

Ana Dili Olarak
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

(Kuramlar-Terimler-Yöntemler-Uygulamalar)

Türk Dil Kurumu Yayınları

Ana Dili Olarak
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
(Kuramlar-Terimler-Yöntemler-Uygulamalar)

Ana dili olarak Türkçe öğretimi: (kuramlar-terimler-yöntemler-uygulamalar) [e-Kitap]/ Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Uygulama Kolu.--Ankara: Türk Dil Kurumu, 2024

972 s.: grf., şkl., tbl.; 24 cm.— (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları; 1577)

Kaynakça bölüm sonlarındadır.

ISBN 978-975-17-6056-2

1. Öğretim, Türkçe 2. Türk Dili, Öğretim I. e.a.

372.4

Türk Dil Kurumu Yayınları

Ana Dili Olarak
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
(Kuramlar-Terimler-Yöntemler-Uygulamalar)

Ankara, 2024

Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
Türk Dil Kurumu Yayınları: 1577

Ana Dili Olarak
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
(Kuramlar-Terimler-Yöntemler-Uygulamalar)

Hazırlayanlar:
Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim ve Uygulama Kolu
Prof. Dr. Celal DEMİR (Başkan)
• Prof. Dr. Abdullah Azmi BİLGİN (Üye) • Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN (Üye)
• Prof. Dr. Erdoğan UYGUR (Üye) • Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK (Üye)
• Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN (Üye) • Prof. Dr. İsmet ÇETİN (Üye)
• Prof. Dr. İsmet EMRE (Üye) • Prof. Dr. Kamil İŞERİ (Üye)
• Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU (Üye) • Prof. Dr. M. Mete TAŞLIOVA (Üye)
• Prof. Dr. Musa ÇİFCİ (Üye) • Prof. Dr. Nesrin SİS (Üye)
• Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU (Üye) • Dr. Reşide GÜRSES (Kol Uzmanı)
• Canan KANOĞLU (Kol Uzmanı) • Elif KARAKUŞ (Kol Uzmanı)
*
Yayıma Hazırlayanlar:
Prof. Dr. Celal DEMİR
AYK Uzmanı Elif KARAKUŞ
*
Metin Denetimi:
AYK Uzmanı Elif KARAKUŞ
*
İnceleyiciler:
Prof. Dr. Kamil İŞERİ
Prof. Dr. Yusuf UYAR
Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN
*
Sayfa ve Kapak Tasarımı:
TDK - Dilek ŞERBETÇİ
*
Birinci Baskı: Ankara, 2024 Kasım
ISBN Numarası: 978-975-17-6056-2
DOI: 10.24155/tdk.kitap.41
*
Dağıtım:
Türk Dil Kurumu
Üniversiteler Mah. Toplum Cad. No.: 5
06800 Çankaya / ANKARA
Telefon: +90 (312) 457 52 00
Belgegeçer: +90 (312) 468 07 83
Genel ağ: http://tdk.gov.tr
*
©5846 sayılı Yasa'ya göre
eserin bütün yayın, çeviri ve alıntı hakları
Türk Dil Kurumuna aittir.

İçindekiler

SUNUŞ ● 7

I. BÖLÜM
Ana Hatlarıyla Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi ● 11
Nurşat BİÇER

II. BÖLÜM
Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkçe Öğretim Politikaları ve Programları ● 45
Celal DEMİR

III. BÖLÜM
Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler, Kavramlar, Terimler ● 77
Gülsün Leylâ UZUN

IV. BÖLÜM
Türkçe Temel Dil Becerilerinin Eğitimi ve Öğretimi ● 161
Musa ÇİFÇİ ► *1. Dinleme-İzleme Becerisi ve Eğitimi* ● 163
Şadan ALTINOK ► *2. Konuşma Becerisi ve Eğitimi* ● 211
Ali Fuat ARICI ► *3. Okuma Becerisi ve Eğitimi* ● 247
Zekeriya BATUR ► *4. Yazma Becerisi ve Eğitimi* ● 283

V. BÖLÜM
Okuma ve Yazma Alışkanlığı ● 315
Nezir TEMUR

VI. BÖLÜM
Analitik Düşünme ve Eleştirel Okuma ● 345
Gülsün Leylâ UZUN

VII. BÖLÜM
Çevrim İçi ve Çevrim Dışı Okuma ● 373
Erol DURAN

VIII. BÖLÜM
Medya Okuryazarlığı ● 415
İsmet EMRE

IX. BÖLÜM
Dil Bilgisi Öğretimi ● 437
İlhan ERDEM

X. BÖLÜM
Türkçe Öğretiminde Program Geliştirme ● 461
İsmail ÇOBAN

XI. BÖLÜM
Türkçe Öğretimi Yöntem ve Teknikleri ● 503
Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

XII. BÖLÜM
Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme ● 567
Faruk POLATCAN - Harun ŞAHİN

XIII. BÖLÜM
Türkçe Öğretiminde Materyal ve Teknoloji Geliştirme ● 601
Nurullah ŞAHİN - Onur ER

XIV. BÖLÜM
Kavram Öğretimi ve Söz Varlığını Geliştirme ● 647
M. Mete TAŞLIOVA

XV. BÖLÜM
Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi ve Metin Seçimi ● 693
İsmet ÇETİN

XVI. BÖLÜM
Türkçe Öğretimi ve Ders Kitapları ● 739
Celal DEMİR

XVII. BÖLÜM
Çocuk ve Gençlik Edebiyatı ● 783
Aliye Uslu ÜSTTEN - Zeki GÜREL

XVIII. BÖLÜM
Türkiye Dışında Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi ● 815
Ülker ŞEN

XIX. BÖLÜM
Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yabancılara Türkçe Öğreten Kurumlar (1984-2021) ● 859
Fahri TEMİZYÜREK

XX. BÖLÜM
İlkokuma ve Yazma Öğretimi ● 883
Namık Kemal ŞAHBAZ

XXI. BÖLÜM
Türkçe Dersi İşleniş Örnekleri ● 921
Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

XXII. BÖLÜM
Yazım ve Noktalama Bilgisi Öğretimi ● 945
Faysal Okan ATASOY

SUNUŞ

XV. yüzyıla kadar gerek kendi insanımıza gerekse yabancılara Batı Türkçesini (Oğuzca) öğretmek veya özelliklerini tespit etmek amacıyla yapılmış bir çalışmaya rastlayamıyoruz. Âşık Paşa da (XV. yy.) yaşadığı döneme kadar böyle bir çalışmanın olmadığını üzülerek anlatmaktadır. Ona göre pek çok insan, başka dillerin kurallarını merak edip araştırırken Türkçe ile kimse ilgilenmemektedir. Bu durumu *Garipname* adlı eserinde şöyle ifade etmektedir:

"Kamu dilde var idi zabt u usûl / Bunlara düşmüş idi cümle ukûl
Türk diline kimsene bakmaz idi / Türklere hergiz gönül akmaz idi
Türk dahi bilmez idi ol dilleri / İnce yolu ol ulu menzilleri
Bu kitâb anın içün geldi dile / Kim bu dil ehli dahı ma'nâ bile"

XVI. yüzyıla gelindiğinde, Batı Türkçesinin özelliklerini kendince tespit edip düzenleyen bir araştırmacıyla karşılaşıyoruz: Bergamalı Kadri, *Müyessiretü'l-ulûm* adını verdiği eserinde, Türk dilinin özelliklerini ayrıntılı sayılabilecek bir düzeyde tespit etmiş, tarif etmiş ve sınıflandırarak kendine özgü bir dil bilgisi kitabı yazmıştı. Ancak o da bu kitabı Türkçeyi yabancılara veya kendi insanımıza öğretmek için değil, "kimsenin at koşturmadığı bir alanda" hüner göstermek için yazdığını ifade ediyordu. Bergamalı Kadri'ye göre eli kalem tutanlar, kendince bir şeyler yapıyorlardı; kimi şiir yazıyor "divan" tertip ediyordu. Kimi "tezkire", kimi "tefsir" yazıyordu. Kimi de "ahlaki eserler" kaleme alıyordu. Ona göre herkes bir alanda "at koşturuyor"du. Türkçe, kimsenin ilgi duymadığı bir alandı. Bu nedenle Türkçenin gramerini yazmakla herkesten farklı bir iş yapmış olacaktı ve öyle yaptı. Kimsenin ilgilenmediği konuda bir kitap yazdı. Adını *Müyessiretü'l-ulûm* koydu. Yazdığı bu kitabı İstanbul'a götürüp "farklalıklar"ı seven, "yenilikler"den hoşlanan birine; Kanuni Sultan Süleyman'ın baş veziri Pargalı İbrahim Paşa'ya takdim etti. Paşa'nın bu farklı "ithaf"ı nasıl değerlendirdiğini, eserin yazarına hangi ihsanlarda ya da ne tür iltifatlarda bulunduğunu bilmiyoruz. Bildiğimiz tek şey İbrahim Paşa'nın eseri koruma altına almış olduğudur. Bu sayede eser bize kadar ve tek parça hâlinde gelebilmiştir.

Türkçenin formel eğitim kurumlarında Türk çocuklarına ve onlarla yan yana oturan vatandaş çocuklarına; kalem efendilerine, memur adaylarına bir ders olarak okutulması ancak Tanzimat'tan sonra (1839) mümkün olabilmiştir. 1850'li yıllardan itibaren Batıdaki eğitim öğretim kurumları örnek alınarak açılan (küşat edilen) rüştiye mekteplerinde, idadi mekteplerinde, sultanilerde ve muallim mekteplerinde Türkçenin bir ders olarak okutulmaya başlandığını görüyoruz. Ancak yine kendi adıyla değil "kavâid", "lisan-ı Osmanî", "sarf ü nahiv", "kavaid-i Osmanî" gibi adlarla okutulmuş, bu derslere göre de ders kitapları (okul gramerleri) yazılmıştır.

İkinci Meşrutiyet dönemine gelindiğinde, Türkçülük, Türkçecilik gibi düşünce akımları eğitim hayatında da etkili olmuş, bazı ders kitaplarına "kavaid-i Türkî", "muhtasar sarf-ı Türkî", "nev usûl sarf-ı Türkî", "hülasa-i lisan-ı Türkî" gibi isimler verilmiştir. Ama bu kitaplarda da Türkçenin kuralları, Arap gramerlerindeki terimlerle ifade edilmiş; Türkçe, Arap gramerlerindeki gibi bölümlere, alt başlıklara ve kısımlara ayrılarak incelenmiştir.

Cumhuriyet döneminde Türk dili ve Türk tarihi her aydının ilgi alanı olmuş, Çankaya, Atatürk'ün sevk ve idaresinde bir dil ve tarih okulu hâline gelmiştir.

1928'de kurulan Dil Encümeni bünyesindeki gramer (dil bilgisi) Türkiye Türkçesinin kuralarını tespit etmiş ve *Muhtasar Türk Grameri adıyla* 96 sayfalık bir kitapçık oluşturmuştur. Çalışma raporuna bu kitapçığı da eklemiştir. Bu kitapçık Türkiye Türkçesinin Türkler tarafından yazılmış olan ilk grameri (prototipi) kabul edilmektedir. Daha sonra bu taslaktaki bilgiler çoğaltılarak birçok okul grameri yazılmıştır. (Mithat Sadullah: *Yeni Türkçe Gramer,* Peyami Safa: *Türk Grameri*, İbrahim Necmi: *Türkçe Gramer*, Necmettin Halil: *Dil Bilgisi (gramer)*, Ahmet Cevat: Muhtasar Türk Gramerine Giriş…) Maarif Vekâletinin 1940'ta Tahsin Bangoğlu'na yazdırmış olduğu 96 sayfalık *Ana Hatlarıyla Türk Grameri* adlı eser de daha sonra yazılan Türkiye Türkçesi gramerlerine model olmuştur.

1932'de kurulan Türk Dili Tetkik Cemiyetinin (Türk Dil Kurumu) önderliğinde düzenlenen kurultay ve toplantılarda Türkçenin tarihî gelişimi, kuralları, mevcut durumu ve geleceği; diğer dillerle teması, etimolojisi ve imkânları tartışılmıştır. Türk dili ve Türkçeyle ilgili çok sayıda yayın yapılmıştır.

Maarife Vekâleti'nin 1941'de ilk ve ortaokullarda okutulması amacıyla Peyami Safa, Necmettin Halil Onan, Avni Başman, Tahir Necat Gencan ve Mithat Sadullah Sander'den oluşan bir komisyona yazdırdığı *Dil Bilgisi* adlı okul grameri, 1942'den itibaren okullarda okutulmaya başlanmıştır. Bu kitap da daha sonra yazılan okul gramerleri için yeni bir model olmuştur.

Cumhuriyet dönemi gramerlerinin etkisinde kaldığı çalışmalardan biri de belki de en önemlisi Jean Deny'nin çalışmasıdır. Deny'nin *Grammaire de la Langue Turkue* (Paris 1921) adlı eseri, 1941'de Ali Ulvi Elöve tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu tarihten sonra yazılan okul gramerlerinin hem içerik hem de yöntem bakımından daha gelişmiş olduğunu söyleyebiliriz.

Günümüzde Türkiye Türkçesinin tarihî gelişimini, özelliklerini ve kurallarını anlatan çok sayıda bilimsel yayın yapılmış; çağdaş yöntemlerle çok sayıda dil bilgisi kitabı (gramer) yazılmıştır. Son otuz yıldır, dilimizin kendi insanımıza ve yabancılara nasıl öğretilmesi gerektiği konusu tartışılmakta ve ciddi araştırmalar yapılmaktadır. 1998 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde ortaokullara Türkçe öğretmeni yetiştiren Türkçe Eğitimi Anabilim Dalının kurulması ve eğitim fakültelerinde bu bölümlerin açılmasıyla Türkçenin eğitimi ve öğretimi, bilimsel ve profesyonel bir alan hâline gelmiştir.

Bu kitap; Türkçe ve edebiyat eğitim ve öğretiminde bilinmesi ve uygulanması gereken tüm bilgi ve becerileri bir arada sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu süreçte, Türkçe öğretim tarihi, Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi, Türkçe öğretim yöntem ve teknikleri, materyal tasarımı, alan terminolojisi, çağdaş yöntem ve tekniklerin Türkçe öğretimine uyarlanması, Türkçe ders kitapları ve bu kitaplara konulacak metinlerin özellikleri, Türkçe dil bilgisinin öğretilmesi gibi konularda araştırmacıların, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ilgi ve ihtiyaçları ön planda tutulmuştur.

Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında başvuru kitabı niteliğindeki bu eseri hazırlayan Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim ve Uygulama Kolu üyelerine; dizgisinde, tasarımında emeği geçen kurum çalışanlarına teşekkür ederim.

Araştırmacılara öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yararlı olması dileği ile.

Prof. Dr. Osman MERT
Türk Dil Kurumu Başkanı

I. BÖLÜM

ANA HATLARIYLA GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Nurşat BİÇER*

* Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

ANA HATLARIYLA GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

GİRİŞ

İnsanlar, öncelikle yakın çevresiyle daha iyi anlaşabilmek adına ana dilini geliştirmiş ve yazıyı kullanarak bilgileri daha işlevsel hâle getirmişlerdir. İlk zamanlarda ana dilini ailesinden ve yakın çevresinden öğrenen insanlar, yazının kullanımıyla daha sistematik dil öğrenimi gerçekleştirmişlerdir. Kendine mahsus kuralları olan yazının doğru kullanımı için bir eğitime ihtiyaç duyulduğu aşikârdır. Bu bağlamda formal dil öğretiminin yazının kullanımından sonra başladığını söylemek mümkündür. Öncesinde genellikle günlük ihtiyaçları karşılamak için informal bir yapı içerisinde sürdürülen ana dili öğretimi yazının kullanımıyla yeni bir boyut kazanmıştır. "Ana dili öğretimi, bir ulusun kendi çocuklarına ilk önce ailede daha sonraları ise eğitim kurumlarında, dillerini kullandırabilme düşüncesiyle yapılır" (Yıldız vd. 2013, s. 46). Hem birey hem de toplum için eğitim-öğretimin ciddi konularından biri olan ana dili öğretiminde; insanın kişisel gelişimiyle beraber millî ve sosyal yapının oluşumu bakımından da dikkat çeken hususlar mevcuttur (Kırımlı 2017, s. 239). Ana dilinin yanında yabancı bir dili öğrenmek için de insanlar çaba içerisinde olmuştur.

Dil öğretiminin eski çağlarda nasıl yapıldığına ilişkin bazı belirsizlikler bulunmakla birlikte Demircan'a (2013, s. 151) göre o dili konuşan öğreticiler aracılığıyla yüz yüze öğretim yapılarak ve o dilin konuşulduğu toplum içinde bir süre yaşanarak yabancı dil öğrenilmiş olmalıdır. Bu dönemlerde özellikle iletişim kurmak amacıyla dil öğrenilmeye çalışıldığı için konuşma dili üzerinde daha fazla durulmuştur. Yazılı dilin öğrenimi için belirli bir öğretim sistemine ihtiyaç duyulması ve bunu tarihî dönemlerde sağlamanın sınırlı olması muhtemeldir. Her ne şekilde olursa olsun tarihin eski dönemlerinden beri insanlar ihtiyaçlarını gidermek için çeşitli yollarla dil öğrenmeyi sürdürmüşlerdir.

Dil öğretimine dair ilk somut veriler, Sümerlerde görülmektedir. Yazıyı ilk olarak kullanan Sümerlerde çivi yazısının kullanımına bağlı olarak eğitim kurumları ortaya çıkmıştır. Sümerlerden kalan kil tabletler arasında okuma ve alıştırma yapma amaçlı sözcük listeleri de bulunmaktadır. Buna göre MÖ 3000'lerde dil öğretimiyle ilgili faaliyetlerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Yine

Kadim Şuruppak kentinde yapılan kazılarda çıkarılan ders kitabı niteliğindeki tabletlerden anlaşıldığına göre Sümer okullarında çivi yazısının öğretiminin yanında bunu desteklemek amacıyla dil bilgisi yapıları hakkında da bilgiler verilmiştir (Titone 1968'den akt. Kramer 2014, s. 21). Öğrencilerin günlük okul ödevlerinin parçası olarak hazırladıkları yüzlerce uygulama tableti çıkarılmıştır. Bu yazılar, yeni başlayanın acemice çiziktirmelerinden, ilerlemiş ve "mezun" olma noktasına gelmiş öğrencilerin incelikle kazıdığı göstergelere kadar geniş bir çeşitlilik gösterir. Sonuç olarak, bu kadim "yazı defterleri" Sümer okullarında geçerli olan öğretim yöntemi ve eğitim programının yapısı hakkında pek çok şey söyler (Kramer 2014, s. 22). Sümerlerden sonra dil öğretiminin farklı dönemlerde ve farklı coğrafyalarda da gerçekleştirildiği bilinmektedir.

Tarihinin kadim milletlerinden biri olan Türklerin dili, en eski dünya dillerinden biridir. Türkçe, yazılı kaynaklarının uzun asırlara dayanması yönüyle de önemli bir yere sahiptir. "Türkçe 'ortak dil' olma özelliğini binlerce yıl önce kazanmış; bugüne kadar da milyonlarca insan tarafından 'ortak dil' olarak konuşulmuş; erken dönemlerde kendi grafiksel dil ögelerini, sembollerini ve yazısını oluşturmuş; bunlarla da eşsiz eserler vücuda getirmiş bir dildir" (Alyılmaz 2020, s. 1). Yazılı kaynaklar, Türkçenin kökleri binlerce yıl öncesine uzanan bir kültür ve medeniyet dili olduğuna tanıklık eder. Bu tanıklığın somut göstergelerinden biri de Türkçenin kendi kültür coğrafyasında ve farklı medeniyet havzalarında kullanılmış / öğrenilmiş olmasıdır. İslamiyet öncesi Türk tarihinde bir eğitim sisteminin olduğu ve Türkçenin öğretim dili olarak bu eğitim sisteminde kullanıldığını gösteren bazı kaynaklara rastlamak mümkündür (Bilhan 1988; Kafesoğlu 1984; Turan 2014; Akyüz 2005). Kaynaklar ışığında Türklerin kullandıkları eğitim sistemi içerisinde Türkçenin kullanıldığı ve Türkçe öğretiminin de yapılmış olması muhtemeldir.

Türkçenin eğitimdeki yerine dair izler, çağın kültür yaşamında da görülmektedir. Kültürel gelişmelerin odağında bulunan kâğıt, Türkler tarafından oldukça eski tarihlerden beri kullanılmaktadır. Kâğıdın Çin'de üretiminin başlamasını müteakip İpek Yolu üzerindeki Uygur şehirlerinde de kâğıt üretimi yapılmıştır. Türkistan şehirlerinde imal edilen kâğıtlar İslam coğrafyasında da kullanılmış Talas Savaşı sonrasında Türkler vasıtasıyla yayılım alanını genişletmiştir (Tekin 2017, s. 43). Türk kültür ve medeniyetinde önemli yeri olan kâğıdın kullanımı okuma ve yazmanın yaygınlaşmasını, yazılı eserlerin çoğalmasını ve kütüphanelerin kurulmasını beraberinde getirmiştir. Böylece ana dilleriyle okuyup yazabilen Türk münevverlerinin yetişmesi sağlanmıştır.

Türk eğitim sisteminin geçirdiği aşamalarda bazı sosyal olguların da önemli etkisi vardır. Bu sosyal olguların başında da dinî inançlar gelmektedir. Türkler tarihleri boyunca çeşitli milletlerle temasa geçmiş ve farklı dinleri be-

nimsemişlerdir. Benimsedikleri dinler onların eğitim ve öğretim sistemlerinde çeşitli aşamaları meydana getirmiştir. Özellikle Budizm'in benimsendiği dönemlerde Türklerde eğitim ve öğretime verilen önemin daha da arttığı, yazılan eserlerden anlaşılmaktadır. İslamiyet döneminde ise Türkler yeni eğitim kurumları meydana getirerek Türkçeyi yeni kültür coğrafyalarına taşımışlardır. Türkçe öğretiminin gelişimini tarihsel olarak İslamiyet öncesi ve sonrası olarak incelemek mümkündür.

1. İSLAMİYET ÖNCESİNDE TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ

1.1. Bozkır Medeniyetinde Türkçe Öğretimi Faaliyetleri

Toplumsal yaşamda savaşçılığın önemli olduğu Hun toplumunda eğitim aile içerisinde erken yaşlarda başlıyordu. Geleneksel yöntemlerle ailede başlayan eğitim daha sonra toplumun diğer katmanlarında devam ediyordu (Taşağıl 2015, s. 81). İlk olarak kaynaklarla incelenebilen Hunlar döneminde Türkçe öğretimine dair izler bulmak mümkündür. O döneme ait Çin kaynakları bu hususta bazı bilgiler ihtiva etmektedir. Bu kaynaklara göre Hunların bir yazısının olduğu ve bu yazıyı kullandıkları ifade edilmektedir. Hun hükümdarlarının kendi yazılarıyla yazılı eserler meydana getirdikleri bilinmektedir (Baykuzu 2008). Çin kaynaklarında da kayıt altına alınmış Hun diline ait bazı sözler mevcuttur (Taşağıl 2015, s. 83). Hunların kendilerine ait yazılı kaynaklar sınırlı olsa da kendilerine özgü bir yazı sisteminin varlığı kaynaklarda geçmektedir. Kafesoğlu'na (1984) göre Çin kaynaklarında Uygurların ataları olan Kao-kü'lerin Hun diliyle yazdıkları, Attila döneminde Hun yazıcılarının Hun yazısını kullandıkları; Ogur ve Akhunların kendi yazılarının olduğu kaynaklarda görülmektedir. Ayrıca Çin kaynaklarında Hun Devleti yönetiminde Türkçenin etkin kullanıldığı bildirilmektedir (Kafesoğlu 1984; Turan 2014). Bu bilgiler ışığında Hun Türklerinin kendilerine ait yazı sistemi geliştirdikleri ve bu yazının kullanımına yönelik öğretim yaptıklarını düşündürmektedir.

Hun Türklerinin yazı ve dil konusundaki birikimiyle yazı dilini kullanacak kişilere ihtiyaç duyması ve bu yazıcıları yetiştirmek için eğitim kurumlarını kurması dönemin ihtiyaçları arasındadır. Bu eğitim kurumları, o dönem toplum yaşamının özellikleri doğrultusunda şekillenmiş olmalıdır. Özellikle toplumda saygın konumda bulunan kamlar, okuma yazma eğitimine öncülük etmişlerdir (Çetin 2011). Kamların toplumsal rolleri arasında bulunan yazıcılık ve öğretmenlik gibi yönleri düşünüldüğünde Türkçe öğretimiyle ilgili önemli sorumluluklar üstlendikleri akla gelmektedir.

Bir toplumda yazı sisteminin ortaya çıkması ve yazılı ürünlerin verilmesiyle bu yazıları okuyacak ve yazacak kişilere ihtiyaç duyulmaya başlanır. Bu durum beraberinde ana dili öğretiminin yapılmasını getirir. Eski dönemlerde bir yazıyı yazan ve okuyan kişiler aynı kişiler olmuştur. Var olan bilgileri kayıt

altına almak ve ihtiyaç duyulduğunda kayda alınmış bilgileri ortaya çıkarmak beraber kullanılan beceriler olarak karşımıza çıkar.

Hunlardan sonra kurulan Köktürk Devleti Dönemi'nde, artık yazı daha fazla kullanılarak önemli yazılı eserler bırakılmıştır. Bu dönemdeki faaliyetler hakkında daha somut ögelerin bulunması bilgileri netleştirmektedir. Halkın yaşamında yazı ve alfabenin dolayısıyla ana dili öğretiminin önemli olduğu bu yazılı kaynaklardan anlaşılmaktadır. Kağanlık yazıtlarının Türkçe yazılması da Türkçenin o dönem sahip olduğu yeri gözler önüne sermektedir. Akyüz'e (2005, s. 11) göre Köktürklerin 38 harfli gelişmiş bir alfabe ile işlenmiş bir dile sahip olmaları, yazılı eserler bırakmış olmaları, yazı ve dil konusunda örgün ve planlı bir eğitim yapmış olduklarını akla getirmektedir. Kayalara ya da başka malzemelere çizilmiş olan petroglifler ve sonrasında kullanılan Türk yazısı, tarihî bir geçmişi ifade etmesinin yanında bu yazı biçimlerinin gelişirken topluma öğretildiği ve bunlardan herkesin haberinin olduğunu da göstermektedir. Döneminde yaygın olarak kullanılan bu yazı sistemlerinden halkın haberdar olması doğal olarak bir öğretim yönteminin olmasını gerektirir. Örgün bir eğitim olmadan düzenli bir yazı sisteminin kurulması ve bununla yazılı eserler meydana getirmek mümkün değildir. Özellikle devletin resmî yazıtları olarak kabul edilen ve devlet yöneticileri tarafından dikilen yazıtlar, varlığını bu yazıyı ileri düzeyde kullanan insanlara borçludur. Çifçi (2006) köklü bir geçmişe sahip olduğu bilinen Türkçenin öğretimi yapılmadan uzun asırlarca canlılığını devam ettirmesinin zor olduğunu ve Köktürk harfli yazılı eserlerde öğretimine dair bazı ipuçlarının bulunduğuna dikkat çeker.

Yazıyı yaşamlarında etkin bir şekilde kullanan Türkler birçok malzeme üzerine yazıyı uygulamışlardır. Alyılmaz'a (2007) göre dikili taşlara, kayalara, heykellere, taşbabalara, paralara (sikkelere), mühürlere, kâğıtlara, süs ve kullanım eşyalarına oyma, kazıma, dövme, noktalama, kabartma veya boyama usulüyle yazılar yazılmıştır. Sertkaya'ya (2001) göre günlük yaşam malzemeleri üzerinde kullanılan bu yazıların süs için yazılmış olması mümkün değildir ve bu durum halkın, bunu okuyup yazdığını, kendine göre bazı sebeplerle günlük eşyalarında kullandığını göstermektedir. Ayrıca Türkçe yazılı metinler de bu hususta önemli delillerdir. Köktürk elçilerinin İstemi'nin emriyle Bizans'a Türkçe bir mektup götürdüğü ve bu mektubun imparator II. Justinos'a okunduğu bilinmektedir (Taşağıl 2003, s. 32). Bununla beraber kişilerin kendileriyle ilgili olarak yazdıkları/yazdırdıkları yazılar da dikkate alındığında halkın geniş bir kesiminin okuma ve yazma faaliyetiyle uğraştığını göstermektedir.

Yollug Tigin ve diğer bitigçilerin okuryazar hâle gelmelerinde bir "okul" olgusundan söz eden Sir Gerard Clauson (1970, akt. Şirin 2006, s. 41) bu

"okul"da gündelik yaşamdakinden farklı, kağanlar için yazılan kitabelerde kullanılan güzel yazı tekniklerinin öğretildiğini belirtir. Sertkaya, (2001) araştırmalarda 23 tane Uygur okulunun tespit edildiğini; Köktürkler döneminde de böyle okulların olabileceğini ve bu okullarda kendi yazılarıyla eğitim ve öğretim yapmış olabileceklerini belirtir. Fahreddin Mübârekşâh Türklerin yazıları ve kitapları olduğunu, bunları çocuklarına öğrettiklerini, alfabelerinden birinin yirmi beş harfli Soğdca, diğerinin de sağdan sola yazılan ve yirmi sekiz harfi bulunan Dokuz-Oğuzca (Toguz-guzî) olduğunu ve harflerinin bitişik yazılmadığını söyler. (Turan 2014, s. 415). Kaydedilen bu bilgiler Türkçenin örgün eğitim sisteminde öğretildiğini ortaya koymaktadır. Sönmez'e (2000, s. 90) göre eski Türk takviminin ıslah edilmesi ve yazının yaygınlaştırılması gibi durumlar geniş bir eğitim-öğretim teşkilatının mevcudiyetini ortaya koyar. Yine Türk yazıtlarıyla ilgili incelemelerde bulunan Kiselev, Gumilyev, Nasilov gibi araştırmacıların notlarına ve gözlemlerine göre Köktürkler arasında okuma yazma bilmenin yaygınlık gösterdiği söylenebilir (Vasilyev 1997). Eski Türkler günümüzdeki örgün eğitim kurumuna sahip olarak yaygın bir okuma-yazma kültürünü yaşatmaktaydılar (Sönmez 2000, s. 95).

Köktürkler dönemine ait yazılı eserler arasında önemli bir yeri olan Orhun Yazıtları; Türk dili, tarihi ve edebiyatı için taşıdığı değerin yanı sıra Türkçenin eğitimi ve öğretimi için de önemli bilgiler barındırmaktadır (Çifçi 2006, s. 79). Köktürk harfli yazıtlarda geçen dilin dört becerisi ile ilgili bazı kavram işaretleri de Türk boy ve toplulukları arasında okuma yazma kültürünün varlığına dikkat çekmektedir (Alyılmaz 2020, s. 3). Yazıtlarda sıkça kullanılan işitmek ve dinlemek eylemleri ise o dönemin okuma dünyasına dair bazı ipuçları vermektedir. Okuma ve yazma eğitiminin herkesçe bilinip kullanılmasının zor olduğu devirlerde bir kişinin sesli okumayla metinleri okuduğu ve halkın da bu okumayı dinlediği bilinmektedir. Yakın tarihe kadar sıkça rastlanılan ve farklı coğrafyalarda görülen bu okuma yöntemi geniş halk kitlelerine ulaşmanın bir yolu olarak görülmüştür. Türklerde okuryazar insanların varlığı bilinse de halkın tamamının okuyup anlamasının zorluğu dikkate alındığında bunun Türklerde de kullanılan bir yöntem olabileceği düşünülmektedir. Manguel (2018), tarihteki birçok medeniyette sesli okumanın yaygın olduğunu ve anlamanın görmeden ziyade dinlemeyle gerçekleştiğini ifade eder. Ayrıca Orta Çağ metinlerinde dinletinin yaygın olduğunu ve metinlerin okuru dinlemeye davet ettiğini belirtir. Erünsal (2018) da İslam Coğrafyasında inşad yöntemiyle sesli okumanın yaygın olduğunu ve sesli okunan metinleri dinlemenin kutsiyet niteliği kazandığını dile getirir. Tarihte yaygınlığı olan bu yöntemin Türkler tarafından da gerçekleştirildiğini, sözlü edebî eserlerden anlamak mümkündür.

1.2. Yerleşik Yaşam Kültüründe Türkçe Öğretimi

Köktürklerden sonra gelen Uygurlar döneminde de Türkçenin eğitim ve öğretiminin yapıldığına dair çeşitli bulgulara rastlanmaktadır. Türk boy ve topluluklarının Köktürk alfabesi sonrasında uzun süre kullandıkları Uygur alfabesi (Alyılmaz 2015) ile önemli yazılı eserler meydana getirilmiş ve kültürel yaşam daha da canlılık kazanmıştır. "Eski Uygur Türkçesi dönemi, yazı dili olarak Köktürkçeye dayanan, onun devamı olan bir dönemdir. Başka bir deyişle Köktürkçe ile Uygurca aynı yazı dilinin iki koludur. Eski Uygurcada görülen az sayıdaki ses ve biçim farklılıklarından bir kısmı ağız farkından, bir kısmı da zaman farkından kaynaklanmaktadır" (Ercilasun 2007, s. 275). "Uygur yazısı, sağdan sola doğru yazılır, satırlar birbirine paraleldir. Son devirde satırlar diklemesine idi, satırlar soldan sağa doğru devam ediyordu" (Akalın 2007, s. 11).

14. yüzyıldan sonra ise Çin yazısının etkisiyle yukarıdan aşağı yazılmaya başlanan bu yazıyı 8. yüzyılda Moğollar, Uygurlardan alarak kendi yazı sistemlerini geliştirmişlerdir. Karahanlıların resmî yazısı olarak kullanılırken Türklerin İslamiyeti benimsemesinden sonra bu yazı önemini yitirmeye başlamıştır (Bozkurt 2002, s. 83). Uygur kültür bölgesinden coğrafya olarak çok uzakta olmasına rağmen Osmanlı sarayında da "bahşı" adı verilen kişilerce Uygur yazısı öğretilmiştir. Fatih dönemine kadar özellikle Doğu Türkleri ile yapılan yazışmalarda bu alfabenin kullanıldığı bilinmektedir (Akar 2013, s. 108).

Uygurlar kendi dillerine göre düzenledikleri bu alfabeyle edebiyat, sanat ve din konularında çok sayıda eserler üretmişlerdir. Baskı tekniğini de kullanmalarıyla kültürel üretim süreci hızlanarak toplumdaki okuryazarlık düzeyi yükselmiştir. Uygurlar, sanatta ve fikir hayatında ulaştıkları düzeyle, diğer Türk devletlerinden daha ileri bir noktaya gelmişlerdir. Uygur hakanlarının sarayında sanatkârlar, bilim insanları, tarihçiler korunmuş, kütüphaneler kurulmuş, müzik ve edebiyatta önemli gelişmeler kat edilmiştir (Eraslan 2012, s. 34). Uygurlar ulaştıkları bu zengin medeniyet sayesinde bilgi ve kültür düzeyleri yükselip yüzyıllarca çeşitli Türk ve yabancı devletlerin saraylarında kâtiplik, bürokratlık, danışmanlık, tercümanlık, öğretmenlik, kültür elçiliği yapmışlardır (Akyüz 2005, s. 15). Türk ve yabancı ülkelere kâtip, danışman gibi kültür elçileri gönderen, Bin Buda Mabetleri'ne yüzlerce eser bırakan bir kültür toplumunda ana dili eğitim öğretiminin yokluğu düşünülemez (Ligeti 1986'dan *akt.* Çifçi 2006, s. 81). Eğitim ve öğretim konusunda önemli başarılar elde eden Uygurlar, 13. yüzyıl başlarında Cengiz İmparatorluğu'nun egemenliği altına girerek, bu devletin bünyesinde kültürlü ve okuryazar insanlar olarak saygınlık kazanmışlardır (Çetin 2011).

Yaygın kullanılan bu yazı diliyle eserler yazan kişilerin dil eğitimiyle ilgili bir süreçten geçtikleri ve Uygur Türkçesiyle şaheserler meydana getirdikleri

görülmektedir. Çok sayıda üretilen tercüme ve telif eserlerin niteliğinin de yüksek olması ana dilini iyi derecede kullanabilen kişilerin olduğunu göstermektedir (Caferoğlu 1984; Onan 2003). Uygurlarda yazı kültürü halkın geniş kesimine yayılmıştır. Halk ve özellikle yönetici kesim, kullanılan hukuk terimlerinin çoğuna hâkim olmuştur. Ünlü tarihçi Van Le Coq, bu durumu şu ifadelerle dile getirmektedir: Acaba, o dönemde kaç Avrupalı kale beyi el yazısı ve uygun hukuki ifadelerle bir mukavele tertip edebilirdi? Hâlbuki Uygurlarda bir köylü, esnaf buna muktedirdi" (Rasonyı 1988'den akt. Onan 2017, s. 65).

Uygurlarda kütüphane, eğitim merkezi ve mabet olarak kullanılan mağaraların dil öğretiminde de oldukça fazla önemi vardır. Bu mağaralar Türk boy ve topluluklarının yanında Türklerle aynı coğrafyada yaşayan diğer halkların yaşayış ve inanışından derin izler taşımaktadır. Bu bağlamda Bin Buda Mağaraları, Kızıl Mağaraları, Kumtura Mağaraları, Bezeklik Mağaraları, Yargol Mağaraları, Ashâb-ı Kehf Mağarası vb. ayrı bir yere ve öneme sahiptir (Alyılmaz 2015). Kültürel üretimin ve eğitim hizmetlerinin gerçekleştiği bu merkezlerde Türkçe öğretimine yer verildiği ve Türkçe eserler yazan kişilerin yetiştiği anlaşılmaktadır.

"Eski Türkçe dönemine ait eserlerin (yazıtların, kâğıda yazılı belgelerin ve kitapların) söz varlığına genel olarak bakıldığında bu eserlerde kültürel değerlerle ve Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili pek çok kavram işaretinin geçtiği; özellikle de Uygur döneminde manastırlarda örgün eğitim ve öğretimin yapıldığı anlaşılmaktadır" (Alyılmaz 2020, s. 5). Bazı araştırmalarda örgün eğitimin yapıldığı, okul kurumunun varlığına dair bilgiler elde edilerek Uygur dönemine ait 23 tane okul listesinin bulunduğu belirtilmektedir (Sertkaya 2001).

Bu dönemde yazı yazmada kullanılan malzemelerde de büyük değişiklikler yapılmıştır. Bozkırdan şehir yaşamına geçen Türkler yeni medeniyet düzenine uygun yazı malzemeleri kullanmaya başlamışlardır. Tekin'e (2017, s. 33) göre "Köktürk döneminde sert zeminler üzerine çelik küskü ve çekiç kullanılarak yazılan yazıyı Uygurlar geride bırakmışlardır. Önlerinde boy boy kesilmiş kâğıtlar var, hokkaları rengârenk mürekkeplerle dolu, elleri kamış kalem tutuyor ve bunlarla yazı yazıyorlardı".

2. İSLAMİYET SONRASINDA TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ

2.1. Karahanlı Devleti Döneminde Türkçe Öğretimi

Türkler, İslamiyeti benimsedikten sonra bilim, eğitim ve okuma yazmayla ilgili birçok faaliyetlerde bulunmuşlardır. Karahanlı dönemiyle başlatılan bu süreçte önemli eğitim kurumları oluşturulmuştur. Kurulan medreselerle Türk-İslam medeniyetinin ilk eğitim kurumları ortaya çıkmıştır. Bu medrese-

lerde kendi dönemi içerisinde oldukça gelişmiş uygulamaların varlığı dikkatleri çekmektedir. Genç'e (1997, s. 140) göre İslâmi dönem Türk tarihinin en erken medreselerinden biri olan Buğra Han Medresesi'ndeki "yatılı ve burslu" öğrencilik sistemi, belki de dünya tarihinin ilk burslu öğrenci olayı ile karşı karşıya olduğumuzu ortaya koymaktadır.

Karahanlılar dönemi, kurulan yeni eğitim sisteminin yanında Türk-İslam edebiyatının ilk örneklerinin verildiği dönem olması yönüyle de önemlidir. Bu dönemde Türk dilinin önemli eserleri vücuda getirilmiştir. *Kutadgu Bilig*, *Atebetü'l-Hakayık*, *Divanü Lügati't-Türk*, *Divan-ı Hikmet* gibi eserler İslami dönem Türk edebiyatının şaheserleridir. Ercilasun'a (2007) göre bu dönem eserlerinden *Kutadgu Bilig* 11. yüzyılda Türkçenin bilim dili olarak kullanıldığını gösteren en büyük tanıktır.

Kutadgu Bilig'de kâmil insan kavramı ve tarifi okumak, yazmak, güzel yazmak bütün alfabeleri ve bütün dilleri bilmek, şiir yazmak gibi konular bulunmaktadır (Arat 1999, s. XXI). *Kutadgu Bilig*'de yer alan konulardan dil eğitimi ve öğretimine ilişkin bilgiler Türkçe öğretiminin kendi devrindeki durumuna ve algısına ilişkin önemli bilgiler vermektedir. Bu dönem eserlerinde yer alan okuma ve yazmaya ilişkin sözcükler okuryazarlığın toplumdaki yaygınlığını göstermektedir.

Divanü Lugati't-Türk, Türkçeyi Araplara (ve diğer İslam toplumlarına) öğretmek amacıyla yazıldığı için Arapça olarak kaleme alınmıştır. Ancak eser, Arapça yazılmış olmakla birlikte, gerçekte, Türk diline, tarihine, coğrafyasına, mitolojisine, etnografyasına, halk edebiyatına kısacası Türk kültür ve uygarlık tarihine ışık tutacak ansiklopedik bir sözlük gibidir. *DLT*'te bizzat Kâşgarlı tarafından engin Türk coğrafyasından derlenen Türkçe kelimeler, Türk halk edebiyatından, Türk dilinden seçilen pek çok şiir örneği, deyimler, hikmetli sözler, atasözleri… esere apayrı bir değer kazandırmaktadır. Bu kıymetli dil yadigârlarından hareketle devrin söz varlığı, söz dizimi ve dilin kullanımı hakkında pek çok bilgi edinmek mümkündür (Alyılmaz 1994, s. 12-16).

Türk sözlükleri içerisinde bir dönüm noktası olan *Divanü Lugati't-Türk*, sözlük niteliği taşımasının yanında günümüze ulaşan / tespit edilebilen yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili ilk eser olması bakımından da ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Türklerin o dönemde artan siyasi ve askerî gücü dolayısıyla Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin bu ihtiyacını karşılamak için yazılan bu eserde, o asırda bilgi ve siyaset dili olan Arapçanın Türkçeden üstün bir dil olmadığı, Türkçenin Arapça ile at başı beraber yürüdüğü gösterilmek ve kanıtlanmak istenmiştir (Atalay 2006, I, s. XIII). Kâşgarlı Mahmud, Türkçenin hayalinde kurduğu gibi koca bir cihan dili olmasını istemektedir. Ona

göre herkes Türk dilini öğrenmeli ve Türkçe konuşmalıdır (Kitapçı 1995, s. 126).

Divanü Lugati't-Türk içerisinde kitap yazma ve okumayla ilgili 40 civarında cümlenin bulunması, bu dönemde Türkler arasında kitap okuma ve yazma geleneğinin oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. Kaşgarlı Mahmud›un, efsanevî Türk hükümdarı Alp Er Tunga›nın oğullarının babaları ile yazışmalar yaptıklarından bahsetmesi Türklerde yazının eskiliğine işaret etmektedir (Genç 1997, s. 142). Kaşgarlı'nın eserinde okuma ve yazmayla ilgili kavram işaretleri dönemin dil öğretimi hakkında önemli bilgiler vermektedir. Genç'e (1997, s. 145) göre *Divanü Lugati't-Türk*'te geçen "o ilim ve hikmet öğrendi", "o bana bilig (bilgi) edeb, hikmet öğretti", "o bana kitap okuttu", "kitap okundu" gibi örnek cümleler dönemin öğretme ve öğrenme olayının mahiyetini göstermektedir.

