu



duymuş mudur?..

Babamın Nişantaşı'nda altmış liraya kiraladığı gecekonduda en çok elektrik dikkatimi çekmişti. Aman Allahım, içerisi ne kadar da aydınlıktı! Ne dumanı vardı, ne isi...

Yere yatakları serdikten sonra, babama yardım eden ağabeyim, ciddi bir sesle şöyle demişti:

— Hadi, ışığı üfür de yatalım.

İlk ayakkabımı İstanbul'a giderken giymiştim. Potinden bozma, eski bir ayakkabıydı. Ağırdı, "tak, tak" ses çıkarırdı yürürken.

"İlk"lerden biri de pantolonumdu. Onu da ayakkabımla birlikte giymiştim. Renk değiştirmiş, sol dizi yamalı, uçları topuklarıma inen ince bir pantolondu.

Babam köy ölçülerine göre iyi kazanıyordu. Litresi yüz elli kuruşa süt satıyorduk. Babam çok dindar bir adamdı. Asla hile yapmazdı ve sütün en iyisini bulurdu. Günlük, has sütün tiryakileri de babamı bırakmazlardı. "Ben hiçbir devirde bu kadar para kazanmadım." diye sevincini belli ediyordu babam. (...) Ama çok borçluydu. Üst baş, eşya hemen hiçbir şey almıyordu. Sadece yiyecek alırken parayı düşünmüyordu. "Yemek önemli" diye de sık sık vurguluyordu. Durmadan borç ödüyordu... Köydeyken geceler boyu neden uzun uzun düşündüğünü şimdi anlıyorum. Bir yandan da gurur duyuyordum: Ne kadar çok saygınlığı varmış babamın! Kim, borç üstüne borç alabilir bu kadar?

Üstümü başımı babam hemen değiştirir umuyordum ama o hiç oralı değildi. Ben de söyleyemiyordum ama çok utanıyordum. Her gün birlikte gidip geliyor, beş litrelik güğümü taşıyor, apartmanlara çıkıp süt veriyordum.

Yirmi gün falan böyle geçti.

Bir öğle zamanı Amerikan Hastanesinin önünde bir eskiciyle karşılaştık. Babam aniden



durdu.

— Eskici dedi, çocuğa göre bir elbisen var mı?

Eskici davrandı, çabucak bir elbise çıkardı, babama doğru uzattı. Tam bana göreydi! Üstümde ölçtüm, ne uzun, ne kısa... Hafif sarılı, göklü bir elbiseydi. Çok giyilmediği de belli oluyordu. İlk kez bir elbisem olacaktı. Gururla İstanbul sokaklarında dolaşacaktım. Nişantaşı'nın lüks apartmanlarının servis merdivenlerinden çıkıp müşterilerimize süt verecektim. Ta aşağılarda gecekonduları dolaşacaktım akşam seferinde. Ne güzel!..

— Söyle bakalım, ne istiyorsun? dedi babam.

— Yüz yirmi beş lira...

Babam güldü:

— Olacak bir şey söyle de alalım.

— Peki, sen ne vereceksin?

Babam bir an düşündü. "Tamam" dedim içimden, "yüz yirmi lira verip alacak. Bundan iyisi can sağlığı... Allah için eskici de fazla istemedi. Yenisi kim bilir ne kadardır..."

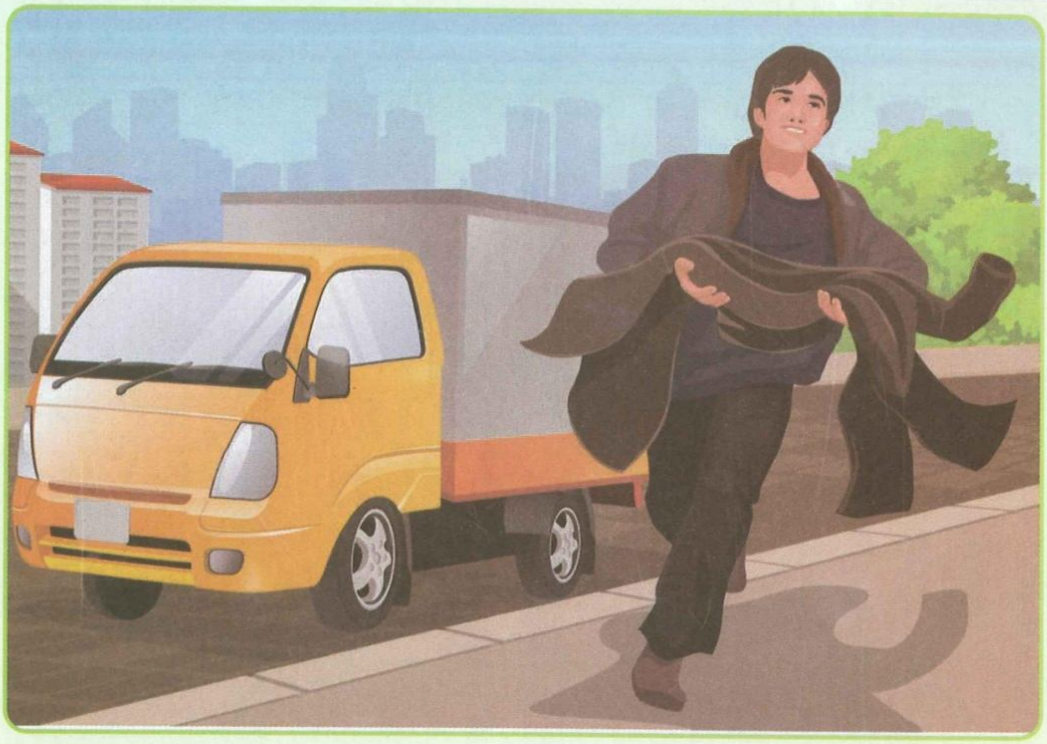
Ama hâlâ düşünüyordu babam.

— Hadi söyle, diye üsteledi eskici.

Babam gülümseyerek:

— Elli lira... dedi.

Başımdan kaynar sular döküldü! Yüreğimin derinliklerinden bir parça kopup gitti. "Eyvah!" dedim. "Kaçtı bu fırsat! Almayacak babam elbise melbise... Şimdi köyde olsam da davar gütsem...



Kimse demez bana, pantolonun niye yamalı diye, neden çarık giyiyorsun diye..."

Bereket versin, adam babamın yakasını koyverecek cinsten değil, asıldıkça asıldı. Meğer babam da epeyceymiş, ne yaman pazarlık yapıyordu!

En sonunda altmış beş liraya anlaştılar. Dünyalar benim oldu!

Ama ne ben sevincimi belli ettim, ne de babam gururlandı. Elbiseyi bana uzatıp olağan bir sesle:

— Hadi oğlum elbiseyi eve bırak da "beşliği" doldur gel, dedi.

Yürüdüm.

Köşeyi döndüm, baktım babam görünmüyor, koştum.

Birden Vali Konağı Caddesi'ne gelmiştim. İnsanlar sel gibi arabalar vızır vızır... Ama gören kim? İstanbul'da benden başka yaşayan var mı? Olsa bile benden mutlusu var mı? Her yer, her yol, her şey benim artık, benim! Hatta İstanbul bile!..

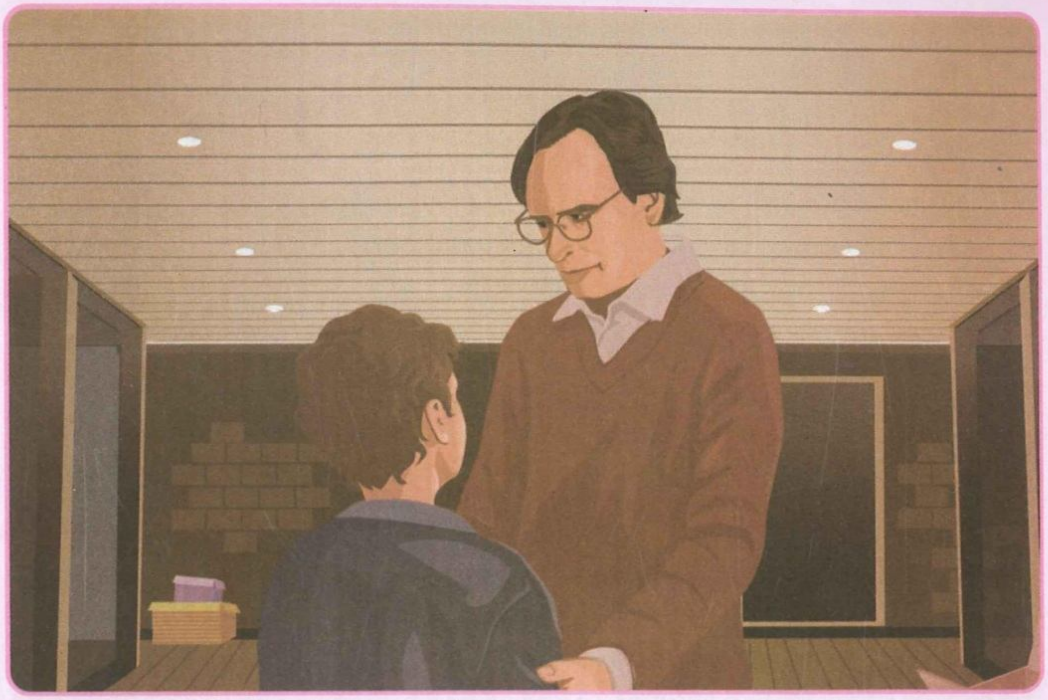
Yolun tam ortasına varmıştım ki, "zınk!" diye bir kamyon durdu dibimde. Tekerlekleri süründü biraz. Aramızda üç beş santimlik bir boşluk var, yok... Bir an ne olup bittiğini anlayamadım. Şoför camdan başını çıkarmış, elleri havada, ağzından köpükler saça saça bağırıyordu.

Kime bağırdığını bilmiyor, ne söylediğini duymuyordum bile. Sadece bir an, "Bana bağırsa gerek..." diye düşündüm.

Sonra koştum gene; uçtum, uçtum!..

Bekir ÖZCAN

65



HARİKA ÇOCUK

Bisküvi, çikolata, kâğıtlı şeker, zeytinyağı, sabun yapımevleriyle küçük tamir atölyelerinin yan yana odalarda bulunduğu, sefer tasına benzeyen hanlardan birinin genzi tıkayan pis havası içinde ekmeğini küçücük pedalıyla kazanmaya çalışan bir arkadaşı görmeye gitmiştim. Bulamadım. Dönecektim ki kapı yanında duran büyükçe bir tahta sandığın içinde onu gördüm: Peynir ekmekle domates yiyordu. Kirli, kıvır kıvır sarı saçları vardı. Makine yağıyla kararmış yüzü, içlerinden aydınlanan harikulade yeşil gözleri...

— Matbaacı abiyi mi aradınız?

— Evet.

— Az evvel kâat kestirmeye gitti. Gelecek.

Yanındaki boş bir tahta sandığı ters çevirip ikram etti:

— Buyurun, oturun!

Öyle tatlı bakıyordu ki. Oturdum. Ekmeğini bölerek uzattı.

Aç olmadığımı söyledim.

— Yoksa ellerim kirli diye mi?

— Yok canım.

— Bizim işte temiz kalınmıyor ki...

Tamir atölyelerinden birinde çıraklık ettiğini sanarak sordum:

— Ne iş görüyorsun?

— Torna, tesviye...

— Ha?

Katıla katıla güldü.

— Kim duysa şaşıyor. Bu eylülde on ikiyi bitiriyorum hâlbuki...

— Yani, torna, tesviyeye ait her işi yapabilir misin?

— Ne var yapamayacak? Babamın atölyesi vardı eskiden. Sabahları okula giderdim, öğleden sonra da atölyeye.

— Kaça kadar okudun?

— İlkin dördüne kadar.

— Sonra?

— Sonra annem öldü. İki kardeşimle ortada kaldık.

— Okulu bıraktın. Sever miydin okulu?

İçini çekti:

— Hem de nasıl!

— Ne olmak isterdin?

— Kaptan... Büyük denizlerde, dalgalı, korkunç denizlerde dolaşmak... Avrupa'ya, Amerika'ya gitmek... Üstüvayı (ekvator) geçerken vapurda eğlence gırla gidermiş. Doğru mu?

— Doğru.

— Sonra, New York (Niv York) Limanı'ndaki Hürriyet Heykeli... Boyu kaç metre onun? Büyük mü?

— Bilmem,

— Robenson Crusoe (Robenson Kuruzo)'yu okudunuz mu siz?

— Okudum.

— Issız adada nasıl da yaşayabilmiş... değil mi? Böyle şey olur mu hiç?

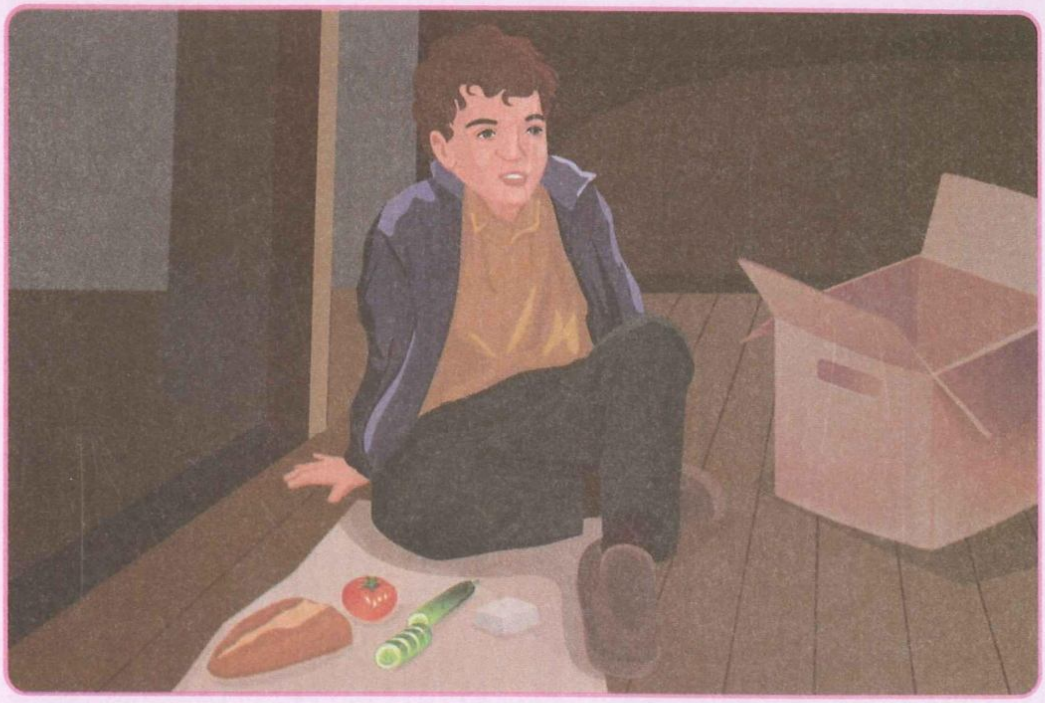
— Olmasa daha iyi değil mi?

— İyi ama oluyor. Yahut da yazarı öyle düşünmüş. Ama iyi düşünmüş. Ne olursa olsun, aferin Robenson'a. Issız adada elini kolunu bağlayıp durmamış, hemen işe girişmiş. Marifet ölmemek değil mi? Yaşamak!

Makine yağlarıyla kirlenmiş mendilini çıkarırken gözlerim tulumunun geniş cebindeki cam misketlere ilişti. O da bunun farkındaydı. Çıkardı, avucunda şakırdatarak:

— Ne yapalım, dedi. İş, iş, iş... Bunalıyor insan. Paydoslarda Ateş Ali'yle oynuyoruz.

— Ateş Ali kim?



— Alt kattaki bisküvi yapımevinde çalışıyor. Bizim mahalleli. Her sabah işe birlikte geliriz. Benim annem yok, onun babası. Maça, sinemaya filan da beraber gideriz.

— Misketi mi çok seviyorsun, sinemayı, yoksa maçı mı?

— En çok maç ama hava alıyoruz.

— Niye?

