



**MİZAH TEMELLİ ETKİNLİKLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
ANLATMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Yunus ŞAKİROĞLU

Yüksek Lisans Tezi

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Yrd. Doç. Dr. Yasin KILIÇ

2017

Her hakkı saklıdır.

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

Yunus ŞAKİROĞLU

MİZAH TEMELLİ ETKİNLİKLERİN 7. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ANLATMA BECERİLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Yöneticisi
Yrd. Doç. Dr. Yasin KILIÇ

AĞRI – 2017



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yrd. Doç. Dr. Yasin KILIÇ danışmanlığında, Yunus ŞAKİROĞLU tarafından hazırlanan bu çalışma 06.07.2017 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Akif ARSLAN

İmza:

Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Yasin KILIÇ

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../201... tarih ve .../.../... nolu kararı ile onaylanmıştır.

.../.../...

Doç. Dr. Faruk KAYA
Enstitü Müdürü

06.07.2017

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Mizah Temelli Etkinliklerin 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatma Becerilerine Etkisi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

✓ Tezimin 2 (iki) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Yunus ŞAKİROĞLU

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	II
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	III
ÖZET	VII
ABSTRACT	IX
TABLolar DİZİNİ	XI
KISALTMALAR DİZİNİ	XII
EKLER DİZİNİ	XIII
ÖNSÖZ	XIV

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	3
1.1.1. Alt problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	9
2.1. Mizah Nedir?	9
2.1.1. Mizah teorileri	14
2.1.2. Mizah tarzları	18
2.1.3. Mizah çeşitleri	21
2.1.4. Mizah türleri	26
2.1.5. Mizahın etkileri	31

2.1.6. Eğitim ve mizah.....	38
2.1.7. Türkçe Eğitimi ve mizah.....	45
2.2. Konuşma Eğitimi.....	49
2.2.1. Konuşma becerisi	54
2.2.2. Konuşmanın önemi	59
2.2.3. Konuşma yöntem ve teknikleri.....	61
2.3. Yazma Eğitimi.....	65
2.3.1. Yazma Eğitiminin temel ilkeleri	66
2.3.2. Yazma becerisi	68
2.3.3. Yazma aşamaları	71
2.3.4. Yazmanın önemi.....	73
2.3.5. Yazma yöntem ve teknikleri	73
2.4. ‘Kişisel Gelişim’ Temasına İlişkin Açıklamalar	79
2.5. ‘Toplum Hayatı’ Temasına İlişkin Açıklamalar	80
2.6. ‘Millî Kültür’ Temasına İlişkin Açıklamalar	81

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	82
3.1. Mizahla İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	82
3.2. Konuşma Becerisiyle İlgili Yayın ve Araştırmalar	86
3.3. Yazma Becerisiyle İlgili Yayın ve Araştırmalar	90

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM.....	95
4.1. Araştırma Modeli.....	95
4.2. Çalışma Grubu.....	97

4.3. Veri Toplama Araçları	97
4.4. İşlem	100
4.4.1. Deney Grubuna Uygulanan İşlemler	100
4.4.2. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler	101
4.5. Verilerin Analizi.....	101

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUMLAR.....	102
5.1. ‘Kişisel Gelişim’ Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	102
5.2. ‘Toplum Hayatı’ Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	105
5.3. ‘Millî Kültür’ Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	107

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	111
6.1. Sonuçlar	111
6.1.1. ‘Kişisel Gelişim’ Temasına İlişkin Sonuçlar	111
6.1.2. ‘Toplum Hayatı’ Temasına İlişkin Sonuçlar	112
6.1.3. ‘Millî Kültür’ Temasına İlişkin Sonuçlar	113
6.2. Öneriler	114

KAYNAKÇA	116
-----------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ.....	156
----------------------	------------

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MİZAH TEMELLİ ETKİNLİKLERİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLATMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Yunus ŞAKİROĞLU

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yasin KILIÇ

2017- SAYFA: 156+XIV

Jüri: Doç. Dr. Akif ARSLAN

Yrd. Doç. Dr. Yasin KILIÇ

Yrd. Doç. Dr. Bünyamin SARİKAYA

Bu araştırmada mizah temelli etkinliklerin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin anlatma becerilerine etkisi incelenmiştir. Tema olarak “Kişisel Gelişim”, “Toplum Hayatı” ve “Milli Kültür” temaları seçilmiştir. Çalışma, ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Bu araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle öğrenci çalışma grupları belirlenmiş olup uygulanan anlatma becerileri (konuşma-yazma) değerlendirme formları ön test sonuçlarına göre başarı eşitlikleri üzerinde durulmuştur. Bu sebeple araştırmada her iki gruba deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemde ortaokul 7. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci ile Türkçe dersinde uygulanmıştır. Anlatım biçimleri konusu, kontrol grubunda Türkçe öğretim programındaki etkinlikler dikkate alınarak işlenirken deney grubunda konu, uzman kontrolünde tasarlanmış olan mizah temelli etkinliklerle işlenmiştir. Araştırma; anılar, komik öyküler, karikatürler ve komik kısa filmlerle zenginleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri MEB 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan “Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu” ve “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” ile elde

edilmiştir. Bu formlardaki kazanımlardan yalnızca işlenen metinlerin kazanımları bırakılmış, diğer kazanımlar formlardan çıkarılmıştır. Değerlendirme formları, deney ve kontrol gruplarının konuşma ve yazma becerilerindeki farkı görebilmek için hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Formların yeniden düzenlenmesi sürecinde iki akademisyen ve iki öğretmen görüşüne başvurulmuş ve bu şekilde geçerlikleri sağlanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (15.0) paket programı ile analiz edilmiştir. Alt problemlere cevap aranırken eşleştirilmiş örneklemeler t-testinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, mizah temelli etkinlikler ile Türkçe dersi gören deney grubundaki öğrencilerin anlatma (konuşma ve yazma) becerileri son test puanlarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Anlatma Becerileri, Mizah Temelli Etkinlik.

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

THE EFFECTS OF HUMOUR BASED ACTIVITIES ON EXPRESSION SKILLS OF 7TH GRADE STUDENTS

Yunus ŞAKİROĞLU

Advisor: Assist. Prof. Dr. Yasin KILIÇ

2017 - PAGE: 156+XIV

Jury: Assoc. Prof. Dr. Akif ARSLAN

Assist. Prof. Dr. Yasin KILIÇ

Assist. Prof. Dr. Bünyamin SARİKAYA

In this study, the effects of humour-based activities on expression skills of 7th grade students were analysed. Subjects such as “Personal Development”, “Social Life” and “National Culture” were chosen as the themes of the study. The present study was designed in accordance with a half experimental concept with pre-test and post-test groups. In this study, student working groups were determined with easily accessible sample technique, and according to the results of the applied pre-tests of the evaluation forms for expression skills, success equivalents were taken into consideration. Thus both groups were evaluated before and after the experiment. The research was carried out to 40 7th grade students in Turkish lessons in the 2nd semester of 2016-2017 academic year. While control groups were taught manner of expressions according to the Turkish education program activities, the experimental group was taught it with humour-based activities designed by the experts. This research was enriched with memoirs, comic stories and short films as well as caricatures.

The data of the research was obtained from “Speaking Skills Assessment Form” and “Written Expression Assessment Form” in the MEB 2006 (Ministry of National Education of Turkey) Primary School Turkish

Lesson (6, 7, 8. Classes) Education Program. The assessment forms were carried out as both pre-test and post-test to see the difference between writing and speaking skills of both control and experimental groups.

The data obtained from the research was analysed with SPSS (15.0) pocket program. While endeavouring to solve sub problems, it was benefited from paired samples t-test.

At the end of the study, it was found out that post-test scores of the expression skills (writing and speaking) of the students in the experimental group who studied Turkish with humour-based activities were meaningfully higher than the post-test scores of the students in control group.

Key Words: Turkish Lesson, Expression Skills, Humour-based Activities.

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1: Deneyisel Desen	97
Tablo 2: Çalışma Grupları Öğrenci Özellikleri.....	97

"KİŞİSEL GELİŞİM" TEMASI TABLÖLARI

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.	102
Tablo 4: Deney Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması	103
Tablo 5: Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması	103
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	104

"TOPLUM HAYATI" TEMASI TABLÖLARI

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	105
Tablo 8: Deney Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması	105
Tablo 9: Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması	106
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	107

"MİLLÎ KÜLTÜR" TEMASI TABLÖLARI

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	108
Tablo 12: Deney Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması	108
Tablo 13: Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması	109
Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	110

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

Akt. : Aktaran

Ed. : Editör

Çev. : Çeviren

s. : Sayfa

vb. : Ve benzeri

vd. : Ve diğerleri

vs. : Vesaire

Sd : Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi.

F : Bir değerin, olayın tekrar etmesi, gözleminin dağılımı.

N : Örneklemdaki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı

p : Hata yapma olasılığı.

Ss : Standart sapma.

t-test : İki gurubun ortalamaları arasında fark olup olmadığının testi.

t : t-testi sonucu elde edilen değer.

$\bar{X}$: Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması.

SPSS : Sosyal Bilimler için İstatistik Programı.

EKLER DİZİNİ

Ek 1: Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu (KBDF).....	129
Ek 2: Yazma Becerisi Değerlendirme Formu (YBDF)	130
Ek 3: Mizah Temelli Etkinliklerle Hazırlanmış Örnek Ders Planı.....	131
Ek 4: “Karikatürdeki Atasözünü/Deyimi Bul” Etkinliği Öğrenci Çalışmalarından Örnekler:	142
Ek 5: “Devamını Getir Dostum” Etkinliği Öğrenci Çalışmalarından Örnekler:	152

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, mizah temelli etkinliklerin öğrencilerin anlatma (konuşma ve yazma) becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın amacı ve önemi, problem tümcesi, alt problemler, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde mizahın tanımı, mizah teorileri, mizah tarzları, mizah çeşitleri, mizah türleri, mizahın etkileri verilmiş ve mizahın eğitimdeki ve Türkçe eğitimindeki yeri üzerinde durulmuştur. Konuşma Eğitimi ve Yazma Eğitimi konuları alt başlıklarıyla ele alınmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında uygulama yapılan temalar olan “Kişisel Gelişim”, “Toplum Hayatı” ve “Millî Kültür” temalarına ve bu temaların alt temalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölüm olan “İlgili Yayın ve Araştırmalar” bölümünde ise; gülme, mizah kuramları, mizah ölçekleri, karikatür gibi mizahla ilgili yapılan bazı akademik makaleler, kitap ve tez çalışmaları hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Dördüncü bölüm, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, denel işlemler ve verilerin analizini kapsayan yöntem bölümüdür. Beşinci bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda oluşturulmuş bulgular ve yorumlar bulunmaktadır. Altıncı bölümde ise araştırma bulgularının sonuçları tartışılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler dile getirilmiştir.

Bu araştırmanın planlanması ve uygulanmasında bilgi ve tecrübeleriyle bana her türlü desteği sağlayan ve gerek lisans gerekse de yüksek lisans dönemlerimde yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, tez dönemimde de sabırla yol gösteren, değerli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Yasin KILIÇ’a teşekkürlerimi sunarım.

Öğrenim hayatım boyunca her türlü desteği sunan babam Vecihi ŞAKİROĞLU ve annem Songül ŞAKİROĞLU’na; her kararında yanımda olan ve desteklerini bir an olsun esirgemeyen ablam Vildan ŞAKİROĞLU YÜCE ve kardeşim Bekir ŞAKİROĞLU’na; sevgi ve anlayışla hep yanımda olan, çalışma azmi veren en değerli varlığım, sevgili nişanlım Hatice YILDIZ’a tezimi ithaf etmek istiyorum.

AĞRI-2017

Yunus ŞAKİROĞLU

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsanoğlu yaratılış gereği birçok özellekle dünyaya gelir. Bu genetik özellikler insanın çevreye adaptasyonu için önemlidir, fakat yeterli değildir. Bireyin adapte olmayı başarabilmesi, yaratılıştan gelen özelliklerini yeteneğe çevirebilmesi amacıyla oluşturulan sisteme eğitim adı verilmiştir (Sübaşı, 2008: 11). Bu tanımdan hareketle eğitim için, bireyin uyumunu sağlayan istendik bilgi, beceri ve davranışları meydana getirme süreci, diyebiliriz.

Eğitime dair tüm plânlı icraatlar, belirli hedeflere erişmek ve belirli işlevleri hayata geçirmek içindir. Eğitim sistemleri belirli bir eğitim felsefesine dayanır. Bu felsefeye göre, eğitimle belli bir insan tipi ve aynı şekilde belli bir toplum modeli oluşturmak hedeflenir. Farklı eğitim felsefeleri, eğitimi çeşitli boyutları ile inceler. Eğitimin amaç ve işlevleri, ilgili eğitim felsefelerinin içinde yer alır (Şişman, 2007: 19). Diğer bir deyişle her eğitim felsefesi, kendi hedeflerine göre eğitimi farklı bir biçimde yorumlar.

Eğitim sürecinde dil becerilerinin ayrı bir yeri vardır. Dilin kullanımıyla gelişen dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) Türkçe eğitimini önemli kılmaktadır. Türkçe derslerinde dil becerilerinin kullanımı öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencinin Türkçe derslerindeki edinimleri diğer derslerdeki başarıyı olumlu yönde etkiler (Savaş, 2013: 178). Bu ders, diğer tüm derslerin öğretiminde son derece kritik bir paya sahiptir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle problemlere çözüm yollarının üretilmesi ve öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim seviyesinin göz önünde bulundurulması amaçlanmıştır. Bu programın temel hedefleri arasında, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; grup çalışmalarına katılıp etkili iletişim

kurması, öğrendiklerini kademeli bir şekilde kendisine mal etmesi yer almaktadır (Sarbay, 2015: 8). Türkçe öğretiminde verimin sağlanması için öğrencinin derse etkili bir şekilde katılımının sağlanması, moral ve motivasyonuna devamlı surette takviyelerde bulunulması gerekir. Mizaha bu noktada anahtar bir rol üstlenebilir.

İnsanoğlu mizah kavramı üzerinde, en eski dönemlerden bu yana çokça düşünmüştür, kişiden kişiye farklı duyumsanan ve son derece izafi bir kavram olan mizah hakkında farklı görüşler üretmiştir (Gökçeaslan, 2009: 104). Zira mizah, pek çok işlevde ve alanda kullanıldığı için, bu kavramın çok sayıda tanımı bulunmaktadır.

Mizah için ortak bir tanımda buluşmak zor da olsa mümkündür. Nitekim ele alınan konuya göre, mizah farklı şekillerde tanımlanabilmiştir. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005: 806) gülmece adı altında, “eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay” ve “gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi” biçiminde tanımlanmıştır. Ansiklopedi ve sözlüklerde ise (Ana Britanica 1993), “gerçeğin gülünç, alışılmamış özelliklerini vurgulayan bir düşünce biçimi” , “olayları gülünç, alışılmadık ve çelişkili yönlerini yansıtarak insanı düşündürme, eğlendirme ve güldürme sanatına verilen ad” olarak ifade edilmiştir. Mizah Savaş (2009: 91)'a göre, olay ve durumlara farklı yönlerden bakabilme becerisi, Aydın (2006)'a göre, yaşamı her yönüyle çevreleyen; duygu, düşünce ve davranışlarımızla sonunda içten gelen gülme hissinin kahkaha seviyesine ulaşabilecek düzeyde çeşitlilik gösteren bir ifade biçimi, Çelik (2006)'e göre ise, olaylara mütebessim yaklaşma ve bu yaklaşımın da sanatlı bir söyleyişle ifade edilmesiyle ortaya çıkan sanat dalıdır.

Öğrencilerin Türkçe dersine motive olup kazanımlar edinmelerinde, öğretmenin payı çok büyüktür. Öğretmen bu hususu sağlamada çeşitli yöntem ve teknikler kullanır. Bununla derste öğretilenlerin kalıcı olmasını amaçlar. Türkçe eğitiminde mizahla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar, öğrencilere dil becerilerinin kazandırılmasında mizah temelli etkinliklerin

önemli olduğunu göstermektedir. Mizah temelli etkinliklerin anlatma becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma altı bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde; araştırmaya konu edilen problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar belirtilmiştir.

İkinci bölümde; çalışmanın kuramsal çerçevesi başlığı altında ilk olarak; mizahın tanımı, mizah kuramları, mizah tarzları, mizahın tür ve çeşitleri, mizahın olumlu-olumsuz yanları ve mizahın diğer kavramlarla olan ilişkisi hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra, ayrıntılarıyla anlatma becerileri (konuşma ve yazma) hakkında bilgi verilmiştir.

Üçüncü bölümde; mizah, konuşma becerisi ve yazma becerisi ile ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, deneysel işlem basamakları ve veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Beşinci bölümde; araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Altıncı bölümde ise araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlara ilişkin tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Mizah duygusu insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler, kendilerinin de mizah yapma isteğine sahip olduklarını ve onu kullanmaktan çekinmediklerini gösterdiklerinde, öğrenciler daha rahat hareket eder ve dersi daha istekli olarak dinlerler. Dolayısıyla, tebessüm etmek ve mizahî yaklaşımda bulunmak, sınıfta öğretime daha hazır bir atmosfer oluşturacaktır (Oruç, 2006: 90).

Bugüne kadar mizah üzerine pek çok bilim adamı ve kuramcı çalışmalar yapmıştır. Aydın (2006), mizahın başarıya etkisine, Özdemir,

Sezgin, Kaya ve Recepoğlu (2011) ise mizahın stresle başa çıkma tarzları ile ilişkisine değinmiştir. Bu ve benzeri çalışmalar, mizah konusunda çeşitli araştırmalar yapıldığını göstermektedir.

Bu çalışmalar mizah ve mizah temelli etkinliklerin, öğrencilerin hem derse katılımını hem de derste akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Yukarıdaki çalışmalardan hareketle, Türkçe Öğretim Programında yer alan “Kişisel Gelişim”, “Toplum Hayatı”, “Millî Kültür” temaları kapsamında, “Mizah temelli etkinliklerin 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin anlatma becerilerini (konuşma ve yazma) ne ölçüde etkilediği” araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

1.1.1. Alt problemler

1. Mizah temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve Türkçe öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında ön test anlatma becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Mizah temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubunun anlatma becerileri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Türkçe öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun anlatma becerileri ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Mizah temelli etkinliklerin uygulandığı deney grubu ve Türkçe öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında son test anlatma becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

“İlköğretimden ortaöğretime kadar müfredat programı ve ders kitapları incelendiğinde seçilen metinlerde ve yapılan etkinliklerde mizah türlerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Oysa mizah; sezgici düşünmenin, somut düşünceden soyut düşünceye geçişin belirttiği çocukluk yıllarında onlara hem zihinsel hem de duygusal yönden katkı sağlayacak bir ifade

biçimidir. Öğrencinin öğreneceği bilgiyi olumlu alımlamasında, kendi bireysel ilgilerinin yanında, öğretmenin ve yardımcı kaynakların da etkisi bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında mizah, öğrenciyi derse motive edebilecek, kaygıyı düşürebilecek bir araç olarak kullanılabilir.” (Aydın, 2006: 2)

Mizah, tarihimizde kökü çok eskilere dayanan bir unsur olmasına rağmen, yapılan ön çalışmalarda, yurt dışı eğitim araştırmalarında çokça faydalanılan bir öğretim aracı iken yurt içinde yeterince faydalanamadığımız bir araç olarak göze çarpmaktadır. Bu sebeple konumuzun yönünü bu noktaya çektiğimiz çalışmamız, mizahî etkinliklerin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin anlatma (konuşma ve yazma) becerilerine etkisini sınamak amacıyla yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim faaliyetlerinde mizahı kalıcı ve etkin bir öğrenme aracı olarak kullanmak mümkündür. Zira çocuklar eğlenme güdüsüyle yaratılmıştır. Bu durum göz önüne alındığında, dilsel, bilişsel, sosyal ve duyuşsal unsurları kapsayan mizah öğelerinin her biri mizah faktörüyle serpiştirilerek kullanılabilir. İnsanların memnuniyetlerini ifade etme biçimi ya da olaylara yaklaşım tarzı olan mizah, çocukların eğitim-öğretim hayatlarındaki düşünme ve öğrenme şekillerini etkileyebilecek bir öğrenme aracı olabilir (Özkara, 2013: 183-184). Bu itibarla mizah öğretmenler için çok sayıda öğretme ve öğrenme malzemesi sağlayabilecek bir potansiyele sahiptir.

Oruç (2006)’a göre, mizahı öğretme ve öğrenme etkinliklerinde etkili bir biçimde kullanmak mümkündür. Sınıf içerisinde kullanılan mizah, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kalıcılık sağlar.

Tatar (2004)’a göre, etkili öğretmenlerin önemli özelliklerinden biri de mizahı yerinde ve uygun dozda kullanmaktır. Bu öğretmenler eğitime daha eğlenceli bir vasıf kazandırır.

Öğrencinin moral ve motivasyonunu arttırmak ve onların dersleri daha iyi kavramalarına yardımcı olmak için mizah kullanılabilir. Eğitim

öğretim sürecinde mizah temelli etkinlikler, öğrencilerin kavramlar arasında ilişki kurmasına yardımcı olur ve öğrenmede kalıcılığı artırır. Zira gülmece unsuru ile kavramlar arasında etkili bir ilişki kurmak, çağrışım sağlamak ve böylece kalıcı bir öğrenmeyi gerçekleştirmek mümkündür (Oruç, 2006: 87).

Mizah gerilimi azaltır, disiplin sorunlarını asgariye indirir ve güven duygusunun pekişmesine katkı sağlar. Mizah, dikkat çekmede ve sınıfta sessizliği sağlamada önemli rol oynar. Öğretmenler sınıfta düzeni sağlamada otoriter bir duruş sergileyip yetki kullanımına gitmektense, öğrencilerle ortak hareket ederek sorunu çözme yoluna gitmelidir (Çifçili, 2009: 101-102). Çünkü mizah dikkat çekicidir. Bu özelliği dolayısıyla disiplin sorunlarını azaltma potansiyeline sahiptir.

Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkili bir şekilde katılımının sağlanması, moral ve motivasyonuna devamlı surette takviyelerde bulunulması gerekir.

Motivasyon ve derse ilgiyi arttırmada Türkçe dersinin ve öğretmenin payı çok büyüktür. Öğretmen bu hususu sağlamada çeşitli yöntem, teknik veya beceriler kullanır. Öğretmenin tüm bunları kullanmasındaki amacı, öğrencinin derse ilgisini çekebilmek ve arttırabilmek, aynı zamanda öğretilenlerin de kalıcılığını sağlayabilmektir. Mizah kalıcılığı sağlayabilmek adına çok önemli bir araçtır. Bu tespitten hareketle mizah temelli etkinliklerin öğrencinin anlatma becerilerine ciddi katkılar sunabileceği ve aynı zamanda araştırma sonucunda elde edilecek bulguların ileride yapılacak çalışmalara rehber olması bakımından bu çalışmanın önemli olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Uygulamayı yapan öğretmen, konuşma ve yazma değerlendirme formlarını içtenlikle puanlandırmıştır.

2. Deney sonunda uygulanan konuşma ve yazma değerlendirme formlarının sonuçları, öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaktadır.

3. Deneyisel işlemler süresince öğrencilere ders saatleri dışında ek bir süreç uygulanmamıştır.

4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ders işleniş sürelerince kullanılan anılar, komik öyküler, karikatürler ve komik kısa filmler yeterli niteliğe sahiptir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2016-2017 öğretim yılı bahar yarıyılında mart-nisan-mayıs aylarında yapılan uygulamalarda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma, Ağrı ili merkez ilçesine bağlı bir ortaokulun 7/A ve 7/B sınıflarında öğrenim gören toplamda 40 öğrenci ile sınırlıdır.

3. Araştırma, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde gerçekleştirilmiştir.

4. Araştırma, öğrenme alanlarından konuşma ve yazma ile sınırlandırılmıştır.

5. Uygulama ortamı, ders sürecinin işlendiği Ağrı ili Merkez ilçesine bağlı bir ortaokulla sınırlıdır.

6. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenle sınırlıdır.

7. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, MEB 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan "Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu" ve "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mizah: Meselelere gülerek yaklaşım ve bu yaklaşımın da sanatlı bir şekilde ifade edilmesiyle ortaya çıkan sanat dalıdır (Eşigül, 2002).

Mizah Temelli Etkinlik: Mizahî öğelerle donatılmış, içinde gülmece unsurları barındıran öğretim etkinlikleridir.

Konuşma: Sözcüklerin duyu organları vasıtasıyla algılanıp, beyinde şekillenip dile getirilmesidir (Sever, 1995).

Konuşma Becerisi: İnsanların duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini karşıındakilere sözlü bir biçimde anlatma eylemidir.

Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu: Hazırlıklı bir konuşmanın ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesinde kullanılan form.

Yazma: Elin ya da parmakların motorize bir şekilde sembolleri kâğıda dökmesidir. Düşünsel yönü ön planda olduğu için bireysel birikime göre farklılık göstermektedir (Sever, 1995).

Yazma Becerisi: İnsanların duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini karşıındakilere yazılı olarak ifade etme şeklidir.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu: Yazma eyleminin ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesinde kullanılan form.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde mizah, konuşma eğitimi, yazma eğitimi ve uygulama kapsamında yer alan temalara ilişkin kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Mizah Nedir?

Türkçe Sözlük (TDK, 2005: 806)'te mizahın karşılığı olarak gülmece sözcüğü de kullanılmış, *“eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, mizah; gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, mizah, ironi”* biçiminde tanımlanmıştır. Güncel Türkçe Sözlük (www.tdk.gov.tr)'te ise mizah, *“bir gerçeği nükte, şaka ve takımlarla süsleyip anlatan söz ya da yazı çeşidi”* olarak tanımlanmıştır.

Mizah, ansiklopedi ve sözlüklerde *“Gerçeğin gülünç, alışılmamış özelliklerini vurgulayan bir düşünce biçimi”, “Olayları gülünç, alışılmadık ve çelişkili yönlerini yansıtarak insanı düşündürme, eğlendirme ve güldürme sanatına verilen ad.”* olarak tanımlanır (Ana Britanica 1993).

Güncel Türkçe Sözlük (www.tdk.gov.tr)'te “gülme” kavramı, *“insanın hoşuna veya tuhafına giden olaylar, durumlar karşısında, genellikle sesli bir biçimde duygusunu açığa vurması; mutlu, sevinçli zaman geçirmek, eğlenmek, hoşça vakit geçirmek; biriyle alay etmek; dikkati çekecek derecede hoş ve sıcak görünmek”* şeklinde tanımlanmıştır.

Özünde ise; en temel insani fenomenlerden olan hüznün ve neşe'nin birlikte kullanılmasıyla "toplumsal çarpıklıkların olması gereken yönünde betimlenmesi" işidir. Mizah, beklenenin dışında bir durumun vuku bulmasıyla ortaya çıkan şaşkınlıktan beslenir. Yani uyumsuzluk mizahın esas kaynağıdır. Mizah; gerçek olanla, olması beklenen arasındaki uyumsuzluktan ortaya çıkar. Mizah, şahıslardaki veya olağan saydığımız bazı olaylardaki çarpıklık, çatışma, çelişki ve gülünç durumları bulup açığa çıkarma sanatıdır. (Kaya, 2011: 23).

Olayların esprili ve edebî bir şekilde ifade eden sanat dalına mizah denir (Eşigül, 2002: III).

Komikliğin, şakanın ve ironinin kendi doğal ortamlarından alınarak belli bir kurgunun içine çekilmesiyle mizah meydana getirilir. Misalen sokakta sade bir vatandaşın bize komik gelen tarafları bir komedyen tarafından canlandırıldığında veyahut bir espri, bir alay ya da bir fıkra içerisinde verildiğinde mizah kimliği edinmiş olur (Aydın, 2006: 16).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle mizahın, yaşamın tüm alanlarını içine alan; duygu, düşünce ve davranışlarımızla tebessüm etmekten kahkahaya varabilecek boyutta farklılık gösteren bir ifade biçimi olduğunu söyleyebiliriz. Başlıca unsurları olarak da şaka, lâtife ve ince alaya dayalı ifade şekilleri sayılabilir (Aydın, 2006: 6).

Mizahı tanımlama çabaları irdelendiğinde bazı farklılıklar görülmektedir. Mizah, bazen alayın bir türü, bazen gerçeğin daha farklı bir şekilde ifade edilmesi bazen de rahatlamanın verdiği eğlencenin bir dışa yansımasıdır. Mizahın toplumlara, kültürlere veya zamanlara göre değişmesinin sebebi soyut bir kavram olmasıyla ilgilidir (Karagöz, 2009: 2-3).

Genel olarak gülmece veya mizah, *“tıpkı ağlama gibi, insanın içini boşaltan, kendi kendisiyle hesaplaşmasını sağlayan, özeleştiriyeye giden yolları açan bir yöntem”*dir (Eşigül, 2002: VII).

Mizah, hayatın hemen her evresinde görülen bir nükte, bir zarafettir. Mizahta konu kendiliğinden ortaya çıkıverir; konu seçilmez. Her şey mizahın konusu olabilir: Politika, sosyal meseleler, alışkanlıklar, günlük yaşam vs. kısacası incitici olmamak kaydıyla her mesele, mizahın ilgi alanına dâhil olabilir (Pala, 1995: Akt. Aydın, 2006).

Mizahın özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Aydın, 2006: 16-17):

- Mizah hem bireysel hem toplumsal bir olgudur.

- Mizah, gündelik yaşantımızda zaten vardır. Buna ilaveten sanatsal bir yaratı olarak da ortaya çıkabilir.
- Her gülme mizah olarak nitelendirilemez. Mizah, ancak sağlıklı gülmenin olduğu yerlerde aranabilir.
- Mizah, farklı seviyelerde olmasının yanında, çoğu zaman gülmeyle neticelenir.
- Mizahta sıradanlıktan sıra dışılığa, olağanlıktan olağanüstülüğe geçiş mevzu bahistir.
- Mizah, beklenenin ötesinde bir durum yaşandığında ortaya çıkar.
- Mizah, aşağılık kompleksinin bir sonucu olarak da ortaya çıkabilir (insanın kendini üstün görme endişesi).
- Mizahta bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler mevcuttur.
- Mizah, yalnızca bir alana dâhil bir kavram değildir.
- Mizahta herhangi bir konu sınırlaması söz konusu değildir. İnsanı alakadar eden her şey mizahın konusu olabilir.
- Mizah, gerek pozitif gerekse negatif hislerin bir an olsun kesintiye uğramasıyla meydana gelir.

Genel olarak olumlu ve olumsuz duyguların yanı sıra mizahın oluşmasında pek çok faktör etkilidir. Örneğin bir kişinin bir başkasıyla dalga geçmesi olumsuz bir duygu olup saldırganlık ve kendini üstün görme psikolojisinin bir sonucudur. Ancak dinlediğimiz bir fıkra, zihnimizdeki bilgilerle ters düşerek bizi güldürebiliyorsa, burada olumlu duygulardan bahsedebiliriz. Sonu ister olumlu olsun ister olumsuz bu duyguların neticesinde kendimizde gülme eylemi gerçekleşiyorsa bunun bir psikolojik rahatlama getireceği düşünülmektedir (Aydın, 2006: 9).

Aydın (1993: 314)'a göre mizah, insanların toplu bir şekilde yaşamalarıyla ortaya çıkan bir olgudur. Mizahta asıl öge insanın konuşma, ağlama, uyuma gibi tabii bir özelliği olan gülme duygusudur (Akt. Kahraman 2008: 2).

Bireylerarası ilişkilerin sağlıklı bir şekilde oluşması için her toplumda mizaha büyük önem verilmektedir. Fakat bazen bu durum toplumda huzursuzluğun ve saldırganlığın sebebi olabilmektedir. Toplumlarda fazla çalışmadan kaynaklanan yıpranmışlıktan ve sıkıntılardan kurtulmak için farklı uğraşlara yönelme söz konusu olmaktadır. Bu uğraşların başında da mizah gelir (Ay, 2011: 1).

Mizah, toplumsal ve bireysel meselelere, yaratıcılığın da işe koşulmasıyla herkesçe kabul edilebilir çözümler üretilmesini sağlar. Bilhassa köklü kültür ve medeniyet değişmelerinin yaşandığı, yeni çözüm yollarının arandığı zaman dilimlerinde mizahın belirginleştiği görülür. Nitekim Nasreddin Hoca da Anadolu'nun en sıkıntılı döneminde ortaya çıkmıştır (Özdemir, 2010: 30).

Birey ve toplum, mizahla yabancı kültür unsurlarını değerlendirerek kendileştirir ve yine eskiye ait devam etmesini dilediklerini de yaşatır. Bir bakıma mizah yaratılarıyla toplumun damıtılmış belleğidir (Özdemir, 2010: 30).

Mizah, gündelik yaşantının gülünç ve manasız yanlarına ilişkin değerlendirme yapma yetisidir. Mizah, kusur ve eksikliklerde bile gülme eyleminin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Yaratıcı bir ustalığa sahip olmak iyi gelişmiş bir mizah algısının ön şartıdır. Bazen bir bireyin noksan bir tarafı dile getirilmek istendiğinde de mizaha başvurulmaktadır. Tabi burada karşılıklı hoşgörüye sahip olmak gerekir. Bir çalışanın, patronuna yaptığı espriler, güldürü ustalarının siyasileri konu edindiği parodiler ya da karikatürler, karşı tarafın mizah anlayışına sığınarak yapılmaktadır (Yardımcı, 2010: 3).

Toplumların geçmişten günümüze intikal eden maddi-manevi ve kültürel birikimleri arasında mizah da vardır ve bu ögenin sosyal hayattan ayrı bir yeri vardır. Türk toplumu için Karagöz ile Hacivat, Nasrettin Hoca gibi mizah ustaları, asırlardır değerlerini korumaya devam etmektedir (Yardımcı, 2010: 3).

Mizah; espri, komedi, alay ve ironi gibi gülme ile ilişkili diğer kavramlardan bir noktada farklılaşır. Şöyle ki: Mizah, birey ve toplumun kendi noksanlıkları karşısında daha sevecen, hoşgörülü ve iyi niyetli bir bakış açısına sahip olmayı ifade eder. Aynı zamanda mizah, kişinin kendisini üstün görme endişesi taşımadan kendisi hakkında yapılan iğneleyici esprilere tahammüllü olmasını temsil eder. Dolayısıyla mizah, diğer gülme kaynaklarından farklıdır (Özkan, 2008: 13).