Karahanlılar döneminin önemli yazarları olan Yusuf Has Hacip ve Kaşgarlı Mahmud "öğretim hayatının mahiyeti ve öğretim veren kurumlar hakkında bilgi vermemelerine rağmen, eserlerinde çeşitli vesilelerle XI. yüzyılın ikinci yarısında Türk dünyasında canlı bir ilim ve öğrenim hayatının varlığına işaret etmişlerdir" (Genç 1997, s. 138).

2.2. Memlük Sahasında Türkçe Öğretimi

Mısır ve Suriye coğrafyasında Türkler tarafından kurulan devletler döneminde Türkçenin popülerliği oldukça artmıştır. Türkçenin gücünün artmasında Türk devlet yöneticilerinin önemli bir etkisi olmuştur. Resmî dil olarak Türkçeyi kullanan bu devletlerin bünyesinde yaşayan Arap kökenli kişilerde Türkçe öğrenme eğilimi ortaya çıkmıştır. Türk devletleriyle iletişime geçmek ve devlet kademelerinde görev alabilmek için ortaya çıkan bu ilgili beraberinde Türkçe öğretimiyle ilgili kitapların yazılmasını getirmiştir. Yazılan bu eserler Türklerin Mısır ve Suriye'de köklü bir medeniyet kurarak diğer milletleri etkilediğini göstermektedir (Biçer 2011, s. VII).

Türkçe öğretimi tarihinde önemli bir yere sahip olan bu dil bilgisi kitapları ve sözlüklerin bir kısmı Türkler bir kısmı ise Araplar tarafından kaleme alınmıştır. Birçok yönden birbirine benzer nitelik gösteren bu eserler o dönem Türkçeye gösterilen ilgiyi gözler önüne serer. Aynı toplum içerisinde bir arada yaşayan Araplar ve Türkler siyasi, ilmî ve ticari gerekçelerle birbirleriyle iletişim kurabilmek amacıyla dil öğretimi kitapları hazırlanmasına zemin oluşturmuşlardır. Bu eserlerde daha ziyade iletişim dilini öğrenmek ve öğretmek amaçlanmakla birlikte birkaç eserde ileri ve akademik düzeyde Türkçeyi öğretmek de hedeflenmiştir (Biçer 2017). Türkçe öğretimiyle ilgili bu eserleri yazan kişilerin iyi bir dil öğretiminden geçtiği ve Türkçenin dil yapısına ve söz varlığına hâkim oldukları ortaya koydukları ürünlerden anlaşılmaktadır.

Bu kişilerle beraber Türkçeyi pedagojik amaçlarla ele alan bir yaklaşımının geliştiğini anlamak mümkündür.

Bu dönem yazılan eserler şunlardır: *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*, *El-Kavânînü'l-Külliyye li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, *Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*, *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye*, *Bulgatü'l-Müştâk fî Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak*, *Kitâbü'l-Efâl*, *Eş-Şüzūrü'z-Zehebiyyetü ve'l-Ḳıṭa'u'l-Aḥmediyyetü fi'l-Luġati't-Türkiyyeti ve Codex Cumanicus*.

Bu eserler Arapçanın dil bilgisi sistematiğine uygun olarak hazırlanmışlardır. Eserlerin sözlük bölümlerindeki kelimeler konularına göre (tematik) sıralanarak anlamca birbirine yakın sözcüklerin öğretimi kolaylaştırılmıştır. Dil bilgisi konuları anlatılırken konuyu pekiştirmek amacıyla örneklere yer verilmiştir. Sözlük ve gramer bölümlerinden oluşan bu eserlerde dil bilgisi - çeviri yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Eserlerde karşılaştırmalı dil bilim ilkelerine uygun olarak Türkçe dil bilgisi kuralları Arapça dil bilgisi kurallarıyla karşılaştırılarak verilmiştir. Daha çok okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmışlardır (Biçer 2012).

2.3. Selçuklu Devleti ve Beyliklerde Türkçe Öğretimi

Selçukluların güçlü bir imparatorluk olarak kurulmasıyla eğitim sisteminde de önemli gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Yeni eğitim kurumları açılarak eğitim halka yayılmasında önemli adımlar atılmıştır. İlköğretim düzeyinde okullar kurularak çocuklara okuma ve yazma öğretimini gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Mektep veya küttap adı verilen bu örgün eğitim kurumlarında okuma ve yazmanın yanında *Kur'an*, din, aritmetik eğitimi gibi temel eğitimler de verilmiştir (Akyüz 2005). Türkçenin bir ders olarak okutulduğu mekteplerde okuma ve yazma öğretilmiştir (Demir 2017, s. 93). Okuma ve yazma eğitimleriyle çocukların dil becerilerini daha etkin kullanmalarına hizmet edilmiştir. Belirli bir müfredat dahilinde ve ders materyalleri eşliğinde verilen eğitim süreçleri hakkında bugün elimizde çok az bilgi bulunmaktadır.

İlköğretim kurumları dışında Selçuklu döneminde adı oldukça ön plana çıkan Nizamiye Medreselerini de anmak gerekir. Türk ve İslam tarihinin en önemli eğitim kurumları olan medreselerin devlet tarafından yaygın olarak kurulması, ücretsiz eğitim verilmesi ve medrese teşkilatlarının yapılandırılması Selçuklular ile gerçekleştirilmiştir (Yılmaz 2019a, s. 44). Selçuklu Devleti'nin kültür ve medeniyet projesi olarak düşünülen Nizamiye Medreselerinde öğretim dili olarak Arapça kullanılmış Türkçe ise şerh ve haşiye dili olarak yer almıştır. Medreselerde Türkçe bir ana dil öğretim konusu ya da dersi olarak düşünülmemiştir ama öğretim dili olarak zaman zaman kullanılmıştır (Topbaş 1998). Bu medreselerin tesiriyle Orta Çağ'da bilim ve kitap yazım

dili İslam dünyasında Arapça olmuş Türkçe ise ancak açıklamalar-şerhlerde o dönem kitaplarının kenarlarında yer almıştır (Kılıç 2010). İhtisaslaşmış eğitim kurumları olan medreselerde okuma-yazma eğitimi verilmediği için okuma yazma bilmek gerekiyordu (Demir 2017, s. 93). Alt kademe okullarında okuma yazma öğrenildikten sonra medreselerde eğitime başlanabilmekteydi.

Selçuklular döneminde sistemli bir teşkilat olarak varlığını sürdüren Ahilik'in Türk eğitim sisteminde önemli bir yeri ve önemi vardır. Teşkilatın muallim ahi, pîr denen öğreticileri vardı. Bu öğreticiler bazı törenlerle teşkilata alınan üyelerine dinin esasları, okuma, yazma, insanlık terbiyesi, temizlik, teşkilatın (ocağın) düzeni ve geleneği, ilahiler, şiirler, raks, sufi kıssaları ve sözleri (Akyüz 2005) gibi konuları öğretirlerdi.

Türkçeyle ilgili asıl gelişmeleri Anadolu Selçuklu Devleti ve sonrasında kurulan beyliklerde görmek mümkündür. Türklerin yoğunlaştığı bir coğrafyada kurulması sebebiyle zaman içerisinde Türkçe gücünü artırmıştır. Ancak bu dönemde Farsçanın da toplum üzerinde önemli bir etkisi olduğunu söylemek gerekir. Uzunçarşılı'ya (1988, s. 37) göre Anadolu Selçuklularında resmî yazışmalar Farsça olduğundan hükümdarlara ve emirlere ithaf edilen eserlerin pek çoğu da Farsça olup Arapça eserler çok azdır ve Türkçe ise hiç yoktur. Anadolu'ya gelen Türklerin edebî gelenekten yoksun göçebe Oğuz boylarına dayanması sebebiyle bunların beraberinde getirdikleri dil, yazı dili olarak yeterince gelişmemişti. Göçebe yaşam tarzından dolayı yazının ve yazılı eserlerin pek kullanılmadığı bu boylar Anadolu'da Türkçeye dayalı bir yazı dilini kurmaya çalıştıklarında uzun yıllar Arapça ve Farsçanın desteğini almak zorunda kalmışlardır (Korkmaz 1995'ten akt. Ercilasun 2007). Buna rağmen Türkler bu kültürler arasında erimeden bu kültürü derinlemesine bir biçimde dönüştürmüşler ve böylece yeni bir Türk medeniyetinin temellerini atmışlardır. Anadolu Türkleri, İran etkisinden uzak durarak Türkçe konuşmuşlar ve Türkçeyi ilk kez Anadolu'da resmî dil olarak kabul ettirmişlerdir. Bu büyük değişikliğin, Türkçenin nüfuz alanı üzerinde çok önemli bir etkisi olmuştur (Roux 2015, s. 321). Eski Anadolu Türkçesi, Oğuz şivesine dayalı ilk yazı dilidir, bu bakımdan Türk dili tarihi içinde onun kendine has bir yeri vardır (Gülsevin 2007, s. 1). *İbni Batuta Seyahatnamesi*'nde o dönem Anadolu'daki Türklerden az sayıda kişinin Arapça ya da Farsça bildiği belirtilmektedir. Medreselerde okuyan fakih ve müderrisler dinî ilimlerle uğraşmaları yönüyle bu dilleri biliyorlardı. Bu kişiler konuşma ve iletişim dili olarak da Türkçeyi kullanıyorlardı (Demircan 1988, s. 19).

Anadolu'da dil ve edebiyatın millî kimlik kazanmasında Yunus Emre'nin rolü önemlidir. Bu hususta Köprülü (2013) şu değerlendirmeleri yapar: *"Yunus Emre'nin mutasavvıfane şiirleri, Anadolu sahasında pek çabuk yayılarak az zamanda pek mühim takipçileri yetişti. XV. asra kadar İran tasavvuf ede-*

biyatı tesiri altında tamamıyla mutasavvıfane bir mahiyet gösteren Osmanlı edebiyatı, bir taraftan Mevlânâ, Sultan Veled, 'Attâr, Senâ'î, Sâ'dî nüfuzuna kapılarak Acem vezin ve şekillerini her gün daha artan bir başarı ile kabul ederken, diğer taraftan da Yunus'un kuvvetli şahsiyetiyle canlandırdığı millî tarzı bırakamayarak o yolu da tutuyordu. Aynı kaynaktan gelen sufiyane ilhamın böyle iki değişik akış takip etmesinde Yunus'un büyük rolü vardır; eğer o, millî tarzı kendi dehasıyla yaşatıp tespit etmeseydi, büyük İran mutasavvıflarının tesiri altında edebiyatımız yalnız öteki mecrayı takip edecekti" (Köprülü 2009, s. 312).

Bir yandan *Kur'an* dili olduğu için, medrese vasıtası ile durumunu muhafaza eden ve yayılan Arapça, diğer taraftan işlenmiş bir edebiyat dili olarak Farsça ile Türk dili arasında, bu coğrafyada cereyan eden mücadeleyi, nihayet Türkçe kazanmış ve bu mücadele geleneklerine çok bağlı kalabalık Türkmen kitleleri sayesinde Türk kültürünün zaferi ile sonuçlanmıştır (Kafesoğlu 2014, s. 112). Korkmaz'a (1995) göre bu dönemde halkın anlayacağı ve istifade edeceği Türkçe eserlerin yazılmasına yönelik eğilimler, Türkçenin yazılı dili hâline getirilmesine katkı sağlamıştır. Türklerin Anadolu'ya göç etmelerinden ve Anadolu'ya yerleşip uyum sağlamalarından sonra başlayan süreçte Türkçenin ana dili olarak öğretimi önem kazanmış ve medreselerde ders kitabı olarak okutulmaya yönelik birçok eser yazılmıştır (Bayraktar 2002, s. 60).

Türk Beylikleri döneminde de Türkçeye kıymet verilerek Türkçenin ilerlemesine ve gelişmesine katkı sağlanmıştır (Yılmaz 2019b, s. 74). Ercilasun'a (2007) göre ortaya konulan bu eserler Anadolu'da Türkçe söylenen bir edebiyatın oluşmasına zemin hazırlamıştır. Türk dilinin bilim ve edebiyat dili olarak gelişmesinde bu dönem ortaya konan eserlerin önemi büyüktür. Bu dönemde Karamanoğlu Mehmet Bey'in yayımladığı "*Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!"* buyruğu da Türkçe için oldukça önemlidir. Karamanoğlu Mehmet Bey şartlar gereğince Türkçeyi resmî dil kabul eden fermanı ilan etmiştir. Nitekim Anadolu beylerinin birçoğu Türkçeden başka bir dil bilmediği için kendi varlıklarını devam ettirebilmek için Türkçeye sarılmışlardır (Akçay 2010). Anadolu Beylikleri Türkçeyi koruyup kollayarak Türkçenin gelişmesi için zemin hazırlamışlardır (Yavuz 1983, s. 10). Beylerin bu çabaları, Türkçenin geleceğe daha güçlü bir şekilde taşınmasında köprü vazifesi görmüştür.

Türkçe yazarak dönemine damga vuran isimlerin başında Âşık Paşa gelir. Türk diline değer veren, eserlerini de severek ve isteyerek özellikle Türkçe yazan bir şair olarak Âşık Paşa, zamanın bilim dili Arapçayı ve edebiyat dili olan Farsçayı çok iyi derecede bilmesine rağmen, eserlerini Türkçe yazmayı tercih etmiştir. Bu durum Türkçenin hem devlet dili hem de yazı ve edebiyat

dili hâline gelmesini sağlamıştır (Günşen 2006, s. 24). Âşık Paşa, Türkçenin o devirde hor görüldüğünü, her dilin araştırılıp incelendiğini, öteki dillerde eserler verildiğini, Türk dili ile kimsenin ilgilenmediğini, bu durumu Türk milletinin de bilmediğini ve *Garib-nâme* adlı eserini bunun için yazdığını belirterek, Türklerin kendi dilinde eserler okuyup hikmetlere ulaşmasını ister (Yavuz 2000, s. 13).

XIV. yüzyılda diğer Anadolu beyleri gibi Osmanlı hükümdarları da millî dile önem vermişler ve bilhassa Türkçenin gelişmesine ve resmî dil olmasına hizmet etmişlerdir; bu yüzyıla ait resmî yazışmaların açık Türkçe olduğuna dair elimizde vesikalar bulunduğu gibi buralarda yaşayan birçok yazar da yazdıkları eserlerinin çoğunu Türkçe yazmışlardır (Uzunçarşılı 1988, s. 464).

2.4. Osmanlı Devleti Dönemi'nde Türkçe Öğretimi

2.4.1. Tanzimat Öncesinde Türkçe Öğretimi

Tanzimat öncesinde ve sonrasında eğitim-öğretim faaliyetleri arasında Türkçe öğretiminin ne düzeyde yapıldığı konusunda dil bilimciler ile eğitim bilimciler arasında bazı görüş ayrılıkları olsa da (Şahbaz 2005) geniş bir coğrafyaya yayılmış Osmanlı Devleti'nde Türkçe öğretiminin farklı dönemlerde eğitim kurumlarında yapıldığı bilinmektedir. Osmanlı Devleti'nde eğitimde döneme ve ortama göre farklı uygulamalar geliştirilmiştir. Medrese ve sıbyan mektepleri dışında geliştirilen eğitim sistemlerinden biri de Enderun mektepleridir. Buraya devşirme usulü ile toplanmış acemi oğlanlar arasından seçilen zihnen ve bedenen mükemmel çocuklar alınarak yüksek askerî ve mülkî mevkiler için özel bir eğitimle yetiştirilirdi (Kodaman 1988, s. XI). Osmanlı'nın ilk dönemlerinde kurulan ve uzun yıllar varlığını devam ettiren bu mektepler, devletin korunması için gerekli mülki ve idari kadronun eğitimini sağlamıştır (Akkutay 1984, s. 26). Türkçeyi okuyup yazma, Arapça, Kur'ân ve din dersleri bütün öğrencilerin ortak olarak izlemek zorunda oldukları derslerdir (Akkutay 1984, s. 188). Enderun Mektepleri Türkçenin üzerinde durulduğu ve öğretiminin gerçekleştirildiği müesseselerin başında gelmektedir. Derslerin Türkçe işlenmesinin yanı sıra Türkçe derslerine de oldukça önem verilmiştir. Derslerin Türkçe olarak okutulmasına ilişkin Faik Reşit Unat şöyle demektedir: *"Gerçi bu okulların baş hedefi, çocuklara her ne kadar Arapça olan Kur'an metnini yanlışsız okuyup telaffuz edecek bir yetenek kazandırmak ise de, gerek tecvit, gerek din bilgilerinin öğretmenler tarafından Türkçe açıklandığı, hele kara cümlenin öğretilmesinde doğrudan doğruya ana dil hâkim bulunduğu, çocuklara muhtelif vesilelerle Türkçe dualar ve ilahiler ezberletildiği, Türkçe gülbanklar söyletildiği cihetle, hele medreselerin bile tam mânâsıyla Arapça olduğu iddia edilemeyecek olan öğretim dili yanında sıbyan mekteplerinde öğretim dilinin Arapça olmayıp Türkçe olduğu kuvvette savunulabilir"* (Unat'tan akt. Kodaman 1988, s. 57).

Osmanlı Devleti Türkçenin öğretimiyle ilgili bazı adımlar atmıştır. Türkçe öğretimine dönük eserlerin yazılması ve eğitim kurumlarında Türkçe derslerin verilmesi Osmanlı'da Türkçe öğretimiyle ilgili yürütülen faaliyetlerin başında gelmektedir. Ağar'a (2004, s. 2) göre Osmanlı'da Türkçe öğretimi; elifba öğretimi ve okuma kuralları üzerine gerçekleşmiştir. Türkçe öğretimiyle önemli gelişmelerden biri II. Mahmut zamanında (1824) ilköğretimin zorunlu hâle getirilmesiyle birlikte okuma yazma konusuyla ilgili fermanın yayımlanmasıdır (Akyüz 2005). Bu belgeyle Türkçe okuma ve yazma öğretimi padişahın ağzından ilk kez dile getirilmiştir (Sakaoğlu 1991'den akt. Engin ve Uygun 2011). Yine II. Mahmut, kendisine sunulan kitap ve risaleler münasebetiyle ilgililere, herkesin anlayabileceği biçimde yazmalarını ve mümkün mertebe Türkçe kelimeler kullanmalarını önermiştir (Karal 2001, s. 53).

Osmanlı'da matbaanın kullanımıyla eğitim öğretim hizmetlerinde ve Türkçe öğretiminde de önemli değişimler olmuştur. Matbaa olmadan insanların kitaplara erişebilmesi hem zor hem de maliyetli olduğu için okuma kültürünün genişlemesi kolay değildir. Matbaanın bulunmasıyla ilgili Manguel'in (2018, s. 166) şu cümleleri önemlidir: "*On beşinci yüzyıl ortalarında yaşanan bir değişim kitap üretmek için gerekli iş saatini azaltmakla kalmadı, kitap üretimini çarpıcı bir içimde artırdı. Bu da okurun artık, bir yazıcının el ürünü, özgün ve benzersiz bir şey olmaktan çıkan kitapla olan ilişkisini değiştirdi*." Matbaanın Avrupa toplumlarında yarattığı dönüşüm Osmanlı toplumunda benzer şekilde gerçekleşmemiştir. Toplumsal yaşam dinamiklerinin farklı oluşu Osmanlı'nın matbaayı hem geç kullanmasına hem de daha az kullanmasına neden olmuştur. Bunlara rağmen matbaa, kültür hayatı için önemli adımların atılmasına katkıda bulunmuştur.

Osmanlı'da ilk Türkçe öğretim kitabı olarak öne çıkan eser Bergamalı Kadri'nin *Müyessiretü'l-Ulum (İlimleri Kolaylaştıran)* adlı dil bilgisi kitabıdır. Bu kitap, ana dili olarak Türkçe öğretimini esas alarak kendi döneminde önemli bir alanı doldurmuştur. Ancak bu eserden sonra uzun yıllar bu alana yönelik bir kitap hazırlanmadığı dikkat çekmektedir. Biçer'e (2017) göre eğitim materyalleri pek bilinmese de dilin gelişim seyrinden Türkçenin ana dili olarak öğretiminin devam ettiği anlaşılmaktadır. Bergamalı Kadri'ye göre, bir insan ilk önce kendi ana dilini ve o dilin kurallarını çok iyi bilmelidir. Kendi dilini bilen insan, başka dilleri de rahatlıkla öğrenebilir. Böylelikle ilimde ve fende hiç zorluk çekmeden başarılı olabilir. Bu kitaptan anlaşıldığına göre aynı zamanda Türkçe, Osmanlılar döneminde medreselerde okutulan bir ders olmamakla beraber, aydınlar arasında üzerinde düşünülen ve tartışılan bir konu olmuştur (Başar 2014). İsmail Ünver bu eserin belli kişiler adına yazıldığını, yazıldığı dönem içerisinde önemli bir eser olmasına rağmen fazla tanınmamış ve okullarda okutulmamış olduğunu ifade eder (Özçam 1997). Dönemin kitap yazımı

ve çoğaltımı anlayışı düşünüldüğünde bu kitabın günümüzde kullanılan ders kitapları gibi yaygın kullanılamayacağı düşünülebilir. Ancak dil öğretimiyle ilgili bu eserin sadece kütüphanede bulundurmak amacıyla yazdırılmasından ziyade öğretim sürecinde kullanımının da olabileceği unutulmamalıdır. Toderini'nin (2018) bu hususta yaptığı değerlendirmeler de dikkat çekicidir: "*Türklerin kendi dillerine ait gramer kitapları yoktur. Buna ihtiyaçları olmadığını, çünkü bunun kendi tabii dilleri olduğunu ve konuşma âdetleri ile kâfi derecede öğrendiklerini söylüyorlar. Eski Türk Edebiyatından adlı kitapta yapıldığı gibi hocaların bunu Osmanlılara ve Frenklere öğrettiklerini ileri sürmek hatalı olur. Elde Türkçe gramer kitapları olduğu doğrudur ama bunların hepsi Frenkler tarafından sırf kendilerine göre yapılmıştır. Hocalar elifba üzerinden ders verir, Okumayı öğretir ve Türkçe kitapları izah ederler. Ama buna gramer kaidelerini hiç katmazlar"* (Toderini 2018, s. 50).

Osmanlı Devleti bünyesindeki medreselere, ilk defa Yıldırım Bayezit döneminde bir düzenleme getirilmişse de asıl düzenlemeler Fatih zamanında yapılmıştır. Yeni uygulamalarla zaman içinde geliştirilen medreseler, ilmiye teşkilatına eleman yetiştiren önemli kurumlardır (Ergün 1996). "*Bu medreseler, okutulan derslere göre yüksek, orta ve ilk olarak birtakım derecelere ayrılmıştı; bu devirlerde tedrisat dinî, felsefî, riyazi ve edebî olarak yapılmakta idi*" (Uzunçarşılı 1988, s. 461). "*Türk medreseleri, özellikle de İstanbul'dakiler sayı açısından azımsanmayacak düzeydedir ve medreseler düzenli kurallarla yönetilirler. İyi yetişmiş bir öğretmen kadrosuna sahiptirler ve zengin vakıflar tesis edilmiştir. Ayrı ayrı okullarda çok sayıda öğrenciyi barındırmak ve beslemek imkânına sahiptirler. Bu hürriyet ortamı ve kendini belli eden bu büyüklükte, belki de bütün batı milletlerinin okullarını aşarlar. Daha İstanbul'un fethinden önce, Osmanlı hükümdarları bu verimli cömert eğilimi oldukça görkemli ve soylu bir planla, orduların gürültüsü ve savaşların acımasızlığı arasında birçok dini ve edebî medrese kurarak yayıyor ve geliştiriyorlardı. İşte bu okullar, müderrisleri, kadıları, kazasker, müftü ve ulemâyı yani şeriat âlimlerini yetiştirdiler*" (Toderini 2018, s. 155). Osmanlı medreselerinde eğitim dili olarak genellikle Arapça kullanılmış olmakla beraber Türkçe, bu sürecin tamamen dışına itilmemiştir. Hazırlanan kitaplarda Arapçayla beraber Türkçenin de kullanıldığı görülmektedir (Çatakoğlu 2002). Medreselerde Türkçenin sınırlı kullanımdan ötürü sadece sıbyan okullarında okuma öğrenememiş medrese öğrencilerine okuma ve yazma öğretilmiştir (Göğüş 1971). Osmanlı medreselerinde Türkçenin kısmen yer almasında Osmanlı hükümdar ve şehzadelerinin Türkçeye ilgi göstermelerinin önemli rolü vardır (Bilge 1984'ten akt. Çatakoğlu 2002). 15. yüzyıldan sonra, ders kitapları ve kaynak kitaplar Türkçe yazılmış veya Türkçeye çevrilmiştir. Medrese programlarında Arapçanın yanında Türkçe dil bilgisi, okuma ve yazma gibi dersler de yer almıştır.

1923'te Ankara'da Şer'iye Vekâletinin medreseler için hazırladığı programa Türk edebiyatı bile konmuştur (Göğüş 1971, s. 124). Üst bir eğitim kurumu olan medreseler dışında sıbyan mekteplerinde de Türkçe öğretiminin yapıldığı bilinmektedir.

Sıbyan mektepleri, Osmanlı Müslüman toplumunun genel eğitimiyle uğraşan ve ilkokul seviyesinde eğitim veren kurumlardır. Her köy ve mahallede bulunan sıbyan mekteplerinde eğitim ve öğretim, dinî ve ahlaki temeller üzerine inşa edilmiştir (Kodaman 1988, s. IX). "*Sıbyan mektepleri çocuklara Kur'an okutmak*, *namaz ayetlerini ve namaz kılmasını öğretmek*, *biraz da yazı yazdırmak gibi amaçlarla kurulmuşlardır. 1846'da basılan bir yönetmeliğe göre ise Sıbyan okullarında Elifba*, *Kur'an-ı Kerim*, *İlmühal*, *Tecvid*, *Harekeli Türkçe*, *Muhtasar Ahlak-ı Memduha ve Hat dersleri okutulmuştur*" (Koçer 1970, s. 8). Bu okullara, yazmanın öğrenildiği yer, anlamına gelen "mektep" denmesi çocuklara, bu bilgiyi vermelerinden ötürüdür. Çocuklar okuma yazmayı burada öğrenir. Bunun dışında din dersi de verilir. Burada din ve ibadet esaslarının yazılı olduğu küçük bir kitap olan *Birgivi Risâlesi* okutulmaktadır (Toderini 2018, s. 155).

Sıbyan mekteplerinde *Kur'an* okumaya dair eğitim oldukça önemli olsa da derslerin Türkçe anlatıldığı ve Türkçe kitapların okutulduğu (Gülsevin 1987'den akt. Akyüz 2005) düşünüldüğünde bu mekteplerde Türkçenin aktif kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sıbyan okullarında bir elifba kitabından okumaya başlanarak bireşim yöntemi uygulanmıştır. Harflerin öğretilmesinde bazı benzetmelere başvurulmuş ve bunlar tekerleme şeklinde ezberletilmiştir. Harfler, sesleriyle öğretilmeyerek isimleriyle öğretilmiştir; "me" yerine "mim", "ne" yerine "nun", "ka" yerine "kaf" gibi (Göğüş 1971, s. 124-125). Sıbyan mekteplerinde okuma ve yazmada kullanılan elifba kitaplarının Türkçe öğretimi açısından önemli bir yanı da harflerin mahreçleri hakkında bilgi vermesidir. Konuşma eğitiminde bu özelliklerin bilinmesi ve uygulanması günümüz için de geçerlidir. Elifba cüzlerinin öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenerek Türkçenin fonetik yapısına uygun basımlarıyla ilkokuma ve yazma öğretiminde uzun yıllar kullanılacak elifba kitapları hazırlanmıştır (Şahbaz 2005).

Fatih'ten sonra bu mekteplere yazı dersi de ilave edilerek çocuklara Türkçe okuma ve yazma öğretimi sistematik hâle getirilmiştir. Ancak o dönemde ezbere dayanan bir okuma yazma anlayışının olduğu görülmektedir. Okumayı yıllarca uğraşıp tam anlamıyla sökemeyen öğrenciler ve yazmayı kopyacılıkla eşleştiren öğretmenlerin olduğu da bir gerçektir (Engin ve Uygun 2011). Bu eğitim kurumu zamanla yerini farklı kurumlara bırakarak varlığını devam ettirememiştir.

Osmanlı Devleti askerî anlamda yenileşmeyi gerçekleştirebilmek için bazı eğitim kurumları açılmıştır. Bu amaçla modern eğitim kurumları olan Mühendishane-i Bahri-i Hümâyun, Mühendishane-i Berri-i Hümâyun, Mekteb-i Tıbbiye ve Mekteb-i Harbiye kurulmuştur. Bu okullarda Batılı anlayışla hazırlanmış program ve metotlara göre eğitim ve öğretim yapılmıştır. Eğitim dilinin Türkçe olması, yetişen yeni neslin millî kimlik ve kültürel benlik sahibi olmalarında önemli rol oynamıştır (Karakuş 2006).

2.4.2. Tanzimat Sonrası Türkçe Öğretimi

Tanzimat Dönemi'nde gazete ve dergiler halka yönelmek için sade bir dil kullanmaya başlamıştır. Toplumsal yaşamda rolü daha fazla artan dille ilgili çalışmalar da beraberinde gelmiştir. Türkçenin okullara da girmesi, çeşitli yönleri ve görevleriyle öğretilmesi de bu sürecin bir parçasıdır. Sade Türkçe kullanımı bu dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi gerektiği inancını güçlendirmiştir (Göğüş 1971, s. 126). Tanzimat döneminde çocuklara ve gençlere ana dilleri olan Türkçeyle ilgili bilinç kazandırılması düşüncesi oluşmuştur. Türkçenin eğitim ve öğretimde etkin kullanımıyla eğitimin tam olarak gerçekleşeceği düşünülmüştür. Bu çerçevede Türkçenin grameri yazılmış; Türkçenin kolay yazılması, okunması ve öğrenilmesi için alfabe üzerinde çalışmalar yapılmış; hatta Türkçenin bünyesine uygun olmayan Arap harflerinin terk edilip Latin harflerinin kabul edilmesi düşüncesine kadar varılmıştır (Karamuk'tan akt. Karakuş 2006).

Tanzimat dönemi aydınları Avrupa'nın liberal ve laik fikirlerinin etkisiyle bazı düşünceler geliştirmişlerdir. Bununla birlikte eğitimi devletin denetimi ve gözetimi altına koyabilecek yeni bir düzen yaratmayı düşünmekteydiler. Yapılacak yeniliklerle Osmanlı toplumunu birleştirici ve kaynaştırıcı bir eğitim sistemi amaçlanıyordu (Kodaman 1988, s. XII). Tanzimat döneminde ilköğretimde yapılan yenilik ve yaşanan gelişmelere bakıldığında Nisan 1847'de çıkan *Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini ne Veçhile İcra Eylemleri Lazım Geleceğine dair Sıbyan Mekatibi Haceleri Efendilere İta Olunacak Talimat* başlığını taşıyan belgenin ilk olduğu görülmektedir (Engin ve Uygun 2011). Bu belgeyle Türkçe öğretiminde bir sistematik geliştirilmiştir. Bu talimatın, okumayı ve yazma öğretimini mekteplerin amaçları arasında göstermesi önemli bir gelişmedir. Talimatta genel olarak şu görüşler bulunmaktadır: Karalama, çizgi çizme, yazmaya çalışma, ilahi bir lütuf olarak çocuğun doğasında vardır. Onların bu eğilimleri alıştırmalarla geliştirilebilir. Hocalar, çocukları yazı yazmaya özenle alıştırmalıdır. Çocukların okuduklarını yazmaları, öğrenmelerini kolaylaştırır (Akyüz 2005). Daha önceleri yazmaya önem verilmezken artık yazmanın üzerinde durulan bir konu hâline geldiği anlaşılmaktadır. Hocaların çocukları yazmaya özendirmelerinin gerekliliği ve

yazmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Bu talimatta siyah taş tahtaların padişah tarafından yeterli sayıda okullara gönderileceği, *Kur'an* ayetleri dışında üzerinde yazma çalışmalarının yapılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin yanlarında divit, kamış kalem, mürekkep hokkası taşıması gerektiği ifade edilmiştir (Engin ve Uygun 2011). Talimatın çocukların çizip karalama eğilimlerinin fark edilip bundan yararlanmaya çalışılmasını istemesi ve yazmanın okuma ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını söylemesi, günümüz eğitim biliminin söyledikleriyle benzerdir (Akyüz 2005).

Bu dönemde Türkçe öğretimiyle ilgili önemli gelişmeler arasında ilk öğretmen okulu olan Dârü'1- Muallimin'in 1848'de kurulması ve ilk Türk akademisi olan Encümen-i Daniş'in 1850'de açılmasını sayabiliriz. Ahmet Cevdet Paşa tarafından kurulan bu kurumlarda, Türkçe dil bilgisinin ders olarak konulması Türkçe öğretiminin gelişimine hizmet etmiştir. Ahmet Cevdet Paşa, yaptığı faaliyetlerle Türkçenin bir eğitim dili olarak gelişmesi ve zenginleşmesi için önemli çabalar ortaya koymuştur (Karabacak 2012, s. 615). Eğitim programlarını geliştirmek üzere komisyonlar kuran ve ders kitaplarının yazılmasını sağlayan Ahmet Cevdet Paşa, Encümen-i Daniş'in Layihasında "*Akademi, Türk dilini geliştirmeye çalışacaktır*" demiştir (Karakuş 2006). Bu adımlar devamında yeni gelişmelerin ortaya çıkmasına da katkı sağlamıştır. 1861 yılında Maarif Nezareti "Öğretim Dilini Türkçe" olarak belirlemiştir. Bu dönemde Türk dilinde bilim dili terimleri yapılmış, edebiyat ve gazete dilinde konuşma diline yaklaşan bir sadeleşme başlamıştır. Bu gelişmelere rağmen Türkçe derslerinde Arapça, Farsça kuralların öğretilmesine devam edilmiştir. Bu tutum, Türklere Türkçe öğretilmesi gereğinin henüz tam olarak kavranamadığını göstermektedir. Maarif Nezareti, 1896 yılında yayımladığı bir genelgede bu anlayışın yanlışlığına dikkat çekerek "Türkçenin kendine özgü kuralları olduğu, bunların da öğretilmesi gerektiği..." konusunda ilgilileri uyarmıştır (Topbaş 1998).

Tanzimat döneminde kurulan eğitim ve öğretim kurumlarından olan iptidai mektepler sıbyan mekteplerine alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Mevcut 360 sıbyan mektebinden 36'sı iptidai mektep hâline getirilerek yeni bir anlayışla eğitim ve öğretim vermeye başlamıştır (Baltacı 2002). İptidai mekteplerin öncelikli amacı, sıbyan mekteplerinin bıraktığı boşluğu doldurmak ve okuma yazmayı kolay ve doğru yöntemlerle öğretmektir. Bu konuda dönemin eğitimcileri oldukça fazla elifba ve kıraat kitapları kaleme almışlardır. Bu kitapların, öğrencilere çağdaş yöntemlerle okuma yazma öğretmek gibi tek bir amaca yönelik olduğu görülmektedir (Başar 2014). Bu mekteplerin ders programına *Kur'an-ı Kerim*, tecvid, ilmihal, kavaid-i imla (imla kuralları), hesap, tarih, coğrafya, kıraat-ı Türki (Türkçe okuma), sülüs (yazı); 1882-83 tarihinde ise bunlara ilaveten Elifba-yi Osmanî, malumat-ı iptidaîye, tâdâd ve terkim (sayma ve yazma), Sarf-ı Osmanî (Osmanlıca dil bilgisi) gibi dersler konul-

muştur (Keçeci Kurt 2011, s. 76). 1892 tarihli *Dersaadet ve Kasabât İbtidaî Mekteblerine Mahsus Müfredat Programı*'nda okuma yazma öğretimine ilişkin şu bilgiler bulunmaktadır: "*Elifbaya haftada on iki dersle başlanarak her gün iki ders okutturulacak ve harflerin şekilleri çocukların zihinlerinde yerleştikten sonra yazdırılmaya başlanılacak ve yavaş yavaş her günkü dersleri hem okutturulacak hem de yazdırılacaktır*" (Mahmud Cevad 2002'den akt. Şahbaz 2005, s. 89).

Rüşdiye mekteplerine 1897'ye kadar yalnız Müslüman öğrenciler alınırken diğer devletlere karşı, eğitim alanında Osmanlı tebaası arasında bir fark olmadığını göstermek için, Hristiyan çocuklarının da bu okullara alınmasına karar verilmiştir. Bu sebeple rüşdiyelere giriş için adayların Türkçeden imtihana girmeleri şartı getirildi (Kodaman 1988, s. 93). Rüşdiye mekteplerinde öğrencilerin ana dili ve devletin resmî dili olan Türkçenin dil bilgisini gereken şekilde öğrenmesi önemli görülmüştür. İki yıl bu öğretildikten sonra da iki sene Arapça ve diğer dillerin öğretilmesi öngörülmüştür. Çocukların kendi dilini öğrenmeden diğer dilleri öğrenemeyeceği düşünüldüğünden Türk çocuklarının diğer dillerden önce Türkçe öğrenmeleri şart koşulmuştur (Altınova 2010, s. 257). Bu okullarda ana dili üzerinde bilgi ve beceri kazandırılması, yüksekokulların programlarını izleyebilmek, ticaret hayatı, resmî dairelerde yazışmalara hazırlama gibi gereklere bağlanabilir (Göğüş 1971, s. 128). 1892'deki yeni programla Türkçe ders saatlerinde değişiklik yapılmıştır. Bu programın en önemli özelliği, diğer derslere göre Türkçenin ders saatinin fazla oluşudur. Böylece Arapça ikinci sıraya düşmüştür. Bu program küçük değişikliklerle devrin sonuna kadar yürürlükte kalmıştır (Kodaman 1988, s. 113).

İdadilerdeki ana dili programları, "Mükemmel Türkçe Kitabet ve İnşâ" başlığı altında kurallar getirmiştir (Karakuş 2006). İdadilerin ders çizelgelerinde ana dili öğretimine yönelik Türkçe, Hüsni Hat, Kitabet, Usul-i Tahrîr gibi dersler bulunmaktadır. Dil bilgisi konuları da Türkçe derslerinin içinde düşünülmüştür. Programlara Türkçenin bir ders adı olarak girmesi dikkate değer, önemli bir gelişmedir. Ayrıca bu gelişme bize, lisanımızın adının ne olduğu etrafında dönen tartışmaların da son bulduğunu gösterebilir (Başar 2014).

Tanzimat'la birlikte Türk dilinin de bir gramerinin olması gerektiği düşünülmeye başlanarak dil bilgisi çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Ancak "Tanzimat devrine kadar Arapçanın olduğu gibi Türkçenin de bir grameri olacağı hatıra getirilmemiş ve gramer yalnız Arapçaya hasredilmiştir" (Ergin 1977, s. 331). Tanzimat döneminin gramer çalışmaları Ahmet Cevdet Paşa ile Keçecizade Fuat Paşa'nın 1867'de beraber yazdıkları *Kavāʿid-i Osmānî* adlı gramer kitabıyla başlamıştır. Bu kitap Encümen-i Daniş'in açılış toplantısında

üyelere dağıtılmıştır. Açılışta Türkçe bir dil bilgisi kitabının dağıtılıyor olması oldukça anlamlıdır. Ayrıca bu kitabı Encümen-i Daniş'in yayımladığı ilk eser olarak da kabul etmek mümkündür (Başar 2014). Türkiye Türkçesinin ilk ders kitabı olan *Kavâʿid-i Osmânî*, Encümen-i Daniş'in almış olduğu bir karar ile yaklaşık elli yıl kadar ders kitabı olarak okutulmuş ve birçok baskı yaparak çeşitli dillere tercüme de edilmiştir. Eser, Ahmet Cevdet Paşa'nın daha sonra yazdığı dil bilgisi kitaplarına da örnek teşkil etmesi bakımından oldukça önemlidir. Türk dil bilgisi kitapları, Jean Deny'nin *Gammaire de la langue turque, dialecte osmanli*, adlı eserinin yayımlanmasına kadar Ahmet Cevdet Paşa'nın etkisi altında kalmıştır. Jean Deny'den sonra ise Türkçe dil bilgisi eserleri Batı dillerinin gramer sistemine göre yazılmaya başlanmıştır (Başar 2014; Karakuş 2006).

Ahmet Cevdet Paşa'nın *Kavaid-i Osmanî* adlı eserinden sonra ilkokullar için hazırladığı *Kavaid-i Türkiyye*, Mekteb-i Hukuk'ta okutulmak üzere hazırladığı *Belagat-ı Osmaniye* ve eğitimin farklı kademelerinde yıllarca okutulan *Medhal-i Kavaid, Kavaid-i Osmaniye ve Tertîb-i Cedîd Kavaid-i Osmaniye* adlı ders kitaplarıyla da Türkçe ve edebiyat öğretimine katkıda bulunmuştur (Karakuş 2006). Tanzimat dönemi dil bilgisi çalışmaları arasında Ahmet Vefik Paşa'nın *Lehçe-i Osmânî* adlı eseri de ortaya çıkmıştır (Başar 2014). Bu dönem Türkçe öğretiminde kullanılan bir eser de Kayserili Doktor Rüştü tarafından 1858'de yazılan *Nuhbetü'l-Etfâl*'dir. Bu eser ilkokuma ve yazma öğretimi alanında önemli bir yere sahiptir (Aksoy 2007). 1874 yılında hazırlanan *Rehnümâ-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu)* adlı kitap Türkçe okuma yazma öğretiminin işlendiği eserlerdendir. Selim Sabit tarafından hazırlanan bu kitap, hem bir program hem de bir öğretim yöntemi kitabıdır. İlkokullarda okutulan derslerin konuları verilerek öğretim yöntemleri gösterilmiştir. Çocuk psikolojine uygun bir şekilde hazırlanarak çocuklara daha kolay ve etkili bir şekilde okumayı öğretmiştir (Ağar 2004). Ahmed Rasim'in *Yeni Usul Mu'allim-i Sarf* adlı eseri de kendi döneminde yazılmış önemli bir Türkçe öğretimi kitabıdır. Ahmed Rasim öğretmenlik yaptığı yıllarda, mevcut dil bilgisi kitaplarının dil ve içerik yönünden ağır olduğunu görmüş, bu kitapların Türkçenin öğretimine yarar sağlamadığı düşüncesiyle dil bilgisi kitapları yazmıştır.

I. Meşrutiyet'in ilanından (1876), II. Meşrutiyet'in ilanına (1908) kadar otuz iki yıllık süre içinde Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimiyle ilgili birçok gelişme yaşanmıştır. *Kanunî Esasî*'de, Osmanlı vatandaşlarına ilköğretim zorunluluğu getirilmiş, devletin resmî dilinin Türkçe olduğuna yer verilmiştir. Çeşitli öğretim kurumlarında Türkçe ders saatleri artırılmış ve Türkçe öğretimiyle ilgili yöntemler düzenlenmiştir. Bu dönemde birçok elifba kitabı, özel okullarda okutulmak üzere hazırlanmıştır. Mehmed Ali'nin, *Tasvir-i Kıraat*'i, Ali Nazima'nın *İdman*'ı, Şemseddin Sami'nin *Küçük Elifba*'sı örnek olarak

verilebilir (Şahbaz 2005). Anılan bu gelişmeler dışında bu dönemde Türkçe öğretimiyle ilgili birçok adım atılmıştır.