— Numaralı tribün bize göre değil. Tekliği toka ettik mi, Teksas'a bırakıyorlar. Teksas'ta da boyumuz yetişmiyor. Stadyumu yaparken çocukları düşünmemişler!

— Siz de?..

— Biz de sinemaya gidiyoruz Ali'yle çokluk... Tabii pazarları... Babam evdeyse sabahleyin erkenden tüyerim. Doğru Şehzadebaşı'na.

— Değilse?

— Değilse tüymek olmaz. Su ısıtmak, yıkanmak, kardeşlerimi yıkamak vazifesi bana düşer.

— Kaç para kazanıyorsun tesviyecilikten?

— On lira haftada.

— Yetiyor mu?

— Bu pahalılıkta yeter mi? Başka atölyelerden yirmi beş lira veriyorlar ama gidemiyorum.

— Niye?



– Çünkü ben kardeslerime ve babama bakmak zorundayım. onlara bakacak bir kimse yok.

– Ama ser okumalısın sende her kes gibi bir mesleK seçmeliSin.

– Ben de gitmek isterdim ama bunu yapamam okul masrafları da var hem.

– Ben bütün masrafları karşılarım-ıyorum.

– Ama olmaz ki siz nasıl ödeyeceksiniz.



Adam: Hiç lafı bile olmaz dedi. Sen yeterli iste çocuğun.

Yeşil gözleri sevinçle parladı. Sonra sönükleşerek bir noktaya takıldı kaldı.

— Ha? İster miydin?

— İsterdim ama...

— Ama?

— Kardeşlerim... Babam...

İçimde bir damar sızladı.

— ... benden geçti. Kardeşim okuyor. Öteki küçük daha. Büyüyünce onu da okula vereceğim. Haftalığım elli olur o zaman herhâlde.

Birden sordu:

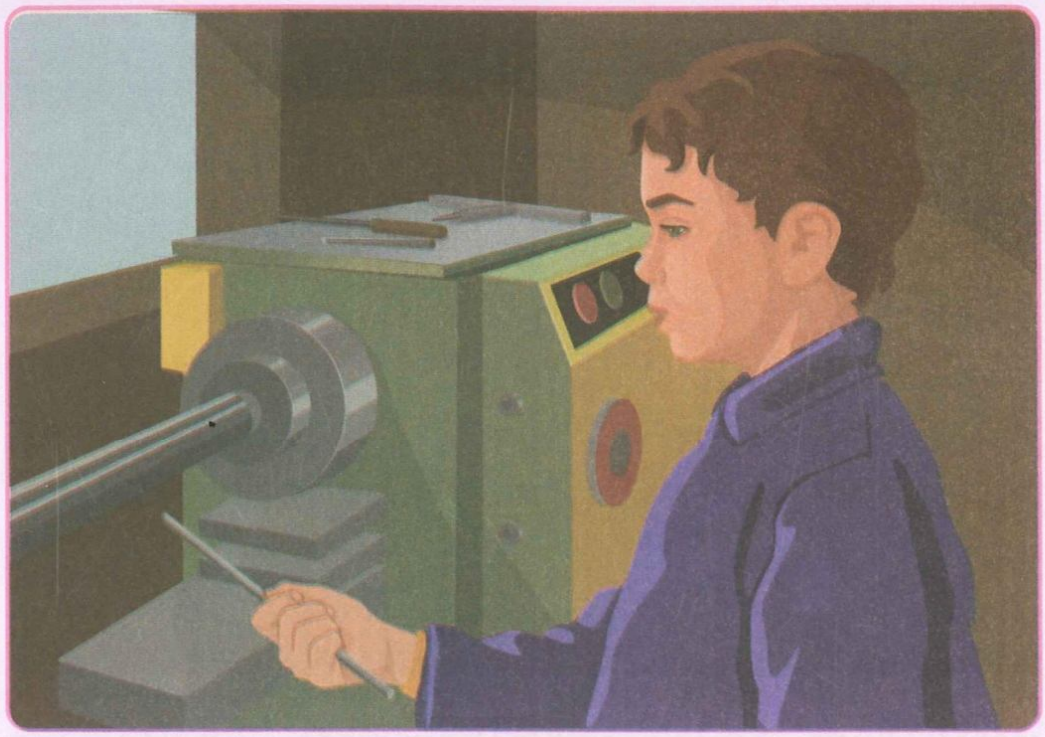
—Amıca?

— Ha?

— Benim boyum hep böyle kısa mı kalacak?

— Niçin? Büyümüyor mu?

— Annem ölmeden evvel duvara kurşun kalemiyle çizmiştim. Ölçüyorum. Hâlâ aynı yerde. Yoksa cüce mi kalacağım?



Dudaklarımdan çıkacak cevabı heyecanla bekliyordu ki makine şakırtıları yüklü sıcak koridorun aydınlığında iri yarı biri belirdi:

— Ayhan!

Onun da üstü başı, yüzü kir pas içindeydi.

Çocuk sandıktan fırladı:

— Buyur usta!

— Hâlâ karnını doyuramadın mı?

— Doyurdum.

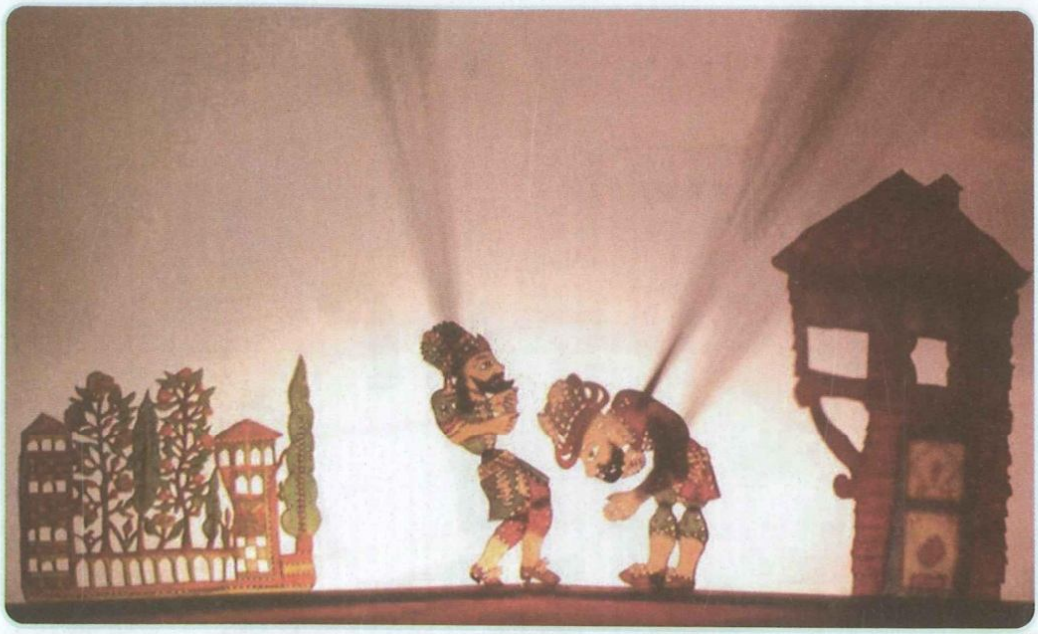
— Doyurduysan git de o borulara diş aç!

— Peki usta...

Beni unutmuştu bile. Koridorun kirli aydınlığında koşarak uzaklaştı. Dipteki atölyeden içeri girdi. Peşinden gittim. Atölye penceresinin kenarından heyecanla seyrettim: Boyu yetişmediği için ters çevrilmiş bir tahta sandığın üzerinden idare ediyordu makineyi. Makineyse çocuğun emri altında munis bir hayvan kadar uysal, yere kıvrım kıvrım, pırıl pırıl demir yongalar döküyordu.

Orhan KEMAL
Kar Altında Allı Turna
(Düzenlenmiştir.)

74



DİL BİLİR MİSİN?

(Millî oyunlarımızdan biri olan Hacivat - Karagöz oyununu oynatmak çok kolaydır. Şöyle ki: Kullanılmış röntgen filmleri sıcak su ile silinir, hafifçe kazınır, siyahlık kaybolur. Ansiklopedilerde Hacivat - Karagöz resimleri bulunur, filmin üzerine kopye edilerek kesilir. Renkli çini mürekkebi ile boyanır. şekiller, birer çubuğa raptiye ile tutturulur. Bir paravanaya küçük, beyaz perde asılır. Arkasında mum ya da ampul yakılır. Hazırlanan şekiller perdeye tutulursa canlı olarak görünürler. Oyunun konusuna göre bir veya birkaç kişi, perdenin arkasından, karşılıklı konuşurlar. Sözlere göre şekiller hareket ettirilir. Böylece güzel bir temsil yapılmış olur.

Siz de böyle Hacivat - Karagöz oyunları düzenleyip evinizde, okulunuzda, çocuk kütüphanenizde oynatıp arkadaşlarınızı eğlendirebilirsiniz.)

Çocuklar: *(El çırparak makamla)*

Başlar mısın, başlayalım mı?

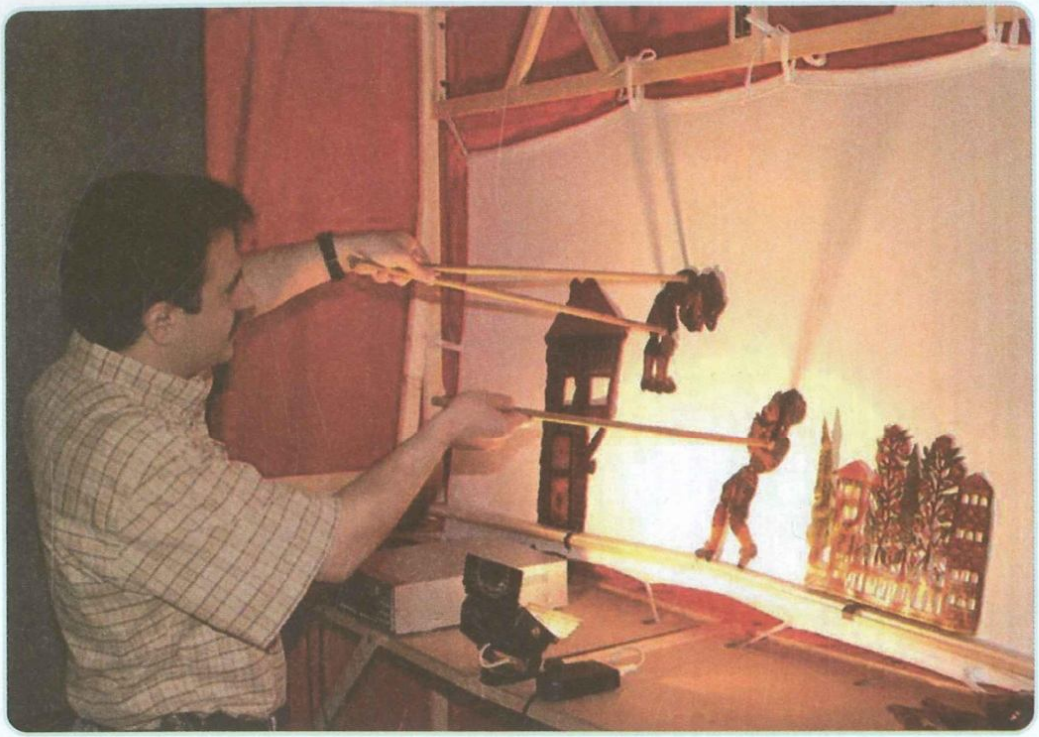
Karagöz'ün evini taşlayalım mı?

Karagöz : *(Perdeye çıkar.)* Susun çocuklar, daha Hacivat gelmedi, ben tek başıma oynayamam! *(Gider.)*

Çocuklar: Başlar mısın, başlayalım mı?

Karagöz'ün evini taşlayalım mı?

Hacivat : *(Hacivat'ın uzaktan sesi duyulur.)* Yâr bana bir eğlence!..



Karagöz : Susss... İşte Hacivat geliyor. Ben şuraya saklanayım, bakalım Hacı Cavcav sizlere neler söyleyecek? *(Gider.)*

Hacivat : *(Perdeye gelir, makamla)*

Yâr bana bir eğlence
Severim sevilince
Karagözüm gelince
Oynarım bir delice

Karagöz : Karagöz'ün gelince yersin kafana bir kepçe! *(Tokadı atar, kavgaya tutuşurlar.)*

Hacivat : *(Kavga biter.)* Vay sıkılmaz vay! Benden utanmıyorsun bari şu misafirlerden utan. İnsan böyle günde kavgaya sebep olur mu? Şuraya gülüp eğlenmeye geldik...

Karagöz : Ne eğlenmesi, düğün mü var, bayram mı?

Hacivat : Bayram var ya, bayram!.. Okuma bayramı.

Karagöz : Ne bayramı?

Hacivat : Okuma bayramı dedim ya!..

Karagöz : Ayyy!.. Şu kocaman çocuklar okumayı yeni mi öğreniyorlar? Ayol, okuma bayramı ilkokulun birinci sınıfında yapılır.

Hacivat : Bugünkü bayram, Almanca kursuna devam edip Almanca okuma-yazma öğrenen çocukların bayramı.



Karagöz : Yaa! Demek bunlar Almanca öğreniyorlar?

Hacivat : Tabii ya! Hem de öyle güzel öğreniyorlar ki... Karagözüm, sen dil bilir misin?

Karagöz : Bilirim.

Hacivat : Hangi dilleri?

Karagöz : Sığır dili, koyun dili, manda dili... Haşlamaları bir güzel olur ki!

Hacivat : Öyle değil Karagözüm.

Karagöz : Ya nasıl?

Hacivat : Yabancı dil, yabancı!..

Karagöz : Evdekilerin dili çekilmiyor da nerde kaldı yabancıların dili. Hele bir dilleri ötmeye görsün, vallahi arı gibi sokarlar insanı.

Hacivat : Canım öyle değil. Yani Almanca, Fransızca, İngilizce bilir misin?

Karagöz : Bilirim.

Hacivat : Konuş bakalım.

Karagöz : Anca, manca, tanca, fanca...

Hacivat : O ne biçim konuşma birader, hangi dille konuşuyorsun?

Karagöz : Sen anlamazsın, buna kuş dili derler...

Hacivat : Öyle dil olmaz Karagözüm. Her dilin bir kuralı, bir edebiyatı vardır. İnsan yabancı bir dil öğrenmeli.



Karagöz : Öğrenip de ne olacak?

Hacivat : Karagözüm, bir dil bilen adam, bir adam, iki dil bilen adam, iki adam, üç dil bilen adam, üç adam olur.

Karagöz : Üçü de birbirine benzer mi?

Hacivat : Neyin?

Karagöz : Adamların canım...

Hacivat : Öyle değil Karagözüm, insan ne kadar çok dil bilirse o kadar bilgili olur, değer taşır. Ünlü kişilerin hepsi birkaç dil bilir.

Karagöz : Sahi ya, bak biz bir adam bile olamadık.

Hacivat : Sen de sene başında Almanca kursuna yazılsaydın şimdi biraz öğrenmiş olurdun. Tatilde kendi kendine çalışır, bu sene de açılacak kursa devam ettin mi öğrenir giderdin.

Karagöz : Ahdım olsun, bu sene kurs başlar başlamaz hemen kaydolacağım.

Hacivat : Ben de yazılacağım. Beraberce öğreniriz. Arada sırada oyunumuzu Almanca da oynarız.