Gerçeğin bazı görüşlerinin komik ve alışılmışın dışında kalan özelliklerini vurgulayan mizah, güldürme amacını taşıyan ve bu endişeyle yazılan her şeydir. Gülme, insanlara özgü bir eylemdir. Komik olan bir şeye gülme yeteneğine “mizah anlayışı” denir (Özkan, 2008: 14).

Toplumların mizah anlayışının tarihî süreç içinde değişebilmesine rağmen mizahın değişmeyen bazı esasları ve işlevleri vardır. Bunların ilki mizahın millî bir yapı göstermesidir. Her millet farklı bir mizah anlayışına sahiptir. Bir milleti güldüren bir mesele, bir espri, bir çizim bir başka millette aynı etkiyi uyandırmayabilir. Bu duruma millî karakter, yaşam tarzı, olaylara bakış açısı, düşünce tarzı gibi farklılıklar sebebiyet vermektedir. Bununla birlikte, aynı milletin bireyleri arasında bile aynı mizah unsuruna farklı tepkiler verilebilir ve bu olağan bir durumdur. Herkesin her duruma aynı tepkide bulunmasını beklemek doğru olmaz (Oruç, 2006: 12).

Eğlenmek, insanlar için sosyal bir ihtiyaçtır. Mizahın temelinde de eğlence ve hoşgörü vardır. İnsanlar arasındaki çatışmaların sona erdiği, uyumlu yaşamın hüküm sürdüğü, neşe ve özgürlüğün hızla yayıldığı ilk eğlencelerde mizah da ilk şeklini almıştır. Mizah eğlence sayesinde her konuyu, her sorunu çekinmeden işleme imkânı bulmuştur. Belli bir düzene sahip olan toplumlarda mizah; sosyal, siyasî, ekonomik konuları ele almaktadır. Fakat bu ele alış çoğu zaman toplum üyelerinin olumsuz tepkileri ile karşılaşabilir. Bu açıdan hoşgörü, mizahta ayrı bir öneme sahiptir (Oruç, 2006: 11).

“Mizah toplumlar için, toplum üyeleri için kısacası insanı ilgilendiren her şey için fevkalade faydalı bir unsurdur” dersek yanlışmış

olmayız. Katharsis yaklaşımına göre; mizahın genel fonksiyonu, “güldürerek boşalım sağlamak”tır. Mizah, birden çok alanla ilintili olması nedeniyle tanımı da gittikçe genişlemiştir. Mizahî yaratıların büyük bir kısmı, ait oldukları toplumun sosyal, kültürel koşullarının, örf ve adetlerinin olumsuz ve çelişen yönlerini, gülünecek şekilde yansıtırlar (Eşigül, 2002: IV). Böylece mizahî eser, bir topluma onun aksayan yönlerini ve yanlışlarını göstererek onu düşündürüp bilinçlendirir ve onun rahatlamasını sağlar.

Görüldüğü gibi mizah, çok yönlü bir olgudur. Bu çok yönlülük sonucunda mizah, çağlar boyunca, düşünürler tarafından farklı boyutlarıyla irdelenmiştir. Ortaya çıkan her yeni görüş bir teorinin başlangıcı olmuş, zamanla aynı görüşte olanlar ve bunlara karşı olanlar, mizah teorilerini oluşturmuş ve günümüze bu konuda birçok teorinin ulaşmasını sağlamıştır (Oruç, 2006: 13).

2.1.1. Mizah teorileri

Mizahı anlama çalışmaları, düşünürlerin ve araştırmacıların mizahla ilgili birçok teori geliştirmesine sebep olmuştur. Bu teoriler, mizahı ve mizahın bir unsuru olan gülmeyi anlamamıza yardımcı olmuştur. Teoriler, mizahın ve gülmenin çeşitli yönlerini açıklamaya çalışır. Bu teoriler, mizah dediğimiz bir bütünün parçalarını, birbirinden farklı lakin neticede birbiriyle ilgili yönlerini izah eder (Eşigül, 2002: XII). Mizah teorileri şunlardır:

Üstünlük teorisi

Mizah teorilerinin en eskisi üstünlük teorisidir. Bu teoriyi insanların kendilerini, diğer insanlardan üstün görmesi şeklinde tanımlamak mümkündür.

Bu teoriye göre Cem Yılmaz’ın gösterileri incelendiğinde, onun el-kol ve surat ifadeleri ile desteklediği kendini üstün görme duygusunu anlatılarının ana konusu yaptığı gözlemlenir. İnsanların karşılaştığı talihsiz durumları küçümser bir dille ifade ederken aynı zamanda bu durumları jest ve mimikleri ile de destekler. Sonrasında ise, izleyiciye hitaben: “*Ne gülüyorsunuz? Siz de aynısını yapıyorsunuz.*” der. Yılmaz gösterisine

başlamadan önce şu sözleri söyler: “Buraya eğlenmek ya da gülmekten çatlamak için geliyorsanız emin olun yanılıyorsunuzdur. Ama siz yine de gelin lütfen! Siz benim ekmek teknemsiniz. Gelin ki, yeni arabamın parası çıksın, eskisinin de benzini...” Aslında o, bu ifadeleriyle izleyicilerin çokça para ödediklerini ama kendisinin onların yerinde olsa bu kadar harcama yapmayacağını ve izleyicisinden üstün olduğunu ima eder (Bilge, 2008: 19).

Üstünlük teorisinde kişi, bazı noksanlarla ve o noksanları meydana getiren toplumsal sistemle alay ederken, kendisinde o noksanlıkların olup olmadığını aklına getirmez. Karşısındakinin kusuru, gülmenin esas malzemesidir. Davranışlara yönelik bir gülme türü olan bu teori, çoğu zaman davranışların arkasındaki bilişsel ve duyuşsal birikimi göz ardı eder ve “sağlıklı olmayan bir gülme türü” meydana getirir (Arık, 2002: 115).

Üstünlük teorisinde kişinin, geçmişte kendisinin ya da bütünüyle bir başka kişinin eksik veya komik yanlarını hatırlayarak yine kendisinin o anki halini üstün görüp kısacası gülmesi söz konusudur.

Bu açıdan değerlendirecek insanoğlu, ancak insanlara ya da insanımsı davranışlara gülebilir. Kaya (2011: 27-28)’ya göre; çarpışan iki araç bize komik gelmez, ama çarpışan iki insan komik gelir. Çünkü insandan başka canlıların veya eşyaların komik olması için yine insana benzer bir yönünün olması gerekir. Bir bardak veya araba kendi başına komik olmaz. Onlara insanî özellikler yüklendiğinde güleriz. Tüm bunların yanı sıra insanoğlu kendine de aynı yaklaşımda bulunabilir. Fotoğraf albümümüzdeki eski bir resmimize bakıp veya geçmişte yaptığımız bir hatayı hatırlayıp tebessüm etmemiz de kendimize dönük bir alayın sonucudur.

Gruner (1997), mizahı üç önemli temel üzerine oturtmuştur. Bunlar:

- Mizahta bir kazanan ve bir kaybeden vardır.
- Mizahta daima bir zıtlık durumu vardır.
- Mizahta beklenmeyen bir durum vardır (sürpriz).

Sonuç olarak, üstünlük teorisinin dalga geçen, küçük düşüren, onuru zedeleyen ve saldırgan amaçlı bir ekseninde olduğu söylenebilir. Bu amaçlardan herhangi biri içerisinde yer alabilen mizahta, Gruner'in de ifade ettiği gibi bir kazanan bir de kaybeden vardır. Kazananın gülüşü ise daima alaycı gülüşü gösterir (Aydın, 2006: 65).

Rahatlama teorisi

Rahatlama teorisi, üstünlük teorisindeki alaycı gülüşü de kapsayan ve çeşitli mizahî durumlar neticesinde ortaya çıkan psikolojik durumu göstermektedir. Bu teori, bir anlamda mizahın ortaya çıkardığı gülme, sevinme, haz duyma, memnuniyet gibi duygu ve davranışları kapsamaktadır (Aydın, 2006: 65).

Mizah uygun şartlarda ve uygun dozajda kullanıldığında çoğu zaman gerginliği en asgari seviyeye indirir. Bu açıdan mizah; gergin ortamlardaki stres ve duygu yükünü azaltıcı bir etkiye sahiptir. *“Gülmek en iyi ilaçtır”* sözü, mizah neticesindeki kazanımı oldukça iyi ifade eder. Yine çok bilinen *“Gülümse kaderine”*, *“Gül güneşler doğsun haydi, bir şans tanı bugün kendine”*, *“Gülümse, hadi gülümse, bulutlar gitsin”* gibi bazı şarkı sözleri de yaşanan güçlüklerle başa çıkmada mizahın önemine işaret etmektedir. Araştırmalara göre, mizah ve gülmenin fiziksel, sosyal ve psikolojik pek çok faydası bulunmaktadır (Öz ve Hiçdurmaz, 2010: 83).

Rahatlama teorisyenleri, stres ve gerilimden sıyrılma, rahatlama üzerine odaklanmışlardır. Bu teorisyenler ısrarla mizahın rahatlama ve vücuttaki sıkıntının azaltılmasına katkıda bulunduğunu ifade etmektedirler. Her ne kadar rahatlama mizahın temelinde görmeseler de tüm mizah teorileri mizaha tanım ararken bu kavramdan söz etmişlerdir (Ay, 2011: 22).

Rahatlama teorisi, uyumsuzluk ve üstünlük teorileri ile birleşen bir alana sahiptir. Örneğin; tehlikenin sona ermesi ile hissedilen rahatlama veya önceki durumdan daha iyi bir durumda olmanın getirdiği duygu, gülme nedenidir diyen rahatlama teorisi ve üstünlük teorisi aynı alanda birleşmektedirler (Karagöz, 2009: 5).

Rahatlama teorisinde gülmeye fizyolojik bir açıdan bakılır. Bu teorinin temelinde, gülmenin insanda fizyolojik ve psikolojik açıdan rahatlama ya yol açtığı düşüncesi vardır. Çeşitli baskı ve yasakların ya da günlük gerilimlerin sebep olduğu olumsuz enerji bu yolla bertaraf edilir, biyolojik ve ruhsal bir rahatlama yaşılanır (Eşigül, 2002: XVIII).

Uyumsuzluk teorisi

Uyumsuzluk teorisinin ncleri, XVIII. yüzyıl Alman düşünürü İmmenual Kant ve XX. yüzyıl Fransız filozofu Henry Bergson'dur. Teoriye göre herhangi bir gülmece metninde olayların işleyişinde, dinleyici veya okuyucuda, olayların ne şekilde sona ereceğine ilişkin bir beklenti söz konusudur. Olayların akışı beklenilenin dışında geliştiği zaman, insanlar bir nevi őoka girerler. Beklenenin tersi vuku bulduğunda, bu sonu insanlar gülmesine sebep olur (Arık, 2002: 123).

Uyumsuzluk teorisi, metinden uzaklaőmayla, bir anlamda bağlam dışına ıkma ve zihnimizin bilişsel yapısıyla alakalı bir durumdur. Doğruluğunu veyahut da mantıksal çerevdede tutarlılığını kabul ettiğimiz herhangi bir olgunun, sözün veya davranışın beklenmedik şekilde dışına ıkılmasıyla alakalıdır (Aydın, 2006: 70)

Bu teori, üstünlük teorisindeki gibi duygusal gerekelerde aranmaz, daha ok düşünsel ayrımlarda kendini gösterir. Eğlence, stnlk teorisi iin öncelikli bir etkiye sahipken, uyumsuzluk teorisi iin gülme, beklenmedik, mantık dışı veya uygunsuz olan bir şeye karşı gösterilen zihinsel bir tepkidir (Arık, 2002: 123).

Bu teori, gülmenin düşünceye dayanan tarafileyla ilgilenmektedir. Teoriye göre gülme, beklenmedik, mantık dışı bir duruma gösterilen zihinsel tepkidir. Bu teori savunucularının da ifade ettiği gibi, insanların olaylar karşısında bir takım beklentileri vardır ve bu beklentiler dışında bir hadise cereyan ederse bu durum gülmelerine neden olur (Oru, 2006: 17).

Tutarsız düşünce veya durumların birlikteliğinden veya alışıl gelmiő kurallardan farklı olarak umulmadık düşünce ya da durumların meydana

gelmesinden doğan mizah, uyumsuzluk teorisinin esasını teşkil eder (Yerlikaya, 2003: 5).

Sonuç olarak, uyumsuzluk teorisi mizahın, daha çok birbiriyle ilgili olmayan iki veya daha fazla düşünce, durum ve niteliğinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Ay, 2011: 20).

2.1.2. Mizah tarzları

Mizah, tarzlarına göre uyumlu ve uyumsuz olarak ikiye ayrılır. Uyumlu kategoride kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah yer alırken; uyumsuz kategoride ise saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah yer alır.

Kendini geliştirici mizah

Kendini geliştirici mizah, stresli durumlarda yaşama mizahî bir bakış açısıyla bakıp mizahı, sorunlarla baş etme stratejisi olarak kullanmayı ifade etmektedir (Vernon vd., 2008; Akt: Yılmaz, 2011: 33).

Uyumlu kategoride bulunan kendini geliştirici mizah, mizahın ruhsal veya kişisel yanlarını içine alır ve kişilerin, aynı zamanda başkalarının gereksinimlerini de göz önünde bulundurarak, stresle baş etmede, olaylara bakış açılarını değiştirmede ya da negatif duyguları en aza indirmede kullandıkları mizah tarzıdır. Bu, birey tarafından duyumsanan ve başka insanlara bahsedilmesi gerekmeyen ve Freud'un bir savunma mekanizması olarak gördüğü mizah kavramına en yakın mizah tarzıdır. Kavramsal olarak mizah vasıtasıyla başa çıkma ile de ilişkilidir. Bu boyut, yaşam karşısında genel anlamda mizahî bir çerçevede yaşamayı, karşılaşılan problemlere rağmen eğlenmeye meyilli olmayı, stres ve olaylar karşısında bile mizahî bakış açısını kaybetmemeyi içerir (Kuiper, Martin ve Olinger, 1993; Akt: Yerlikaya, 2007).

Katılımcı mizah

Uyumlu kategori içerisinde yer alan bir diğer tarz da, bireyin öz gereksinimlerini göz ardı etmeden başkaları üzerine odaklandığı katılımcı mizahtır. Bu mizah tarzı, kişinin kendine ve de karşındakilere saygı

çerçevesinde yaklaşarak bireyler arası iletişimi geliştirmek için mizahı kullanmayı ifade eder. Bu mizah tarzına sahip kişiler, komik ifadeler kullanmaya, başkalarını eğlendirmek için gülünç şeyler yapmaya, ilişkileri kolaylaştırmak için bireyler arası gerilimleri azaltmaya meyillidirler (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Yerlikaya, 2007). Bu, saldırganlık içermeyen, onur kırıcı olmayan, karşılıklı anlayış çerçevesinde, kişiler arası iletişimi geliştirici mizahtır. Katılımcı mizahın sosyal, neşeli, öz saygısı yüksek olmakla, ilişki doyumuyla ve büyük oranda pozitif hislerle ilişkili olması beklenmektedir (Yerlikaya, 2007: 17).

Katılımcı mizahta, mizahın kendine ve başkalarına saygılı bir biçimde kullanılması söz konusudur. Bu tarzı çokça kullanan kişiler, hem kendilerini hem de karşısındakileri eğlendirerek gerilimli havayı dağıtırlar. Katılımcı mizah, neşe, öz saygı, samimiyet ve tatmin edici ilişki gibi ruhsal durumlarla pozitif ilişkiye sahiptir (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Ay, 2011).

Saldırgan mizah

Uyumsuz kategorideki ilk mizah türüdür. Kişinin yalnızca kendini üstün görerek ve haz alma aracı şeklinde kullanarak kendi gereksinimlerini karşılamak maksadıyla mizahı başkaları hakkında uygun olmayan bir biçimde kullanmasıdır. Aşağılamak, dalga geçmek veya küçük düşürmek şeklinde ortaya çıkar. Genel olarak, mizahın, diğer insanlar üzerindeki potansiyel etkisini dikkate almaksızın kullanmayla ilişkilidir ve kişinin mizah yaparken kendine engel olamadığı, karşısındakileri kırarak veya kişiler arası soğukluklara yol açabilecek mizahî söylemleri içerir. Mizahın bu boyutunun saldırganlık, kin ve düşmanlıkla olumlu yönde; ilişki doyumu, vicdanlılık ve hoşnutluk ile olumsuz yönde ilişkili olması beklenmektedir (Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt: Yerlikaya, 2007).

Saldırgan mizah, alay amaçlı kullanıldığında ilişkileri zayıflatır. Ayrıca saldırgan mizahın gereksiz rekabete sebep olduğu sonucuna varılmıştır (Romero ve Cruthirds, 2006; Akt: Ay, 2011).

Kendini yıkıcı mizah

Uyumsuz kategori içerisinde yer alan kendini yıkıcı mizahta birey, mizahı, kendi ihtiyaçlarını dikkate almadan kullanır. Bu tarz mizahta, kişi başkalarını güldürmek ve eğlendirmek için kendisiyle alay eder.

Kendini yıkıcı mizah, komik hareketler yaparak veya komik şeyler söyleyerek kişinin kendini aşırı küçümsemesi, başkalarını güldürmek için kendisi ile alay etmesi ve kendisini aşağılamasıdır (Vernon vd. 2008; Akt: Yılmaz, 2011: 33).

Yerlikaya (2007: 18)'ya göre kişinin aslında üzgünken kendi gerçek duygularını saklayıp neşeliymiş gibi davranması da bu tarzın kapsamına girmektedir. Kişi bu durumu, kendisini çok fazla yediğinde, kendisini kabul ettirebileceğinin ya da kendisini sevdirebileceğinin bir yolu olarak görür. Kendini yıkıcı mizahta birey, kendi aleyhine gülünç şeyler söyleyip komik hareketler yaparak karşısındakileri güldürmeye çalışır, başkalarının şaklabanı olmayı kabul eder. Bunun sonucunda küçük düştüğünde veya kendisiyle alay edildiğinde diğerleriyle birlikte güler.

Kubie (1971)'ye göre mizahın bir savunma mekanizması olarak kullanılmasındaki amaç, olumsuz duyguları inkâr etmek veya sorunlarla baş etmekten kaçınmaktır. Bu tarz mizaha sahip bireyler, esprituél ya da eğlendirici görünseler de aslında olayın iç yüzünde sorunlarla yüzleşmekten kaçış, duygusal bir gereksinim veya düşük benlik algısı gibi etmenler vardır. Bu tarz mizahın üzüntü, endişe gibi olumsuz duygularla olumlu yönde bir ilişki içinde olması, psikolojik açıdan iyi olma ve benlik saygısı ile ise olumsuz yönde ilişkili olması beklenmektedir (Akt. Martin ve Arkadaşları, 2003; Akt. Yerlikaya, 2007: 18).

Netice itibariyle bu tarz bir mizaha sahip olan bireyler kendilerini sevdirmenin, başkalarının gözünde kıymet edinmenin, onaylanmanın kendilerini küçümseyerek gerçekleşeceği inancına sahiptirler. Bu mizah tarzı; kişisel iyi olmaya, kendini kabule zararı dokunan, düşük benlik algısına sebebiyet veren uyumsuz bir mizah tarzıdır (Martin, Puhlik, Doris ve diğ. 2003; Akt: Ay, 2011).

2.1.3. Mizah çeşitleri

Mizah çeşitleri deyince akla; hiciv, nükte, istihza, acı şaka (kara mizah), tahkir, ironi, alay, halt, latife ve iğne-taş gelmelidir.

Nükte

Türkçe Sözlük'te (2005:1485) nükte, “*ince anlamlı, düşündürücü ve sakalı söz, espri; yazıda, resimde, sözde ve davranışta ince, derin anlam, espri*” şeklinde açıklanmıştır.

Nükte, karşıdakinin sözlerindeki bir açığı, nezaketi ve temkini elden bırakmadan iğneleyici bir şekilde karşılama şeklidir. Fakat akıllı insanlar gerçek nüktenin ne olduğunu bilir. Nüktede umulmadık bir anda umulmadık bir karşılık vermek söz konusudur. Bu karşılığı alan kişi sözün içerdiği kibarlığa gülmekten kendini alıkoyamaz (Eşigül, 2002:XXIX).

Nükte, “*ince anlamlı ve düşündürücü zarif söz ve de yazı, söz, resim vb. şeylerde ancak düşünüldüğü zaman fark edilen ince anlamlı söz sanatlarından biri.*”dir. Nükte nitelik olarak dörde ayrılır:

1. Açık nükte

2. Kapalı nükte

3. Yeric nükte

4. Kaba nükte.

Açık nükte, çok zeki olmayı, durum üzerine düşünmeyi gerektirmeyen, ilk söylendiği anda idrak edilen, çok anlamlılık içermeyen ve sanat kaygısı taşımayan, büyük oranda halkın kullandığı nüktedir. Kapalı nükte söz sanatı ihtiva eden, çok anlamlılığa dayalı, cümle ya da şiirlerde geçen nüktedir. Yeric nükte, küçük düşürmek, dalga geçmek niyetiyle söylenen, zıt ve çok anlamlılığa dayalı söz sanatıdır. Kaba nükte ise sanat değeri taşımayan nüktedir (Meydan Larousse, 1992: C. 15, s. 30)

Nüktede bir ölçü olmalıdır. Nükte, saygı ve mesuliyet ister. Yerinde söylenen tek cümlelik nükte, söylenmek istenen her şeyi özetler. Nüktede belli bir edep söz konusudur. Nükte uygun dozda yapılmalı ve asla abartıya

kaçılmamalıdır. Aksi takdirde tatsız ve itici olur. Gerçek nükte sorumluluk ister ve bu yapıldığı sürece saygı uyandırır. Nükte yaparken kişi kendini sınırlandırmayı bilmelidir. Zira akıllıca söylenmiş tek bir cümle uzunca bir hikâye etkisi yaratabilir (Savaş, 2009: 37)

Hiciv

TDK Türkçe Sözlükte hiciv, “*yeri*”, “*bir kimseyi, bir toplumu, bir düşünceyi bir nesneyi veya bir göreneği yermek için yazılmış yazı veya söylenmiş söz, taslama, hicviye, satir.*” şeklinde tanımlanır.

Hiciv, yergi yapan kişinin sanatlı ve iğneleyici bir dille mevzuyu açığa vurmasıdır. Hiciv, methin karşıt anlamlısıdır. Methiye nasıl ki bir kişiyi, bir durumu, bir mekânı mübalağa yaparak överse, hiciv de bir o kadar yerer. Hiciv ve methiyenin ortak özelliği abartmaktır fakat methiyede mübalağa methedilenin lehine iken hicivde ise aleyhinedir (Savaş, 2009: 35).

Hiciv ve mizah edebiyatın zor o iki sanatıdır. Bu sanatların önemli özelliklerinden biri de, edebi elden bırakmayan sanatlı bir muhalefet ve hedef aldığı kişiyi, makamı darıltmamaktır. Lakin bu iğnelemede nezaket sınırının dışına çıkılırsa, o zaman hiciv ve mizah asıl işlevini kaybeder ve hakarete alet edilmiş olur. Hicivde amaç, küfür veya hakaret değildir. Bu, hicvi aslî kimliğinin dışına çıkarır veya hicvin kalitesini düşürür (Savaş, 2009: 36).

Hiciv, düşmanı rezil etmek için o kişinin kimliğini, uyruğunu, fiziksel kusurunu, mesleğini vb. aşağılamak için kullanılabilir. Bazen de kişide bu zaafı olmasa da varmış gibi gösterilerek abartı yoluna gidilir. Toplumsal meselelerin konu edinildiği hicivler de bulunmaktadır. Fuzulî’nin devlet idarelerinde yer alan rüşvet ve yolsuzluğu yediği eseri “Şikâyetnâme” buna örnek verilebilir. Ekonomik yozlaşma, adaletsizlik, beceriksiz idareciler de hicvedilir (Eşiğül (2002: XXXI).

Kara mizah

18. yüzyıl sonlarında Fransa’da ortaya çıkan bir mizah türüdür. Yeniçağın getirdiği tüm iç karartıcı ve umutsuz ortamın yarattığı bu yeni mizah türü "kara mizah" olarak adlandırılmıştır.

Kara mizah, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2005: 1079), “*Yalnız güldürmeyi değil, daha çok düşündürmeyi ve yergiyi amaçlayan mizah türü*” şeklinde tanımlanmıştır.

Fowler kara mizahı, kurbanı ya da seyircilere acı çektirme gayesi taşıyan, onların yanlış ve eksiklerini, tersine çevirme yöntemiyle değiştirmeye çalışan bir mizah çeşidi şeklinde tanımlamıştır. Kara mizah yapan bireyler, başkalarının zaaflarını çekinmeden yüzlerine vurabildikleri için özgüvene sahip, açık sözlü hatta patavatsızdırlar. Fakat bu cesareti samimiyetten almalıdırlar. Zira acı fakat gerçekçi bir iyi niyeti ancak arkadaş taşıyabilir ve dile getirebilir. “*Dost acı söyler*” sanki kara mizahı tanımlamaktadır (Eşigül, 2002: XXXII).

Acı şaka ile şaka arasında ince bir çizgi bulunmaktadır. Şakada, karşısındakini incitmeden güldürmek ve eğlendirmek söz konusu iken acı şakada “karşısındakini incitmeme” ifadesi yoktur. Bu ifade Fowler’ın de açıklamasında bulunmaz. Çünkü Fowler, acı şakada karşısındakine ıstırap vermenin esas olduğunu dile getirir. Nitekim şaka, haz verirken; can yakarak veya aşağılayarak yapılan acı şaka ise daha fazla haz verir. (Eşigül, 2002: XXXIII).

Tahkir

Tahkir, birinin itibarına zarar vermek maksadıyla yapılan küçük düşürücü muamele ve gerçeği olduğu gibi söylemektir. Başlangıçta hicve çok benzetilse de aslında aralarında çok önemli bir fark vardır. Hiciv yozlaşmış ahlâkî normları değiştirmeyi amaçlarken, tahkir direkt olarak, bu eylemlerin sorumlusunu halk nezdinde teşhir edip aşağılar. Yani, hiciv yererek olanı iyileştirmek isterken tahkir sadece yerer ve ifşa eder.

İroni

İroni, edebiyatta, asıl anlamın gizlendiği ve kelime anlamıyla çeliştiği sözel şekliyle kullanılan veya sahnede, beklenen ile gerçekleşenin uyuşmamasına sebep olan bir sanat tekniğidir. Sözel ironinin temelinde, var olan ile ideal olan arasındaki zıtlığın tepeden bakılarak kavranması yatar. Bu tür ironi duygusallığa düşmeden ölçülü bir dokunaklılık şeklinde dile getirilir. Açık övgüyü ya da eleştiriye saklayan dolaylı bir anlatım yoludur. Günlük konuşmada pek de mantıklı olmayan bir durumda “seninki de iyi akıl ha!” demek ironiye bir örnektir (Bal, 2000:XIV).

İroni kavramı sık sık farklı bir anlam kazandığı için, kişinin bunu ihtiyari veya gayri ihtiyari keyfine göre kullanması söz konusudur. Bu sebeple ironiye dair tüm anlamların, gündelik konuşma dili içinde bulunabileceğinin bilinmesi gerekir (Kierkegaard, 2003:224-225; Akt. Savaş, 2009: 42).

Kısaca hicivde olduğu gibi ironide de, toplumsal alanda bozulan ve yozlaşan her şeye tepki gösterme söz konusudur.

İstihza

Hicivde birinin ahlâkî boyutta yanlışlarını ve noksanlıklarını açıkça söylemede, düzeltici bir amaç vardır. Ancak istihzada bu söz konusu değildir.

Hicivde hedef alınan kişiler saygın tiplerdir. İstihzada ise onlar kadar saygınlığı olmayan fakat kendini onların üzerinde gören birinin, kendini ispatlama çabası söz konusudur. Yani bu şahıs karşısındakilere “Bakın, bu kişinin şöyle noksanları ve hataları var ama benim yok.” demek ister gibi davranıyor. İronide gerçek, ince bir alayın ardına saklanılırken, istihzada gerçek ayan beyan ortadadır. Kişinin kendini üstün görmesi ve bunu karşısındakilere göstermeye çalışması, kişiyi bu yönde bir saldırganlığa sevk ediyor (Eşigül, 2002: XXXVI). İstihzaya bir örnek verecek olursak:

Bir toplantıda, dönemin gençlerinden biri güya Mehmed Akif'i küçük düşürmeye çalışıp “Affedersiniz, siz baytar mısınız?”

demiş. Mehmed Akif hiç istifini bozmayarak: “Evet, bir yeriniz mi ağrıyordu?” demiş.

Alay

Alay, ölçüsü inceliğinde olan bir mizah çeşididir. Alayda karşıdakine kendisiyle alay edildiğini fark ettirmeme söz konusudur. Fakat alay karşıdaki kişi tarafından fark edilirse, şaka diye gösterilip, hoşgörü sağlanılmaya çalışılır. Alayda, birbiriyle çekişen insanlar arasında methedici, yüceltici bir üslup kullanıldığı zannedilirken aslında gerçek olmayan bir ilişkiler zemini kurma söz konusudur. Alay, genel olarak bir ifade ve tavır sanatıdır (Öngören, 1998: 32).

Halt

En ilgi çeken mizah çeşididir. Gündelik hayatta sıkça kullanıldığı görülür. "Halt etmek", "halt yemek", "bir haltlar karıştırmak" diye kullanılmış şekilleri mevcuttur. Halt, münasebetsiz söz söyleme, bir iş karıştırma anlamına gelir.

Halt yapı olarak şakaya benzer. İnsanı zor bir durumla karşı karşıya bırakır. Ancak şakadan farkı, hazırlanan olaylar tamamıyla gerçektir. Yine de tepki gösteremediğimiz komik bir esinti ortaya çıkar. Çünkü bireyi zor durumda bıraksa da karşı tarafın bunu kasıtlı olarak yapmadığı fark edilir. Mizah çeşitleri içerisinde sadece haltta meseleyi yaratana gülünür. Haltı işleyene mizahi tip de denilebilir. Bu tür, mizah yazarları için zengin bir kaynak teşkil etmiştir. Karagöz, devamlı surette bir haltlar karıştırır. Halt, tamamıyla bir olaydır. Haltı, çam devirmek, pot kırmak olarak görmemek gerekir. Nitekim çam devirme ve pot kırma, birey tarafından sonradan fark edildiğinde özür dilenir, konu kapatılmaya çalışılır. Oysa haltta, haltı işleyen şahıs, karşıındakini zor durumda bıraktığını kabul etmez (Öngören,1998: 32).

Latife

Yumuşak, hoş gibi anlamlara gelmektedir. Batıdaki "espri" motifini aşağı yukarı karşılar. "Latife, latif olmalı" şeklinde bir sınırlandırma söz konusudur. Latifeyi kaldıramayan, hoşgörü açısından çığlıkla itham edilir. Latife ne kadar yumuşak olsa da, bize yöneltmiş bir durum vardır. Latifelerin önemli bir bölümü "anekdot" niteliğindedir. Yani göz önünde ve ünlü kişilerin başından geçmiş gibi gösterilir (Öngören, 1998: 31).

Şaka

Şaka, Türkçe sözlükte “*güldürmek, eğlendirmek amacıyla karşısındakini kırmadan yapılan hareket veya söylenen söz, lâtife*” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005: 1843).

Öngören (1998: 32) şakayı şu şekilde tarif etmiştir:

“Her yönü ile gerçek, hatta ürküntü, korku verici bir ilişkiler zinciri hazırlanarak hoşgörü sınırimız tartılmak istenir. Sonunda durum açıklanarak eğlence ve mizah elde edilir. Şaka, bir olaylar zincirinin gerçek olmayışından anlamını aldığı gibi, kişiler arasında özel bir dostluk istediği için de tipiklik kazanır. Elle yapılan şakalara halk, ‘eşşek şakası’, ‘ay şakası’ adını takmıştır..”

İğne ve taş

Üstü kapalı yerme olarak adlandırılabilir. Kişi ya da olay gizlense de taş ortaya atılır. Taş, konudan habersiz kişiler arasında işlerken iğne ise, konudan haberdar kişiler arasında işleyecektir. Taş ve iğne genelde söz oyunları ile elde edilir. Taş, manzum örnekleri ile de ünlenmiştir. Taşa ve iğneye aynı yolla mukabelede bulunmak maharet sayılmıştır. (Öngören, 1998: 32).

2.1.4. Mizah türleri

Mizah sınıflandırılırken türlere göre de kategorize edilmiştir. Mizah, tek bir yerde veya özellikte yer almaz. Mizah, her konuda ve her durumda söz konusu olabilir. Bu durum, mizah türlerinin ortaya çıkmasına yol

açmıştır. Mizah türlerini yazılı ve görsel olarak sınıflandırmak mümkündür (Aydın, 2006: 58). Aşağıda hem yazılı hem görsel türlere örnekler verilmiş ve her birini açıklama yoluna gidilmiştir:

Fıkra

Fıkra, mizahı en rahat taşıyabildiği, en hızlı yayabildiği ve oldukça kullanışlı olduğu için her devirde yerini alan bir tür olmuştur. Fıkra bir başkasına, ya da bir topluluğa nakledilmekle eğlence ve hoşgörüyü sağlar. Hoşgörü yönünden dile getirilemeyen mizah bölümleri sürekli olarak fıkraya yüklenerek, bütün bir memlekete dolaştırılır. Bu sebeple en katı, en sıkıntılı mizah örnekleri, fıkra ile bütün bir topluma ilan edilmiş olur. Bunun yanı sıra, fikrimizi karşıdakine açıkça söyleyemediğimiz durumlarda, dolaylı olarak söylemek daha işimize gelir. En olmadık meseleler bile, fıkra içinde kolayca karşıdakine aktarılabilir. Ayrıca her yerde ve her durumda kullanılabilirliği fikranın vazgeçilmez bir tür olarak yerleşmesini sağlamıştır (Öngören,1998: 36).