II. Abdülhamid döneminde ilköğretimde Türkçe açısından olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Devrin arşiv kayıtlarında Türk dilini ortak dil hâline getirme çabaları görülmektedir. Bunun için Müslüman ve diğer çocukların beraber eğitim görebilecekleri iptidailerin açılması zaruri görülmüştür. Kitle eğitimi yapan iptidai okullarına devam edecek bütün tebaa çocukları, mecburi olan resmî dil sayesinde, "vatan-ı müşterek hizmetinde ve Osmanlılık fikrinde büyüyecekleri" için siyasi birliğin sağlanmasında ilköğretimin yeri ve önemi kavranmıştır (Kodaman 1988, s. 78). Türkçenin birleştirici gücünün fark edilmesiyle dil eğitimi daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır. II. Meşrutiyet döneminde İttihat ve Terakki Partisi yönetime gelince okullar tekrar düzenlenmiş, ders programları yenilenmiş ve bunlara paralel olarak Türkçenin öğretimine de özel bir önem verilmiştir. Buna bağlı olarak ilkokul ve ortaokullarda Türkçe öğretimi yeni bir bakış açısıyla sunulmuştur. Anayasada, Türkçenin resmî dil olarak belirtilmiş olmasından yararlanılarak devletin ilkokullarında Türkçe zorunlu dil durumuna getirilmiştir. Türk olmayan topluluklar ise çoğunlukta oldukları bölgelerde Türkçenin yanında kendi dillerini de eğitimde kullanabileceklerdi (Karakuş 2006).

II. Meşrutiyet döneminde Türkçenin öğretimiyle ilgili bazı eserlerin yazıldığı da bilinmektedir. 1916 tarihli *Türkçenin Usul-i Tedrisi (Türkçenin Öğretim Yöntemi)* adlı eser Hüseyin Ragıp Bey tarafından hazırlanarak dönemin öğretmenlerine sunulmuştur. H. Ragıp Bey, ana dili öğretiminin gayesi olarak, çocuklara dilini öğretmek ve ondan yararlanabilmek meleke ve kabiliyetini kazandırmayı ifade ediyor. Ona göre bir dilden yararlanabilmek, onu kolaylıkla ve zarafetle söyleyip yazabilmek demektir (Ağar 2004). Maarif Nezaretince Tetkikat-ı Lisâniyye Heyeti adıyla kurulan kurul, "Sarf ve İmlâ Encümeni" ile "Lügat Encümeni" kollarına ayrılarak çalışmalarını 1920 yılına kadar sürdürmüştür. Bu kurul 1919'da *Usul-i İmlâ* adlı eseri, 1920 yılından başlayarak *Sarf ve Nahv-i Türkî* adlı defterleri yayımlayarak Türkçenin öğretimine katkıda bulunmuştur (Karakuş 2006).

2.5. Cumhuriyet'ten Günümüze Türkçe Öğretimi

Cumhuriyet döneminde eğitim ve öğretim kurumlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Çağdaş eğitim kurumları kurulurken Batı'daki eğitim gelişmeleri de dikkate alınmıştır. Atatürk, eğitim ve öğretimde Türk dilinin kullanılmasıyla ve Türkçenin daha iyi öğretilebilmesi için bazı düzenlemelerin yapılmasıyla ilgili talimatlar vermiştir. Edebî ürünlerin dil ile meydana getirildiğini, bu sebeple Türkçenin geliştirilmesini ve okullarda edebiyat öğretiminde dikkat edilecek hususları bilhassa vurgulamıştır. Çünkü o, edebiyatı,

sosyal faydacı bir yaklaşımla eğitim aracı olarak kullanmak istemiştir (Karakuş 2006). Cumhuriyet döneminde çıkarılan 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile devletin sınırları içerisindeki tüm eğitim kurumlarında Arapça ve Farsça öğretimi durdurulmuş, Türkçe eğitim ve bilim dili olarak kabul edilmiştir (Demirel 2009).

Atatürk döneminin ilk on yıllık eğitim çalışmaları ilköğretim ve okuma yazma öğretimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu yıllarda Dewey, Kühne, Buyse, Wilson... gibi yabancı uzmanların görüşleriyle ulusal birikim bileştirilmiştir. Bu dönemde yabancı dil öğretimine öncelik verilmesi yerine, ulusal kimliğin en önemli ögesi olan ana dil Türkçenin işlenip öğretilmesi ön plana çıkarılmıştır (Demircan 1988, s. 91). Bu dönem her alanda olduğu gibi Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi açısından da verimli bir dönemdir. Hazırlanan müfredat programlarında, okutulan ders kitaplarında bu görülmektedir (Şahbaz 2005). Eğitim sistemimizin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk inkılapları, ilkeleri ve anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel alınır. Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilerek çağdaş eğitim ve bilim dili olarak zenginleşmesine çalışılır (Akyüz 2005).

Bu dönemde düzenlenen dil kurultaylarının da Türkçe öğretimi açısından önemi büyüktür. Kurultaylarda Türkçenin zenginliklerinin ortaya çıkartılması için bilimsel çalışmaların yapılması ve bu çalışmalarla dilimizin daha zengin, güçlü ve ifade gücü daha yüksek hâle getirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu kararlar, okullarda Türkçe öğretiminin ağırlık kazanmasını sağlamıştır. Maarif Vekâleti de Türkçe öğretiminin ders dışı faaliyetlerle desteklenmesi için okullara talimatlar göndermiştir (Karakuş 2006).

Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan çeşitli faaliyetler arasında ilk ciddi çalışma Saffet Bey'in girişimiyle 1924 yılında düzenlenen "Alfabe Kongresi" kabul edilmektedir (Engin ve Uygun 2011). Bunun yanında Maarif Vekâletinin kapsamlı eğitim faaliyetleri içinde Talim ve Terbiye Dairesi, 1926 yılında yedi kişiden oluşan "İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonu" oluşturmuştur. Bu komisyon, on beş maddelik Elifba Kitapları Hakkındaki Rapor'u yayımlamıştır. Raporda yer alan bilgiler ilk okuma ve yazma öğretimi açısından değerli bilgiler taşır (Şahbaz 2005).

Mustafa Kemal Atatürk, 28 Ağustos 1928'de çağdaş dünyaya uyum sağlamak amacıyla Harf Devrimi'ni gerçekleştirir. Bunu, Türk dilinin dünya dilleri arasındaki yerinin belirlenmesi, köklerinin araştırılması, Türk lehçe, şive ve ağızlarının bilimsel yöntemlerle incelenmesi ile ilgili çalışmalar takip eder

(Alyılmaz 2005, s. 80-83). Yeni alfabenin kabul edilmesiyle beraber okuma yazma öğretimi ve Türkçe öğretiminde de önemli gelişmeler olmuştur. Yeni harflerin halka öğretilmesi için çok geniş bir okuma yazma faaliyeti başlatılmış, okuryazar sayısı hızla artmıştır (Akyüz 2005).

2.5.1. Türkçe Dersi Öğretim Programları

"*Cumhuriyet'in ilk yıllarından başlanarak çağın koşullarına göre Türkçe öğretiminde birçok sistem veya yaklaşım tercih edilmiştir. İlk zamanlarda özellikle halka okuma yazma öğretme amaçlı Türkçe öğretimine ağırlık verilmiştir. 1924 İlk Mektep Müfredatı ile başlayan program geliştirme süreçleri ihtiyaca binaen yıllar içerisinde birçok defa değişikliğe uğramıştır*" (Biçer 2020, s. 46).

1924 İlk Mektep Programı'nda Türkçenin öğretimiyle ilgili olarak (tahrir dersi için) belirtilen amaç cümlesi şöyledir: "*İkinci sınıftan itibaren başlayan Tahrir derslerinden maksat, talebenin fikirlerini, hislerini, tetkik ve müşahade neticelerini, doğru, sade ve tabiî bir surette ifadeye alıştırmaktır." (Çifci 1996). 1926 programında okuma, tahrir, imla, dil bilgisi konularında yapılan çalışmaların bir bütünlük taşımasının gerekliliği, çocuğun ana dilinin gelişmesi için tüm bu sayılan alanlardaki çalışmaların bu amaca hizmet etmesi gerektiği üzerinde durulmuştur* (Göğüş 1971). 1929 Programı, 1928 Harf Devrimi'nden sonra, o günün şartları içerisinde hazırlanan ilk programdır. 1929 Programı, dil ve edebiyat öğretimini bütüncül yaklaşımla ele almış ve o günün şartları içerisinde Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir (Girgin 2011, s. 15). 1929 Programı'nın en belirgin özellikleri ortaokul Türkçe ve lise edebiyat programlarının temelde aynı olduğu düşüncesiyle bir bütün olarak ele alınıp "Türkçe" ve "Edebiyat" gibi iki ayrı ad yerine "Türkçe" olarak tek adla anılmış olması ve ana dili eğitim ve öğretiminin ilke, yöntem ve amaçlarının ilk defa belirlenmiş olmasıdır (Dursunoğlu 2006). 1931 yılında yayımlanan "Ortamektep Müfredat Programı"nda Türkçe derslerinin teoriden ziyade uygulamaya yönelik olarak verilmesi gerektiğinden bahsedilerek okuma ve yazmanın birbiriyle bütüncül olarak ele alınmasını dile getirir. Öğrencilerin Türkçe bilgilerini geliştirmenin de bütün öğretmenlerin vazifesi olduğu belirtilmiştir (Şahbaz 2012). 1949 Ortaokul Türkçe Programı'nda, Türkçenin içeriği genel konu başlıkları hâlinde verilmiş ve bu başlıkların altında öğretilecek materyal belirtilmiştir. 1949 yılı Türkçe Programı şu bölümlerden oluşmaktadır. "Amaçlar, Açıklama, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmla, Yazı". "Amaçlar ve Açıklamalar" bölümlerinde özellikle anlama ve anlatım üzerinde durulmuş, anlamaya ve anlatmaya yönelik metinlerle öğrencilere dil sevgisi, okuma alışkanlığı kazandırma, millî duyguların ve hayata yönelik davranışların kazandırılması amaçlanmıştır (Temizyürek ve Balcı 2006). 1962

Ortaokul Programı önceki programla çok büyük farklılık göstermez. Önceki programda belirtilen "amaç, açıklamalar ve konular" başlık ve içerikleri yeni programda da bulunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 22.9.1981 tarihinde kabul ettiği ve 2005 öğretim yılına kadar uygulamada kalan 1981 programı, birçok açıdan öncekilere göre çağdaş ilkeler doğrultusunda hazırlanmış bir programdır. Genel ve özel amaçlar, kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme - değerlendirme boyutlarından oluşan program, daha çok dil öğretiminin temelinde yatan dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmeyi amaçlamıştır (Durmuşçelebi 2007). Türkçe öğretimi programlarında önemli değişiklikler ise 2006 programıyla yapılmıştır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın felsefesi; öğrencilerin sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, grup çalışması yapabilmesi, üretme ve tartışma becerilerine sahip olabilmesi, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, doğru olarak anlama becerisine sahip olmaları, disiplinler arası bir bakış kazanmalarıdır (Bağcı Ayrancı ve Mutlu 2017, s. 124).

2006 programından sonra 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. 2017 programının genel amacına bakıldığında "Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır" (MEB 2017). Ancak sonraki yıl program kaldırılarak 2018 programı ve sonrasında 2019 programı geliştirilmiştir. Güncel olarak okullarda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmaya devam etmektedir.

2019 programında Türkçe dersi için her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. "Erdemler, Millî Kültürümüz ve Millî Mücadele ve Atatürk" temaları her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu temalardır. 8 tema ve her temada 4 metin kullanılmaktadır. Bunlardan 3'ü okuma 1'i dinleme/izleme metnidir. Ayrıca temalara uygun 8 serbest okuma metinleri bulunmaktadır. Böylelikle her sınıf düzeyine uygun Türkçe kitaplarında toplam 40 metin bulunmaktadır. Metin türleri 3 ana biçim altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine bırakılmıştır. Dil bilgisi konuları sınıf seviyesine göre dağıtılmakta ve özellikle ortaokul yıllarında (5, 6, 7 ve 8) tüm konular bütünlük içerisinde verilmektedir (MEB 2019).

2.5.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Kurumlarında Türkçe Öğretimi

Türkçenin öğretiminde Cumhuriyet döneminden sonra Batılı tarzda eğitim veren kurumlarda örgün olarak dersler verilmektedir. Türkiye'de ilkokul ve ortaokul eğitimi devlet ve özel okullar tarafından gerçekleştirilmektedir (Biçer 2020, s. 55). Bu dönemde açılan millet mektepleri yeni Türk alfabesinin öğretilmesinde önemli görevler üstlenmiştir. Türkçenin öğretilmesinde, en kapsamlı ve düzenli hizmet veren örgün eğitim kurumu millet mektepleri olmuştur. Okuma yazma oranının artırılması ve halkın cehaletten kurtarılması için açılan millet mektepleri, eğitim öğretim seferberliğinin hedefine ulaşmasında önemli rol oynayan bir kuruluştur (Karakuş 2006). Türk Dili Tetkik Cemiyetinin 1932'de açılmasıyla beraber dil seferberliği önemli ilerlemeler yaşamıştır (Topbaş 1998).

Cumhuriyet döneminde okuma yazmanın ve dolayısıyla Türkçe öğretiminin yaygınlaşmasında halkevlerinin önemli rolü olmuştur. Kısa zamanda sayıları hızla artan halkevlerinde açılan okuma yazma kursları ile halkın okuma yazma oranı artmış, kütüphaneleri vasıtasıyla onların okuma alışkanlığı kazanması sağlanmıştır (Özdemir ve Aktaş 2011). Özellikle Doğu vilayetlerinde "en önemli meselenin o muhitte Türkçeyi yaymak" olduğu sıklıkla ifade edildiğinden bölgedeki halkevleri yoğun bir şekilde çalışmıştır (Çağlayan 2015). Açılan kurslar içerisinde Türkçe kursu, açılan kurs sayısıyla ve devam eden kişi sayısı bakımından ilk sırada yer almaktadır (Yılmaz ve Akhan 2011). Bünyesinde birçok faaliyetin yürütüldüğü halkevleri Türkçe öğretiminin de lokomotifi olmuştur.

Türkçe derslerinin programdaki kapsamı açısından köy enstitülerinin Türk eğitim tarihinde özel bir yeri vardır. Bu eğitim kurumlarında sınıf kitaplıklarından serbest okuma saatlerine; geniş ve güncel okul kütüphanesinden yazı derslerine kadar öğrencilere, ana dilini doğru biçimde kazanabilmeleri noktasında destekleyici olanaklar sunulmuştur (Demircan ve İnandı 2008). Köy Enstitülerinin tüm programlarında "Türkçe Dersi" giriş bölümlerinde yer alan "Amaç" paragrafında şöyle ifade edilmektedir:

"Türkçe Dersinin Amacı: Türkçe öğretiminin amacı, talebede tabii olarak mevcut olan anlama ve anlatma kabiliyetini geliştirmektir. Enstitüye gelen talebe ana dilini bilir; fakat bu bilgi enstitünün kendisine vereceği kültürü anlayıp anlatacak kadar zengin değildir. Arkadaşlarıyla rahatça anlaşan talebenin okumada, yazmada ve konuşmada gösterdiği kifayetsizlik, anlamaya ve anlatmaya alışkın olmadığı bilgiler, düşünceler ve duygularla karşılaşmasından ileri gelmektedir. Şüphesiz bu kifayetsizliğin giderilmesinde bütün derslerin yardımı olacaktır; fakat anlama ve anlatmayı pratik, bilimsel ve artistik bütün yönleriyle kucaklayacak olan Türkçe, talebenin yalnız bu ihtiyacına

cevap verecektir. Öteki derslerde muayyen bilgileri anlayıp anlatmak arandığı halde Türkçe dersinde her türlü bilgiyi en iyi anlama ve anlatma yolları üstünde durulacaktır. Türkçe öğretimi hiçbir ihtisasa bağlı kalmayarak ana dilinin her alandaki rolünü gözetmek zorundadır" (MEB 1943'ten akt. Demircan ve İnandı 2008).

Öğrencilerin sözlü anlatım becerisi kazanmaları iş süreciyle beraber yürütülmekteydi. Küçük gruplar şeklinde çalışırken gerçek üretim içinde günlük Türkçe geliştirilmiştir. Dört dil etkinliğinden en çok okumaya zaman ayrılmıştır. İlgi duyan şiir, öykü, anı yazma denemeleri yazmıştır. Konuşma günlük dil çerçevesinde yapılırken dinleme ders dışında klasik müzik ile belli yayınlarla yapılmıştır. Öteki derslerin katkısı yanında Türkçe dersi yalnızca kullanım, bilimsel ve artistik bütün yönleriyle anlama ve anlatmayı kucaklayacak, ana dilin her alandaki işlevini gözetmek üzere dizayn edilmiştir. Öğrencilere Türkçe öğretiminde metinlerin kullanımı ve bilgilerin bütüncül bir şekilde verilmesi ilkeleri kullanılmıştır. Öğretimin aralarında destekleyici bir bağ kurularak okuma, yazma ve konuşma derslerine ayrılabileceği belirtilmektedir (Demircan 1998).

SONUÇ

Yazının kullanım alanları, yazılı kaynaklar, somut kültürel ögeler ve tarihsel şartlar incelendiğinde Türkçenin öğretiminin uzun asırlardır yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu öğretim faaliyetleriyle Türkçe nesilden nesile aktarılarak gücünü ve zenginliğini devam ettirmiştir. Türklerin tarihsel durumları ekseninde Türkçe öğretim faaliyetleri değerlendirildiğinde var olan ihtiyaçların giderilmesine yönelik adımların atıldığı anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretimi özellikle din ve medeniyet dairesi değişikliklerinden oldukça etkilenerek yeni şartlara uyum sağlamıştır. Etkileşim kaynaklı sebeplerle öğretim şekillerinde de bazı değişimlerin izlerini görmek mümkündür. Özellikle İslamiyet'in benimsenmesinden sonra Türklerde okuryazarlık birikiminin önemli oranda arttığı ve kurdukları güçlü devletler içerisinde belirli bir dil öğretiminin belirli düzeyde korunduğu görülmektedir. Yabancı dillerin her ne kadar Türkçe üzerinde tesiri olmuşsa da hiçbir zaman Türkçenin kenara itilmediği, farklı kulvarlarda gelişimini devam ettirdiği söylenebilir.

Son asırlarda Türklerin Batı medeniyetine yakınlaşma çabaları içerisinde Avrupa'daki yöntem ve tekniklerden esinlenerek Türkçenin öğretiminde yeni uygulamaların yapıldığı ve öğretim kitaplarının da bu tesirde hazırlandığı bilinmektedir. Günümüz penceresinden bakılınca binlerce yıllık tarihî birikime sahip olan Türkçe birçok evreden geçerek yapılan öğretim faaliyetleriyle varlığını korumuştur. Türkçe öğretiminin geleceğini daha iyi planlamak açısından tarihteki durumunun görülmesi önemlidir.

KAYNAKLAR

Ağar, Mehmet Emin (2004), "Türkçe Öğretiminin Tarihçesi", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *1*, s. 1-10.

Akalın, Mehmet (2007), *Eski Türkçenin Grameri*, TDK Yayınları, Ankara.

Akar, Ali (2013), *Türk Dili Tarihi,* Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Akçay, Yusuf (2010), "Kaybedilmiş Miras: Bir Algılama Problemi Olarak Osmanlıca", *Perspectives on Ottoman Studies: Papers from the 18th Symposium of the International Committee of Pre-Ottoman and Ottoman Studies (CIEPO) at the University of Zagreb 2008*, (*Ed:* E. Causevic, N. Moacanin ve V. Kursar), Berlin: LIT Verlag, 255-262.

Akkutay, Ülker (1984), *Enderûn Mektebi*, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Aksoy, Tarık (2007), *Doktor Rüştü'nün Nuhbetü'l-Etfâl İsimli Eserinin Türkçe Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Akyüz, Yahya (2005), *Türk Eğitim Tarihi* (9. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Altınova, Ayşegül (2010), *Osmanlı Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Alyılmaz, Cengiz (1994), "Sözlükbilim ve Divanü Lügati't-Türk", *Türkologiya, 1*, s. 12-16.

Alyılmaz, Cengiz (2007), *(Kök)Türk Harfli Yazıtların İzinde*, Karam Yayıncılık, Ankara.

Alyılmaz, Cengiz (2015), *İpek Yolu Kavşağının Ölümsüzlük Eserleri* Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum.

Alyılmaz, Cengiz (2020), "'Türk', 'Türkçe' ve 'Türk Dili' Kavram İşaretleri Üzerine", *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları içinde*, s. 1-43, (Ed: C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban), Eğiten Kitap, Ankara.

Alyılmaz, Semra (2005), "Atatürk ve Türk Dili", *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*, s. 80-83.

Arat, Reşit Rahmeti (1999), *Kutadgu Bilig I Metin*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Atalay, Besim (2006), *Divanü Lûgat-it-Türk*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Bağcı Ayrancı, Bilge ve Mutlu, Hasan Hüseyin (2017), "2006, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması", *International Journal of Language Academy*, *5*(*7*), s. 119-130.

Baltacı, Cahid (2002), *Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Öğretim, Türkler içinde*, s. 446-462, (Ed: H. C. Güzel, K. Çiçek ve S. Koca), C 11.

Başar, Umut (2014), *Yüzbaşı İhsan'ın Kavā'id-i İmla ve Tahrîr'inin Transkripsiyonu ve Değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Baykuzu, Tilla Deniz (2008), "Hunların Kayıp Kitapları ve Sutralar", *Bilig*, *44*, s. 195-210.

Bayraktar, Nesrin (2002, Haziran), "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", *I. Uluslararası Çanakkale-Truva Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu*'nda sunuldu, Çanakkale.

Biçer, Nurşat (2011), *Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Biçer, Nurşat (2012), "Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 1(4),* s. 107-133.

Biçer, Nurşat (2017), *Türkçe Öğretimi Tarihi*, Kesit Yayınları, İstanbul.

Biçer, Nurşat (2020), "Türkçe Eğitiminde Güncel Durum", *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* içinde, s. 45-72, (Ed: C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban), Eğiten Kitap, Ankara.

Bilhan, Saffet (1988), *Orta Asya Bilgin Türk Hükümdarları Devletinde Eğitim-Bilim-Sanat*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.

Bozkurt, Fuat (2002), *Türklerin Dili*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Caferoğlu, Ahmet (1984), *Türk Dili Tarihi I-II. (3. Basım),* Enderun Kitabevi, İstanbul.

Çağlayan, Ercan (2015), "Halkevlerinin Vilayat-i Şarkiyye'deki Faaliyetleri [1932-1951]", *Turkish Studies, 10(9)*, s. 105-126.

Çatakoğlu, Mehmet Şerif (2002), *Anadolu Selçuklu Dönemi İlmi Faaliyetleri ve Bu Faaliyetlerin Osmanlı Kuruluş Dönemi İlmi Faaliyetlerine Tesiri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Çetin, Kenan (2011), *Selçuklu Medeniyeti Tarihi*, Yitik Hazine Yayınları, İzmir.

Çifçi, Musa (1996), *Atatürk Dönemi'nde Türkçe'nin Eğitimi ve Öğretimi (1923-1938/ilkokul)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çifçi, Musa (2006), "Türkçe Öğretiminin Sorunları", *Türkçenin Çağdaş Sorunları* içinde, s. 77-134, (Ed: G. Gülsevin ve E. Boz), Gazi Kitabevi, Ankara.

Demir, Celal (2017), "Selçuklu Devleti ve Beylikler Döneminde Türkçe Öğretimi", *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim-Öğretim Tarihi Araştırmaları* içinde s. 81-101, (Ed: Abdurrahman Güzel), Akçağ Yayınları, Ankara.

Demircan, Candemir ve İnandı, Yusuf (2008), "Köy Enstitüleri Programlarında Anadilinin Önemi ve Türkçe Öğretimi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4(1)*, s. 1-13.

Demircan, Ömer (1988), *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Demircan, Ömer (1998), "Köy Enstitülerinde Türkçe Öğretimi", *Dilbilim Araştırmaları*, s. 126-141.

Demircan, Ömer (2013), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Der Yayınları, İstanbul.

Demirel, Özcan (2009), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Durmuşçelebi, Mustafa (2007), *Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi -Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dursunoğlu, Halit (2006), "Cumhuriyetin İlânından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihî Gelişimi", *Millî Eğitim*, *34(169).*

Engin, Gizem ve Uygun, Selçuk (2011), "Osmanlı'dan Günümüze Okuma Yazma Öğretimi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1)*, s. 197-216.

Eraslan, Kemal (2012), *Eski Uygur Türkçesi Grameri*, TDK Yayınları, Ankara.

Ercilasun, Ahmet Bican (2007), *Türk Dili Tarihi* (4. Baskı), Akçağ Yayınları, Ankara.

Ergin, Osman (1977), *Türk Maarif Tarihi*, Eser Matbaası, İstanbul.

Ergün, Mustafa (1996), *İkinci Meşrûtiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914),* Ocak Yayınları, Ankara.

Erünsal, İsmail E. (2018), *Orta Çağ İslam Dünyasında Kitap ve Kütüphane*, Timaş Yayınları, İstanbul.

Genç, Reşat (1997), *Kaşgarlı Mahmud'a Göre XI. Yüzyılda Türk Dünyası*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.

Girgin, Yüksel (2011), "Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi", *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1)*, s. 11-26.

Göğüş, Beşir (1971), *Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Gülsevin, Gürer (2007), *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Günşen, Ahmet (2006), *İlk Türkçecilerden Kırşehirli Âşık Paşa*, Kırşehir Valiliği, Kırşehir.

Kafesoğlu, İbrahim (1984), *Türk Milli Kültürü*, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Kafesoğlu, İbrahim (2014), *Selçuklular ve Selçuklu Tarihi Üzerine Araştırmalar*, Ötüken Yayınları, İstanbul.

Karabacak, Esra (2012), "Ahmet Cevdet Paşa'nın Dil Bilgisi Kitapları Üzerine", *Turkish Studies, 7(2)*, s. 613-620.

Karakuş, İdris (2006), *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Karal, Enver Ziya (2001), "Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama)", *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Keçeci Kurt, Songül (2011), *Harem'den Mektebe*, Yitik Hazine Yayınları, İstanbul.

Kılıç, Remzi (2010), "Türk Eğitim ve Öğretim Tarihinde Selçuklu Medreselerinin Yeri"*, I. Uluslararası Selçuklu Sempozyumu* içinde, s. 1-13, (27-30 Eylül 2010), Kayseri.

Kırımlı, Bilal (2017), "Türkiye'de Ana Dili Eğitimi ve Ana Dilinde Eğitimle İlgili Görüşler Üzerine Bir Çalışma", *Turkish Studies, 12 (14)*, s. 231-256.

Kitapçı, Zekeriya (1995), *Orta Asya Türklüğünün Büyük İslam Kültür ve Medeniyetindeki Yeri*, Damla Ofset Matbaacılık, Konya.

Koçer, Hasan Ali (1970), *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Kodaman, Bayram (1988), *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Korkmaz, Zeynep (1995), "Anadolu Yazı Dilinin Tarihi Gelişmesinde Beylikler Devri Türkçesinin Yeri", *Türk Dili Üzerine Araştırmalar* içinde, s. 419-423, TDK Yayınları, Ankara.

Köprülü, Mehmet Fuat (2013), *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* (13. Baskı), Akçağ Yayınları, Ankara.

Kramer, Samuel Noah (2014), *Tarih Sümer'de Başlar* (çev. H. Koyukan), Kabalcı Yayınevi, İstanbul.

Manguel, Alberto (2018), *Okumanın Tarihi*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

MEB (2017), *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar),* Ankara.

MEB (2019), *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar),* Ankara.

Onan, Bilginer (2003), "Divanü Lûgat-it-Türk'ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi", *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *13*, s. 425-445.

Onan, Bilginer (2017), "Başlangıçtan XIII. Yüzyıla Kadar Türkçenin Öğretimiyle İlgili Gelişmeler", *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim-Öğretim Tarihi Araştırmaları* içinde, s. 43-79, (Ed: Abdurrahman Güzel), Akçağ Yayınları, Ankara.

Özçam, Çimen (1997), "Türkiye Türkçesi ile İlgili Gramer Çalışmaları- Bibliyografya Denemesi", *Türk Dünyası Araştırmaları*, *110*, s. 121-163.

Özdemir, Yavuz ve Aktaş, Elif (2011), "Halkevleri (1932'den 1951'e)", *AÜ. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED], 45*, s. 235-262.

Roux, Jean Paul (2015), *Türklerin Tarihi*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.

Sertkaya, Osman Fikri (2001), "Eski Türkler Okur Yazar mıydı?", *Göktürk Devletinin 1450. Kuruluş Yıldönümü-Sempozyum Bildirileri* içinde, s. 23-37*,* Yeni Avrasya Yayınları, Ankara.

Sönmez, Selami (2000), *Eski Türk Eğitimi*, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum.

Şahbaz, Namık Kemal (2005), *Tanzimat'tan Cumhuriyet'in İlk Yıllarına Kadar (1839-1928) Türkiye'de İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahbaz, Namık Kemal (2012), "Atatürk Dönemi (1923-1938) Ortaokullarda Türkçenin ve Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi-1", *Eğitişim Dergisi*, *l(9)*, s. 36.

Şirin, Hatice (2006), *Başlangıcından Günümüze Türk Yazı Sistemleri,* Akçağ Yayınları, Ankara.

Taşağıl, Ahmet (2003), *Gök-Türkler I* (2. Baskı), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Taşağıl, Ahmet (2015), *Kök Tengri'nin Çocukları* (5. Baskı), Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.

Tekin, Şinasi (2017), *Eski Türklerde Yazı, Kâğıt, Kitap ve Kâğıt Damgaları*, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Temizyürek, Fahri ve Balcı, Ahmet (2006), *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Toderini, Giambattista (2018), *Türklerin Yazılı Kültürü ve Edebiyatı*, Yeditepe Yayınevi, İstanbul.

Topbaş, Seyhun (1998), "Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi", *Türkçe Öğretimi*, (Ed: S. Topbaş), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Turan, Osman (2014), *Selçuklular Tarihi ve Türk-İslam Medeniyeti*, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı (1988), *Osmanlı Tarihi I. Cilt*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Vasilyev, Dimitri D. (1997), "Kök-Türklerin Okuma Yazma Bilmeleri Sorunu", *Uluslararası Osmanlıca Öncesi Türk Kültürü Kongresi Bildirileri*, (*haz.* A. Aktaş Yasa ve S. Oktay Atılgan), Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

Yavuz, Kemal (1983), "XIII-XVI. Asır Dil Yadigârlarının Anadolu Sahasında Türkçe Yazılış Sebepleri ve Bu Devir Müelliflerinin Türkçe Hakkındaki Görüşleri", *Türk Dünyası Araştırmaları, Faruk Timurtaş'a Armağan*, *27*, s. 9-57.

Yavuz, Kemal (2000), *Garib-Nâme*, Türk Dil Kurumu Yayınları, İstanbul.

Yıldız, Cemal; Okur, Alparslan; Arı, Gökhan ve Yılmaz, Yılmaz (2013), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Yılmaz, Ahmet (2019a), "Büyük Selçuklu Devleti Döneminde Eğitim", *Türk Eğitim Tarihi*, (*Ed:* M. Kılınç ve S. Keçeci Kurt), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Yılmaz, Ahmet (2019b), "Türkiye Selçukluları ve Anadolu Beyliklerinde Eğitim", *Türk Eğitim Tarihi*, *(Ed:* M. Kılınç ve S. Keçeci Kurt), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Yılmaz, Durmuş ve Akhan, Nadire Emel (2011), "İlk Dönem Halkevlerinin Eğitim Faaliyetleri Konya Halkevi Örneği", *Karadeniz Araştırmaları*, *29*, s. 59-95.

II. BÖLÜM

TANZİMAT'TAN CUMHURİYET'E TÜRKÇE ÖĞRETİM POLİTİKALARI VE PROGRAMLARI

Celal DEMİR*

* Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

TANZİMAT'TAN CUMHURİYET'E TÜRKÇE ÖĞRETİM POLİTİKALARI VE PROGRAMLARI

GİRİŞ

Türk tarihinde; Göktürkler, Uygurlar, Karahanlılar, Selçuklular, Osmanlılar ve beylikler döneminde Türkçenin kendi insanımıza ana dili olarak öğretilmesi konusunda bazı uygulamaların olduğunu biliyoruz. Ancak Türkçenin devlet eliyle ve okullarda öğretilmesi, Tanzimat döneminde mümkün olabilmiştir. 1869'da Safvet Paşa'nın maarif nazırlığı döneminde hazırlanıp uygulamaya konulmuş olan *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile de formel bir yapıya kavuşmuştur. Bu tarihten sonra açılan ve eğitim-öğretime devam etmekte olan tüm "mektepler" için ayrı ayrı öğretim programları hazırlanmıştır. Bu öğretim programlarında Türkçe; dönemin dil politikalalarının bir yansıması olarak *kavaid*, *lisan-ı Osmanî*, *sarf ü nahv-i Osmanî*, *sarf ü nahv*, *kıraat*, *edebî kıraat*, *tahrir*, *inşa*, *inşad*, *imla* gibi adlarla okutulmuştur. II. Meşrutiyet döneminde de aynı eğitim politikaları devam etmiştir. Ancak bu dönemde Türkçe derslerinin bazı programlarda *sarf-ı Türkî*, *lisan-ı Türkî* gibi "Türklük" kavramına gönderme yapan adlarla da okutulmaya başlandığını görmekteyiz. İptidai, rüştiye, idadi, sultani mekteplerinde ve muallim mekteplerinde okutulmak üzere çok sayıda dil bilgisi (okul grameri) yazılmıştır. Ancak Cumhuriyet dönemine kadar devlet dilinin Osmanlı Türkçesi olması sebebiyle sözünü ettiğimiz derslerde ve bu derslere yönelik okul gramerlerinde Osmanlı Türkçesinin kuralları anlatılmış ve öğretilmiştir.

Cumhuriyet döneminde Türkçenin özüne kavuşturulması, geliştirilmesi ve ana dili/ millî dil olarak öğretilmesi, öncelikli bir devlet politikası hâline gelmiştir. 1928'de Harf İnkılabı ve 1932-1936 yılları arasında Dil İnkılabı, bizatihi devletin öncülüğünde tüm aydınların ve halkın ortak gayretiyle gerçekleştirilmiştir. Genç Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin dil politikaları (Türkçenin özüne döndürülmesi, kendi mecrasında gelişmesi, dünya dilleri içinde layık olduğu mertebeye yükseltilmesi ve en doğru yöntemlerle öğretmesi) Türk Dili Tetkik Cemiyeti (Türk Dil Kurumu) öncülüğünde, millî bir seferberlik heyecanıyla yürütülmüştür. Okulların müfredat programları da bu anlayışa göre düzenlenmiş, Türk dili /Türkçe dersleri Türkiye Türkçesinin öğretilmesi

esasına göre hazırlanmıştır. Yeni Türkçe dil bilgisi kitapları da bu programlar esas alınarak yazılmıştır.

1929'da uygulamaya konan Müfredat Programı[1] bu düşüncelerle yapılmış ilk millî müfredat programıdır. Bu programın ruhu, daha sonraki güncellemelerde ve yeni yapılan programlarda korunmuştur. 1981 Programı önceki programlardan biçim ve uygulama farklılıkları gösterse de bu program da 1932-1936 yılları arasında olgunlaştırılmış olan "Türkiye Türkçesi" formatlarına göre hazırlanmıştır. Eğitim-öğretim yaklaşımları bakımından önemli yenilikler içerdiğini söyleyebiliriz. 2005-2006'da yapılandırmacı eğitim modeli esas alınarak hazırlanmış olan *Türkçe Dersi Öğretim Programı* ve *Türk Edebiyatı Öğretim Programı* da millî dil politikaları doğrultusunda ve eğitim öğretimde yeni bir modeli hayata geçirme anlayışıyla hazırlanmıştır.

1. TANZİMAT DÖNEMİ'NDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Türkçenin Osmanlı mekteplerinde eğitim dili olması ve müstakil bir ders olarak okutulması fikri, Tanzimat'ın ilk yıllarında ve önce devlet adamları arasında itibar görmeye başlamıştır. Ethem Pertev Paşa ve Âkif Paşa, bu hususta örnek gösterilebilecek ilk şahsiyetlerdir. Ethem Pertev Paşa'nın hece vezni ile ve sade bir Türkçeyle yazdığı şiirler, Âkif Paşa'nın Saraya kendisinin affı için yazdığı mektup, hem üslup hem de kullanılan kelimelerin konuşma dilinden seçilmesi bakımından daha sonra Tanzimat dönemi şair ve yazarlarına ilham kaynağı olmuştur. "Mustafa Reşit Paşa, Sadık Rıfat Paşa, Âli ve Fuat Paşalar bu yolda cesaretle yürümüşlerdir. Âli Paşa, kaba Türkçe yazmakla övünürdü. Devlet adamları arasında, medreseden yetişmiş olmakla beraber, dil konusunda en ileri gitmiş olan kuşku yok ki, Ahmet Cevdet Paşa olmuştur." (Karal 1994, s. 58). Cevdet Paşa, iptidai mekteplerine ve özellikle rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla 1848'de *Darümuallimin*'i kurmuş ve bu okulun programına Arapçadan fazla Türkçe dersi koymuştur.

1850'de *Encümen-i Daniş*'in kurulmasında büyük emeği geçen Ahmet Cevdet Paşa, hazırladığı kuruluş layihasında "*Akademi, Türk dilini geliştirmeye çalışacaktır. Bu dil ihmal edilmiştir. Eskiler eserlerinde Arapça ve Farsça kelimelere o kadar yer vermişlerdir ki, bir sahifede ancak bir iki Türkçe sözcüğe rastlanmaktaydı.*" (Karal 1994, s. 59) diyerek devlet adamlarının Türk dili konusundaki tutumuna açıklık getirmiştir.

Maarif Nazırı Safvet Paşa döneminde çıkarılan *Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi* (1869) Osmanlı maarifinin bütün eksik ve yanlışlıklarını giderecek mahiyette geniş ve uzun vadeli bir proje niteliği taşıyordu. İptidai

[1] Maarif Vekâleti (1929), *Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı*, Yeni Gün Matbaası, Ankara.

mekteplerinden Darülfünuna (üniversiteye) kadar tüm eğitim kurumlarının yapılanması, programları, hangi şartlarda hangi mahalde açılacağı, bunların nasıl yönetileceği, giderlerinin nereden karşılanacağı gibi eğitim-öğretimle ilgili tüm hususlar, bu nizamname ile düzenlenmiş ve karara bağlanmıştır. Bu nizamnamede anlatılan ve yapılması ön görülen işlerin hayata geçirilmesi, mevcut ekonomik şartlarda asla mümkün değildi. Bu sebeple açılması kararlaştırılan okulların açılması, teşkilatlanması ve diğer hususlar tatbik edilirken bu hükümlere çoğu kez uyulmamış ve kısmen de değiştirilerek hayata geçirmek zorunda kalınmıştır.

Devlet adamlarının Türkçeye sahip çıkma düşüncesi; onların önderlik edip açtığı rüştiye, idadi, sultani ve muallim mektepleri gibi Tanzimat okullarının programına da yansımış, Türkçe; *kavaid*, *lisan-ı Osmanî*, *Osmanî*, *kitabet*, *sarf ü nahv*, *kavaid-i Osmanî* gibi adlarla müstakil bir ders olarak okutulmuştur. Türkçe derslerinin bütün okullarda bu adlarla okutulduğu ancak "Türkçe" kelimesi yerine "lisan-ı Osmanî" sözünün kullanıldığı bilinmektedir. Lisan-ı Osmanî, bugünkü ifade şekli ile Osmanlı Türkçesidir. Devletin kültür dili olan Osmanlı Türkçesi, Arapça, Farsça menşeli kelimeleri ve tamlamaları bünyesine alabilecek bir yapıya kavuşmuştu. Bu durum, resmî dilde beş yüz yıldan uzun süren bir gelişmenin sonucuydu. Bu dilin öğrenciye hakkıyla öğretilmesi için Türkçeye (Osmanlı Türkçesi) girmiş olan Arapça, Farsça kuralların da öğretilmesi gerekiyordu. Türkçenin öğretimindeki asıl problem de buradan kaynaklanıyordu. İlk açılan rüştiyelerdeki Türkçe derslerinin içeriği bu durumu bütün açıklığı ile ortaya koymaktadır: *"...Arabîden mehuz kelimatın tesmiye ve cem'i, izafet-i Arabiye, izafet-i Farisiye, kelimat-ı Türkiye'nin Farisî ve Arabî, kelimatı Farisiyenin Arabî kaidesince izafın yapılamayacağı: Arabî terkib-i vasfı, Farisi, terkib-i vasfi, mutabakat vasfı, te'ris ve tezkir, Arabî terkib-i vasfî, emva-yı Arabî ve Farisîden mehuz âdetler, temrinler Arabî ve Farisiden mehus zemair ve esami-i işaret ve müphemat hakkında tafsilat, temrinat, mesadir-i Arabiye; binada Türkçede ziyade müstamel bablar, manalarıyla beraber ef'al, tef'il, müfa'ale, infial, iftial, istifal ve bunların Türkçede en ziyade olan müştakatı, ism-i fail, ism-i meful, mübalağa ile ism-i fail, ism-i zaman, ism-i mekân temrinat, Arabî ve Farisîden mehuz edevat manalarıyla ve mevki-i istimalleriyle irade edilecektir"* (Maarif Nezareti 1899). Ahmet Cevdet Paşa, 1848'de açılan Darümuallimin'in temel dersleri arasına Türkçeyi de koymuş ve ders saatini yüksek tutmuştur.

Bu dönemde dikkat çekici çalışmalardan biri de alfabe konusunda olmuştur. Arap harflerinin Türkçeyi yazıp okumaya müsait olmadığı fikri, eskilere dayanmakla (Baymur 1938, s. 105) birlikte bu alfabenin değiştirilmesi yahut ıslahı konusunda ilk ciddi teşebbüsler hatta alternatif alfabe önerisi yine Tanzimat döneminde gerçekleşmiştir. *"Bu sahada ilk büyük reform Kayserili Dr.*

Rüştü tarafından yapılmıştır. Bu zatın 1274 (1856) tarihinde neşrettiği Nuhbetü'l-Etfal adlı risâle, bizde ilk Türkçe alfabedir." (Baymur 1944).

Dr. Rüştü; *Nuhbetü'l-etfal*'in ön sözünde, mevcut Osmanlı alfabesinde "P", Ç", "J" harflerinin bulunmadığını, bunun büyük bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. Bu seslerin pek çok Türkçe kelimede bulunduğunu örneklerle izah ettikten sonra bu seslere karşılık gelen harflerin Osmanlı alfabesine ilave edilmesini teklif etmiştir.

Dr. Rüştü, Mehmet Emin Efendi'nin Türkçede kullanılan dört türlü kef (k, g, ğ, ñ) için önerdiği işaretleri, buna ilave olarak Fuat Paşa ve Cevdet Efendi (Paşa)'nin önermiş olduğu "vav" harfinin okunma şekillerini tayin eden işaretleri de benimsediğini ifade etmiştir.

Dr. Rüştü, 1851'de son şeklini verdiği kitabına, zamanın ulemasından Hayrullah Efendi, Cevdet Paşa, Mehmet Emin Efendi birer "takriz" (övgü niteliğinde tanıtım yazısı) yazmışlardır ve eser, o zaman *Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane* nazırı İsmail Hakkı Paşa vasıtası ile Sultan Abdülmecid'e takdim edilmiştir. Padişah eseri beğenmiş, eserin yayımlanmasına izin verdiğini şu cümleyle ifade etmiştir: "*Dr. Rüştü Bey'in bu kitabı Garp Türklerinin ilk elifba telifi olduğundan dolayı bizim Usul-i Tedris ve maarifimizde büyük bir kıymet ve ehemmiyeti haizdir*" (Baymur 1938).