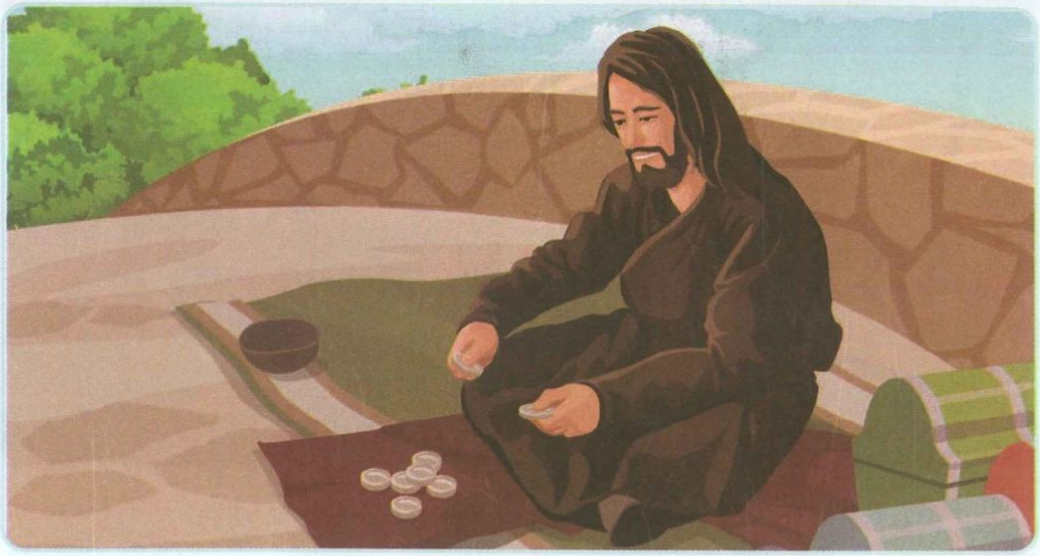
Karagöz : Olur Hacivatım, olur.

Hacivat : Haydi şimdilik hoşça kal. Kursta buluşuruz.

İhsan GÜLEÇ

Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız

SERBEST OKUMA METNİ



DUHA KOCA OĞLU DELİ DUMRUL

Hanım hey!

Meğer hanım, Oğuz ülkesinde Duha Koca oğlu Deli Dumrul derler bir er vardı. Bir kuru çayın üzerine köprü yaptırmış, geçenden otuz üç akçe, geçmeyenden döve döve kırk akçe alırdı. Niçin böyle yapıyorsun, diyenlere de, benden gözükara, benden güçlü er varsa çıksın döğüşelim; benim erliğim, yiğitliğim Roma'ya, Şam'a kadar yayılsın, ünlensin, derdi.

Günlerden bir gün, köprüsünün yanına bir yörük obası konmuş, bu obada yakışıklı bir delikanlı hastalanmıştı. Allah'ın emriyle o delikanlı öldü. Oba halkı, kimisi "Oğul!" diye, kimisi "Kardeş!" diye ağlaştı. Feryat figan arşa çıktı. Bu sırada Deli Dumrul atını koşturup geldi:

– Bre kavatlar, ne ağlıyorsunuz? Benim köprümün yanında bu kargaşa nedir? Niye feryat ediyorsunuz? dedi.

– Hanım! Bir delikanlımız vardı, öldü; onun için ağlıyoruz.

– Bre delikanlıyı kim öldürdü?

– Vallahi bey yiğit! Allah'tan buyruk oldu, al kanatlı Azrail o yiğidin canını aldı!

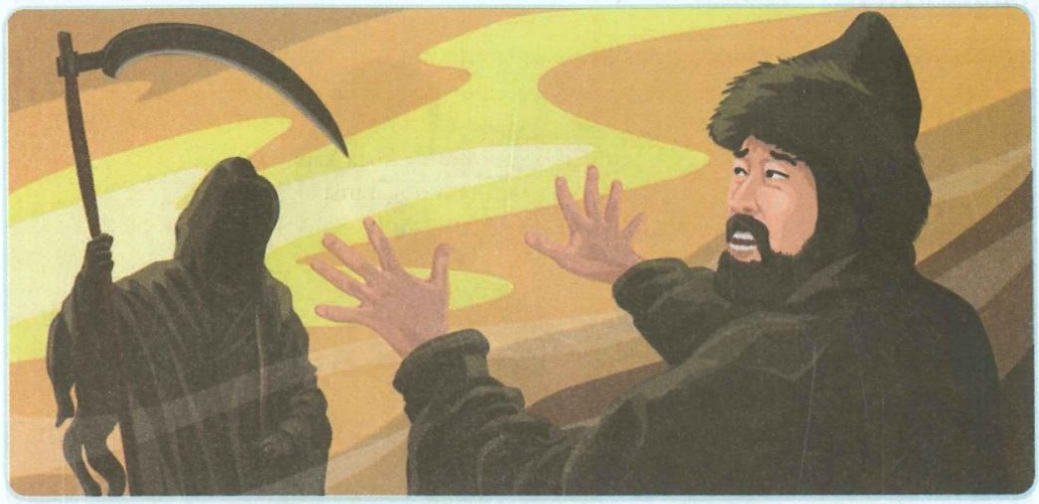
Deli Dumrul:

– Bre Azrail dediğiniz kimdir ki insanın canını alır? Ey Kadir Allah! Birliğin, varlığın hakkı için Azrail'i benim karşıma çıkar! Savaşayım, dövüşeyim, bu güzel yiğidin canını kurtarayım. Bir daha bu yiğidin canını almasın! dedi. Döndü evine geldi.

Hak tealaya Deli Dumrul'un sözü hoş gelmedi. "Bak, bak, bre deli kavat benim birliğim bilmez, birliğime şükretmez,benim ulu dergâhımda gezer, benlik eder!" dedi. Azrail'e emretti:

– Var o deli kavatın gözüne görün, benzini sarart, canını hırlat, al!

Deli Dumrul kırk yiğidiyle yiyip içip oturuyordu. Ansızın Azrail çıkageldi. Ne kapıcılar gördü, ne bekçiler! Azrail'i görür görmez dünya âlem Deli Dumrul'un gözüne karanlık göründü, tutar eli tutmaz, görür gözü görmez oldu.



– Bre ne heybetli kocasın!
Kapıcılar seni görmedi,
Nöbetçiler seni duymadı.
Görür gözüm görmez oldu,
Tutar elim tutmaz oldu.
Canım titredi, coştu.
Altın kadehim yere düştü.
Ağzımın içi buz gibi oldu.
Kemiklerim tuz gibi oldu.
Bre sakalcığı ak koca,
Gözü görmez bunak koca!
Bre ne heybetli kocasın, söyle bana!
Belam tokunur bugün sana!

Azrail, Deli Dumrul'un bu küstah sözlerine öfkelendi, şöyle dedi:

– Bre deli kavat!
Görmez gözümü niye beğenmezsin?
Güzel gözlü kızların gelinlerin
Canını çok aldım ben.
Ağarmış sakalımı niye beğenmezsin?
Ak sakallı, kara sakallı yiğitlerin
Canını çok aldım ben. Sakalımın ağarması bundandır.

Bre Azrail'i yakalasam da delikanlının canını kurtarsam diyordun. İşte şimdi senin canını almaya geldim. Verir misin, yoksa savaşır mısın?

– Bre al kanatlı Azrail sen misin?
– Evet benim!
– Bu güzel yiğitlerin canını sen mi alıyorsun?
– Evet, ben alıyorum.

– Hey kapıcılar! Kapatın kapıları! Bre Azrail, ben seni geniş yerde arıyordum, dar yerde elime girdin. Şimdi ben seni öldüreyim, yiğidin canını kurtarayım!

Deli Dumrul kara polat kılıcını sıyırdı, Azrail'in üstüne hamle etti. Azrail bir güvercin oldu, pencereden uçtu gitti. Erenler ejderhası Deli Dumrul ellerini birbirine vurdu, kah kah güldü.

– Yiğitlerim! Azrail'in gözünü öyle bir korkuttum ki koca kapıyı bıraktı, dar pencereden kaçtı, elimden güvercin olup uçtu; kor muyum ben onu doğanıma aldırmayınca! dedi.

Kalktı, atına bindi, doğanını aldı, Azrail'in peşine düştü. Bir iki güvercin vurdu, döndü. Evine dönerken Azrail atının gözüne göründü, at ürktü, Deli Dumrul'u üstünden attı. Deli Dumrul'un başı bunaldı, gözleri kararadı. Ak göğsünün üstüne Azrail basıp kondu. Evvelce mırlar iken, şimdi hırlamaya başladı. Şöyle dedi:

– Bre Azrail aman!
Tanrının birliğine yoktur güman!
Ben seni böyle bilmemiştim,
Gizlice can aldığını duymamıştım!
Bizim büyük dağlarımız olur,
O dağlarda bağlarımız olur,
Bağlarda kara salkımlı üzümler olur,
O üzümü sıkarlar al şarabı olur.
O şaraptan içen sarhoş olur,
İçkiliydim, duymadım.
Ne söyledim, bilmedim.
Beyliğime usanmadım,
Gençliğime doymadım,
Canımı alma Azrail, medet!

– Deli kavat! Bana niçin yalvarıyorsun, Allah'a yalvar! Benim elimde ne var? Ben de bir emir kuluyum.

– Ya can veren, can alan Allah mıdır?

– Evet, odur!

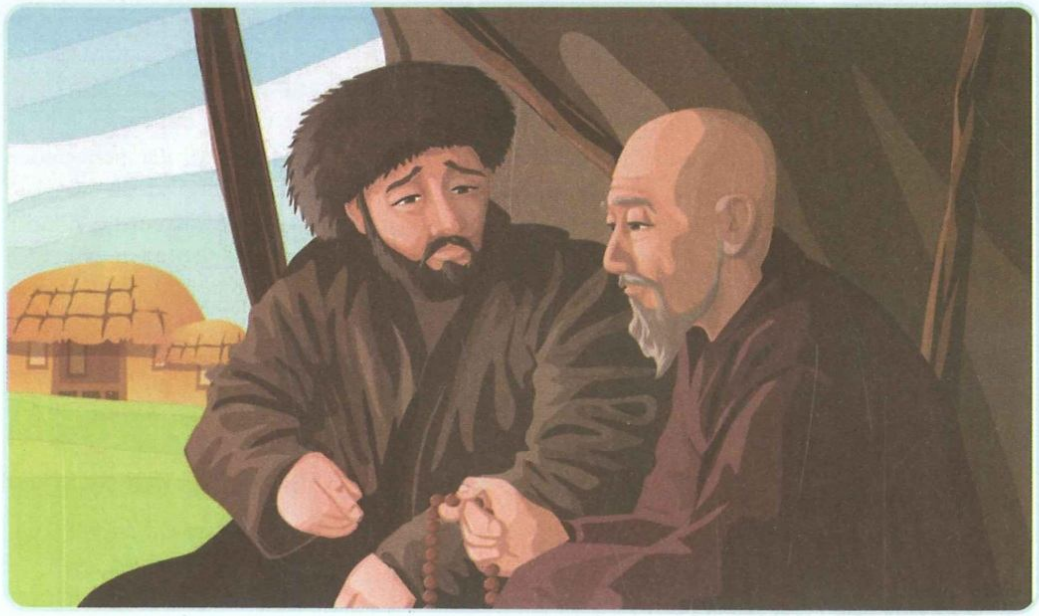
– Ya sen ne işlemekçisin. Sen aradan çık, ben Allah'la konuşayım!

Deli Dumrul burada soylamış, görelim hanım, ne soylamış:

– Yücelerden yücesin
Kimse bilmez nicesin,
Güzel Tanrı.
Cahiller seni yerde, gökte arar,
Sen müminler gönlündesin.
Dayim duran Cebbar Tanrı.
Benim canımı alacaksan sen al,
Azrail'e bırakma!

Deli Dumrul'un bu sözleri Allah tealanın hoşuna gitti. Azrail'e, bu deli kavat benim birliğimi anladı, şükretti ey Azrail, söyle yerine can bulsun, kurtulsun! dedi. Azrail de, Allah'ın emriyle, yerine bir can bulursa kurtulacağını söyledi.

Deli Dumrul atını sürdü, babasının yanına geldi. Elini öptü:



– Ak sakallı aziz babam! Bilir misin neler oldu?
Ben bir küfür söz söyledim. Hak tealanın hoşuna gitmedi.
Al kanatlı Azrail'e emretti, o da geldi benim akça göğsüme kondu.
Hırıldatıp canımı alır oldu.
Ey baba, senden can istiyorum, verir misin;
Yoksa oğul Deli Dumrul diye ağlar mısın? dedi.
Babası:
– Ey oğul! Canımın parçası oğul!
Doğduğunda dokuz buğra kurban ettiğim, evimin direği oğul!
Kaza benzer kızımın, gelinimin çiçeği oğul!
Karşıki kara dağlarım gerekse, söyle gelsin,
Azrail'in yaylası olsun!
Soğuk pınarlarım gerekse, ona içit olsun!
Tavla tavla atlarım ona binit olsun!
Katar katar develerim ona yüklet olsun!
Akça koyunlarım ona şölen olsun.
Altın gümüş gerekiyorsa, ona harçlık olsun!
Ne var ki, dünya tatlı, can aziz.
Canıma kıyamam, bilesin.
Benden aziz, benden sevgili annen var, oğul, annene git!
Babasından yüz bulamayan Deli Dumrul annesine geldi:
– Ana, bilir misin neler oldu?
Gökyüzünden al kanatlı Azrail uçup geldi,

Benim akça göğsüme basıp kondu,
Hırlatıp canımı alır oldu,
Babamdan can diledim ana, vermedi.
Senden can dilerim ana, verir misin?
Yoksa oğul Deli Dumrul diye ağlar mısın?
Ak yüzünü tırnak ile yırtar mısın?
Uzun kara saçlarını yolar mısın?
Annesi cevap verdi, şöyle dedi:
– Oğul, oğul, ey oğul!
Dokuz ay karnımda taşıdığım oğul!
On ay olunca dünyaya getirdiğim oğul!
Dolama beşiklerde belediğim oğul!
Ak sütümü emzirdiğim oğul!
Akça burçlu hisarlarda esir olaydın oğul!
Kötü dinli kâfir elinde tutsak olaydın oğul!
Altın gümüş verip seni kurtaraydım oğul!
Kötü yere gitmişsin, varamam!
Dünya tatlı, can aziz,
Canıma kıyamam, bilesin!

Annesi de Deli Dumrul'a canını vermedi. Azrail geldi, canını almaya. Deli Dumrul, bre Azrail aman, Tanrının birliğine yoktur güman, diye yalvardı. Azrail:

– Bre deli kavat! Daha ne aman diliyorsun? Ak sakallı baban sana canını vermedi, ak saçlı anan sana canını vermedi. Başka kim verir ki dedi.

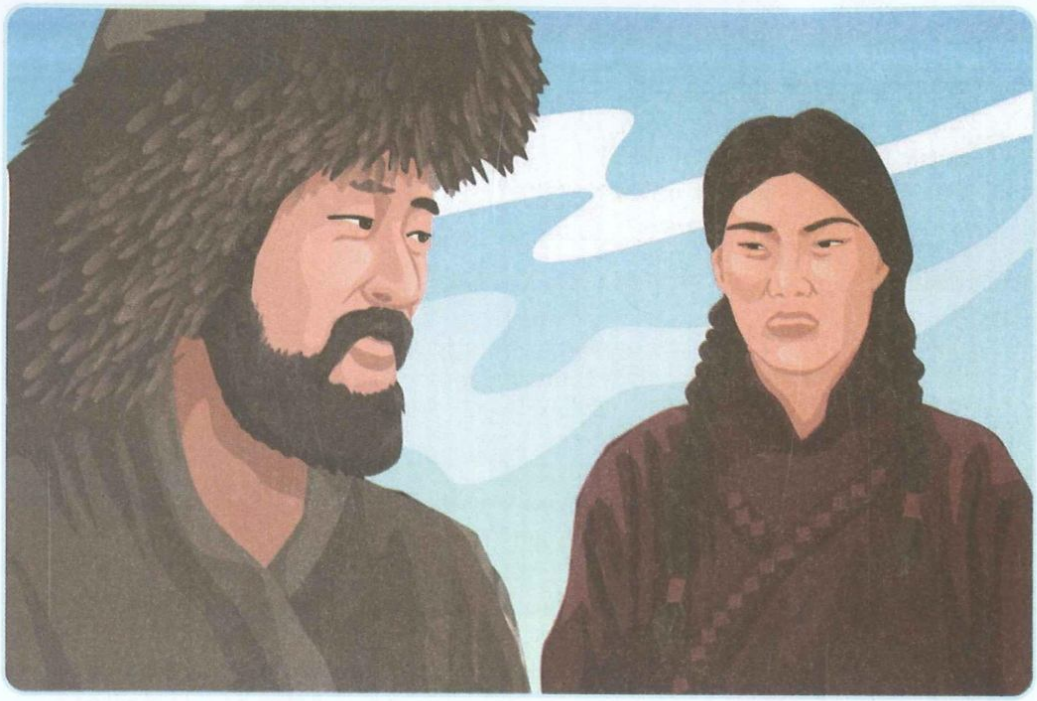
– Bir hasretim vardır, onu göreyim!