Başlangıçta şahsi bir olaydan meydana gelen, daha sonra dillendirildikçe anonim bir hâl alan fıkralar; Türk halk edebiyatının hem yazılı hem de sözlü zengin bir unsuru konumundadırlar. Konusu ise çeşitli olaylar, bireyler arası ilişkiler, kargaşalar, kısacası insana ait her şeyin gülünç yönleridir. Fıkralar, mizahî yönü en ağır basan, az sözle çok şey anlatan, kıvrak bir zekânın ürünüdürler. Bu özellikleri sayesinde eğlenmenin, hoşgörünün, baskının olduğu ortamda üstü kapalı anlatımın bir aracı durumundadırlar. Gerçeğin açık bir dille belirtilemediği durumlarda anlatılan imalı bir fıkra, sembolik yapısıyla bir hayli kullanışlıdır. Fıkralara başvurmak insanların dünya görüşlerini, olaylara bakış açılarını anlatma ve eğlenme ihtiyacından doğar. Bu ihtiyacın neticesi olarak genç-yaşlı, kadın-erkek ya da farklı meslek gruplarından insanlar fıkra üretir ve anlatırlar (Eşigül, 2002: XXXIX).

Mizahın temel kaynağı olarak bilinen fıkralar içinde bulundukları toplumun kültürünü yansıtır. İnsanları aşağılamayan, germeyen, etnik ayrımcılık yapmayan fıkraları anlatmak büyük bir yetenek ister. Fıkra

anlatmaya başlamadan evvel dinleyicileri tanımak, bilmek gerekir. Uygun zamanlama, beceri ve bol pratik gerektirir. Didaktik fıkraların verdiği mesajlar çok kıymetlidir (Klein,1999: 49–50; Akt. Oruç, 2006: 26).

Karikatür

İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde belirten, düşündürücü ve güldürücü resim (TDK, 2005: 1070).

Ana Britannica Ansiklopedisi'nde (1993) karikatür; *“kişi veya olayların komik, birbiriyle çelişen yönlerini tespit ederek bazen yazıyla da desteklenen abartılmış çizimlerle mizaha dönüştürme sanatı”* şeklinde tanımlanır.

Karikatür, kendini bir tür olarak topluma, basın yoluyla geniş kesimlere ulaşarak kabul ettirebilmiştir. Günümüz dünyasında en etkin mizah araçlarından biri olarak görülür. Bu tür, bazen somut bazense soyut olarak gerçekleri konu alır ve insanları şaşırtarak güldürmeyi amaçlar. Karikatürde görüntü ön plandadır. Yazılı ve yazısız türleri bulunmaktadır. Mantık olarak, çizgilerle gerçeği ortaya koymak söz konusudur. Fakat bu çizgiler yeri geldiğinde abartılarak etkiyi arttırma yoluna gidilebilir. (Eşigül, 2002: XLI). İnsanın yüz ya da gövde orantılarını olağandışı büyütmek ve küçültmekle alışılmadık görüntüler elde edilmeye çalışılmıştır. Bunun yanında karikatür sanatında, farklı iki canlının farklı vücut kısımlarını bir araya getirerek mizahı sağlamak istenmiştir. Örneğin bir insan başı ile bir kuş, ya da at gövdesini birleştirerek, olmadık iki sınıfı bir araya getiren önermeler gibi, mizahı yapma yoluna gidilmiştir. Kısacası karikatürcü, hoşgörü ve eğlendiriciliğini, çizim gücü, sempatisi ve espri gücünden alır diyebiliriz (Öngören, 1998: 37).

Doğadaki canlıların hep gizli kalmış bazı yönleri bulunmaktadır. Karikatür sanatı, bazen herkes tarafından görülemeyen bu gizli yönleri mübalağa ederek her bireyin görebileceği bir boyuta taşımaktadır. Karikatürcü, modellerinin suratlarını öyle bir duruma getirir ki bunlar sanki kendi kendilerine bu hale gelmiştir. (Bergson, 2006: 21-22; Akt. Savaş, 2009: 48).

Karikatür, olana farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak onu abartır ve bu yolla onun etkisini büyütmek ister. Bu açıdan bakıldığında hiç şüphesiz bir abartı sanatıdır karikatür. Fakat bütünüyle abartma amacı taşıdığını da söylemek doğru olmaz. Çünkü çizimleri asıllarına çok benzeyen, abartma yapıldığını hiç belli etmeyen karikatürler vardır. Ne var ki, aşırı derecede abartma yapıp gerçek bir karikatür etkisi yaratamayan karikatürler de vardır. Abartının komiklik için kullanılmasının, amaç olarak değil, araç gibi görünmesi gerekir. Karikatürcü doğadaki biçimsizlikleri görüp, onları göz önüne serebilme yeteneğine sahip olmalıdır. Zaten asıl önemli olan ve ilgimizi çeken de bu tür biçimsizliklerdir (Bergson, 2006: 22; Akt. Savaş, 2009: 49).

Komedi

Genelde güldürme maksadı taşıyan manzum veya mensur tiyatro oyunudur. Olayların ve kişilerin uyuşmazlıklarını, gerçeğin komik yanlarını konu edinir. Antik çağdan bu zamana komedi yazma ve sahneleme geleneği vardır. Her tür mizahî durum ve olay komedinin malzemesi olabilir. Komedinin acıklı komedi, kahramanlık komedisi, müzikli komedi, karakter komedisi, yergi komedisi, entrika komedisi gibi çeşitli türleri vardır. Türk sahne sanatlarında dramatik türlere oranla daha geniş bir yer tutar. Karagöz veya orta oyunu gibi seyirlik oyunlar, toplum taşlamasını eğlenceli şekilde ve komedi kullanarak yaparlar. Bu oyunlarda komik unsurlar ön plandadır ve kahramanlar komedi unsurunu geliştirmek zorundadırlar (Eşigül, 2002: XLII).

Komedi, bütün mizah türlerini bünyesinde barındırır. Komedide karşılıklı hoşgörü önemlidir. Komedinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Konu günlük yaşamdan alınır.
- Diğer tiyatro ürünlerinde olduğu gibi üç birlik kuralına uyulur.
- Gülünçlükleri ortaya koymak esas amaçtır.
- Her türlü söze yer verilir. Kaba söz bile olsa ayırım yapılmaz.
- Şahısları günlük yaşamdan seçilir, manzum olarak kaleme alınır.

(Oruç, 2006: 25).

Kukla

TDK Türkçe Sözlüğünde (2005: 1517) kukla, “*hareketli yerleri iplikle sanatçının parmaklarına bağlanarak veya eldiven gibi bir kesiti kullanarak bir perdenin üzerinden oynatılan, bez, karton vb. hafif nesnelerden yapılmış insan ve hayvan figürleri*” şeklinde tanımlanmıştır.

Görsel, işitsel ve hareketli bir mizah türüdür. Kukla, duyu organlarımızın üçüne birden hitap etmesi nedeniyle, uzunca dönemler tutulmasını sağlamıştır. Kukla kahramanları bez, tahta, ahşap gibi çeşitli maddelerden yapılır ve onlara çeşitli hareketler yaptırılıp, sözler söyletilir (Eşigül, 2002: XLII). Öngören (1998: 36)’e göre kukla “*büyü, sihir gibi, sempatik, antipatik güçlerin hareketlerini, bezden yapılmış örneklerine tekrar ettirerek, bu güçlere hakim olmak ve dediğini yaptırmak isteminden, inanişinden doğmuştur.*”

Görüntü ve hareket unsurları içeren kuklalar, Karagöz-Hacivat, gölge oyunu gibi mizahî eserlerde kullanılmıştır.

Mizahî şiir

Şiirin mizahî unsurlarla donatılması sonucu oluşan bir türdür. Mizahın her çeşidi şiirde kendine yer bulabilir (hiciv, alay, ironi gibi). Mizahî şiir, şairin yapıyı kullanarak hüner göstermesi ve mizahı kullanarak da insanları eğlendirmesi esasına dayanır. Şiirde günlük hayata dair gülünç öğeler vardır (Oruç, 2006: 28).

Öngören (1998: 36), mizahî şiir için şu görüşlere yer vermiştir:

“Şiir mizahçı için, daha çok bir hiciv ve taşlama aracı olarak kullanışlı düşmüştür. Mizahçı, şiirde imgelerin yerine, esprileri geçirerek işini görür. Bu açıdan mizahî şiirlerin günlük bir konusu ve somut bir diyeceği olmuştur. Şairin imgelerden beklediği görüntü örgüsünün yerini, önermelerdeki değişik sınıfların bir araya gelişinden doğma olmadık görüntüler almakla, mizahın doğması kolaylaşmaktadır. Bu imkânı insan ilk çağlardan beri kavramış ve kullana gelmiştir. Mizah, şiirin açık anlamlarından birisi olagelmıştır. İlk şiirlerin ya mizahi ya da trajik bir kimlik içinde görünmesi, bu açık anlamlılığa bağlanmalı.”

Mizahî hikâye

Mizahî hikâye tıpkı karikatür gibi, varlığını basından alan yeni bir mizah türüdür. Mizahî hikâyelerin sözlü mizah döneminden ziyade antik dönemlere uzanan bir geçmişi vardır. Bu tür, kökenini kısa hikâye tekniğinden almış ve devamlı olarak ondan beslenmiştir. Mizahî hikâyenin kendisi, mizahî bir form taşımaz. Ancak kısa hikâye formu içinde, hem yazar hem de mizahçı olan mizah hikâyecisi, mizahını icra etmeye çalışmaktadır. Kısa hikâyenin sonucunda ortaya çıkan sanata nazaran, mizahî hikâyede, başarılı bir mizahın gerçekleşmiş olması, mizahî hikâyenin başlıca değer ölçüsü olabilmektedir. Bu mizah türü, eğlendirici zamanlar yaşatmakla, istediği hoşgörüyü yakalamış olur (Öngören, 1998. 38).

2.1.5. Mizahın etkileri

Son dönemlerde mizahın ele alındığı araştırmalarda, ekseriyetle mizahın insan hayatında olumlu ve tek yönlü bir unsur olarak işlendiği göze çarpmaktadır. Mizahın faydalı olduğunu belirten birçok teorik yaklaşım ve bunları destekleyen deneysel çalışmalar olduğu gibi aynı zamanda mizahın olumsuz etkilerinin de olabileceğini öne süren teorik iddialar ve bu iddiaları destekleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Martin, 1998, Martin 2007; Akt. Yerlikaya, 2009: 26). Bu başlık altında sırasıyla mizahın olumlu ve olumsuz etkilerine değineceğiz.

Mizahın olumlu etkileri

Mizah duygusunun insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Şimdiye dek pek çok kuramcı, mizahın çeşitli alanlarındaki olumlu katkılarını araştırmalarında işlemişlerdir.

Aydın (2006: 78)'a göre mizah, karşılaştığımız sorunlara ılımlı bir şekilde yaklaşmamıza, kendimizi stresten uzak tutmamıza yardımcı olabilir. Yaşanan negatif ve stresli durumlara karşı mizahın yapacağı pozitif etki, bizi ruhsal ve fiziksel rahatsızlıklara karşı daha dinç tutacaktır.

Birçok uzmanın, insan hayatında pozitif bir güç olarak gördüğü mizah ve sahip olunan mizah duygusu, modern Batı kültüründe, hoş ve

erdemli bir kişilik özelliği olarak görülmektedir. Mizah algısı gelişmiş insanların stresle daha kolay baş edebildikleri, diğer insanlarla daha iyi ilişkiler kurabildikleri, psikolojik ve fizyolojik yönden daha iyi oldukları düşünülmektedir (Martin, 2000: 39; Akt. Oruç, 2006: 69).

Sağlıklı bir gülmenin mizah vasıtasıyla gerçekleşebileceği göz önüne alındığında, mizaha fonksiyonel manada ayrı bir misyon yüklenecektir. Zira asırlar boyu mizah, bazen saçmalık, bazen bir günah, bazen de fuzuli bir tür olarak görülmüştür. Günümüzde ise; birçok bilim dalı için gerek çözmeye çalışılan, gerekse de çözüm aracı olarak addedilen başlı başına bir alan olmuştur. Bunun yanı sıra, gülme üzerine araştırmalar yapan “Gelotoloji” birimleri kurularak gülmenin insan yaşamına etkisi araştırılmaya başlanmış; mizah laboratuvarlara taşınmıştır (Aydın, 2006: 75).

Mizah, hoş duyguların, stres yaratan duyguların yerine geçmesine yardımcı olur ve bireyin kendini daha iyi hissetmesini sağlar. Bu sebeple mizah, psikolojide sıklıkla kullanılır.

Mizahın psikolojik danışmada kullanılmasının pek çok nedeni vardır. Bunlar:

Mizah;

- Gerginliği azaltır,
- İç görüyü artırabilme yetisi kazandırır,
- Yaratıcılığı destekleyici etkiye sahiptir,
- Danışanların ve psikolojik danışmanların süreçte var olan riskleri alabilmelerinde kolaylık sağlar,
- Psikolojik danışma sürecinde, hayatın gerçeklerini görebilmeye ve bu gerçekleri analiz etmeye olanak sağlar,
- Psikolojik danışma sürecinde, karşılaşılan direnç ile baş edebilmeyi kolaylaştırır,
- Cinsel tabularını yıkmasında bireye yardımcı olur,
- Süreç içerisinde mizaha yer verilmesi psikolojik danışmanın ruh sağlığını da pozitif yönde etkiler (Oruç, 2006: 74-75).

Mizah duygusu, bireyin ruh sağığına önemli katkılar sunar ve bireyin olumlu kişilik özellikleri arasında yer alır. Mizah, bireye renkli ve sağılıklı bir kişilik kazandırır. Aynı zamanda bireye, dengeli davranma ve gülme gibi özellikler edindirir. (Kush, 1997: 22-30; Akt. Oruç, 2006: 69).

Mizah stresi azaltır ve bireyin kendisini daha iyi hissetmesini sağılar. Stres, dengemizi bozarak vücudumuzun fonksiyonlarını yerine getirmesine sekte vurabilecek etkide bir gerginlik çeşididir. Bağışıklığımızı devre dışı bırakarak bizi hastalıklara karşı korumasız bırakabilir. Mizah bizi rahatlatabilir, stres düzeyimizi asgariye indirebilir ve hatta yok edebilir.

Mizah duygusu yüksek olan bireyler, problemlerle daha etkili bir biçimde başa çıkabilir. Bu bireyler daha gerçekçi değerlendirmelerde bulunup bakış açılarını değıştirebilirler, daha sağılıklı ve daha yüksek bir benlik sayğıısına sahiptirler, daha iyimserdirler. (Yerlikaya, 2007: 27).

Mizah, stresli bir durum karşısında bireyin olayı zihinsel süzgeçlerinden geçirmesine, kendisine verdiği içsel zararların azalmasına yardımcı olmakta ve bu sayede, yaşanan stresin etkilerinin azalmasını sağılamaktadır. Mizah burada, yapılacak ikincil değıerlendirmede gerçek olayı çarpıtma veya gerçekliğini inkâr etme amacı taşımaz. Bilakis mizahın kullanılmasında amaç, bireyin sorunlarından bir nebze olsun uzaklaşmasını sağılamak; sorun üzerinde yeni ve tarafsız bakış açısı kazanmaktır. Bu sayede bireyin sorunu daha gerçekçi ve daha nesnel bir şekilde ele almasına katkı sunmaktır. Bu açıdan bakıldığında mizah, gülme ve eğlenme sıklığından ziyade, stresli durumlarda mizahî yönünü muhafaza etmek ve strese yol açan meselenin gülünç yönlerini görebilmektir (Yerlikaya, 2007: 26).

Yaşam, doğası gereğı insanların önüne birçok güçlükler ve engeller çıkarmaktadır. Bu sebeple, bireylerin yaşamı çok çetrefilli ve meşakkatli bir iş olarak algılamaları ve meselelere ciddi bir bakış açısıyla bakmaları, onların çok ciddi bir stres yükü altında yaşam sürmesine sebep olabilir. Hâlbuki hayattan tat almaya bakmak, kendine gülebilmeyi başarabilmek, iyi gelişmiş ve hayata adapte edilmiş bir mizah duygusuna sahip olmak hayatın

stresi ile başa çıkabilmeyi kolaylaştırıcı bir etmen olabilir. (Öz ve Hiçdurmaz, 2010: 84).

Mizah insanların şahsında bulunabilen bir yetenek olabilir ancak daha da geliştirilebilecek bir kültürdür. İnsanlar ömürleri boyunca hayatın baskı ve stresıyla yaşamlarını idame ettirmektedirler. Bu baskı ve stres sürecini etkili şekilde bertaraf edenlerin yaşam standartları daha yüksek seviyelerde olabilmektedir (Öz ve Hiçdurmaz, 2010: 87).

Mizah bireyin, dünyayı daha geniş bir perspektifle görmesine olanak tanıyarak, onun stres seviyesini azaltır (Balick, Lee 2003; Akt. Aydın, 2005: 1-2). Stres düşünme şekliyle alakalı bir kavramdır. Aslında meydana gelen meseleler yalnız başlarına kişide strese neden olmaz, strese neden olan şey kişinin bu meselelere yüklediği anlamdır. Mizah kişilere bu tip meselelerin düşünüldüğü kadar önemli seviyelerde olmadığını göstererek strese karşı koruyucu etki yaratabilir (Astedt-Kurki ve ark. 2001; Akt. Aydın, 2005: 1-2). Shakespeare bu durumu, *“Hiçbir şey iyi ya da kötü değildir, onu iyi ya da kötü yapan şey düşüncelerdir”* şeklinde belirtmiştir (Sultanof 1995; Akt. Aydın, 2005: 1-2).

Mizah bireyler arası ilişkilerin gelişmesine olumlu etkiler sunabilir. Bireyler arası ilişkilerde iletişimi kolaylaştırmak, saldırganlıkları azaltmak, diğer bireylerin pozitif hislerini daha da arttırmak amacıyla mizahın etkili bir biçimde kullanılması stres karşısında etkin başa çıkma stratejileri olarak uygulanabilir (Yerlikaya, 2007: 2).

Mizah sosyal bir birliktelik oluşturur. Öğretmenler, ebeveynler ve diğer yetişkinlerce anlamlı ve uygun bir şekilde kullanılması çocuklarda sosyal becerilerin gelişmesine katkı sunar. Mizah, beyni farklı yollardan uyararak öğrenilen şeylerin hafızada tutulmasını sağlar. Mizah, çocukların imge dünyalarını besleyerek yaratıcılığı artırır. Çocuklara stres ve kaygıyla başa çıkmanın farklı yollarını öğretir. Utanç verici bir durumdan alınlarının akıyla kurtulmalarına yardımcı olabilir. Öfkeyi kontrol altında tutmalarına veya başka bir şekilde söylenmesi zor olan bir şeyi ifade etmelerine katkı

sunar. Neşelendirir, sıkıntı verici ruh halinden sıyrılıp gülme özgürlüğü sağlar (Shapiro, 2000: 2; Akt. Oruç, 2006: 77).

Mizah, kişiler ve gruplar arası iletişimin gelişmesinde önemli bir etkidir. Mizah, ekip ruhuna canlılık katmaktadır. Bireyler arası ilişkilerin hemen hemen her boyutunda görülen mizah, ekipte bulunan her bireye enerji verip, iletişimin ilerlemesine katkı sunar, kişiler arası etkileşimde onları isteklendirir, iyi bir anlaşma zemini oluşmasına yardımcı olur. İnsanlar hoşsohbet kişilerle konuşmayı severler. Mizah da konuşmalara bir renk ve güzellik katar (Lippert, 2001: 23; Akt. Yardımcı, 2010: 20).

Ayrıca mizah, iletişimi kolaylaştıran, çatışmaları azaltan ve bağları kuvvetlendiren bir araç olarak kullanılabilir. Bu durum aynı zamanda mizahın, ekip üyelerinin moralini arttırmak, ekibe bağlılığını ve kimliğini sağlamlaştırmak, grup kurallarını desteklemek ve eğlenceli bir ortam oluşturmak amacıyla kullanılmasıyla da ilgilidir (Martin ve arkadaşları, 2003; Aktaran: Yerlikaya, 2009: 29-30).

Mizah, topluluk durumundaki insanların yaşantıya koydukları sosyal, politik, ekonomik ve cinsiyet baskılarına dokunmakla, onları ırgalamakla, hoşgörüyü harekete geçirir. Sosyal, ekonomik, politik ve cinsiyet konularında toplumun koyduğu baskıların bir adı da toplum-düzendir. İnsanlar bu düzenin bozulmasını sert tepki ile karşılar. Mizahın harekete geçirdiği temel hoşgörü, toplumsal tepkiyi hafifletir. Bütün mizah ürünlerinin ortak özelliği, karışık ve içinden çıkılmaz bir duruma, sonunda neşeli ve sevimli bir çözüm getirmektir. Eğlence ve hoşgörü bizi bir mizah havasına çeker, aynı şekilde mizah da bize eğlencenin ve hoşgörünün lezzetini tattırır. Mizahın toplumdaki sürekli ve yoğun işlevi de budur. Bizi günlük yaşantımızdan, eğlencenin bağımsız ve özgür havasına mizahın yaratıcı motifleri adım adım götürebilir (Öngören, 1998: 39).

Mizah, şüphesiz insanları eğlendirir ve güldürür. Fakat bu fonksiyonunun yanı sıra olaylara ve durumlara eleştirel bir bakış açısıyla bakma becerisi de kazandırır. Mizah, mevcut bir mesele karşısında sıradan bir tepkide bulunmak yerine bunlara farklı perspektiflerden yaklaşarak yeni

düşünceler üretebilmenin en etkili ve dikkat çekici aracı olarak görülebilir. Mizah bize, çevremizde gelişen olayları farklı bir bakış açısıyla değerlendirme imkânı sunabilir (Aydın, 2006: 79).

Mizah, çalışma ortamlarındaki sorunları belirlemek için de iyi bir araç olabilir. Çalışma ortamlarında gülünç malzemeler kullanılarak kurumun meseleleri açığa kavuşturulabilir. Bu tip bir mizah, mevcut durumları direkt olarak irdelemek ve çatışmalarla yüz yüze gelmek için kullanılabilir. Mizah iş ortamlarında olayların pozitif taraflarına yönelterek bir kişiyi takdir etmek maksadıyla da kullanılabilir (Aydın, 2005: 3).

Mizahın olumsuz etkileri

Mizahın olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Bu durumun bazı sebepleri vardır. Bu bölümde mizahın olumsuz yönlerinden ve zararlarından bahsedilecektir.

Mizahın olumsuz bir şekilde kullanılabileceği, dolayısıyla kişinin benliğine ve iletişimine zarar vererek onun ruhsal sağlığını ve uyumunu bozabileceği konusunda görüşler bulunmaktadır. Mizah, üstünlük teorisinde bireyleri aşağılamak için kullanılır. Aristoteles ve Bergson'a göre mizahı, üstü kapalı aşağılama ve küçük düşürme aracı şeklinde kullanarak bireyleri, istekleri dışında yönetmek ve yönlendirmek mümkündür (Yerlikaya, 2009: 27-28).

Mizahın seviyeli olması ve yerinde yapılması da bilhassa önemlidir. Her bireyin çok farklı mizah anlayışı vardır. Bu yüzden mizah bazı riskler içerir. Öyle ki bazı şakalar arkadaşlıkları bitirebilir. Etnik tabanlı esprilerin bazı ortamlarda veya gruplarda tepki alması olağan bir durumdur. Birini incitme kastıyla sarf edilen espriler, hedefteki kişiyi yargılar, espri yapan kişinin ise egosunu tatmin eder. Bu şekilde kasıtlı espriler, tepkilere yol açabilir (Oruç, 2006: 81).

Mizah kullanılırken bazı durumların göz ardı edilmemesi gerekir. Aksi takdirde mizah ters yönde bir etki yaparak, bireyde kızgınlığa yol açabilir. Mizah kullanılırken yerine, zamanına ve içeriğine dikkat etmek

gerekir. Mizahın uygun zamanda kullanılması büyük önem arz eder. Olur da mizahı yapan birey bunu göz ardı ederse ortam daha gergin bir hal alabilir, iletişim bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Mizah kullanılırken karşıdaki kişinin bunu ne şekilde algılayacağı önceden düşünölmelidir. Eğer bu kişi, mizaha yaklaşım ve tepki konusunda hiçbir bilgiye sahip değilse mizahın kullanılması uygun olmayabilir. Mizahın içeriğı de yeri ve zamanı kadar önemlidir. Bilhassa alaycı, bireyi küçük düşüren, cinsellik ve etnik kökenle ilgili şakalardan kaçınmak gerekir (Aydın, 2005: 4).

Mizahın, uygun zamanda ve şekilde, uygun ortam ve koşullar sağlandığında kullanılması uygundur. Aksi bir durumda mizah, olumsuz durumlara yol açabilir. Bu sebeple, mizahı kullanırken dikkat etmemiz gereken bazı önemli kurallar vardır. Bu kurallardan ilki; mizah yapılırken hakir görme ya da aşağılamadan uzak durulması, etnik, cinsel ya da dini-mezhepsel şakalar yapılmamasıdır. Bunun yanında, bazı şakalar bazı kültürlerle bağdaşmayabilir. Bundan dolayı, şaka yaparken kültürel durumlar da göz önünde bulundurulmalı, yapılan şakanın karşıdaki kişinin nezdinde ne anlam ifade edeceği hesaba katılmalıdır (Facente 2006; Akt. Öz ve Hiçdurmaz, 2010: 84). Mesela toplumlarda bir ciddi hastalık yaşandığında veya bir yas olduğunda kesinlikle mizah kullanılmamalıdır. Zira bu tip felaketlerin yaşattığı yıkımı veya artırdığı stresi mizahla ortadan kaldırmaya çalışmak, hiç uygun bir davranış olmaz. (Öz ve Hiçdurmaz, 2010: 84).

Sonuç olarak olumsuz mizah, bazı bireylerin karşısındakine mizahı, saldırgan bir tutumla ve aşağılamak maksadıyla kullandığında ortaya çıkmaktadır. Mizah, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde kişinin çevresini ve ruhsal durumunu negatif yönde etkileyebilen bir araç olarak kullanılabilir. Ayrıca bireyler, kendilerini aşağılamak ve küçük düşürmek için de olumsuz mizahı kullanabilir. Bazı araştırmalar mizahta, bireyi psikolojik olarak rahatsız eden bazı unsurlar tespit etmiştir (Martin, 1998: 105; Akt. Oruç, 2006: 82).

2.1.6. Eğitim ve mizah

“Eğitim, bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1972: 12), *“yeni kuşakların toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırlarken, gereken bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etmek etkinliğidir”* (Oğuzkan, 1993: 46).

Ziya Gökalp’e göre eğitim, *“Terbiye bir cemiyette, yetişmiş neslin henüz yetişmeye başlamış nesle, fikirlerini ve hislerini vermesi demektir”* (Celkan, 1990: 50).

Eğitim, öğretme ve öğrenmenin aynı anda yaşandığı bir süreçtir. Bu süreçte eğitimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi, farklı sebeplerden dolayı değişkenlik gösterebilir. Eğitim ortamı, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrenci davranış, bilgi ve birikimleri vb. etmenler, eğitimi doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etkiler (Karagöz, 2009: 11).

Öğrencilerin etkili bir öğrenme sürecinden geçebilmeleri için dersleri ilgi çekici kılmak, onları derslere karşı motive edebilmek önemli bir husustur; çünkü eğitimle istendik davranış değişikliği meydana getirmek hedeflenmektedir. Bu hedefe, gerekli istek ve motivasyon sağlanabildiği ölçüde ulaşılabilir (Karagöz, 2009: 12). Dolayısıyla mizah, eğitimde işe koşularak öğrenciler için önemli bir isteklendirme aracı olabilir.

Bu bağlamda öğrencilerin nelere gülüp nelere eğlendiklerini, ne tip şakalara öfkelenip hangi şakalardan hoşlandıklarını, dinlediklerinde/izlediklerinde hangi konulara gülüp hangilerine üzüldüklerini, millî mizahımızı ne derece bilip, ona ne kadar hâkim olduklarını araştırmak ve ulaşılan sonuçların eğitim hedeflerinde ne şekilde kullanılacağını analiz etmek, doğru yöntemlere ulaşabilmede faydalı olacaktır (Fidan, 1985: 5; Akt. Oruç, 2006: 85).

Eğitimde mizahî öğelerin kullanılması çocukları güldürürken düşündürecek ve onların gerçeğe ulaşmalarına katkı sunacaktır. Yaşam, gerçeğin ta kendisidir. Öyleyse gerçeklerden kopuk bir eğitim tahayyül

edilemez. Çünkü eğitim sürecinin niteliği kişinin davranışları vasıtasıyla toplumun yapısına etki eder (Fidan, 1985: 5; Akt. Oruç, 2006: 85).

Son dönemlere kadar mizah, eğitimde çok fazla ilgi görmemiş ve kullanılmamıştır. Fakat mizahın toplum sağlığını önemli derecede etkilediği gözlemlenince bunun eğitime sağlayacağı katkı da analiz edilmeye başlanmıştır. Mizahı ilk defa sistematik bir şekilde ele alan Bergson'dan günümüze kadar birçok araştırmacı (Freud, Morreall, Klein, Martin), mizah duygusunun kişide iyileştirici ve pozitif etkiler bıraktığını ifade etmiştir (Aydın, 2006: 124).

Mizahın eğitimde kullanılmasının birçok faydası bulunmaktadır ve bu faydalar yapılan çalışmalar ile ispatlanmıştır. Bu çalışmalar mizahın sınıf içinde pozitif yansımaları olduğunu ortaya koymuştur (Berk, 2000; Berwald, 1992; Bryant ve Zillmann, 1989; Colwell, 1981; Pollack ve Freda, 1997).

Mizah, pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmak için önemli bir araçtır. Sınıfta kullanılan mizah, işlenen dersin daha kalıcı bir biçimde hafızada tutulmasına ve öğretmenin daha etkin olmasına katkı sağlar. Mizah, öğrenciler gibi öğretmenlerin de ihtiyaç duyduğu bir savunma mekanizmasıdır. Mizaha, öğrenme ve öğretmedeki hayal kırıklıklarını bastırmakta çokça başvurulur (Oruç 2006: 85-86).

Eğitim sürecinde mizahın başarılı olabilmesinin ön şartı, kişinin mizah duygusuna sahip olmasıdır. Mizah duygusu çocukluk döneminden itibaren kazanılmaya başlanır ve zaman ilerledikçe bu duygunun birey için önemi daha da artar. Dolayısıyla eğitimin daha ilk aşamalarından başlanarak konular üstünde önemle durulmalı ve öğrencilerin iyi bir mizah duygusu edinmeleri sağlanmalıdır. Gelişmiş mizah duygusuna sahip bir öğrenci, öğrenim süresince yapılan her çeşit aktiviteden kendine faydalar sağlayabilir (Savaş, 2009: 83).

Derse bir espri, bir fıkra veya herhangi bir mizahî unsurla başlamak, öğrenciyi motive edecektir. Derse karşı gönülsüz olan öğrenciler dahi bu girişle etkilenecek, gülmeye başlayıp gevşeyecekler ve bir anda kendilerini

derse katılmış bulacaklardır. Mizaha hiçbir şekilde başvurmayan öğretmenler, öğrencilerin nazarında katı, sert bir izlenimle kalacaklardır. Öğrenciler, kendisinden çekindikleri bir öğretmenin dersine ilgi duymayacaklardır (Özkan, 2008: 25).

Savaş (2009: 84)’a göre mizah, doğru yerde, doğru zamanda ve etkin bir biçimde kullanılabilirse, bireylere olumlu bir bakış açısı kazandırır. Bireyin daha zinde hissetmesine ve kaygıların giderilmesine yardımcı olur. Mizah, gergin durumlarda sınırları yumuşatıp öğrenmeye engel olan duyguların önüne kısmen de olsa set çekebilir.

Mizahı eğitim için önemli kılan bazı etmenler vardır. Bunlar; eğitim ortamında tüm yönleriyle sağlıklı öğrenciler yetiştirme isteği, öğrencilerin yazılı, sözlü ve çizili öğelerde verilmek istenen iletiyi ve kültür aktarıcılığını algılayabilme zorunluluğu, çevreleriyle düzenli olarak iletişim kurmalarını sağlayabilme isteği, öğrencilerin üretken olmalarının gerekliliği, olayları eleştirel bakış açısı ile ele alabilme gereksinimidir (Savaş, 2009: 89). Tüm bunları sağlayabilmede mizah aslında bir araç değil amaçtır.

“Çocukların eğlenmeye odaklı olduğu düşünüldüğünde dil, bilişsel, sosyal ve duygusal faktörleri içeren mizah öğelerinin her biri eğitim ve öğretimde kalıcı ve etkili bir öğrenme aracı olarak kullanılabilir. Bireylerin yaşamında içgüdüsel olarak memnuniyetlerini gösterme şekli ya da bireylerin olaylara yaklaşım tarzı olan mizah, çocukların öğrenim yaşantılarındaki düşünme ve öğrenme şekillerindeki memnuniyeti etkileyebilecek etkin eğitsel bir öğrenme aracı da olabilir” (Özkara, 2013: 183-184).

Örneğin, çocuklara yönelik şu mizahî yöntem/teknikler ve araçlar kullanılabilir: “Kılık değiştirme”ye dayanan yaratıcı drama etkinliği, altı şapkalı düşünme tekniği, bunlara ek olarak konuşan resimler etkinliği sınıf ortamında uygulanabilecek mizah teknikleri olarak sayılabilir. Ayrıca öğrencilerin ilgisini çekebilecek konuyla alakalı bilmeceler, karikatürler ve fıkralar mizahî araçlar arasında düşünülebilir (Aydın, 2006: 131).

Mizahın kullanıldığı yer ve mizahın içeriği çok önemlidir. Çünkü eğitimde kullanılacak olan mizahî bir unsurun tartışmaya açık olması ve de öğrencide bir eğlenme hissi yaratması gerekir (Aydın, 2006:131).