Arap menşeli alfabenin Türkçe sesleri karşılamakta yetersiz kalması, bu alfabenin okuyup yazmakta zorluk çıkarması ve ünlülere karşılık gelen harflerin birkaç şekilde seslendirilmeye müsait olması nedeniyle karışıklıklara yol açmış olması; Tanzimat döneminde hemen herkes tarafından kabul edilmekteydi (Tansel 1985, s. 16-23). Bu konuda çalışanlardan biri de şair Yenişehirli Avni'dir. Avni Bey, mevcut alfabenin Türkçeyi yazmakta yetersiz olduğunu ifade ederek kendi el yazısıyla kaleme aldığı bir mecmua düzenlemiştir.[2] Avni Bey'in teklifi harekelerle ve harflerin yazılışıyla ilgilidir (Levend 1972).

Agâh Sırrı Levend, harflerin değiştirilmesi tartışmasının Mısır'a kadar uzandığını ve orada Yusuf Semih Bey tarafından *Yazımız* adıyla bir kitap yayımlandığını ifade etmektedir (Levend 1972).

1869'da Namık Kemal ile İran'ın İstanbul Büyükelçisi Melkum Han, Ziya Paşa'nın çıkardığı *Hürriyet* gazetesinde alfabe değişikliğini tartışmışlardır. Namık Kemal, mevcut alfabeyi değiştirmek yerine ıslah etmekten yana olduğunu ifade etmiştir (Ülkütaşır 1991).

---

[2] Agâh Sırrı Levend, bu mecmuayı şairin torunu Avni Aktunç'ta görüp incelediğini ifade ediyor.

1869'da İbrahim Şinasi Efendi, 1884'te Ebüzziya Tevfik Bey alfabeyi ıslah etmekle ilgili tekliflerde bulunmuşlardır.

1869'da Ali Süavi'nin, Paris'te yayımlamakta olduğu *Ulûm* gazetesinde "Lisan-ı Hatt-ı Türkî" başlıklı bir makale ile tartışmaya katıldığını görüyoruz.

1869'da ismi tespit edilemeyen bir kişi tarafından "Hurûf-ı Mukatta" adlı bir alfabe tertip edilmiştir.[3]1869'da Hayrettin Bey, *Terakki* gazetesinde "Maarif-i Umumiye" başlıklı bir yazı yayımlamıştır. Hayrettin Bey bu yazısında maariften söz ederken alfabeden de söz etmek gerektiğini özellikle vurgulamaktadır (Levend 1972).

Bu tartışmalar II. Meşrutiyet döneminde de sürecek hatta Osmanlı alfabesinde bazı değişiklikler yapılacaktır. Enver Paşa bu değişikliği ordu içinde yaptığı yazışmalarda kullanacak ve daha sonra bundan vazgeçecektir.

Okuma-yazmayı öğretme konusunda ise Selim Sabit Bey'in getirdiği yenilikten söz etmek gerekir. Selim Sabit, 1873'te neşrettiği *Rehnüma-yı muallimin* adlı kitabında ilk okuma-yazma eğitimine geniş yer vermiştir.

Alfabenin ıslahı konusunda ilk girişimde bulunanlardan biri de Azerbaycanlı Şair Ahundzade Mirza Fethali'dir (Ülkütaşır 1991). Fethali 1857'de Farsça yazdığı bir makalede şöyle demektedir: "*Hurufat-ı kadimenin noktaları ilga olunup yerlerine bir alamet-i muttasıla va'zından ve kelimâtın gereği gibi telâffuz olunması için bazı harekât-ı cedide ihtirai, bunların milel-i ecnebiye hututı misüllü huruf sırasında tahririnden ibaret bulunmaktadır.*" Fethâli, Tiflis'ten İstanbul'a gelerek Keçecizade Fuat Paşa'ya alfabenin ıslahı konusundaki önerilerini sunmuştur (Ülkütaşır 1991).

1894'te Feraizcizâde Mehmet Şakir Efendi, *Perseng-i Sarf-ı Lisan-ı Âdemi ve Şükûfe Nisar-ı Zebân-ı Umumî ve Osmanî* adlı yazma eserinde mevcut alfabenin ıslah edilmesinden yana tavır koymuştur (Karal 1994).

Türk basının, Agâh Efendi ile İbrahim Şinasi Efendi'nin günlük çıkarmaya başladığı *Tercüman-ı Ahval* gazetesi ile 1860'tan itibaren hareketli bir döneme girdiği görülmektedir. Bir yandan yeni okulların çoğalması, bir yandan gazete ve dergilerin peş peşe çıkarılması İstanbul Türkçesinin yazı dili üzerindeki etkisini artırmıştır.

1860'ta Agâh Efendi ile İbrahim Şinasi Efendi'nin çıkarmaya başladığı *Tercüman-ı Ahvâl* gazetesinin Türk dilinin sadeleşmesinde, aydın kesimin dil konusundaki düşüncelerinin değişmesinde önemli bir yeri vardır. Şinasi, bu gazetenin ilk sayısında yazdığı mukaddimede şöyle demektedir: "*Tarife hacet*

[3] Agâh Sırrı Levend, gazeteye bu eseri isimsiz olarak postalayan şahsın Melkun Han olabileceğini yazıyor.

olmadığı üzere Kelâm, ifade-i meram etmeğe mahsus mevhibe-i kudret olduğu misüllü en güzel icad-ı akl-ı insanî olan kitabet dahi kalemle tasvir-i kelâm eylemek fenninden ibarettir. Bu itibar-ı hakikat'a mebni giderek umum halkın kolaylıkla anlayabileceği mertebede iş bu gazeteyi kaleme alarak mültezem olduğu dahi makam münasebetiyle şimdiden ihtar olunur" (*Tercüman-ı Ahval*, 21 Ekim 1869).

Bundan sonra çıkarılan gazetelerin çoğu, başta *Mecmua-yı Fünûn* olmak üzere aynı dil anlayışıyla yayınlarını sürdürmüşlerdir.

Tanzimatın mimarı Mustafa Reşit Paşa, devlet dairelerinde kullanılacak yazı tekniklerinin okullarda öğretilmesi için yeni açılan okulların programına *inşa ve kitabet* dersi konulmasını sağlamıştır. *"Ali Paşa ise kaba Türkçe yazmakla övünürdü. Cevdet Paşa bir medreseli olmasına karşın düz ve yalın Türkçe ile anlatılamayacak konu ve kavram bulunmadığı inancındaydı"* (Sakaoğlu 1991).

Ülkedeki yabancılar da bu dönemde mevcut yazı dilinin halk tarafından anlaşılmadığını ifade etmişlerdir. Galatasaray Sultanisi Müdürü Mösyö Salve de bunlardan biridir. *"Arapça Acemce kelimelerle dolu olan Türkçeyi öğrenmek de hayli müşküldür. Ali ve Fuat Paşalar yüksek bir üslupla kendi aralarında konuştukları zaman birçok arkadaşları tarafından anlaşılmadıkları hikâye olunuyor"* (Salve 1929).

Tanzimat döneminde, gazete ve dergilerin, telif eserlerin çoğalmaya başlamasıyla okuyucuya (halka) nasıl bir dille hitap edileceği konusu da tartışılmaya başlanmıştı. Çünkü Tanzimat dönemi aydınının getirmek istediği bir yenilik de halka kendi kullandığı dil ile hitap etmekti. Batıdaki fikir akımlarından, meşrutiyet kavramından, modernleşmekten ancak bu şekilde bahsedilebilir ve halk bilinçlendirilebilirdi (Banarlı 1972, s. 37).

1859'da Mektebi-i Mülkiye kuruldu.[4] Bu okul, yönetici olarak görevlendirilecek memurlara eğitim verecek bir kurum olarak açılmıştı. Eğitim süresi iki yıldı. Bu tarihte Nazır olan Hayrullah Efendi, okul öğrencilerinin iyi memurlar arasından seçilmesini istemiştir. Türkçe dersleri; 1. sınıfta, *Türkçe, inşâ*, 2. sınıfta *Türkçe ve inşâ-yı Türkî* adıyla okutulmuştur (Yücel 1944, s. 120).

Görüldüğü gibi gerek yüksekokullara ve askerî okullara gerekse devlet memurluğuna aday yetiştirmek amacıyla açılan her yeni okula ya *Lisan-ı Osmanî* adıyla ya da *Türkî* adıyla Türkçe dersleri konmuştur. Ayrıca *İnşa, İmla,*

[4] Kuruluşunda orta dereceli bir okul olan Mekteb-i Mülkiye II. Abdülhamit döneminde yüksekokul hâline getirilmiştir.

Tahrir adlarıyla konulan derslerde de yine Türkçe metinler üzerinde Türkçe dersi verilmiştir.

Maarif tarihimizde ilk maarif nazırı olan Abdurrahman Sami Paşa zamanında hazırlanan 3 Mart 1861 tarihli *Maarif Nezareti'nin Vazifelerine Dair Maddeler* başlığını taşıyan bir belgede Türkçe öğretimiyle ilgili çok önemli hükümler vardır. Maarif-i Umumiye Nezareti'nin vazifelerini anlatan bu altı maddeli belgenin 2. ve 5. maddeleri şöyledir:

"2. Madde: Umumî okullar; birincisi, ikincisi rüştiye ve üçüncüsü mekâtib-i fünûn-ı mütenevvia olmak üzere üç dereceye ayrılmıştır. Birinci derecede okullar, okumak, yazmak ve din derslerini belletmekle görevli oldukları için Müslüman ve Hristiyan karışık olmayacaklardır.

5. Madde: Birinci ve ikinci derecedeki okullarda öğretim Türk diliyle yapılacak, gereken kitaplar Türkçeye tercüme edilerek okutulacaktır. Okullardaki öğretmenler; Türk diliyle öğretime yetkili kişiler arasından seçilecektir" (Unat 1964, s. 20-22; Koçer 1970, s. 64).

1866'da kurulan Cemiyyet-i Tıbbiye-i Osmaniye, tıp eğitiminin Türkçe yapılmasını sağlamak amacıyla kurulmuştu. Başta Kırımlı Aziz Efendi olmak üzere bu kurumu meydana getirenlerin gayretleri ve birçok şair ve yazarın bu düşünceyi desteklemesi sonucunda tıp eğitiminin Türkçe yapılması gerektiği yönünde kuvvetli bir düşünce oluşmuştur. Bunun bir sonucu olarak eğitim dili Türkçe olmak üzere *Mekteb-i Tıbbiye-yi Mülkiye* açılmış, 1870'te *Dârü'ş-Şûra-i Askerî* kararı ile Askerî *Tıbbiye*'de Türkçe öğretime geçilmiştir (Levend 1972, s. 106-107). 1870'te düzenli eğitime başlayan *Darülfünun*'da da dersler Türkçe işleniyordu.

Cemiyet-i Tıbbiye-i Osmaniye, bu okullar için *Lügat-ı Tıbbiyye* adıyla bir tıp terimleri sözlüğü de hazırlamış ve bundan sonra yazılan bütün eserlerde *Lügat-ı Tıbbiye*'nin terimleri kullanılmıştır.

Encümen-i Daniş'in kuruluş amaçları arasında *Darülfünun*'a ders kitabı yazmak veya temin etmek de vardı. Ancak burada "*Türk dilinin imlasının ıslahı, gramerinin yapılması, lügatlarının toplanması, terimlerinin tespiti gibi maarifimiz için en hayati meseleler de ele alındı. Fuat Paşa ile Cevdet Paşa'nın hazırladığı Kavaid adlı Türkçe gramer, bu encümenin ilk eseri olmuştur*" (Koçer 1970, s. 228). Cevdet Paşa daha sonra bu kitabı kısaltarak *Medhal-i Kavâid* adıyla yayımlamıştı. Daha sonra bunun da kısaltılmışı olan *Kavaid-i Türkî*'yi yayımlamıştır. Cevdet Paşa, Maarif Nazırı iken bir de belagat kitabı (güzel konuşma ve yazma eğitimi) yazmaya başlamıştır.[5]

---

[5] Bu çalışmasını, daha sonra Hukuk Mektebinde hocalığa başladıktan sonra tamamlamıştır.

1870'li yıllardan itibaren "halk için yazmak", "halk için edebiyat", "halk dili" gibi sözler Tanzimat dönemi yazar ve şairleri tarafından iyice benimsenmişti. Eskiden "kaba Türkçe" denilen İstanbul ağzına artık "halk lisanı" diyorlardı. Bu terimi çok kullanan yazarlardan biri de Ahmet Mithat Efendi idi. Ahmet Mithat Efendi kendisini "Hace-i Evvel" olarak görüyor ve yazılarıyla bilinçli bir okuyucu kitlesi oluşturmaya çalışıyordu. "Ehemmiyetli bir lâyihadır" başlıklı yazısında şöyle demektedir: *"En evvel kalem sahiplerine şunu sormak isterim ki bizim kendimize mahsus bir lisanımız yok mudur? Türkistan'da söylenmekte olan Türkçeyi gösterecekler öyle değil mi? Hayır o lisan bizim lisanımız değildir. Bundan altı yedi asır mukaddem bizim lisanımız idi: fakat şimdi değil. O Türkçe bizim lisanımız olmadığı gibi Arabî Farisî dahi bizim lisanımız değildir… Halkımızın kullandığı bir lisan yok mu? İşte onu millet lisanı yapalım. Arapça ve Farsçanın ne kadar izafeleri ne kadar sıfatları varsa kaldırıversek yazdığımız şeyleri bugün yedi yüz kişi anlayabilmekte ise yarın mutlaka yedi bin kişi anlar"* (Ahmet Midhat, 1288/1872).

Ali Süavi Bey de halk lisanını hâkim kılmak istediğini *Muhbir* gazetesinin ilk sayısına yazdığı ön sözü şu cümlelerle bitirmiştir: "*Tasrih-i Caiz olan her şeyi, asitanede kullanılan adi lisan ile yani herkesin anlayabileceği ifade ile yazacağız*" (Levend 1972, s. 115). Ali Süavi bir başka yazısında problemin temeline inerek tartışmayı genişletmiştir. Ona göre dilimizin adı *Lisan-ı Osmanî* değil, *Lisan-ı Türkî*'dir. Çünkü birincisi siyasi bir isimlendirme, ikincisi hakikattir.

Bu düşünceye devrin önemli simalarından Ziya Paşa da "Şiir ve İnşa" başlıklı makale ile iştirak etmiş dilimizin ve edebiyatımızın nasıl millî olacağı konusundaki görüşlerini ifade etmiştir.

Ziya Paşa, bu makalesinde devlet yazışmalarında kullanılan dili şöyle değerlendirmektedir: "*Maliye dairesinden çıkan bir yazıyı yazan okuyabilir ama elinden yazı alınsa ve yazı konusunu anlatması istense, anlatamaz. Sorgu hâkimi, davalıya konuşulan Türkçe ile soru sorar ve cevaplar alır. Fakat tutanağını resmî ifade ile yazar. O hâliyle tutanağı davalıya okuduğu vakit, davalı sözlerinin âdeta Arapçaya çevrilmiş olduğunu sanarak hiçbir şey anlamaz ve nezaket gereği tutanağın altına mührünü veya parmağını basar*" (Sungu 1941, s. 43).

Tanzimat döneminin önemli simalarından Namık Kemal, "Lisan-ı Osmanî'nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazat" başlıklı makalesinde Türkçenin mükemmel bir gramerinin yazılması gerektiğini şiddetle vurgulamaktadır (Ekiz 1984, s. 18).

Ahmet Rasim ise memuriyette lazım olan bilgilerle edebiyat arasındaki çelişkiyi şöyle ifade etmektedir: "*... Hangi kaleme girecek olsanız sorulan ilk*

şey, yazısı iyi mi, idi. Edebiyat yeni keşfedilmiş bir söz gibiydi. Kullanılan kelime, Kitabiyat idi. Merhum Hoca İbrahim Efendi de Darüşşafaka'ya Kitabet hocası olarak geliyordu" (Ahmet Rasim 1980, s. 62).

Tanzimat döneminde gerek devlet adamlarının gerekse basında adı görülen aydın kesimin *Türk dili, lisan-ı Türkî, lisan-ı Osmanî, halk lisanı, kaba Türkçe* gibi sözler üzerindeki düşüncesi yaşayan Türkçe lehine değişme dönemine girmiştir. Bu eğilim, mekteplerin programlarına da yansımıştır.

1873'te orta dereceli bir okul olarak açılan *Darüşşafaka* da Namık Kemal ve dönemin diğer edebiyatçıları bu okulda ücretsiz dil ve edebiyat dersleri vermişlerdir (Yücel 1957, s. 189). Bu okulda öğrenim gören Ahmet Rasim; Şair Hakkı Bey, Salim Bey, Menemenlizade Tahir Bey, Muallim Feyzi gibi devrin meşhur şairlerinden *beyan, bedi'î, mebani-i inşa, sarf ve nahv* dersleri aldığını ifade etmektedir (Ahmet Rasim 1980, s. 67).

1869 Nizamnamesine göre *rüştiye mektepleri* programına *lisan-ı Osmanî kavaid, imla ve inşa, müntehabat-ı edebiye* (kız rüştiyelerinde) dersleri konulmuş; *idadi mektepleri* programına ise 1873'te *mükemmel Türkçe, kitabet ve inşa, edebiyat* dersleri konmuştur.

Sultanilerde uzun süre *lisan-ı Osmanî* dersi okutulmuştur. II. Meşrutiyet'in ilanından sonra gelişen Türkçülük akımının etkisiyle bu okulların programına 1909-1910 öğretim yılında *edebiyat tarihi* dersi konulmuştur (Ergin 1977; Kodaman 1991; Akyüz 1989; Berkes 1978). Nizamname ile zorunlu hâle getirilen iptidai mektepleri programına ise *elifba, yazı ve lügat* dersleri konmuştu (Sakaoğlu 1991, s. 76).

II. Mahmut döneminde başlayıp II. Abdülhamit Dönemi'nde devam eden Osmanlı Devleti maarif politikası "Osmanlılık" düşüncesi üzerine oturtulmuştu, millî bir cephesi yoktu. Ancak Abdülhamid Dönemi'nde millî eğitim politikasına doğru hafif kıpırdanmalar olduğu söylenebilir. 1876 Anayasası'nda resmî dilin Türkçe olduğu, devlet dairelerine alınacak kişilerin Türkçe bilmesi ve mecliste yapılacak konuşmaların Türkçe yapılması gerektiği hükmü (Karal 1994, s. 61), Galatasaray Sultanisi'nde II. Abdülhamid'in emri ile Tedrisat-ı Lisan-ı Osmani Nezareti (Türkçe Dersleri Bölüm Başkanlığı) kurulması ve buraya da Nazır olarak Bab-ı Âli'den Mustafa Cemil Bey'in atanması (Kodaman 1991, s. 142) Galatasaray Sultanisi'ndeki olumsuz gelişmelere getirilen çözüm arayışlarının millî karakterde olması, Mekteb-i Mülkiye ve Darülfünun'da derslerin Türkçe işlenmesi, 1894'ten sonra Türkçenin azınlık okullarında mecburi ders hâline getirilmesi gibi gelişmeler, devletin maarif politikasında millîlik lehine önemli gelişmelerin olduğunu göstermektedir.

1877'de Ahmet Vefik Paşa *Lehçe-i Osmanî*'yi tamamlamış, Şemsettin Sami Bey *Kamus-ı Türkî*'yi 1901'de yayımlamıştır.

Daha önce başlamış olan "Lisan-ı Osmanî mi" "Lisan-ı Türkî mi" tartışmasında Lisan-ı Türkî'den yana olanlar çoğalmıştır. İç ve dış siyasette Osmanlılık düşüncesi zayıflamaya, Osmanlı maarif politikası inandırıcılığını yitirmeye başlamıştır. Mehmet Emin Bey (Yurdakul) 1897'de yayınladığı şiir kitabının adını *Türkçe Şiirler* koymuş ve bu davranışıyla büyük takdir toplamıştır.

1876 Anayasası'nın 18. maddesinde Osmanlı Devleti'nin resmî dilinin Türkçe olduğu hükmü yer almıştı. Ayrıca Türkçe bilmeyenlerin devlet hizmeti göremeyecekleri de bu yasayla hükme bağlanmıştı.

"Anayasada, Türkçenin resmî dil olarak belirtilmiş olmasından yararlanılarak devletin ilkokullarında Türkçe zorunlu dil durumuna getirildi. Şu şartla ki, Türk olmayan topluluklar, çoğunluk bulundukları bölgelerde Türkçenin yanında kendi dillerini de okutabileceklerdi. Devletin bu tedbirine, başta Rumlar olmak üzere, azınlıklar direnişe geçtiler. Bu karara Türk olmayan Müslümanlar da karşı çıkmıştı. Bu tedbiri bir Türkleştirme siyaseti olarak görüyorlardı" (Karal 1994, s. 77).

Balkanlardaki isyanlar, direniş hareketleri; Doğu'da ve Batı'da kaybedilen topraklardaki Türklerin yurtlarından sürülüp atılması, bunların Anadolu'ya göç ettirilmesi gibi devlet-millet aleyhinde gelişen olumsuzluklar da Osmanlı aydınını millî değerler üzerinde düşünmeye zorlamış, Türklük ve Türkçecilik düşüncesi iyice yaygınlık kazanmaya başlamıştır.

II. Abdülhamid döneminde Türkçenin tarihini araştırmaya yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Şemseddin Sami Bey *Kamus-ı Türkî*'nin ön sözünde Türk dilinin kaynağı, tarihî gelişimi ve özellikleri üzerinde durmuş, Arapça ve Farsça kelimeler yerine Çağataycadan kelimeler alınabileceğini ifade etmiştir. Bu dönemde Türkçenin Osmanlı lisanı olduğu görüşü iyice zayıflamış ve Türkçenin Şinasi'nin deyimi ile (İbrahim Şinasi, 21 Ekim 1860) Türkçenin "millet-i hakime"nin dili olduğu görüşü, büyük bir kesimin kabul ettiği ortak bir anlayış hâline gelmiştir.

Bu dönemde, Meclis-i Mebusan'ın süresiz tatil edilmesinden sonra siyasi tartışmaların yerini sürekli olarak gündemde duran "lisan ve imla" konusu almıştır. Bu tartışmalarda ileri sürülen görüşleri şöyle maddeleştirebiliriz:

1. Resmî yazışmaların klasik üslubu değişmeli, Türk dili sadeleştirilmeli.
2. Mevcut alfabe ya değiştirilmeli ya da ıslah edilmeli.
3. Türkçe, Arapça ve Farsçaya ait kaidelerden arındırılmalı.

4. Okullarda Osmanlı Türkçesinin değil, yaşayan Türkçenin grameri öğretilmeli.

Galatasaray Sultanisi Müdürü Mösyö de Salve, Osmanlı Türkçesini sadeleştirme yanlılarının görüşünü şu cümleyle "*Kendi lisanının tahrir ve kıra'atını lâyıkı ile bilen bir Türk'ün âlim şöhretini alabilmesine hayret etmemek lazımdır*" desteklemiştir (Salve 1929).

Tanzimat dönemi dil politikalarında etkili olan başka bir gelişme de Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi olmuştur. Maarif Nazırı Safvet Paşa döneminde hazırlanıp uygulanmaya başlanan bu düzenleme, 1869'a kadar eğitim-öğretim konusunda yapılmış en kapsamlı çalışma sayılabilir. Nizamnamenin konusu ülke genelinde öteden beri faaliyet gösteren ve yeni açılmakta olan *sıbyan mektepleri, rüştiye mektepleri, idadiler, sultaniler, muallim mektepleri ve Darülfünun*'dur. Bu mekteplerin hepsi de yeniden yapılandırılmış, programları düzenlenmiş ve açılacak olan yeni mekteplerin nasıl ve hangi şartlarda "küşad edileceği" tek tek tespit edilmiştir. Öğretmen okullarının da çoğaltılması öngörülmüştü. Bu tarihten sonra mekteplerle ilgili yapılan düzenlemelerde nizamname kararları esas alınmıştır.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre öğretmen okulları programına *Türkçe* ve *edebiyat* dersleri şu şekilde dağıtılmıştır:

Sübyan şubesi: *Türkçe ve tahrir*

Rüştiye şubesi*: Türkçe, tercüme, tahrir*

İdadi şubesi: *Türkçe, inşa, belagat* (Sakaoğlu 1991, s. 61).

1890'da nizamname esaslarına göre kurulan *Darülmuallimin-i âliye*, Cumhuriyet döneminde açılan yüksek öğretmen okullarına örnek teşkil etmiştir (Kavcar 1986, s. 231). Bu okulun öğrencileri *Türkçe* derslerini Edebiyat Fakültesinde almışlardır.

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan beri düzensiz bir şekilde faaliyet gösteren *sübyan mektepleri iptidai mektepleri* adıyla Nizamname esaslarına göre yeniden düzenlenmiştir. Ülkede toplam 21.000 civarında sübyan mektebi bulunuyordu (Tonguç 1946, s. 172). Bu okulların yaklaşık 3.000'inde Selim Sabit Bey'in geliştirdiği Usul-i Cedid adı verilen yeni öğretim metodu uygulanmaya başlamıştı (Başgöz 1995, s. 33).

2. II. MEŞRUTİYET DÖNEMİNDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Osmanlı mekteplerinde Türkçe öğretimi, II. Meşrutiyet döneminde Tanzimat döneminden daha sistemli, daha akılcı ve daha verimli bir sürece girmiştir. Gerek alfabe değişikliği veya ıslahı gerekse dilde sadeleşme; şahsi birer fikir olmaktan çıkıp millî menfaatleri korumak amacıyla kurulmuş cemi-

yetlerin sahiplendiği bir konu hâline gelmiş ve tartışmalar bu cemiyetlere üye olan sanat ve fikir adamları arasında devam etmiştir.

Alfabe Tadilatı (Tadil-i Hurûf) / Alfabe Islahı (Islah-ı Hurûf) konusu bu dönemde farklı bir boyut kazanmıştır. *Tadil-i Hurûf* (harflerin değiştirilmesi) ve *Islah-ı Hurûf* (harflerin ıslah edilmesi) adıyla iki farklı cemiyet kurulmuştur. Tartışmalar, bu cemiyetlerin yayın organı olarak kullandığı dergi ve gazete sayfalarında devam etmiştir.

Gerek *Islah-ı Hurûf* gerekse *Tadil-i Hurûf* düşüncesi; maarifin terakkisi ve halkın cehaletten kurtulması konusundaki arayışların bir sonucu olarak görülmüş ve bu bağlamda tartışılmıştır (Ülkütaşır 1991, s. 33). Yine bu dönemde *Huruf-ı Mukatta* (harflerin birleştirilmeden yazılması) düşüncesi de tartışılmıştır. Hatta Enver Paşa'nın emriyle bu yazı şekli, orduda iki yıla yakın kullanılmıştır. Ancak "süratli yazmaya mani" düşüncesiyle bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Türkçenin sadeleştirilmesi ve özüne döndürülmesi fikri ise *Genç Kalemler*'in ve *Türkçülük Akımı* mensuplarının savunduğu, dilin imlasıyla değil kullanımıyla ilgili bir dava olarak gündeme getirilmiştir.

Şükrü Bey'in nazırlığı döneminde (1913-1917) Maarif Nezareti bünyesinde, *Sarf Encümeni*, *İmlâ Encümeni*, *lügat Encümeni* ve *Istılahat-ı İlmiye Encümeni* adı ile dört ayrı encümen (komisyon) oluşturulmuştur. Bunlardan *Istılahat-ı İlmiye Encümeni* üyeleri arasında Bağbanzâde Naim, Ziya Gökalp, Rıza Tevfik ve İsmail Hakkı gibi devrin tanınmış simaları da bulunuyordu. Bu encümenler tarafından ders kitabı niteliğinde sarf ve imla risaleleri yazılıp bastırılmıştır (Ülkütaşır 1991, s. 22).

Meşrutiyet döneminin ilk müfredat programı 1909'da yapılmıştır. Ancak bu programı yapan komisyonun hiçbir terbiyevi endişesinin ve bilgisinin olmadığı (Satığ Bey, 1918) ve programın uygulanmadan rafa kaldırıldığı ifade edilmektedir. Emrullah Efendi 1909'da Maarif Nazırlığına getirildiğinde her bakımdan karışık ve ne yapacağını bilmeyen bir maarif teşkilatı vardı. "*Maarif Nezareti, yıllardan beri mektep teşkilatı bakımından yeni bir hamle yapamamıştı*" (Yücel 1994, s. 177).

1915'te önemli bir gelişme olmuş, *Mekâtib-i Hususiye Talimatnamesi* yayımlanmıştır. Ancak bu talimatnamenin hükümleri de savaş ortamında tam olarak uygulanamamıştır. Kapitülasyonların kaldırmasından[6] sonra yabancı okulları denetim altına almak amacıyla çıkarılan bu talimatnamenin bazı önemli maddeleri şöyledir:

---

[6] İttihat ve Terakki›nin 1911 yılında kaldırdığı kapitülasyonlar, Sevr Anlaşması ile daha ağır bir şekilde uygulanmaya başlandı. Kapitülasyonlar, Türk Kurtuluş Savaşı sırasında Sovyetler Birliği ile yapılan 28 Mart 1921 Anlaşması'nın 7. maddesiyle geçersiz sayılmıştır.

*"**Madde 1:** Mekatib-i hususiye, mesarifi (harcamalar) efrad tarafından ve hükümetçe tanınmış Türkiyeli cemaat ve cemiyet ve şirketler canibinden temin olunarak açılan mekteplerdir. **Madde 2:** Ecnebi cemaat, cemiyet ve şirketlerin kendi namlarına veya muvazaa tarikiyle mektep açmaları memnudur.*

***Madde 6:** Lisan-ı resmînin gayri lisanla icra-yı tedrisat olunan mekatib-i hususiyede Türkçenin ve Türkiye tarih ve coğrafyasının Türkçe olarak Türk muallimler tarafından talim ve tedrisi mecburidir. Türkçe, sunûf-ı iptidaide haftada dört saatten ve sunûf-ı taliye ve âliyede iki saatten dûn olmayacaktır"* (Ergin 1977).

Millî Mücadele döneminde ortaöğretim programlarında ve bu kuruluşların yapılanmasında önemli bir değişiklik söz konusu olmamıştır. Ortaöğretim kurumları (idadiler ve sultaniler) 1915 ve kısmen 1919'da yapılan küçük düzenlemelerle Cumhuriyet dönemine kadar devam etmişlerdir. Ancak bu okulların programları, 1919 ile 1922 yıllarında iki defa değiştirilmiştir. Birinci değişiklik, Mehmet Vehbi Efendi'nin nazırlığı döneminde, ikincisi ise İsmail Safa'nın nazırlığı döneminde gerçekleşmiştir. Maarif Vekili İsmail Safa Bey, selefi Vehbi Efendi'nin hazırlattığı bu programı proje hâlinde bastırmış devrin eğitimcilerine dağıtarak görüşlerine başvurmuştur. Programın beğenilmediği anlaşılınca uygulamaktan vazgeçilmiştir.

2.1. İptidailerde Türkçe Öğretimi

İptidai mektepleri diğer adıyla da "mahalle mektepleri/sübyan mektepleri" Osmanlı Devleti eğitim sistemi içerisinde temel eğitim kurumu olarak yer alıyordu.

Kaynaklarda bu okulların adı *sübyan mektepleri* ve *mahalle mektepleri* olarak geçmektedir. Bu okulların yapısı, eğitim-öğretim sistemi ve ülke geneline dağılışı konusuna ayrıntılı bilgimiz yoktur. Bu okullar, bir merkeze bağlı değildi. Her biri ayrı bir vakfa, camiye veya külliyeye bağlı bulunuyordu. Eğitim öğretimde süreklilik gösteren mekteplerin yanında birkaç yıl hatta birkaç ay eğitime devam edip kapananlar, kırsal kesimde sadece yılın belli aylarında eğitim yapan mektepler de vardı.

Mahalle mekteplerinin Fatih döneminde ihdas edildiği, medreseye gidemeyenlere burada eğitim verildiği ifade edilmektedir: "*Medreseye gitmeyecek veya gidemeyecek çocuklar için yine Fatih Sultan Mehmet tarafından sübyan mekteplerinin açılması istenmiştir. Bu mekteplerinin amacı, öğrencilere Kur'an okutmak, namaz surelerini ve namaz kılmasını öğretmek, onları yazı yazdırmaya alıştırmaktır*" (Ergin 1977, s. 82). Bu okullarda öğretmenlik yapacak kişilerin Fatih Medresesi'nden mezun olması gerekiyordu. Fatih Sultan Mehmet, kurduğu medresede (Fatih Medresesi) ilk mektep (çocuk okulu)

öğretmenleri için ayrı dersler de koydurmuştu. Bu dersleri okumayanların öğretmenlik yapması yasaklanmıştı. Ancak bu yasak hiçbir zaman uygulanamamıştır. Medreseyi bitirmek değil, oradan sadece bir "icazet" almak sübyan mektebi öğretmenliği için kâfi görülmüştür (Başgöz 1995, s. 5).

Mahalle mektepleri, Tanzimat dönemine kadar yazılı belge bırakmamıştır. Elimizde bu okullara ait kuruluş nizamnamesi, vakfiye, icazetname veya yazılı bir program yoktur. Başka kaynaklardan (hatırat, seyahatname, tarih, vakfiye, sicil kayıtları) elde edilen bilgilerin yorumlanması ile bu okullarda *elifba, Kur'an, ilm-i hâl, tecvid, hat (yazı), ahlâk bilgisi* gibi derslerin okutulduğu anlaşılmaktadır. Ancak eğitim dilinin Türkçe olduğu bilinmektedir (Unat 1964, s. 8).

Bazı kaynaklarda Tanzimat dönemine kadar bu mekteplerde Türkçe öğretimine hiç yer verilmediği ifade edilmektedir: "*Taaccübe mahal yok. O devirde bu dersler daha büyük bir ilim müessesesi olan medreselerde bile okutulmuyordu. Yazı ve meşk muallimi bile talebeye meramını anlatacak alelade yazıyı ve Türkçenin imlasını öğretmez, Arapça metinler üzerinde nakkaşlık ve kopyacılık yaptırırdı. Bundan dolayıdır ki bu mekteplerden çıkanlar iyi bir nakkaş, iyi bir kopyacı olurlar fakat derdini anlatacak iki satırlık mektubu yazamazlardı*" (Ergin 1977, s. 71). Hasan Ali Koçer (Koçer 1970, s. 69) ise bu okullarında okutulan dersler arasında *harekeli Türkî* dersini de saymaktadır.

Gürer Gülsevin, 1709 tarihli ve Malatya İl Halk Kütüphanesinde 1023 numarayla kayıtlı yazma eseri tanıtırken bu eserin sübyan mekteplerinde Türkçeyi kolay öğretmek amacıyla yazılmış olabileceğini ifade etmekte ve bu eğitim kurumlarının tedrisatı hakkında şu tespitte bulunmaktadır:

"*Mahalle mekteplerine ait bilgiler, genellikle nizamname ferman, vs. türündeki arşiv belgelerinden gelmektedir. Ders programları, hoca tayini, öğretim dili gibi konulardan resmî kayıtlara girmiş olanlar elimizdeki bilgilerin kaynağını oluşturmaktadır. Ancak burada şu husus göz önünde tutulmalıdır. Belgelerdeki kayıtlar o mektebin veya İstanbul'un şartlarına göre yazılmış olup dışarıdaki mekteplerin şartları göz önüne alınmamıştır. Payitahtın uzağında yöntemleri ve bilgi seviyeleri farklı hocaların dersleri kendilerine göre anlatmış oldukları muhakkaktır*".[7]

Tanzimat dönemine gelindiğinde mahalle *mekteplerî*yle ilgili iki önemli düzenleme yapıldığını görüyoruz: Bunlardan ilki 1847 yılında yayınlanan ta-

[7] Gürer Gülsevin: "Eser 1071 beyit ve 116 bölüm başından oluşmaktadır. Eski Anadolu Türkçesi ile yazılmış olan bu eserin bir kıraat kitabı olduğu açıktır. Dinî, ahlaki bilgilerin mahalle mekteplerindeki çocuklara kolay ve sevdirilerek öğretilmesi, okuma yazma eğitminin bu metne dayalı olarak yapılması bakımından son derece önemlidir. Eserde Türk grameriyle ilgili bilgi yoktur."

limatnamedir. *Etfâlin Tâlim ve Tedris ve Terbiyelerini ne Veçhile İcra Eylemleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekatibi Haceleri Efendilere İtâ Olunacak Talimat* başlıklı bu tamimde *elifba, Kur'an, ilm-i hâl, ahlak risalesi ve Türkçe okuma yazma* derslerinin okutulması, çocuklara okuma yazma eğitimini *sıbyan* mekteplerinde verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca çocuklara yazı öğretilmesi için her öğrencinin divit ve hokka taşıması gerektiği; mektepte gerekli olan yazı levhası, divit, hokka gibi malzemelerin de padişahın tarafından gönderileceği bildirilmiştir. Tanzimat dönemine kadar mekteplerinde okuma-yazma öğretiminin yeterli düzeyde olmadığı bu talimatnameden de anlaşılmaktadır.

Mahalle mektepleriyle ilgili ikinci ve ayrıntılı düzenleme Maarif Nazırı Safvet Paşa döneminde (1869) *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* ile yapılmıştır. Bu tüzüğün, Osmanlı Devleti eğitim sistemiyle ilgili ilk kapsamlı düzenleme olduğu kabul edilmektedir. Mahalle mekteplerinden başlayarak tüm eğitim kurumları yapılandırılmış hatta yeni mekteplerin açılması da planlanmıştır. Mevcut mekteplerin ve açılması planlanan mekteplerin, öğretim programları, öğretim süresi ve devam durumu, disiplin kuralları, öğretim araç ve gereçleri, öğretim yöntemleri, yeni açılması planlanan mekteplerin hangi bölgelere açılabileceği ve bu mekteplerde ders verecek öğretmenlerle ilgili tüm hususlar tespit edilerek kayıt altına alınmıştır.

Sıbyan mektepleri /*mahalle mektepleri*, Nizamname ile denetime alınmış ve önemli bir kısmı *mekteb-i iptidai* adıyla yeniden yapılandırılmıştır. Uygulanan eğitim-öğretim yöntemlerine vurgu yapmak için de *usul-i cedit mektepleri* denilmiştir (Akyüz 2013). Bu mekteplerden her mahalle ve her köye en az bir tane açılması ve usul-i cedit ile *alfabe, Kur'an-ı kerim, tecvid, ahlak risaleleri, din dersleri, yazı, aritmetik, faideli bilgiler* ve *muhtasar Osmanlı tarihi* derslerinin okutulması da kararlaştırılmıştır. Bu derslerin değiştirilmesi veya geliştirilmesi istendiğinde Maarif Nezaretinden izin alınması gerektiği ayrıca belirtilmiştir. Kız çocuklarının 6-10 yaş, erkek çocuklarının 7-11 yaş aralığında mekteb-i *iptidai*ye devam etmesi zorunlu tutulmuş ve öğrenimini tamamlayan öğrencilere rüştiyelere devam etme hakkı verilmiştir (Özalp-Ataünal 1981).

1892'de yayımlanan bir talimatnameyle de bu mekteplerde görev yapacak muallimlerin iyi ahlaklı olma ve Darülmuallimin'den mezun olma mecburiyeti getirilmiştir. Mekteplerin programına *elifba, sarf-ı Osmanî, kıraat, imla, hüsn-i hat* dersleri konulmuştur (Akyüz, 2013). 1913 yılında çıkarılan *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı* (geçici ilköğretim kanunu) ile iptidailer; devre-i ulâ: 2 yıl, devre-i mutavassıta: 2 yıl, devre-i âliye: 2yıl biçiminde 3 devreden oluşan 6 yıllık mektep hâline getirilmiştir (Ergün, 1996).

2.2. Rüştiyelerde Türkçe Öğretimi

Babıali kalemi; devlet memuru olacak gençlerin Osmanlıca, yazı ve mevzuat gibi temel bilgileri aldığı bir çıraklık müessesesi idi, buradaki memurlara "efendi" deniyordu ve bunların çoğu "okuyup yazmayı görev yerinde öğrenirlerdi. Memurlar pek genç yaşta bu dairelere girerler ve okuyup yazma ile hükûmet işlerini hep bu dairelerde öğrenirlerdi" (Ergin 1977, s. 330). "*Rüştiye mektebi*, 1838'de devlet memuru olacak gençlere Türkçe öğretmek amacıyla kurulmuştur. Bab-ı Âli Kaleminden seçilen kişiler de burada öğretmenlik yapmışlardır" (Duman 1984).

*Rüştiye mektebi*nin açılması hem okullaşma hem de Türkçenin formel olarak okullarda öğretilmesi bakımından iyi bir başlangıç olmuştur. Zira devlet dairelerindeki bazı stajyer memurların Türkçe okuma-yazmayı bilmiyor olması ve bu okulun devlet memuruna Türkçe öğretme düşüncesiyle açılması; bundan sonra açılan okullarda da Türkçe tedrisatına önem verilmesi için uygun bir gerekçe olmuştur. "*Bu okulda tedrisi istenen Tahrir derslerinin talebeye kalıp şeklinde bir yazış tarzı kazandıracağı aşikârdır. Bu ve bunu takip eden devirlerin "İnşa*[8] *kitaplarında bu nevi yazıların pek çok örnekleri vardır*" (Baymur 1941, s. 56).

1838'de ilk Rüştiye mektebinin açılmasından sonra İstanbul dışında da Rüştiyelerin açılmaya başlanması ancak 1850'li yıllarda mümkün olabilmiştir. Çünkü 1848'de eğitim-öğretime başlayan Darülmuallimin mezun vermeye başlayınca taşraya öğretmen göndermek mümkün hâle gelmiştir. (Duman, 1991). 1850'den itibaren Rüştiye mekteplerinde ciddi bir müfredat programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu programının II. Meşrutiyet döneminde ve Cumhuriyet dönemindeki 1924 ve 1927 programlarında da aynen uygulandığını, bunun kısmen 1929 programıyla ve tümüyle de 1939 programıyla değiştirildiğini görüyoruz.

1869 *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*yle Rüştiye mekteplerinin mevcut yapısı yeniden düzenlenmiş eğitim süresi 3 yıl olarak belirlenmiştir.

1892'de *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* (1869) esas alınarak *iptidailer*, *rüştiyeler* ve *idadiler* için ilk kapsamlı ve ayrıntılı bir program yapılmıştır. Bu program, o zaman mülkiye mektebi müdürü olan Abdurrahman Şeref Bey'in başkanlığındaki müfettişlerden ve maarif müdürlerinden oluşan bir komisyon tarafından yedi senelik bir eğitim süresi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programın ilk üç senesi *rüştiyelerde*, dördüncü yıldan yedinci yıla kadarki bölümü *mekteb-i mülkiyenin idadi* sınıfları ile İstanbul ve Üsküdar *neharî idadilerinde*, ilk beş yıllık bölümü ise vilayet ve liva *neharî idadilerinde* uygulanmıştır.

[8] İnşa kitapları, meslekte ve hayatta karşılaşılan yazışma örneklerini (mektuplar, istidalar/formel yazılar) hazır olarak gösteren bir kitabet örnekleri kitabıdır.

1898'de bu programın değiştirildiğini görüyoruz. Yine müdürlerden ve maarif azalarından oluşan bir komisyon yeni programı hazırlayıp zamanın Maarif Nazırı Zühtü Paşa'ya takdim etmiştir. Hem Mekâtib-i Rüştiye Müdürü hem de komisyonda görev almış olan Mehmet Celal Bey'in kaleme aldığı yeni programla ilgili mazbatada program yapılırken Avrupa'daki örneklerin de dikkate alınıp programın en uygun şekle getirildiği ifade edilmektedir (Yücel 1994, s. 177).