– Bre Deli, hasretin kimdir?

– El kızı karım var, ondan iki yavrum var. Emanetim var, onlara ısmarlayayım, sonra gel canımı al!

Dei Dumrul geldi, helalinin yanına. Şöyle dedi:

– Bilir misin neler oldu?
Gökyüzünden al kanatlı Azrail uçup geldi,
Benim akça göğsüm basıp kondu.
Benim tatlı canımı alır oldu.
Babamdan can istedim, vermedi.
Anamdan can istedim, vermedi.
Dünya şirin, can tatlı, dedi.
Şimdi, yüksek yüksek kara dağlarım
Sana yaylak olsun!
Soğuk soğuk pınarlarım
Sana içit olsun!
Tavla tavla atlarım
Sana binit olsun!



Katar katar develerim
Sana yüklet olsun!
Akça koyunlarım
Sana şölen olsun!
Altın bacalı otağım
Sana gölgelik olsun!
Gözün kimi tutarsa
Gönlün kimi severse
Sen onunla evlen!
İki yavrucuğumu öksüz koma!
Kadın burada soylamış, görelim hanım ne soylamış:
– Ne dersin, ne soylarsın?
Göz açıp gördüğüm,
Gönül verip sevdiğim,
Koç yiğidim, şah yiğidim!
Karşı yatan kara dağları
Senden sonra ben neylerim!
Yaylar ise mezarım olsun!
Soğuk pınarlarından içer isem
Benim kanım olsun!
Altınını, gümüşünü harcar isem

Benim kefenim olsun!
Şahbaz atlarına biner isem
Benim tabutum olsun!
Senden sonra birini sevip koynuna girsem
Ala yılan olup beni soksun!
Senin korkak annen baban
Ne var ki bir canda, senin için kıyamamışlar!
Arş tanık olsun, Kürsi tanık olsun,
Yer tanık olsun, gök tanık olsun,
Kadir Tanrı tanık olsun,
Benim canım senin canına kurban olsun!

Kadın böyle deyip kendi canını Deli Dumrul'a vermeyi kabul etti. Azrail geldi, canını almaya. Erenler ejderhası Deli Dumrul, yoldaşına kıyamadı. Allah'a yalvardı, görelim nasıl yalvardı:

– Yücelerden yücesin
Kimse bilmez nicesin
Güzel Tanrı!
Çok cahiller seni yerde, gökte arar,
Sen müminler gönlündesin!
Dayim duran Cebbar Tanrı!
Ulu yollar üstüne imaretler yapayım
Senin için!
Aç görsen doyurayım
Senin için!
Yalıncak görsem giydireyim
Senin için!
Alacaksan, ikimizin canını birlikte al!
Bırakırsan ikimizin canını birlik bırak!
Keremi çok kadir Tanrı.

Deli Dumrul'un bu sözleri Hak tealanın hoşuna gitti. Azrail'e emretti: "Git, Deli Dumrul'un annesiyle babasının canlarını al! Bu ikisine yüz kırk yıl ömür verdim!" dedi. Azrail de onların canını aldı. Deli Dumrul eşiyle yüz kırk yıl yaşadı.

Dede Korkut geldi, boy boyladı, soy soyladı. Bu boy Deli Dumrul'un olsun, benden sonra da alp ozanlar söylesin, alnı açık cömert erenler dinlesin, dedi.

Yom vereyim hanım:
Uçurumlu kara dağların yıkılmasın!
Gölgelice kaba ağacın kesilmesin!
Coşkun akan suların kurumasın!
Kadir Tanrı seni namerde muhtaç etmesin!
Ak alnına beş kelime dua ettik, kabul olsun!
Derlesin toplasın, günahınızı
Adı güzel Muhammed'e bağışlasın
Hanım hey!

Hzl.: Hayati Develi
Dede Korkut Hikâyeleri



SON KUŞLAR

Kış, adanın her bir tarafında yerleşebilmek için rüzgârlarını poyraz, yıldız - poyraz, maystro, dramudana, gündoğusu, batıkarayel, karayel hâlinde seferber ettiği zaman; öteki yakada yaz, daha pılısını pırtısını toplamamış, bir kenara, oldukça mahzun bir göçmen gibi oturmuştur. Gitmekle gitmemek arasında sallanır bir hâlde, elinde bir pasaport, çıkınında üç beş altın, bekleyen bu güzel yüzlü göçmen tazeyi benden başka bu adada seven hemen hemen hiç kimse yoktur, diyebilirim. -Övünmek için değil!-

Herkesin yeni başlayacak altı yedi aylık soğuk hayata kendini şimdiden alıştırmak ve hazırlamak için bir şeyler yapmaya çalıştığı öyle günlerde ben, tembelliğim, hep kaçanı kovalayan huyumla yazın, o güzel göçmenin peşine düşmüşümdür. Nerede yakalarsam orada kucaklarım onu. Kimi bir çamın gölgesinde durgun ve güneşsizdir. Kimi bir çalılığın kenarındaki çimenlikte bütün eski ihtişamıyla yeni başlamıştır.

Yazın daha parça parça, lime lime, bohça bohça eşyalarıyla gitmek için fazla telaş etmediği adanın bu yakasında, hiçbir ev yoktur. Yalnız bir tek kır kahvesi vardır.

Bir küçük koyun hemen beş on metre yukarısında, bir apartman terası kadar ufak bu kır kahvesinin tahta masaları üstünde hâlâ karıncalar gezer, hâlâ sinekler kahve fincanının etrafına konarlar. Bütün sesler kesilmiştir. Kimi gökyüzünden bir uçak homurtusu gelir.

(...)

Bir kır kahvesi, bir köyün kahvesinin üç beş gediklisi... Bundan güzel bir ömür mü olur, elli altmış senelik yaşama bundan güzel başlar ve biter mi?

(...)

Deniz, Bozburun'a doğru başını almış gidiyor. Uzaklarda görünen, İstanbul'un neresi kim bilir? Sesler neden gelmiyor?

Bir başka uçağın sesi gelmeye başladı. Bizim ada, uçakların geçtiği bir yol güzergâhı olmalı ki hep ya üstümden ya solumdan geçip gidiyorlar. Karga sesleri geliyor şimdi de. Vaktiyle adaya, bu zamanda kuşlar uğrardı. Cıvıl cıvıl öterlerdi. Küme küme bir ağaçtan ötekine konarlardı.

113



İki senedir gelmiyorlar.

Belki geliyorlar da ben farkına varmıyorum.

Sonbahara doğru birtakım insanların çoluk çocuk ellerinde bir kafes, adanın tepesine doğru gittiklerini görürdüm. İçim cız ederdi.

Büyüklerin ellerinde birbirine yapışmış acayip (...) çomaklar vardı.

Bunlarla bir yeşil meydanın kenarına varır, bunları bir ufacık ağacın altına çığırtkan kafesiyle bırakırlar, ağacın her dalına ökseleri bağlarlardı. Hür kuşlar, kafesteki çığırtkan kuşun feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru bir küme gelirler. Çayırlıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman herifler, bir müddet bekleşirler. Sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru, yavaş yavaş yürürlerdi. Ökselerden kurtulmuş dört beş kuş, bir başka ökseye doğru şimdilik uçup giderken birer damlacık etleriyle birer tabiat harikası olan kuşları toplarlar, (...) hemen yolarlardı.

Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da... Konstantin isminde bir herifti. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan, üstü kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi...

O esmer ile sarışın arası isketelerin bir damlacık etlerinden yapacağı pilavın hazzıyla pırıl pırıl yanan krom dişleriyle nasıl koparırdı kuşun imiğini, bir görseydiniz...

Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da... Konu komşusu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken, akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatiliğine, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit (...) sevimli şakalarına karşı, hakkında kötü bir hüküm de veremezdiniz. Kendi hâlinde, işi yolunda, hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi.



Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstüne oldukça mülayim bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru böyle şairane gökyüzüne bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parladığını görürdünüz.

Havada ve denizdeki tirşe maviliğin üstünde birtakım esmer damlacıklar görünürdü. Sağa sola oynarlar, sonra bir istikamet tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi.

Konstantin Efendi onların çok uzaktan geçtiklerini görebilirdi. Gözlerini kısardı. Esmer lekelerin adalar istikametine gittiklerini görür, etrafına bakar, bir tanıdık görecek olsa gözünü kırpar, gökyüzüne bir işaret çakar:

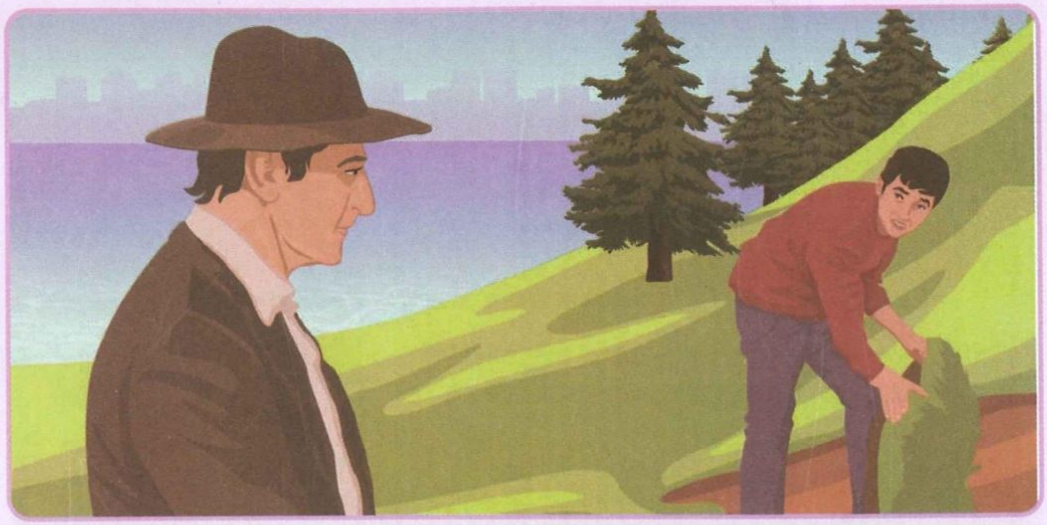
— "Bizim pilavlıklar geldi." derdi.

Kuşlar pek yakından geçmişse seslerini taklit ederek kalın dudaklarıyla dişlerinin arasından onlara seslenirdi. Kuşların çoğunca aldandıklarına, bu sesi duyarak bir dost sesi sanıp vapur etrafında bir dönüp uzaklaştıklarına şahit olmuşumdur.

Havalar sertleşir, poyrazlar, lodoslar birbirini kovalar, günün birinde teşrinlerin sonlarına doğru, ılık, hiç rüzgârsız, parça parça oynamayan bulutlu, tatlı, sümbüli günlerde, o en çığırtkan kafes kuşunu nerden bulursa bulur, mahalle çocuklarını çağırtır; bir tanesi 250 gram et vermeyen sakaları, isketeleri, floryaları, aralarına karışmış serçeleri gökyüzünden birer birer toplardı.

Seneler var ki kuşlar gelmiyor. Daha doğrusu ben göremiyorum. Güzün o güzel günlerini penceremden görür görmez Konstantin Efendi'nin bulunabileceği sırtları hesaplayarak yollara çıkıyorum. Bir kuş cıvıltısı duysam kanım donuyor, yüreğim atmıyor. Hâlbuki sonbahar kocayemişleri; beyaz esmer bulutları, yakmayan güneşi, durgun maviliği, bol yeşili ile kuşlarla beraber olunca insana sulh, şiir, şair, edebiyat, resim, musiki, mesut insanlarla dolu, anlaşmış, sevişmiş, açsız, hırssız bir dünya düşündürüyor. Her memlekette kıra çıkan her insan, kuş sesleriyle böyle düşünecektir. Konstantin Efendi mâni oluyor. Zaten kuşlar da pek gelmiyorlar artık. Belki birkaç seneye kadar nesilleri de tükenecek. Her memlekette kaç tane Konstantin Efendi var, kim bilir?

115



Kuşlardan sonra şimdi de milletin yeşilliğine musallat oldular. Geçen gün yol kenarındaki yeşilliklere basmaya kıyamayarak yola çıkmıştım. Konstantin Efendi'nin günlerinden bir gündü. Gökte hiç kuş gözükmüyordu. Evden çıkarken isketemin kafesine bir incir yapıştırdım. İsketem tek gözünü verip bana dostlukla bakmış, incir çekirdeğini kırmaya çalışıyordu.

Onu, ev duvarının bir kenarına çaktığım çiviye asmış, yola çıkmıştım. Kuşlar yoktu şimdi havada, ama yolun kenarında yeşillikler vardı ya... Baktım: Bu yeşilliklerin bazı yerleri sökülmüş. Biraz ileride dört çocuğa rastladım. Yürüyorlar. Yeşilliklerin en güzel yerinde duruyor, bir kaldırım taşı kadar büyük bir parçayı belle söküyorlar, bir çuvala dolduruyorlardı.

— Ne yapıyorsunuz yahu? dedim.

— Sana ne? dediler.

Fukara, üstleri yırtık pırtık yavrulardı.

— Canım, neden söküyorsunuz? dedim.

— Mühendis Ahmet Bey söktürüyor.

— Ne yapacak bunları?

— Yukarıda deri tüccarı Hollandalı var ya hani, onun bahçesini düzeltiyorlar da...

— İngiliz çimi alsın, eksin, madem ki herif zengin...

— İngiliz çimiyle bu bir mi?

— Bu daha mı iyi?

— İyi de laf mı? Bunun üstüne çimen mi olur? Hollandalı öyle demiş.

Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya menettiler. Gizli gizli, gene çimenler yer yer söküldü. Mühendis Ahmet Bey'e ceza bile kesilmedi. Belediye talimatnamesinde, yol kenarındaki çimenleri sökmek cezayı gerektirmiyormuş.

Kuşları boğdular, çimenleri söktüler, yollar çamur içinde kaldı.

Dünya değişiyor dostlarım. Günün birinde gökyüzünde, güz mevsiminde artık esmer lekeler göremeyeceksiniz. Günün birinde yol kenarlarında, toprak anamızın koyu yeşil saçlarını da göremeyeceksiniz. Bizim için değil ama çocuklar, sizin için kötü olacak. Biz kuşları ve yeşillikleri çok gördük. Sizin için kötü olacak. Benden hikâyesi.

Sait Faik ABASIYANIK

Son Kuşlar

116

Ek-6 Kontrol Grubunda Kullanılan Bilgilendirici Metinler ve Şiirler



Atatürk, öğretmen lisesi öğrencileriyle

ATATÜRK, KÜLTÜR VE DİL

Atatürkçülükte Türk devletinin dinamik idealine ulaşması için **"Millî kültürün her alanda açılarak yükselmesini temin etmek"** esas alınmıştır. Millî kültürde bir dinamizm vardır. Millî kültürün geçmişte sağladığı büyük başarılar, sadece öğretmek için değil, aynı zamanda gelişmeye devam etmek için güç kaynağı olarak kullanılmalıdır. Aksi hâlde geçmişte millî kültürün ulaşabileceği en yüksek noktaya eriştiği kabul edilmiş olacaktır. Hâlbuki inkılapçı olan Atatürkçülük, millî kültür konusunda da inkılapçıdır. Çünkü devamlı olarak ileri gidemeyen bir kültür, yok olur.