Eğitimde mizah kullanmanın amaçlarından bazıları şunlardır:

- Hayatın iyimserlik ve neşeyle geçmesini sağlamak
- Hayatın ağır yükünü mizahın sağladığı ince gülümseme ve haz duygusu ile hafifletmek
- Asık suratlı, katı ve somurtkan insanlar yerine işlerinde neşe saçan insanlar yetiştirmek
- Çocuklara Nasrettin Hoca, Karagöz-Hacivat, Keloğlan gibi Türk kültürünün ünlü mizah karakterlerini tanıtmak
- Sınıf içi, koridor ve her türlü yaşam sahasında bir fıkrayı hatasız ve noksansız anlatan nesiller yetiştirmek
- Mizah eğitimi vasıtasıyla bir yandan Türkçe öğretimi de desteklenmiş olur. Böylece sözlü ifade en gerçek ve hayati yardımcısını edinmiş olur.
- Çocukları güldürüp aynı zamanda da eğiten, gerçekleri ihtiva eden mizah, eğitimde çok önemli destekçimiz olur.
- Çocuğun yaratıcı hayal gücünün gelişmesini sağlamak amacıyla mizah alanında yeni buluşlara yöneltmek
- Nüktedanlık ve espritüellik zekânın en önemli göstergeleridir Çocuk mizah aracılığıyla eğitildikçe konuşmalarını esprilerle donatmaya çabalayacaktır. Bu yolla da zekâ gelişecek, büyük ilerleme kaydedecektir (Işık ve Kolçak, 1953: 46; Akt. Demirci, 2013: 20).

Öğretmenlerin sınıfta mizahı kullanmaları öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlar. Ayrıca öğrenciler arası etkileşim ve diyalogu güçlendirir. Ancak sınıfta mizahı kullanacak öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bazı noktalar vardır. Bunlardan bazıları şunlardır (Banas, Dunbar, Rodriguez ve Liu, 2011:123; Akt. Demirci, 2013: 21-22):

- Mizah yeteneği her insanda olmayabilir. Eğer ki bir eğitmen mizaha meyilli değilse veya sınıf ortamında mizah kullanımını azımsayan

bir gelenekten geliyorsa sınıf içi mizah kullanma noktasında sıkıntı yaşayabilir ve bu kabul edilebilir bir durumdur. Ancak mizah eğilimi zayıf olan bu öğretmenlerin mizahın pozitif katkılarından yararlanmaları amacıyla bazı mizahî materyalleri işe koşabilirler, bu şekilde mizah becerisinin kendilerindeki eksikliğini kapatabilirler.

- Öğretmenler, öğrencilerle samimiyet duygusunu zedeleyecek, öğrenciyi arkadaşları önünde küçük düşürecek ve onun onurunu kırarak, onu sınıftan ve okuldan soğutacak şakalardan kaçınmalıdırlar.

- Dinleyicilerin yaşı ve şakanın içeriği dinleyiciye uygunluk içine girer. Bu sebeple öğretmenler, yaptıkları şakaların dinleyiciye uygun olduğundan emin olmalıdırlar. Diğer bir husus yaş faktörüdür. Öğretmenler küçük çocuklara şaka yaparken bilhassa kafa karıştırıcı şakalardan uzak durmalıdırlar. Küçük çocuklar bazı tür şakaları kavrayamayabilirler. Dolayısıyla, farkında olmadan hafızalarına hatalı bilgiler kaydedebilirler. Daha ileri yaştaki çocuklarda ise konu ile alakalı mizahî unsurlar kullanılmalıdır.

- Eğer öğretici mizahın amacı, ortamı yumuşatmanın yanında öğrenmeyi de arttırmaksa ve ders gereçlerini hafızada tutmaksa belli başlı adımlar takip edilmelidir. Öğretici şaka, öğretilmek istenen konuyu açıklamalıdır ve gülüşmeler yatıştıktan hemen sonra öğretmen ders gerecini bir daha tekrarlamalıdır. Mizahı bu şekilde kullanmanın öğrenme için iki kuramsal getirisi vardır: Birincisi mizahın, içerikteki ders gerecinin hafızaya yeniden çağrılmasını arttırma becerisidir. Öğrenme bilginin hatırlanmasını gerektirir. İkincisi ise mizahın dikkat ve ilgiyi arttırma becerisidir. Mizah ile bilgi pekiştirildikten sonra konunun yeniden açıklanması, öğrenmeyi arttırır.

Birçok çalışma mizahın öğrenciler için bilişsel faydaları olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bilişsel kuram, mizah anlayışının ilerlemesini, yüksek zekânın ilerlemesine yardım eden basamaklar olarak değerlendirir. Mizah, etkili bir şekilde ve uygun yerde/zamanda kullanıldığında, öğrencilerin birçok yönden öğrenmesine olanak sağlar. Öğretmen tarafından yansıtılmış hafif bir mizah anlayışıyla gönüllü öğrencilerin dikkati celbedilebilir. Öğrenciler tarafından en fazla hatırd tutulan öğretmen, öğrencinin

problemlerini en alışık olmayan yollarla ortadan kaldırabilen öğretmendir (Steele, 1998: 15; Akt. Oruç, 2006: 86).

İnsanları bilhassa toplumun istediği davranışlar yönünde etkilemenin ön şartı ilk önce onları anlamaktır. En üzgün bir surat ifadesini dahi bir anda değiştirebilecek bir etkiye sahip olan mizah öğeleri, çocuğu eğitirken onlara ne tip mesajlar verileceğini de belirler. Çağdaş eğitim anlayışı da sadece nasihat vermeye dayanmaz, örnek davranışlar sergilenerek eğitim verilmesi esasına dayanır (Topal, 2013: 78). Öğretmenler bu noktada en önemli rol modellerdir.

Mizah, öğretmenin de hata yaptığını ve hatasını kabul edip kendine gülebildiğini göstermesidir. Bu sayede öğrenciler de yaptıkları hataların kabul edilebilir olduğunu anlayabilir ve bu, olumlu bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olabilir. Öğretmenler mizah duygusuna sahip olduklarını ve onu kullanmaktan imtina etmediklerini gösterdiklerinde, öğrenciler de rahatlar ve iyi birer dinleyici haline gelirler. Bu hususta, gülmek, sınıfta iyi bir atmosferin ve özgürlüğün işareti olacaktır (Oruç, 2006: 90).

Mizahın eğitimde kullanılması farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere erişebilmemizde diğer öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkili olabilir. Örneğin, sözel zekâya sahip bireyler için sınıf ortamında şakalar, sözcük oyunları, eğlenceli öyküler kullanılabilirken, matematiksel zekâsı gelişmiş öğrencilere de eğlenceli hikâye türü problemler yöneltilerek bu öğrencilerin matematik dersine olan kaygıları ve sorunları ortadan kaldırılmaya çalışılarak ders daha neşeli ve aktif hale getirilmesi sağlanabilir. Görsel-uzamsal zekâsı gelişmiş öğrenciler içinse çizgi posterler, yazılı veya yazısız karikatürler-resimler; bedensel zekâsı gelişmiş öğrencilere yönelik ise sınıf ortamında mizahî bir beden dili kullanılabilir. Ve son olarak kişilerarası zekâya sahip öğrencilere de pandomima, mizahî kısa tiyatro oyunları oynatılabilir. Eğer öğrencilerin kendi hatalarına gülerek yaklaşmalarını sağlayabiliyorsak içsel (kişisel) zekâsı olan öğrencilerin de eğitimde mizaha ulaşmalarını sağlamış oluruz (Dickonson, 1998; Akt. Çelik, 2006: 23-24).

Buraya kadar mizahın eğitimde kullanılmasının büyük önem arz ettiğine; eğitimin, hedeflerine ulaşabilmek için mizahı etkili bir şekilde kullanmasına değindik. Mizah, eğitim-öğretim sürecinde sınıf içinde ve sınıf dışında kullanılabilir. Fakat sadece bir veya birkaç ders için kullanmak doğru olmaz, bu şekilde bir genelleme yapmak mizahın yayılma ve etkileme alanını kısıtlayabilir. Nitekim mizah her zekâ türüne ve her öğrenci profiline uyabilen bir unsurdur. Bundan dolayı her bireye ulaşabilmelidir. Bunu sağlayabilmenin koşulu da mizahın tüm derslerde kullanılabilmesinden geçer.

Savaş (2009: 97-98), mizahın tüm derslerde kullanılması gerektiği yönünde şu cümleleri sarf etmiştir:

“Mizah etkinliklerinin çeşitliliği, temelde hayal gücüyle, yaratıcılıkla ve eleştiriyle olan birlikteliği, üretici, sorgulayıcı, düşündürücü, eğlendirici vb. özellikleri, onu yalnızca Türkçe derslerinde değil, eğitimin pek çok alanında konularına göre kullanılabilir kılmaktadır. Verimli bir eğitim için monotonluğun yerine daha canlı bir yapıya ihtiyaç vardır. Bu nedenle mizahın bireye kazandırdığı estetik bakış ve bakış açısına getirdiği esneklik tüm eğitim dalları için değerlidir. Sözelimi bir fıkra ya da bir karikatür yalnızca Türkçe derslerinde kullanılacak eğitim araçlarından değildir. Bir matematik dersinde, bir sosyal bilgiler dersinde ya da bir fizik dersinde de kullanılabilir. Mizah etkinlikleri öğrencinin dikkatini ölçmede kullanılabileceği gibi konunun kendi mantık sistemini sorgulatmada da kullanılabilir. Mizahı kullanmaktaki amaç bir formülü ya da bir aruz veznini ezberletmek değildir. Yapılan etkinliklerle konuya çağrışım yaptırılarak öğrenci düşündürülmek istenir. Burada asıl asılmak istenen öğrencideki olumsuz tutum ve bakış açısıdır. Bu doğrultuda öğretmenin yerinde ve zamanında uygulayacağı etkinlik konuyu daha sevimli ve daha eğlenceli kılacaktır.”

Mizah sadece Türkçe derslerinde değil tüm derslerde etkili öğrenmeyi, kalıcılığı ve derse motivasyonu sağlayabilecek potansiyele sahip bir araç konumundadır.

2.1.7. Türkçe Eğitimi ve mizah

Günümüzde, eğitimde yeni yöntemler ve yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin daha nitelikli eğitim görebilmesine yönelik ortaya konan bu çalışmalarda, kalifiye insan yetiştirebilme, esas kaygı olarak görülmektedir. Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca aldıkları eğitim bu açıdan ayrı bir öneme sahiptir. İlköğretimden ortaöğretime kadar olan müfredat programı ve ders kitapları irdelendiğinde seçilen metinlerde ve yapılan etkinliklerde mizah türlerinin yeterince işe koşulmadığı göze çarpmaktadır. Bu durumun bilhassa, Türkçe kitaplarında da göz ardı ediliyor olması dikkat çekicidir (Karagöz, 2009: 14). Oysa öğrenciler ders saatlerinin önemli kısmını Türkçe öğretmenleriyle geçirmektedir. Haftalık ders saati boyutuyla Türkçe dersi, müfredat programı içerisinde geniş yer tutmaktadır. Ayrıca çocukluk dönemlerinde ortaya çıkmaya başlayan sezgici düşünme, somut düşünceden soyut düşünceye geçiş, çocuklara bilişsel ve duyuşsal manada katkı sağlayacak bir ders konumundadır (Karagöz, 2009: 15). Bu anlamda, Türkçe dersi ve dolayısıyla Türkçe öğretmenleri öğrencilerin eğitim hayatlarında çok ciddi bir yer tutmaktadır ve tutulan bu yer, müfredatta mizah unsurlarının daha fazla işlenmesiyle daha da etkili hale getirilmelidir.

Sözlü ve yazılı türlerden fıkra, bilmece, tekerleme; görsel türlerden olan karikatür gibi mizah öğelerinin eğitim ortamlarında kullanılması; çocuğun kelime dağarcığını hızla geliştirmesine ve kelimelerin daha karmaşık anlamlarının zihninde anlamlaştırmasına yardım edecektir. Yani kelimenin anlamıyla ilgili zihninde bir karşılık oluşturarak kelimenin manasını kavramasına ve bu sayede dili anlamsal boyutta kazanmasına imkân sağlayacaktır. Çocuklara Türkçeyi içselleştirmelerinde kullanılabilecek birçok mizah öğesi bulunmaktadır (Özkara, 2013: 185). Türkçe dersinde mizahın kullanılmasına olanak sağlayan ve derslerde sıklıkla kullanılan bazı önemli türler vardır: Tekerleme, bilmece, fıkra ve karikatür gibi mizahi türler öğrencinin kelime dağarcığını zenginleştirir, öğrencinin anlama ve anlatma becerilerine ciddi katkılar sunar. Bu türlerin Türkçe dersine katkısı şu şekildedir:

Tekerlemeler, Türkçe Eğitimi sırasında derse mizah katma ve dersi daha eğlenceli kılma noktasında sıklıkla kullanılan bir türdür. Tekerlemeler; değişik ses oyunları veya çağrışımlarla birbirlerine bağlanmış, birbirleriyle alakası olmayan fikir ve hayallerin art arda dizilmesiyle ortaya çıkan ve genellikle çocuklar tarafından eğlenmek maksadıyla söylenen kafiyeli sözlerdir. İnsan üzerinde birbirine ters fikirleri ele alması, gerçekleşmesi olası olmayan durumları bir araya getirmesi, olağan dışı birtakım neticelere varması gibi yönlerden büyük bir etkileme gücüne sahiptir. Bu tür, ister tamamen ayrı bir tür olarak, ister diğer edebi türlerle kaynaşmış olarak insanları şaşırtmak, güldürmek ve eğlendirmek amacıyla çokça kullanılmaktadır. Ayrıca tekerlemelerdeki çocuksu üslup, tekerlemelerin büyüklere kıyasla çocuklar tarafından daha çok söylendiğinin en önemli göstergesidir. (Örge Yaşar, 2010: 51). Tekerlemelerdeki mizahî yön, çocuğun dikkatini canlı tutmasına yardım ederek, çocuğun aktif bir şekilde tekrarlamalarda bulunmasına imkân tanıyacaktır. Yapılan bu tekrarlar, öğrencilerin Türkçenin ses yapısına dönük kazanımlar edinmesine olanak sağlayacaktır. Elde edilen bu beceri, özellikle çocukların konuşma becerisinde büyük bir öneme sahip olan doğru telaffuzun kullanılması ve yazma becerisinin geliştirilmesinde elzem olan temel ses bilgisinin kurallarını kavramasına temel teşkil edecektir. Bu sayede tekerlemeler dildeki semboller, sebep-sonuç ilişkisi bağlamında dilin mantıksal ses dizinini kavratacak, dilin sesleriyle oynayarak dildeki sesleri birbiriyle uyum içinde kullanmasında ve ses birim hafızasını oluşturmada çocuğa destek olacaktır (Özkara, 2013: 186).

İlköğretim okullarındaki Türkçe dersinin amaçlarına bakarsak ilki dili doğru kullanmak, diğeri Türk kültürünü tanımak şeklinde iki husus üzerine odaklanıldığı görülür. Bu amaçlara ulaşmanın yolu da dili anlamak ve o dille anlatmaktan geçer. Dil öğretimi de bu kolonlar üzerine inşa edilir. Türkçe derslerinde okuduğunu, dinlediğini anlama ve anladığını sözlü ve yazılı olarak anlatma faaliyetleri bir bütün halinde yürütülür (Karakaya, 2007: 230). İşte fıkralar da, Türkçe derslerinde, dili doğru kullanma ve Türk kültürünü tanıma açısından önemli içeriklere sahiptir.

Fıkralarda kullanılan tuhaf ve abartılı bir durumun deyimlerle betimlenmiş olması, Türkçenin söz varlığına yönelik bir kazanım sağlamaktadır. Mesela “Daha neler, çok abartıyorsun anlamında kullanılan “*yok devenin başı*” gibi.. Bir başka nokta ise; Nasreddin Hoca fıkralarında geçen, “*ya tutarsa*” (bazen gerçekleşmesi muhtemel olmayan şeyler de gerçek olabilir anlamında), “*göle yoğurt çalmak*” (olup olmayacağını görmek için denemek gerekir anlamında) vb. tuhaf veya abartılı şeylerin fıkralarda deyimleşerek kullanılmasıdır. Bu durum, öğrencilerin dilin söz varlığını ve kelime hazinelerini eğlenerek geliştirmelerine imkân tanıyacaktır. Ayrıca fıkralar, öğrencinin hafızasında yer alan zihinsel sembolleri kullanarak bu semboller aracılığıyla dilin anlam boyutunu tahmin etmesine olanak sağlayacaktır (Özkara, 2013: 186).

Kültürel belleğin oluşmasında ve bundan hareketle geleceğe yön verilmesinde temel oluşturacak önemli derecede işlevlere sahip olan bir diğer tür ise bilmecelelerdir. Bilmecelelerin yapısı, çocuk dünyasının şifrelerini içinde barındırır. Çocuklar düşünmeyi ve bir soruya yanıt aramayı bilmeceleler aracılığıyla sağlarlar. Konuya bu perspektiften bakılınca, sözlü kültürün bu önemli türünün, davranış kurallarını kavrayabilme ve çocuklarda olduğu gibi büyüklerde de etrafında olanları anlamalarına yardım etme gibi fonksiyonları bulunmaktadır. Eğitim, kültür ve mizah açısından da oldukça büyük bir etkiye sahiptir (Türkyılmaz, 2009: 156).

Kelimelerden meydana getirilmiş bir oyun gereci olan bilmeceleler, çocukların hayal ve düşünebilme gücüne hitap ederek onlara kurgusal bir dünya sunma, şiirsel bir anlatım şekliyle çocukları dille yapılandırılmış bir zekâ oyununa çağırma gibi amaçlar taşır. Bu çağrı, çocuklarda, Türkçede yer alan ikilemeleri, deyimleri, mecazları ve eş anlamlı kelimeleri öğrenmeye zemin hazırlayarak Türkçenin söz varlığını edinmelerine destek sağlamaktadır (Çakmak-Güleç ve Geçgel 2006: 145).

Eğitim sürecinde bir diğer önemli unsur karikatürlerdir. Karikatürlerin eğitimdeki işlevi yazılı ders materyallerinde görselliğe destek sunma alanıyla sınırlı değildir. Karikatürler, mizahın etkin bir şekilde

kullanıldığı alanlar olarak bilhassa psikolojik etkiler yönüyle öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli etkilere sahip unsurlardır (Uğurel ve Morali, 2006).

Karikatürün eğitsel süreçlerde önemli bir yeri vardır. Bu bağlamda karikatürün bir öğrenme aracı olarak kullanılmasını destekleyen çalışmalar mevcuttur (Özalp 2006; Kılınç, 2008; Rule, Sallis ve Donaldson, 2008; İnel, Balım ve Evrekli 2009; Köseoğlu, 2009; Özşahin 2009; Aksoy, Karatekin ve Sönmez, 2010; Seçgin, Yalvaç ve Çetin, 2010; Yaman, 2010; Varışlıoğlu vd., 2014). Karikatürün kullanıldığı alanlardan biri belki de en önemlisi Türkçe Eğitimidir.

Karikatür, üzerinde yorum yapmayı gerektiren bir tür olmasından ötürü öğrenciye mevcut içerikle ilgili daha önceki bilgilerden faydalanma fırsatı verir. Ön bilgilerden yola çıkarak yeni bilgilerin yapılandırılması öğrencinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi Türkçe Öğretim Programında yer alan temel becerilere ulaşmasına yardımcı olabilir. Zira öğrenci zihinsel ve çevresel bir etkileşim süreci içerisinde (Akkaya, 2011: 55).

Türkçe Eğitiminde karikatür üzerine yapılan bazı çalışmalar, bu türün dil öğrenmede ne derece etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Akkaya (2011)'ya göre karikatürler, dil bilgisi öğretim sürecinde meydana gelebilecek kavramsal yanılgıları ortadan kaldırmada, akademik başarı ve derse karşı tutumun artırılmasında büyük bir etkiye sahiptir. Bu sebeple, dil bilgisi öğretiminde karikatürlerden yararlanılmalıdır

Kıvrak (2016), karikatürlerin, öğrencilerin söz varlığını geliştirmesi üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca karikatür ve resimlerle işlenen dersin öğrencilere eğlenceli geldiği ve dersin zevkli bir hâle dönüştüğü sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan çalışmada, bu materyallerle yapılan yarışmanın oluşturduğu rekabetin, öğrencileri atasözü ve deyimleri araştırmaya teşvik edeceği öngörülmektedir.

Yaman (2010) ise “*Bir Öğretim Aracı Olarak Karikatür: Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*” adlı çalışmasında karikatürlerle işlenen dersin geleneksel yöntemle işlenen derslere kıyasla öğrencilerin Türkçe dil bilgisindeki başarılarını ve derslere olan katılımlarını arttırdığını ifade etmiştir.

Varışlıoğlu ve diğerlerine (2014) göre ise, Türkçe derslerinde öğrenmenin ve kalıcılığın arttırılabilmesinde önemli bir yere sahip olan atasözü ve deyimlerin, karikatür vasıtasıyla öğretimi yapılmalıdır. Az sözle çok şey anlatma gücünü bünyesinde barındıran atasözleri ve deyimlerin, öğrencilerin zihin ve çağrışım dünyasında tuttukları yer göz önünde bulundurulduğunda, bunların zihinde kalıcı olmasını sağlamada ve somutlaştırmada karikatürler önemli bir araç olabilir.

2.2. Konuşma Eğitimi

İlköğretimde ana dili öğretimi temel olarak; okuduğunu ve dinlediğini/izlediğini tam ve doğru anlayan, kendini yazılı ve sözlü olarak noksansız ifade edebilen, ana dilinin olanaklarından yararlanan ve ana dilinde yazılmış eserlerden zevk alan bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu bakımdan, kendini sözlü olarak eksiksiz anlatma becerisi, konuşma eğitimi içerisinde ele alınmaktadır (Sallabaş, 2011: 22).

Konuşma doğuştan gelen bir yetenektir. İnsanoğlu dünyaya gözlerini konuşma yetisiyle açar ancak çocuğun düzgün ve doğru konuşabilmesi eğitim hayatında alacağı konuşma eğitimiyle mümkündür.

Konuşma, çocuğun okula başlamadan önce zaten kendisinde var olan bir beceridir. Fakat bu beceri herhangi bir işleme tabi tutulmamış ve çevrenin yansımalarını içinde barındırmaktadır. Konuşma becerisinin belli süreçlerden geçirilip nihai olarak standart dile göre şekillendirilmesi ise konuşma eğitiminin işidir.

“Her beceri gibi konuşma becerisi de eğitimle gelişir. Konuşma eğitiminden kasıt, insanın duygu ve düşünce ve isteklerini anlatır hâle gelmesidir. Çocuklar belli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler.

Ailenin gelenek görenek ve alışkanlıkları sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilirler.” (Sever, 1997: 20).

Konuşma doğuştan gelen bir beceridir; ancak doğru ve etkili konuşma, eğitim ile kazanılır. Bu becerinin geliştirilmesi toplumsal hayatta bireyler arasında sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesinde çok önemlidir (Kurudayıoğlu, 2003: 291).

Gerek okul içinde, gerek okul dışında konuşma eğitimine önem verilmektedir. İdareciler ve öğretmenler bu hususta gerekli ortak hassasiyeti göstermeli; ders plan ve programlarını düzenlerken azami önemi vermelidirler.

Bu anlamda Göğüş (1978: 177), konuşma eğitimi uygulamalarına programda ayrı bir dersin ayrılması gerektiğini ifade eder. Ona göre; ders içerisinde işlenen diğer konular, konuşma eğitimi gölgede bırakır, bir iki cümlede değinmekle sınırlı kalır; bu şekilde laf arasında birkaç sözle konuşma eğitimi verilemez.

Öğrencilere kendilerini rahat, kolay ve akıcı ifade edebilmelerini sağlayacak nitelikte bir konuşma eğitimi verilmelidir. Bu süreçte yapılacak ilk iş, öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek, daha sonra onlara günlük yaşamdaki gerçek iletişim durumlarını göz önüne alarak etkinlikler yaptırmaktır (Richards, 2003: 2; Akt. Orhan, 2010: 36). Dolayısıyla yaparak-yaşayarak şeklinde gerçekleşen öğrenme etkinliği, öğrencilerin hem derste hem de gerçek hayatta başarılı bireyler olmasının önünü açabilir.

Etkili bir konuşma becerisine sahip birey, toplum içinde kendini gösterebilir ve sosyal hayatta kendini kabul ettirebilir. Konuşma eğitimine sosyal ve toplumsal anlamda bir perspektif kazandırmak çok önemlidir. Zira birey bu şekilde eğitilirse, ait olduğu topluma önemli ölçüde katkıda bulunmuş olacaktır (Yegen, 2014: 38).

Çocuğun konuşma becerisini geliştirmesinde ve sosyal bir birey olup topluma katkıda bulunabilmesinde iyi bir konuşma eğitimi alması önemli rol oynar. Örneğin, konuşmayı ailesinden ve çevresinden öğrenmeye başlayan bir çocuk dilin kurallarını bilmez; vurgu, tonlama, doğru telaffuz, duraklama

gibi kavramların ne anlama geldiğini idrak edemez. Dolayısıyla hatalı konuşma, kendisini düzgün bir biçimde ifade edememe veya yanlış anlaşılma gibi durumlarla karşı karşıya kalabilir. Çocuğa konuşma eğitiminin verilmesi, bu alanda teorik ve uygulama safhalarının işe koşulması ancak eğitim kurumlarınca ve öğretmenlerce sağlanır (Yegen, 2014: 40).

Okullarda, eğitim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenler, çocuğun konuşma hatalarına dikkat etmeli, gerektiğinde dönüt vererek bu konuşma kusurlarını düzeltmelidir. Ancak bu şekilde konuşma eğitiminde başarılı olmak mümkündür.

Eğitim kurumlarında konuşma eğitime önem verilmelidir. Bu konuda bütün öğretmenler sorumludur. Bununla birlikte en büyük sorumluluk Türkçe öğretmenlerine aittir. Türkçe öğretmenleri konuşma etkinlikleri düzenlemeli, ulaşılan düzeye göre konuşma eğitimi hedeflerine dönük çalışmalara yer verebilmelidir (Kurudayıoğlu, 2003: 292). Ayrıca kendi konuşmalarına çok dikkat etmelidirler. Çünkü *“doğru ve düzgün konuşma becerisi, konuşma eğitimi yapmak ve iyi konuşanları örnek almakla kazanılır”* (Aktaş ve Gündüz, 2011: 99).

Başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere, tüm öğretmenlerin Türkçeyi düzgün ve etkili kullanmaları gerekir. Zira eğitim sürecinde öğretmenlerin, öğrenciler tarafından örnek alınan en öncelikli bireyler oldukları su götürmez bir gerçektir. Bu bağlamda özellikle Türkçe öğretmenlerinin hem kendi konuşmalarına hem de öğrencilerinin konuşmalarına dikkat etmeleri gerekmektedir.

İyi bir konuşmada olması gereken özellikler şunlardır:

1. İyi bir konuşmanın ulaşmak istediği bir hedefi olmalıdır.
2. İyi bir konuşma, dinleyiciyi bunaltmamalıdır. Dinleyiciyi ikna etmeyi amaçlayacak bir nitelikte olmalıdır.
3. İyi bir konuşmada dinleyiciye yanlış bilgiler verilmemeli; konuşma, dinleyiciyi yanıltmamalıdır.

4. İyi bir konuşmada dinleyici özellikleri iyi bilinmeli, konuşma ona göre planlanmalıdır. Bunun yanında konuşma esnasında kullanılan dil net olmalı, dinleyici topluluğuna uygun olmalıdır.

5. Konuşmacı, iyi bir konuşma yapmak için jest ve mimikleri gerektiği ölçüde kullanmalıdır. Ayrıca dinleyicinin dikkatini canlı tutmak amacıyla beden dilini de etkili şekilde kullanmalıdır (Orhan, 2010: 45).

Konuşma eğitiminde toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik izlenecek yolun belirlenmesi, toplumdaki kişilerin belli bir seviyeye çıkarılmasıyla mümkün olur. Bu noktada öğretmenlerin, iyi bir konuşmanın bazı özelliklerine sahip olması gerekir. Konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususlar kısaca şu şekilde açıklanabilir:

1. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi konuşma becerisi de eğitim yoluyla geliştirilebilir. Şayet bu hususta sağlam bir eğitim verilmezse çocuğun ileriki dönemlerinde konuşma becerisinin geliştirilmesi zorlaşmaktadır. Konuşma eğitimi sadece teorik olarak değil, uygulamalı olarak da verilmelidir.

2. Konuşma eğitiminde asıl amaç, bireyin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak rahat bir biçimde ifade edebilmesine olanak sağlamaktır. Dolayısıyla sosyalleşme ve konuşma arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

3. Günümüz toplum hayatında mevcut olan tüm konuşma biçimleri insanlara kazandırılmalıdır. Bu hedefe ulaşma noktasında, Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006: 64) ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, empati kurma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma gibi konuşma yöntem ve tekniklerini önermektedir.

4. Konuşma eğitiminin belli bir standardı yoktur. Eğitim, verilecek kitleye göre farklılık gösterebilir. Bu durum göz ardı edilerek verilen eğitim bireylerin normal konuşma becerisi edinmeleri haricinde başka bir kazanım sağlamayacaktır. Gelişmiş bir konuşma yetisinin edinilmesinde bireysel

becerilerin ve içinde bulunulan kültürel özelliklerin dikkate alınması büyük önem arz etmektedir.

5. Konuşma eğitimi sürecinde varılacak nokta, öğrencinin ilköğretim döneminin sonunda kendi ülkesinde yer alan parlamentoda geçen konuşmaları anlayıp yorumlayabilecek, fikir ve izlenimlerini bu seviyede ifade edebilecek düzeye ulaştırılmasıdır.

6. Konuşma eğitiminde yapıcı ve güdüleyici bir davranış içerisinde olmak gerektiği kesinlikle öğretilmelidir. İlgi çekmek adına gereksiz ve basit konulardan bahsetme yoluna kesinlikle gidilmemelidir.

7. Konuşma eğitimi esnasında iyi bir konuşma hazırlığı yapmak gerektiği mutlaka kavratılmalıdır. Konuşmada amaç, temel ve yardımcı unsurlar belirlenmelidir. Aksi takdirde bunların nasıl ve hangi kısımlarda bahsedileceği saptanmazsa yapılan konuşmanın amacına ulaşamayacağı net bir şekilde ifade edilmelidir. Bu eğitim sırasında konuşmacıya, hitap edilecek kitlenin eğitim düzeyini, ilgi alanlarını vb. göz önünde bulundurmalarının gerekliliği öğretilmelidir (Kılıç, 2000).

Genel olarak konuşma eğitimi; ses, hece, sözcük ve tümce gibi dil birimlerini etkili şekilde kullanan, sözcük ve tümce vurgularını hatasız yapan, konunun fikir ve duygu yönlerini etkin bir ses tonuyla ifade eden, yaptığı konuşmayı içerik bağlamında duraklarla berraklaştıran; vücut hareketleri, jest ve mimik gibi unsurları konuşmaya dâhil ederek sözün anlamını sağlamlaştıran konuşma becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi (Sever, 2004: 23) amaçlamaktadır.

Konuşma eğitiminin gerekliliği ve önemi ile ilgili olarak Sever (1993: 12), şunları belirtir:

“Çocuklar, okula başlamadan önce konuşmayı az çok öğrenmiş durumdadırlar. Ancak bu konuşma, kendi yaşlarının ve çevrelerinin Türkçesidir. Genellikle gelişigüzel olan bu konuşma, çoğu zaman da ağız özellikleri taşır. ‘Çocuklar okula başladıklarında zaten konuşabiliyorlar; bunun için konuşma eğitimine gerek yoktur.’ şeklinde bir düşünceye sahip olmamak gerekir. Okula başlanmasıyla birlikte, çevreden kazanılmış dil

becerilerinin kazanılma süreci gelişigüzelikten kurtulmakta ve dil eğitimi-öğretimi, üzerinde hassasiyetle durulan bir konu olmaktadır. Okul dönemi, dilin doğru ve etkili; inceliklerinin ve güzelliklerinin sistematik olarak verildiği bir dönemdir.” (Sever, 1993:2).

2.2.1. Konuşma becerisi

Birey tarafından hayat boyu edinilen bilgi, deneyim ve fikirlerin başka bireylere sözlü şekilde aktarılmasına konuşma denir. Yazma ile beraber dilin anlatım yetilerinden biri olan konuşma, yazıdan çok daha önce var olan ve yazının icat edilmesine kadar kullanılan tek anlatım aracı idi. Konuşma, iletişim araçlarının ilerlemesiyle beraber bugün de etkisini devam ettirmektedir (Sallabaş, 2011: 4). Konuşmayla ilgili diğer bazı tanımlar şu şekildedir:

“Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak.

Belli bir konudan söz etmek

Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek

Söylev vermek, konuşma yapmak

Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak” (Türkçe Sözlük, 2005: 1213).

“Konuşma, düşüncelerin, görüşlerin, bilgilerin, olayların, izlenimlerin, dileklerin, önerilerin, isteklerin, duyulanların sözle karşı tarafa anlatılmasıdır. Buna göre konuşma, bir sözlü anlatım yoludur.” (Sarıcı ve Gündüz, 1995: 217).

“Duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletme, açıklamak, dışa vurmaktır.” (Taşer, 2000: 27).

Adalı (2003: 27) ise konuşmayı, *“zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşındakine sunulması”* şeklinde tanımlamaktadır.

Bireyler konuşma aracılığıyla duygu ve düşüncelerini ifade ederler. Konuşma, beyinde başlayan ve sesle ifade etme şeklinde devam eden bir

süreçtir. Bu sürecin içinde fikir, his, beyin, konuşma organları ve sesler bulunmaktadır ve bazı karmaşık işlemler yapılmaktadır. Konuşma esnasında düşünceler seslerle aktarılmaktadır. Ancak konuşma sıradan bir seslendirme işi değildir. Seslendirme işinden hemen önce birtakım zihinsel işlem gerçekleştirildiğinden konuşma “sesli düşünme” olarak da adlandırılmıştır. Bir kısım insan “sesli okuma” işlemini de konuşma gibi ele almaktadır. Fakat konuşma eylemi bu iki etkinlikten çok daha farklıdır. Zira bazı zamanlarda bireyler sessiz veya iç konuşma da yapmakta, düşüncelerini sese dökmeden kendisiyle konuşmaktadır (Güneş, 2014: 3).