Mazbatada yer alan şu sözlerle "Türkçe mi okutuluyor, Arapça mı, Farsça mı okutuluyor?" tartışmasına da bir açıklık getirilmiştir:

"... Türkçenin tedrisinde yalnız Türkçe sarf ve nahiv kaideleri ve fakat mümkün olduğu kadar mufassal bir surette talim edilmek ve bununla beraber Türkçe Arabî ve Farisîye ihtiyaçtan tamamıyla vareste olmayacağından mezkur iki lisandan alınıp Türkçeye geçen ve Türkçe gibi tasarruf olunan lafız ve kelimelerin Türkçede kullanılış tarzları ile yalnız bunların tatbiki caiz olmak üzere müstamel bulunan Arabî ve Farisî kavaid dahi muhtasar surette gösterilmek münasip addolunarak bu dersin programı tashih edildi" (Yücel 1994, s. 176).

Yeni programda *Türkçe* dersinin *rüştiye*lerin tüm sınıflarında[9], *idadiler*in birinci ve ikinci sınıflarında; *edebiyat ve ahlak* dersi ile *kitabet-i resmiye* dersinin ise *idadiler*in üçüncü ve dördüncü sınıflarında okutulması planlanmıştır.

II. Abdülhamit döneminde son program değişikliği 1904'te yapılmıştır. Bu program 1902 yılında yapılan okulların süresiyle ilgili değişiklik dikkate alınarak dersler sekiz yıla yayılmıştır. Bu güncelleme ile idadilerin programına *usul-i tahrir* dersi de konmuştur.

2.3. İdadilerde Türkçe Öğretimi

"İdadi" kelimesi, ilk zamanlarda askerî okullara girmek isteyen öğrencilerin noksan yönlerini tamamlamaları için açılan hazırlık kursları için kullanılmıştır. Bu kursların ilki 1845'te Bosna'da açılmıştır (Kodaman 1991). *İdadilerin* bir ortaöğretim kurumu olarak düzenlenmesine 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*'nde karar verilmiştir (Akyüz 2013). Bu nizamnameyle *idadilerin*, *rüştiye* mektepleri üzerinde bir eğitim kurumu olarak yapılandırıldığını görüyoruz. Bu düzenlemeye göre ilk *idadi*, 1873'te İstanbul'da açılmıştır.

Bu okulların açılması ve eğitim öğretime devam etmesi için gerekli tüm ödenekler Maarif Nezareti bütçesinden karşılanmıştır. Öğrenim süresi üç yıl

---

[9] Rüştiyelerde Türkçe dersleri, *kavaid-i Osmanî*, *imla-yı Türkî*, *hüsn-i hat*, *sarf ve nahiv* adıyla okutulmuştur.

olarak belirlenen bu okullara kız öğrenciler alınmamıştır. 3 yıllık öğrenimi tamamlayan öğrencilerin bir imtihandan geçirilerek mezun olmasına, başarısız olanların ise bir yıl daha okulda kalmasına karar verilmiştir (Akyüz 2013).

İdadi mekteplerinde Türkçe ve Türk Edebiyatı dersleri şu adlarla okutulmuştur: *kavaid-i Osmanî, kıraat ve kitabet-i Türkî* (sakaoğlu 2003). *İdadilerin* programlarına baktığımızda *rüştiyelerin* programına çok benzediğini görürüz. Ancak bu okullara farklı milletlerden çocuklar da kabul edilmekteydi. Bu sebeple programa Fransızca, Almanca, İngilizce, Arapça, Farsça gibi yabancı dil dersleri de konulmuştur (Sakaoğlu 2003).

Rüştiyeler ve *idadiler* için ilk kapsamlı ve ayrıntılı program 1892'de yapılmıştır. Bu program, o zaman mülkiye mektebi müdürü olan Abdurrahman Şeref Bey'in başkanlığında müfettişlerden ve maarif müdürlerinden oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmıştır.

Ortaöğretim kurumlarında uygulanacak olan bu program yedi senelik bir eğitim süresi dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Bu düzenlemeye göre rüştiyelerin ve idadilerin ders programlarında Türkçe ve Edebiyat derslerinin dağılımı şöyledir:

Beş yıllık liva (Sancak) neharî (gündüzlü) idadileri

	rüştiye			**idadi**	
Türkçe ve edebiyat dersleri	1.Yıl	2.Yıl	3.Yıl	4.Yıl	5.Yıl
Türkçe	6	5	3	2	2
Edebiyat	-	-	-	-	-

(Kodaman 1991, s. 131-132)

Yedi yıllık neharî (gündüz) idadiler

	rüştiye			**idadi**			
Türkçe ve edebiyat dersleri	1. Yıl	2. Yıl	3.Yıl	4. Yıl	5.Yıl	6.Yıl	7.Yıl
Türkçe	6	5	3	2	2	-	-
Edebiyat ve ahlak	-	-	-	-	-	2	2

(Kodaman 1991, s. 131)

II. Meşrutiyet döneminde vilayet idadilerinin hepsi, *Galatasaray Sultanisi* modeli esas alınarak Sultani hâline getirilmiştir. Ancak, 1923'te I. Heyet-i İlmiye, 1924'te II. Heyet-i İlmiye kararlarıyla Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne intikal eden *sultaniler* ve *idadiler* yeniden düzenlenmiş ve bu okullar *iki devreli lise* adıyla altı yıllık (lisenin birinci devresi/ortaokul 3 yıl; lisenin ikinci devresi/lise 3 yıl) ortaöğretim kurumu hâline dönüştürülmüştür.

Galatasaray Sultanisi, bu uygulamanın dışında bırakılmıştır.

1926'da *Orta Mektepler Talimatnamesi* ile bu okulların amaçları ve özellikleri yeniden tanımlanmıştır. Sadece İstanbul'daki *Galatasaray Sultanisi* aynı adla eğitim öğretime devam etmiştir.

2.4. Sultanilerde Türkçe Öğretimi

Mekteb-i Sultanî, Sultan Abdülaziz döneminde (1861-1876) özel bir statüyle İstanbul'un Galatasaray semtinde açılmış bir öğretim kurumudur. Padişahın eserlerinde kullandığı mahlas "Sultanî" olduğu için bu okula *Mekteb-i Sultanî* adı verilmiştir. Okul Galatasaray semtinde olduğu için halk bu okula daha çok *Galatasaray Sultanîsi* demiştir.

Bu okulun açılışı ve yapılanması kaynaklarda şöyle açıklanmaktadır: *"İstanbul'da Fransız maarif sistemine göre bir lise açılması konusunda ilk resmî görüşmelere 15 Mart 1867'de, Paris sefiri Cemil Paşa ile Fransız Hariciye Nâzırı Le Marquis de Moustier arasında başlandı. Fransızlar okulun lise seviyesinde olmasını, cins ve din farkı gözetilmeksizin öğrenci alınmasını, öğretimin Fransızca olmasını ve yönetimin Fransız öğretmenlerinin elinde bulunmasını istiyorlardı. Osmanlı devlet adamları ise öğretimin Türkçe yapılmasında ısrar ediyordu. Sonuçta Bâbıâli, bazı derslerin Türkçe okutulması şartıyla Fransız teklifini kabul etti… Fransız eğitimcisi Ernest de Salve, üç yıllık bir mukavele ile 1 Temmuz 1868'de okulun müdürlüğüne tayin edildi ve Mekteb-i Sultanî 1 Eylül 1868'de törenle öğretime başladı*" (Şişman 1996, s. 323).

Kuruluş nizamnamesinde; eğitim süresinin beş yıl olduğu, sınavla öğrenci alınacağı, sınavı kazanamayanların üç yıl hazırlık okuduktan sonra normal sınıflara geçebileceği, bu okulun Avrupa'nın orta dereceli okulları örnek alınarak kurulduğu, farklı din ve mezhepten çocukların birlikte eğitim göreceği, mezun olanlara diploma verileceği ve devlet memurluğuna kabul edilecekleri; mektepte *Türkçe, Fransız dili ve edebiyatı, ahlak ve adab, Latince, Grekçe, Osmanlı tarihi, genel tarih, Osmanlı coğrafyası, genel coğrafya, matematik, kozmografya, mekanik, fizik, kimya, tabiat bilgisi, hukuk, mülkî idare, hitâbet ve edebiyat, hat ve resim, muhasebe, defter tutma* derslerinin okutulacağı belirtilmiştir.

Mekteb-i Sultani'ye ilk yıl toplam 409 öğrenci kaydolmuştur. Bu öğrencilerin 172'si Müslüman, 237'si de gayrimüslimdi. Bir yıl sonra öğrenci sayısı 640 olmuştur. Bunun 273'ü Müslüman, 367'si gayrimüslim çocuklarıdır (Şişman 1996).

Mekteb-i Sultanî'nin uygulamaları bir süre sonra tartışma konusu olmuştur. Başta dil öğretimi olmak üzere eğitim-öğretim politikaları toplumda mem-

nuniyetsizlik yaratmıştır[10]. Bunun üzerine II. Abdülhamid'in emri ile okulun bünyesinde *Tedrisat-ı Lisan-ı Osmanî Nezareti* kurulmuştur. Bab-ı Âli'den Mustafa Cemil Bey, buraya Nazır olarak atanmıştır (Kodaman 1991, s. 115).

Okulun yapısı ve programı birkaç kez revize edilmiştir. Ama her dönemde, kendine özgü bir üslupla çalışmıştır. 1904'te yapılan programa göre bu okulda verilen Türk dili ve edebiyatı grubu derslerinin yıllara göre dağılımı şöyledir:

	Sunûf-ı iptidaiye			**Sunûf-ı rüştiye**			**Sunûf-ı idadiye**		
Dersler	**1.yıl**	**2.yıl**	**3.yıl**	**4.yıl**	**5.yıl**	**6.yıl**	**7.yıl**	**8.yıl**	**9.yıl**
elifba-kıraat-yazı	8	-	-	-	-	-	-	-	-
kıraat-yazı	-	8	-	-	-	-	-	-	-
kıraat-imla	-	-	6	-	-	-	-	-	-
hat-rika	-	-	1	-	-	-	-	-	-
muhtasar sarf-ı Türkî	-	-	2	-	-	-	-	-	-
kavaid-i lisan-ı Osmanî	-	-	-	2	-	-	-	-	-
kıraat, ezber ve imla	-	-	-	4	-	-	-	-	-
hüsn-i hat	-	-	-	-	1	1	1	-	-

[10] Mekteb-i Sultani'nin eğitim sistemini ve amaçlarını beğenmeyenlerin başında Ali Süavi Efendi geliyordu. Özellikle okulun eğitim dilinin Fransızca olmasına, Fransız nüfuzunu arttıracağı endişesiyle karşı çıkıyordu. Onun müdürlüğe tayinindeki asıl sebep, padişaha 24 Ağustos 1877 tarihinde verdiği rapor ve okulun ıslahı konusunda hükümdarı ikna etmiş olmasıydı. Ali Suavi göreve başladığı sırada Mekteb-i Sultani'de kırk üç öğretmen bulunuyordu. Bunların on ikisi Müslüman, otuz biri gayrimüslimdi. İki Fransız müdür yardımcısı ile birlikte yirmi yedi öğretmen görev yapıyordu. Ali Suavi Efendi, toplam seksen personeli ve 689 öğrencisi bulunan bir kurumu devralmıştı. Padişaha verdiği bir raporda kaydettiğine göre sadece Mekteb-i Sultani'de okuyan öğrenci sayısı, 162'si Müslüman ve 377'si gayrimüslim olmak üzere toplam 539 idi. Rapordan anlaşıldığına göre Müslüman öğrencilerden on altı kişi tam ücret ödediği hâlde doksan dört Ermeni'nin hiçbiri, 122 Rum'dan 121'i ve elli iki Bulgar'dan kırk dokuzu ücret ödemiyordu. Parasız okuma hakkı sadece Osmanlı tabiiyetinde olanlara tanındığı hâlde dört Rus, on altı Fransız, sekiz İtalyan, iki İngiliz ve iki Yunan uyruklu da bu haktan faydalandırılmaktaydı. Okul âdeta, yabancılarla yerli gayrimüslimlerin imtiyazlı olarak faydalandıkları bir kurum hâline gelmişti. Bir yıl önce patlak veren Bulgar isyanında elebaşılık yapanlar ve Müslüman köylerini yakıp yıkanlar da Mekteb-i Sultani'den mezun olan ve hâlen talebe olan Bulgarlar'dı. Okulda Rus ve Bulgar asıllı pek çok ajan-öğretmen de bulunuyordu. Hatta Balkanlardaki ayaklanma ve hizipleşme teşebbüslerini planlayanların çoğu Mekteb-i Sultani'den mezun olmuş gayrimüslim kimselerdi. II. Abdülhamit, bu raporu okuduktan sonra uygulamalarda önemli değişiklikler yapıldı. Hatta okulda bir Türkçe Dersleri Bölüm Başkanlığı kuruldu ve bu bölüme bir nazır (başkan/bakan) görevlendirildi.

	Sunûf-ı iptidaiye			Sunûf-ı rüştiye			Sunûf-ı idadiye		
Dersler	**1.yıl**	**2.yıl**	**3.yıl**	**4.yıl**	**5.yıl**	**6.yıl**	**7.yıl**	**8.yıl**	**9.yıl**
Türkçe ***kavaid-imla ve ezber***	-	-	-	-	4	-	-	-	-
hat - rika	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Türkçe kavaid ve kitabet	-	-	-	-	-	4	-	-	-
Türkçe ***kitabet ve kavaid tatbikatı***	-	-	-	-	-	-	4	-	-
belagat-ı Osmaniye	-	-	-	-	-	-	-	2	2
tercüme	-	-	-	-	-	-	-	-	2
kitabet-i resmiye	-	-	-	-	-	-	-	-	1

(Yücel 1994, s. 191)

Osmanlı mekteplerinin II. Meşrutiyet dönemindeki ilk kapsamlı ve ayrıntılı programı, 1910'da yapılmıştır. Bu düzenlemeyle bazı idadiler, sultani hâline getirilmiştir[11]. "Emrullah Efendi orta tedrisat sisteminde ilk değişikliği yapmış Sultanilerin sayısını çoğaltmıştı. Ona göre her vilayette idadi olacağına bunlardan birkaçını birleştirip büyük vilayet merkezlerinde Galatasaray Sultanisi gibi Gayrimüslim ve Ecnebi çocukların da okuyabileceği sultanilere dönüştürmek daha faydalı olacaktı. 1910-1912 yılları arasında 12 vilayet idadisi, sultaniye dönüştürülmüştür (Ergün 1996, s. 220).

1910'da hazırlanıp 1911'de uygulamaya konan bu programla bir yıl devam edilebilmiştir. 1912'de yeni bir programın hazırlığı başlamış, bu program, *İstanbul Mekteb-i Sultanisi Ders Programı* adıyla çıkarılmıştır. Yücel'in (Yücel 1994, s. 187) bu program hakkındaki görüşleri şöyledir: *"Bu programa göre **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi** konusunda önemli bir adım atılmıştır. Kıraat kitaplarında Arabî, Farisî kelimelerin ziyade olmasına dikkat edilecek gibi hatalı bir tavsiyede bulunulmamasına rağmen okutulacak parçaların tertip ve tanzim edilişi, sarf ve nahiv tedrisini yeni bir görüşle yaptırmayı isteyişi, estetik mulamatın programa konuluşu, edebiyat tarihine esaslı surette ilk defa yer verilişi, edebiyatı medeniyet tarihi içinde mütalâa edilişi, lisanın duçar*

[11] Ancak bu uygulama başka bir soruna yol açmıştı: İdadilere göre öğrenim süresi bir yıl fazla olan sultanilerin son sınıfını kimse okumak istememiş, herkes nakil yoluyla idadiye geçip idadi diploması almaya başlamıştı. Bu uygulama sebebiyle Emrullah Efendi çok eleştirilmiştir. Ondan sonra Maarif Nazırı olan Şükrü Bey, 1913'te sultani hâline getirilmemiş olan 7 yıllık vilayet idadilerinin hepsini sultaniye çevirme kararı almıştır (Ergün 1996, s. 221-222).

olduğu tehavvüller ve edebî tekâmülün tetkik edilişi, bu programın kuvvetli bir adım olduğunu bize gösterir" (Yücel 1994, s. 179).

1915 Programı'nda okulun süresi ve yapılandırılması korunmuştur. Ancak Türkçe ve edebiyat derslerinin kendi içinde programlanması bakımından değişiklik yapılarak ikinci sınıfta gösterilen *gramer bilgisi* dersi, birinci sınıfa alınmıştır. *Usul-i tahrire ait edebî kaideler, üslûp, Turuk-ı beyan* ve *lâfzî ve manevî sanatlar* dersleri kaldırılmıştır. *Lisan-ı Osmanî* dersi hem birinci devrede (devr-i ula) hem de ikinci devrede (devr-i saniye) yedi yıl okutulmuştur.

2.5. Muallim Mekteplerinde Türkçe Öğretimi

2.5.1. Darü'l-Muallimin

1839'da kurulan Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla 16 Mart 1848 İstanbul'da *Darülmuallimin* adıyla bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul, eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirmek amacıyla açılmış ilk kurumdur. Okula müdür olarak görevlendirilen Ahmet Cevdet (Paşa), 1852'de bu okul için *Darülmuallimin Nizamnamesi* adıyla bir yönetmelik hazırlamıştır. Bu yönetmelikte okulda okutulacak dersler, öğrenci alım şartları, mezun olacak öğrencilerin mesleği gibi konular açıklanmıştır (Akyüz 2013). *Darülmuallimin*'in açılması ile "öğretmenlik" Osmanlı eğitim sistemi içerisinde modern bir ihtisas mesleği olarak belirlenmiş ve benimsenmiş oluyordu.

1869 *Maarif-i Umumîye Nizamnamesi*'nde tanımlanmış olan ve fazlaca ümit bağlanmış olan üç kademeli öğretmen okulları bir süre açılamamıştı. Bu proje ancak 1877'de açılan *İstanbul Darü'l-Muallimini* ile hayata geçirilmiştir.

*İstanbul Darü'l-Muallimini*nde yapılanma şöyledir:

Darü'l-Muallimin-i İptidaiye şubesi: Rüştiye mektebi üzerine iki yıl

Darü'l-Muallimin-i Rüştiye ve İdadiye şubesi: Rüştiye mektebi üzerine 3 yıl

Darü'l-Muallimin-i Âliye şubesi: Rüştiye mektebi üzerine 4 yıl (Binbaşıoğlu 1985, s. 15).

Okulunun şubelerinde şu dersler okutulmuştur:

İptidaiye şubesi: *usul-i tedris, Türkçe, hesap, tarih-i Osmanî, coğrafya, hendese, farisî, hat.*

Rüştiye ve idadiye şubesi: *Arapça ve tercüme, Farsça, hesap, cebir, tarih, coğrafya, Türkçe, resim, hat.*

Âliye şubesi: *cebir, hesap, usul-i defter, mantık, ecnebi lisanı, tarih, Türkçe, inşâ, belagat kozmoğrafya, hendese, tabiî bilimler, hıfzıssıhha* (Sakaoğlu 1991).

1879'da Rüştiye şubesine *usul-i tedris* adıyla bir ders daha konmuş ve bu dersi *Mülkiye Mektebi* muallimlerinden Aristokli Efendi okutmuştur.

1891'de *Darü'l-Muallimin-i Âli* adıyla İstanbul'da bir öğretmen okulu daha açılmıştır. Fen ve Edebiyat olmak üzere iki şubesi bulunan bu iki yıllık okulun açılış sebebi, *idadilerin* ve daha yüksek derecedeki okulların öğretmen ihtiyacını karşılamaktı. 1908'den sonra bu okulun öğrencileri branş derslerini *Darü'l-Fünûn*'un ilgili fakültelerinde almaya başlamışlardır. Böylece eğitim sistemimize program bakımından büyük ölçüde fakültelere bağlı bir öğretmen okulu modeli de girmiş oluyordu (Oğuzkan 1983, s. 596).

Rüştiye ve idadilerde olduğu gibi muallim mekteplerinde de *Türkçe* ve *edebiyat* derslerinin değişik isimlerle okutulduğunu görüyoruz. Okulların açılışından sonra zaman zaman küçük değişiklikler yapılmakla birlikte II. Meşrutiyet dönemindeki yeni düzenlemeye kadar okutulan *Türkçe* ve *edebiyat* dersleri şunlardır: (Yücel, 1994; Binbaşıoğlu, 1985).

Darülmuallimin-i iptidai

Dersler	1.sene haftada	2. sene haftada
Türkçe kavaid ve imlâ	3	-
*inş*â	-	2
hüsn-i hat	1	1

Darülmuallimin-i rüşti

Dersler	1.sene haftada	2. sene haftada
kavaid ve imlâ	1	-
inşa	1	1
hüsn-i hat	1	1

Darülmuallimin-i âli

Dersler	1.sene haftada	2.sene haftada	3.sene haftada
edebiyat-ı Osmaniye	1	1	1
kiteabet-i resmiye	-	1	1

1904'te "*Maarif-i Umumîye Nezaretine Merbut Bilcümle Mekâtibin Ders Cetvelleri*" adıyla çıkarılan genelgeyle *Darü'l Muallimin*'de *Türk Dili ve Edebiyatı* derslerinin sınıflara göre dağılımı şöyle düzenlenmiştir:

Darülmuallimin-i iptidai

Dersler	1.sene haftada	2. sene haftada	3. sene haftada
kavaid-i Osmaniye ve müntehabat	1	1	1
kitabet ve tatbikat-ı kavaid	1	1	2
hüsn-i hat	1	1	1

(Yücel 1994, s. 212-223)

Darülmuallimin-i rüşti

Dersler	1.Yıl	2. Yıl	3. Yıl
lisan-ı Osmanî	3	3	2
hüsn-i hat	1	1	-

(Yücel 1994, s. 212-223)

Darülmuallimin-i âli

	1. sene haftada		2. sene haftada	
	Ulûm (Fen)	Edebiyat	Ulûm(Fen)	Edebiyat
belagat-ı Osmaniye ve kitabet-i resmiye	-	3	-	2

(Yücel 1994, s. 212-223)

Fen (ulûm) bölümünde Türkçe ve edebiyat grubu derslerinden hiçbiri okutulmamıştır.

1915'te yeni bir program yapılmış ve bu programla *Türkçe* ve *Türk edebiyatı* derslerinin hem çeşidi hem de ders saatleri artırılmıştır. Programda Türkçe dersinin okutulmasıyla ilgili şöyle bir açıklama da vardır: "*Bu programın sonunda tedrisatı Arapça yapılan mekteplerde Türkçenin nasıl tedris edileceği hakkında da bir bahis vardır. Osmanlı İmparatorluğu içinden mühim bir mevki almış dili ve kültürü tamamıyla Arap olan mıntıkalar için Türkçeyi öğretmek üzere bir kısım tertip olunmuştur. Tabiî bu cihetler tahakkuk edemedi ve Harb-i Umumî sonunda bizden ayrılan bu ülkelere sarf edilmiş emekler boşuna gitti*" (Yücel 1994, s. 177). Ancak bu program savaşlar ve ülkeden kopmalar nedeniyle uygulanamamıştır.

1915'te yapılıp uygulanamayan bu programda *Türk Dili ve Edebiyatı* grubu dersleri şöyle düzenlenmiştir:

Türkçe ve edebiyat dersleri	**1.sene**	**2. sene**	**3.sene**	**4.sene**
sarf ve nahv	2	2	-	-
kıraat ve imla	2	2	2	-
ezber ve inşat	1	1	1	-

Türkçe ve edebiyat dersleri	1.sene	2. sene	3.sene	4.sene
tahrir	1	1	1	-
kavaid-i edebiye ve kıraat	1	-	1	-
usul-i tahrir	-	-	-	1
hat	2	2	1	1

2.5.2. Darü'l-muallimat

1868'de ilk kız rüştiyesinin (inas rüştiyesinin) açılmasıyla bayan öğretmen ihtiyacı da ortaya çıkmıştır. *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*nin 68. maddesi gereğince 1870'te Darü'l-Muallimat adıyla ilk kız öğretmen okulu açılmıştır. (Altın, 2008). Kız öğretmen okulunun açılış sebebi ve vasıfları 68. maddede şöyle ifade edilmiştir: *"Madde-68: Kız mekteb-i rüşdiyesine muallim yetiştirmek üzere, Dersaadet'te bir darü'l-muallimat tesis olunup rüşdiye namiyle iki şubeye ve her şube dahi biri İslâm ve diğeri sınıf-ı gayr-ı müslime mekâtib-i rüşdiyesi için yetiştirilecek muallimlere mahsus olmak üzere, ikişer daireye taksim olunacaktır"* (*Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*, Madde: 68).

Darü'l-muallimat, Ayasofya civarında temin edilen bir binada 24 Muharrem 1870'te öğretim-öğretime başlamıştır. Açılış konuşmasını Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin mimarı Saffet Paşa yapmıştır.

Saffet Paşa, İslamın kadına ve ilme verdiği önemi, çocuk eğitimiyle ilişkilendirerek şunları söylemiştir: "*Bir çocuk dünyaya gelmesinden mektebe başlamasına kadar annenin terbiyesi altındadır. Çocuğun bu yaşlarda hiçbir meşguliyeti yoktur. Bu sebeple işittiği her şeyi hafızasında tutar. Bu nedenle annenin eğitimi son derece önemlidir. Devlet adamlarının nasıl ilim tahsil etmesi gerekiyorsa kadınların da her nevi bilgiyi almaları gerekir*" (Koçer 1970).

Okulun öğrenim süresi nizamnamede 4 yıl olarak belirtilmişti. Ancak bu süre değiştirilerek üç yıla indirilmiştir (Ergin 1991, s. 1124).

Darü'l-muallimat, hem kız rüştiyelerine hem de iptidailere bayan öğretmen yetiştirmek amacıyla açılmıştır. Bu nedenle *rüştiye şubesi* ve *idadi şubesi* olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır. Ayrıca mezunların Müslüman ve gayrimüslim mekteplerine tayin edilecekleri düşünülerek bu şubeler de kendi içinde ikişer bölüme ayrılmıştır.

Okulun programı, *Takvim-i vakayi'*de ilan edilmiştir (Maarif Nezareti, 1870). Bu programda Türkçe derslerinin sınıflara göre dağılımı şöyledir:

Darülmuallimat-ı iptidai

Dersler	1. yıl	2.yıl	3.yıl
kavaid-i lisan-ı Osmanî	1	1	1
Kitabet	1	1	2

Darülmuallimat-ı rüşti

Dersler	1.yıl	2. yıl	3. yıl
kavaid-i lisan-ı Osmanî	3	3	2
inşa	1	1	-

(Özcan 1992, s. 446)

1873'te okulun programı güncellenmiştir. Bu programda ikinci ve üçüncü sınıflara *kıraat-ı Türkî* adıyla bir edebiyat dersi konmuştur.

1876 programında Türkçe ve edebiyat derslerinin çoğaltıldığını görüyoruz:

Birinci sınıf: *kıraat-ı Türkî, lisan-ı Osmanî ve imla*

İkinci sınıf: *inşa-yı Türkî, kavaid ve imla*

Üçüncü sınıf: *imla ve inşa*

Darü'l-muallimat'a, ilk bayan müdür 1881-82 öğretim yılında atanmıştır. Daha sonraki atamalarda bayan müdür bulunamayınca erkek müdür atanmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde okulun yatılı (leylî) kısmı da devreye girmiştir.

Darü'l-muallimat, 1875'te 13 mezun vermiştir. Bu mezunların 8'i rüştiyelere 5'i de iptidailere tayin edilmişlerdir (Koçer 1976, s. 114).

1914-1915 öğretim yılında *Darü'l-Muallimat-ı Âliye* (Yüksek kız öğretmen okulu) da devreye girmiştir. *İnas Darülfünunu* da denilen (Özcan 1992, s. 461) bu kısmın öğrencileri yine *Darü'l-muallimat, Darü'l-muallimat'ta* kalmışlar ama derslerin bir kısmını *Darüfünunda*'da almışlardır.

1916'da bu okul yeniden yapılandırılmıştır. *Darü'l-Muallimat-ı Âliye* adıyla diğer öğretmen okullarına öğretmen ve müfettiş yetiştiren bir kurum hâline getirilmiştir. Kendi içinde, iptidai, ihzari ve âli olmak üzere üç kısma ayrılmıştır.

Cumhuriyet döneminde ise okulun orta kısmı kaldırılmış, âli kısmının öğrencileri de *Yüksek Muallim Mektebi*'ne nakledilerek bu okul *Yüksek Muallim Mektebi*'nin bir bölümü hâline getirilmiştir. İsmi de *Kız Muallim Mektebi* (Özcan 1992, s. 461) olarak değiştirilmiştir.

SONUÇ

Tanzimat'ın ilanından sonra Batılı toplumlarla kurulan kültürel ilişkiler sonucu Türk toplumunda millî kültür ve millî dil lehine gittikçe güçlenen bir duyarlılığın oluştuğunu söyleyebiliriz. 1848'de açılan *rüştiye* mektebinde Türkçe derslerine çok önem verilmesi *Encümen-i Daniş* üyelerinin bir Türkçe gramer (Kavaid-i Osmanî) yazmış olmaları ve mahalle mekteplerinin Türkçe kıraata teşvik edilmesi gibi gelişmeler de Devlet adamlarının tüm mekteplerde Türkçenin ders olarak okutulması yönünde düşünmeye başladıklarını göstermektedir. Ancak yine de devletin, kanun veya yönetmelikle belirlemiş olduğu resmî bir dil ve kültür politikası yoktur. Mekteplerin (eğitim-öğretim kurumlarının) işleyişini düzenleyen bir maarif politikası da mevcut değildir. 1860'lı yıllardan itibaren hem edebiyat ve eğitim camiasında hem de devlet yönetiminde günlük yaşayan Türkçenin (konuşma dili) günlük iletişimde hâkim kılınması yönünde önemli gelişmeler olduğunu söyleyebiliriz.

1876'da hazırlanıp yürürlüğe konan *Kânûn-ı Esâsî*'nin 18. maddesinde devlet dilinin Türkçe olduğuna ve devlet hizmetlerinde görev almak için Türkçe bilmenin şart olduğuna vurgu yapılması; tüm öğretim kurumlarının her kademesinde Türkçe (lisan-ı Osmanî) dersinin konulmasını mecburi hâle getirmiştir. 1869'da hazırlanıp yürürlüğe konan *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*'nin 5. maddesinde mekteplerde de öğretim dilinin Türkçe olduğu ifade edilmiştir.

Bu gelişmelerden sonra daha önce açılmış olan ve bu tarihten sonra açılması planlanan tüm eğitim-öğretim kurumlarının programlarına çeşitli adlarla Türkçe dersleri konulmuştur.

Toplumun Batıdaki gelişmeleri takip ederek modernleşmesinin ve Batıdaki bilimsel gelişmeleri kendi hayatında uygulamasının gerekli olduğu düşüncesi, neredeyse, genel bir kabul hâline gelmiştir. Şair ve yazarlar; Batılı normları ve kişisel düşüncelerini topluma anlatmak, okuyucu kitlesini genişletmek amacıyla daha anlaşılır bir dille yazmaya çalışmışlardır.

1869 Nizamnamesinden sonra, Yeni açılan mekteplerde Osmanlı Türkçesi de öğretilmeye başlanmıştır. Bu kurumlarda ders veren öğretmenler, dönemin şair ve yazarları (aydınları) mevcut alfabeyle okuma yazma öğretmenin zorluklarını yerinde görmüşler ve alfabenin değiştirilmesi yahut ıslah edilmesi ve yazı dilinin sadeleştirilmesi gibi konuları tartışmaya başlamışlardır. Her ne kadar mekteplerde dilin sadeleştirilerek öğretilmesi konusunda bir yönetmelik veya genelge yoksa da toplumda belirgin hâle gelmiş olan duyarlılık, yeni açılan mekteplerdeki Türkçe ve edebiyat derslerinin millî bir çizgiye doğru yönelmesinde etkili olmuştur. Nitekim II. Meşrutiyet döneminde yapılan programlarda, bu dönemde yazılan dil bilgisi ve kıraat kitaplarında

"Türk", "Türkî", "Türkçe" kelimelerinin tercih edildiğini görüyoruz. Yazarlar yazdıkları dil bilgisi kitabına "lisan-ı Türkî", "Nahv-ı Türkî", "Türkçe Kitabiyat", "Türkçe Kıraat" gibi adlar vermeye başlamışlardır. II. Meşrutiyet'ten sonra başlayan "Türkçülük" akımı ve "Yeni Lisan" anlayışı gibi toplumsal fikir hareketleri eğitim-öğretim programlarına da yansımıştır.

"Müfredat programı", "program", "eğitim programı" gibi terimler ve bu terimlerin içeriği, eğitim hayatımıza günümüzdeki anlamıyla ancak Cumhuriyet döneminde girmiştir. Bu uygulamalar, Tanzimat Döneminde ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde "nizamname" denilen yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Mektepler (iptidai, rüştiye, idadi, sultani, muallim mektepleri…) Maarif Nezaretinin veya söz konusu mektebin bağlı olduğu vakfın yazmış oldukları nizamnameye göre "küşat edilmiş" ve yönetilmiştir. Bu metinlerde eğitim kurumunun amaçları, özellikleri, yapılanma biçimi, harcamaların nasıl ve kimler tarafından yapılacağı, eğitim süresi, okutulacak dersler ve ders verecek kişilerde aranacak özellikler belirtilmiştir. Okutulacak derslerin yalnızca adları, haftalık ders saati ve nadiren de dersin içeriğinden kısaca söz edilmiştir, bu dönemde hiçbir dersin müfredatı yapılmamıştır. Türkçe ve edebiyat derslerini okutan öğretmenler, derslerinde genellikle kendi yazdıkları kitabı takip etmişlerdir. Daha sonra bu programların güncellenmesi, değiştirilmesi, yeni derslerin ilave edilmesi veya mevcut derslerin azaltılması gibi değişiklikler yapılmıştır. Ancak hangi ders olursa olsun bugünkü anlamda bir müfredat yahut müfredat programı söz konusu olmamıştır.

Türkçe ve edebiyat grubu dersleri, günümüze göre daha geniş bir yelpaze oluşturmaktadır. Türkçe dersleri; rüştiyelerde, idadilerde, sultanilerde ve muallim mekteplerinde genel olarak *kavaid*, *lisan-ı Osmanî, Osmanî, sarf ü nahv, kavaid-i Osmanî, lisan-ı Türkî, nahv-i Türkî* gibi adlarla okutulmuştur. Edebiyat dersleri ise *kıraat, edebî kıraat, tahrir, inşa, inşad, imla, kitabet, kitabet-i Türkî, Türkçe kıraat, ezber, ezber ve inşa* gibi adlarla okutulmuştur.

KAYNAKLAR

Ahmet Mithat Efendi (1288), "Ehemmiyetli Bir Lâyihadır", *Basiret*, *636*, 19 Mayıs 1288.

Akyüz, Yahya (1966), *Türk Ansiklopedisi*, "Eğitim Maddesi", C 14, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

Akyüz, Yahya (1989), *Türk Eğitim Tarihi,* AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Akyüz, Yahya (2013), *Türk Eğitim Tarihi: MÖ 1000-MS 2013*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Altın, Hamza (2008), "1869 Maarif-İ Umumiye Nizamnamesi ve Öğretmen Yetiştirme Tarihimizdeki Yeri", *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *13*:*1* (2008), *88*,271-283.

Antel, Sadrettin Celal (1940), *Tanzimat Maarifi,* Tefeyyüz Kitap Evi, İstanbul.

Sadri Maksudi (1930), *Türk Dili İçin,* Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Atatürk (1988), *Belgelerle Türk Tarihi*, *38-39-40*, Haziran 1988, s. 6-7.

Atay, Hüseyin (1983), *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Banarlı, Nihat Sami (1972), *Resimli Türk Edebiyat Tarihi,* Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Baymur, Fuat (1938), "İlk Okuma ve Yazma Usullerinin Tarihçesi", *Yeni Kültür*, *105-107*, Nisan 1938.

Baymur, Fuat (1941), "Tahrir Öğretiminin Tarihçesi", *Yeni Kültür*, *57*, 1941, s. 456-457.

Baymur, Fuat (1944), *İlkokullarda Türkçe Öğretimi*, Maarif Vekâleti, İstanbul.

Binbaşıoğlu, Cavit (1966), *Orta Dereceli Okullarda Öğretim Bilgisi*, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Binbaşıoğlu, Cavit (1995), *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Duman, Tayyip (1984), *Türkiye'de Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Ergin, Osman Nuri (1939), *Türkiye Maarif Tarihi*, Cilt I-IV, Osmanbey Basım Evi, İstanbul.

Ergin, Osman Nuri (1939), *Türkiye Maarif Tarihi*, Cilt II, s. 71-72.

Ergün, Mustafa (1982), *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.

Ergün, Mustafa (1996), *II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri* (1908-1914), Ocak Yayınları Ankara.

İbrahim Şinasi (1277), *Tercüman-ı Ahval*, *1*, 6 Rabiyülahir 1277 (21 Ekim 1860).

Karal, Enver Ziya (1994), Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu", *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe,* Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Kavcar, Cahit (1982), *II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

Koçer, Hasan Ali (1970), *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişmesi*, Millî Eğitim Basım Evi, İstanbul.

Koçer, Hasan Ali (1967), *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemleri*, Millî Eğitim Basım Evi, Ankara.

Kodaman, Bayram (1991), *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Kodamanoğlu, M. Nuri (1964), *Türkiye'de Eğitim* (1923-1960), Millî Eğitim Basım Evi, Ankara.

Kültür Bakanlığı (1935), *Lise Edebiyat Programı Kılavuzu*, Devlet Basımevi, İstanbul.

Levend, Agâh Sırrı (1972), *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri,* Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Levend, Agâh Sırrı (1953), "Eski Yazıdan Yeni Yazıya", *Ulus*, 9 Ağustos 1953.

Levend, Agâh Sırrı (1985), "Lâtin Harfleri Meselesi", *Belgelerle Türk Tarihi*, *9-10*, Kasım-Aralık 1985.

Maarif Nezareti (1278), *Takvim-i Vakayi* 22 Zilhicce 1278.

Maarif Nezareti (1317), *Salnâme-i Maarif,* Matbaa-yı Amire, İstanbul.

Maarif Nezareti (1869), *Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi*, Matbaa-yı Amire1869.

Maarif Nezareti (1870), *Takvim-i Vakai*, 8-11 Rebiülevvel 1287 (8-11 Haziran 1870).

M. de Salve (1929), "Türkiye'de Maarif ve Galatasaray Sultanisi", Tercüme Eden: Nafi Atuf (Kansu), *Terbiye, 12*, Şubat 1929, s. 64.

M. de Salve (1974), "L'Enseignement En Turquie le Lycée Impérial de Galata-Serai", *Revue Des Deux Mondes,* Par M. De Salve, Septembre-Octobre 1874.

Maarif Vekâleti (1340), *1924 Programı*, Matbaa-yı Amire, İstanbul, 1340 (1924).

Özcan, Abdülkadir (1992), "Tanzimat Döneminde Öğretmen Yetiştirme Meselesi", *150. Yılında Tanzimat,* Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Sakaoğlu, Necdet (1991), *Osmanlı Eğitim Tarihi,* İletişim Yayınları, İstanbul.

Satığ Bey (1918), "Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi", *Muallim Mecmuası*, *19*, 10 Şubat 1918.

Şişman, Adnan (1996), *İslam Ansiklopedisi,* C 13, Türkiye Diyanet Vakfı Neşriyatı, İstanbul, s. 323-326.

Tansel, Fevziye Abdullah (1985), "Harflerin Islahı ve Değiştirilmesi Hakkında İlk Teşebbüsler" (1862-1884), *Belgelerde Türk Tarihi* nr. 9-10, 1985.

Tekeli, İlhan ve İlkin, Selim (1993), *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Unat, Faik Reşit (1964), *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

Yücel, Hasan Ali (1929), "Orta Tedrisatta Edebiyat", *Hayat*, *2*, 1929, s. 138.

Yücel, Hasan Ali (1994), *Türkiye'de Orta Öğretim*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

III. BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKELER, KAVRAMLAR, TERİMLER

Gülsün Leylâ UZUN*

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi DTCF.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TEMEL İLKELER, KAVRAMLAR, TERİMLER

GİRİŞ

Kocaman, dil öğretiminin dayanaklarını ve dil öğretimi için dayanak kavramının yüklendiği rolü şöyle ortaya koymaktadır:

"*Dil öğretiminin temelde iki dayanağı var: Öğretilecek nesnenin, dilin niteliğine ilişkin bilgilerimiz ve dilin öğrenilmesine veya kazanılmasına ilişkin görüşler (öğrenim kuramları). Kullanılacak yöntemler, kitaplar, ders izlenceleri büyük ölçüde bu iki dayanağın etkisinde belirleniyor. Öğrenim amacı bile çoğunlukla ikinci planda yer alıyor. Günümüzde de bu temel büyük ölçüde değişmiş değil, dilbilim ve ruhbilim yine dil öğretimini belirleyen bilimlerin başında görülüyorlar. Ancak dilbilimde görülen daha geniş açılı yaklaşım; bildirişim kuramı, toplumdilbilim, anlambilim, söz dizimi gibi alanların dil öğretimiyle ilgisini kurmaya çalışıyor. Başka bir anlatımla, dil öğretimi daha kapsayıcı, alanlararası bir bakış açısının odağı durumuna gelme eğiliminde; salt ses ve biçime dayalı bir öğretim gözdeliğini yitiriyor"* (Kocaman 1983, s. 1).

80'li yılların başından beri Türkçenin ana dili olarak öğretimi konusunda Kocaman'ın genel olarak dil öğretimi için işaret ettiği zorunlu dönüşümün istenen hızda olmasa da gerçekleşmekte olduğu gözlenmektedir. Zaman zaman bu dönüşüm süreci hızlanmakta, zaman zaman da yavaşlamaktadır. Ancak her ne olursa olsun sürmekte ve etkileri de hissedilmektedir. Elbette henüz bütünüyle istenilen düzeyde değildir. Hatta çok daha ileri bir düzeye ulaşabilmiş olması beklenirdi. Planlamada süreklilik ve uygulamada ısrar, istenen düzeye erişim için vazgeçilmez hususların başında gelmektedir. Çünkü ana dili insanların düşünce ve duygularını çerçeveleyişi, sınırlarını belirleyişi açısından göz ardı edilemez bir önem taşımaktadır. Ana dili öğretimi çocuğun kapsamlı gelişimi için çok gereklidir. Ana dilindeki yeterlilik düzeyi çocuğu farklı açılardan besler. Onu kültürüyle ilişkilendirir, ileri düzey bilişsel gelişim sağlar ve diğer dillerin öğrenilmesinde destekleyici rol oynar. Ana dili insanın çevresini anlamasını, kavramları öğrenmesini ve çeşitli becerileri kazanmasını kolaylaştırır. Çocuklar ana dilleri ile etkileşim sürecinde kendilerini ifade etmelerine ve

düşünme kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olan kapsamlı dil becerileri edinirler. Dahası bu dil, çocukta öğrenmede güven ve öz değer duygusu gibi değerleri de geliştirir (Aksan 1975; C. Baker 2000; Cummins 2000; Becker ve Varelas 2001; Schick De Villiers, De Villiers ve Hoffmeister 2007).

Ana dili öğretimi, dil öğretimi şemsiyesi altında yukarıda sıralanan açılardan yüklendiği hayati önemle karşımıza çıkan bir kavramdır. Böyle bir kabulle bu bölümde Türkçe öğretimine ana dili öğretimi boyutundan yaklaşılarak Türkçenin ana dili olarak öğretimi için anahtar niteliği taşıyan öğretim ilkeleri, kavramlar ve terimler sunulacaktır. Bölüm boyunca ele alınacak ilkelere, kavramlara ve terimlere özellikle öne çıkarıldıkları ilk çalışmalara atıfta bulunularak yer verilecektir.