Uygulamada kültür ve uygarlık aynı anlamdadır. Atatürk, geçmişte bazı Türk düşünür ve aydınlarının yaptığı kültür ve uygarlık ayrımını ortadan kaldırmış ve bunu **"Medeniyetin ne olduğunu başka başka tarif edenler vardır. Bence medeniyeti kültürden ayırmak güçtür ve lüzumsuzdur. Bu görüşümü açıklamak için kültür ne demektir tarif edeyim. Bir insan toplumunun, devlet hayatında, fikir hayatında yani ilimde, toplum biliminde ve güzel sanatlarda, ekonomik hayatta yani tarımda, sanatta, ticarette, kara, deniz ve hava ulaştırmacılığında yapabildiği şeylerin ortak sonucudur. (...) Şüphesiz her insan toplumunun kültür, yani medeniyet derecesi bir olmaz. Bu farklar, devlet, fikir, ekonomik hayatların her birinde ayrı ayrı göze çarptığı gibi bu fark üçünün ortak toplamı üzerinde de görülür. Önemli olan sonuçlar arasındaki farktır."** diyerek açıklamıştır. (...) Kültür, kendisini, somut ve soyut ürünler ile tanıtır. Atatürk uygarlığın milletler için bir bütün olduğunu **"Yüksek bir kültür, onun sahibi olan millette kalmaz, diğer milletleri de etkiler. Büyük kıtaları kapsar. Belki bu nedenle olacak, bazı milletler, yüksek ve geniş kapsamlı kültüre medeniyet diyorlar. Avrupa medeniyeti, çağımız medeniyeti gibi..."** sözleriyle açıklamış. **"Memleketler çeşitlidir fakat medeniyet birdir ve bir milletin ilerlemesi için de bu tek medeniyete ortak olması lazımdır."** diyerek milletlerin aynı uygarlığa sahip olduklarını belirtmiştir.

32



AKILCIYDI, BİLİME İNANIRDI

Gazeteci yazar Falih Rıfkı Atay anlatıyor:

Bir gün, Türkiye Cumhuriyeti için nasıl bir arma bulmak gerektiğini tartışıyorduk. Arkadaşlardan biri, temel motif olarak "kurt"u önerdi. Atatürk sordu:

— Ne kurdu?

— Bozkurt.

Ve uzun hikayesini anlattık. Gülümseyerek:

— Masalları bırakınız, dedi. Her şeyin kaynağı insan zekâsıdır. Siz bana bir zekâ simgesi arayınız." (...)

Atatürk, bir konuşmasında kendisini anlatırken şöyle der:

"Bizim akıl, mantık, zekâ ile hareket etmek belli özelliğimizdir. Bütün hayatımızı dolduran olaylar bu gerçeğin belgesidir."

Gerçekten de Atatürk'ün en belirgin özelliklerinden biri akılcı oluşu, aklın ürünü olan bilim ve tekniğe yakınlığı idi. Kurtuluş Savaşı biter bitmez bilgisizliğe, tutuculuğa, bağnazlığa, her türlü geriliğe karşı yeni bir savaş başlatmıştı:

"Arkadaşlar! Bundan sonra pek önemli zaferlere kavuşacağız. Fakat bu zafer, süngü zaferleri değil, bilim ve teknik zaferleri olacaktır."

Daha 1922 yılında, Başkomutanlık Savaşından birkaç gün sonra İstanbul Darülfünunu (Üniversitesi) Edebiyat Fakültesi öğretim üyeleri, Atatürk'ün bilime, bilim adamlarına yakınlığını görmüş, ona "fahri müderrislik" (onur öğretim üyeliği) unvanını vermiştir.



Atatürk, öğrencilerin arasında

TBMM başkanı ve Başkomutan Gazi Mustafa Kemal, adı geçen üniversiteye çektiği telgrafla teşekkür etmiş ve şöyle demiştir:

"Güveniyorum ve inanıyorum ki ulusal bağımsızlığımızı bilimsel alanda fakülteniz tamamlayacaktır. Aranızda bulunmak, benim için bir kıvançtır."

Türk tarihini ve dilini inceletmek, aydınlatmak amacıyla Atatürk, Ankara'da "Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi"ni açtırır. Açılış gününün (9 Ocak 1936) akşamı, Fakültenin öğretim üyeleri Çankaya Köşkü'ne çağrılır. O gecenin izlenimlerini, o zaman fakültenin öğretim üyesi olan Prof. Dr. Melahat Özgü'den dinleyelim:

"Çankaya, o zaman Atatürk demekti. Onun dik yamaçlarından başkente bakıldığında, cumhuriyet devriminin yurdu nasıl ışıklandırdığı görülür gibiydi. Çankaya, cumhuriyet devriminin beyni olmuştu. Atatürk ve onun devrim arkadaşları, cumhuriyeti orada kararlaştırdılar. Hilafetin kaldırılmasını orada kararlaştırdılar. Şapka devrimine, harf devrimine, hukuk devrimine, dil devrimine hep orada karar verdiler. Şimdi de bilim yolunu orada açmak istiyordu sanki:

"Dünyada her şey için uygarlık için hayat için başarı için en hakiki mürşit (yol gösterici) bilimdir!"

Köşk'ün kapısından girerken hepimiz heyecan içindeydik. Seviniyorduk çünkü en büyüğümüzün yanına gidiyorduk. Korkuyorduk çünkü "Bizleri sorguya çekecek!" diyorduk. Hepimizi, solda büyük bir salona aldılar. Ne olacaktı şimdi? Yukarıya mı çıkacaktık? Salonun duvarları önünde, sırayla yan yana dizildik. Atatürk, bizleri çok bekletmeden Prof. Afet (İnan) ile birlikte içeriye girdi. Bir an salonun tam ortasında durdu ve hepimizi teftiş edercesine gözden



Atatürk, halkın içinde

geçirdi. Sıra ile önüne gidip elini sıkacağız diye bekliyorduk ama öyle olmadı. O, bizim yanımıza geldi ve erlerini teftiş edercesine hepimizin önünde durarak ayrı ayrı ellerimizi sıktı. Yüzüne baktık. Büyük kurtarıcı, büyük kumandan, büyük insanın önündeydik. Elinden sanki bir "kurtuluş diploması" alıyorduk. Bizlere sanki keskin bakışlarıyla, "Bilimde, hak yolunda, devrim yolunda, yükselme yolunda yürüyün." demek istiyordu:

"Ülkeyi ve ulusu kurtarmaya çalışanların aynı zamanda mesleklerinde birer namuslu uzman ve birer bilgin olmaları gerekir."

Sözünü bir kez daha tekrarladı:

"Evet, ulusumuzun toplumsal hayatında, ulusumuzun eğitiminde de rehberimiz bilim ve teknik olacaktır. Okul sayesinde, okulun vereceği bilim ve teknik sayesindedir ki Türk ulusu, Türk sanatı, Türk ekonomisi, Türk şiir ve edebiyatı, bütün güzelliğiyle gelişir."

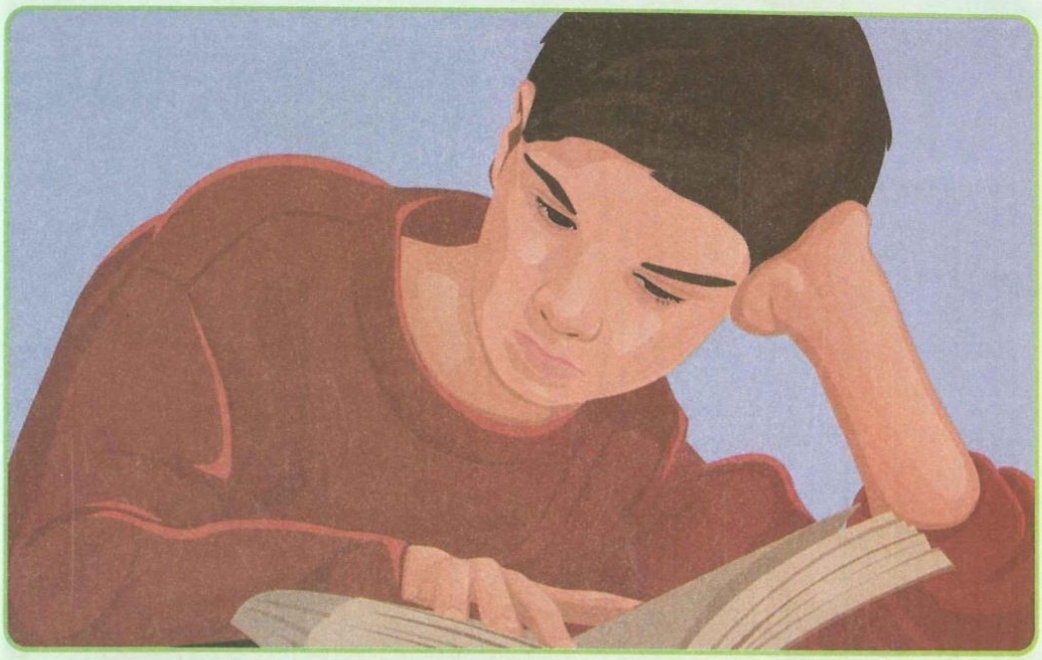
Bilim ile gerçeği, gerçek değerlere karşı bir anlayış uyandırmak, insanlığımızı kaynaklarına götürmek, yıkılan saltanat döneminin karanlığını yenmek, Atatürk'ün ereği oldu.

Atatürk, bilim adamlarına hep güvenmiş, onlardan yararlanmaya çalışmıştır:

"Ben o adamım ki ordunun ülkeyi, ulusu kesin bir sonuca götürebileceği noktalarda emir veririm. Fakat bilim ve özellikle toplumsal bilim alanına bağlı işlerde ben komutanlık edemem. Bu alanda isterim ki bana bilginler doğru yolu göstersinler. Onun için siz kendi biliminize, kültürünüze güveniyorsanız bana söyleyiniz. Toplumsal bilimin güzel yönlerini gösteriniz, ben izleyeyim."

Ahmet KÖKLÜGİLLER

Atatürk'ün İlkeleri ve Düşünceleri



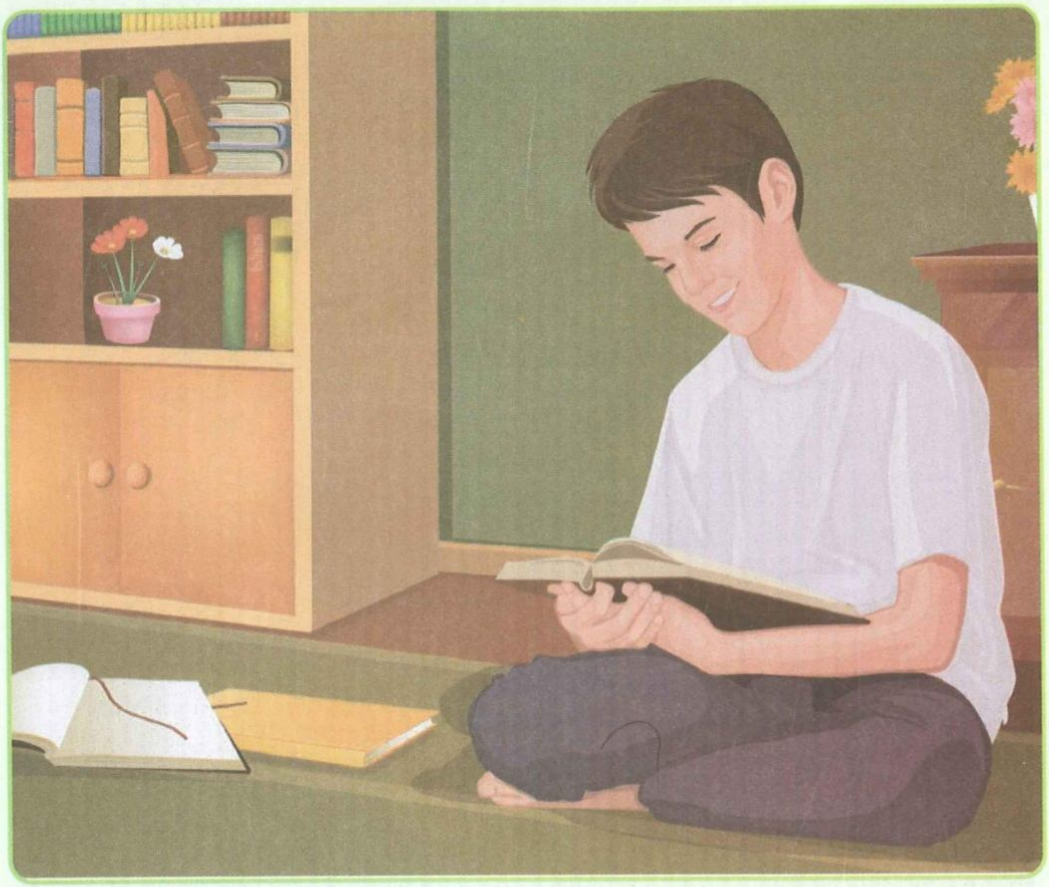
GÖRME, ANLAMA MERAKI

Eskiden çocuklar daha mı öğrenme meraklısıydılar, dersiniz. Yoksa bugünkü çocukların merakı başka konulara mı çevrildi? Ne zaman bir küçüğe; Hindistan'a, Kutuplara, Çin Seddi'ne, Mısır piramitlerine, lokomotifin icadına ilişkin soru sorarsınız şu cevabı alıyorsunuz:

— Daha bunları okumadık!

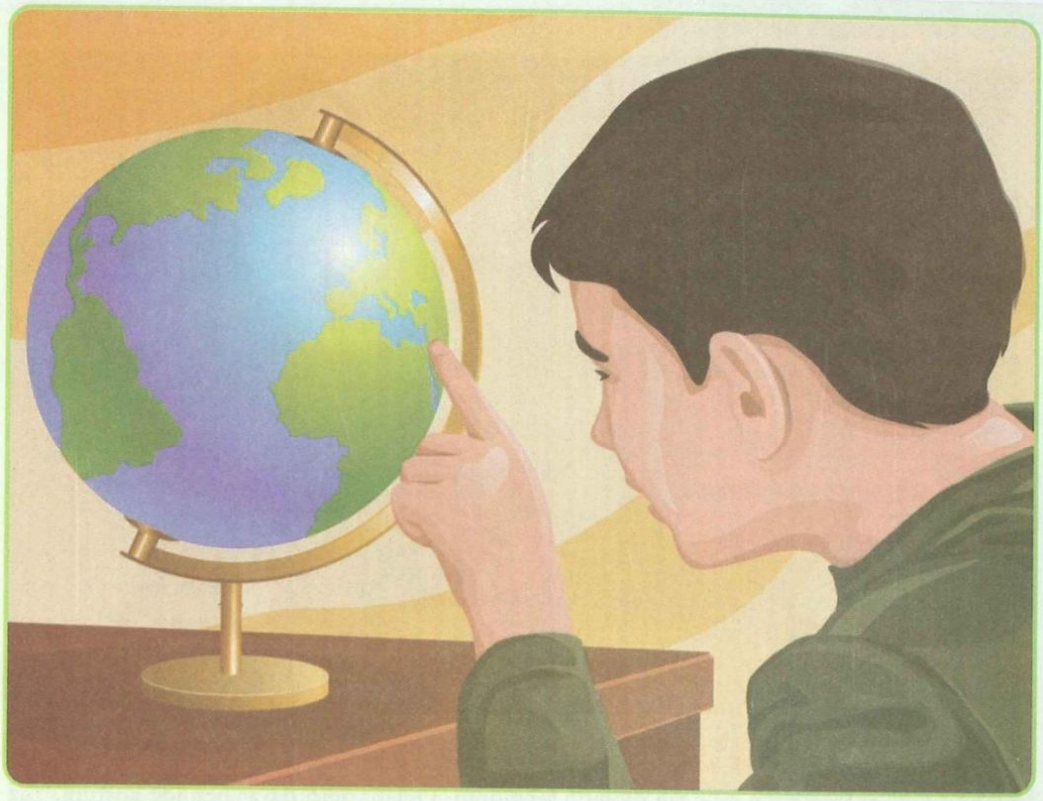
Demek ki zamanımız çocukları ve gençleri, tarihe, coğrafyaya, keşif ve icatlara, dünya çapındaki dâhilere dair ancak okulda edindikleri bilgilerle kalıyorlar. Kendiliklerinden bu konularda bilgi sahibi olmak istemiyorlar. İlgilerini her hâlde başka şeylere saklıyorlar. Hâlbuki elde, düne göre çok daha bol öğrenme imkânları var. Ansiklopediler, cilt cilt seyahat kitapları, tarihî eserler, biyografiler, karşılaştırmalı istatistikler, propaganda broşürleri, radyo, televizyon programları, filmler, her türlü meraka cevap verecek kadar bol ve çeşitli.