Konuşma bireyler arasında bir iletişim aracı, bir his ve fikir alışverişidir. Bireylerin birbirleriyle yaşantılarını paylaşması sürecidir. Konuşma, demokratik hayatı inşa etmede önemli bir faktör olduğu gibi, sosyal yaşamda en temel bireysel hak ve ödevdir (Kurudayıoğlu, 2003: 290).

Orhan (2010: 14)’a göre ise insan zihninde karmaşık işlemler oluşturup ses organları vasıtasıyla karşıdakine gönderilen iletinin dinleyici tarafından işitilip algı eşiğine alınması ve anlaşılmasıyla konuşma gerçekleşir. Konuşma, insanlar arasındaki en mühim etkileşim vasıtasıdır ve esas olarak konuşanın söylediklerinin dinleyici tarafından algılanmasını amaçlar.

Konuşma kişinin eğitim, iş ve kişisel yaşantısını önemli derecede etkileyen bir etkinlik; kişi ile toplum arasında süregelen sözlü iletişimdir. İletişimin başarılı olmasında kilit nokta; güzel, açık ve düzgün konuşmak, sesi anlaşılır ve etkili bir biçimde kullanmaktır (Kurudayıoğlu, 2003: 288).

Ses, bir konuşmayı etkili yapan en önemli unsurlardan biridir. İyi bir konuşmada sesin niteliği son derece önemlidir. Tarihte en iyi hatipler hep sesleriyle ön plana çıkmıştır. Taşer (2006: 126-127)’e göre iyi bir konuşma sesinin özellikleri şunlardır:

- İşitilebilirlik: Konuşma esnasında ses, dinleyiciler tarafından rahat bir şekilde işitilebilmelidir; ses ne çok kısık ne de çok yüksek tonlarda

olmalıdır. Konuşma yapılan ortamın boyutuna ve dinleyicilerin sayısına göre ayarlanmalıdır.

- Akıcılık: Yapılan konuşmadaki düşünceler, dinleyicilerin algılayabilme kapasitelerine uygun düşecek bir akıcılıkta verilmelidir. Akıcılıkta konuşma hızı önemli bir unsurdur. Hız, konuşmayı oluşturan gereçlerin özelliğine, konuşmacının coşku durumuna, mizacına, kişiliğine, konuşma yapılan ortama ve dinleyici özelliklerine göre değişimler göstermelidir.

- Hoşa giderlik: Konuşmanın başarılı olabilmesi için sesin sadece işitilebilir ve akıcı olması yeterli olmaz. Bunun yanında hoşa gider bir özellik de barındırması gerekir. Bir sesin hoşa giderliği, o sesin tınısı ile ilgilidir. Kulak tırmalayan, hırıltılı, tiz, hışırtılı sesler dinleyiciyi rahatsız eder. Kolay bir şekilde işitilebilen, rahatlıkla takip edilebilen bir hızda, anlamlı şekilde bükümlü olan ses hoşa giden nitelikte bir sestir.

- Anlamlılık: Konuşma sesi dinleyiciye; iyi niyeti, amacı, ilgiyi, konuşmacının soğukkanlılığını, insancıl yönünü, dostça tutumunu, konuya karşı beslenen inancı ve güveni yansıtmalıdır. Ses, iletilme niteliğine bağlı olarak kelimelerdeki anlamlardan çok daha fazlasını dinleyene ulaştırmaktadır. Bu anlamlar, sesin kendi içinde bulunmaktadır. Sahip olunan sesin niteliği ile onu kullanım biçimi bu bakımdan büyük bir misyon üstlenmektedir. Ayrıca seste açıklık, sadelik ve kişilik de bulunmalıdır. Dinleyende zihin karmaşasına ve yanlış tepkiye neden olan bir ileti, anlamdan yoksun demektir. Netlik noktasında sıkıntılı olan, bu yüzden sürekli tekrar etme ve ettirilme ihtiyacı duyulan bir ileti de yeterli sayılmaz.

- Bükümlülük: Bükümlülüğün zıddı monotonluktur. Doğal olarak, etkili konuşma, karşılıklı yapılan konuşmadır. Düşünceler, ton ve hız değişimleri ile anlatılır. Bu değişimler rastgele değil, düşüncelerin oluşumundan kaynaklanan ve iletişim eylemini dinleyicilerin özelliklerine uydurma gerekliliğini belirleyen değişimlerdir.

Etkili konuşmanın bir diğer önemli unsuru beden dilidir. Beden dili, bireyin vücut duruşu, jest ve mimikleri, yüz ifadeleri ve göz hareketleri ile

kurmuş olduğu sözel olmayan bir iletişim biçimidir. Konuşmacı beden dilini kullanarak konuşmasını tamamlar ve mükemmelleştirir.

Güzel ve etkili konuşma hayatın her alanını kapsayan bir sanattır. Kelimelerdeki anlam yükü sesle bütünleşerek konuşmayı oluşturur. Konuşma sanatı, beden dilinin de katkısıyla dinleyicileri kendi büyüleyici atmosferine çeker (Orhan, 2010: 35).

Konuşmada jest ve mimikler düşünce ve duyularımızı destekleyen, onları somutlaştıran hareketlerimizdir. Yüz kaslarının anlatı amaçlı kullanılması mimikleri; baş, el, kol, ayak, bacak ve bedenin kullanımı da jestleri oluşturur (Dülger, 2011: 28).

Sözsüz mesajlar; göz ve baş hareketleri, vücut duruşu, yüz ifadeleri, gibi beden unsurlarıyla ifade edilir. Bu mesajlar bazen sözün bile veremediğı mesajları verebilir, uyandıramadığı etkileri uyandırabilir. Sözlü mesajlar dışında kalan bu mesajlar, kişiler üzerinde ilk izlenimi olumlu bırakma noktasında önemli bir araçtır (Dülger, 2011: 28).

Bu ilk izlenim, konuşmacının konuşma sırasındaki yüz, göz ve vücut hareketleriyle olumlu veya olumsuz bir atmosfer oluşturabilir. Konuşmacının hazırlık yaparak gelmesi, kendinden emin davranışlarda bulunması, araç-gereçleri iyi kullanması dinleyici üzerinde önemli ölçüde etki oluşturmaktadır. Konuşurken sürekli öne arkaya sallanma, ağırlığı bir bacdktan ötekine verme, dinleyiciyle göz teması kurmak yerine fiziksel ortamda bulunan başka cisimlere yönelme gibi gereksiz hareketler, dinleyicinin dikkatinin dağılmasına ve konuşmadan uzaklaşmasına yol açar. Konuşma sırasında fazlaca dik durmak veya kendini tamamen salmak da anlam aktarıcı olabilmektedir. Konuşmacı gergin tavırlardan kaçınmalı ve rahat hareket etmelidir (Güneş, 2014: 21).

Beden dilinin önemli bir parçası olan surat ifadeleri ve gözler, vücudun diğer uzuvlarından daha fazla anlam aktarırlar. Örneğın, kaşı havaya kaldırma şaşkınlık; gözlerin normalden fazla açılması hayret; tavana bakmak, derin düşüncelere dalmak; yere bakmak ise hayal kurmak manasına gelir. Konuşmacı bu durumlardan haberdar olmalı, dinleyicilerle

göz teması kurmalı ve onlardan dönüt almalıdır. Eğer konuşmacı sürekli olarak duraksayıp endişelenmiş gibi görünürse ve sık sık notlarına bakarsa bu dinleyici üzerinde olumsuz bir etki yaratır. Başka bir deyişle sürekli önündeki notlardan okuyan ve dinleyicilerle olması gerekenden az göz teması kuran bir konuşmacının etkisi az olur (Güneş, 2014: 21).

Konuşmacının dinleyicilerle göz teması kurması, onlar üzerinde olumlu bir etki bırakır ve onlarda konuşmacıya karşı pozitif duygular oluşturur. Ancak göz temasının aşırıya kaçan bir düzeyde olması dinleyici üzerinde beklenenin altında bir etki bırakacaktır. Bundan dolayı, göz teması kurarken ölçüyü kaçırmamak gerekir (Kemiksiz, 2016: 61).

Bu konuda dikkat edilmesi gereken hususlar kısaca şu şekilde belirtilebilir:

- Göz teması sadece bir veya birkaç kişiyle değil, dinleyici topluluğunun tümünü kapsayacak şekilde kurulmalıdır.
- Bir bireyle kurulan göz teması en fazla 5-6 saniye olmalıdır.
- Dinleyici dışında ortamda bulunan döşeme veya cisimlere çok fazla bakılmamalıdır.
- Göz teması kafayı her iki yana çevirircesine süratli bir şekilde yapılmamalıdır (Odabaşı, 2014; Tunalı, 2015).

Bir diğer önemli husus olan jestler, beden dilinde göz teması ve mimiklerden sonra en fazla kullanılan ve dikkat çeken hareketlerdir. Bilhassa eller ve parmaklar duygu ve düşüncelerin sözsüz aktarımında önemli ölçüde etkili olmaktadır. Konuşmada ellerini etkili bir biçimde kullananların, daha başarılı oldukları görülmektedir.

Genelde yükseklik, genişlik, sayı vb. konuları ifade etmek maksadıyla el kol hareketlerini kullanırız. Konuşma esnasında el-kol hareketlerinin saldırganlık içermemesi ve konuşma konusuyla uyumlu olması gerekir. Örneğin, el-kol hareketlerinin sert bir biçimde ve hesap sorarcasına kullanılması konuşmayı negatif yönde etkilemektedir (Güneş, 2013).

2.2.2. Konuşmanın önemi

Konuşma yeteneği, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli nitelik, kişinin dünyaya açılan kapısıdır. İnsanoğlu konuşma aracılığıyla fikir ve duygularını en rahat şekilde ifade ederken yine konuşma vasıtasıyla ihtiyaçlarının önemli bölümünü karşılayabilmektedir. Konuşma bir ırktan bir başka ırka farklılık gösterse de; milletler arasında kültürün, bilimin, teknolojinin değişim ve gelişimini sağlayan önemli bir unsurdur (Karaarslan, 2010: 51).

Fakat konuşma becerisi tek başına yeterli değildir. Konuşmayı önemli kılan onu güzel ve etkili kullanabilmektir. İyi bir konuşmanın insanlar üzerinde bıraktığı izlenim hem ikna edicilik noktasında hem de kendimize toplum nezdinde bir değer edinme hususunda son derece etkili bir araç olabilir.

Güzel ve etkili konuşmanın önemi ile ilgili Ünalın (2006: 97), şunları söylemiştir:

“Güzel konuşan kimse, diğer insanlar üzerinde büyük etki bırakır, hiç kimse bu etkiden kendini kurtaramaz. Hoş sohbet dediğimiz kişiler kalplere kadar uzanan yolları bulur ve kendini sevdirmesini bilir. Böylelerinde bir nevi şahsi manyetizma vardır. Bu insanlar hitap ettiği kimselerden her istediğini elde ederler. Çünkü onları ikna etmeyi iyi bilirler. Bazı insanlar da vardır; değerli kimseler olmalarına rağmen, ne zaman ağızlarını açsalar, kendi kendilerine zarar vermiş olurlar. Konuşurlar ama onların sözlerine aldırış eden olmaz. Birtakım planlar ortaya atar, izah eder, fakat kimseyi ikna etmeye muvaffak olamazlar. Böyleleri çevrelerindeki insanların canlarını sıkırlar, herkes onlardan uzaklaşmaya çalışır.”

“Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma; insanın okul ve iş hayatında başarı ya da başarısızlığını belirleyen etmenlerden de biridir. Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma, bir duygu ve düşünce alışverişidir. Bu anlamıyla, bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir. Çağımızda da demokratik hayatı oluşturmada bir etken olduğu

gibi, demokratik bir toplumda vazgeçilemeyecek en temel bireysel hak ve görevdir” (Temizyürek, 2007: 118).

Konuşma bir duygu alışveriştir. Duygu ve düşüncelerin paylaşımında daha açık ve net olunmalıdır. Nitekim ifadelerde açıklık, iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı olmasını sağlar.

Muğlâk ve belirsiz ifadeler, bireylerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurmalarını zorlaştırır. İletişimde açıklık, konuşma eğitiminin önemli unsurlarından biridir. Dolayısıyla bireylere küçük yaşlardan itibaren bir konuşma eğitimi verilmelidir (Yegen, 2014: 22).

Konuşma becerisi gelişmiş, güzel ve etkili konuşmayı başarabilmiş kişiler, diğerlerine göre insanlar üzerinde daha çok etkiye sahiptirler. Bu da göstermektedir ki dinleyici kitle güzel konuşmaya büyük önem vermektedir.

Konuşmanın gündelik yaşamın yanında eğitimde de önemi büyüktür. Konuşma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin esasını teşkil eder. Öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme en çok konuşma vasıtasıyla gerçekleştirilir. Nitekim konuşma, öğrencinin eğitim hayatında iletişim ve etkileşimde bulunmasının, bilgi ve birikimlerini paylaşmasının, duygu, fikir, hayal ve izlenimlerini ifade etmesinin en etkili aracıdır.

“Yapılandırıcı yaklaşıma göre konuşma, öğrenciler arasında iş birlikli öğrenmenin en önemli anahtarıdır. Öğrenme sürecinde konuşma ve tartışma, bilgilerin, yeniliklerin, düşüncelerin hızlı olarak akmasını sağlamaktadır. Diğerlerini dinlerken ve kendi görüşlerini ifade ederken öğrenci, düşüncelerini açıklamayı öğrenmekte, açıklama için en uygun kelimeleri bulmaktadır. Ayrıca kendi fikirlerine güvenmeyi ve bunları geliştirmeyi de öğrenmektedir. Konuşma, öğrencinin görüşlerini netleştirme, sorunları ortaya koyma ile tartışma sorumluluğunu geliştirmektedir. Kısaca konuşma öğrencinin zihinsel etkileşime girmesini sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeli, düşüncelerini açıkça ifade etmeleri sağlanmalı ve bir düşünceye tepki gösterme yöntemlerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin

konuşma becerilerini incelemeli ve grup ortamında doğal olarak ifade etme durumlarını gözlemelidir.” (Güneş, 2014: 5).

2.2.3. Konuşma yöntem ve teknikleri

İlköğretimden yükseköğretime kadar eğitim ve öğretim sürecinde her sınıfta kullanılacak çeşitli yöntem/teknikler vardır. İlköğretim programlarında öğretmenlerin sınıfta kullanmaları gereken yöntem/teknikler, bu yöntemlerin hangi amaçla kullanılacağı, uygulamasının nasıl olacağı ile ilgili programlarda ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır.

Konuşma becerisini kazandırmada çeşitli yöntem/teknikler kullanılmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanan Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda konuşma etkinliklerinde kullanılabilecek on tane yöntem/teknik yer verilmiştir:

- İkna Etme
- Eleştirel Konuşma
- Katılımlı Konuşma
- Tartışma
- Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma)
- Güdümlü Konuşma
- Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma
- Serbest Konuşma
- Yaratıcı Konuşma
- Hafızada Tutma Tekniği (MEB, 2006).

Bu yöntem ve tekniklerden bir kısmı uygulama öncesinde hazırlık gerektirirken diğer bir kısmı içinse herhangi bir hazırlığa ihtiyaç duyulmaz. Öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal ilişkilerde kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri için elbette farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları önemlidir.

Bu yöntem/tekniklerin kullanılma amacı ve uygulama sürecinde yapılabilecek çalışmalara yönelik açıklamalar şu şekildedir:

İkna etme

Bu yöntem/teknikte amaç bir konu hakkındaki fikirlerin dinleyiciler tarafından kabul görülüp özümsemesini sağlamaktır.

Uygulama: Fikirleri destekleyen argümanlara, sağlam kanıtlara, nicel verilere yer vermek; sesini ve beden dilini etkili bir biçimde kullanmak önemlidir. Bu yöntem sınıf ortamında uygulanırken öğrenciler veya gruplar bir konunun farklı yanlarını savunarak karşısındakileri ikna etmeye çalışırlar. Uygulama öncesinde öğrencilere kaynak toplamaları ve kanıt elde etmeleri için yeterince süre tanınmalıdır.

Eleştirel konuşma

Amaç, belirli bir konuya tarafsız bir biçimde yaklaşarak değerlendirmede bulunma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Konuşmacı, belirlediği herhangi bir konu hakkında eksiksiz olarak konuşmasını dinleyici önünde yapar. Konu hakkındaki görüşlerini tarafsız bir biçimde ve bilimsel dayanaklarıyla ifade eder ve çözüm önerilerinde bulunur.

Katılımlı konuşma

Bu yöntemde, dinleyicileri konuşma sürecine dâhil ederek konunun daha kalıcı bir şekilde anlaşılması amaçlanır. Ayrıca konuya farklı bakış açıları getirilmesi de hedeflenir.

Uygulama: Dinleyicileri konuşma sürecine dâhil etmek maksadıyla konuşma ara ara duraklatılır ve dinleyicilerin duygu ve fikirlerini iletmeleri sağlanır. Bu amaçla konunun ilgi çeken kısımları üzerinde durulmalı ve dinleyicilere sorular sorularak dikkatleri canlı tutulmalıdır.

Tartışma

Öğrencilerin herhangi bir konu hakkında olumlu veya olumsuz düşüncelerini ifade etmeleri ve bu düşüncelerini savunma becerilerini geliştirmeleri amaçlanır.

Uygulama: Öğrenciler tarafında tartışmak ve savunmak istenilen konuyu seçilir ve bu konu hakkında gerekli kaynaklar ve bilgiler düzenlenir. Seçilen konu, öğrencileri düşünmeye sevk edecek nitelikte ve tartışmaya uygun olmalıdır. Sınıfta herkesin düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşturulmalıdır. Jüri oluşturulmalı ve bu jüri kesinlikle tarafsız olmalıdır. Öğretmen, sınıfta seçilecek bir başkan yönetiminde tartışmayı başlatır.

Başkan;

1. Tartışılan konunun niteliğini ve sınırlarını dinleyicilere iyi bir biçimde açıklamalı,
2. Tartışma sürecinde mevcut konunun dışına çıkılmasına müsaade etmemeli, tartışanların düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebileceği bir ortam oluşturmalı,
3. Ortaya çıkan fikirleri oylamaya sunmalı ve rapor tutmalı,
4. Yer yer tartışmaya dahil olmalı, sorular sormalı, tartışmanın özetini yapmalı,
5. Süresinden fazla konuşanlara ve konunun dışına çıkanlara uyarıda bulunmalı,
6. Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmekten kaçınmalı; tartışan grupların fikirlerine tarafsız şekilde yaklaşmalıdır.

Tartışmacı;

1. Tartışma sırasında söz hakkı almış olan kişinin sözünü kesmemeli,
2. Konu dışına çıkmamalı,
3. Sunduğu kaynaklar, savunduğu fikirleri destekleyecek nitelikte olmalı,

4. Tartışmanın, bir amaç değil, gerçeğe ulaşmak için bir araç olduğunu unutmamalı, tartışmanın karşılıklı saygı çerçevesinde olmasına özen göstermelidir.

Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma (empati kurma)

Amaç, konuşmada, karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anladığını hissettirerek etkili bir iletişim kurmaktır.

Uygulama: Bir problemi çözmek, doğruya ulaşmaya çalışmak veya karşısındakinin sevinçlerini ve sıkıntılarını paylaşmak gibi olumlu iletişim becerilerini geliştirmek için uygun bir ortam oluşturulur. Her hafta bir konu belirlenerek karşısındakini anlama etkinliği düzenlenir.

Güdümlü konuşma

Öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek amaçlanır.

Uygulama: Öğretmen sınıfa belli bir konu getirir ve bu konu hakkında öğrencileri bilgilendirir. Daha sonra konuyla ilgili beyin fırtınası yapılır. Birkaç öğrenci seçilerek konuyla ilgili duygu, düşünce ve hayallerini iki dakika içerisinde ifade etmeleri istenir.

Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma

Amaç, öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri konuşmalarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını zenginleştirmek ve ifade güçlerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğretmen, kelime ve kavramların yer aldığı bir havuz oluşturur. Öğrenciler konuşma konuları kapsamında, bu havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları kullanarak bir konuşma yaparlar.

Serbest konuşma

Öğrencilerin bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade etme becerilerini geliştirmek amaçlanır.

Uygulama: Öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar. Öğrencilerin kendilerini ifade etmesine olanak sağlayarak haftada ders saatinin bir bölümü serbest konuşmaya ayrılmalıdır.

Yaratıcı konuşma

Amaç, öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektir.

Uygulama: Öğretmen herhangi bir konuyu öğrencilerine verir. Her öğrenci bir önceki arkadaşının konuşmasından hareketle konuya farklı açılardan değinir.

Hafızada tutma tekniği

Konuşmanın kesintiye uğratılmadan kurallarına uygun bir biçimde yapılmasını sağlamak amaçlanır.

Uygulama: Konuşmada içerik, düşünce sıralamasına göre düzenlenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılarak sözcük listeleri oluşturulur ve bu sözcük listeleri bir kâğıda yazılır. Daha sonra bu kâğıtlardan seçilen sözcüklerle küçük bir hikâye oluşturulur. Hikâyeler oluşturulurken hayal gücü, abartma, mizah vb. yeteneklerden yararlanılır (MEB, 2006, s. 64-65).

2.3. Yazma Eğitimi

Yazma, tarihsel süreç içinde geliştirilen birtakım sembollerin belli bir plan çerçevesinde anlamlı bütünler oluşturacak şekilde dizilmesidir. Bu anlamlı bütünleri oluşturabilmek belli bir eğitimi gerekli kılar. Bahse konu eğitim ise ‘yazma eğitimi’ olarak adlandırılır (Akbaba, 2015: 9).

Yazma, metin oluşturma becerisi şeklinde de tanımlanabilir. Yazma eğitimi ise, bu becerinin belli kurallar ve yöntemler çerçevesinde hedef kitleye kazandırılmasıdır.

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın Genel Amaçları incelendiğinde iki genel amacın yazma becerisi ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Bunlardan biri “Öğrencilerin duygu, düşünce ve

hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak.”; diğeri ise, “Öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını amaçlamak”tır (MEB, 2006). Okullarda verilen yazma eğitiminin hedefleri öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve programda belirtilen bu amaçlara ulaşmaktır.

İlköğretim birinci kademedan başlanarak verilecek yazma eğitimi, öğretim döneminin her kademesini ve her aşamasını önemli oranda etkilemesi sebebiyle ayrı bir öneme sahiptir. Vaktinde ve gerekli düzeyde öğrencilere yazma eğitimi verilmezse ilerde bunu telafi etmek mümkün değildir (Bulut, 2012: 104).

Yazma becerisi, uzun ve yorucu bir çalışmadan sonra kazanılır. Öğrencilerin kendi kendilerine bu beceriyi kazanmaları beklenmemelidir. Yazma eğitimi bir süreçtir, bu sürecin doğru şekilde yürütülmesi öğretmenlerin elindedir (Yörüsün, 2013: 19).

2.3.1. Yazma Eğitiminin temel ilkeleri

Eğitim kurumlarımızda yazma eğitimi çalışmaları Türkçe, edebiyat ve kompozisyon dersleri çerçevesinde yürütölmektedir. Bu derslerde yapılan etkinlikler genellikle geleneksel yöntemlerle sürdürölmektedir. Öğrencilerin önüne konu ile ilgili bir atasözü veya bir vecize konup açıklamaları istenmekte ve çoğunlukla öğrenci çalışmalarına yönelik herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır. Bu tür yazma çalışmaları, bir amacı ve öğrenciye bir faydası olmayan sıradan bir etkinlik olarak kalmaktadır (Göçer, 2010: 273). Bu yanlışla düşmemek adına yazma eğitiminde, bazı ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Yazma becerisinin gelişmesi sistemli ve planlı bir eğitim ile mümkündür. Coşkun (2007: 51-54), yazma eğitiminin temel ilkelerini şu şekilde sıralar:

1. Yazma becerisinin geliştirilmesi, birbiriyle sağlam ilişkilere sahip birçok eylemin arka arkaya kullanılmasıyla gerçekleşen bir sürece dayanır.

2. Yazma eğitimi, metin oluşturmaktan ziyade metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamayı amaçlar.

3. Yazmaya ruhsal ve bilişsel olarak hazır olması için öğrenciye yardım edilmelidir.

4. Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona rehberlik etmeli ve metin oluşturabilmesinde ona destek sağlamalıdır.

5. Öğrencinin yazma korkusu varsa veya yazmaya karşı olumsuz bir tutum içindeyse başlangıçta bu olumsuzluklara yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

6. Yazma eğitiminde öğrenciler arası bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesi üzerinde durulmalıdır.

8. Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç yoksa öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya mecbur edilmemeli, onlara farklı konulardan istediklerini seçme fırsatı tanınmalıdır.

9. Yazma çalışmalarında mümkün olduğunca farklı metin türleri işe koşulmalıdır.

10. Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal ve farklı olması, öğrencinin kendi fikirlerini sunması teşvik edilmelidir.

11. Öğrencilerin bilişsel yeteneklerini ilerletmek yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.

12. Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değerlendirmemeli; onların yazma becerilerindeki sorunlarını saptamak ve hatalarını düzeltmelerine yardımcı olmak öğretmenlerin birinci önceliği olmalıdır.

13. Yazma çalışmaları sadece okul içi uygulamalarla sınırlandırılmamalı, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı edinmesine yardımcı olunmalıdır.

Yazma, hayatın her anında var olan bir dil becerisidir. İletişim, eğitim, bilim, kültür vb. yaşamın her safhasını kuşatan bu alanların sürekliliği, yazma eylemini zorunlu hâle getirmiştir. Nitelikli bir hayat sürmekte yazma önemli bir araçtır. Bundan ötürü yazma eğitime gereken hassasiyet gösterilmeli, bireylerin yazma becerisi geliştirilmelidir (Karaarslan, 2010: 72).

2.3.2. Yazma becerisi

“Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yeteneklerine bağlıdır. Bu nedenle yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama yazılı anlatım etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir” (Demirel, 1999: 59).

Konuşma gibi yazma da bilişsel ve fizyolojik süreçlerden oluşur. Yazma, harflerin veya birtakım sembollerin kâğıda veya herhangi bir yüzeye aktarılması işinden ibaret değildir. Yazma esnasında beyin yoğun bir şekilde çalışır ve kişi düşünürken ciddi bir enerji harcar. Anlamlı bir biçimde dizilen sözcükler çeşitli bağlamlar oluşturarak, kişinin duygu ve düşüncelerini kalıcı olarak kâğıda aktarır. Bu haliyle yazma planlı bir dil becerisidir (Karaarslan, 2010: 68).

“Yazma becerisi günlük hayatımızın hemen hemen her aşamasında karşımıza çıkmaktadır. Yazı insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denenen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Bir başka deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir” (Özbay, 2006:121).

Yazma, zihnimizde tasarladığımız duygu, fikir, hayal ve olayları, çeşitli simge ve sembollerle bir kâğıda aktarma işidir. Yazma ve iletişim ögesidir ve yazıya dökülen şeylerin kalıcı olmasına ortam hazırlar (Akbaba ve Yalçın, 2016: 1321).

Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak, Türkçe öğretiminin genel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2006). Bu amacı gerçekleştirmenin önemli adımlarından biri yazma kurallarına uymaktır. Bu kuralların bazıları şunlardır:

- İyi bir yazma çalışmasında; hatalı kelimeler, tekrara düşmeler, abartılar, söz sanatları olmaz. Anlatım son derece net, berrak, akıcı ve etkili olur. Doğru kelimeler seçerek, kelimeleri yerli yerinde kullanarak başarılı bir anlatım elde edilir.
- Öğrenciler yazma etkinliklerine güdülendirilmelidir. Yazma çalışmaları sadece yazılı anlatımla sınırlı kalmamalı; diğer dil becerileri ile de bütünleştirilmelidir.
- Yazılı anlatım çalışmalarında, teoriden ziyade uygulamaya ağırlık verilmelidir. Yazma becerisinin gelişmesi için devamlı olarak yazma çalışması yaptırılmasının çokça faydası vardır. Bu konuda her türlü fırsat değerlendirilmelidir.
- Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere yeterince vakit tanınmalıdır. Bu tip bir çalışma kısa sürede yaptırılacak bir etkinlik değildir. Bu nedenle süre planlaması iyi yapılmalıdır.
- Yazma çalışmalarında kısa metinlerden başlayıp aşamalı olarak uzun metinlere doğru gidilmelidir. Öğrenci düzeyine uygun yazma konuları, parça uzunlukları ve süre belirlenmelidir.
- Öğrenciler etkinlik sonunda yazdıkları yazıyı, kendilerine veya arkadaşlarına okumayı alışkanlık haline getirmelidir. Bu sayede yaptıkları hata ve eksiklikleri fark edip düzeltebilirler. Yazılarının imlâ ve noktalama kurallarına uygun olup olmadığını analiz etme şansı bulurlar.
- Öğretmen yazma çalışmalarını inceleyip takip ederek öğrencilere dönüt vermelidir. Öğrencilerin yanlış veya eksikleri, düzeltme sembolleriyle düzeltilmelidir. Ayrıca bu semboller öğrencilere de öğretilmelidir. Öğrencinin hatasını görüp düzeltmesi sağlanmalıdır.
- Bazen öğrencilerin yazma çalışmalarını konuya uygun bir biçimde süsleyip resimlendirmeleri teşvik edilmelidir.

- Süreç sonunda öğrencilerin yazma çalışmaları, sınıf ve okul panosunda sergilenmelidir. Bu, öğrencinin motive olmasını sağlar (Doğan, 2012: 53-54).

Yazma çalışmaları yaptırılmadan önce öğrenciler yazmak için güdülendirilmelidir. Öğrencileri yazmaya isteklendirdikten sonra onları yazmaya teşvik edecek konuların belirlenmesi gerekir (Yörüsün, 2013: 19). Öğrencilerde yazma isteği uyandırmak için şöyle uygulamalar yapılabilir:

1. Öğrencilere yazma becerisi kazandırmanın ilk yolu, öğrencilerde yazma isteği uyandırmaktır. Öğrenciler yazma alıştırmaları ile yazmaya teşvik edilmelidir.
2. Yazmak için öğrenciye özgüven aşılanmalıdır. Öğrenci, biraz çaba ile iyi yazılar yazabileceğine inandırılmalıdır.
3. Öğrencinin düşünebilmesine yardım edilmeli ve düşünce somut bir hâle getirilmelidir.
4. Öğretmen, öğrencinin yazma sırasında karşılaştığı zorluklarda ona yardım etmelidir.
5. Öğrenciye yardımcı kaynaklar tanıtılmalı ve kaynaklara erişebilmesi için kendisine yardım edilmelidir.
6. Okuma, konuşma, gözlem yapma, tartışma vasıtasıyla yazma çalışmaları desteklenmelidir.
7. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının olumsuz yanlarından ziyade olumlu yanlarına dikkat çekilerek öğrenci cesaretlendirilmelidir.
8. Yazma çalışmalarında öğrencinin ilgisini çekebilecek ve rahat yazabileceği konular tercih edilmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2011: 216).

Ayrıca yazma çalışmaları sırasında öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin başarılı olabileceği edebi türlerde yazmalarına fırsat verilmelidir. Öğrencinin ilgi duymadığı konuda onu yazmaya zorlamak öğrenciyi yazmadan soğutur. Bu yüzden öğrencilerin ilgi ve yetenekleri göz ardı edilmemelidir (Yörüsün, 2013: 20).

2.3.3. Yazma aşamaları

Yazı yazmak, rastgele yapılacak bir iş değildir. Bazı zihinsel süzgeçlerden geçmesi gerekir. Birey, anlatmak istediklerini belli bir ölçüye göre ortaya koyar. Bu amaçla yazma sürecinde; yazma öncesinde, yazma esnasında ve yazma sonrasında yapılması gereken birtakım etkinlikler bulunmaktadır. Yazma sürecinin beş aşaması ve bu aşamalarda yapılması gereken etkinlikler şu şekilde sıralanmıştır:

Ön Yazma:

- Konu seçiminin yapılması
- Yazma öncesinde düşüncelerin ortaya konulması
- Hedef kitlenin tespit edilmesi
- Yazma etkinliğinin amacının tanımlanması
- Hedef kitle ve yazma amacına uygun yazma biçiminin belirlenmesi

Tasarlama:

- Kabaca bir taslak yazı hazırlama
- Dikkat çekici öğelere yer verme
- Biçim yerine içeriği ön plana çıkarma

Yeniden gözden geçirme:

- Yazının yeniden okunması
- Yazının paylaşılması
- Yazı hakkında sınıfça yapılan tartışmalara yapıcı şekilde katılma
- Sınıf arkadaşlarının ve öğretmenin tepki ve yorumlarını dikkate alarak yazıda değişiklikler yapma

Düzenleme:

- Kendi yazılı anlatımlarını tashih etme

- Diğer öğrencilerin yazılı anlatımlarını tashih etmelerine yardımcı olma

- Yazım tekniği ile ilgili hataları tanımlama ve düzeltme
- Son düzeltme için öğretmenle bir araya gelme

Yayımlama:

- Yazıya son biçimini verme
- Yazıyı uygun biçimde yayımlama
- Yazının hedef kitleyle paylaşımı (Korkmaz, 2015: 34)

Karatay (2011: 29), yazma aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

- Hazırlık
- Yazma taslağı oluşturma
- Yazma taslağını gözden geçirme/düzenleme-geliştirme
- Yazıyı düzeltme
- Yazıyı ortaya koyma/yayımlama

Calp (2007: 222-223) ise planlı yazma aşamalarını aşağıdaki gibi belirlemiştir:

- Konunun seçilmesi ve sınırlandırılması
- Amacın belirlenmesi
- Ana düşüncenin yerleştirilmesi
- Birikimin harekete geçirilmesi
- Anlatımın mantıklı bir düzen içinde ifade edilmesi
- Yazıya uygun bir başlığın konması
- Kelime seçilmesi
- Cümlelerin kurulması
- Paragrafların düzenlenmesi
- İmla kuralları ve noktalama işaretlerine uyulması

Sonuç olarak; yazma sürecinin aşamaları incelendiğinde yazma eylemi, sesleri yazılı sembollere dönüştürmenin yanında, bireyin bilişsel ve

duyuşsal anlamda etkili biçimde katılımını gerektiren bir süreçtir (Korkmaz, 2015: 36).