1. DİL ÖĞRETİMİNDE MAKAS DEĞİŞİMİ

Dil, dünyadaki belki de en önemli olgudur. Doğumundan ölümüne kadar insanoğlunun tüm etkinlikleri dil yoluyla düzenlenir. Hem insan tarafından üretilen bilgi hem de kültür dil aracılığıyla depolanır ve kuşaktan kuşağa aktarılır. Düşünmek ancak dil ile mümkündür. Hayal ederken veya rüya görürken bile dili kullanırız. Dil, insan yaşamının her alanına hâkimdir. İnsanı diğer varlıklardan ayıran bir ayrıcalık belgesidir. Dil bir iletişim aracıdır. Dilin yardımıyla duygu ve düşüncelerimizi başkalarına ifade edebiliriz. Dil olmadan toplum olmak imkânsız olurdu demek hiç de yanlış olmayacaktır. Dil, insan beyninin en değerli ürünüdür ve medeniyet, kültür ve teknoloji açısından toplumun gelişimine tanıklık etmek üzere dünyayı sarar.

Bir iletişim aracı olarak dil, iletişim sürecini geliştiren birçok işleve hizmet eder. Örneğin, anlamları, niyetleri, güdüleri, duyguları ve inançları iletir. Ayrıca, dil semboliktir çünkü konuşma seslerini ve ifadeleri, çeşitli nesneleri, düşünceleri ve olayları temsil eder. Dahası dil toplumsal temas aracıdır ve dünyadan soyutlanmayı önlemenin tek yoludur.

Tüm bu özellikleri ile insan için vazgeçilmez bir biçimde öne çıkışı nedeniyle dil, aynı zamanda dil öğretimi konusunun da insan için hep odakta kalması durumunu var etmiştir. Dil öğretiminde farklı tarihsel dönemlerde dil pedagojisinin gelişimi açısından *dil bilgisi-çeviri yöntemi*nden (grammar-translation method) *doğrudan yöntem* (direct method) ile *işitsel-dilsel yönteme* ve iletişimsel yaklaşımın sunduğu yöntemden (communicative teaching method) iletişimsel yaklaşım sonrası yaklaşımlara (post-communicative approaches) kadar sergilenen gelişim bu durumun sonucudur. İletişimsel yaklaşımın ve iletişimsel yaklaşım sonrası yaklaşımların sunduğu yöntemler, öncekilerden dikkat çekici bir biçimde dili salt bir ürün veya davranış olarak görme ve görmeme noktasında birbirinden ayrılır. İletişimsel yaklaşım ile bir-

likte dil öğretiminde davranışçı bakış açısı terk edilmiş, dil üretimsel bir süreç ve bu sürecin çıktısı olan bir ürün olarak bütüncül bakış açısıyla ele alınır olmuştur.

Örneğin, dilin işlevsel ve iletişimsel gücünü vurgulayan J. Firth ve M. A. K Halliday gibi uygulamalı dil bilimcilerin; toplum dil bilimi çalışmalarının (D. Hymes ve W. Labov) ve bazı felsefe çalışmalarının (J. Austin ve J. Searle) etkisi altında oluşturulan iletişimsel yaklaşım, sunduğu yöntem ile dil öğretiminde sadece yapılarda ustalaşmak yerine iletişimsel yeterliliğin arttırılması ihtiyacına odaklanmıştır. İletişimsel dil öğretimi yöntemi, iletişimsel yeterliliği dil öğretiminin hedefi hâline getirmeyi amaçlayarak dil ile iletişimin karşılıklı bağımlılığını kabul eder ve dört temel dil becerisinin öğretimi konusunda işlemsel algoritmalar geliştirir. İletişimsel öğretim, yapıya göre anlama öncelik veren anlam bilimsel bir müfredatı benimser. İletişimsel yaklaşımın sunduğu işlemsel algoritmalar dil öğretimine *bilişsel öğrenme* (cognitive learning) temelli ilkelerin yansıtılmasına da imkân sunmuştur. Çünkü dil öğrenme basit bir biçimde sadece bellekte tutma ve tekrarlama işlemleri ile açıklanamaz. Doğru anlama, nasıl öğreneceğini öğrenme gibi bilişsel süreçleri de içerir. İletişimsel yaklaşımda doğal iletişimi içeren ve anlamlı görevlerin yerine getirilmesine imkân veren etkinlikler teşvik edilir. Dil öğrenenlerin sürekli olarak akıl yürütme, sorgulama süreçlerini işletmesinin tetiklenmesi esastır. Bu nedenle öğretmenlerden düzenleyici, rehber, danışman veya grup çalışmalarının yöneticisi olması beklenir. Bu da öğretmenin temelde çok dikkatli bir çözümleyici olmasını gerektirir.

Burada belirtmeliyiz ki, başlangıçtaki etkisi geçtikten sonra, iletişimsel yaklaşım kimi açılardan eleştirilmiş ve bazı temel iddiaları sorgulanmaya başlanmıştır. İletişimsel yaklaşımın, dilin biçimsel yönlerine ve dil bilgisine odaklanmaması eleştirilmiştir. Ur (1996, s. 6) doğruluğun önemini savunarak sağlam bir dil bilgisi bilgisine sahip öğrencilerin, dili sezgisel olarak edinmiş olanların ötesine geçtiğini ve böyle bir kesinliğin dilsel kavrayışı artırdığını iddia eder. Ur, önemli olan soru, dil bilgisi öğretme ve öğrenmenin dil öğrenimi için gerekli ve/veya yeterli olup olmadığı değil, yardımcı olup olmadığıdır, der. Araştırmacı bu konuda görüşünü, dil bilgisi kendi içinde bir amaç olarak değil, dilde ustalığı geliştirmenin bir yolu olarak tutarlı bir şekilde öğretilirse evet, yardımcı olur biçiminde dile getirir (1999, s. 77-78). Bu ve benzeri saptamalar sonrasında dil öğretiminde artık ilkesel olarak iletişimsel yaklaşım sonrası bir döneme geçiş yapılmıştır. Bu döneme, bir tür yöntem sonrası veya çoklu yöntem dönemi de diyebiliriz. Çünkü artık dil öğretmek için tek bir yöntemin kullanılmasının en az çaba ile en yüksek verimliliğin sağlanmasında etkili olmadığı kabul edilmektedir (Ur 1996, s. 7).

İletişimsel yaklaşımın sunduğu yöntem, iletişimsel yaklaşım sonrası yaklaşımlarda yukarıda kimi örnekleri verildiği gibi bir yandan eleştirilse de yapılan eleştiriler özünde iletişimsel yaklaşımı reddetmeyen ve bu yaklaşımın bakış açısını geliştirip, dile ilişkin bilgiyi iletişimsel amaçlarla etkileşime sokarak öğretim sürecinde iki odağı bütünleştiren bir yolun seçilmesine neden olmuştur. Bu nedenle iletişimsel yaklaşımın dil öğretiminde öne çıkardığı ve aşağıda yer verdiğim bileşenler, dil pedagojisinin dil öğretiminin temel ilkelerini yeniden belirleyişinde reddedilemez bir biçimde önemli bir dönüm noktasını oluşturmuştur, demek uygun olacaktır.

İletişimsel Yaklaşımın Dil öğretiminde Öne Çıkardığı Dört Temel Bileşen

Dil Bilimi	Toplum Dil Bilimi	Söylem	İletişimsel Edinç (Stratejik Edinç) (Richards 2006)

Bu bileşenler arasında özellikle iletişimsel edinç (stratejik edinç), ana dili öğretiminin de güncel hedeflerinin biçimlenmesinde hayati bir rol oynamıştır. İletişimsel edinç (stratejik edinç) şöyle bir kavramsal gönderime sahiptir:

1. Dilin farklı amaçlarla ve işlevlerle olumlu etkiden olumsuz etkiye uzanan bir aralıkta kullanıldığına ilişkin bilgi
2. Dilin farklı bağlamlarda ve farklı katılımcılarla kullanıldığında çeşitli değişkelere (resmî-günlük vb.) büründüğüne ilişkin bilgi
3. Farklı türdeki metinlerin nasıl üretildiğine ve bu metinleri kavrayıp anlamak için ne yapılması gerektiğine ilişkin bilgi
4. Farklı iletişim stratejilerini kullanabilme bilgisi

(Richards 2006, s. 3)

2. ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

2.1. Temel Hedefler

Bir önceki bölümde belirtildiği gibi ilkesel dönüşümler dikkate alınarak ana dili öğretiminin temel hedefleri *küçük ölçekli* (mikro) ve *büyük ölçekli* (makro) olmak üzere iki düzeyde ele alınabilir. Söz konusu iki düzey, öğretim ortamlarında birbiriyle sürekli etkileşim içinde olmak durumundadır. Böyle bir yaklaşım, ana dili öğretiminin öğretimsel, ruh bilimsel, toplum bilimsel vb. etkilerini ve sonuçlarını planlamanın ön koşulu durumundadır. Ana dili öğretiminin küçük ölçekli hedefleri şöyle özetlenebilir:

Okuduğunu eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.
Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.
Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce doğru bir biçimde algılayabilme.
Düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini doğru ve etkili bir biçimde söze dönüştürme.

Dikkat edildiğinde ana dili öğretiminin küçük ölçekli hedeflerinin öğrencinin anlama ve anlatma gücünü geliştirmeye yönelik olduğu görülecektir. Konuşma ve yazma "anlatmayla" ilgilidir ve ana dili öğretiminde önemli yerleri olan bu iki beceri arasında işlevsel yönden sıkı bağlantılar vardır. Her ikisinin de yönü dışa dönük olduğundan bu beceriler "verici dilsel beceriler" olarak adlandırılır. Okuma ve dinleme ise anlama gücünü geliştirmeye yöneliktir. Okuma ve dinleme arasında da işlevsel yönden sıkı bağlar vardır. Her ikisi de özneye yani yapıcısına dönüktür. Bu nedenle de okuma ve dinleme "alıcı dilsel beceriler" olarak adlandırılmaktadır.

Küçük ölçekli hedeflerde ağırlıklı olarak doğrudan dilin kendisine ilişkin bilgi öne çıkmaktadır. Buna karşın çağdaş ana dili öğretimi, önceki alt başlıkta değinilen ilkeler ve kavramlar doğrultusunda bireyi bu tür bilgiyle donatmaktan çok ona kendi kendine bilgi edinme yollarını öğretmeyi, farklı düşünme biçimlerini geliştirebilmesine zemin oluşturmayı, söz ile doğrudan aktarılan anlamın yanı sıra çıkarımlar yaparak *örtük* (implicit) ve algoritmalar kurarak *gömülü* (latent) anlama ulaşabilmeyi sağlamayı, toplumla uyum içerisinde yaşamayı, sorunlarını kendi başına çözebilmeyi vb. öğretmenin gerekliliğini de öne çıkarmaktadır. İşte bu gereklilikler ana dili öğretiminin büyük ölçekli hedeflerini çerçeveler. Ana dili öğretiminin büyük ölçekli hedefleri de aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

Kavram öğretme; öğrencinin kavram dünyasını zenginleştirmek
Farklı düşünme biçimlerini öğreterek öğrencinin bilişsel donanımını arttırmak
Metin türlerini, türe özgü özellikleri öğretme; ana dilinin değişkelerini ve farklı söylem özelliklerini öğretmek
İletişim, empati ve estetik yetisini geliştirmek

Bir öğretim süreci sonunda ana dili öğretiminin yukarıda sıralanan büyük ölçekli hedeflerine ulaşıldığında hangi öğretimsel katma değerlere erişim mümkün olabilir? Bu soruya cevap olarak bir katma değer örneğine burada yer vermek gerekmektedir. *Anlatı söylemi* (narrative diccourse) ve anlatı metni

üzerine yapılan çalışmalar öncelikle sözlü anlatıların özelliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Günlük yaşamın herhangi bir anında başımıza gelen bir şey vardır ve ardından başka şeyler olur. Bunları birine (birilerine) söylemek, kendi öykümüzü birine (birilerine) anlatmak ihtiyacını duyarız. Bu nedenle anlatı söylemi yaşamın her yanındadır. Geçmiş olaylar hakkındaki öyküleri anlatmak insana özgü evrensel bir eylem olarak görünmektedir (Riessman 1993). Anlatılar iletişimde şu iki temel işlevi yerine getiren metinlerdir:

"Gönderge İşlevi: *Anlatı öyküsüyle anlatıcı, metin alıcısına bir konuda bilgi aktarırken anlatının gönderge işlevinden faydalanır. Bu işleviyle anlatı metni, metin alıcısını bir konuda bilgilendirmektedir. Bu işlevi kullanarak anlatıcı, bir tecrübesini zaman sırası içinde, bu sırayla uyumlu bir tümce kümesi biçiminde özetler ve sözel olarak metin alıcısına aktarır.*

Değerlendirici İşlev: *Anlatının değerlendirici işlevi, anlatıcının anlatı öyküsüyle olaylar hakkında aktardığı bilgiyi nasıl yorumladığını da anlatısında sunabilmesini sağlar. Bu işlev, anlatıcının belirli olayları, belirli bir düzen içinde ve belirli bir amaç doğrultusunda anlatarak anlattığı olayları kendi biyografisine dönüştürebilmesine olanak verir. Sıradan günlük anlatılardan ayrılır ve kişisel tecrübe anlatıları olarak adlandırılır."* (Labov 1997; akt. Uzun 2017, s. 210).

Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda da öğrencinin sık sık karşılaşabildiği bir görev "Başınızdan geçen ve hiç unutamadığınız bir anınızı anlatır mısınız?" yönergesi ile öğrenciye sunulur. Öğrencilerin ürettikleri metinlerde anı metinlerinin doğası gereği yansıtması gereken anlatı metni ve anlatı söylemi ayrımını belirginleştiremedikleri ve bir anlatı dünyası oluşturamadıkları çoğunuzun dikkatini çekmiştir. Anıları daha çok birer rapor niteliğindedir ve neredeyse her biri değişen metin konuları dışında aynıdır. Hiç kişiselleşmemiştir. Anlatı onlar için sadece bir dizi olayın anlatımıdır. Bunun nedeni, anlatıların iletişimdeki işlevleri konusunda farkındalıklarının olmamasıdır. Öğrenciye böyle bir farkındalığın kazandırılması Türkçe öğretiminin büyük ölçekli hedeflerinin sınıf ortamına yansıtılabilmesine bağlıdır.

İzleyen alt bölümler kullanılarak sözü edilen büyük ölçekli hedeflere ilişkin bazı ayrıntılar öne çıkarılacaktır.

2.2. Ana Dili Öğretiminin Büyük Ölçekli Hedefleri

2.2.1. Düşünme Biçimleri, Kavramlaştırma ve Ana Dili Öğretimi İlişkisi

Düşünürken sözcükleri veya *zihinsel imgeler*i (mental images) kullanırız. Düşünceyi, zihnimizden gelen bir iç ses olarak ele aldığımızda, onun *önerme-*

sel düşünce (propositional thought) olarak da adlandırılan ifadeler veya sözcükler biçiminde olduğunu söyleyebiliriz. Zihnimizden geçen *Burası çok pis, İstanbul dünyanın en güzel şehri* gibi algıya dayalı ifadeler, içerikleri ile bir kişisel düşünce veya bir iddia değeri alan ifadelerdir. Çünkü bildirimleri, yani doğru olup olmadıkları değerlendirmeye açıktır. Bu nedenle bu biçimdeki düşünce, önermesel düşünce olarak adlandırılmaktadır. Bir diğer düşünce biçimi ise *görsel veya imgesel düşünce*dir (imagery/visual thought). Bu düşünce biçimi zihnimizdeki iç görüntüler ile temsil edilir. Aşağıda kimi ayrıntılarına değinerek ele alacağım önermesel düşünce ve görsel/imgesel düşünce iki temel düşünce biçimidir.

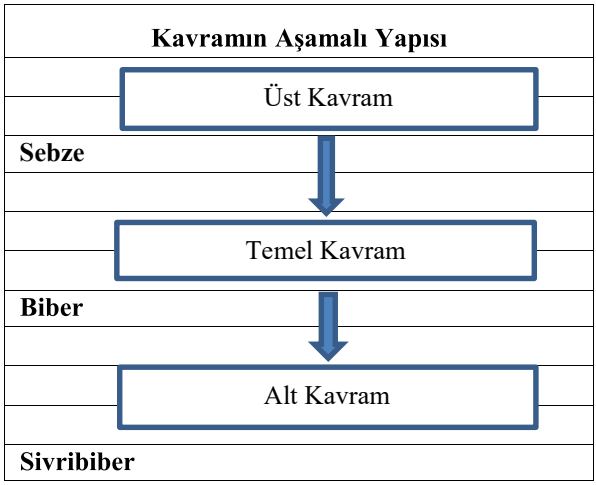
Görsel-imgesel düşünceyi anlamak için önce zihinsel imgeleri anlamamız gerekir. Zihnimizdeki resimler veya zihinsel imgelemeler az önce değindiğim gibi görsel-imgesel düşünme biçiminin varlığını belirginleştirir. Örneğin, yaşamak istediğiniz yere ilişkin zihninizde oluşturduğunuz görsel, zihinsel görüntü olarak adlandırılır. Duyular tarafından eşzamanlı olarak algılanmayan uyaranların zihinsel bir temsilidir zihinsel görüntüler (Moulton ve Kosslyn 2009, s. 1273).

Önermesel düşünceyi anlamak için de kavramı ve kavramlar arası ilişkileri anlamamız gerekir. Kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler önermesel düşünce biçiminin temel malzemeleridir. İnsan beyni kendisini çevreleyen dış gerçekliği algılar, alımlar, uslamlar ve yorumlar. Yani, bakar; görür; aklına vurur; sonuç çıkararak değerlendirir. Bu dört temel zihinsel eylem yoluyla dış gerçeklik hakkında edindiği bilgileri belirli biçimlerde ilişkilendirerek bilgi demetleri biçimine dönüştürür ve depolar. Bu, bilgi depolama biçimlerinden biri de kavramlaştırarak depolamadır. Bir başka deyişle, kavram, beyinde bilginin depolanış biçimlerinden biridir.

Bir kavram, belirli bir sınıfla ilişkilendirdiğimiz özellikler kümesidir ve bütün bir sınıfı temsil eder (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus ve Wagenaar 2009, s. 332). Gerek geleneksel yaklaşımda gerekse de *İlk Örnek Kuramı'nda* (Prototype Theory) bireyin o sınıfın örneği olan ve olmayan birimleri tanımlamasına olanak veren bir zihinsel sunum olarak görülür (Howard 1987). Kısaca kavram bilginin, belirleyici özelliklere ve ilk örneklere göre oluşturularak depolanmasıdır.

Yalnızca kavramların, belirleyici özellikleri ve *ilk örnekleri* (prototypes) vardır. Örneğin zihnimizdeki 'kuş' kavramına ait bilgi demeti şu belirleyici özellikleri içermek durumundadır: Kanatlı, gagalı ve uçabilme yeterliliğine sahip canlı. Görüldüğü gibi kavramlar somut değildir, somut olma özelliği kavramlar için yalnızca ilk örneklere aittir. Bir ilk örnek, ilgili kavramın bir dizi belirleyici özelliğini temsil eden en iyi örnektir. Kuş kavramının bizim

için ilk örnekleri serçe, güvercin vb. iken örneğin Avustralya'da yaşayan bir kişi için ilk örnek martı olabilir. İlk örnekler dış dünya kaynaklıdır. Kavramlar yoluyla, dünyaya ilişkin bilginin zihnimizde sınıflandırılmış, yönetilebilir bilgi hâlinde depolanması zihinsel karmaşıklığın azaltılmasına yardımcı olur. Ayrıca, kavramlar ilk örneklerin geliştirilmesine de yardım eder. Kavramlar için ilk örnek içerme durumu zihinde bilginin depolanması açısından kavramsal bilginin aşamalı bir yapı sunması sonucunu doğurur (Rosch 1978). Zihin kavramsal bilgiyi aşağıdaki gibi bir aşamalı yapıyla depolar. *Üst kavramlar* (superordinate level concepts), aynı niteliği taşıyan kavramları kapsayıcı niteliktedir. *Temel kavramlar* (basic level concepts), üst kavramların içeriğini oluşturan üyelerin tümüdür. *Alt kavramlar* (subordinate level concepts) ise temel kavramların kendi içlerindeki çeşitlenmelerdir.



Doğal olarak öğretim süreçleri kavramların işlevleri, sınıflandırmaları ve özellikleri açısından neden-sonuç, koşul-sonuç ilişkileri yoluyla etkinleştirilerek açıklanmasını ve birbirleriyle ilişkilendirilmesini gerektirmektedir. Bu noktada, bilginin zihinde depolanışı konusu ile ilişkilendirerek bir miktar *şema* (shema), çerçeve (frame) ve *sahne* (script) kavramlarına da değinmek gerekecektir. Şema kavramı Piaget (1926) ve Bartlett (1932) aracılığıyla psikoloji ve eğitim alanına tanıtılmıştır. Şemalar, bazı karmaşık bilgi biçimleri için zihinsel bir temsil biçimi olarak önerilen ruhbilimsel yapılardır. Bartlett (1932) bu kavramı geçmiş tepki ve tecrübelerin etkin düzenlemesi olarak tanımlayarak kullanmıştır. Kendisi açık olarak içeriklendirmese de Bartlett'ın etkin düzenleme ile dış-doğrutulu bir sürece işaret ettiği belirtilmektedir (Keçik ve Uzun 2000, s. 145). Bartlett, Kızılderili halk masallarının hatırlanması üzerine bir dizi çalışma yürütürken, hatırlanan şeylerin çoğunun doğru olmadığını, ancak tanıdık olmayan (yeni) bilgilerin daha tanıdık (eski) bir şeyle de-

ğiştirilmesini içerdiğini fark etmiştir. Ayrıca hatırlanan şeylerin orijinal metinde verilen bilgilerin ötesine geçen birçok çıkarım içerdiğini bulgulamıştır. Bu bulguları açıklamak için Bartlett, insanların, bireyin dünya hakkındaki genel bilgisini temsil eden şemalara veya bilinçsiz zihinsel yapılara sahip olduğunu öne sürer.

Eski bilginin yeni bilgiyi etkilemesi şemalar aracılığıyladır. Şema yapısı, psikoloji ve eğitim alanlarının davranışçı ve çağrışımcı yaklaşımlardan güçlü bir şekilde etkilendiği bir dönemde geliştirildiği ve bu görüşlerle uyumlu olmadığı için o dönemde yavaş yavaş kaybolup gitmiştir. Ancak 1970'lerde bilgi ve bilgisayar bilimcisi Minsky'nin çalışmasıyla öncelikle psikoloji alanında yeniden dikkate alınmaya başlandığı gözlenir. Minsky, insan benzeri yetenekler sergileyen (örneğin dünyayı algılama ve anlama gibi) makineler geliştirmeye çalışırken Bartlett'in çalışmalarıyla karşılaşmıştır. Minsky, makinelerdeki bilgiyi temsil etmenin bir yolu olarak çerçeve yapısını geliştirir (1975). Minsky'nin çerçeve önerisi, esasen şema yapısının ayrıntılandırılması ve özelleştirilmesi olarak görülebilir. Minsky çerçeve bilgisini, dünyadan gelen yeni ve özel bilgilerle etkileşime giren bir bilgi içeriği olarak tasarlamıştır. Onun tasarımına göre, bilgisayarın belleğinde bilgi, bağıntılı kavramlardan oluşan şemalar ve onları yöneten çerçeveler biçiminde depolanmaktadır. Örneğin anne/baba/oğul-kız sözcüklerine ilişkin birincil bilgi aile şeması içinde yer alır. Bu şema toplumsal grup çerçevesi altındadır. Minsky'nin bilgisayar bilimlerindeki çalışmalarının sonuçları, psikoloji ve eğitim alanları üzerinde güçlü ve hızlı bir etkiye sahip olmuştur.

1980'de bilişsel ruh bilimci Rumelhart, Minsky'nin görüşlerini ayrıntılandırmış ve karmaşık bilginin insan zihnindeki temsili konusunu bir ruhbilimsel kurama dönüştürmüştür. Rumelhart şemayı "bellekte depolanan genel kavramları temsil eden bir veri yapısı" olarak tanımlar. Tüm kavramlar hakkındaki -nesneler, durumlar, olaylar, olay dizileri, eylemler ve eylem dizileri- bilgimizi temsil eden şemalar vardır (Rumelhart 1980, s. 34).

Elbette her bir sözcüğe veya ifadeye dair duygu değerleri de (güven, sıcaklık, sevgi, acı vb.) söz konusudur. Bir diğer deyişle çerçeve ve şema ilişkisinin genelliğinin, kişiye görelik kazanabilecek biçimde özelleştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Schank ve Abelson (1977) tarafından söz konusu genel bilginin özelleştirilmesi çabasıyla sahne yapısı geliştirilmiştir. Yukarıda değindiğimiz her bir sözcüğe veya ifadeye dair duygu değerleri zihinde sahneler içinde temsil edilmektedir (akt. Abelson 1981, s. 715-729).

Kavramların çerçeveler, şemalar ve sahneler altında birbirleriyle ilişkilendirilmesi önermesel düşünme biçiminin gelişimi açısından ayrı bir önem taşıyarak öne çıkmaktadır. Pek çok araştırmacı düşünmenin sadece görsellerle

veya sözcüklerle sınırlı olamayacağını, aynı zamanda soyut olduğunu öne sürmüştür. Bir önerme ne sadece sözcükler ne de sadece imgelerle biçimlenen bir zihinsel temsil biçimidir. Önerme, kavramlar arasındaki ilişkinin altında yatan anlamı ifade eder. Daha önce de belirttiğimiz gibi, doğru veya yanlış olarak değerlendirilebilecek en küçük ifadedir. Örneğin, 'Ali eve geldi' ifadesi, üç üye (Ali, eve, gel-) ile kodlanmış en küçük önermeyi temsil eder. Düşünmek pasif bir eylem değildir; dünyamızı daha iyi anlamak için bir kavramı diğeriyle ilişkilendirerek dinamik kıldığımız bir eylemdir. Kavramları birbirine bağlayarak, birbiriyle ilişkilendirerek dünyamızı 'anlamlar' biçiminde temsil ederiz. Kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler, bir özetleme ve soyutlama işlemi olan *kavramlaştırma* (categorization) sürecinin (Bozkurt ve Uzun 2017) ürünleridir.

Öğrenme, planlama, iletişim gibi genel bilişsel işlevlerle yakından ilişkili olduğu için eski tecrübelere göre yeni olanın benzer yönlerinin ilişkilendirilerek aynı sınıf içine alınması işlemi (çerçeveleri, şemaları, sahneleri kullanma), dilin kullanılmasının da temelinde yer almaktadır. Dil de genelleme, soyutlama veya sınıflama koşulları ile işlemektedir (Croft ve Cruse 2004). Dil öğretimi ve özelde ana dili öğretimi ile kavram öğretimi arasında var olan ilişkinin temelini de bu durum belirginleştirmektedir. Kavramlaştırma sorunu yaşayan kişiler, kavramlar hakkında yazarken veya konuşurken tanımlar vermek yerine örnekleri tanımlar için kullanma eğilimindedir. Özellikle sınıf ortamında çokça karşılaşılabilecek olan bu durum örneklere indirgenmiş ve genellenememiş veya aşırı genellenmiş bilgiye işaret eder. Kavramlaştırmanın açık ve öz tanımlar bulmayı içeren bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Öğretim ortamlarında kavramlaştırmada sık rastlanan temel sorunları aşağıdaki başlıklar altında sıralayabiliriz:

Aşırı genelleme
Daraltma
Kavram için ilk örnek oluşturamama
Yanlış kavramlaştırma (kavram yanılgıları)
Kavramlaştıramama
Kavramlaştırmanın sürdürülebilirliğini sağlayamama
Kavramları ilişkilendirememe
Kavramları yeni bilgiyi yapılandırmak üzere kullanamama
Kavramları kullanım alanlarını "genişletecek" biçimde zenginleştirememe

Bu alt bölüm bitirilirken, kavram öğretimi konusunda yapılan çalışmaların ve öğretim modellemelerinin ilginç bir biçimde daha çok toplumsal bilgiler eğitimi ve fen bilgisi eğitimi alanlarında öne çıkmakta olduğuna dikkat

çekmek gerekmektedir (bk. Bozkurt 2018). Bu durumu değiştiren ve kavram öğretimini ana dili dersi için de öne çıkaran en temel etmen, iki dilli ve çok dilli ortamda ana dili-ilk dil öğretimi konusunun akademik başarıya olumlu etkisinin çeşitli çalışmaların sonuçlarıyla saptanmış olmasıdır (ör. Collier 1989, 1992, 1995; Cummins 2001; Genesee 1987). Ana dili edinimi ve öğretimiyle gelişen kavram oluşturma yeteneği, farklı konulara yönelik hayat bilgisi, yazılı iletişim becerisi ve estetik dil kullanımı, problem çözme, gözlem yapma, bulguya, vargıya ulaşma gibi akademik beceriler ve öğrenme stratejilerindeki gelişim, bütünüyle ikinci dile aktarılmaktadır. İkinci dildeki söz varlığının veya sözlü ve yazılı dil kullanım becerisinin gelişimi, bu gelişmişlik derecesinin ilk dildeki gelişmişlik düzeyine dayanmakta olduğunu göstermektedir. Öyle ki, bazı çalışmaların sonuçları kendi ana dilinde yukarıda belirtilen açılardan eksiklikleri olan öğrencilerin ikinci dilde çeşitli bilişsel sorunlarla karşı karşıya geldiğini göstermektedir.

2.2.2. Farklı Düşünme Türleri ve Ana Dili Öğretimi

Yukarıda kavram ve kavramlaştırma konuları açıklanırken düşünme biçimleri üzerinde duruldu. Bu alt başlıkta ise farklı düşünme türleri üzerinde durulacak ve düşünme türlerinin ana dili öğretimini nasıl etkilediği açıklanmaya çalışılacaktır. Düşünme, algılanabilen açık davranıştan çıkarsanabilen içsel bir zihinsel süreçtir. Düşünme yüksek düzeyli bir zihinsel süreçtir. Düşünme nedir sorusu ile ilgili bir dizi tanım (Ross 1953; Hardin 1960, 1968 vb.) şöyle bir açıklamayı öne çıkarmaktadır: Düşünme insanı geçmiş, şimdi ve gelecek üçlemesinde saran gerçekliğin (olaylar, olgular, varlıklar vb.) zihinde temsil edilmesidir. Hatta öyle ki, bu temsil doğrudan gözlemlenmeyen veya tecrübelenmeyen kurmaca gerçekliği de içerebilir. Bir diğer deyişle düşünme, sembollere yüklenen düşünceleri, imgeleri ve kavramları yakalamak üzere gerçekleştirilen genellikle örtük ve gömülü bir etkinliktir. Dış dünyanın iç temsilini sağlayan bir mekanizmadır.

Yapılmış bir dizi diğer tanım ise düşünmeye bir soruna çözüm bulmayı sağlayan davranış olarak yaklaşır. Düşünme, varsayım kurma, yorumlama, karar verme, alternatif görüşler arama, soru sorma, değerlendirme, planlama, keşfetme ve sorunlara çözüm bulma, karmaşık malzemeleri kavrama gibi bilişsel etkinliklere gönderim yapar (Gilmer 1970; Ruggiero 1988 vb.). Gilhooly'ye göre (1998) dil öğrenme sürecinde her türlü becerinin öğrenilmesi ve entelektüel gelişim için çok önemli bir rol oynayan düşünme ve bellek ayrılmaz bir biçimde birbiriyle iç içedir.

O hâlde bellek nedir? Öğrenme ve bellek, ilki bilgiyi almayı ikincisi ise bilgiyi saklamayı içeren iki ayrı süreç olarak görülseler de bir madalyonun iki

yüzü gibi çalışır (ör. bk. F. E. Bloom ve Lazerson 1988; Buzan 2009). Bu kabul doğrultusunda, en genel tanımıyla bellek geçmiş yaşantılardan öğrenilmiş şeyleri akılda tutabilme, kaydetme gücü olarak tanımlanabilir. Yaygın olarak kabul gören bellek modelinde, bellek için bilginin kayıtlı kalış süresine göre şöyle bir aşamalı yapı kurulmuştur: *Duyusal bellek* (sensory memory), olaylar yaşanırken gerçek zamanlı olarak beş duyu ile yapılan duyusal kayıtları gösterir. Bu kayıtlardaki bilgiler çok kısa zamanda silinir. Uyaran izleri duyusal bellekte birkaç saniye kayıtlı kalabilir. Bu nedenle duyusal kayıt, anlık bellek olarak da adlandırılmaktadır. Bu aşama bilgiyi edinmenin ilk aşaması olarak karşımıza çıkar. *Kısa süreli bellek* (short term memory), işlem veya çalışma belleği olarak da adlandırılmaktadır. Birey, bir dış uyarana dikkatini verdiğinde bu bellek türü devreye girer. Sınırlı bir süre için sınırlı miktarda bilgi içerir. Bilgi tekrarlanmazsa kalıcılık 15-20 saniye kadar sürer. Bilgi işleme kuramında bilgiyi, özellikle iyi öğrenilmiş bilgiyi, uzun süre saklayan bellek aşamasına ise *uzun süreli bellek* (long term memory) adı verilmektedir. Uzun süreli bellek bilgiyi depolar. Düşünme etkinliğinde uzun süreli ve kısa süreli bellek ayrılmaz bir biçimde iç içedir.

Yukarıda özetlenen iki yaklaşım birleştirildiğinde, göstergeler ve sembollerin, kavramların, motor etkinliklerin, dilin, imgelerin, tecrübelerin, bilinirliklerin ve zihinsel işlemlerin düşünme sürecine dâhil olduğu görülmektedir. Düşünme türleri ise çeşitli biçimlerde sınıflandırılmaktadır. En yaygın düşünme türlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Algısal-Somut düşünme (perceptual-concrete thinking): Gerçek nesnelerin baskınlığı ve kavramların ve genellemelerin yokluğu ile karakterize edilir. Bu nedenle en basit düşünme biçimidir. Temeli algıya dayalıdır. Bir diğer deyişle algılananın kişinin kendi tecrübesine göre öznel bir biçimde yorumlanmasıdır. Gerçek veya somut nesne ve olayların algılanması temelinde gerçekleştirildiği için somut düşünme olarak da adlandırılır. En sevdiğiniz insanlarla ilgili bir iki şey söylemeniz istense bir algısal-somut düşünme eylemi başlatmanız gerekecektir.

Kavramsal-Soyut düşünme (conceptual- abstract thinking): Bu düşünme biçiminde kavramlardan, genelleştirilmiş nesnelerden ve dilden yararlanılır. Anlama ve problem çözme çabalarında kolaylaştırıcı etkisi ile tasarruf sağladığı için algısal-somut düşünmeden üstün olduğu kabul edilir. Kullanılan kavramları ve genellemeleri anlamak; belirli ögelerin veya olayların çeşitliliğini özelliklere veya örüntülere ulaşacak biçimde işlemleyerek genelleyebilmek kavramsal-soyut düşünebilmenin sonucudur. Kavramsal-soyut düşünce, algısal-somut düşünceden, daha fazla özgürlük ve esneklik sağlayan genellemeyi içerdiği için daha az kısıtlayıcı ve daha güçlüdür. Bu durum daha soyut

düşüncenin geliştirilmesine imkân verir (Smith ve Trope 2006). Bu şekilde soyut düşünmek, bir kişinin çevre üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmasını sağlar. Örneğin, Vallacher ve Wegner (1989), eylemleri daha soyut terimlerle tanımlamanın daha içsel bir kontrol odağı ile ilişkili olduğunu bulgulamıştır. Algısal-somut düşünme ise tersine, kişinin odağını daraltır ve kişiyi çevredeki belirli ayrıntılara bağlar (akt., (P. K. Smith ve Trope 2006, s. 379).

Yansıtıcı düşünme (reflective thinking): Yansıtma, gelecekteki tecrübeler için olumlu bilgi girdisi sağlamak ve var olan bilgiyi değiştirmek için kullanılabilecek şekilde önceki tecrübelerden elde edilen sonuçları eleştirel olarak gözden geçirme süreci olarak tanımlanmıştır (Bulman, 2008; akt., Bulman, 2013, s. 6). Görüldüğü gibi, eleştirel düşünme sürecinin doğal bir parçasıdır. Olup bitenler hakkında çözümleme yapma ve yargı kurabilme ve bu yargının destekleyici bilgilerle ve olası diğer yargılarla değerlendirilmesi süreçlerine işaret eder. Bu tür düşünme, karmaşık sorunları çözmek eylemiyle ilişkilenir. Bu nedenle ilgili tüm tecrübelerin karşılaşılan yeni bir duruma göre yeniden düzenlenmesini sağlar; önceki tecrübelerin veya düşüncelerin karşılaşılan yeni durumun yorumlanmasına engel oluşturmasını önler. Yansıtıcı düşünme, çözümler ve problem sonuçları konusunda zorluklarla ve yanlış anlamalarla karşılaşıldığında bireysel zayıflıkları en aza indirme rolüne sahiptir (Agustan ve Siswono, 2017). Bireyleri doğru kararlar verebilmek için kullandıkları stratejileri yeniden düşünerek ve yeniden değerlendirerek güncellemeye teşvik eder.

Yaratıcı düşünme (creative thinking): Bu tür düşünme, kişinin yeni, özgün veya alışılmadık bir şey yaratma veya inşa etme yeteneği ile ilişkilidir. Bir diğer deyişle bir bakıma yeni görüşler veya düşünceler oluşturma etkinliğidir (Ruggiero 1998). Ruggiero şöyle der: *İnsanların problemler ve tartışmaya açık konular hakkında düşünmek konusunda yaşadığı en büyük zorluk nedir? Standart cevap, "çeşitli çözümleri değerlendirmenin ve en iyisini seçmenin zorluğu"dur. Bazı durumlarda, bu doğru olabilir. Ancak diğer iki zorluk da aynı derecede zahmetli ve sıkıntılıdır: Sorunları ve tartışmaya açık konuları kriz hâline gelmeden önce belirlemek ve yaygın, orijinal olmayan çözümlerin ötesine geçerek yaratıcı çözümler ortaya koyabilmek* (1998, s. 96). Yaratıcı düşünce nesnelerin, olayların ve durumların doğasını tanımlamak ve yorumlamak için yeni ilişkiler ve çağrışımlar aramak ile ilişkilenir. Öyle ki, bireyler -örneğin, bilim insanları, sanatçılar- genellikle bir problem durumu için sundukları çözüm için kendi kanıtlarını ortaya koyar ve veriden elde ettikleri bulgularını formüle ederek vargılar oluştururlar. Yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş bireyler, yeni düşünceler dile getiren, yeni gözlemler, yeni tahminler ve yeni çıkarımlar yapan kişilerdir.

Iraksak ve yakınsak düşünme (divergent and convergent thinking): Çok çeşitli düşünce ve olasılıkları keşfederek sorunlara çözüm bulmayı içeren yaratıcı düşünme türleri olarak kabul edilir. Iraksak düşünme, yenilikçi bir cevap geliştirmek için bir soruna sonsuz sayıda çözüm bulmak üzere çalışılan bir süreçtir. Kuramcıların, kuramlarının modellerini ortaya koyuşlarını ve modellemede zaman içinde değişikliklere gidebilişlerini böyle bir düşünme süreci ile gerçekleştirdiklerini söyleyebiliriz. Tersine, yakınsak düşünme, bir dizi önerilmiş çözümü analiz eden ve bunlar içinden bir çözüm önerisini seçen daha odak almış bir süreçtir. Bir araştırma için en uygun yöntemi seçmek örneğin yakınsak düşünmeyi gerektirir.

Eleştirel düşünme (critical thinking): Eleştirel düşünme ile ilgili çalışmaların iki temel akademik alandan kaynaklandığı görülmektedir: *Felsefe ve psikoloji*. Daha sonra bu iki alana eğitim alanı eklenmiştir (Lewis ve D. Smith 1993). Eleştirel düşünme 1950'li yılların son yarısından itibaren eğitimcilerin dikkatlerini öğrencilerin üst düzey düşünme veya eleştirel düşünme konusundaki yetersizlikleri konusuna yoğunlaştırmalarıyla birlikte eğitim alanında da öne çıkan bir kavram hâline gelmiştir. Bu gelişmede, B. Bloom ve arkadaşlarının bilgi işleme becerilerine yönelik hiyerarşik sınıflandırması (1956) özel bir role sahiptir. Konu üst düzey düşünme becerilerini öğretmek ve değerlendirmek olduğunda söz konusu hiyerarşik sınıflandırma bir kilometre taşı niteliğindedir. Bu sınıflamada (1956) en yüksek üç seviyenin (analiz, sentez ve değerlendirme) sıklıkla eleştirel düşünmeyi temsil ettiği kabul edilmiştir. Bu sınıflandırmanın güncellenmiş son hâlindeki (bk. L. W. Anderson ve Krathwohl 2001) en yüksek üç seviye (analiz, değerlendirme, yaratma) için de aynı kabul sürmektedir.

Postigo, Hardy ve Foster (2015, s. 3) eleştirel düşünmeyi, *Basitçe söylemek gerekirse, eleştirel düşünmedeki "eleştirel", sağlıklı bir şüphe dozu anlamına gelir. Bu, eleştirel düşünürlerin, bilgi sevdiklerinden gelse veya bilgiye kulağa mantıklı gelen istatistikler eşlik etse bile, okuduklarını veya başkalarından duyduklarını basitçe kabul etmedikleri anlamına gelir* diyerek tanımlamaktadır. Bir diğer deyişle eleştirel düşünme, kişinin kendi kişisel inançlarından, ön yargılarından ve görüşlerinden sıyrılarak, temel inanç sistemi pahasına da olsa, var olanı keşfetmesine yardımcı olan bir düşünme biçimidir. Bu düşünme biçiminde kişi, doğru yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarsama için daha yüksek bilişsel yetenek ve becerilerin yanı sıra, amaçlanan tarafsız ve öz-düzenleyici bir düşünsel derinlikle ulaşılan, toplanan veya iletilen bilgilerin açıklamasına başvurur. Eleştirel düşünme, elde edilmiş ve iletilmiş bilgi veya veriler hakkında ön yargısız, geçerli ve güvenilir bir vargıya ulaşmak için kavramsallaştırma, yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerin kullanılmasını içeren ve çok yüksek düzeyde

disiplinle yönetilen bir düşünme sürecidir. Eleştirel düşünme konusunda çalışan araştırmacılar tipik olarak tanımın kapsadığı belirli beceriler üzerinde uzlaşma sergiler:

Savları, iddiaları veya kanıtları analiz etme (Ennis 1985; Facione 1990; Halpern 1998; Paul 1992)
Tümevarımlı veya tümdengelimli akıl yürütmeyi kullanarak çıkarımlarda bulunma (Ennis 1985; Facione 1990; Paul 1992; Willingham 2007)
Gerekçelendirme veya değerlendirme (Case 2005; Ennis 1985; Facione 1990; Lipman 1988; Tindal ve Nolet 1995)
Karar verme veya problem çözme (Ennis 1985; Halpern 1998; Willingham 2007)

Bu alt başlık boyunca açıklanan düşünme türlerini ve dolayısıyla becerilerini geliştirmek ile öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek arasında yakın bir ilişki kurulmaktadır. Öyle ki, düşünme becerilerinin geliştirilmesi, dil becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Goh ve Taib 2006). Bu nedenle okul çağındaki çocukların eğitiminde (Hu vd. 2011) ve özellikle ana dili öğretiminde düşünce becerilerinin geliştirilmesi temel bir hedeftir (Ellis ve Brewster 2014). Düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik yönlendirmeler, öğrencilerin bilişsel yeteneklerini geliştirerek aynı zamanda öğretim ortamının genel hedeflerine ulaşmasında da olumlu sonuçlar sağlayacaktır (Higgins, Hall, Baumfield ve Moseley 2005).