Bizim çocukluğumuzda ise imkânlar ne kadar azdı. Doymak bilmeyen merakımızı avutmak için ne çocukça çarelere başvururduk. Elimizdeki coğrafya kitaplarını didik didik etmek yetmiyormuş gibi haritaları oyun malzemesi olarak kullanır, enlem ve boylam çizgileri arasına karışmış küçücük şehir isimlerini birbirimize sorardık. Bütün devletlerin merkezlerini adıyla, nüfus ve yeriyle su gibi bilirdik. O zamanlar çikolataların içinden çıkan bayrak, harita, şehir resimleriyle büyük adam portrelerinden koleksiyonlar yapardık. Pul biriktirirdik ama ticaret için değil, sırf çeşitli memleketlere ait manzaraları, tarihî şahsiyetleri, sembolleri görmek ve öğrenmek için. Yine aynı maksatla kartpostal toplardık.



Jules Verne (Jül Vern)'in ne kadar romanı çıkmışsa hepsini bulur okurduk. Bu sayede kutupları, Antil Adalarını, Afrika'nın balta girmemiş ormanlarını, Çin'i, denizaltı âlemini öğrenirdik. Zevaco (Zevako)'nun romanları, bize bir devrin Fransa, İtalya ve İspanyası'nı öğretirdi. Kılıcı karşısında herkesin titrediği roman kahramanlarıyla birlikte, tarihe mal olmuş şahsiyetlerle tanışıklık kurardık. Biri bize Saint Barthelmy (Sen Bartelmi) olayını sorsa bülbül kesilirdik. İspanya'daki engisizyon mahkemelerinin nasıl işlediğini en ince ayrıntılarına kadar bilirdik. Aramızda bunların ve diğerlerinin bahsi geçerdi. Bilmeyeni ayıplardık. Tarih öğretmenlerimiz, sözlü yoklamalarda bilgimizden hayrete düşerdi. Edebiyat derslerinde de öğrendiklerimizle öğretmenlerimizi hayran ederdik. Okul idareleri de her dönemde teşekkür ve takdir yazılarıyla bizi ödüllendirirdi.

Hepimiz bir karış boyumuzla, Rönesans Devri adamlarının oburluğu ile sağdan soldan boyuna bilgi edinmeye çalışırdık. Bizde doymak bilmez bir merak vardı. Yanımızda bir şey konuşulduğu zaman konunun cahili olmaktan ödümüz kopardı. Zamanımızda çıkan gazete ve dergilerin her sahadaki ilerlemelere ayırdıkları sayfaları yutarcasına okumak en büyük zevkimizdi. Ama ayakkabı eskitmek korkusuyla top peşinde pek koşmazdık. Babamızdan aldığımız gündelik, sinemaya



girmeye yetmediği için sık sık film seyretmeye gitmezdik. Sokakta oynamak da haysiyetimize dokunurdu. Hatta bazı akşamlar fincan ve papazkaçtı oynayan ev halkına bile uymazdık. Misafirliğe gitsek konsol üstünde veya duvarlarda gördüğümüz hatıra hakkında bilgi edinmeden içimiz rahat etmezdi. Mahallemizdeki caminin, çeşmenin, imaretin kitabelerini pek sökemezdik ama büyüklerimizden sorup öğrenmeyi de ihmal etmezdik. Kısacası biz, çocukluğumuzda bilgi edinmeyi bir oyun, hatta bir huy hâline getirmiştik.

Acaba iyi mi yapıyorduk, kötü mü? Belki kafamızı abur cuburla dolduruyorduk. Elimizdeki malzeme bugünküne göre hayli eksik hatta hatalı idi. Fakat mesele bu değil. Nasıl ve neler öğrendiğimizin önemi yok. Asıl önemli olan şey, daima öğrenmeye hazır, daima iştahlı bir merakımız vardı. Bu merak, müsait şartlar bulsaydı, pekâlâ araştırıcılığa ve yapıcılığa dönebilirdi. Bugünün şartları elbette çok daha elverişli. Fakat çocuklarımızda o eski merak ve ilgiden pek eser yok gibi geliyor bana. Lakin merak, büsbütün ortadan kalkarsa araştırıcılık ve yapıcılığın yolunu bulmak da imkânsız. Merakı, yapıcılık doğrultusunda geliştirmek gerek.

Prof. Sabri Esat SİYAVUŞGİL
Türkçe Dil Bilgisi ve Dil Yeteneği

61



İPEK DİYARI VE TAHT ŞEHRİ BURSA

Şehrin kalesini kimin yaptığı belli değildir. Kalenin temeli yalçın kaya üzerine kurulmuştur. Şekli kareden uzuncadır. Uzuncası doğudan batıya olan yönüdür. Kuzey yönü yüksek olduğu gibi altı da uçurumdur. Üç tarafında asla hendek yoktur. Pınarbaşı, Değirmenler Mahallesi, Leben Mahallesi tarafları derin hendektir. Zamanla hendekleri imar edilmemiştir.

Celâli Kara Yazıcı, Arap Said, Kalenderoğlu adlı eşkıyalar kuşatarak hendeklerini toprakla doldurmuşlardır. Ama kalenin dört çevre temelinde gözüken taşlardan her biri hamam kubbesi kadardır. Bu da gösteriyor ki kale insanoğlu yapısı değildir.

(...)

Bursa'daki Büyük Yapılar

İç kalesi 2000 evdir. (...) Bu evler adeta kat kat büyük saraylardır ama bağ ve bahçeleri yoktur. Dar evlerdir. Yedi mahalle, yedi cami, bir hamamı; çarşısında yirmi dükkânı vardır.

Sultan Orhan Camisi: İç Kale'dedir. Boyu ve eni 110 ayaktır. Bir minaresi vardır. Orhan Gazi burada gömülüdür. *"Orhan Davulu"* dedikleri kırmızı kılıflı büyük davul bu caminin bir kemerinde asılıdır. Osmanlı Devleti'nde önce bu davul çalınmıştır. Önceki padişahlara mahsus saray da bu kalededir. Fatih'e gelinceye kadar padişahların sarayı bu idi. Fakat Hüdavendigâr Gazi bazen Edirne Sarayı'nda otururdu.

(...)

Şimdi bu saraylara rağbet kalmamıştır. Boştur. Ama yine serdarları ve bostancıları vardır.

(...)

77



Bu şehir düz bir yerde olup Yukarı Kale eteğindeki evler, imaretler, Ulu Cami semtleri şehrin yüksek yerine düşmüştür. Kuzey tarafında, bir saat mesafede bulunan Filedar Ovası'ndan güneşin ışınları vurunca bu şehrin, Kesiş Dağı eteğinde mavi kurşunla süslenmiş olan han, hamam, mescit, Selatin camileri ve kat kat çarşılarını seyredenler hayran kalır.

Bu şehir, Filedar Ovası'ndan acayip, garip bir manzara teşkil eder. Gördüğüm şehirlerin hiçbirine benzemez. Manevi yönden güçlü bir şehirdir. Burada olan büyük evliyalar, din bilginleri başka diyarda yoktur. Olsa olsa Bağdat'ta vardır.

Güney tarafında olan Keşiş Dağı sanki hayat suyunun madenidir. Çünkü bu büyük dağdan 1060 tane adı sanı ile malum hayat suyu kaynaklar gibi akıp her yeri sular. Yukarıda yazılan büyük saraylara yer altı su yolları ile bölüştürülmüştür. Öylece evden eve gider.

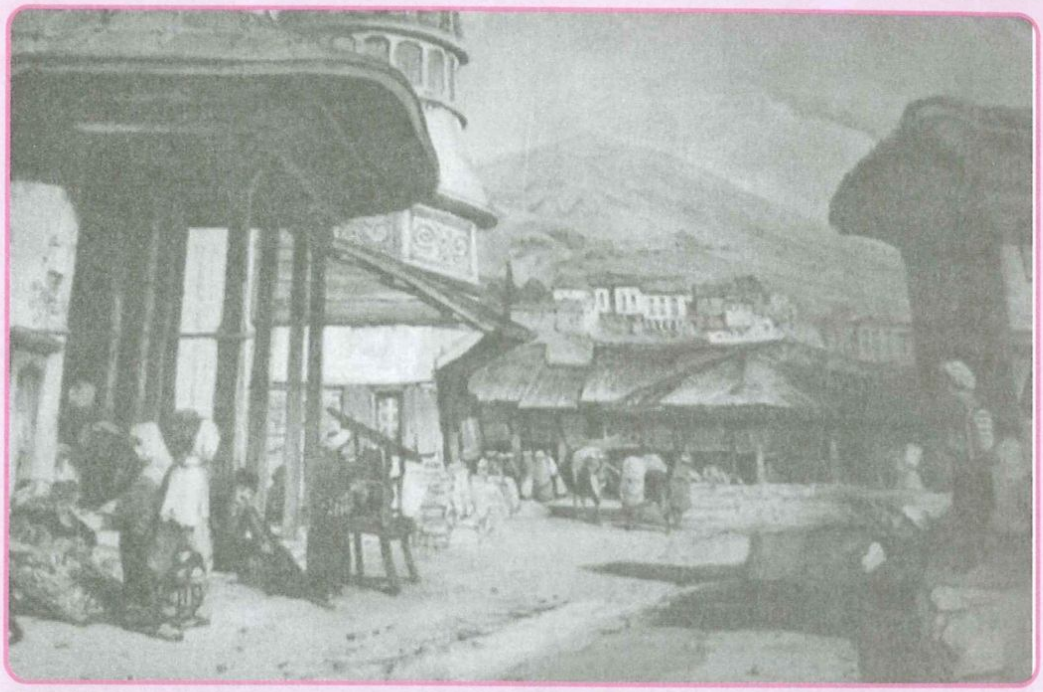
Yemiş ağaçları, çiçekleri, hele erguvan ağacı boldur. Yılda bir defa Emir Sultan Hazretleri'nin erguvan toplantısı olup her yerden pek çok insan toplanır ki bu büyük derneğin tarifinden kalem acizdir. Böyle bir topluluk ancak Emir Sultan sevgisiyle olur.

Memleketi güzel, halkı sevimli, tarlaları çok, nimetleri fazla, suyu ve havası hoş, bayındır ve büyük bir şehirdir. Anadolu'daki büyük şehirlerden biri de bu Bursa'dır.

Camileri

Hepsi 1040 tanedir. 357 tanesi sultan, vezir, vekiller, ileri gelenler ve büyük kimselerin camileridir.

78



Ulu Cami: Yıldırım Beyazıt Han yaptırmıştır. Bursa'nın havadar, yüksek yerinde güzel bir camidir. Cami içinde dört köşe paye sütunlardan her birinin aşağısı adam boyu kadar altınlı, nakışlıdır; üstünde her payenin dört tarafında da Tanrı isimleri türlü hatlarla ziynet verir. Bu yazıların elif harfleri üçer ziradır ve düzdür. Bu sütunlar üzerinde on dokuz kubbe vardır ki hep kurşunla örtülüdür. Her kubbenin alemleri güneş gibi ışık verir. Yirminci kubbe yeri caminin ortasında olup sarı pirinç telden bir kubbe örülmüştür. Hayvanlar ve kuşlar giremeyip güneş ışığı girerek aydınlatır. Bu açık kubbenin altında eni boyu aynı büyüklükte bir havuz vardır ki içinde türlü balıklar yüzer. Bütün cemaat o havuzdan abdest tazeleyip ibadet ederler.

(...)

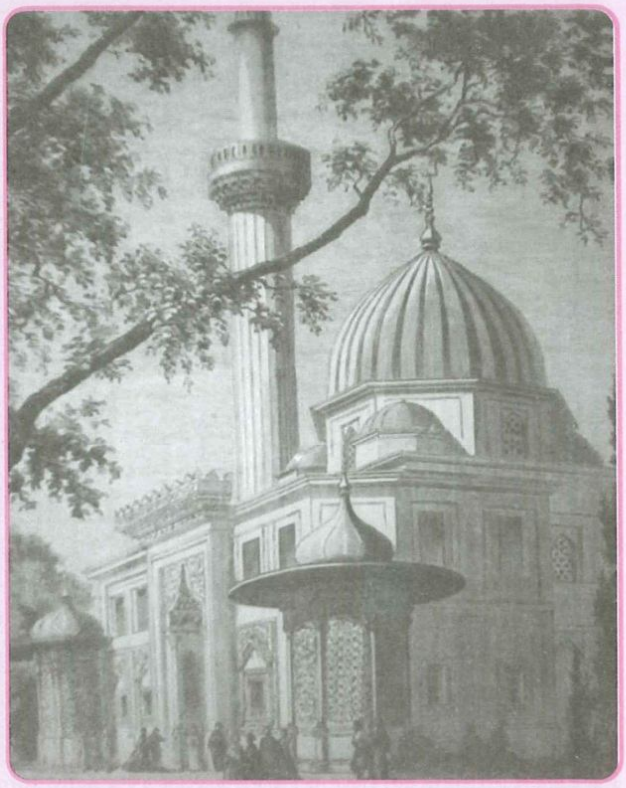
Bursa'nın Büyük Çarşısı

Bütünü 9000 dükkândır. Kale gibi dört demir kapılı büyük bir Kapalı Çarşı'sı vardır. Üç yüz dükkândır. Her birinde Mısır hazinelerine sahip tüccarlar vardır.

O kadar değerli, mücevherli kap kacakları ve hediyelikleri vardır ki dillerle anlatılamaz. Kapalı Çarşı'nın dört çevresindeki Kuyumcular Çarşısı bir büyük yolun dört tarafına yayılmış kâgir binalardır.

Gazazlar Çarşısı, Kavukçular Çarşısı, Takkeciler Çarşısı, İplikçiler Çarşısı, Bezzazlar, Hallaçlar çarşıları gayet süslü olup sahipleri iyi ahlaklı, olgun kimselerdir. Fakat Baharat Çarşısı, hele gelincik gibi güzel Gelincik Çarşısı ayrıca bir büyük yolun iki tarafında olup öd, amber, misk, gül suyu satılan güzel kokulu bir çarşıdır. İçinden geçen adam keyfinden çıkmak istemez. İşte bu on tane esnaf dükkânları Kapalı Çarşı'nın dört çevresini sarar. Kurşun örtülü kemerlerdir. Bazı yerlerinde demir pencereleri var. Her köşe başında bir çeşmesi bulunur.

79



Bundan başka daha yüz yerde düzenli olarak yapılmış pazarlar vardır. Seyyahların söylediğine göre bunlara denk güzel bir bina başka bir diyarda görülmemiştir. Bursa'nın bu çarşıları İstanbul'da bile yoktur. Fakat Halep'in çarşılarıyla Edirne'nin Ali Paşa Çarşısı bunlara denk olabilir.

Saraçhanesi süslüdür. Uzun Çarşı'sı gayet bayındır ve süslü olup orada her türlü esnaf vardır. Pirinç Hanı yakınındaki Kebapçılar Çarşısı da ihtişamlıdır.

Zevk sahiplerince bilinsin ki Bursa'nın yiyecek, içecek satıcılarının hepsi Müslümandır. Bakkallar Çarşısı temizdir. Hoşafçıları bu diyara mahsustur. Kayağan Pazarı'ndaki yemiş pazarcıları dükkânlarını meyve dallarıyla süslerler. İpekçiler başka bir çarşıdır.

(...)

Kahvelerinin en büyüğü Ulu Cami dibindeki Emir Kahvesi'dir. İleri gelenlerin ocağı, süslü, bezekli bir kahve olup cihanın bayıldığı rakkasları vardır.

Kahve, Ulu Cami dibinde olduğundan müezzin "Hayy ale'sselat" deyince kahvede kimse kalmaz. Hep camiye giderler.

Bursa halkı namazını bırakmaz. Kahveleri birer irfan mektebidir. Şerefyar Kahvesi, Serdar Kahvesi, Cin Müezzin Kahvesi meşhurlarıdır.