2.3.4. Yazmanın önemi

Zihinsel süreçlerle iç içe olan yazma, dil becerilerinin gelişimine önemli derecede etki etmektedir. Yazmanın, özellikle öğrencilere düşünceyi genişletme, bilgileri düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlükleri geliştirme vb. faydaları vardır. Yazma birey için düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırma sürecidir (Güneş, 2007: 161).

Toplumsal değişim bakımından yazının çok önemli olması, onun kalıcı ve aktarıcı bir özelliğe sahip olmasıyla ilgilidir. Toplumun yaşamsal, kültürel, sanatsal bütün varlığını taşıyan dili ve ayrıca sözü kalıcı yapan yazıdır (Temizkan, 2011: 14). İyi bir yazma becerisine sahip olan öğrenci, hem okulda hem sosyal hayatta başarılı olur (Metzger, 2004, Akt. Karatosun, 2014: 11).

Yazma, konuşmaya kıyasla daha zor kazanılan bir beceridir. Bu beceride uyulması gereken bazı kurallar vardır ve yazılı anlatım bu kurallar çerçevesinde oluşturulur. Bu bakımdan ilköğretim Türkçe derslerinde temel dört dil becerisi içinde en zor kazanılan yazma becerisine ayrı bir önem verilmelidir (Göçer, 2011: 88).

Yazma becerisi bireyin dilsel, zihinsel ve sosyal gelişimine ciddi katkılar sağlar. Bunun yanında öğrencinin bu beceriyi başarılı ve sağlıklı bir şekilde davranışa ve alışkanlığa çevirebilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Eyüp ve Uzuner Yurt, 2012: 54).

2.3.5. Yazma yöntem ve teknikleri

2006 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma yöntem ve teknikleri yer almaktadır. 2006 programında yazma türleri “yöntem ve teknikleri” başlığı altında verilmiştir. Bu yöntem ve teknikler aşağıdaki biçimde sıralanmıştır:

- Not alma

- Özet çıkarma
- Boşluk doldurma
- Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma
- Serbest yazma
- Kontrollü yazma
- GÜdümlü yazma
- Yaratıcı yazma
- Metin tamamlama
- Tahminde bulunma
- Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma
- Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma
- Duyulardan hareketle yazma
- Grup olarak yazma
- Eleştirel yazma (MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006: 70-72).

Bu yöntem/tekniklerin uygulanması sürecinde izlenecek amaç ve yapılabilecek çalışmalar şu şekildedir:

Not alma

Bu yöntemde, öğrencilerin okuduklarında/dinlediklerinde önemli olan yerleri tespit edip bilgi ve düşüncelerini kategorize edebilmelerini ve sistemli bir biçimde çalışma becerisi kazanmalarını sağlamak amaçlanır.

Uygulama: Not almada öncelikli hedef hatırlatmaktır. Ayrıca ayrıntılara girilmemesi, dinlenen ya da okunulunun aynen değil de zihinsel süzgeçlerden geçirilerek yazılması konusunda öğrencilere gerekli bilgilendirme yapılmalıdır. Uygulama sürecinde öğrencilere, herhangi konuda bir metin okutulur veya dinletilir. Öğrencilere önemli gördükleri yerleri not almaları söylenir.

Özet çıkarma

Amaç, öğrencilerin metnin ana noktalarını tespit ve ifade etme becerilerini geliştirmek ve onlara düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmaktır.

Uygulama: Öncelikle sınıfta okunan veya dinlenen/izlenen bir konu öğretmen tarafından kısaca özetlenir. Özet çıkarma işlemi sırasında öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılır. Daha sonra öğrencilere bazı metinler verilerek öğrencilerden bu metinleri özetlemeleri istenir.

Boşluk doldurma

Öğrencilere okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini doğru anlama ve anlatabilme becerilerini kazandırmak amaçlanır.

Uygulama: Öğrencilerin okuduklarının, dinlediklerinin /izlediklerinin ana hatlarını ifade eden cümleler içerisinde boşluklar bırakılır ve bu cümleler öğrencilere verilir. Öğrenciler boşlukları metnin bağlamından hareketle doldurur.

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma

Amaç, öğrencilerin sözcük hazinelerini zenginleştirmek ve kalıcı kılmaktır.

Uygulama: Öğretmen tarafından yazma çalışması yapılacak konu bağlamında bir kavram havuzu oluşturulur. Bu kavramlar kâğıda veya tahtaya yazılır. Öğrenciler kendi yazma konularına uygun gelen kavramları yazılarında kullanırlar.

Serbest yazma

Herhangi bir hazırlık yapmadan öğrencilerin bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlayarak ifade güçlerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilerin, kendi seçtiği veya öğretmenin belirlediği herhangi bir konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini herhangi bir türde yazarlar. Sınıf ortamında serbest yazma çalışması yapma zorunluluğu

yoktur. Sınıf ortamı dışında da yapılan serbest yazma çalışmaları öğretmenle veya diğer öğrencilerle paylaşılabilir.

Kontrollü yazma

Amaç, yazma çalışması esnasında cümle yapılarını ve cümle kalıplarını Türkçenin kurallarına uygun şekilde kullanabilmektir.

Uygulama: Kontrollü yazma uygulamaları kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yapılır. Bu yöntem farklı şekillerde uygulanabilir.

1. Öğrenciler örnek bir metinden yola çıkarak metinde geçen anahtar kelimelerden hareketle özgün bir metin oluştururlar.

2. Bir paragrafta bulunan cümlelerin yerleri değiştirilerek, öğrencilerden, mantıksal düşünce çerçevesinde cümleleri bir düzene koyarak paragrafı yeniden oluşturmaları istenir.

Güdümlü yazma

Öğrencilerin bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri amaçlanır.

Uygulama: Öğretmen belli bir konu hakkında öğrencilere bilgilendirme yapar. Konu farklı taraflarıyla ele alınıp konu hakkında beyin fırtınası yapılır. Daha sonra, isteyen öğrenciler konu ile ilgili düşüncelerini yazılı bir biçimde ifade eder.

Yaratıcı yazma

Öğrencilerin yazma becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amaçlanır.

Uygulama: Öğretmence veya öğrencilerce belirlenen konuyla ilgi olarak öğrenci kendisinde çağrışım yoluyla uyanan kelime ve kavramları alt alta listeler. Sonrasında öğrenciler bu listedeki kelime ve kavramlardan hareketle herhangi bir türde yazma çalışması yaparlar.

Metin tamamlama

Bu yöntem, öğrencilerin okuduklarıyla hayal dünyalarını zenginleştirip daha etkin bir seviyeye çıkmasını sağlayarak yorum yapabilme ve fikir yürütebilme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.

Uygulama: Öğrencilere olayların veya düşünce yönünün ağır bastığı bir metin okunur ve belirlenen bir yerde durulur. Öğrencilerden, hayal güçlerini kullanarak metni tamamlamaları istenir. Burada esas olan, genel anlamı ve mantıksal bütünlüğü dışına çıkmadan metnin tamamlanmasıdır.

Tahminde bulunma

Öğrencilerin okuduklarından yola çıkarak duygu ve düşünce evrenlerini genişletmek, onları etkin bir konuma getirerek yorum yapabilme ve fikir yürütebilme becerilerini geliştirmek amaçlanır.

Uygulama: Metin tamamlamaya benzeyen bu yöntem, metnin sadece gelişme ve sonuç kısmını değil, aynı zamanda metnin öncesini de tahmin etmeyi içerir. Öğrenciler, yalnızca okuduklarının değil, dinlediklerinin veya izlediklerinin öncesini, başlangıcını, gelişimini ve sonucunu tahmin etmeye çalışarak yazma çalışmaları yapar.

Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma

Öğrencilerin ifade şekillerinde ve üslûplarında özgünlük kazanma becerilerini geliştirmek amaçlanır.

Uygulama: Öğrencilere herhangi konuda bir metin okutulur veya dinletilir. Daha sonra metindeki olay veya düşünceye dayalı olarak öğrencilerden kendi ifadeleriyle metni yeniden kurgulamaları istenir.

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma

Amaç, öğrencinin hangi türde yazmaya yatkın olduklarını belirlemek, ilgi duyduğu türü tespit etmektir. Burada asıl amaç, bu tespit sonucunda öğrencinin yaratıcılığını o yönde geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilere herhangi türde bir metin verilir. Öğrenciler okudukları metinden hareketle, duygu, düşünce ve hayallerini de katarak başka türde bir metin yazarlar.

Duyulardan hareketle yazma

Amaç, öğrencilerin dikkatlerini ve algılama güçlerini geliştirmektir.

Uygulama: Öğrencilere işitme, koklama, görme, tatma, hissetme duyularından birini veya birkaçını harekete geçirici nitelikte uyarıcılar verilerek öğrencilerden bu uyarıcıların kendilerinde uyandırdığı duygu ve izlenimleri yazmaları istenir.

Grup olarak yazma

Amaç, öğrencilerin sosyal hayatlarında etkili bir iletişim kurmalarını sağlayarak farklı görüşlere açık olmak ve işbirlikli çalışma zevki kazandırmaktır ve bu sayede kişisel gelişimlerine yardımcı olmaktır.

Uygulama: Sınıf ortamında gruplar kurulur ve her gruba farklı yazma konuları verilir. Grup üyelerinin her biri konunun belli bir yönünü yazar. Gruplar konu hakkında yazdıklarını belli bir plan ve kural çerçevesinde birleştirerek bir metin hâline getirirler.

Eleştirel yazma

Amaç, öğrencilerin tarafsız bakış açısı kazanarak, metne olumlu veya olumsuz yorum yapmasını sağlamak ve çözüm üretme becerilerini geliştirmektir.

Uygulama: Herhangi bir durum, sınıfın gündemine alınarak tartışılır. Öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini tarafsız bir bakış açısıyla ifade eder. Daha sonra varılan sonuç yazılı olarak belirtilir.

Yukarıdaki yöntem ve tekniklerin ışığında, yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu ve bu becerinin öğrenciye her fırsatta alıştırmalar yaptırılıp geliştirilebileceği dikkate alınmalıdır.

2.4. 'Kişisel Gelişim' Temasına İlişkin Açıklamalar

İnsanlar belli bir potansiyel ile dünyaya gelir. Kişinin herhangi bir alanda veya konuda sahip olduğu potansiyeli biraz daha öteye taşıması işine kişisel gelişim diyebiliriz.

Sever (2012: 56) kişisel gelişimi, karşılaşılan problemlere uygun çözümler bulabilme, duygularını uygun biçimde ifade etme, sosyal çevreye uyum sağlama gibi kişinin geçirdiği bir değişim ve gelişim süreci olarak değerlendirir.

Kişisel gelişimde en önemli konu, bireyin kendini anlaması ve tanınmasıdır. Bireyin kendini tanıması, hangi konularda ne durumda olduğunu bilmesi ve eksik olduğunu düşündüğü alanlarda kendini geliştirmeye karar vermesi, kişisel gelişim sürecinin başladığı zamandır.

Amaçları kesinleştirmek, kararsızlıklardan kurtulmak, hayata daha geniş bir çerçeveden bakabilmek, motivasyonu arttırmak, zamanı en iyi şekilde yönetmek, özgüveni yükseltmek, değişime açık olmak ve çağın hızına yetişebilmek vb. süreçlerin tümü kişisel gelişim kapsamında yer alır.

Kişisel gelişimde amaç bireyi çok yönlü olarak geliştirmektir. Nitekim insanı yaşamda daha etkili ve daha verimli yapan bilgidir ve insan öğrenmede ve bilgiyi elde etmede çeşitlilik sağlayarak kendini çok yönlü geliştirebilir. Bu öğrenmeleri birbiriyle bağlantılayabildiğinde yaratıcı düşünme becerisi kazanabilir. İşte kişisel gelişim ile bu amaçlanarak bireyin sahip olduğu potansiyel açığa çıkarılabilir veya daha ileri bir düzeye taşınabilir.

Kişisel gelişimle ileri seviyelere ulaştırılan birey, toplum içerisinde yapılmış ciddi bir yatırımdır. Çünkü insan sürekli etkileşimde bulunan bir varlıktır. Bu etkileşim ile kendisinde bulunan birikimleri yeni insanlarla paylaşarak çevresinde bir topluluk meydana getirebilir. Topluma ne kadar kişisel gelişimini sağlayabilen birey aktarılabilirse toplum o derece gelişir. Bu amaçla gelecek nesillerimize iyi bir eğitim fırsatı sağlanmalı ve eğitim programlarımızda kişisel gelişime önemli bir yer ayrılmalıdır.

Kişisel Gelişim temasına ait on iki alt tema bulunmaktadır. Bunlar; kendini tanıma, kendine saygı, kişilik tipleri, empati, sorumluluk, sosyal gelişim, olumlu düşünme, meslek seçimi, karar verme, başarı, girişimcilik ve öz eleştiridir (MEB, 2006: 59).

2.5. ‘Toplum Hayatı’ Temasına İlişkin Açıklamalar

Toplum hayatı aslında grupsal oluşumdur. Grup ise birden çok bireyin bir araya gelmesi ile oluşur. Grup hayatı, insanın dünyaya gelmesiyle ailede başlar, sonra da okulda ve toplumsal çevrede devam eder. Çeşitlenen örnekleri ile grup hayatı, insan için önemli derecede gerekli yaşam alanlarıdır.

İnsanlar toplum halinde hayatlarını sürdürürler. Toplumu oluşturan en küçük birimse ailedir. Çocuk ilk olarak ailesiyle etkileşimde bulunur. Bu etkileşimin başarılı olması bireyin çevresi ile olan etkileşimini belirler. Bu nedenle sevgi, saygı ve karşılıklı anlayış çerçevesinde insanlarla iletişime geçmeleri, insanların duygu ve fikirlerine saygı göstermeleri, başkalarının başarılarının takdir edilmesi gerektiği öğrencilere öğretilmelidir.

Bu gereklilik kazandırılabilirdiği ölçüde insan yaşadığı toplumun kurallarını benimseyerek hayatını devam ettirebilir, içinde yaşadığı toplumu maddi ve manevi anlamda daha ileriye götürmek için elinden geleni yapabilir ve o ölçüde ürettiği her türlü çıktı ile toplumun gelişmesine katkıda bulunabilir.

Toplumda yaşayan insanların bazı hak, görev ve sorumlulukları vardır. Bunlara şu şekilde örnekler verilebilir:

- İnsanlar birbirlerinin hak ve düşüncelerine saygı göstermelidir. (Hak)
- İnsanlar, birbirine iyilikle davranmalı, yardıma muhtaç kimselere yardımda bulunmalıdır. (Görev)
- İnsanlar, ortak kullanımda olan her şeyi gerektiği gibi kullanmalı ve zarar vermemelidir. (Sorumluluk)

Bu duyguları çocuklara ve gelecek nesillere kazandırmada ise en önemli görev eğitime düşmektedir. Eğitim, toplumsal hayatta bireye olumlu

özellikler edindirmede ve bunun planlı şekilde yapılmasında son derece önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla bu faaliyetlerin sağlıklı ve düzenli bir şekilde yürütülmesi için iyi bir öğretim programına sahip olmak gerekir. Eğitim programında Toplum Hayatı teması altında sekiz alt tema bulunmaktadır. Bunlar; birey ve toplum, medeniyet, yardımlaşma, dayanışma, komşuluk ilişkileri, küreselleşme, dostluk, konukseverliktir (MEB, 2006: 58).

2.6. ‘Millî Kültür’ Temasına İlişkin Açıklamalar

Millî kültür, bir millete kimlik kazandıran, diğer milletlerle arasındaki farklılaşmayı sağlayan, tarih boyunca meydana getirilen herhangi bir millete ait maddî ve manevî değerlerin tümüdür. Bir toplumu millet yapan ve onun bütünlüğünü sağlayan millî kültürdür.

Millî kültür, çeşitli unsurları bünyesinde barındırır. Bunlar, bir milletin tarihi, coğrafyası, gelenek ve görenekleri, sanatları, düşünce ve ahlak özellikleridir. Ama tüm bunların içinde en önemlisi dilidir.

Dil, düşünmenin amacıdır. Düşünemeyen bir millet fikir yürütemez. Dil ile düşünce arasındaki bağ, millî his ve kültürün oluşmasında etkilidir. Her millet en iyi şekilde ancak kendine özgü diliyle millî hislerini kuvvetlendirebilir. Millî duyguları coşkun olan bir millet de kendi kültürünü meydana getirip özgün bir şekilde devam ettirebilir.

Kültür bir milletin devamlılığının güvencesidir. Millî kültürüne sahip çıkmayan bir millet başka milletlerden saygı göremez. Bu düşünceden hareketle millî kültürün geliştirilerek sonraki kuşaklara aktarılmasında öncelikli faaliyet, okullarda millî kültürümüzün korunması ve ilerletilmesi için iyi bir eğitim sağlamak olmalıdır. Bunun için iyi bir eğitim programına sahip olmak gerekir.

Bizim eğitim programımızda yer alan Millî Kültür temasının sekiz tane alt teması vardır. Bunlar; geleneksel sanatlarımız, Türk büyükleri, Türk müziği, zanaatlar, seyirlik oyunlar, spor, oyunlar ve bayramlardır (MEB, 2006: 58).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında mizah, konuşma becerisi ve yazma becerisiyle ilgili akademik çalışmalar hakkında genel bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Mizahla İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde gülme, mizah kuramları, mizah ölçekleri, karikatür gibi mizahla ilgili yapılan bazı akademik makaleler, kitap ve tez çalışmaları hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Topuz (1995) çalışmasında, “*popülerlik, mizah duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişki*”yi araştırmıştır. Sonuçlar genel olarak, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akranları tarafından daha popüler bulunduğunu ve arkadaş olarak tercih edildiğini göstermektedir.

Akün (1997), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde mizah duygusunun gelişimi üzerinde durmuştur. Çalışmada anket yöntemiyle sınıfların mizah anlayışları arasındaki farkı ortaya koymuştur. Araştırmaya göre çalışma grubunun üçte birine yakını Karadeniz ve Nasrettin Hoca fıkralarına gülmektedir ve bu fıkralar öğrencileri derse motive etmektedir. Sonuçlardan hareketle Türkçe derslerinde ve çocuk kitapları yazımında ilgili fıkralara yer verilmesinin önemine değinmiştir.

Özenç (1998), demokratik ve otoriter olarak algılanan ebeveyn tutumlarının, genç yetişkinlerin durumluk mizah tepki düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışma sonunda anne-babaların algılanan tutumları ile durumluk mizah tepkisi arasında ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyete göre durumluk mizah tepki düzeyi arasında fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Durmuş (2000), öğrencilerin “*mizah duygusu ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki*”yi incelemiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin mizah duygusunu ölçmek amacıyla “Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği (DMTÖ)” ve “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği”ni uygulamıştır.

Öğrencilerin başa çıkma strateji puanları üzerinde yürütülen çalışma sonunda, mizah duygusu yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında iyimser ve kendine güvenli başa çıkma stratejileri yönünden anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncioğlu (2003), utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin, durumluk mizah tepki düzeyleri, cinsiyetleri, alan türleri, algılanan aile tutumları, algılanan kişilik yapısı, algılanan popülerlik ve algılanan bedensel sağlık açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği üzerine çalışma yaptığı araştırmasında, utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencileri cinsiyetlerine göre kıyaslandığında, bu değişkenlerin durumluk mizah tepki düzeyleri üzerinde ortak bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır.

Aydın (2006), “*Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*”ni araştırmak üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın verileri, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi” ve “Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği” hem ön test hem de son test olarak uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda Türkçe derslerinde mizah kullanımının, öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Durualp (2006), “*ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanılması*” üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, ilköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanılarak yapılan öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Oruç (2006), “*Sosyal Bilgiler öğretiminde mizah*” kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla öntest-sontest, deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine mizah ürünlerine dayalı olarak geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine

akademik başarı ve Sosyal Bilgiler dersi tutumları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Üstün (2007) çalışmasında, karikatürlerin yazılı anlatım öğretimine olan etkisi ile öğrencilerin kompozisyon dersi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplu deneysel çalışma sonunda, karikatürlerin yazılı anlatım öğretimine etkisi ile ilgili olarak başlık, anlatım düzeni, anlatım zenginliği, dil-yazım-noktalama ve mesaj doğrultusunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Karikatürlerle yapılan yazılı anlatım derslerinin öğretim üzerinde daha olumlu bir etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Özkan (2008), “*öğretmen ve öğrencilerdeki mizah anlayışının sınıf atmosferine olan etkisi*”ni araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde ağırlıklı olarak ortaya çıkan mizah trazi katılımcı mizahtır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre saldırgan mizah tarzını tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Olumlu mizah yapısına sahip öğrenciler ile olumsuz mizah yapısına sahip olan öğrenciler arasında iletişim kopukluğu olduğu görülmüştür. Kendini yıkıcı mizah tarzına sahip öğrencilerin, sosyal ortamdan kendilerini soyutlayıp, öğretmene karşı yakınlıklarını arttırdıkları görülmüştür. Ayrıca bu öğrencilerin sınıf disiplinin daha fazla olması yönünde görüşleri vardır. Saldırgan mizah tarzına sahip öğrencilerin ise sınıf kurallarının yetersizliği konusunda görüşleri vardır. Olumlu mizah yapısına sahip öğrencilerin derse karşı katılımları daha yüksek seviyede olmaktadır.

Savaş (2009), Türkçe dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının öğrencinin akademik başarısına, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamaları ile Türkçe dersi gören deney grubunun akademik başarısı, Türkçe dersine ve mizaha yönelik tutumu, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek olmuştur.

Akkaya (2011), Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanında karikatür kullanılmasının akademik başarıya, derse karşı tutuma ve öğrenilenin kalıcılığına etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonunda, karikatür destekli öğretimin dil bilgisi öğretiminde oluşabilecek kavram yanlışlarını gidermede, akademik başarıyı ve derse karşı tutumu arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Demirci (2013) çalışmasında, eğitimde mizah ve karikatür materyallerinin kullanılmasıyla yapılan öğretimi, geleneksel materyaller kullanılarak yapılan öğretimle başarı ve motivasyon açısından karşılaştırarak incelemiştir. Yapılan uygulama ve analizler sonunda, eğitimde mizah ve karikatür kullanımıyla öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel materyaller ile öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı oldukları ve bu öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Savaş (2013) *“İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci başarısına etkisi”* adlı makalesinde, Türkçe dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının, öğrencinin akademik başarısına etkisini belirlemeye çalışmıştır.

Baki ve Karakuş (2014) *“Fıkra türünün eğitimdeki yeri ve Türkçe ders kitaplarındaki kullanılabilirliği”* adlı makalelerinde, Türkçe öğretiminde öğrencilerde pratik düşünme, toplumun kültürel değerlerini algılama gibi önemli işlevler üstlenen halk edebiyatı güldürücü türlerinden olan fıkraya, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarına ait ortaokul Türkçe ders kitaplarında gerekli önemin verilip verilmediğini tespit etmeye çalışmışlardır.

Kılıç (2016) *“The views of Turkish teachers on the use of humor in secondary schools”* adlı makalesinde, ortaokullarda mizah kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri konusunu ele almıştır.

3.2. Konuşma Becerisiyle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde, Türkçe eğitimi alanında konuşma becerisi ile ilgili yapılan bazı akademik makaleler, kitap ve tez çalışmaları hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Kurudayıoğlu (2003) “*Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler*” adlı makalesinde, Türkçe derslerinde konuşma eğitimi sırasında kullanılabilecek etkinlik örneklerine yer vermiştir.

Temizyürek (2007) “*İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi*” adlı makalesinde, konuşma kavramı, bu kavramın hayatımızdaki yeri ve önemi, konuşma becerisini kazandırmak ve konuşma eğitimi için yapılabilecek etkinlikler üzerinde durmuştur.

Orhan (2010) çalışmasında, altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre; yedi hafta boyunca altı şapkalı düşünme tekniğiyle öğrenim gören deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenim gören kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dülger (2011) çalışmanın amacını; “*ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. sınıf) Öğretim Programı'nda belirtilen konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme düzeyini ve 6-8. sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki etkinliklerin, konuşma becerilerini ne düzeyde kazandırabildiğini tespit etmek*” olarak açıklamıştır. Çalışma kapsamında yapılan inceleme ve değerlendirmeler sonucunda, İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. sınıf) Öğretim Programı'nda belirtilen konuşma becerisi kazanımlarını uygulayabilme becerilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sallabaş (2011), “*aktif öğrenme yönteminin ilköğretim (6. sınıf) öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*” olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin konuşma puanlarının, mevcut Türkçe öğretim programına göre

düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin konuşma puanlarına göre daha yüksek çıktığı ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gedik ve Orhan (2014) çalışmalarında, “*öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımlarının konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*”ni araştırmışlardır. Araştırma sonucunda sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin sosyal etkinliklerde bulunmayan öğrencilere oranla konuşma becerilerini geliştirmede daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir.

Yegen (2014), Türkçe dersi öğretim programında belirlenen konuşma becerisi becerilerini geliştirmede görsellerin etkisini incelemiştir. Araştırma nicel yöntemde ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel araştırma yönteminde ise eylem araştırması modeliyle yapılmıştır. Nicel veriler için araştırmacı tarafından konuşma becerisi kazanımları göz önüne alınarak geliştirilen “Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu”, nitel veriler için ise içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, kullanılan görsellerin konuşma becerisini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Sivrioğlu (2014), araştırmanın amacını, “*Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaratıcı drama tekniklerinin, öğrenenlerin konuşma becerisini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemek*” şeklinde açıklamıştır. Uygulama, “Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi TÖMER”de B1 ve B2 düzeylerinde Türkçe öğrenen 25 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler, Yabancı Dil Türkçe (YDT) sınıflarında kullanılan yaratıcı drama tekniklerinin, B1 (Orta 3 ve 4) düzeyindeki öğrenenlerin sözlü anlatım becerisini geliştirdiğini ancak karşılıklı konuşma becerisine etki etmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca aynı öğrenenler B2 (Yüksek 1) düzeyine ulaştıklarında uygulanan yaratıcı drama tekniklerinin, öğrenenlerin hem karşılıklı konuşma hem de sözlü anlatım becerilerine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Kartallıoğlu (2015), 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede bilişsel farkındalık stratejilerinin etkisini incelemiştir. Deney grubunda hazırlıklı konuşma eğitimi dersleri, bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı hazırlıklı konuşma eğitimine göre işlenirken kontrol grubunda ise bu dersler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin hazırlıklı konuşma ile ilgili bilişsel farkındalık puanlarından daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama süreci sonunda, deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde bu öğrencilerin uygulama süreciyle ilgili büyük oranda olumlu görüşler bildirdiği görülmüştür.

Çınar (2015) araştırmada, öğrencilerin konuşma eğitimine bakış açıları, derslerin verimlilik durumları, etkinlikler ve öğretmenlerimizin karşılaştıkları durumları değerlendirmiştir. Araştırmada veriler, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda eğitim gören 6, 7 ve 8. Sınıflarda öğrenim gören 1500 öğrenciden "Anket" ve bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapan 42 öğretmenden "Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilere uygulanan ankette öğrencilerin konuşma kurallarını uygulayabildiklerini ifade ettikleri, sesleri ve beden dillerini etkili kullandıkları, hazırlıklı konuşmalar yaptıkları, kendi konuşmalarını değerlendirebilme kazanımlarının oldukça yüksek olduğu ve kendilerini kesinlikle sözlü olarak ifade edebildikleri ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri açısından anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır; kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha etkin olduğu görülmektedir. Görüşme formuna ilişkin sonuçlara göre ise genel olarak bu öğretmenlerin konuşma becerileri eğitimi konusunda yetersiz oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bulut (2015), Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde ve kaygılarında mikro öğretim tekniğinin etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerden oluşmuştur. Gerçek deneysel desenin kullanıldığı çalışmada biri deney, diğeri kontrol olmak üzere iki grup

oluşturulmuştur. Deney grubuna Konuşma Eğitimi dersi mikro öğretim tekniğine dayalı olarak verilmiş, kontrol grubuna ise ders geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Çalışmanın sonunda deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının konuşma becerisi son test puanlarıyla, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının konuşma becerisi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek fark bulunmuştur. Ayrıca konuşma kaygılarında deney grubunun son test puanlarında anlamlı bir düşüş olurken, kontrol grubunda ise herhangi bir düşüşün olmadığı saptanmıştır.

Tüzemen (2016), “*akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*” olup olmadığını tespit etmeyi ve bu tekniğin öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede akademik çelişki tekniği, Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerden daha etkili olmuştur. Ayrıca akademik çelişki tekniği ilkelerine göre düzenlenen öğretim etkinlikleri, öğrencilerin konuşma kaygılarının düşmesinde ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinde Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde düzenlenen öğretim etkinliklerinden daha etkili olmuştur.

Kemiksiz (2016) çalışmasında, Doğrudan Öğretim Modeline dayalı konuşma eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olan etkisini araştırmıştır. Deney grubundaki dersler Doğrudan Öğretim Modeli esas alınarak düzenlenen ders programı ile işlenirken kontrol grubundaki dersler ise Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki konuşma etkinliklerine ait yönergelere uyularak işlenmiştir. Uygulama sonunda, Doğrudan Öğretim Modeline uygun konuşma eğitiminin öğrencilerin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılmıştır.

3.3. Yazma Becerisiyle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde, Türkçe eğitimi alanında yazma becerisi ile ilgili yapılan bazı akademik makaleler, kitap ve tez çalışmaları hakkında genel bilgiler verilmiştir.

Çağlayan (2009), ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinlediklerini anlama ve anladıklarını yazıya aktarma becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, Türkçe Öğretim Programı 6–8. Sınıflar (2006)’da yer alan dinleme becerisi ve yazma becerisi kazanımlarından yola çıkarak üç farklı ölçek hazırlamıştır. Ölçekler üç farklı okuldaki ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama yapılan okullardaki öğrencilerin oturdukları yerleşim yeri, ailelerinin aylık gelirleri, ebeveynlerinin eğitim durumu ve meslekleri gibi değişkenlerle öğrencilerin sosyoekonomik durumları da belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bu öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anladıklarını yazılı anlatıma aktarma becerileri sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermiştir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin belirtilen becerilerinin gelişmişliği en fazla, alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin ise en az düzeydedir.

Çelik (2010) çalışmasında, “*ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyi*”ni tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin bu kazanımlara ulaşma düzeylerini belirlemek için onlara bilgilendirici türde metin yazdırılmıştır. Bu öğrenciler, yazılı metinleri kazanım maddelerinden oluşturulan bilgilendirici metin yazma değerlendirme aracına göre değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin ölçülen kazanımlardan 5’inde istenen seviyeye ulaştıkları, 7’sinde ise istenen seviyeye ulaşamadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında; ebeveynlerin öğrenim düzeyi, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, eve sürekli yayın alınması durumları ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olunması durumlarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Göçer (2010) “*Türkçe öğretiminde yazma eğitimi*” adlı makalesinde, öğrencilere temel kompozisyon kurallarının verilmesiyle yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerini kazandırma çalışmaları yaptırmıştır.

Özçakmak (2011) çalışmanın amacını, “*ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*” şeklinde ifade etmiştir. Çalışma, Koza Yayınları’na ait 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları kullanılarak gerçekleştirilmiş, bu kitaplarda yer alan 83 yazma etkinliği hakkında çalışmanın örneklemini oluşturan 92 Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Türkel (2011), “*yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutuma etkisi*”nin olup olmadığını incelemiştir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleri on iki hafta boyunca uygulanırken kontrol grubunda ise Milli Eğitim Bakanlığının okullara gönderdiği öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yaratıcı yazma başarılarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Deney grubundaki öğretim sürecine yönelik içerik çözümlemeleri incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama etkinliklerinin kendilerinde yazmaya yönelik ilgi, istek, beğeni gibi olumlu duygular geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Temizkan (2011), “*üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde düşünciyi geliştirme yollarını kullanma durumları*”nı öğrencilere bilgilendirici metin türündeki kompozisyonlar yazdırarak belirlemeye çalışmıştır.

Bulut (2012) çalışmasında, 2006 yılında kabul edilerek uygulanmaya başlanan “*Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu*”nu incelemiştir. Araştırmada, programda yer alan 42 yazma kazanımı incelenmiş ve

ardından içlerinde yaratıcı yazmaya uygun olanlar uzman görüşü çerçevesinde belirlenmiştir. 42 kazanımının tamamının yer aldığı bir anket hazırlanarak Türkçe Eğitimi alanında uzman olan 17 akademisyene gönderilmiş ve onlardan cevaplar istenmiştir. Bu cevaplar ışığında yazma kazanımlarından hangilerinin yaratıcı yazmaya uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda uzman görüşü de dikkate alınarak elde edilen bulgulara göre, 42 yazma kazanımından 10 tanesinin yaratıcı yazmaya uygun olduğuna karar verilmiştir. Söz konusu bu kazanımlar tek tek ele alınarak yaratıcı yazmaya uygunlukları üzerinde durulmuştur.