2.2.3. Metin Türü

2.2.3.1. Metin Türü ve Söylem İlişkisi

Metin türü (text type) kavramı, belirli bir metnin veya onun bölümlerinden birinin ana yapısını, baskın özelliklerine göre türün özellikleri olarak belirlemek için tasarlanmış soyut bir kategoridir. Tür, metinleri gruplandırmak için kullanılır ve metin üreticisinin benzer üretimleri sırasında tipik olarak dili nasıl kullandığını temsil eden bir terimdir. Bu kavram kaynağını şu düşünceden alır: Bir topluluğun üyelerinin, metinlerdeki benzerlikleri bu tür metinlerle etkileşime girdiklerinde edindikleri tecrübelerini kullanıp çok az zorluk yaşayarak fark etmesi onları okumak, anlamak ve belki de daha kolay yazmak için yeterlidir. Günümüzde tür, dil öğretimindeki en önemli ve etkili kavramlardan biridir. Bu kavram, okur yazarlık çalışmaları ve öğretiminde büyük bir paradigma değişikliğine neden olmuştur (Hyland 2004, s. 5).

Tür, en azından *Poetika*'da edebî türleri tanımlayan ve *Retorik Üzerine*'de hitabet türlerini betimleyen Aristoteles'ten bu yana hem edebiyat hem de retorik çalışmaları için önemli bir kavram olmuştur. Tür çalışmalarının gelişimine bakıldığında farklı alanlarda (örneğin retorik, dil bilim, edebiyat, çeviri bilim gibi) ve dolayısıyla farklı yaklaşımlarla yapılmış olması metin türü

kavramına farklı tanımlar önerilmesi sonucunu doğurmuş; metin türü tipolojisinde de bir karmaşıklık yaratmıştır. Ayrıca, metinlerin melezleşebilen doğası da türün tanımını güçleştirmektedir. Bununla birlikte, tür çalışmalarının çoğu türün toplumsal ve retorik temelleri olduğu konusunda uzlaşmaktadır (Devitt 2000, s. 697). Örneğin, retorik kaynaklı metin türü kuramı, metin anlamına yönelik *kullanımsal* (pragmatic) ve *işlevsel* (functional) kuramı temel alır. Retorik kuramda, metin türünün, metin kullanıcılarına metnin amaçlarının, işlevlerinin, metinde gerçekleştirilen çeşitli eylemlerin ve tüm bunların dille nasıl yapılandırıldığının anlaşılmasında yardımcı olduğu sayıltısından yola çıkılır. Bu bağlamda, söz konusu işlevleri yerine getirebilen metin türleri "başarılıdır". Çünkü ancak bu yolla, durumlar ve katılımcılar değişse bile okuyucular ve yazarlar etkileşime girdikleri metin türlerini işlemleyebilir. Bu anlamda, metin türleri, metinde okuyucu ve yazarların dil kullanımlarına göre ortaya çıkan eylemlerin yinelenmesinden oluşan kalıplarla biçimsel ve anlamsal bir bütünlük olarak varlık kazanır (Devitt 2000, s. 701-704).

Görüldüğü gibi, metinlerin belirli amaçlar için belirli özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu durumun beraberinde getirdiği bir sonuç olarak metin türleri, metinlerin iletişimsel amaçlarına göre söylem etkisiyle farklı işlevsel parçalar-kurgu blokları ve dilsel, dil bilgisel özellikler içerir. Bu özellikler türün belirtileri olarak iş görür ve ilgili metin türünün ne olduğunun anlaşılmasına katkıda bulunur. Bu nedenle metin türü temsili olma özelliğine sahiptir (Devitt 2000, s. 699-701). Metinlerin türe özgü özellikleri ilk çalışmalarda daha çok iletişimsel işlevleri ile tanımlanmıştır. Özellikle *derlem* (corpus) tabanlı çalışmaların ivme kazanmasıyla bu durum değişmiş; iletişimsel işlevler metinlerde yığılan dilsel, dil bilgisel özellikler ile ilişkilendirilerek tür tanımları yapılmaya başlanmıştır. Metin türleri tipolojisi başlığı altında daha ayrıntılı ele alacağım Biber (1989) bu değişimin ilk örneği durumundadır. Keçik ve Uzun'da (2000, s. 35-36) Biber'a (1989) dayanılarak ve örneklenerek metin türleri için belirleyici olan dilsel, dil bilgisel belirtiler aşağıdaki biçimde sunulmaktadır:

-Kullanılan eylemlerdeki ayrılıklar: Örneğin bir sorgulayıcı bilimsel yazıda sevmek veya nefret etmek gibi duygusal eylemler kullanılmaz. Bu tür eylemler öznel bakış açısını belirginlestirir. Bu nedenle bu tür eylemler sorgulayıcı bilimsel yazının iletişimsel amaçlarına uygun değildir. Buna karşın kurgusal anlatılarda, bu tür eylemlerle sıkça karşılaşılır.

-Kullanılan dil bilgisel zamandaki ve görünüş değerlerindeki ayrılıklar: Örneğin, kurgusal anlatılarda eylemler çoğu zaman bitmişlik gösterir. Geçmiş gönderimleri taşır. Ancak, bu durum tanıtmalar, öğretici bilimsel yazılar,

kurallar gibi bilimsel veya öğretici açıklama metinlerinde kullanılmayan bir dilsel görünümdür.

-Kullanılan eylem çatılarındaki ayrılıklar: Örneğin, sorgulayıcı bilimsel yazılarda edilgen çatılı eylemler çok sık kullanılır, ancak bir kurgusal anlatıda etken çatılı eylemlerin kullanımı sıktır.

-Kullanılan sıfatlardaki başkalıklar: Örneğin, güzel/çirkin veya değerli/değersiz gibi duygu değeri taşıyan sözlüksel sıfatlar yakın bir arkadaşa yazılan mektupta kullanılabilirken, resmî belgelerde kullanılmaz. Bu tür belgelerde sıfatlar; gözlenen durum, araştırılan olaylar gibi örneklerde altı çizili olarak işaretlenerek karşımıza çıkar.

Öte yandan, yukarıda da belirttiğim gibi metinler büyük yapılarında bir kurgulama veya senaryo sunarlar (van Dijk 1972; van Dijk ve Kintsch 1983). Örneğin, bir yazılı metnin şiir mi yoksa düz yazı mı olduğu ayrımını yaparken ilk önce metnin kurgusunun dikkat odağımıza girdiğini görürüz. Bu işlevsel parçalar-kurgu blokları, bir *metnin büyük ölçekli yapısı* (makro text structure) çerçevesinde varlık sergiler. Bu nedenle metinlerin büyük yapısındaki farklılıklar metin türü tipolojisi için zaman içinde verimli bir kaynak oluşturmuştur.

Söylemin metin türü üzerindeki etkisini De Beaugrande ve Dressler (1981) bir metin tipolojisi, söylem tipolojileriyle ilişkilendirilmelidir; katılımcılar, metnin türünün meydana geldiği ortama uygunluğunu değerlendirmedikçe metindeki metinsellik ölçütlerini destekleyen araçları ve kapsamını bile belirleyemezler, diyerek vurgulamaktadır. Virtanen (1990, s. 453), De Beaugrande ve Dressler'de (1981) vurgulanan bu durumu metin ile söylemin nasıl ilişkilendiğini şöyle özetleyerek daha açık hale getirmektedir: Metin bir yapı olarak görülebilir ve/veya bir süreç olarak kabul edilebilir. Bu iki yaklaşım doğrultusunda, metin sıklıkla statik bir kavram - bir sürecin ürünü - olarak kullanılırken, söylem, dinamik bir kavrama -metin üretimi ve metni anlama süreci- atıfta bulunmak için kullanılmıştır. Uzun (2017, s. 186), bu durumu açıklarken şunlara değinmektedir: *Söylem, dilin bir iletişim aracı olarak etkileşimsel boyutuyla ele alınışıyla ilişkilenir. Metinlerin iletişim işlevi kazanmasını sağlayan, metindeki dilsel düzenlemeler aracılığıyla izlenebilen ve algılanırlık kazanan soyut bir olgudur. Dili bir iletişim aracı olarak ele aldığımızda, üreticisi (konuşucu, yazar) ve alıcısı (dinleyici, okur) incelemenin dışında tutulamaz. Dolayısıyla böyle bir inceleme, Ruhi'nin de (1996) belirttiği gibi, dilin, belli bir zaman-uzam bağlamı içinde, belirli iletişimsel işlev ve amaçlarla yani söylem bağlamlarında üretilmiş sözceler veya metinler yoluyla ele alınıyor oluşu demektir*.

Bu noktada, önce temel nitelikli söylem türü tiplolojilerine bir göz atmakta fayda vardır. Örneğin, Longacre'ın (1976), iki ölçüte dayalı dört düzeyli bir

tipoloji önerdiğini görürüz (akt. Bawarshive Reiff, 2010, s. 37-38). Bu iki ölçüt şunlardır: *Zamansal ardışıklık* (temporal succession) ve *kılıcı merkezlilik* (agent orientation). Longacre, bu iki ölçütü kullanarak dört tür söylem ayrımı elde etmiştir:

Anlatısal söylem (narrative discourse), peri masalları, romanlar, kısa öyküler, gazete muhabir haberleri gibi türler ile ilişkilenir. ***İşlemsel söylem*** (procedural discourse), yemek tarifleri, X nasıl yapılır kitapları vb. türlerle ilişkilenmektedir. ***Davranışsal söylem*** (behavioral discourse), denemeler ve bilimsel makaleler ile ilişkilendirilir. ***Açıklayıcı söylem*** (expository discourse) ise vaazlar, ahlaki konuşmalar, sıradan konuşmalar vb. ile ilişkilendirilmiştir. Werlich ise öznel ve nesnel sunum değişkenini de kullanarak aşağıdaki temel söylem türleri sınıflamasını yapmıştır (1982; akt. Uzun 2017, s. 188):

Temel Türler	Öznel	Nesnel
Betimleyici söylem	İzlenimsel betimleme	Teknik betimleme
Anlatısal söylem	Günlük kişisel öyküler	Haber öyküleri
Açıklayıcı söylem	Deneme	Teknik açıklama
Savlayıcı söylem	Eleştiri	Akademik savlama
Öğretici-bilgilendirici söylem	Bilgilendirme	Kurallar, talimatlar, yasalar

Söylem türlerinin metin türleri üzerindeki belirleyiciliği, bu iki kavramın zaman zaman birbiriyle karıştırılması durumunu da beraberinde getirmiştir. Söylem türleri, metinde türe özgü dilsel, dil bilgisel seçimleri, türü belirleyici anlatım ve sunum biçimini belirler. Bu nedenle örneğin, anlatı söylemi bir romanda karşımıza çıktığı gibi, bir haber öyküsünde de karşımıza çıkacaktır veya anlatı metinlerinde hâkim söylem anlatı söylemi olsa da metnin işlevsel parçaları-kurgu bloklarında karşılaşılacak tek söylem anlatı söylemi olmayacaktır. Bu durum, metin türü kavramının devingen olma, çeşitlilik taşıma özelliğine de kendiliğinden işaret eder. Bu özellik, her türün diğer türlerle ilişkisi içinde anlaşılması, diğer türlerden farklılığına ve onlarla kurduğu ilişkiye göre tanımlanması gerekliliğini beraberinde getirmektedir.

Biber ise (1989) söylem türlerine ilişkin aşağıda yer alan açıklayıcı etiketleri oluşturmuştur. Biber, her etiket altında sıraladığı dilsel, dil bilgisel görünümlerin söylemsel özellikleriyle türün dilsel seçimlerini temsil ettiğini belirtmektedir (akt., Uzun 2017, s. 192).

O hâlde metin türlerini belirginleştiren temel ayrım, metnin sözlü veya yazılı sunuluşu değil, metne yüklenen iletişimsel amaç ve dolayısıyla söylem etkisidir. Dilsel ve dil bilgisel özellikler, biçem, anlatım çerçeveleri metin türünün belirleyicisi olarak kullanıldığı için, metnin hangi iletişimsel amaçları

arkasına aldığını göstermektedir. Örneğin, Biber, *bağlam*ın (context) etkilediği şu gibi iletişimsel amaçlardan söz etmekte ve bunları metin türleri ile ilişkilendirmektedir (akt., Keçik ve Uzun 2000, s. 18):

Açıklayıcı Etiketler
Bilgilendirici üretim karşısında etkileşimsel üretim
Anlatısal olmanın karşısında anlatısal olmama
Açık gönderimler karşısında durum bağımlı gönderimler içerme
İkna etmeye dönük anlatım biçimini kapsama veya kapsamama
Soyut anlatım karşısında soyut olmayan anlatımı kapsama

Bağlamın Belirlediği İletişimsel Amaçlar
Sıcak kişisel etkileşim
Bilgi kaynaklı etkileşim
Bilimsel açıklama
Öğretici açıklama
Kurgusal anlatı

2.2.3.2. Metin Türü Tipolojileri

Metin türü tipolojisi için geliştirilmiş ilk modeller, yukarıda metin-söylem ilişkisini açıklarken değindiğim gibi, daha çok işlevsel yaklaşımı öne çıkarmaktadır. Bir diğer deyişle metinlerin söylem özelliklerinin onların içerdiği dilsel, dil bilgisel düzenlemeleri nasıl etkilediği veya etkileyip etkilemediği sorusu üzerinde fazlaca yoğunlaşmazlar. Metinlerin kullanım amaçlarını ve hedeflerini, yani iletişimsel işlevlerini dikkate alan bir tipolojiyi sunarlar.

Örneğin, Werlich (1975, 1983) bilişsel ve retorik özelliklerine dayalı olarak beş idealleştirilmiş metin türü belirlemiştir. Werlich'in (1983, s. 19-21; s. 41-42) tipolojisi metnin, bağlamın ve katılımcıların özellikleri arasındaki etkileşimlerden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu şekilde, belirli dilsel özellikler yalnızca iletişimsel bir amaç ile bağlantılı olmakla kalmaz, aynı zamanda bu amaç tarafından motive edilir. Werlich, metin türlerini iletişim kuran kişinin zihninde meydana gelen yargılama, planlama ve anlama gibi psikanalitik yaklaşımları içeren dilsel bir süreç olarak görmektedir. Tipolojisi şu başlıkları taşımaktadır: Betimlemeli, anlatısal, açıklayıcı, tartışmacı (savlayıcı), ve yönlendirici (instructional) metinler. Örneğin açıklayıcı metinler, soyut veya var olan gerçeklikteki tecrübeleri, olguları, durumları ve eylemleri tanımlamayı ve özelliklerini belirlemeyi amaçlar. De Beaugrande ve Dressler ise (1981, s. 182-184) geleneksel olarak oluşturulmuş bazı metin türleri işlevsel belirleyi-

ciliklerine göre, yani metinlerin insan etkileşimlerine katkılarına göre yeniden tanımlanabilir, demektedir. Onların tipolojisi de şu başlıkları içermektedir:

Betimleyici metin (descriptive): Betimleyici metinler, kontrol merkezleri nesneler veya durumlar olan bilgi alanlarını zenginleştirmek için kullanılan metinlerdir. Bu tür metinlerde çoğu zaman, niteleyiciler, durumlar, örnekler ve özellikler arasındaki kavramsal ilişkilerin sıklığı ile karşılaşır. Ayırıcı özelliği, çerçeveler üzerinden ortaya konulmaktadır. Bu nedenle kavramlar birbirleriyle bir yere, kişiye/şeye, zamana vb. ait olma ilişkisine girer. Ancak, aralarında herhangi bir sıra veya düzen yoktur. Örneğin*, Odadaki eşyalar ortalığa saçılmıştı. Yere atılmış bir gömlek, her teki odanın ayrı bir tarafına savrulmuş bir çift eski ayakkabı…* veya *Her teki odanın ayrı bir tarafına savrulmuş bir çift eski ayakkabı, yere atılmış bir gömlek… Odadaki eşyalar ortalığa saçılmıştı.*

Anlatısal metin (narrative): Ayırıcı özelliği, şemalar üzerinden ortaya konmaktadır. Bir diğer deyişle zaman ve neden dizileriyle bütünleşmiş olay ve durum kalıplarını içerirler. Örneğin, *Kapıyı açtı. İçeri girdi. Karanlıktı. Evdeki yabancıyı fark ettiğinde artık çok geçti. Işıkları yakamamıştı bile.*

Tartışmacı (Savlayıcı) metin (argumentative): Ayırıcı özelliği, amaçlanan bir hedefe götüren olay ve durum kalıpları olarak tanımlanan örüntüler üzerinden ortaya konulmaktadır. Bu tür metinler, belirli inançların veya düşüncelerin doğruya karşı yanlış veya olumluya karşı olumsuz olarak kabul edilmesini veya değerlendirilmesini desteklemek için kullanılan metinlerdir. Tartışmacı (savlayıcı) metinlerde akla vurma (uslamlama), değer yükleme ve karşıtlık gibi kavramsal ilişkiler ile sıklıkla karşılaşılabilir. Örneğin, *İntiharların yaklaşık %80'inin doğrudan bir ruhsal hastalıkla ilişkili olduğu kanıtlanmıştır. Bu bulgu, intihar bakımından en büyük risk etmeninin kişinin intiharından hemen önce bir ruhsal hastalık yaşıyor olması olduğunu göstermektedir. O halde, intihar niyetinin anlaşılması, gereken ruhsal rahatsızlıkların tedavisi olası intihar girişimini önlemek açısından oldukça önemlidir diyebiliriz.*

Alan yazınına bakıldığında, metinlerin söylem özelliklerinin onların içerdiği dilsel, dil bilgisel düzenlemeleri nasıl etkilediği veya etkileyip etkilemediği sorusunun cevabına yönelen araştırmaların bulguları ile metin türü ayrımında işlevsel bakış açısının baskınlığının geri çekildiği görülür. Biber (1989) bu değişimde en yaygın etkiye sahip ilk çalışmayı yapmıştır. Biber, metin türlerini nicel analiz yoluyla tanımlar. Öyle ki, bir türdeki metinler, aynı-ortak dilsel özelliklerin sık kullanımını sergiler ve dolayısıyla aynı işlevi yansıtır. Bir diğer deyişle metin türü, dilsel özellikler ve iletişimsel amaç (söylem etkisi) arasındaki bir dizi ilişki ile kendini belirginleştirir. Biber, bu ilişki dizilerini doğrudan dilsel belirtilerini sunarak açıklamıştır. Biber'ın metin türü ön tiplerine bakıldığında işlevsel yaklaşımla oluşturulan tür tipolojilerini

metinlerdeki dilsel, dil bilgisel özelliklerdeki tercihleri yansıtır biçimde kapsadığı ve özelleştirebildiği görülmektedir. Biber'ın tanımladığı (1989) metin türü ön tipleri şunlardır (akt.,Uzun 2017, s. 194):

Metin Türü Ön Tipleri
Yakın kişilerarası etkileşim (örneğin yüz yüze sohbetlerde)
Bilgisel etkileşim (örneğin röportajlarda)
Bilimsel açıklama (örneğin akademik tanıtma ve değerlendirme yazılarında)
Öğretici açıklama (örneğin dini metinlerde)
İmgeleyici anlatı (örneğin roman kurmacasında)
Genel anlatısal açıklama (örneğin biyografilerde)
Alışılmış geleneksel röportaj (örneğin sporla ilgili televizyon veya radyo yayınlarında)
İkna eylemi içeren söylemler (örneğin iddia içeren akademik yazılarda veya hazırlıklı konuşmalarda)

3. TEMEL DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİ

Dilin doğası gereği iletişimin temelde iki boyutu vardır: Konuşma ve dinleme. Bilginin kalıcığını ve yaygınlığını sağlamak üzere insanoğlunun duyduğu ihtiyaç doğrultusunda tarihsel süreçte yazma ve okuma boyutları bu iki temel boyuta eklemlenmiştir. Burada önce yukarıda değinilen boyutlanma olgusu ile karşımıza çıkan şu temel ayrımdan söz edilmelidir: Sözlü ve yazılı dil ve söylem ayrımı ve dilin kullanım yerleri. Sözlü dil birçok nedenden dolayı yazı dilinden farklıdır. Bu durumun önemli bir nedeni, anlamak amacıyla yazılı bir iletinin birçok kez okunabilmesine karşın, genellikle sözlü dilde bunun mümkün olmamasıdır. Bu nedenle sözlü dilin birçok farklı özelliği vardır.

Chafe (1982) dilin kullanım yerlerini sınıflamanın bir yolunun şu olduğunu belirtmektedir: Düşünürken, konuşurken ve yazarken dili kullanma. Chafe'in vurguladığı konuşmayı ve yazmayı birbirinden ayıran birkaç özellik ise şunlardır: Yazmanın kalıcılığına karşı konuşmanın yok olabilmesi; yazılı üretimin yavaşlığına karşı konuşma hızı ve diğer yandan potansiyel olarak daha da yüksek olabilecek okuma hızı; üzerinde çalışma ve düzeltme yapma imkânıyla yazmanın bir tür avantaj sağlamasına karşı konuşmanın geri alınamazlığı; konuşmanın dilin bürünsel özelliklerini (vurgu, ton, ezgi) zengin bir biçimde temsil edebilmesine karşı yazıdaki bu açıdan yoksullaştırılmış temsil; konuşmanın doğallığına karşı yazmanın yapaylığı; konuşmanın (iletişimde verici ve alıcı açısından) somut fiziksel bağlamına karşı yazmanın böyle bir bağlamı zorunlu kılmayışı (1982, s. 49-50). Redeker ise sözlü ve yazılı dili birbirinden ayıran yönleri şu şekilde özetlemektedir: Tipik sözlü söylem, plansız,

gayri resmi ve belirli bir hedefe yönelik olma eğilimindedir. Genellikle anında (sözlü ve/veya sözsüz) geri bildirim sağlanan ve sıklıkla tanınan veya etkileşimde bulunulan sınırlı sayıda dinleyici-konuşmacı arasında gerçekleşir. Öte yandan yazılı metinler iyi planlanmış olma eğilimindedir. Yazarlar ürettikleri metinleri iletişimsel, estetik ve biçimsel standartları karşılayacak biçimde tekrar tekrar gözden geçirebilir (1984, s. 44). Halliday de (1989, s. 31) sözlü dilin özelliklerini aşağıdaki biçimde maddeler hâlinde özetlemektedir:

Hızda değişiklik (genellikle yazmaktan daha hızlı)
Ses yüksekliği veya sessizlik
Jest ve mimikler/beden dili
Ezgi
Vurgu
Ritim
Perde değişimleri
Duraklama ve bürünsel öbekleme

Söz konusu boyutlar ile birlikte sözlü ve yazılı dil ayrımı temel dil becerilerinin de çerçevesini oluşturur. Bu beceriler, alıcı becerileri ve üretici (verici) becerileri içerir. Dinleme ve okuma alıcı becerilerken konuşma ve yazma ise üretici (verici) becerilerdir. Alıcı beceriler, insanın bilgiyi aldığı ve işlediği ancak bunu yapmak için bir dil üretimine gerek duymadığı, üretici beceriler ise üretimi, örneğin bir konuşmayı gerektiren becerilerdir (Harmer 2007, s. 246).

İletişim yetisi dil becerilerini içeren ve fakat onlarla sınırlı olmayan daha kapsamlı bir yeti olarak karşımıza çıkar. Bu yeti, söz varlığı, sözcük ve tümcelerin oluşumu ve sesletim gibi dil kurallarını içerir. Katılımcıların durumuna, iletişimin amaçlarına ve iletişimin normlarına göre dil kullanımlarının değişebilirliğine ilişkin farkındalık ile ilişkilenir. Metinlerin bağlaşık ve tutarlı bir bütün olarak nasıl düzenlendiğiyle ilgili bilgiyi gerektirir. Hem sözlü hem de sözlü olmayan iletişim stratejilerinde ustalığı kapsamına alır. Dolayısıyla, izleyen alt bölümlerde de göreceğimiz gibi dil becerileri ele alınırken iletişim yetisinin ilişkilendiği dile ilişkin bilgi dışındaki diğer tüm bilgi girdileri de süreçte olacaktır.

3.1. Konuşma

3.1.1. Konuşma Nedir? Neden Önemlidir?

Ana dili, yukarıda da vurgulandığı gibi çeşitli nedenlerle değerlidir. Öyle ki, ana dili, insanların düşünce ve duygularını çerçevelemede hayati öneme sahiptir. Dil işlemleme süreci doğumdan önce başlar ve yeni doğan bir bebek bile annesinin sesini ayırt edebilir. Bu nedenle bebeğin anne rahminde etkileşi-

me girdiği ilk dil, yani ana dili farklı bir öneme sahiptir. Ana dilde konuşmayı öğrenmek ise bir çocuğun kapsamlı gelişimi için çok gereklidir. Öyle ki, onu kendi kültürüyle ilişkilendirir, gelişmiş bilişsel gelişim sağlar ve diğer dillerin öğrenilmesini destekler (Nishanthi 2020, s. 77). Ayrıca, okulda öğrenciler sınıftaki zamanlarının çoğunu öğretmenlerin sunumlarını dinleyerek geçirirler. Dahası, öğretmenlerin sorularına cevap vermeleri ve sınıftaki öğretmenler ve öğrencilerle etkileşime geçmeleri gerekir. Bu nedenle konuşma ve dinleme, okuma ve yazmayı öğrenmede de yüksek etkiye sahiptir.

Sözlü dil edinimi, çocukların dili edinmek için kullandıkları doğal bir süreçtir. Bir çocuğun konuşma becerileri, yaşla ve daha karmaşık dil gelişiminin kazanılmasıyla birlikte gelişme gösterecektir. Sözlü dil edinimi, çocuğun öğrendiği ve tekrar tekrar kullandığı dil becerileri anlamına gelir. Çocuklar dilin kurallarını erken yaşta kullanım yoluyla edinirler ve zaman içinde doğal yolla dil becerilerini geliştirirler. Özetle insan, konuşma ve çevrede kullanılan dilin kurallarını anlama yetisiyle doğar (Nyman 2009). Sözlü dili etkin bir şekilde kullanma, ses bilimsel (ses sisteminin ve seslerin nasıl düzenlendiğinin incelenmesi), biçim bilimsel (sözcük oluşturma yolları), söz dizimsel (sözcükleri tümce oluşturacak biçimde sıralama), anlam bilimsel (sözcük anlamları, söz varlığı) ve pragmatik (çeşitli iletişim bağlamlarında dilin işlevsel kullanımı) bilgiler ile ilişkilenen bir dizi beceriyi gerektirir (Sakai 2005).

Sözlü dili etkin bir biçimde kullanma ile ilişkilenen yukarıdaki konular konuşma eyleminin tanımlarını da çerçevelemiştir. Chaney ve Burk'a göre (1998, s. 13) konuşma, çeşitli bağlamlarda sözlü ve sözsüz sembollerin kullanımı yoluyla anlam oluşturma ve paylaşma sürecidir. Günümüz dünyası, konuşma öğretiminin nihai amacının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek olmasını gerektirmektedir. Çünkü konuşma, öğrencilerin sadece dil bilgisi, sesletim (pronunciation), sözcük bilgisi gibi dille ilgili bilgiye sahip olmasını değil, aynı zamanda dili ne zaman, neden ve ne şekilde kullanacaklarını da (toplum dil bilimsel yeterlilik) fark etmelerini gerektirir. Ancak bu şekilde öğrenciler kendilerini ifade edebilir, toplumsal ve kültürel kurallara uymayı öğrenebilirler (Dong 1994). Konuşma, en yalın biçimde katılımcıların hem dinleyici olduğu hem de onların duyduklarına cevap vermeleri ve katkıda bulunmaları gereken iki veya daha fazla kişiyi içeren bir etkinliktir. Bu kavramlaştırmayı G. Brown ve Yule (1983, s. 2) zenginleştirmiş ve konuşmanın, bilgi üretmeyi, almayı ve işlemeyi içeren etkileşimli bir anlam oluşturma süreci olduğunun altını çizmiştir. Konuşmanın biçimi ve anlamı, katılımcıların kendileri, ortak tecrübeleri, fiziksel çevre ve konuşma amaçları dâhil olmak üzere içinde bulunduğu bağlama bağlıdır. Konuşma, genellikle doğal olarak gelişen, açık uçlu ve rol değişimli bir süreçtir. Bununla birlikte, konuşmanın yapısı her zaman tahmin edilemez değildir. Örneğin, belirli söylem durumla-

rında (reddetme ve davet, işten izin isteme vb.) tekrarlanma eğiliminde olan dilsel işlevler belirlenebilir ve konuşmanın yapısı tanımlanabilir.

Okuma ve dinleme alıcı beceriler; konuşma ve yazma üretici beceriler olarak kabul edildiği için konuşma genellikle yazma ile karşılaştırılır. Konuşma ayrıca, dinleme ile yakından ilişkilidir. Konuşma ve dinleme, iletişimi gerçekleştirmenin birbiriyle ilişkili iki yolu olarak karşımıza çıkar. Her konuşmacı aynı anda bir dinleyicidir ve her dinleyici en azından potansiyel olarak bir konuşmacıdır (Oprandy, 1994, s. 153; El Menoufy 1997, s. 9).

3.1.2. Konuşmanın Bileşenleri

Konuşma, konuşma sırasında genellikle bir dil aracılığıyla bir kişi veya birden çok kişiyle aynı bağlamda etkileşime girildiği için iletişimin temel biçimlerinden biridir. Konuşmak, zihnimizdeki düşünceleri, görüşleri, önerilerileri, yorumları vb. çok fazla kayba uğratmadan en doğal ve güvenilir şekilde iletmemize yardımcı olur. Bir önceki başlıkta değindiğimiz gibi, konuşurken, kişinin sadece söz varlığı ve dil bilgisi ile ilgili bilgilerini değil, aynı zamanda sözcüklerin ve ifadelerin kullanıldığı bağlamlara ilişkin bilgilerini de kullanması gerekir. İletişim sürecinde bir düşünceyi, bir kavramı veya bir görüşü söz veya konuşma yoluyla ifade edebilmek ve yineleyebilmek esastır.

Tarigan (1993, s. 15) konuşmanın düşünce, duygu ve görüşleri açıklama ve aktarma yeteneği olduğunu belirtmektedir. Bir diğer deyişle konuşma ile düşünme arasında iç içe geçmiş bir ilişki vardır. Konuşma temelde düşünmek anlamına gelir. Başarılı bir konuşmacı olabilmek için, konuşma becerisine önem vermenin yanında *dil işleme* (language processing), etkileşim ve bilgi işlemeyi içeren zihinsel veya toplumsal süreçlere ilişkin bir edinim geçirmeye ihtiyaç vardır. Etkili konuşmacıların kendi zihinlerinde dili işleyebilmeleri ve tutarlı bir düzene sokabilmeleri gerekir. Böylece dil sadece anlaşılabilir değil, aynı zamanda amaçlanan anlamları da iletebilecektir. Çoğu konuşma, bir veya daha fazla katılımcıyla etkileşimi içerir. Bu, etkili konuşmanın aynı zamanda oldukça fazla dinlemeyi, diğer katılımcıların nasıl hissettiklerini anlamayı ve dilsel olarak nasıl söz sırası alacağını veya başkalarının bunu yapmasına izin vermesini de içerdiği anlamına gelmektedir. Ayrıca, kendisine söylenenlere göstereceği duygusal tepkileri ayırarak dinlediği kişilerin aktardığı bilgileri duyduğu anda işleyebilmesi gerekir. O hâlde konuşmanın bileşenleri nelerdir? Florez (1999), konuşma ile ilgili olarak aşağıdaki temel nitelikli bileşenleri vurgular:

Dil bilgisi yapılarını doğru kullanmak
Paylaşılan bilgi, statü ve güç ilişkileri veya bakış açılarındaki farklılıklar dâhil olmak üzere hedef kitlenin özelliklerini değerlendirmek

Dinleyiciler, tartışılan konu ve söz ediminin gerçekleştiği ortam için anlaşılır ve uygun sözcüklerin seçilmesi
Anahtar sözcükleri vurgulama, yeniden ifade etme veya dinleyicinin anlayıp anlamadığını kontrol etme gibi anlaşılırlığı artırmak için stratejiler uygulamak
Etkileşimin başarısına dikkat etmek ve dinleyicinin anlama ve katılımını en üst düzeye çıkarmak için sözcük dağarcığı, konuşma hızı ve dil bilgisi yapılarının karmaşıklığı gibi konuşma bileşenlerini ayarlamak

D. P. Harris ise (1994), konuşma becerisinin beş bileşeni olduğu (sesletim, dil bilgisi, sözcük bilgisi, akıcılık ve anlama) ileri sürmektedir. Hornby (1995, s. 928) sesletim kavramını üç boyutuyla kapsamlı bir içerikle tanımlar. *Sesletim*, bir dilin konuşulma şekli, bir sözcüğün sesletilme şekli veya bir kişinin o dildeki sözcükleri söyleme şeklidir. Yani, sesletimin de dil ve söz düzlemlerinde karşılığı bulunmaktadır. Bu nedenle anlaşılırlık açısından sesletim öne çıkan bir bileşendir. *Dil bilgisi*, kapsamlı dil yeterliliğini geliştirmeye yardımcı olan bir tümcedeki sözcüklerin o dile özgü düzenini ve ilişkilerini yöneten bir kurallar sistemine ilişkin bilgidir (H. D. Brown 1994). *Söz varlığı*, konuşmacının iletişim sırasında görüşlerini, düşüncelerini ve duygularını ifade etmesini destekler. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisini etkilediği için kaynağını dile ilişkin bilgiden alan en önemli bileşendir. Sözcüklerin anlamlarına ilişkin bilgiye işaret eder ve ana dili ve ikinci dil veya yabancı dil öğretiminde de merkezde yer alır. *Akıcılık* (fluency), bir dili akıcı ve kolay bir şekilde konuşabilme ve diğer kişilerle kolayca iletişim kurabilme durumudur (H. D. Brown 1980, s. 255). Harmer ise (2001, s. 269) konuşmada akıcılık, dil bilgisine ve bilgiyi işleme sürecine ve dili fazla çaba harcamadan doğal bir biçimde kullanma becerisine ihtiyaç duyar, demektedir. Richards (2008, s. 14) H. D. Brown'un tanımını bir ölçüde daha genişletmiş ve akıcılık kavramını, bir konuşmacının anlamlı bir etkileşime girdiğinde ve iletişimsel yetkinliğindeki sınırlılıklara rağmen anlaşılır bir biçimde kesintisiz olarak iletişimi sürdürdüğünde ortaya çıkan doğal dil kullanımı biçiminde bir tanım yapmıştır. Harmer ise akıcı konuşmanın temel unsurlarını şöyle sıralar (2001, s. 269): *Bağlantılı konuşma* (connected speech): Etkili konuşmacıların sadece sesleri üretebilmeleri değil, aynı zamanda bağlantılı konuşmayı kullanabilmeleri gerekir. Bağlantılı konuşmada sesler değişime uğrar (benzeşim), atlanır (ulama), eklenir (bağlanır) veya zayıflatılır (örneğin sözcük vurgusu yoluyla). *Etkileyici araçlar* (expressive devices): Konuşmanın etkisini ses perdesi ve sözcük ve tümce vurgusunda değişiklik yaparak, ses seviyesini ve hızını değiştirerek ve diğer dilsel veya sözel olmayan (paralinguistik) araçlar yoluyla arttırabilme. Sözcükler ve dil bilgisi: Doğal konuşmada dilin belirli işlevlerine uygun biçimde sözcükleri ve dil bilgisini kullanabilme. Örneğin, "Gitmedi desek ne olacak… Giden gitti çoktan!" demek veya "Başka bir is-

teğiniz var mı?" diyen bir satıcıya "Sağlığınız" diye cevap vermek akıcılığın bu bileşeni kapsamında değer kazanacaktır. *Uzlaşmaya varmayı amaçlayan tartışma dili*: Etkili konuşma, açıklığa kavuşturmak ve ne söylediğimizi göstermek için uzlaşmayı amaçlayan tartışma dilinden yararlanır. Örneğin, *"Diyelim ki bu söylediklerimi kendiniz için geçerli görmediniz. Ancak şimdi bir de şunu düşünün: Kendinizi ne kadar ön yargılarınızdan kurtularak tanımlayabiliyorsunuz? Veya acaba kendinize, kendinizi tanımak için ne kadar fırsat verdiniz bugüne kadar…"*

Konuşma becerisinin beşinci bileşeni *kavrama-anlama*dır (comprehension). *Kavrama-anlama*, yeni bilgiyi bilindik olan durum ve olgularla ilişkiye sokarak tam olarak anlamadır. Konuşmacı ve dinleyici arasındaki yanlış anlaşılmaları önlemek için tam olarak anlama önemlidir (Hornby 1995). Uzun, Moorman ve Ashwin'e (1994) gönderme yaparak kavrama ve anlama arasındaki ilişkiyi şöyle dile getirir:

Genel bir yaklaşımla kavrama, anlama eyleminin gerçekleşmesi için ön koşul oluşturur ve bu nedenle anlama eylemiyle zorunlu bir ilişki içermektedir. Kavrama, insan beyninin bir şeyi zihinsel olarak "yakalama" yeterliliğine (ability) ve buna bağlı olarak olgu, olay ve düşünceleri anlama gücüne işaret eder. Anlama ise bir zihinsel kılıcının (cognitive agent) dışsal bir nesneye/uyarana bağlı olan bir sunumu, yine genellikle aslıyla ilişkilenmiş bir soyutlama olarak içsel bir sunuma dönüştürmesidir. Bu yeni sunum, asla özgü göze çarpan özellikleri yakaladığı gibi ondan farklılıklar da içerebilir. Başarılı bir anlama, tahmin etme ve açıklama yapmaya olanak verir (2009, s. 10).

Konuşmanın bileşenleri konusunda yukarıda kimi örnekleri verilen açıklamaların geneline bakıldığında pek çok araştırmada konuşma becerisini etkileyen temel nitelikli beş bileşen üzerinde uzlaşıldığı ve aşağıdaki biçimde bir sınıflandırmanın mümkün görüldüğü dikkati çekmektedir:

Dile ilişkin bilgi (linguistic knowledge): İlk bileşen *dile ilişkin bilgi*dir. Bu bileşen doğru dil bilgisi, sesletim ve yeterli söz varlığı kullanımını içerir (Riggenbach 1998, s. 55). Dil bilgisini konuşmada doğru kullanmak, dilin kendine özgü dil bilgisel yapılarını üretebilme ve bunları sözlü dil bilgisinin özelliklerini dikkate alarak iletişimde aktif bir şekilde kullanabilme becerisini ifade eder. Söz varlığını yeterli şekilde kullanmak, sözcükleri tanıma ve ilgili-uygun biçimde kullanma becerisine gönderim yapar. (Luoma 2004, s. 24). Anlaşılır açık sesletim konuşmanın anlaşılırlığı açısından önemiyle dikkat çeker. Dilin sesleri, vurgu, ton ve ezgiye ilişkin bilgi, sesletim bilgisinin alt alanlarını oluşturur. Sesletimdeki değişkelere ilişkin bilgi de burada yer almaktadır.

Söylem bilgisi (discourse knowledge): Metni tutarlı ve bağlantılı bir biçimde yapılandırmak; karşılıklı konuşmayı devam ettirmek için konuşmayı yönetmek ve etkili bir şekilde etkileşim kurmak söylem bilgisi ile gerçekleşir.
Kullanım bilgisi (pragmatic knowledge): Dili, bağlama ve uygun iletişim amaçlarına göre etkili ve stratejik olarak kullanma kullanım bilgisiyle ilişkilidir.
Akıcılık: Uygun bir konuşma hızı sergileyerek akıcı bir şekilde konuşmak, iletişimi sürdürebilmek anlamına gelir.

Konuşma, konuşmacı için çok çaba gerektiren bir eylemdir. Görüldüğü gibi, sadece soyut bir biçimde tümceleri birleştirmek değil, aynı zamanda onları üretip koşullara göre uyarlamak ve bunları yaparken sorunsuz bir şekilde uygulamak için hızlı kararlar vermek gereklidir. Ayrıca konuşurken karşılaşabilecek beklenmedik sorunlara göre konuşmanın güncellenmesiyle de ilgilidir. Konuşma, doğrudan ve bu nedenle kullanışlı bir iletişim şeklidir.

Geleneksel yöntem anlayışında konuşma genellikle öğretmenden sonra tekrar etmek, bir karşılıklı konuşmayı ezberlemek veya alıştırmalara cevap vermek anlamına gelmiştir. 1970'lerin işitsel-dilsel ve alıştırma yapmaya veya tekrara dayalı yöntem anlayışı tümce temelli yeterlilik görüşünü yansıtır. 1980'lerde iletişimsel dil öğretiminin ortaya çıkışıyla konuşma becerilerini öğretmeye yönelik yaklaşım ve yöntemlerde de değişiklikler olur. Bu çerçevede, dil bilgisine dayalı müfredatların yerini kavram, işlevler, beceriler, görevler vb. birimler etrafında oluşturulan iletişimsel müfredatlar alır. Akıcılık konuşma için bir hedef hâline gelir.

3.1.3. Konuşmanın İşlevleri ve Amaçları

İnsan etkileşiminde konuşmanın işlevlerini sınıflandırmak için çok sayıda girişimde bulunulmuştur. G. Brown ve Yule (1983, s. 2-3), konuşmanın toplumsal ilişkilerin kurulmasına ve sürdürülmesine hizmet eden etkileşimsel işlevleri (interactional) ile bilgi alışverişine odaklanan işlemsel işlevleri (transactional) arasında kullanışlı bir ayrım yapmıştır. Dolayısıyla konuşmanın amaçları da temelde bu iki işleve göre ortaya çıkar. Etkileşim olarak konuşma, normalde "karşılıklı konuşma" ile ne demek istediğimizi ifade eder ve öncelikle toplumsal bir işleve hizmet eden etkileşimi tanımlar. İnsanlar bir araya geldiklerinde, selamlaşırlar, sohbet ederler, yakın zamanda yaşadıklarını anlatırlar vb. Etkileşimli konuşma, konu değişimleri ve kısa söz sıraları (turns) ile karakterize edilir. Bilginin doğruluğu ve netliği birincil öneme sahip değildir ve anlatılanlar/görüşler normalde sorgulanmaz veya değiştirilmez. Odak noktası, iletidan çok konuşmacılar ve kendilerini birbirlerine nasıl sunmak istedikleridir. Etkileşimli konuşma toplumsal ilişkilerin çarklarının sağlıklı bir biçimde işlemesinde önemli bir toplumsal rol oynar (Yule 1989, s. 169). Dilin

etkileşimli kullanım örnekleri selamlama, kısa konuşmalar, iltifatlar vb. olarak verilebilir (Richards 1990, s. 54-55). Richards'da (2008, s. 19) etkileşimli konuşmanın özellikleri şu şekilde özetlenmektedir:

Öncelikle toplumsal bir işlevi vardır.
Rol ilişkilerini yansıtır.
Konuşmacının kimliğini yansıtır.
Resmî veya gündelik olabilir.
Konuşma kurallarını kullanır.
Nezaket derecelerini yansıtır.
Birçok genel sözcük kullanır
Karşılıklı konuşma değişkesini kullanır.
Ortaklaşa inşa edilir.