(...)

Bursalılar

Nice bin samur kürklü, muhteşem, çok zengin tüccarları ve bilginleri vardır. Birtakımı da ileri gelenlerdir ki at sahibi, hanedandan hizmet ehilleridir. Birtakımı çarşı ve pazarda sanat sahipleridir. Güçleri yettiği kadar türlü türlü güzel elbiseler giyerler.

(...)

Halkı ince endamlı, gümüş bedenli, sevimli kimselerdir. Konuşsalar gayet güzel söz ettiklerinden insana tesir edip gönül ferahlığı verir. Çünkü her biri bir üstattan ders almış kimselerdir.

Evliya ÇELEBİ

Evliye Çelebi Seyahatnâmesi'nden Seçmeler
(Düzenlenmiştir.)

80



ÇELİK ÇOMAK

Üç adım önüme düşüverdi. Ne kımıltı ne de ses. Rengi de taşların renginde. Sol yanımdan geçerken çıkardığı vınlamayı işitmeseydim hiçbir şeyden haberim olmayacaktı benim. Durup beklemeye kalmadı bir çocuk belirdi. Yağlıymış tabanları. Uzmanca baktı çeliğe. Yüzündeki sevinci görmeliydiniz, sevinince böyle sevinmeli insan. Yaklaştım biraz. Ortada kısacık gövdesi vardı çeliğin. Taşın toprağın arasında kaybolmuştu iki uç birden. Soluya soluya öbür çocuk yetişti arkadan. Durumu anlamıştı bile. Güvenle inceledi gene de çeliği. Yumuşacık bir yatağa boylu boyunca kılıç uzatır gibi çomağını yere koydu. Sonra da kendisi yattı yüzükoyun. Çeliğin dolaylarını şöyle bir iki üfledi. Doğrulurken baktım, öbürünü bırakmış gelmiş, onun yüzüne konmuştu sevinç. Sağ avucunun içinde okşadı çomağı. Ne iyi yapmıştı demin adamakıllı sivriltmekle çınar dalını. Az buçuk körlense de ekmek bıçağı n'olurdu yani? Terazilediği çomakla yerden kesti çeliği. Sonra öyle bir vurdu ki beline, uçtu gitti ötelere. Sanki çeliğe bağlıymışlar, ikisi de firladı ardından.

Kendimi tutmasam koşacaktım ben de. Tuhaf bir duyum sardı avucumu. Büsbütün yabancım değildi. Eskiden, çok eskiden benimdi bu duyum. Yeniden kendini kurdukça bir kat artıyordu tadı. Ne güzel şeyler gömülüymüş elimde. (...)

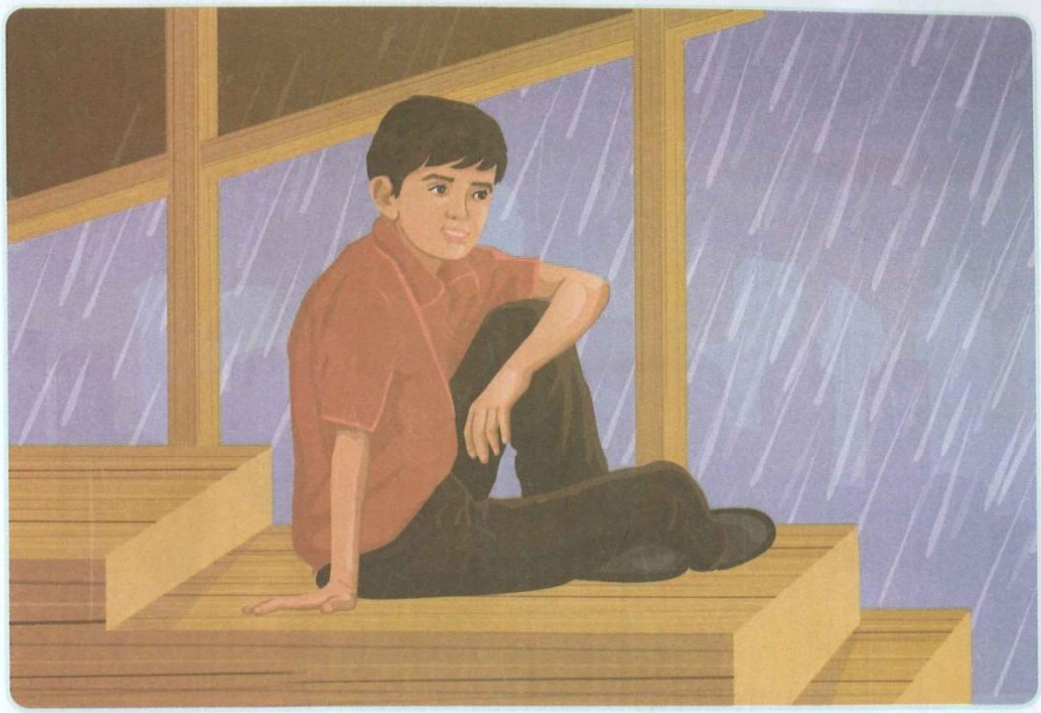
En çok sevdiğim oyundu çelik çomak. Denizden serin serin yeller esmeye başlayınca köyü tren istasyonuna bağlayan iki yanı ağaçlı yollarda dolaşmaya çıkardık, başımız yukarılarda. Çomak arardık kendimize, çomağı olmayan oynayamazdı çünkü ayıptı ödünç çomak istemek. Hafif oldu

91



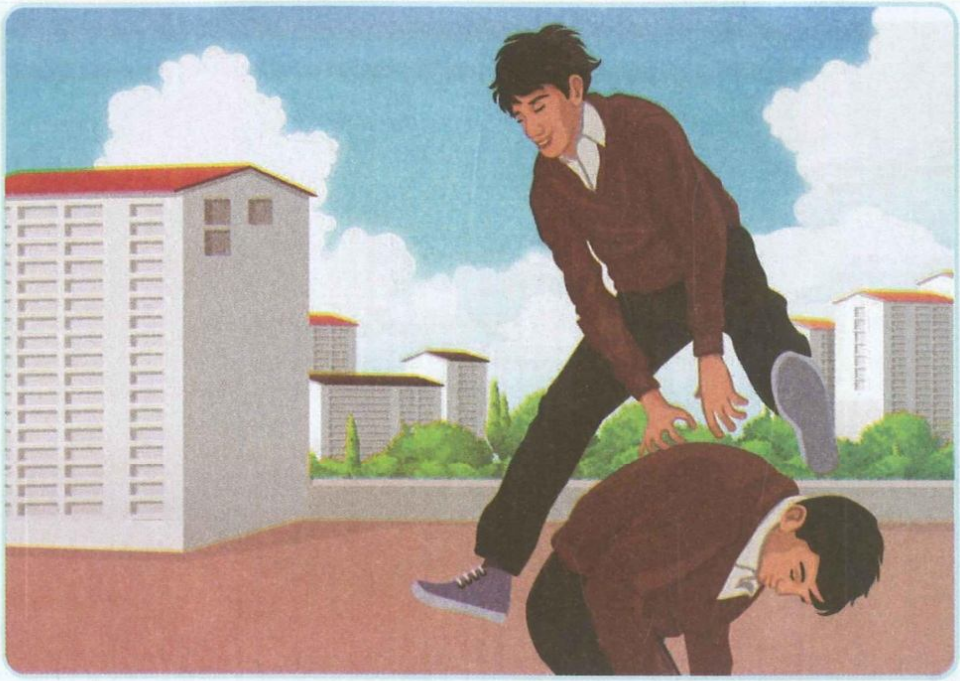
mu çomak, ayarlayamazsınız vuruşları. Ağır da olursa denge sağlayamaz insan. Tutacak yerinde budağı varsa yanlış vuruşların suçunu yüklenmek zorundadır sahibi. Yaş ağaç çabuk eğrildiği için pişkin dallar seçilmelidir, yağmurlar bastırmadan koparılmaları gerekir. Çeliğe gelince ortaklaşa kullanılır. Çelik çomağın en sevdiğim yönü başarıyı yalnızca rastlantıya bırakmamasıdır, ustalık da ister. Tek başına oynanmaz, alıştırmalar bir yana arkadaş arkadaşa tadı çıkar. Oyuncunun yönelme duygusunu ölçülü kılar, bakışını keskinleştirir, ayağına tezlik kazandırır çelik çomak. Bir güzelliği de her şeyi anlaşmaya bağlamasıdır: ilk elin kimde olduğu, oyunun nerde, ne zaman biteceği uzlaşımla belirtilir. Söz verme öğrenilir bu oyunda, sonuç ne olursa olsun sözünde durmaya alışır insan.

Çember çevirmeye de bayılırdım. Tahta çemberden tiksinirdim ama. Bizi mi düşünürdü nedir yakımınızdaki demirci, kapısında duran her arabadan bir tekerlek çemberi söküp çıkarır, ek yerlerini zedelemeden köşedeki demir çöplüğüne atardı. Çevirme kepçesini hazırlamak bize düşerdi. Kalınca bir teli düz bir taşın üstünde istediğimiz biçime sokabilirdik. Uzun olmalıydı benim telim. Çemberle aramdaki uzaklığı fazlaca tutardım. Çemberin süzülüşünü daha iyi görürdüm böylece. Bir ülkü gibi önümdeydi hep, nereye gitse oraya giderdim ben de. Gene de çok kez istemediğim yerlere gitmezdi. Kaldırım kenarından hoşlanmaz, düzgün olmasa da taş yolların yükseltili ortalarından sürerdim çemberi. At nalından daha çok içimden yakalar, kolay kolay da bırakmazdı beni değişken çember sesi. Düşümde bazı geceler, irili ufaklı çemberlerin arkasından takımca inerdik yokuş aşağı.



Yaz akşamları da saklambaca dadanırdık. Daha gündüzden bilirdik saklambaç olduğunu. "Ya babam geç kalırsa!" diye zor ederdim akşamı. Çabucak yerdim gecikmemek için. Saklambaca gideceğimi herkese duyurmuş olurdum böylece. O gün söz dinlememişsem bana takılmak için "Bu gece de kapıya çıkmasak!" derdi annem. Birden yüzüme çöken acıya dayanamazlardı ama. Her gecekinden daha önce kapının önüne iskemleleri dizerdik. Sonlara kalırdım gene de çok kez. Kahve sırası hangi komşudaysa o evin çocukları ağızda ıslık sabırsızlıkla dolaşırdı dışarda. Çoğunlukla kızlar katıldığı için özel bir çeki düzeni vardı saklambacın. Sokak fenerleri yanmadan başlayamazdık, ay yoksa uzaklara gidilmezdi. "Anya manya kumpanya"da en son kalan kız da olsa ebeydi. Bir-iki-üç-dört-beş... diye saymaya başlar başlamaz o, sanki yer yarılırdı da içine girerdi herkes. Zaman zaman ortaya düşen birtakım haberleşme ünlemlerinden ya da şaşırtma göstergelerinden başka çıt çıkmazdı. Büyüklerin arkasına saklanmayı kendime yediremezdim, gündüzden saklanacak yer kestirmekse hile karıştırmaktı oyuna. Bütün umudum, sağdan soldan "oldu"lar çoğalınca bir esinIe en uygun yere seğirtmekti. "Sobe"de sona kalmazdım, dönsün, yenilensin isterdim oyun.

Neler yoktu ki dünyamızda. Bardaktan boşanırca mı yağıyor, kerestecinin sundurmasına sığınır aşık atardık. Kesim evi bize uzaktı, hiç aşığım olmadı benim. Halka çevirip sessizce oynandığı için belki de bir büyüsü vardı bu oyunun gözümde. Birkaç ev birleşip kıra gittik mi hemen ağaçlara seğirtir, köşekapmacaya dalardık. Ağaç yoksa öylesine bir koşmaca tuttururduk ki bazen büyükler zorla oturturdu bizi yerimizde. Bazı gün hırsız polis oynardık, bazı gün de kuka, kukanın da mı sakalı bitti, topaca giderdik çayıra. Zindeyken gelsin uzuneşek, yorulunca da mendil oyunu beklerdi bizi:



"Yağ satarım, bal satarım,
Ustam öldü, ben satarım!"

(...)

Kim oynuyor şimdi bütün bunları? Kimlerin dilinde bu sözler?

(...)

Aslında şimdiki çocuklar hiçbir şeyi yadırgamıyorlar şimdiki oyuncaklarda. Kendilerinin olmayan bir şey yok ki ortada. Çağdan çağa oyunlarda görülen değişikliklerin çoğu yüzeyde zaten. Oyunun canı kuraldır, her önüne gelen de değiştiremez kuralları. Herakleitos (Heraklit) zamanında da aşık oynanırdı, şimdi de oynanıyor hep aynı biçimde. Üç taş neyse Etrüskler zamanında, bugün de o. Bundan yüzyıllarca önce Breughel (Brugel) ustanın Çocuk Oyunları'nda sergilediklerinden hiçbirinin yabancısı değiliz bugün. Körebe yaygındır, kaydırak da... Devrik fıçılara ata biner gibi binip yuvarlanmaya da bayılır çocuklar, çimenlerin üstünde tepe taklak atmaya da... Bazıları ağaca tırmanarak eğlenir, bazıları da birbirini altıokka yaparak. İp atlamada birinciydi Romalı çocuklar, bugün de seve seve ip atlanıyor her yanda; İzlandalı çocuklar da birdirbir oynuyor, Madagaskardakiler de. Gezgindir oyunlar, dar kafalı çocuk olmaz çünkü. Nerden gelirse gelsin kutsaldır oyun çocuk için. Akla yakın bulduğunu benimser, hoşa gideni alır. Ortaklığı sever çocuklar, yalnız kalmayı değil. Öylesine ulus sınırı tanımayan ama gene de öylesine köklü bir oyun gömüsü var ki çocukların. Gerçek Dünya Birliğinin başlatıcısı çocuklar oyunlarıyla.

(...)

Nermi UYGUR
Güzel Yazılar Denemeler
(Düzenlenmiştir.)