Doğan (2012) çalışmasında, Afyonkarahisar ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine yazma eğitimi etkinliklerine yönelik hazırlanan bir anket uygulamıştır. Bu anket uygulamasıyla yazma etkinliklerini derslerinde uygulayan, kısmen uygulayan ve hiç uygulamayan Türkçe öğretmenlerini belirlemiştir. Buna göre, Ali Çetinkaya İlköğretim Okulunun yazma etkinliklerini uyguladığını, Susuz İlköğretim Okulunun kısmen uyguladığını ve Selçuklu İlköğretim Okulunun uygulamadığını tespit etmiştir. Okulların tespiti yapıldıktan sonra, bu okullarda eğitim gören öğrencilere yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 2005 programında önerilen etkinlik temelli ve uygulamalı yazma eğitimiyle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tağa (2013) araştırmasını, *“ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi”*ni belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın uygulama sürecinde deney grubunda zihin haritası tekniğiyle yazma çalışmaları yaptırılırken kontrol grubunda ise dersler programdaki yazma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede zihin haritası tekniğinin daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler de zihin haritası tekniği ile yapılan yazma çalışmalarının öğrenci üzerinde daha olumlu bir izlenim oluşturduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Ünlü (2013) çalışmasında, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında anlatım biçimleri ve düşünceleri geliştirme yollarını

kullanma düzeylerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Tarama modeliyle yapılan araştırmada öğrencilere açıklayıcı ve tartışmacı anlatımda kompozisyon yazma çalışması yaptırılmıştır. Bu kompozisyon çalışmalarında öğrencilerin düşünceleri geliştirme yollarını kullanma sıklıkları ve yaygınlıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler sınıflara, cinsiyete, başarıya ve Türkçe başarısına göre sınıflandırılmış ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Yapılan araştırmaya göre ilköğretim ikinci kademe öğrencileri tarafından en sık kullanılan teknik “karşılaştırma” en az kullanılan teknik ise “alıntı yapma” tekniği olmuştur. Cinsiyetlere göz atıldığında ise kız öğrenciler 417 defa düşünceleri geliştirme tekniklerini kullanırken erkek öğrenciler ise 265 defa düşünceleri geliştirme tekniklerini kullanmışlardır.

Yörüsün (2013), ortaokul “8. sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme” yapmıştır. Araştırma sürecinde, öğrencilere düşünce yazısı yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmalarından aldıkları puanlar, SBS puanları, yılsonu başarı puanları, Türkçe dersi puanları, Matematik dersi puanları, Fen ve Teknoloji dersi puanları, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi puanları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Duru (2014), ortaokul “6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi” üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, yaratıcı yazma yaklaşımının temel kavramları ana hatlarıyla tanıtılmıştır. Ardından yaratıcı yazma stratejileri uygulanarak 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki yazma uygulamaları ve yazılı anlatım çalışmalarındaki yazma eğilimi ve yaratıcı yazmayı değerlendirme düzeylerindeki etkisine bakılmıştır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin, geleneksel yöntemle oranla, öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerini yaratıcı yazma yaklaşımı açısından değerlendirme düzeylerine daha çok etki sağladığı görülmüştür. Fakat yazma eğilimi açısından ise olumlu etki sağlamadığı saptanmıştır.

Akbaba (2015), yazmadaki dört düzeye (kelime, cümle, paragraf, metin) yönelik geliştirilen etkinlik uygulamalarının, öğrencinin yazma becerisine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan araştırma süresi boyunca öğrencilere etkinlik uygulaması yaptırılmıştır. Ön test-son test çalışmasıyla elde edilen metinler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, yazma eğitimindeki dört aşamaya ilişkin öğrencilere uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin yazmadaki başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Urhan (2016) çalışmada, masalların yaratıcı yazma becerisine bir etkisinin olup olmadığını incelemiş, masalların yaratıcı yönünden faydalanarak öğrencilerin yaratıcı yazma ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Deneysel desen kullanılarak yapılan çalışmada, son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubuna önceden tespit edilen masallar okunmuş, sonrasında yaratıcı yazma çalışması yaptırılmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinde ise dersler sadece programın öngördüğü etkinliklerle sürdürülmüştür. Sekiz haftalık süreç sonunda, her iki grup öğrencilerine, araştırmacı tarafından belirlenen konuda kompozisyon yazdırma çalışması yaptırılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol grupları arasında tüm boyutlarda deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve deneysel işlemler üzerinde durulmuştur.

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, mizah temelli etkinliklerin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde Türkçe dersi anlatma becerilerine etkisi incelenmiştir. Tema olarak “Kişisel Gelişim”, “Toplum Hayatı”, “Millî Kültür” temaları seçilmiştir.

Bu sebeple çalışma, ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Bu araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme tekniğiyle öğrenci çalışma grupları belirlenmiş olup uygulanan anlatma becerileri (konuşma-yazma) değerlendirme formları ön test sonuçlarına göre başarı eşitlikleri üzerinde durulmuştur.

Kişisel Gelişim Teması kapsamında, Konuşma Becerisini Değerlendirme Formunun ön test olarak uygulanmasında, deney grubu öğrencilerinin konuşma anında gözlem sonuçları değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Bu süreçte her öğrenciye beş dakika öncesinde “Gereksiz cesaret gösterileri hangi kötü sonuçları doğurabilir?” şeklinde konuşma sorusu yazılı olarak verilmiştir. Öğrencilere konuşmalarını yapmaları için, uygulama yapılan okulun veli görüşme odasında beş dakikalık zaman verilmiştir. Bundan sonraki aşama, etkinliklerin uygulanması süreci olmuştur. Anlatım biçimleri konusu deney grubunda, uzman kontrolünde tasarlanmış olan mizah temelli etkinliklerle işlenmiştir. Uygulama sürecinin tamamlanmasından sonra ön test verileri elde edilirken sorulan soru, son test sorusu olarak da verilip konuşma çalışması yaptırılarak aynı form her bir öğrenci için tekrar puanlandırılmıştır. Ardından ön test ve son test olarak uygulanan bu formun verileri doğrultusunda alt problemlere göre puan karşılaştırmaları yapılmıştır. Aynı işlem kontrol grubunda da uygulanmıştır. Fakat kontrol grubunun ön test ve son test uygulamaları arasındaki süreçte

anlatım biçimleri konusu kontrol grubunda, Türkçe öğretim programındaki etkinlikler dikkate alınarak yürütülmüştür.

Öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerinin uygulama yaptırılarak daha anlamlı yoklanabileceği düşüncesiyle, Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formunun deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanmasında, “Gereksiz cesaret gösterileri hangi kötü sonuçları doğurabilir?” konulu bir kompozisyon çalışması yaptırılmıştır. Bu uygulama için önceden hazırlanan, yalnızca konu ve açıklanması istenen özelliklerin yer aldığı dosya kâğıtları öğrencilere araştırmacı tarafından verilmiştir. Öğrencilere 60 dakikalık süre verilmiştir. Daha sonra etkinliklerin uygulanması süreci; deney grubunda, uzman kontrolünde tasarlanmış olan mizah temelli etkinliklerle, kontrol grubunda ise Türkçe öğretim programındaki etkinlikler dikkate alınarak yürütülmüş olup aynı soru, son test sorusu olarak da verilir yazma çalışması yaptırılarak aynı form her bir öğrenci için tekrar puanlandırılmıştır. Sonrasında ön-test ve son-test olarak uygulanan formdan elde edilen veriler ışığında alt problemlere göre puan karşılaştırmaları yapılmıştır.

Kişisel Gelişim Teması kapsamında yürütülen bu işlemler aynı şekilde Toplum Hayatı ve Millî Kültür temaları kapsamında da uygulanmıştır. Toplum Hayatı Temasında konuşma ve yazma ön ve son test çalışmaları için “İlköğretim çağında olduğu hâlde çalışmak zorunda olan çocukların okuyabilmesi için neler yapılabilir?” sorusu sorulurken, Millî Kültür Temasında, “Millî kültürümüzün parçası çocuk oyunlarımız” konusunda konuşma ve yazma çalışmaları yaptırılmıştır.

Tablo 1: Deneysel Desen

Gruplar	Ön Test	Denel İşlemler	Son Test
Deney Grubu	•Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu •Yazma Becerileri Değerlendirme Formu	•Mizah Temelli Etkinlikler	•Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu •Yazma Becerileri Değerlendirme Formu
Kontrol Grubu	•Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu •Yazma Becerileri Değerlendirme Formu	• Türkçe Öğretim Programındaki Etkinlikler (Öğretmen Kılavuz, Öğrenci Ders ve Çalışma Kitaplarına dayalı etkinlikler)	•Konuşma Becerileri Değerlendirme Formu •Yazma Becerileri Değerlendirme Formu

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Ağrı ili merkez ilçesine bağlı bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören 40 öğrenciden oluşmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 20'si deney, 20'si de kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubu olan 7/A sınıfı ve kontrol grubu olan 7/B sınıfı eşit mevcutta olmak üzere 20'şer kişiden oluşmaktadırlar. Tablo 2'de deney ve kontrol gruplarının öğrenci özellikleri verilmiştir:

Tablo 2: Çalışma Grupları Öğrenci Özellikleri

	Deney Grubu (7/A)	Kontrol Grubu (7/B)
Kız	8	9
Erkek	12	11
TOPLAM	20	20

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri MEB 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan "Konuşma Becerisini

Değerlendirme Formu” ve “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Konuşma ve yazma becerileri değerlendirme formlarındaki kazanımlardan yalnızca işlenen metinlerin kazanımları bırakılmış, diğer kazanımlar formlardan çıkarılmıştır (Ek 1-2.). Ayrıca bu formlardaki maddelerin puan aralığının belirlenmesinde “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaokullar Öğrenci Başarısını Değerlendirme Ölçeği” olan beşli not sistemi esas alınmıştır. (MEB, Yönetmelik, 2013: 15) Değerlendirme formlarının yeniden düzenlenmesi sürecinde iki akademisyen ve iki öğretmen görüşüne başvurulmuştur. Değerlendirme formları, deney ve kontrol gruplarının konuşma ve yazma becerilerindeki farkı görebilmek için hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. Formların geçerlik ve güvenirliklerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

Kişisel Gelişim Teması

Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu değerleri şu şekildedir:

Deney grubunda; Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,966 olup güvenirliği oldukça yüksektir. Bu bölümde formun faktör yükü 918 ile 951 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,744, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır.

Kontrol grubunda ise; formun faktör yükü 905 ile 897 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,677, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır. Formun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,946'dır.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu değerleri ise şu şekildedir:

Deney grubunda; formun faktör yükü 874 ile 957 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,744, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır. Formun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,930'dur.

Kontrol grubunda ise; Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,855 olup güvenirliği oldukça yüksektir. Bu bölümde formun faktör yükü 886 ile 812 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,677, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır.

Toplum Hayatı Teması

Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu değerleri şu şekildedir:

Deney grubunda; Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,918 olup güvenirliği oldukça yüksektir. Bu bölümde formun faktör yükü 884 ile 903 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,752, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır.

Kontrol grubunda ise; formun faktör yükü 943 ile 904 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,745, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır. Formun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,952'dir.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu değerleri ise şu şekildedir:

Deney grubunda; formun faktör yükü 830 ile 895 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,752, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır. Formun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,865'tir.

Kontrol grubunda ise; Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,954 olup güvenirliği oldukça yüksektir. Bu bölümde formun faktör yükü 924 ile 919 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,753, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır.

Millî Kültür Teması

Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu değerleri şu şekildedir:

Deney grubunda; Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,896 olup güvenirliği oldukça yüksektir. Bu bölümde formun faktör yükü 870 ile 902 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,724, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır.

Kontrol grubunda ise; formun faktör yükü 907 ile 884 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,677, sd=6, p=,000 olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır. Formun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,963'tür.

Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu değerleri ise şu şekildedir:

Deney grubunda; formun faktör yükü 946 ile 930 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,724, $sd=6$, $p=,000$ olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır. Formun Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,984'tür.

Kontrol grubunda ise; Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,959 olup güvenirliği oldukça yüksektir. Bu bölümde formun faktör yükü 942 ile 880 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,675, $sd=6$, $p=,000$ olup bu form istatistiksel olarak anlamlıdır.

4.4. İşlem

Bu bölümde mizah temelli etkinlikler ile ders işlenen deney grubu ve Türkçe öğretim programındaki etkinlikleri ile ders işlenen kontrol grubuna uygulanan deneysel süreçlerden bahsedilmiştir.

4.4.1. Deney Grubuna Uygulanan İşlemler

1. Öğretim süresinde işlenecek “Kişisel Gelişim”, “Toplum Hayatı”, “Millî Kültür” temaları ve konuya ilişkin hedef ve kazanımlar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programından (MEB, 2006) alınmıştır.

2. Öğretim süreci öncesinde dersi işleyecek öğretmene çalışmanın amacı açıklanmıştır. Ardından ders sürecinde işlenecek mizah temelli etkinlikler hususunda öğretmene gerekli bilgilendirmeler yapılmış, çalışmanın ne şekilde uygulanacağı izah edilmiştir. Araştırmacı tarafından uzman kontrolünde hazırlanan anılar, komik öyküler, karikatürler ve komik kısa filmlerle zenginleştirilmiş etkinlikler öğretmene gösterilmiştir. Ayrıca bu etkinliklerin uygulanması hususunda düzenlenen ders planları da öğretmene teslim edilmiştir.

3. Mizah temelli etkinlikler deney grubu öğrencilerine ve Türkçe öğretim programındaki etkinlikler kontrol grubu öğrencilerine aynı öğretmen tarafından uygulanmıştır.

4. Mizah temelli etkinliklerin uygulanacağı deney grubunda ders süreci, mevcut temalarla ilgili kazanımlar çerçevesinde yürütülmüştür.

Uygulama hakkında öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılmış olup ders esnasında öğretmene gerektiği zamanlarda yönlendirmeler yapma yetkisi verilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden derslere hazırlıklı gelmeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından uzman kontrolünde hazırlanan anılar, komik öyküler, karikatürler ve komik kısa filmler derste Türkçe öğretmeni tarafından işlenmiştir. Öğretim esnasında her öğrencinin bu materyallere sağlıklı bir şekilde ulaşması için kâğıt materyaller kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin etkinliklere aktif bir biçimde katılmalarının sağlanmasında bilgisayar, hoparlör ve projeksiyon gibi araçlar kullanılmıştır.

4.4.2. Kontrol Grubuna Uygulanan İşlemler

Kontrol grubunda ise araştırmacı hiçbir sürece müdahale etmemiştir. Kontrol grubunda öğretim süresince Türkçe öğretim programındaki etkinlikler dikkate alınarak süreç yürütülmüştür. Konular, araştırmacı tarafından herhangi bir işleme tabi tutulmayan sınıfta ve ders öğretmeni tarafından işlenmiştir.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (15.0) paket programı ile analiz edilmiştir. Ön test ve son test olarak uygulanan “Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu” ve “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu” ile elde edilen verilerin ortalaması alınarak grupların anlatma becerileri puanları bulunmuştur. Bu formların çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerleri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Dolayısıyla değerler normal bir dağılım göstermiştir. Bu sebeple araştırmada parametrik testler uygulanmıştır.

Sonraki aşamada anlatma becerileri puanlarının hem grup içi hem gruplar arası istatistikleri elde edilirken (alt problemlere cevap aranırken) eşleştirilmiş örneklem için t-testi uygulanmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

5.1. ‘Kişisel Gelişim’ Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ortalama anlatma becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Deney Grubu	20	2,23	,246	19	-,169	,868
Kontrol Grubu	20	2,24	,316			

Tablo-3’te deney ve kontrol grubu anlatma becerileri ön test puanlarının karşılaştırılması sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu ön testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(19)} = -,169$, $p > ,05$ ($p = ,868$)]. Deney grubunun süreç başında yapılan ön testte anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,23$ iken, kontrol grubunun süreç başında yapılan ön testte anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,24$ ’tür. Bir başka ifadeyle her iki grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu duruma göre deney ve kontrol grubunun anlatma becerilerinin çalışma öncesinde benzer düzeyde olduğu; uygulamalara, bu iki grubun benzer özellikleriyle başlandığı söylenebilir.

Tablo 4: Deney Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması

Gruplar	N	$\bar{X}$		S		sd	T	P
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test			
Deney Grubu	20	2,23	3,30	,246	,259	19	-13,45	,000

Tablo-4'e göre belirlenen ders süreci boyunca mizah temelli etkinliklerle ders işlenen deney grubu öğrencilerinin ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu, dolayısıyla anlatma becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmektedir [$t_{(19)} = -13,45$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Öğrencilerin ders süreci başında yapılan ön testlerinde, anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2,23$ iken, mizah temelli etkinliklerle işlenen ders süreci sonrasında $\bar{X} = 3,30$ 'a yükselmiştir. Dolayısıyla deney grubunun çalışma öncesi ve sonrası elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark 1,07 olarak bulunmuş olup ve bu farkın istatistiksel olarak son test lehine 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan mizah temelli etkinliklerin, öğrencilerin anlatma becerilerini anlamlı derecede arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 5: Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması

Gruplar	N	$\bar{X}$		S		sd	T	P
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test			
Kontrol Grubu	20	2,24	2,33	,316	,218	19	-1,751	,096

Tablo-5'e göre belirlenen ders süreci boyunca Türkçe öğretim programındaki etkinlikler dikkate alınarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, dolayısıyla anlatma becerilerinde anlamlı bir gelişme olmadığı görülmektedir [$t_{(19)} = -1,751$, $p > ,05$ ($p = ,096$)]. Öğrencilerin ders süreci başında yapılan ön testlerinde, anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,24$ iken, mevcut öğretim programı etkinlikleri işlenen ders süreci sonrasında $\bar{X}= 2,33$ 'e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son testten elde ettikleri ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuca göre kontrol grubunda uygulanan Türkçe öğretim programındaki etkinliklerin öğrencilerin anlatma becerilerini olumlu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Deney Grubu	20	3,30	,259	19	12,15	,000
Kontrol Grubu	20	2,33	,218			

İki grubun son testlerine bakıldığında, mizah temelli etkinliklerle derslerin işlendiği deney grubu ile Türkçe öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(19) = 12,15$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Deney grubunun süreç sonunda yapılan son testte anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,30$ 'a yükselirken, kontrol grubunun süreç sonunda yapılan son testte anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,33$ 'e yükselmiştir.

Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel olarak deney grubu lehine 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

5.2. ‘Toplum Hayatı’ Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada, uygulamalar öncesi deney ve kontrol grupları öğrencilerinin anlatma becerileri ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Deney Grubu	20	2,25	,221	19	,018	,986
Kontrol Grubu	20	2,25	,293			

Tablo 7’de deney ve kontrol grubu anlatma becerileri ön test puanlarının karşılaştırılması sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu ön testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(19)} = ,018$, $p > ,05$ ($p = ,986$)]. Her iki grubun da süreç başında yapılan ön testte anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,25$ ’tir. t-testi sonucu elde edilen veriler analiz edildiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde anlatma (konuşma ve yazma) değerlendirme formlarına ilişkin olarak her iki grup öğrencilerinin elde ettikleri puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 8: Deney Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması

Gruplar	N	$\bar{X}$		S		sd	T	P
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test			
Deney Grubu	20	2,25	3,07	,221	,245	19	-10,74	,000

Tablo-8'e göre belirlenen ders süreci boyunca mizah temelli etkinliklerle ders işlenen deney grubu öğrencilerinin ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu, buna göre anlatma becerilerinde anlamlı bir ilerleme olduğu görülmektedir [$t_{(19)} = -10,74$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Öğrencilerin ders süreci başında yapılan ön testlerinde, anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2,25$ iken, mizah temelli etkinliklerle işlenen ders süreci sonrasında $\bar{X} = 3,07$ 'ye yükselmiştir.

Buna göre, deney grubu anlatma becerileri ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında son test lehine ciddi bir farklılaşma olmuştur. Bu durumun, mizah temelli etkinliklerin anlatma becerilerine olan katkısının boyutunu istatistiksel olarak gösterdiğini ifade edebiliriz.

Tablo 9: Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması

Gruplar	N	$\bar{X}$		S		sd	T	P
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test			
Kontrol Grubu	20	2,25	2,26	,293	,199	19	-,362	,722

Tablo-9'a göre belirlenen ders süreci boyunca Türkçe öğretim programındaki etkinlikler dikkate alınarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, dolayısıyla anlatma becerilerinde anlamlı bir ilerleme olmadığı görülmektedir [$t_{(19)} = -,362$, $p > ,05$ ($p = ,722$)]. Öğrencilerin ders süreci başında yapılan ön testlerinde, anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2,25$ iken, Türkçe öğretim programındaki etkinlikler dikkate alınarak işlenen ders süreci sonrasında $\bar{X} = 2,26$ 'ya yükselmiştir.

Görüldüğü üzere kontrol grubu anlatma becerileri ön test ve son test ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Türkçe öğretim programındaki etkinliklerin, kontrol grubu öğrencileri üzerinde oluşturduğu etki farkı 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Deney Grubu	20	3,07	,245	19	10,42	,000
Kontrol Grubu	20	2,30	,207			

İki grubun son testlerine bakıldığında, mizah temelli etkinliklerle derslerin işlendiği deney grubu ile Türkçe öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t(19) = 10,42$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Deney grubunun süreç sonunda yapılan son testte anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X}=3,07$ 'ye yükselirken, kontrol grubunun süreç sonunda yapılan son testte anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,30$ 'a yükselmiştir.

Görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anlatma (konuşma ve yazma) becerileri değerlendirme formlarına ilişkin son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farkın kaynağını belirlemek üzere deney ve kontrol grupları arasındaki puan ortalamalarına bakıldığında farkın kontrol grubuna oranla deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile “mizah temelli etkinliklerle öğretim yapılan deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarılıdır” denilebilir.

5.3. ‘Millî Kültür’ Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde ortalama anlatma becerileri ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Deney Grubu	20	2,23	,215	19	,009	,993
Kontrol Grubu	20	2,23	,303			

Tablo-11’de deney ve kontrol grubu anlatma becerileri ön test puanlarının karşılaştırılması sonucunda, deney grubu ile kontrol grubu arası ön testlerde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(19)} = ,009$, $p > ,05$ ($p = ,993$)]. Her iki grubun da planlanan ders süreci öncesinde yapılan ön testte anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X}=2,23$ ’tür. Toplam puanlarının karşılaştırılması t-testi ile yapılan deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışmaya benzer seviyede başladıkları söylenebilir.

Tablo 12: Deney Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması

Gruplar	N	$\bar{X}$		S		sd	T	P
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test			
Deney Grubu	20	2,23	3,23	,215	,250	19	-13,54	,000

Deney grubunda uygulanan mizah temelli etkinliklerin öğrencilerin ön ve son test anlatma becerileri arasında istatistiksel olarak fark yaratıp yaratmadığı t-testi ile belirlenmiştir. Tablo-12’ye göre belirlenen ders süreci boyunca mizah temelli etkinliklerle ders işlenen deney grubu öğrencilerinin ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olduğu, dolayısıyla anlatma

becerilerinde anlamlı bir gelişme olduğu görülmektedir [$t_{(19)} = -13,54$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Öğrencilerin ders süreci başında yapılan ön testlerinde, anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2,23$ iken, mizah temelli etkinliklerle işlenen ders süreci sonrasında $\bar{X} = 3,23$ 'e yükselmiştir. Dolayısıyla deney grubunun çalışma öncesi ve sonrası elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki fark 1 olarak bulunmuş olup ve bu farkın istatistiksel olarak son test lehine 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuca göre deney grubunda uygulanan mizah temelli etkinliklerin, öğrencilerin anlatma becerilerine anlamlı düzeyde etki ettiği söylenebilir.

Tablo 13: Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Ön ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırması

Gruplar	N	$\bar{X}$		S		sd	T	P
		Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test			
Kontrol Grubu	20	2,23	2,32	,303	,181	19	-1,799	,088

Tablo-13'e göre belirlenen ders süreci boyunca Türkçe öğretim programındaki etkinlikler dikkate alınarak ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(19)} = -1,799$, $p > ,05$ ($p = ,088$)]. Öğrencilerin ders süreci başında yapılan ön testlerinde, anlatma becerileri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 2,23$ iken, Türkçe öğretim programındaki etkinlikler dikkate alınarak işlenen ders süreci sonrasında $\bar{X} = 2,32$ 'ye yükselmiştir. Dolayısıyla kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son testten elde ettikleri ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuç, kontrol grubunda uygulanan Türkçe öğretim programındaki etkinliklerinin öğrencilerin anlatma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını göstermektedir.

Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubu Anlatma Becerileri Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Deney Grubu	20	3,23	,250	19	11,65	,000
Kontrol Grubu	20	2,32	,181			

Tablo-14’te anlatma becerilerinin son test sonuçları incelendiğinde, mizah temelli etkinliklerle derslerin işlendiği deney grubu ile Türkçe öğretim programındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(19)} = 11,65$, $p < ,01$ ($p = ,000$)]. Deney grubunun, belirlenen ders süreci sonrasında son test anlatma becerileri puanları $\bar{X}=3,23$ ortalamaya yükselirken, kontrol grubunun sürecin ardından yapılan son testte anlatma becerileri puanları $\bar{X}=2,32$ ortalamaya ulaşmıştır.

Bu sonuç, deney grubunun son test ortalamasının kontrol grubunun son test ortalamasına göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Deney grubunda uygulanan mizah temelli etkinliklerin, kontrol grubunda uygulanan Türkçe öğretim programı etkinliklerine göre öğrencilerin anlatma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Tüm bu bulgular ışığında, “mizah ile öğrenme ortamı çekici hale getirilip, öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri ve söz varlığı zenginleştirilebilir. Öğrencileri derse motive etmek, dersi ilgi çekici hale getirmek, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak, öğrencilerin çözüm üretme becerilerini geliştirmek için mizahtan yararlanmak mümkündür” (Kılıç, 2016: 945) denilebilir.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde, mizah temelli etkinliklerle ders işlenen deney grubu ve Türkçe öğretim programındaki etkinlikler dikkate alınarak ders işlenen kontrol grubuna uygulanan deneysel süreçlerden sonra elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

6.1.1. ‘Kişisel Gelişim’ Temasına İlişkin Sonuçlar

Tablo-3’e göre, anlatma becerileri ön test puanlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin anlatma becerileri ön test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin anlatma becerileri son test aritmetik ortalamaları ön test aritmetik ortalamalarına göre daha yüksektir. Bu sonuca göre Tablo-4’te de görüldüğü üzere mizah temelli etkinlikler deney grubu öğrencileri üzerinde etkili olmuştur. Deney grubu deneklerinin denel işlemler sonrasında ulaştıkları puan ortalamaları ve düzeyleri denel işlemlerden önceki ortalama ve düzeylerine göre ilerleme göstermiştir. Bu ilerleme istatistiksel olarak da anlamlı düzeydedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin anlatma becerileri son test aritmetik ortalamaları, ön test aritmetik ortalamalarına göre yüksektir. Fakat Tablo-5 incelendiğinde grubun anlatma becerileri ön test ile son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı düzeyde değildir. Bu sonuca bağlı olarak, Türkçe öğretim programındaki etkinliklerin kontrol grubu öğrencileri üzerinde, mizah temelli etkinliklerin yapıldığı deney grubu öğrencileri kadar olmasa da olumlu etki bıraktığı söylenebilir.

Tablo-6’ya göre, anlatma becerileri son test puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin anlatma becerileri son test puanları kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı

farklılık göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle, mizah temelli etkinliklerin, Türkçe öğretim programındaki etkinliklere kıyasla 7. sınıf öğrencilerinin anlatma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu görülmüştür.

Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, “mizah, öğrenme ortamını çekici hale getirmekte, öğrencilerin dil becerilerini ve söz varlığını zenginleştirmektedir” denilebilir. Nitekim Mağden ve Tuğrul (1994) ile Özkara (2013), çalışmalarında, öğrencilerin dil gelişimlerinde mizahın önemli olduğu sonucuna varmışlardır.

6.1.2. ‘Toplum Hayatı’ Temasına İlişkin Sonuçlar

Tablo-7’ye göre, her iki grubun anlatma becerileri ön test aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Deney grubunda yer alan deneklerin, aritmetik son test ortalama puanları ile aritmetik ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo-8’de de görüldüğü üzere, öğrencilerin denel işlem sonrası sahip oldukları puanlar ile denel işlem öncesi sahip oldukları puanlar arasında sayısal bir artış gözlemlenmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Kontrol grubunun anlatma becerileri aritmetik son test ortalama puanları, aritmetik ön test ortalama puanlarına göre daha yüksektir. Fakat Tablo-9’a göre kontrol grubunun son test puanları ile ön test puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Bu sonuca göre, Türkçe öğretim programındaki etkinlikler kontrol grubu öğrencileri üzerinde, mizah temelli etkinliklerin uygulandığı gruptaki kadar olumlu katkı sağlamamıştır.

Tablo-10’daki istatistiksel analiz sonucuna göre, anlatma becerileri son test puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin son test puanları ortalaması ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Cornett (1986), tarafından hazırlanan çalışma, dil eğitiminde (Türkçe eğitimi) mizah kullanımının önemi şeklinde özetleyebileceğimiz araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

6.1.3. ‘Millî Kültür’ Temasına İlişkin Sonuçlar

Tablo-11’e göre, grupların anlatma becerileri ön test puanlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin ön test ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalamaları arasında istatistiksel anlamlı bir fark yoktur. Yani uygulama öncesi her iki grubun da başarı düzeyleri denktir denilebilir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin anlatma becerileri son test aritmetik ortalamaları ile ön test aritmetik ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılaşma olmuştur. Tablo-12’den de anlaşılabacağı üzere mizah temelli etkinlikler denekler üzerinde etkili olmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerinin anlatma becerileri son test aritmetik ortalamaları, ön test aritmetik ortalamalarına göre daha yüksektir. Tablo-13’e bakıldığında kontrol grubu öğrencilerinin anlatma becerileri ön test ile son test ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Bu sonuca bağlı olarak, Türkçe öğretim programındaki etkinliklerin öğrenciler üzerinde, mizah temelli etkinliklerin uygulandığı gruptaki kadar olumlu etki oluşturmadığı belirlenmiştir.

Tablo-14’teki istatistiksel analizler sonucunda, anlatma becerileri son test puanlarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin anlatma becerileri son test puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma vardır. Bu sonuca göre, mizah temelli etkinlikler, Türkçe öğretim programındaki etkinliklere oranla 7. sınıf öğrencilerinin anlatma becerileri üzerinde daha fazla etki sağlamıştır.

Öğrencilerin anlama, anlatma ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek, akademik olarak başarılı olmak için mizah etkili olabilir. “Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik

başarılarına ve tutumlarına etkisi” (Oruç, 2010: 56-73) konulu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu çalışma sonunda ulaşılan bulgu ve sonuçlardan hareketle Türkçe eğitiminde mizahın kullanımı ile ilgili şu öneriler getirilebilir:

Türkçe ders programında ve ders kitaplarında mizaha daha fazla yer verilmelidir.

Öğrencileri kendini ifade etmede cesaretlendirmek için mizah ve mizahî yaklaşım öğretmence kullanılmalı, öğrencinin de mizahı kullanması yönünde teşviklerde bulunulmalıdır.

Ders araç-gereç ve materyalleri mizah ürünlerinin kullanımına uygun olarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Mizah unsurlarının yer aldığı yardımcı materyaller hazırlanıp öğretmenlerimiz derslerinde gerektiği şekilde mizahı kullanmalıdırlar. Bu hususta gelişime açık olmalıdırlar.

Mizah sadece Türkçe dersleri için değil tüm dersler için kullanılmalı ve bu yönde düzenlemeler yapılmalıdır.

Her türlü eğitim kademesinde mizahın etkin şekilde kullanıldığı ve işlendiği öğrenci kulüpleri kurularak öğrencilerin mizaha teşviki sağlanmalıdır.

İstenmeyen davranışların ortadan kaldırılmasında ve istenen davranışların kazandırılmasında; mizah unsurları olan anılar, komik öyküler, karikatürler ve komik kısa filmler gibi gereçler etkin şekilde kullanılmalıdır.

Disiplin problemlerinin önüne geçmede klasik cezalandırma yöntemleri yerine mizah unsurları ile sorunun üstesinden gelmeye çalışılmalıdır.

Öğretmen adayları öğretmenliğe başlamadan önce mizah konusunda gerekli eğitimleri almalıdır.

Türkçe öğretmenleri derslerde geleneksel anlatım yöntemlerinden sıyrılıp öğrencileri aktif hâle getirecek mizahi etkinlik ve anlatım tekniklerini kullanmalıdırlar.



KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akbaba, R.S. (2015). *Türkçe dersi kapsamında 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akbaba, R. S. ve Yalçın, S. K. (2016). 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinde Görülen Hataların Sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1320-1338
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aksoy B. K., Karatekin, Kuş, Z., Sönmez Ö.F. (2010), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi”. *Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Elazığ.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akün, D. (1997). *9-11 yaş çocuklarında mizah duygusunun gelişimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arık, B. (2002). Kemal Sunal, Levent Kırca ve Cem Yılmaz’ın Mizahına Teorik Bir Bakış. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (14), 111-129.
- Ay, Ö. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin mizah tarzları ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeylerini açıklayıcı rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Aydın, A. (2005). Hemşirelik ve Mizah. *CÜ Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 1-6.

- Aydın, İ.S. (2006). *Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2014). Fıkra Türünün Eğitimdeki Yeri ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kullanılabilirliği. *Tarih Okulu Dergisi (Journally of History School)*, 7(17), 785-812.
- Bal, A.A. (2000). *Resim ve ironi resimde bir ifade biçimi olarak ironi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S. J. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144.
- Berk, R. A. (2000). Does humor in course tests reduce anxiety and improve performance. *College Teaching*, 48 (4), 151–158.
- Berwald, J. P. (1992). Teaching French language and culture by means of humor. *French Review*, 66 (2), 189–200.
- Britannica, A. (1993). *Genel Kültür Ansiklopedisi (C. 16)*. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Bryant, J. & Zillmann, D. (1988). Using humor to promote learning in the classroom. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20 (1-2), 49-78.
- Bilge, E. (2008). Cem Yılmaz Anlatıları. *Türkbilig/Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 16-23.
- Bulut, K. (2012). *2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı'nda yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Calp, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Celkan, H. Y. (1990). *Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Cornett, C. E. (1986). *Learning through Laughter: Humor in the Classroom*. Fastback 241. Phi Delta Kappa, Eighth and Union, Box 789, Bloomington, IN 47402.
- Çağlayan, N. (2009). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleyerek anladıklarını yazılı anlatıma aktarma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çakmak Güleç H. ve Geçgel, H. (2006). *Çocuk Edebiyatı*, (2. Basım). Ankara: Kök Yay.
- Çelik, E. (2006). *Fizik öğretiminde bilgisayar destekli mizahın öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M.E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Colwell, C. G. (1981). Humor as a motivational and remedial technique. *Journal of Reading*, 24 (6), 484–486.
- Coşkun, E. (2007). “Türkçe öğretiminde metin bilgisi”. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (231-283). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun Çınar, E. (2015). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinlikleri ile ilgili bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çifçili, V. (2009). Sınıf İçi Disiplinde Otorite. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 91-103.

- Demirci, G. (2013). *Eğitimde mizah ve karikatür kullanımının öğrenci başarı ve motivasyonuna etkisi (ortaokul 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Doğan, F. (2012). *2005 programındaki 8. sınıfa yönelik yazma eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Durmuş, Y. (2000). *The relationship between sense of humor and coping strategies (mizah duygusuyla başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duru, A. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Durualp, E. (2006). *İlköğretimde sosyal bilgiler öğretiminde karikatür kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma becerisinin ilköğretim öğrencilerine öğretimi üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Eşigül, E. (2002). *Cumhuriyet dönemi mizahı üzerinde değerlendirmeli bir bibliyografya çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Eyüp, B. ve Yurt, S. U. (2015). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 51-66.
- Gedik, M. ve Orhan, S. (2014). Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılımlarının Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 967-978.
- Göçer, A. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Journal Of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Türkçe Öğretmenlerince Değerlendirilmesi Üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yay.
- Gökçeaslan, A. (2009). Canlandırma Sinemasında Mizahın Kullanımı. *Gazi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2, 103-133.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- İncioğlu, M. (2003). *Utangaçlık düzeyleri farklı lise son sınıf öğrencilerinin durumluk mizah tepki düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- İnel D., Balım, A. G., Evrekli E. (2009), Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, (EFMED), 3(1), 1-16.
- Kahraman, F. (2008). *Ergenlerde arkadaşlık ilişkisi ile mizah duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaarslan F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınasının etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karagöz, O. (2009). *İlköğretim Türkçe öğretmenlerinin mizah tarzları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaya, S. (2007). *Nasreddin hoca fıkralarının eğitim değeri ve fıkraların benlik durumlarına göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karatay, H. (2011). “Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme”. M. Özbay, (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatosun, S. (2014). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kartallıoğlu, N. (2015). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7.sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S. (2011). *Bir öğretim stratejisi olarak sanat eğitiminde mizah kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış

yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kemiksiz, Ö. (2016). *Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kılıç, M. (2000). Konuşma Eğitimi. *Milli Eğitim*, 145.

Kılıç, Y. (2016). The views of Turkish teachers on the use of humor in secondary schools. *Educational Research and Reviews*, 11(9), 945-956.

Kılınç A. (2008). *Öğretimde Mizahi Kavramaya Dayalı Bir Materyal Geliştirme Çalışması: Bilim Karikatürleri*. Yayımlanmamış (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıvrak, D. (2016). Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerisi: Bir Karikatür, Bir Resim. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 6(2), 89-96

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Köseoğlu M. (2009), *Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımını Eleştirel Düşünmeye Etkisi*. Yayımlanmamış (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Tübar*, 13, 287-309.

Mağden, D. ve Tuğrul, B. (1994). Çocukta Mecaz Kavramının Gelişmesi ve Mizah Anlayışı. *Eğitim ve Bilim*, 18(91), 23-34.

- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2013). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meydan Larousse (1992). *Büyük Lügat ve Ansiklopedisi*. İstanbul: Sabah Gazetesi Yayınları.
- Odabaşı, H. (2014). *360 Derece İletişim*. İstanbul: Babıali Kültür.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Gül Yayınları.
- Orhan, S. (2010). *Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Oruç, Ş. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öngören, F. (1998). *Cumhuriyet'in 75 Yılında Türk Mizahı ve Hicvi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Örge Yaşar, F. (2010). Mizahta Uyumsuzluk Kuramı Bağlamında Tekerlemeler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(1), 49-57.
- Öz, F. ve Hiçdurmaz, D. (2010). Stresle Baş Etmede Önemli Bir Yol: Mizahın Kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 83-88.
- Özalp, I. (2006). *Karikatür tekniğinin fen ve çevre eğitiminde kullanılabilirliği üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Özbay, M. (2006), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçakmak, H. (2011). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Özdemir, N. (2010). Mizah, Eleştirel Düşünce ve Bilgelik: Nasreddin Hoca. *Millî Folklor*, 22(87), 27-40.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Kaya, Z. ve Recepoğlu, E. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları İle Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 405-428.
- Özenç, S. (1998). *Algılanan anne-baba tutumlarının durumluk mizah tepki düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özkan, H.İ. (2008). *Öğretmen ve öğrencideki mizah anlayışının sınıf atmosferine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özkara, Y. (2013). İlköğretim Türkçe Eğitimi Sürecinde Mizah Unsurlarından Yararlanma. *Millî Folklor*, 25(100), 182-188.
- Özşahin E. (2009), Karikatürlerle Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 20(7),101-122.
- Pollak, J. P. & Freda, P. D. (1997). Humor, learning, and socialization in middle level classrooms. *The Clearing House*, 70 (4), 176–178.
- Rule, A. C., Sallis, D. A., & Donaldson, J. A. (2008). Humorous Cartoons Made by Preservice Teachers for Teaching Science Concepts to Elementary Students: Process and Product. Annual Graduate Student Research Symposium (Apr 7) Cederfalls.
- Sağır, M. (2004). Temel Eğitim Okullarında Konuşma Eğitimi ve Ağızlar. *Türk Dili*, 625, 12-16.
- Sallabaş, M.E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarbay, A. (2015). *İlköğretim Türkçe 7. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Meram Yay.
- Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1995). *Güzel Konuşma Yazma*. İstanbul: Fil Yayın Evi.

- Savaş, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Savaş, S. (2013). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1(1), 176-186.
- Seçgin F., Yalvaç G., Çetin T. (2010), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi*. Yayımlanmamış (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (1995). *Türkçe öğretiminde Tam öğrenme*. Ankara: Ya-pa.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları
- Sivrioğlu, S. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı dramının konuşma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sübaşı, G. (2008). “Eğitim psikolojisi” A. Ulusoy (ed.) *Eğitim Psikolojisi* içinde (1-28). Ankara: Anı Yay.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegema Yay.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Taşer, S. (2000). *Örneklerle Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Temizkan, M. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Durumları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 13-32.
- Temizyürek, F. (2007). Progressing Speaking Ability in Second Level of Elementary Education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 113-131.
- Topal, Z. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinde mizah tutumunun gelişimi (4-8. sınıf öğrencileri özelinde)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Topuz, S. (1995). *The relationships among popularity, sense of humor and akademik achievement*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tunalı, M. (2015). *Başarılı ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Yediveren.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramının yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türkyılmaz, D. (2009). Masal Bilmece İlişkisi Bağlamında Türk Masallarında Bilmece Unsurları. *Hütab*, (10), 155-163.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve Matematik Öğretiminde Kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 47-66.

- Urhan, O. (2016). *Ortaokul 8. sınıf Türkçe derslerinde masalların yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ünalın Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Ünlü, A. (2013). *Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının düşünceyi geliştirme teknikleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Yılmaz, İ., ve Gedik, M. (2014). Deyim ve Atasözlerinin Öğretilmesinde Görsel Bir Araç Olarak Karikatürlerin Başarıya Etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, (41), 226-242.
- Yaman, H. (2010). Bir Öğretim Aracı Olarak Karikatür: Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1215-1242.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah Kavramı ve Sanattaki Yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2, 1-41.
- Yegen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yerlikaya, E.E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği'nin uyarlama çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yerlikaya, E.E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yılmaz, K. (2011). Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-44.
- Yörüsün, S. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Silifke Atatürk ilköğretim okulu örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

EKLER

Ek 1: Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu

[illegible]

Açıklama: Kazanımları gerçekleştirme düzeyine göre; Pekiyi: 5, İyi: 4, Orta: 3, Geçer: 2, Başarısız: 1 puan verilecek

Ek 2: Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu

[illegible]

Açıklama: Kazanımları gerçekleştirme düzeyine göre; Pekiyi: 5, İyi: 4, Orta: 3, Geçer: 2, Başarısız: 1 puan verilecek

Ek 3: Mizah Temelli Etkinliklerle Hazırlanmış Örnek Ders Planı

**[Anlatma (Konuşma ve Yazma) Becerileri Esas Alınarak
Düzenlendi]**

Tema: Kişisel Gelişim

Alt Tema: Başarı

Metnin Adı: Güneşe Doğru

Metnin Türü: Öykü

Okulun Adı: Ortaokulu

Sınıf: 7. Sınıf

Dersin Adı: Türkçe

Yöntem ve Teknikler: Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma, Serbest Konuşma, Yaratıcı Konuşma, İkna Etme, Yaratıcı Yazma, Metin Tamamlama, Duyulardan Hareketle Yazma, Mizah Kullanma.

TEMAYA HAZIRLIK

Öğrencilerinizden, yüzmeye, bisiklete binme vb. bir beceri kazanırken yaşadıklarını anlatan bir anı yazmalarını isteyiniz. Yazdıkları anılarıyla ilgili fotoğrafları varsa sınıfla paylaşımlarını sağlayınız.

Öğrencilerinizden kazandıkları bir başarı ile ilgili anılarını sınıfta anlatmak üzere hazırlık yapmalarını isteyiniz.

Öğrencilerinize “Deyimlerin Öykülerini Öğrenelim” etkinliği sırasında kullanmak üzere, öykülerini bulabilecekleri deyimler vererek onlardan bu deyimlerin öykülerini araştırmalarını isteyiniz.

I. KONUŞALIM – ANLATALIM

“Arkadaş çevrenizde sizi tehlikeli işlere sevk etmek için hangi sözler söylenir, arkadaşlarınız sizi nasıl gaza getirmeye çalışır ve bu durumlarda ne gibi tehlikelerle karşılaşılırsınız?” sorusunu tahtaya yazınız. Bu konuda öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını ve ifade güçlerini zenginleştirmek amacıyla “kelime ve kavram havuzundan

seçerek konuşma” yöntemiyle konuşma etkinliğini öğrencilerinize yaptırınız.

Dinleme ve konuşma kurallarını hatırlatınız.

Aşağıdaki kavram havuzunda yer alan kelime ve kelime gruplarını tahtaya yazınız.

Korku

yüzmek

boğulmak

dalga

güneş yanığı

zorluk çekmek

heyecan duymak

çok zor bir işi yaptırmaya çalışmak

Öğrencilerinizden verilen konuyla ilgili komik anılarını, bu kavram havuzundan seçecekleri kelime, kelime grubu ve kavramlardan uygun olanlarını kullanarak anlatmalarını sağlayınız.

Öğrencilerinizin kendi anlattıklarında yer alan sorunlarına, konuşarak çözüm aramaları için öğrencilerinize rehberlik ediniz. Düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla öğrencilerinize “Sorunları çözmek için güç kullanmak ve şiddete başvurmak uygun bir yol mudur?”, “Güç kullandığınızda sorunlarınızı çözmüş mü yoksa arttırmış mı olursunuz?” sorularını yöneltiniz. Daha sonra “Her Şey Güç Değildir” adlı kısa filmi izletiniz. Kısa filmle ilgili öğrencilere görüşlerini sorunuz.



“Her Şey Güç Değildir” adlı kısa filminden bir kesit. (kaynak: www.youtube.com/watch?v=4eQNxGm8Ffm)

“Arkadaş ortamlarında gereksiz cesaret gösterileri nasıl sonuçlar doğurabilir?” ve “Bu konuda neler yapmamız gerekir?” sorularını sorunuz. Bu konuyla ilgili olarak öğrencilerinize sınıf önünde bir ikna konuşması yaptırınız. İkna konuşmasını ironi yoluyla yaptırarak onlara yapılması gerekenin tam tersini söyleyerek aslında tersini kastetmeleri gerektiğini anlatınız, ironinin tanımını yapınız. İlk örneği siz veriniz. Öğrencilerin mizah ve ikna becerilerinin geliştirilmesine yönelik rehberlik ediniz. Konuşma esnasında öğrencilerinize vurgu, tonlama ve duraklama hususlarına dikkat etmeleri konusunda uyarılarda bulununuz.

II. YAZALIM – ANLATALIM

Öğrencilerinizden, verilen konuyla ilgili olarak yüzme, bisiklete binme, ata binme, yeni bir spora başlama, bilgisayar öğrenme vb. becerilerinden birini seçmelerini ve bu beceriyi kazanmak için nasıl bir süreç izlemek gerektiği ile ilgili düşüncelerini sınıf içinde tartışıp değerlendirmelerini sağlayınız. İfade etmelerini ve bu beceriyi kazanırken neler yaşadıklarıyla ilgili komik bir anılarını anlatmalarını isteyiniz. Çok sayıda öğrencinize söz vererek bu becerilerle ilgili düşüncelerin açıklanmasını sağlayınız. Daha sonra öğrencilerinizden, seçtikleri bir becerinin kazanılması sırasında izlenmesi gereken yolu ve bunlarla ilgili düşüncelerini anlatan söyleşi türünde bir yazı yazmalarını isteyiniz.

Öğrencilerinize söyleşi türünün özelliklerini hatırlatınız.

Öğrencilerinizin yazılarından birkaçını okutunuz.

KARİKATÜRDEKİ ATASÖZÜNÜ/DEYİMİ BUL

DERS: Türkçe

SINIF: 7

YAKLAŞIK SÜRE: 1 ders saati

TEMEL BECERİLER: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme

AMAÇ: Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

MATERYALLER: Çalışma Kâğıdı

SÜREÇ

1. Karikatürleri dağıtınız.
2. Sınıfı beş gruba ayırınız.
3. Her gruba bir atasözü ve bir deyim gelecek şekilde karikatürleri dağıtınız.
4. Atasözleri ve deyimler için çizilen aşağıdaki karikatürlerde hangi deyim veya atasözünün anlatılmak istendiğini ve bu atasözü veya deyimlerle ne anlatılmak istendiğini karikatürün altında bırakılan boşluğa gruplardan işbirliği yaparak yazmalarını isteyiniz.
5. Daha sonra kendiniz tek tek öğrencilere anlamlarını söyleyiniz.
6. “Deyimlerin Öykülerini Öğrenelim” etkinliği kapsamında belirtilen iki deyim hikâyesini İskender Pala’nın “İki Dirhem Bir Çekirdek” adlı kitabından okuyunuz.

DEĞERLENDİRME

Çalışma kâğıtları kullanılır.

Cevaplar:

1. Ağaç yaşken eğilir.



Kaynak: <http://www.egitimhane.com>

2. Ayağını yorganına göre uzatmak (deyim)



Kaynak: <http://www.egitimhane.com>

3. Hatır için çiğ tavuk yenir.



Kaynak: <http://www.egitimhane.com>

4. Bir kulağından girip bir kulağından çıkmak (deyim)



Kaynak: <http://www.arabuloku.com>

5. Sütten ağız yanan yoğurdu üfleyerek yer.



Kaynak: <http://www.egitimhane.com>

6. İpe un sermek (deyim) KİTAPTAN HİKÂYESİNİ
OKUYUNUZ



Kaynak: <http://www.egitimhane.com>

7. Kelin ilacı olsa önce kendi başına sürer.



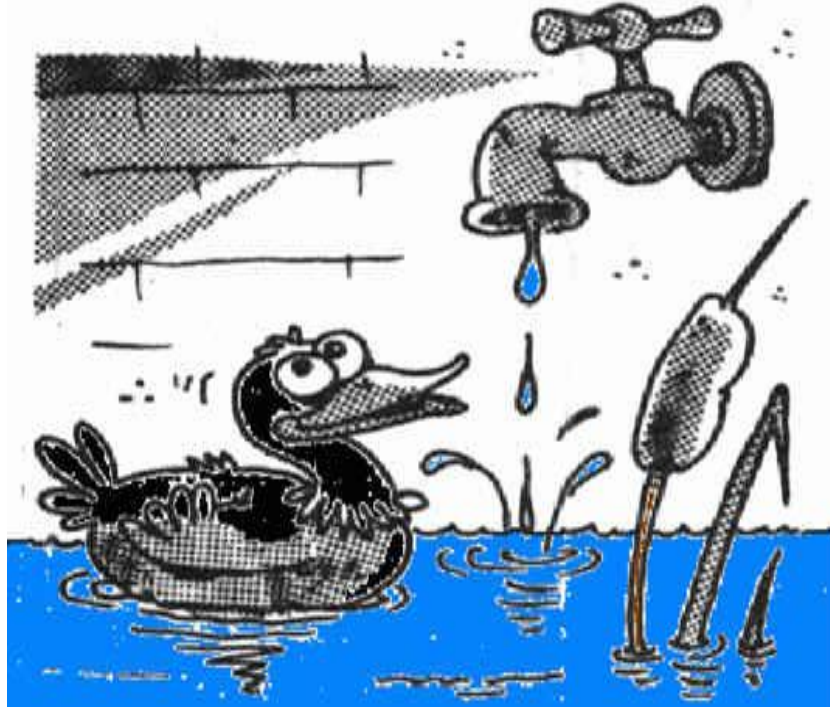
Kaynak: <http://www.egitimhane.com>

8. Dokuz doğurmak (deyim) KİTAPTAN HİKÂYESİNİ OKUYUNUZ



Kaynak: <http://karikaturname.com/>

9. Damlaya damlaya göl olur.



Kaynak: <http://www.egitimhane.com>

10. Deveye hendek atlatmak (deyim)



Kaynak: <http://www.selcukerdem.com>

DEVAMINI GETİR DOSTUM

DERS: Türkçe

SINIF: 7

YAKLAŞIK SÜRE: 1 ders saati

TEMEL BECERİLER: Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme

AMAÇ: Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

MATERYALLER: Çalışma Kâğıdı

SÜREÇ

1. Öğrencilere öykü tamamlama çalıştırması yaptırınız.
2. Öncelikle öğrencileri beş gruba ayırınız.
3. Her gruba çalışma kâğıtlarında yer alan başlangıç paragraflarını veriniz ve ikişer dakika arayla gruptaki her bir öğrencinin öyküyü devam ettirmesini sağlayınız, iki dakika sonunda diğer öğrencinin devam etmesini isteyiniz.
4. Bu şekilde gruptaki tüm öğrencilerin yazmasını sağlayınız.
5. Süre sonunda hikâye bitmemişse ilk yazan öğrenciye hikâyeyi tamamlatınız.
6. Bu hikâyeleri sınıf içerisinde okuyunuz.

DEĞERLENDİRME

Çalışma kâğıtları kullanılır.

Çalışma kâğıtlarında yer alan başlangıç paragrafları:

1.Grup: Birkaç arkadaş arabaları ile yolda giderlerken, kötü şans bu ya, bir kedi arabanın önüne atlıyor, bunlar da kediye "küütt!" diye çarpıyorlar, hemen iniyorlar, bakıyorlar ki yolun kenarında bir kedi hoplayıp zıplıyor, üzüyorlar, "bari can çekişmesin, öldürelim" diyorlar..

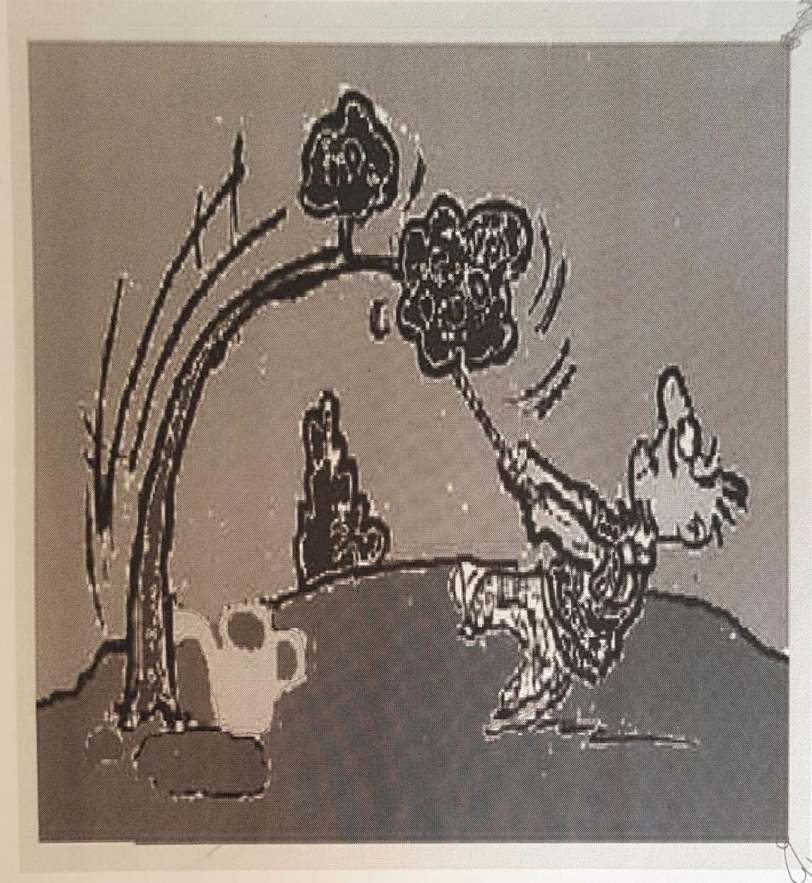
2.Grup: 4 öğrenci sabahleyin uyanamamışlar ve de matematik finalini kaçırmışlar ertesi gün hocalarına gitmişler, zar zor ikna etmişler, işte arabaya bindik yolda lastik patladı o yüzden kaçırdık diye..

3.Grup: Çocuklu bir kadın dolmuşta giderken çocuğu rahat durmuyor ve huysuzluk yapmaya başlıyor. Kadın çocuğa bir türlü söz geçiremiyor ve şoföre dönüp, -şoför bey bir şey söyle şuna da sussun. diyor..

4.Grup: Bir gün bir çocuk ağlaya ağlaya sokakta yürüyormuş, elinde de 100 lira varmış. Yoldan geçen biri çocuğu durdurmuş..

Noktalama işaretlerinin işlevlerini hatırlamaları için tüm işaretler üzerine kısa hatırlatmalar yapınız. Öğrencilerden her noktalama işaretinin işlevi üzerine çok kısa bir mizahî şiir veya mizahî bir söz yazmalarını isteyiniz. Mümkün olduğunca tüm noktalama işaretleri üzerine konuşulmasını sağlayınız. Kendiniz de birkaç noktalama işareti için mizahi bir tanım yapınız veya bir şiir uydurunuz.

EK 4: “Karikatürdeki Atasözünü/Deyimi Bul” Etkinliği Öğrenci Çalışmalarından Örnekler:



1

Ağac yaşken eğilir. (Atasözü)

⇒ insanların küçük yaşta öğrenmedikleri
gerçek yalan olsun gerekse başka bir
şey-her şey küçükken olur. Bunun için ağac
yaşken eğilir.



2 Ayağını yorganına göre uzat = insanın her şeyi abartmadan tutarını bilerek yaşamayı bilmeli ve neyi nerede bırakmasını ita soru f yapmasını bilmeli. Bu nedenle günümüzde ve geçmişte Ayağını yorganına göre uzat deyimini kullanır

Haso20



3 Hatır için çığ tavuk yenilir.
İnsan bazen hatır için yapılması uygun olmayan,
yapılması istenmeyen şeyleri bazen yapmak zorunda
kalabilir. Yapılması istenen şey yasa ve ahlak dışı
değilse yapılmalıdır. Çünkü hatır bunu gerektirir.

Deyim



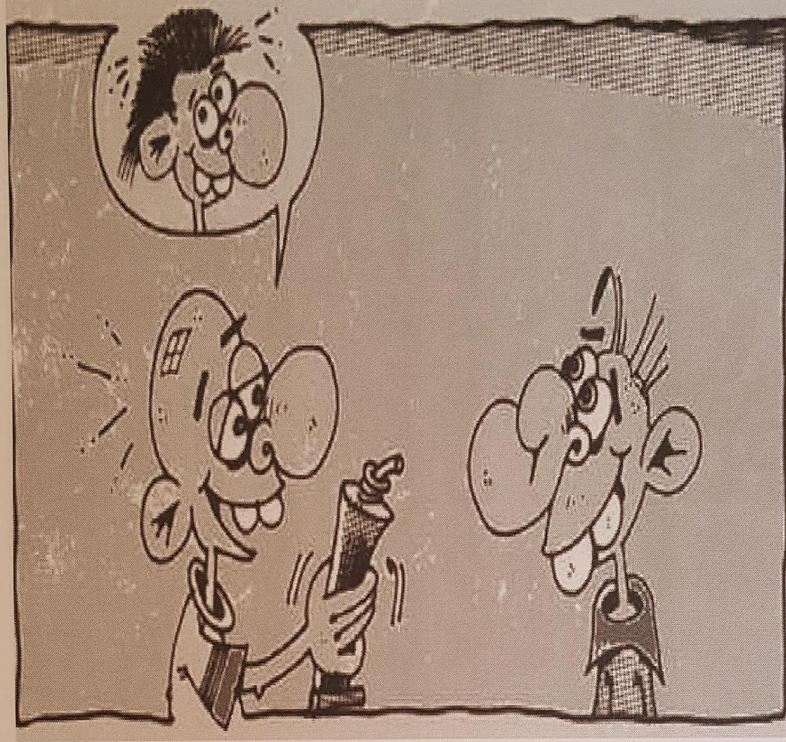
4 Bir kulğından girip öbür kulğından çıkmak.
Bir şeyi önemsemeyip söylenen bir şeyi dinlemeden
kulak asmaktır. Kulğından girdiğı gibi hemen
çıkıyor. Yani aklında kalmıyor.



5 Sütten ağızı yanık yoğurdu içilerek
yer. => Önceden yaşanan bir olaydan
ders çıkarmak amacıyla. yoğurda
içlemek.



6. İpe un sermek $\Rightarrow$ Bir takım bahanelerle
ileri sürerek istenilen işi yapmaktan
kaçınmak

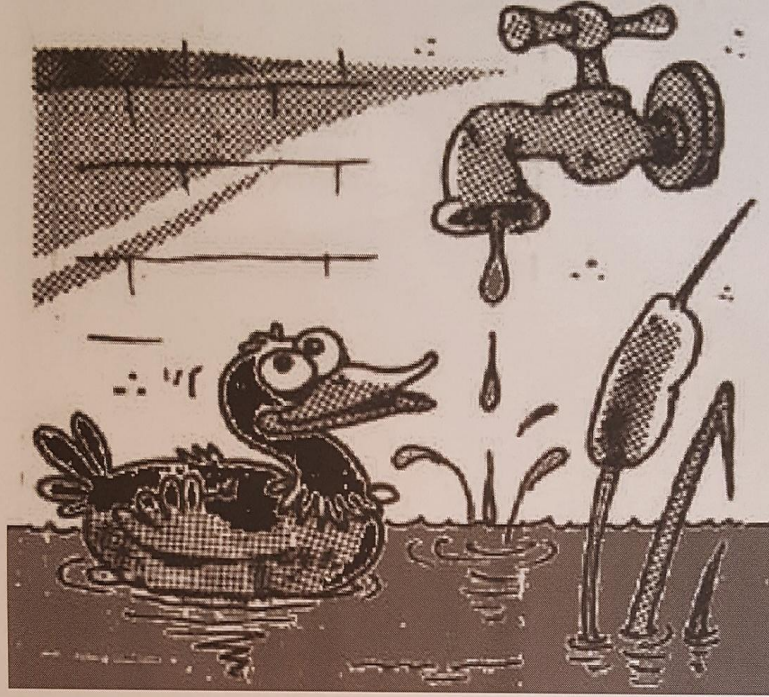


7 Kelin ilacı olsa önce kendine kafasına sürer mi yani bir

dağırırsa önce kendine uygularsa karşıdakine uygular



8 doktor doğurmak için bir sükıntı beklerken bir sara
zorlukla karşılaşması yani adam doğum almama
kaldırıyor yaşıyor adımı diye sorunlarla karşılaşmış



9 Damlaya damlaya göl olur.

Bir insan parasını küçük-
kten bile biriktirerek
gelecekte çok büyük kaza-
nçlara sahip olur. Parayı
ihtiyacın olduğu yerde kullanmak
faizlosun da biriktirmektir.



www.selcukerdem.com

10 Deveye hendek otlatmak

Bir işi birine zorla yaptırmak, insanları zorla istemedikleri, yapmak istemediği şeyi ona zorla yaptırmalarıdır. Onu zorlamak tır, Gücünün yetmediğine yettirmeye çalışmaktır. Örneğin: Sevmedikleri veya yiyemeyeceklerini ona zorla yedirmek ve sevdirmek gibi.

EK 5: "Devamını Getir Dostum" Etkinliği Öğrenci Çalışmalarından Örnekler:

1.Grup: Birkaç arkadaş arabaları ile yolda giderlerken, kötü şans bu ya, bir kedi arabanın önüne atlıyor, bunlar da kediye "küütT!" diye çarpıyorlar, hemen iniyorlar, bakıyorlar ki yolun kenarında bir kedi hoplayıp zıplıyor, üzülüyorlar, "bari can çekişmesin, öldürelim" diyorlar..

sonra kedi çok korktu ve arkadaşları
yanına gitti sonra arkadaşları ona öl-
dürmek isteyen arkadaşları dan kaçmak
istedi ama ayağı kırıldığı için gidiemiyordu
kedi topallayarak yürüyordu arkadaşları
onu kovaladı ve yakaladılar sonra
ona rezaket gettirmek istediler Ama
kedi yeterli kadar rezaket getmişti
onu öldürmek isteyen arkadaşları ona
kötü şeyler yapmak istedi ve kedi
çok korkmuştu kedinin titreyordu
Onlar tam öldürecekti onun yanına bir
adam geldi. ve ne yapıyor sunu ne yapıyor sunu
kedi zaralı mı kediye günah değildi dedi ve eline al-
ıp okşayıp sevip kendi evine götürdü
aslında adam yalnızdı bu onada kedi-
yede yeni bir hayat sundu ve bir
ömür yaşayabake iki yıl sonra

2.Grup: 4 öğrenci sabahleyin uyanamamışlar ve de matematik sınavını kaçırmışlar ertesi gün hocalarına gitmişler, zar zor ikna etmişler, işte arabaya bindik yolda lastik patladı o yüzden kaçırdık diye. .

Hoca o gün onları sınav yaptı. Her birinin 25 puanlık 4 soru sordu. Her birini ayrı yerlere oturttu ve soruları sormaya başladı. Sınavda soruları kolaydı fakat 4 öğrenci ders çalışmamış olduğu için sınavda düşük aldılar ve özlüklerini sonra kendilerini zorlamaya başladılar. Hoca bu çalışmaları görünce velilerini aradılar sizin çocuğunuz çalışmaya az da olsa merak gösterdi ve babası ona tekiyle derslerine iyi çalış sana bisiklet alacağım diyerek çocuğunu sevindirdi. Çocuk o gün bu gündür her gün ders çalışıyor. Bir gün sınav olmuş ve çocuk yüksek almış. Hoca babasına demiş ki çocuğum yükselmiş dedi ve babası çok sevinip ona bisiklet aldı çok çok sevindi çocuk yine kendisini bıraktı yine dersleri kütü olmaya başladı Babası öğrenince bisikleti geri aldı. Çocuk üzülüyordu ama biraz zaman geçince anladı. İyi bir şey yapmış babası çünkü bu sayede çocuk çok çalıştı. Ve Matematik öğretmenini oldu. Çocuk babasına teşekkür ederim. dedi. Ve çocuk babasına bir araba aldı.

"SON"

3.Grup: Çocuklu bir kadın dolmuşta giderken çocuğu rahat durmuyor ve huysuzluk yapmaya başlıyor. Kadın çocuğa bir türlü söz geçiremiyor ve şoföre dönüp, -şoför bey bir şey söyle şuna da sussun. diyor..

Şoför: Ben ne diyeyim ki:

Kadın: Özene dolmuş durdurun..

Çocukları dolmuştan indirin. Anne yine huysuzlanır.

Anne çocuğunu bir markete götürür ona oyuncak alır. Çocuk sevinir. Ağlamayı keser. Kadın çok sevinir. Ve bu seferde dolmuştan indikleri için üzülür. Çocuğuna serin yüzünde dolmuştan indik sokaklarda kaldık. Nasıl evimize gideceğiz paramızda bitti. Boban bizi keser parayı oyuncaklara verdik. Akrabalarımızda burda yok burayı da tanımıyoruz şimdi ne yapacağımızı bilmiyoruz hepsini sen yaptın şimdi etrafta tanıdığımız kimse olmadığından dolayı, güvendiğimiz bir kişiye babamın numarasını, verip babam gelsin ve bizi burdan alsın

yaksa Bundo penişan olucaz Bobası onları

Alın ve miye Böyle oldu diye sapan çocuk herşeyi anıların Çocuğuna kutara dolmuşçuları neden bıraktın beni arasaydın dıgerserde dolmuşla eve gittiler ve dolmuş cu özür diledi

4.Grup: Bir gün bir çocuk ağlaya ağlaya sokakta yürüyormuş, elinde de 100 lira varmış. Yoldan geçen biri çocuğu durdurmuş..

Hey! beklesene gel sana bir

şey verecem ama sende benim
söylediğimi yapacaksın anlaştık mı?

Sonra yoldan sapmadan çocuk
korkup kaamak istemiş ama adam
Onu yakalar diye korkmuş ve

ve yolu kaybetmiş sonra çocuk yere düşmüş

Adam onu yakalamış ve gel buraya demiş sen
Sana ne dedim kaama dedim

ve çocuk bir anlık heyecan ile ne yapacağını anlamamış

ve yoldan geçen bir polis onları görmüş ve hey ulan siz

ne yapıyorsunuz çocuk bu 100 lirası yerde buldum ve benden

almak istiyor demiş poliste bu 100 liram kimin olduğunu

Söylenmiş ve çocuk o Polise teslim etmiş sonra Polis o Polayı kâhîbîne
teslim etmiş ve o Polayla birlikte Hırsızda korakola götürmüş ve Hırsız

gaskınlık içinde nasıl yakalanacağını fark etmeden kendini korakolda bulmuş

hiç bir zaman hırsızlık yapmamalıyız

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Yunus ŞAKİROĞLU
Doğum Yeri ve Tarihi	AĞRI - 1989
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi A.B.D. Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce - YDS (65 Puan - D seviyesi)
Bilimsel Faaliyetler	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	
İletişim	
E-posta Adresi	sakiroglu_yunus@hotmail.com
Telefon	+905064490785
Mezuniyet Tarihi	
06.07.2017	