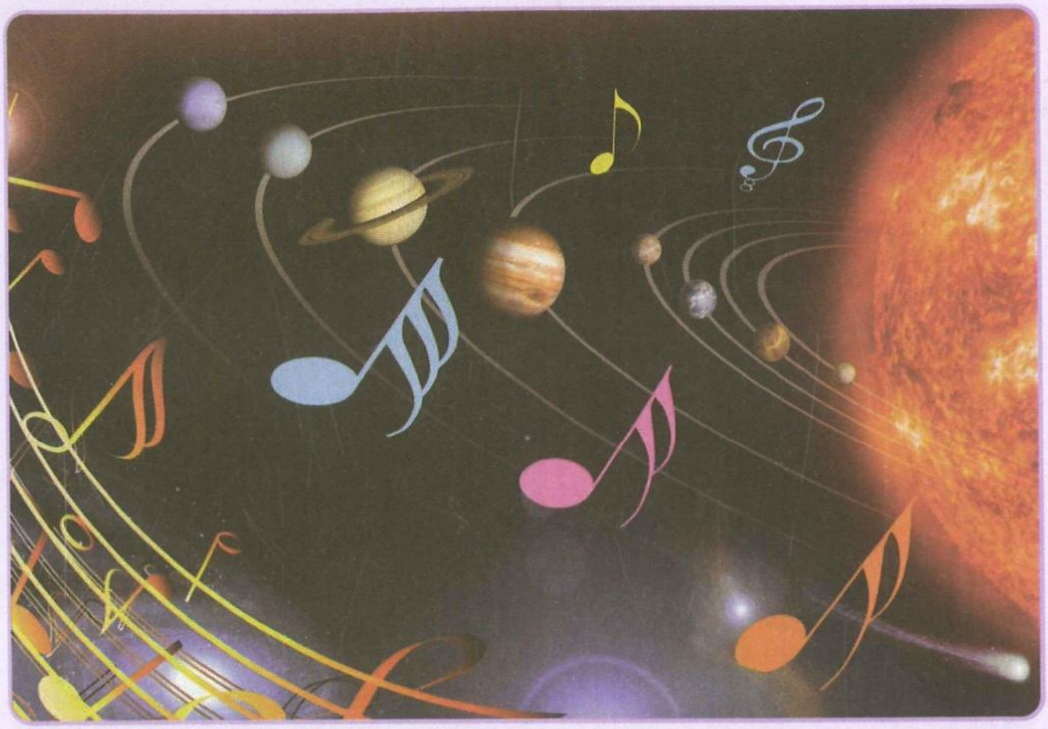


EZGİYLE DÖNEN DÜNYA

Memet Baydur'un Anısına

Memet Baydur, birbirinden ilginç yazılarından birinde, Johannes Kepler'in, gezegenlerle ilgili üçüncü yasasını açıkladığı *Harmonia Mundi* (Dünyanın Uyumu) adlı yapıtında, gezegenlerin, yörüngelerinde dolanırken kendi kendilerine mırıldandıklarından söz ettiğine değiniyordu. Kimbilir, belki de, gezegenler kendi kendilerine değil, birbirlerinden onca uzak olmalarına karşın kendi aralarında mırıldanıyorlardır. bu arada dünyamızın da kendi eksenin çevresinde döne döne yörüngesinde dolanırken, mi-fa-mi diye mırıldandığını söylüyor Kepler. Yalnızca gezegenlerin değil, evrende devinen her şeyin, kimilerinin -belki tümünün de- böyle notayla dile getirilebilecek sesleri -kimi zaman ezgicikleri- olduğunu çok kez aklımızın ucundan bile geçirmeksizin, o seslerin çoğunu belki de hiç işitmeksizin -*işitebileceklerimizin çoğunu da hiç kulak vermeksizin*- yaşayıp tüketiyoruz ömrümüzü. Evrenin ince sesini -ya da seslerini- en çok kimler duyar? Bilim adamları mı, sanatçılar mı yoksa? Yalnızca onlar mı duyar? Duyum eşiğimiz ne denli yüksek olursa olsun, gökgürültülerini, depremlerin gümbürtülerini, çılgıncasına esen rüzgarın ormandaki uğultusunu, fırtınada dağ gibi dalgaların gemilere çarpmasından çıkan korkunç çatırtıları, yanardağların uğultulu kükreyişini, çağlayanların çağıltısını hepimiz işitiriz. Bu seslerin, bu gürültülerin, gümbürtülerin, uğultuların, kükremelerin yanı sıra, doğanın daha yumuşak, daha uyumlu sesleri de var, kuşksuz: Yağmur şakırtısı -"muttarit darbeler"- incecik bir derenin usul şırıltısı, ifil ifil esen yelin belli belirsiz hışırtısı, kumsalı yalayan küçücük dingin dalgacıkların fışırtısı. Bu sesleri de duyarız doğal olarak, pek üstünde durmasak, can kulağıyla dinlemesek de ulaşırlar bize...

111



Bedenimizin içindeki sesleri, diyelim damarlarımızda dolaşan kanın uğultusunu, bir saksofondan çıkan, ince bir iplik gibi uzayarak güneşe değen sonul do sesini, duyum eşiğimizin altında kaldıkları ya da duyum eşiğimizi çok aştıkları için duymayız. Dahası, Sait Faik'in, kırlarda dolaşırken ansızın işittiği o nereden geldiği belirsiz "hişşt, hişşt" sesini kaçımız duyarız? Doğanın bizi çağıran sesidir bu ses, duysak da duymasak da doğayla aramızda bir bağ olduğunu anımsatan bir sestir, bir barış, bir uzlaşma çağrısıdır bu "hişşt, hişşt" sesi, bir yaşama sevincidir. Doğanın bir parçası olduğumuzu, onu tüm doğa varlıklarıyla, tüm canlılarla paylaştığımızı, böylece de evrende yalnız olmadığımızı duyurur bize. İneklerin böğürtüsü, kuzuların melemesi, yılanın tıslaması, atın kişnemesi, ağaçkakanların takırtısı... Ölü doğanın (ölü doğa dediğimiz doğanın ne ölçüde ölü olduğu da tartışılabilir; taşın ölümünden söz eden Gaudi'yi anımsıyorum) çeşitli seslerinin yanı sıra, yeryüzünde ne denli canlı varsa o denli değişik ses vardır, değişik anlamlara gelen, çoğunun ne anlama geldiğini yalnızca o sesleri çıkaranların kendilerinin, bir de doğal olarak aynı türden canlıların bildiği sesler; kimileri arkadaşça bir merhabayı simgeler, kimileri kavgacı, kimileri korku belirten, kimileri bir sevişme çağrısı olan sesler... Ne anlama gelirse gelsin, ille de bir devinim belirtisidir bu sesler. İster ölü doğa söz konusu olsun, ister canlılar, tam bir suskunluk düşünülemez; çünkü tam bir sessizlik, tam bir devinimsizlik anlamına gelir. Bu da yalnızca canlılar için değil evrende ne varsa, canlı cansız tüm varlıklar için olanaksız bir durumdur.

Hoşumuza gitse de gitmese de, doğal ya da mekanik, giderek elektronik tüm sesler bir devinim göstergesidir, devinim yoksa ses yoktur, ses yoksa müzik de yoktur...

Şadan KARADENİZ
Oyuncular ve Seyirciler

112



Atatürk, öğrencilerle ders dinlerken

Atatürkçülükte millî kültürün somut ve soyut etkenleri bir arada sürekli geliştirilmeli ve çağdaş uygarlık düzeyinin üstünde tutulmalıdır. (...) Atatürk bu görüşü **"Türk milletine çok yaraşan bu ideal, onu, insanlığa hakiki huzurun temini yolunda, kendine düşen medeni vazifeyi yapmakta başarılı kılacaktır."** diyerek tanımlamış ve **"Asla şüphem yoktur ki Türklüğün unutulmuş büyük medenî niteliği ve büyük medenî kabiliyeti, bundan sonraki gelişmesi ile geleceğin yüksek medeniyet ufkunda yeni bir güneş gibi doğacaktır."** diyerek bu konuda Türk milletine olan güvenini belirtmiştir. (...)

Atatürkçülükte **"Medeniyet yolunda yürümek ve başarılı olmak hayatın şartıdır. Bu yol üzerinde duraksayanlar veyahut bu yol üzerinde ileri değil geriye bakmak cahilliği ve tedbirsizliğinde bulunanlar, medeniyetin coşkun seli altında boğulmaya mahkumdurlar."** (...)

Atatürkçülük, çağdaş uygarlığa katılmayı öngörmekle birlikte, taklitçiliği reddeder. Amacımız kendi kültürümüzü medeniyet düzeyinin üzerine çıkarmaktır. **"Biz, Batı medeniyetini, bir taklitçilik yapalım diye almıyoruz. Onda iyi olarak gördüklerimizi, kendi bünyemize uygun bulduğumuz için dünya medeniyet seviyesi içinde benimsiyoruz."** demekle bu fikri açıklamaktadır. (...)

Millî kültürün temelleri, millî tarihtedir. Atatürkçülük, Türk kültürünün geliştirilmesi ve yükseltilmesi yolunda tarih konusuna özel bir önem verir. Bunun sebebi, ortak yaşanmış bir tarihin bir milletin oluşmasında en etkin unsurlar arasında olmasıdır. Tarihî bağlılık, aynı zamanda, bir arada bağımsız yaşamanın da başlıca dayanağıdır.

Dondurulmamış, daima gelişen bir kültür anlayışına sahip olan Atatürkçülükte kültür, milletin tarihî gidişini gösteren bir harekettir. Yani kültür değerlerinin kökenlerini tarihte, yaşanılan geçmişte aramak gerekir. Birlikte yaşanmış parlak bir geçmiş, millî gururu ve bilinci güçlendirmek ve geleceğe güvenle bakmak dayanağını vererek millî yapıyı pekiştirecektir. (...)

Atatürk'ün Türk tarihi üzerinde özellikle durmasının nedeni, kuşkusuz, tarihin millî bilinci kuvvetlendirmedeki gerçeklere dayanan rolüdür. Türk tarihi zengin bir tarihtir ve genç nesillere her konuda en iyi ilham verecek, güç verecek olaylarla doludur.



Atatürk, kız okulu öğrencilerinin dersinde

Atatürk **"Türk kabiliyet ve kudretinin tarihteki başarıları meydana çıktıkça bütün Türk çocukları kendileri için lazım olan atılım kaynağını tarihte bulabileceklerdir. Türk çocukları bu tarihten bağımsızlık fikrini kazanacaklar, o büyük başarıları düşünecekler, harikalar yaratan adamları öğrenecekler, kendilerinin aynı kandan olduklarını düşünecekler ve bu kabiliyetle kimseye boyun eğmeyeceklerdir."** sözleri ile Türk tarihinin parlak yönlerini karartmaya ve başarılarını küçümsemeye varan düşmanca tutumlara karşı çıkıyordu. (...) Türk milletinin tarihteki güçlü yerini bilmesi ve bununla övünmesi gerektiğine inanan Atatürk, **"Büyük devletler kuran atalarımız, büyük ve kapsamlı medeniyetlere de sahip olmuştur. Bunu aramak, incelemek ve Türklüğe ve dünyaya bildirmek bizler için bir borçtur."** diyerek bu konudaki sorumluluklarımızı belirtmiştir. (...)

Atatürkçü tarih görüşü, insanlığı geniş bir aile olarak kabul edip insanları ayıran ve bölen savaşlar ile çatışmalar yerine, dikkati, insanlığın ortak malı olan kültür gelişmelerine ve uygarlık eserlerine çekerek birleştirici yönüyle değer taşır.

"Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türk halkı, medenidir. Tarihte medenidir, hakikatte medenidir. Türkiye Cumhuriyeti halkı, fikriyle, zihniyetiyle medeni olduğunu ispat etmek ve göstermek mecburiyetindedir. Medeniyim diyen Türkiye Cumhuriyeti halkı, aile hayatıyla, yaşayış şekliyle, medeni olduğunu göstermek zorundadır." (...) sözleriyle Atatürk, Türk tarihini Türk halkının uygar olduğunun delili olarak göstermiş ve Türk milletinden, uygar yeteneklerini her yönüyle göstermesini istemiştir. (...)

Dil, millî kültürün ilerlemesi ve yayılmasında önemli bir araç olduğu gibi millî duygunun gelişmesinde ve bağımsızlığın korunmasında da önemli bir etkendir. Ayrıca dil, milleti oluşturan kişilerin birbirini kolayca anlaması ve millî bütünlüğün korunması için bir zorunluluktur. Bu nedenle, Atatürkçülükte, millî kültür, bağımsızlık, millî bütünlük ve toplumsal barışın korunması, sürdürülmesi için milleti oluşturan kişiler arasında konuşulan dilin birbirinden farklı olmaması, sade, anlaşılır ve zengin olması gereklidir. Türk milletini meydana getiren unsurların başında



Atatürk, yurt gezilerinde

Türk dili vardır. "Türk'üm" diyen herkesin Türk dilini bilmesi ve kullanması şarttır. (...) Millet kavramı için zorunlu olan kültür ve ülkü birliğinin dil birliği olmaksızın gerçekleşebilmesi söz konusu değildir. Atatürk, bu gerçeği **"Millet, dil, kültür ve ülkü birliği ile birbirine bağlı olan vatandaşların oluşturduğu siyasi ve sosyal toplumdur."** şeklinde belirtmiştir. Türk milletinin iki parçadan meydana gelmesi mümkün değildir. Bu temel esas her şeyden çok, dil için geçerlidir. Türk dili tektir ve bütün Türkler tarafından aynı şekilde bilinip kullanılmaktadır. (...)

Türk dili ile ilgili olarak göz önünde bulundurulması gereken temel esasların başında, Türkçenin güzelliğine, zenginliğine ve gücüne olan güven ile bu dilin büyük bir kültür dili olma yolunda taşıdığı potansiyele olan inanç yer almalıdır. Atatürk **"Türk milletinin dili Türkçe'dir. Türk dili dünyada en güzel, en zengin ve en kolay olabilecek bir dildir. Türk dili, Türk milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü Türk milleti, geçirdiği sayısız tehlikeli felaketler içinde, ahlakının, geleneklerinin, hatıralarının, çıkarlarının kısaca bugün kendini millet yapan her şeyin dili sayesinde korunduğunu görüyor. Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir."** diyerek dilimize olan güven ve inancını belirtmiştir. (...)

Türk diline gereken önemin verilmesini öngören Atatürkçülükte **"Türk dili zengin, geniş bir dildir. Her kavramı ifade kabiliyeti vardır. Yalnız onun bütün varlıklarını aramak, bulmak, toplamak, onlar üzerinde çalışmak lazımdır."** Türk dilinin özündeki zengin hazinenin gün ışığına çıkarılması bütün Türk milletinin başta gelen millî görevlerindendir. Bu görevi gerçekleştirme yolunda ilk adımları, Türk Dil Kurumunun kurulması ve Dil Kurultaylarının düzenlenmesi ile atan Atatürk **"Türk dilinin kendi benliğine, aslındaki güzellik ve zenginliğine kavuşması için bütün devlet teşkilatımızın dikkatli, ilgili olması"**nı vurgulamış, dil konusunun herkesi ilgilendirmesi gereken bir devlet meselesi olduğuna dikkat çekmiştir. (...)

Sonuç olarak Türk dilinin sadeleştirilmesi ve geliştirilmesi, Atatürkçülüğün üzerinde önemle durduğu konulardan biridir. Atatürkçülükte **"Millî duygu ile dil arasındaki bağ, çok kuvvetlidir. Dilin millî ve zengin olması millî duygunun gelişmesinde başlıca etkendir. Türk dili, dillerin en zenginlerindendir, yeter ki bu dil bilinçle işlensin, ülkesini, yüksek bağımsızlığını korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarmalıdır."** (...)

ATATÜRKÇÜLÜK - 3

(Kısaltılarak düzenlenmiştir.)

35



BAYRAK

Ey mavi göklerin beyaz ve kızıl süsü...
Kız kardeşimin gelinliği, şehidimin son örtüsü.
Işık ışık, dalga dalga bayrağım,
Senin destanını okudum, senin destanını yazacağım.

Sana benim gözümle bakmayanın
Mezarını kazacağım.
Seni selamlamadan uçan kuşun
Yuvasını bozacağım.

Dalgalandığın yerde ne korku, ne keder...
Gölgende bana da, bana da yer ver!
Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar:
Yurda ay yıldızının ışığı yeter.



Savaş bizi karlı dağlara götürdüğü gün
Kızıllığında ısındık;
Dağlardan çöllere düşürdüğü gün
Gölgene sığındık.

Ey şimdi süzgün, rüzgârlarda dalgalı,
Barışın güvercini, savaşın kartalı...
Yüksek yerlerde açan çiçeğim;
Senin altında doğdum,
Senin dibinde öleceğim.

Tarihim, şerefim, şiirim, her şeyim;
Yeryüzünde yer beğen;
Nereye dikilmek istersen,
Söyle, seni oraya dikeyim!

Arif Nihat ASYA
Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor

18

SERBEST OKUMA METNİ



UÇUN KUŞLAR

Uçun kuşlar uçun doğduğum yere;
Şimdi dağlarında mor sümbül vardır.
Ormanlar koynunda bir serin dere,
Dikenler içinde sarı gül vardır.

O çay ağır akar, yorgun mu bilmem?
Mehtabı hasta mı, solgun mu bilmem?
Yaslı gelin gibi mahzun mu bilmem?
Yüce dağ başında siyah tül vardır.

Orda geçti benim güzel günlerim;
O demleri anıp bugün inlerim.
Destan-ı ömrümü okur dinlerim,
İçimde oralı bir bülbül vardır.

29



Uçun kuşlar, uçun burda vefa yok;
Öyle akarsular, öyle hava yok;
Feryadıma karşı aks-i sada yok;
Bu yangın yerinde soğuk kül vardır.

Hey Rıza, kederin başından aşkın,
Bitip tükenmiyor elem-i aşkın,
Sende -derya gibi- daima taşkın,
Daima çalkanır bir gönül vardır.

Rıza Tevfik BÖLÜKBAŞI
Serâb-ı Ömrüm ve Diğer Şiirleri

30