Konuşmayı etkileşim olarak kullanmakla ilgili bazı beceriler, aşağıda sıralananların nasıl yapılacağını bilmeyi içerir (Richards 2008, s. 20):

Karşılıklı konuşmayı başlatma ve bitirme
Konu seçimi
Kısa konuşma yapma
Şaka yapma
Kişisel olayları ve tecrübeleri anlatma
Söz sırası
Söz çiftlerini kullanma (günaydın-günaydın; buyrun-teşekkür ederim vb.)
Söz kesme
Başkalarına cevap verme
Uygun konuşma üslubunu kullanma

İşlemsel konuşmada ise daha uzun aralıklarla söz sırası alınması bir normdur ve belirgin bir konu vardır. Bu tür konuşma, odağın söylenen veya yapılan şey üzerinde olduğu durumları ifade eder. Doğrudan bilginin aktarımı amaçlandığından, muhataplar etkin bir biçimde anlam üzerinde sorgulama yaparlar. G. Brown ve Yule (1983, s. 2-4), etkileşimsel dilin "dinleyici odaklı, işlemsel dilin ise "ileti odaklı" olduğunu açıklayarak belirtilen ayrımı kavramsallaştırmıştır. Bu kavramsallaştırmayı işlemsel söylemde dil, öncelikle bilgi iletmek için kullanılır ve bu amaca hizmet eden dil, dinleyici odaklı olmaktan çok ileti odaklıdır diyerek Nunan (1989, s. 27) geliştirmiştir. Doğal olarak, bu tür bir etkileşimde, iletinin anlaşıldığının teyidi kadar, iletinin doğru ve tutarlı bir şekilde aktarılması da önem kazanmaktadır. Katılımcılardan ve toplumsal

olarak birbirleriyle nasıl etkileşime girdiklerinden ziyade, ileti ve kişinin açık ve doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlamak odak noktasıdır. Haber yayınları, betimlemeler, haber raporları ve yönergeler işlemsel bir amaç için kullanılan dil örnekleri olarak karşımıza çıkar (Richards 1990, s. 54-55).

Kingen (2000, s. 218), konuşmanın hem işlemsel hem de kişilerarası amaçlarını aşağıdaki on iki kategoriden oluşan kapsamlı bir listede birleştirir:

Kişisel: Kişisel duyguları, görüşleri, inançları ve düşünceleri ifade etmek
Betimleyici: Var olan veya hayalî birini veya bir şeyi betimlemek
Anlatısal: Öyküler veya kronolojik olarak sıralanmış olaylar yaratmak ve anlatmak
Yönlendirici-Öğretici: Bir sonuç üretmek için tasarlanmış yönlendirmeler yapmak veya yönergeler vermek
Sorgulayıcı: Bilgi edinmek için soru sormak
Karşılaştırmalı: İki veya daha fazla nesneyi, insanı, fikri veya görüşü, bunlar hakkında yargıda bulunmak için karşılaştırmak
Hayalleyici: İnsanların, yerlerin, olayların ve nesnelerin zihinsel imgelemelerini ifade etmek
Tahmin yürütücü: Gelecekteki olası olayları tahmin etmek
Yorumlayıcı: Anlamları keşfetmek, varsayımlar oluşturmak ve çıkarımları dikkate almak
İkna edici: Başkalarının görüşlerini, tutumlarını veya bakış açılarını değiştirmek veya başkalarının davranışlarını bir şekilde etkilemek
Açıklayıcı: Düşünceleri ve görüşleri açıklamak, netleştirmek ve desteklemek
Bilgilendirici: Bilgileri başkalarıyla paylaşmak

Richards (2008, s. 21-24) bu iki işleve bir diğer işlev daha eklemiştir: *Edim olarak konuşma* (talk as performance), bir dinleyici topluluğu önünde yapılan sınıftaki sunumlar, genel duyurular ve konuşmalar gibi bilgi aktaran konuşmaları ifade eder. Bu türde konuşmanın işlevi, konuları aktarırken konuşmacının konuşma edimi gücünü-etkisini göstermektir. Bu nedenle hazırlık gerektirir. Edim olarak konuşmanın temel özellikleri şunlardır:

Uygun bir biçim kullanma
Bilgileri uygun bir sırayla sunma
İzleyici katılımını sürdürmek
Doğru telaffuz ve dil bilgisi kullanma
İzleyici üzerinde etki yaratmak
Uygun söz varlığını kullanma
Konuşmayı uygun biçimde başlatma ve bitirme

3.1.4. Konuşma Türleri

Nunan (1991, s. 20-21) konuşmayı, en temelde *tek başına konuşma* (monolog) ve *karşılıklı konuşma* (diyalog) olarak sınıflandırmıştır. İlki, kesintili bir sözlü sunum yapmaya, ikincisi diğer konuşmacılarla etkileşime geçmeye odaklanır. Tek başına konuşma, bir kişinin belirli bir süre sözü kesilmeden ve kendisini dinleyenlerin söylediklerini anlayıp anlamadığını kontrol etmeden/kontrol etme ihtiyacı duymadan konuşmasıdır. Konferanslarda, zaman zaman derslerde, haber sunumlarında vb. bu tür konuşma örneklenir. Karşılıklı konuşmayı ise önce kişiler arası ve işlemsel olmak üzere iki başlık altında toplar; ardından her iki alt başlığı da kendi içinde tanınan kişilerle ve yabancılarla başlıkları altında çerçeveler. Tek başına konuşmadan farklı olarak karşılıklı konuşma iki veya daha çok konuşmacıyı içerir. Konuşan kişinin sözü muhatapları tarafından özellikle ne dediği tam olarak anlaşılmadığında veya anlanmadığında kesilebilir. Nunan ayrıca konuşmayı planlı (hazırlıklı) ve plansız (hazırlıksız) olmak üzere iki alt başlığa ayırır (1991, s. 21). Örneğin ders anlatımları, parti grup konuşmaları, konferans konuşmaları hazırlıklı konuşmayı temsil eder. Buna karşın günlük doğal karşılıklı konuşmalar hazırlıksız konuşmanın örnekleridir. Brace ve diğerleri (2013) hazırlıksız konuşma ve hazırlıklı konuşma arasındaki farkları şöyle vurgulamaktadır (akt., Aslan ve Yaylı 2019, s. 3):

Hazırlıksız konuşma	Hazırlıklı konuşma
Kendiliğindendir ve konuşmacıların düşündüğü gibi (kadar) hızlıdır.	Ölçülür. Konuşmadan önce bilinçli planlama yapılır.
Gerektiğinde iletişime yardımcı olmak için ses, ses tonu, ritim, vurgu ve bedenin kendiliğinden kullanılmasını içerebilir.	Önceden seçilmiş ve konuşmadan önce denenmiş aletler kullanır.
Tereddütlü olabilir, genellikle *ıımm ve ıııı* gibi doldurucularla kesilir.	Kesin olmakla ilgilidir. Sözcükler ekonomik olmak için seçilebilir veya izleyicinin gereksinimlerine bağlı olarak açılabilir. (Detaylarına inilebilir.)
Yineleyici olabilir.	Yinelemeleri bir konuyu örneklemek için kasıtlı olarak kullanır.
Genellikle kopuktur ve yanlış başlangıçlar ve tamamlanmamış tümceler içerebilir.	Düzgün bir konuşma için tam tümcelerin kullanımı amaçlanır.
Çoğunlukla "ve", "ama" gibi bağlaçlarla bağlanan kısa, basit tümceciklerin kullanımını içerir	Daha karmaşık ve açıklayıcı bir dille daha uzun tümceler kullanılarak iletilir.

Hazırlıksız konuşma	Hazırlıklı konuşma
Anında araya girebilecek, sorgulayabilecek, yorum yapabilecek ve bunları aynı anda (üst üste) yapabilecek bir kitleye karşı olabilir.	Konuşmacı ve izleyici arasında bir mesafe ile sunulabilir. Konuşma sırası açıktır ve soru istenir.
Genellikle etkileşimlidir. Konuşmacı, izleyicinin tepkilerini anında değerlendirir ve ayarlamalar yapar veya devam edip etmeyeceğine karar verir. Anlam genellikle ortak inşa edilir.	Planlamadan önce izleyicinin bilmesi gerekenleri belirlemek için araştırma yapılmış veya tartışılmıştır. Açık bir biçimde anlam oluşturma sorumluluğu konuşmacıdadır.

H. D. Brown ve Abeywickrama ise (2010, s. 184-185) konuşma öğretiminin planlanmasında sınıf içi konuşmanın bazı türleri olduğunu söyler. Bu türler aşağıda sıralanmıştır:

Tekrar-Taklit içeren konuşma (imitative speaking): Konuşma türlerinin bir ucunda, bir sözcüğü veya öbeği veya olası bir tümceyi basitçe tekrarlama (taklit etme) becerisi vardır. Tamamen ses bilgisel bir sözlü üretim düzeyi olmasına rağmen dilin bir dizi bürünsel (ezgi, ritim vb.), sözcüksel ve dil bilgisel özellikleri de bu edimin daha nitelikli olmasında rol oynar. Örneğin, sesli okuma örneklerinde öğretmenin örnek okuması sonrasında öğrencilere verilen bu paragrafı veya şiiri siz de sesli okuyunuz yönergesi sonrasında onların sesli okuma örneklerinin bu tür konuşmayı içermesi beklenir. Öğretmelerin konuşma becerilerindeki yetkinlik bu tür konuşma için son derece önemlidir. Öğrenci, öğretmeninin konuşmasını taklit eder.

Yoğunlaştırılmış konuşma (intensive speaking): Değerlendirme bağlamlarında sıklıkla kullanılan ikinci bir konuşma türüdür. Dil bilgisinin, deyimlerin, sözcüksel veya ses bilimsel ilişkilerin (örneğin, ezgi, vurgu, ritim gibi) yetkinliğini göstermek için tasarlanmış kısa sözlü sunumların üretilmesidir. Konuşmacının muhatapları ile etkileşimi en düşük düzeydedir. Ancak olası etkileşimleri düşünerek doğru cevapları verebilmek için konuşmasındaki anlamsal içeriğe güçlü bir biçimde hâkim olmalıdır. Örneğin "Ava giden avlanır." atasözü sizce neyi anlatıyor? Bu düşünceye katılıyor musunuz? gibi bir yönerge doğrultusunda sınıfta öğrencilerin yapacağı kısa konuşmalar bu tür konuşmaya örnek oluşturacaktır.

Cevap içeren konuşma (responsive speaking): Etkileşimi gerektiren kısa konuşmalar, selamlamalar, istek dile getirme, bir konuşmacının söylediklerine ilişkin yapılan yorumları içeren konuşmalar vb. bu tür konuşmalardır.

Etkileşimli konuşma (interactive speaking): Cevap içeren konuşma ve etkileşimli konuşma arasındaki fark, etkileşimin uzunluğu ve karmaşıklığın-

dadır. Bu tür konuşma, bazen birden çok söz sırası değişikliği ve/veya birden çok katılımcıyı içerir. Etkileşim iki türe ayrılabilir: Belirli bilgilerin değiş tokuşunu amaçlayan işlemsel dili ve toplumsal ilişkileri sürdürme amacına sahip kişilerarası söz sırası değişikliklerini. Örneğin tartışma programlarında gerçekleştirilen konuşmalar ilk türdeki etkileşimli konuşmanın tipik bir örneğidir. Günlük telefon konuşmaları ise ikinci türün örneklerinden birini oluşturur.

Genişletilmiş tek başına konuşma (extensive monolog): Sözlü sunumlar ve öykü anlatımları bu tür konuşmanın birer örneğidir. Bu tür konuşmada konuşma sürerken dinleyiciler ile ya oldukça sınırlı bir biçimde etkileşime girilir (daha çok sözel olmayan tepkilerle) veya hiç etkileşime girilmez. Örneğin bir ders için yapılan kapsamlı bir sunumda resmi bir dil kullanımı ve planlama gerektirir. Ancak örneğin, bir öykünün veya izlenen bir filmin, okunan bir romanın anlatımında bunlar beklenmez.

3.2. Yazma

3.2.1. Yazma ve Yazma Süreci

Yazma bir dili konuşabilmenin doğal bir uzantısı değildir. Yazı, yazmanın aracıdır. Yazma bir anlatım etkinliği iken, yazı harflerden oluşan, dilden ayrı, dili kodlayan bir gösterge dizgesidir. Yazabilmek için önce yazı dizgesi bilinmeli, yazı kurallarına uyulmalı, iyi yazılmış metinler oluşturulabilmelidir. Her yazılan yazı kendiliğinden metin değeri kazanamaz. Yazmak, özünde anlatmak için yapılan bir eylemdir ve doğal olarak yazılı olarak metin üretme edimidir. Bu bağlamda, *yazma yetisi* (writing competence), belirli bir amacı yerine getirmek için etkili bir yazılı metin oluşturmakla ilgilidir. Örneğin, öğrenciler bir sınıf uygulamasında, sınıf içi bir sınavda veya bir sınav gereği kısa bir öykü yazarken anlatı üslubunu ve ilgili retorik düzenlemeleri kullanacaklardır.

Tıpkı konuşmak gibi yazmak da düşünmek ile eşlenir. Kellogg (1999) özünde, yazmak düşünmektir görüşünü kabul ederek yazmak ve düşünmek arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Bir metin yazmak, dikkat ve çaba gerektiren bir uğraştır. Yazarlar iyi düşünmek ile iyi yazmanın nasıl at başı gittiğini anlayıp değerlendirmek zorundadır. Görüldüğü gibi, yazmak karmaşık bir etkinliktir. Bir dizi zihinsel etkinliğin eşgüdümlü biçimde uygulanmasını gerektirir. Yazarlar metinlerinin dünyasını, amacı ve iletişimsel işlevini açık ve net bir biçimde sınırlandırmak zorundadır. Bunun yanı sıra, okuyucunun özelliklerine ve beklentilerine uygun, kusursuz bir sunum yapmak da bir diğer zorunluluklarıdır. Bir metin konusu belirginleştirip bu konuya metinde süreklilik kazandırmaları da yazarken yapmaları gereken eylemlerden biridir. Ayrıca metin tutarlılığını hiç elden bırakmamaları gibi bir özenli ve dikkatli

denetim yapmaları da gerekir. Bu nedenle aslında bir bakıma kesintisiz bir yeniden düzenleme sürecidir de yazmak. Yazan kişi, içeriğin çerçevesini belirleme, sınırlandırma ve buna göre yazacakları için etkili bir uyarlama yapmak durumundadır. Ek olarak düşüncelerini uygun ve elverişli bir biçimde aktaracak sözcük ve ifadeleri seçebilmeli ve kullanabilmedir. Bu durum yüksek bir disiplini gerektirir. Yazmanın karmaşık doğasını anlamak, etkili yazma öğretiminin anahtarıdır.

3.2.2. Yazma Öğretimi Konusunda Öne Çıkan Yaklaşımlar

Bu alt bölümde yazma öğretimi konusunda öne çıkan şu dört yaklaşım gözden geçirilecektir: *Kontrollü yaklaşım* (controlled approach), *tür yaklaşımı* (genre approach), bilişsel temellere dayanan *süreç yaklaşımı* (process approach) ve *toplumsal bilişsel yaklaşım* (social cognitive approach).

Yazma öğretimi alanının tarihçesine bakıldığında, 1940'ların ortalarından neredeyse 80'li yılların başına kadar **kontrollü kompozisyon yazmanın**, yazma derslerinde yaygın olarak uygulandığı görülür. Böyle bir öğretim yaklaşımı, tekrar ve taklitin alışkanlık oluşumuna yol açacağı gibi (örneğin, dil bilgisi açısından doğru tümceler yazma) davranışçı bir görüşe dayalı olarak öğrencilerin yazılı çalışmalarının doğruluğunu artırmayı amaçlamıştır. Hyland, bu yaklaşımı dil yapılarına odaklanma olarak adlandırır ve dört aşamalı bir yazma süreci içerdiğini belirtir.

İlk aşamada öğrenciler belirli dil bilgisi bilgilerini ve sözcükleri öğrenirler. İkinci aşamada ise öğrenciler sabit kalıpları uygularlar. Ardından, öğrenciler model metinleri kopyalar ve son olarak öğrendikleri kalıpları kullanarak kompozisyonlar yazarlar (Hyland 2003, s. 3-4). Bu yaklaşım, yazılı metin üretimini neredeyse sadece doğru tümceler kurmaya ve sadece ortaya çıkmış bir *ürün* (product) olarak ele almaya indirgeyen bir kabule sahip olduğu için yetersiz kalmış ve yavaş yavaş terk edilmiştir.

1980'li yılların başında ise **tür yaklaşımı**, öğrenci yazarların farklı yazılı metin türlerini incelemekten yararlanabileceği düşüncesinin gelişmesi ile birlikte popüler hâle gelmiştir. Nunan'ın (1999, s. 280) açıkladığı gibi, farklı yazı türleri, türün iletişimsel amacını yansıtan belirli bir yapı ve dil bilgisi biçimleriyle türe özgü ön tip oluşturabilir. Tür yaklaşımının amacı, öğrencilerin belirli bir amaca ulaşmak için belirli metin türlerinin retorik yapısını kontrol etmelerini sağlamaktır (Hyland 2003, s. 19). Dolayısıyla, bir türde yazmak, belirli bir okur kitlesinin (bir diğer deyişle bir *söylem topluluğu*nun (discourse community) türe özgü beklentilerini hedefleyerek o türe özgü metin üslubunda (retorik yapılanış ve uygun dilsel seçimlerle) yazmaktır (bk. Hyland 2003; Knapp ve Watkins 2005; Dirgeyasa 2016). "Söylem topluluğu kavramı üzerinde metnin akışı içinde 3.3.5'te daha ayrıntılı olarak durulacaktır. Bir yazılı

metin türünde yazmada, metin türüne özgü özelliklerdeki faklılıklar, amaçlar, metinsel ögeler veya retorik yapı, dil bilgisel kalıplar ve sözcük kullanımları vb. açılardan işe koşulacaktır. Pek çok araştırmacı bir türde yazmayı öğrenmek ve öğretmenin belirli bir süreci, işlemleri ve adımları içerdiğini belirtmektedir. Bu süreçteki işlemler ve adımlar, türü tanıtma ve türler arasındaki farkları belirtme, türün doğasını, dilsel özelliklerini, metnin türe özgü yapısını ve iletişimsel amaçlarını fark ettirme ile ilgilidir. Martin (1999, s. 129) şu üç aşamayı dile getirerek bu konuda bir özetleme yapmıştır:

Modelleme (modeling)
Yapı söküm (deconstruction)
Türe özgü dili anlama

Bilişsel bakış açısıyla şekillenen **süreç yaklaşımı** ile ilgilenmeye başladığımızda, yazarların bir metni yazmaya nasıl başladıkları, metinlerinde düşüncelerini nasıl geliştirdikleri vb. ortaya koymak üzere büyük ölçüde yazma sürecine odaklandığını görürüz. Süreç yaklaşımının, yazma ediminde odakta tuttuğu konu, metinlerin önce düşünsel düzeyde ardından da yazılı metne dönüştürülerek taslağının hazırlanması ve yeniden yazılmasıyla ilgili adımlardır (Nunan 1999). Öğrenciler yazarken, profesyonel yazarlara benzer biçimde çeşitli aşamalardan geçer. Bu aşamalar, beyin fırtınası veya ön yazma, yazma, gözden geçirme, düzenleme ve yayınlamayı içerir (Flower ve Hayes 1986). Yazma sürecinin aşamalarının, öğrencilerin, tartışmalar, görevler, geri bildirim taslakları ve bilinçli seçimler yoluyla kendi çalışmalarının yönü hakkında kararlar almalarını sağlayarak ve böylece kendilerini geliştirmekten sorumlu olmalarına imkân vererek yazma yeterliliğini güçlendirdiği varsayılmaktadır. (Raimeles 1991, s. 410). Görüldüğü gibi, bu yaklaşım, öğrencilerin, kompozisyonu öğrenmeden önce yazma sürecini anlaması gerektiğini vurgular. Süreç yaklaşımının 1980'lerde geliştirilen klasik modelleri (Bereiter ve Scardamalia 1987; Flower ve Hayes 1980a, 1980b; Hayes ve Flower 1980a, 1980b, 1986) çağdaş araştırmalarda ve yazma öğretimi uygulamalarına bu araştırmaların sonuçlarının aktarılmasında dayanılan varsayımların günümüzde de temelini oluşturmaktadır. Süreç yaklaşımını benimseyen ve yazma sürecini modellemek üzere yapılan çalışmalarının kalıcı amacı, yazma sürecindeki temel aşama ve işlemleri belirlemek; bunların nasıl birleştirilebileceğini göstermektir.

Süreç yaklaşımını temsil eden Hayes ve Flower'ın orijinal modeli, yazma sürecinin *planlama* (planing), *söze aktarma* (translating) ve *gözden geçirme* (reviewing) olmak üzere üç temel alt işlemi içerdiğini savunmuştur. Yazma sürecinde planlama, yazarın metninde yer vereceği düşüncelerin üretilmesi ve organize edilmesini içerir. Söze aktarma, ilgili fikirleri söze dönüştürme işle-

midir. Gözden geçirme ise üretilmiş metnin okunmasına ve düzenlenmesine yönelik bir işlemdir.

Bu işlemlerin birleştirilme biçimindeki bireysel farklılıklar, işlemlerin gerçekleştirildiği sırayı belirten bir (kendini) *izleme* (monitoring) süreci ile temsil edilmiştir (Flower ve Hayes 1981, s. 370; Hayes ve Flower 1980a, s. 11). Alandaki araştırmaların çoğu, temel yazma süreçlerini karakterize etmek için hâlâ temel işlemler olarak planlama, söze aktarma ve gözden geçirme terimlerini kullanıyor olsa da model geliştikçe değişen ana özelliklerden biri anılan işlemler ile ilgili olmuştur. Hayes'in en son yazma süreci modeli (2012), hedefe yönelik bir problem çözme etkinliği olarak yazmanın genel tanımını korumaktadır; ancak planlama ve düzeltme işlemleri artık temel işlemler olarak ele alınmamakta temel işlemlere eklenen işlemler olarak görülmektedir.

Süreç yaklaşımı doğrultusunda yapılmış pek çok çalışmada işaret edildiği gibi yazma (bk. Flower ve Hayes 1981; Hayes 1996) toplumsal ve bilişsel değişkenlerin doğrudan etkilediği karmaşık bir süreci içerir. Uzun (2007, s. 693) söz konusu değişkenleri aşağıdaki biçimde özetlemektedir:

Yazan kişinin, "yazı konusu" hakkındaki bilgisi
Yazan kişinin, okurun ihtiyaçlarını belirleyebilme becerisi
Yazan kişinin bilgiyi mantıksal olarak düzenleyebilme becerisi
Yazan kişinin "uygun sözcükleri" seçebilme yetkinliği
Yazan kişinin kendi edimini değerlendirebilme becerisi
Yazma "azminin" korunması

Yazmaya toplumsal bilişsel yaklaşım ise kaynağını *toplumsal bilişsel öğrenme kuramı*ndan (theory of social cognitive learning) alır. Bireylerin öğrenme şekli onlarca yıldır araştırılmaktadır. Dewey (1938) ve Bruner (1960) gibi yapısalcı araştırmacılardan başlayarak pek çok araştırmacı insanların neyi ve nasıl öğrendiklerini belirlemede deneyim ve bilişin etkisini vurgulamışlardır. *Toplumsal öğrenme kuramı* (theory of sociallearning), bireylerin kendi bilgilerini yeni bir düzeye çıkardıkları görüşünü temel alarak öğrenme sürecinde bilişin rolünü vurgulamak üzere Bandura (1977) tarafından toplumsal bilişsel kuram olarak yeniden adlandırılmıştır. Bandura'nın çalışmasından önce davranışçı araştırmacıların (ör. Skinner 1938) öğrenenin öğrenme sürecindeki rolü üzerine neredeyse hiç odaklanmamıştır. Daha çok bu süreçteki neden-sonuç ilişkilerine odaklandıkları görülür. Örneğin, öğrenme bu araştırmacılar tarafından önceden var olan davranışın oranının pekiştirme yoluyla değiştirildiği; cevapların, cevap verenlerin herhangi bir bilinçli katılımını gerektirmeyen anlık sonuçlar olarak düzenlendiği bir süreç olarak betimlenmiştir (Bandura 1977, s. 192). Bandura ise öğrencinin kendi öğrenmesiyle kendisinin de aktif

olarak meşgul olduğunu kabul ederken bireyin davranışlarını ve öğrenmesini şekillendirmede çevrenin oynadığı rolün önemini de vurgulamıştır.

Genel kabullerini toplumsal bilişsel öğrenme kuramına dayandıran yazmaya toplumsal bilişsel yaklaşım, süreç yaklaşımı ve türe dayalı yaklaşımın belirli getirileri olsa da her ikisinin de kimi götürüleri olduğunu kabul eder. Bu kabülden hareketle, yazmaya toplumsal bilişsel yaklaşım öğrencilerin daha iyi yazmalarına yardımcı olmak için önceki iki yaklaşımın getirilerinden yararlanmayı amaçlar. Bu çerçevede *öz düzenleme* (self-regulation) bu yaklaşımın öne çıkan kavramıdır. Zimmerman ve Risemberg (1997) yazma için toplumsal-bilişsel yaklaşımı temsil eden bir model sunmuş ve öz-düzenlemeli yazma kavramını oluşturmuştur. Bu iki kavrama metnin akışı içinde daha ayrıntılı olarak değinilecektir.

3.2.3. Yazma Sürecinin Bileşenleri

Yazma sürecinin karmaşık yapısı, öğrencilerin yazma edimlerinin nasıl geliştiğinin saptanmasında ve yazma sorunlarının ortaya konmasında kullanılan altı bileşeni öne çıkarmıştır. Uzun (2007, s. 694) ilgili alan yazınına dayanarak bu bileşenleri şu şekilde sıralamaktadır:

Yazma ediminin toplumsal bağlamı
Yazma edimi gerçekleştiren bireyin, "yazma" ve "içerik" hakkındaki farkındalık düzeyi
İçeriğin planlanması
Planlamayı gözden geçirme, değerlendirme ve düzeltme
Yazılı metnin üretimi
Öz düzenleme

Uzun'un da belirttiği gibi (2007, s. 694) yazma süreci "metin üretimi" ile sınırlı değildir ve süreçte, tüm bileşenler birbirleriyle etkileşim içindedir. İzleyen alt başlıkta yazma sürecindeki söz konusu bileşenler teker teker ele alınacaktır.

3.2.3.1. Yazma Ediminin Temel Toplumsal Bağlamı Olarak "Okul"

Vygotsky (1978) yazmayı toplumsal bir eylem ve uygulama olarak niteler. Vygotsky'ye göre (1978) öğrencilerin doğru ya da yanlış yazma hakkında öğrendikleri, çoğunlukla toplumsal eylem ve uygulamalarından etkilenir. Benzer şekilde, DeLange, Dipenaar ve Anker (2018), öğrencilerin sınıfları da dâhil olmak üzere toplumsal ve kültürel bağlamlarında aktif katılım yoluyla yazma becerilerini geliştirdiğini ve öğrendiğini iddia etmektedir. Toplumsal bir eylem ve uygulama olarak yazma, büyük ölçüde dile ve öğretmenin yazma gelişimini kolaylaştırmak üzere başvurduğu yollara bağlıdır.

Yazma edimi üzerine eğilmeye bu kabullerle başlandığında, okul, yazmayı öğrenmek, yazma becerilerini geliştirmek ve yazma yeterliliğini güçlendirmek için en elverişli toplumsal bağlam olarak kendini belirginleştirmektedir. Okul, öğrencilerin kişisel amaçlarına yönelik olarak okul dışında gerçekleştirdikleri yazma edimlerinden kazandıklarından çok farklı yazma tecrübeleri kazanmalarına imkân verir. Bu nedenle okul, yazma ediminin temel toplumsal bağlamı olarak nitelenebilir. Uzun, yazmanın okul dışındaki toplumsal bağlamlarını şu şekilde açıklar (2007, s. 694): *Yazma, okul dışında, iki ayrı toplumsal bağlamda öne çıkan bir edimdir. Bu bağlamlardan ilki, bir arkadaşa yazılan mektup, elektronik posta veya internet üzerinden yapılan "yazılı anlık iletişim" (chat) örneklerinde olduğu gibi, diğer kişilerle iletişim kurma amacına yöneliktir. İkincisiyse, kişinin, örneğin bir iş başvurusu metni yazarken olduğu gibi "belirli amaçlara" yönelik yazma gerçekleştirdiği bir diğer toplumsal bağlamdır. Bu iki bağlamda gerçekleştirilen yazma edimleri, ilgili bağlamların doğası gereği, karşılıklı konuşmadakine benzer "etkileşimsel" özellikler içermektedir.*

Ancak, yazma yetkinliğinin gelişmesi için -yukarıda da değindiğim gibi- yazmanın okul dışındaki toplumsal bağlamlarında söz konusu olan etki-tepki ilişkisine dayanan özelliklerin ötesine geçilmesi ve öğrencilerin yazma öğretimi yöntemleri ile buluşturulması gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda, okulda yazmanın nasıl öğretildiğini açıklamak için tasarlanmış gözlemsel çalışmaların bulguları, öğrencilerin yazma yetkinliklerinin –örneğin *özerk yazma* (writing autonomy) yetkinliği– geliştirilmesi için yazma öğretiminin zengin bir tanımının yapılmasını sağlamış ve tasarlanmış karma yöntemler sunmuştur (ör. bk. Gilbert ve Graham 2010; Tse ve Hui 2016). Özerk bir yazar, ideal, bağımsız bir yazar olarak tanımlanır. Eğitim alanındaki pek çok kişi, öğrenen özerkliği kapasitesinin öğretmenler ve öğrenciler için çabalamaya değer bir hedef olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Bir öğrencinin öğrenen özerkliği kapasitesini geliştirmek, onu bireysel beceriler, kapsayıcı stratejiler ve öğrenme süreci ve bu süreçteki rolü hakkında belirli farkındalıklarla donatmayı içerir. Bu nedenle okul, yazma öğretimi açısından vazgeçilemez bir toplumsal bağlam olarak öne çıkmaktadır. Okul eğitiminin temel amaçlarından biri de öğrencilere yetkin, özerk öğrenci yazarlar olmayı öğretmektir.

3.2.3.2. Yazarın Farkındalık Düzeyi ve İçeriğin Planlanması

Flower ve Hayes (1980a, s. 12), yazma sürecinin şu üç temel bilişsel ögesini tanımlar: Yazarın konu, hedef kitle ve uzun süreli bellek ile ilişkilenen bağlam bilgisi, yazma görevinin gerçekleştirildiği ortam ve yazma sürecinin kendisi. Yazma süreci, yazarların yazılı metin bütünlüğünü oluşturma eylemi sırasında yönettiği veya düzenlediği bir dizi farklı düşünceyi içeren bir süreç-

tir (Flower ve Hayes 1981, s. 366). Bu nedenle bireyin, metin içeriğini, metnin türüne uygun düzenlemeleri yaparak kuracak biçimde ilgili bilgileri dönüştürmesini ve düzenlemesini gerektirmektedir. Bu gereklilik, yazma sürecinde bireyin "yazma edimi" ve içerik hakkındaki farkındalık düzeyini ve içeriğin planlanmasını birer değişken olarak öne çıkarmaktadır (Uzun, 2007). Yazma sürecinin bilişsel yönüne odaklanan Hayes ve Flower içeriğin planlanmasını, amaç ve alt amaçları oluşturma, içeriği kurma ve yazı türlerine yönelik bilgiyi kullanmayı içeren hiyerarşik bir düzenleme olarak tanımlar (1980a, s. 14-15).

Uzun'a göre (2007, s. 694) tıpkı okuduğunu anlama ediminde olduğu gibi, yazmada da kişinin içeriğe ilişkin bilgisi temel etmenlerden biridir. Pek çok öğrencinin sergilediği yazma güçlükleri ele alacakları konuya yönelik artalan bilgisi (background knowledge) ve dünya bilgisi (world knowledge) yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Öte yandan, yazma güçlüklerinin dikkate değer bir bölümü de öğrencilerin, doğrudan "yazma" ediminin kendisine yönelik bilgiler açısından yetersiz oluşu ile ilintilidir. Çoğu öğrenci, "yazma eyleminin" gerektirdiği "alt eylemlerin" neler olduğunun farkında değildir. Bu açıdan sergilenen yetersizlik, onların yazılı metin türleri (text type) ve metin cinslerini (text genre) hem de yazı konusuna yönelik bilginin, metnin içeriği hâline dönüştürülmesi ve düzenlenmesi hakkında farkındalık oluşturmasını engellemektedir.

Genel olarak tüm yazarlar yazma sürecinde planlama, söze dönüştürme ve değerlendirme aşamalarından geçer. Ancak bir yazarı diğerinden ayıran şey, her bir aşamada nasıl davrandığıdır. Daha iyi yazarlar okuyucuyu düşünerek yazarlar ve yazma süreçlerinde daha dikkatli olurlar. Bu nedenle okur farkındalığı da yetenekli yazarların bir özelliğidir. Bazı yazarlar okurla "birlikte" yazarken, bazıları yazmaz. Okur farkındalığı içeriğin planlanmasıyla da ilişkilenen işlevsel bir farkındalıktır.

3.2.3.3. Gözden Geçirme, Değerlendirme ve Düzeltme

Yazma araştırmalarında, yazma sürecinde değerlendirme işlemine yönelik çalışmaların 1980'lerin başında Hayes ve Flower (1980a), Hayes ve Flower (1980b) ve Flower ve Hayes (1981) ile alan yazınına sunulan modelin kompozisyon çalışmalarına uygulanmasıyla dikkat çekmeye başladığı görülmektedir. Bu çalışmalarda gözden geçirme, değerlendirme ve düzeltme hiyerarşik bir yapıda birbirine eklemlenir. Hayes ve Flower (1980b) gözden geçirme, değerlendirme ve düzeltme eylemleri çerçevesinde yazmanın bir problem çözme süreci olduğuna da vurgu yapmıştır. Bu dönemde yapılan çalışmaların, pek çok öğrencinin yazma sürecinde gözden geçirme, değerlendirme ve düzeltme eylemlerini istenen biçimde gerçekleştiremediğine ilişkin bulgular ortaya koyduğu görülmektedir (ör. bk. MacArthur, Schwartz ve Graham 1991).

Uzun (2007, s. 695) bu durumun, genel olarak şöylesi nedenlere bağlanarak açıklandığını belirtmektedir:

Öğrencilerin okuma-anlamadaki zayıf yetkinlik düzeyi, ürettikleri metindeki sorunları saptayabilme becerilerini kısıtlayabilir.
Değerlendirme ve gözden geçirme eylemlerinde kullanacakları ölçütlere yönelik bilgileri sınırlı olabilir.
Yazmadaki yetkinlik düzeylerinin zayıflığı, değerlendirme ve gözden geçirme eylemlerini istendik biçimde gerçekleştirmelerini engelleyebilir.

Hayes (1996, 2012) ise modeldeki gözden geçirme, değerlendirme ve düzeltme hiyerarşik yapısını güncelleyerek yeniden düzenlemiştir. Yazarların problem çözmelerini ve karar vermelerini gerektiren bir işlevi olan *yansıtma* (reflection) olarak adlandırdığı yeni bir kategori oluşturmuştur. Günümüz çalışmalarında ise değerlendirme terimi yukarıda sunulan tüm içeriğe gönderim yapacak biçimde kapsamı genişletilerek kullanılmaktadır.

3.2.3.4. Yazılı Metnin Üretimi

Yazma ve metin üretimi; dil bilimi, ruh bilimi, toplum bilimi, ekonomi, medya çalışmaları gibi araştırma sorularını düşünme süreçleri ve iletişim üzerine yoğunlaştırmış olan alanların birbirinden ayrılamaz kavramlarındandır. Anılan alanlar bu kavramları kendi araştırma soruları ve yöntemleriyle ele alırlar. Dil bilimi, 20. yüzyılın başlarından bu yana dili, üç tür araştırma modellemesi yaparak yeniden yapılandırmıştır: Öncelikle yapısal olarak bir ses, sözcük ve tümce sistemi biçiminde; ardından, bilişsel etkinliğin bir ürünü olarak üretici biçimde; daha sonra da kullanım bilimsel olarak belirli ortamlarda ve dil kullanımının bağlamlarında toplumsal etkinliklerin tetikleyicisi ve izi olarak. Yazma araştırması açısından bakıldığında, odak dil bilimden metin dil bilimine ve metin üretimine" kaymıştır (De Beaugrande 1989). Doğal olarak yazma araştırmasında bir yandan kuramsal sorulara cevap aranmaya, bir yandan da uygulama kaynaklı sorunlara çözüm bulunmaya çalışılacaktır. Klasik akademik konular, sorularını kuramsal düşüncelerden türetirken, uygulamalı konular uygulamadan kaynaklanan sorunları ele alır ve bunların çözümlerini kuramlara dayandırır. Dolayısıyla diğer akademik alanlara benzer şekilde, dil biliminin de uygulamalı dil bilimi olarak adlandırılan bir değişke geliştirmesiyle yazma çalışmalarına özellikle uygulamada saptanan sorunları çözümleri ile ilgili olarak uygulamalı dil bilimi alanından da dikkat çekici düzeyde katkı sağlanabilmiştir. Öyle ki, uygulamalı bir dil bilimi açısından bakıldığında, yazma araştırması, gerçek hayattaki dil kullanımının temel bir tarzı olarak yazıyı çözümlemeye, anlamaya ve geliştirmeye yönelik bir alt alan hâline gelmiştir. Bugün artık yazma araştırması yazmayı metinlerin üretimi, bilişsel

problem çözme ve toplumsal anlam oluşturmanın kılıcılarından biri olarak ele almaktadır.

Metin üretimi, bireyin dilsel edinç düzeyi ve iletişimsel edinç düzeyi ile ilişkili karmaşık bir eylem olarak kabul edilmektedir. Dilsel edinç, kaynağını dil dizgesine ilişkin sezgisel bilgilerden alan dilsel farkındalık kavramına işaret eder. İletişimsel edinç ise, dilin işlevsel özelliklerine ve bu özelliklere ilişkin beklentilere yönelik uzlaşmalara ilişkin kullanımsal bilgiye işaret etmektedir. Metin üretiminin bireylerin hem dilsel hem de iletişimsel edinçlerini etkin bir biçimde işletebilmelerini gerektirmesi, metnin çok katmanlı bir yapıya sahip olması ile ilişkilendirilmektedir (Uzun 2007, s. 196).

Metin üretimi, süreç metin (text as process) ve ürün metin (text as product) düzlemlerinde gerçekleştirilen bir eylemdir (Uzun 2007, s. 696). Bu alt başlık altında ürün metne, bir diğer deyişle yazma sürecinin fiziksel çıktısı olan yazılı metne odaklanacağız. Yazılı metin bir dizi tümceden ibaret değildir. Aksine, bağıntılı sözceler bütünü olmak zorundadır. Metnin iletişimin temel birimi oluşu, dilin, yapısal bir birimi olan tümce ile kullanımsal birimlerinden biri olan *sözce* (utterance) arasındaki farkın belirginleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Öyle ki, tümce ve sözce ayrımı, metin çalışmalarının temel ayrımlarından biri olarak öne çıkar (Uzun 2007, s. 696). Alıcısıyla etkileşiminde *doğruluk değeri* (truth value) alarak bilgi aktarma, tutum veya duygu aktarma, olgu sunma gibi iletişimsel amaç yüklenen ve bağlamla etkileşime giren her tümce, kullanımsal bir değer yüklenir. Bu değer, metin dil bilim alanının kuramsal çerçevesi içinde sözce olarak adlandırılarak kavramlaştırılmıştır. Bağıntılı sözceler yapıca bağlaşık, anlamca tutarlı ve metnin söylemi ile uyumlu sözcelerdir (Uzun 2007, s. 696). Yazılı metnin bağıntılı sözcelerin oluşturulmasında işleyen zihinsel süreçleri kapsayan süreç metne erişime en az kayıpla imkân verecek algılanabilir dilsel kodlamaları ve örtük veya gömülü anlama erişimi mümkün kılacak dilsel izleri- algoritmaları sergilemesi gerekir. Bu nedenle yazılı metin, aşağıda sıralanan üç ayrı bağıntılama düzlemini içerir ve metin üreticisinin metninde aşağıda sıralanan bağıntıları gerçekleştirmesini gerektirir (Uzun 2007, s. 696).

Ardışık sözceler arasındaki "dilsel ve dil bilgisi kaynaklı" bağıntılar
Söz bilimsel (rhetoric) yapılanmayı sağlayan ve metindeki sözcelerin anlamsal bir bütünlük içinde algılanmasını düzenleyen "mantıksal" bağıntılar
Metnin kullanım amaçlarıyla uyumunu düzenleyen "söylemsel" bağıntılar

Ardışık sözceler arasındaki "dilsel ve dil bilgisi kaynaklı" bağıntıların varlığı, metnin *küçükölçekli yapı*sına (micro structure), söz bilimsel yapılanmayı sağlayan ve metindeki sözcelerin anlamsal bir bütünlük içinde algılanmasını etkileyen "mantıksal" bağıntıların varlığı, metnin *büyükölçekli yapı-*

sına (macro structure), metnin kullanım amaçlarıyla uyumunu düzenleyen "söylemsel" bağıntılar ise metnin *üst metinsel yapısı*na (metatextual structure) işaret etmektedir (bk. van Dijk 1977; van Dijk 1980). Söz konusu üç farklı, ancak ilişkili yapı düzleminin varlığı nedeniyle metin yapısı, çok katmanlı bir yapılanışa sahiptir. Metin yazarı, her bağıntılama düzleminde okur merkezli bir tutumla bağıntılamayı en uygun biçimde ulaşılabilir kılmak üzere "bağıntılama stratejilerini" kullanmakla yükümlüdür (Uzun 2007, s. 696). Görüldüğü gibi, yazma eyleminde bireyin, iki ayrı ancak ilişkili strateji kümesini aktif bir biçimde kullanabilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle ürün metin açısından dikkate alınması gereken bağıntılama stratejileri ve süreç metin açısından önem kazanan öz düzenleme stratejileri.

3.2.3.5. Öz Düzenleme, Öz Düzenlemeli Yazma

Öz düzenleme, öğrencilerin eylemlerinin sonuçlarını anlamak ve değerlendirmek için düşünce süreçlerini keşfetmelerini ve başarıya giden alternatifleri planlamalarını gerektiren üst bilişsel bir süreçtir (Pajares 2007, s. 118). Onların yazma süreci boyunca karşılaştıkları sorunları çözmesi ve yazma güdülenmesi ile yazma isteğini koruma konusunda kendi kendilerine çözüm yolları geliştirebilmeleri öz düzenleme yapabiliyor olmaları demektir (K. R. Harris, Graham, Mason ve Saddler 2002). Öte yandan, öz düzenleme, öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri *öz yönetimli* (self-directive) bir süreçtir (Zimmerman 2002, s. 65). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme* (self-regulated strategy development) ise öğrencilerin sadece yazılı ürünler oluşturmaya değil, aynı zamanda neyi ve nasıl yazdıklarını düşünmeye de zaman ayırmalarını sağlayan bilişsel bir öğretim stratejisidir (Harris ve Graham 1996). *Öz düzenlemeli yazma* (writing self-regulation) yazma sürecinde verilen kararları ve davranışları yönetmeyi içerir. Zimmerman ve Risemberg öz düzenlemeli yazmayı yazarların çeşitli okuryazarlık hedeflerine ulaşmak için kullandığı kendi kendine başlatılan düşünceler, duygular ve eylemler olarak tanımlamışlardır (1997, s. 76). Öz düzenleme becerileri, yalnızca yeni düşünceler üretmek ve yazma stratejileri oluşturmak için değil, aynı zamanda yazmaya eşlik edebilecek endişeleri ve duyguları yönetmek için de gereklidir (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim ve Zumbrunn 2013). Zimmerman (1990), hedef belirleme, organizasyon stratejileri ve öz değerlendirme de dâhil olmak üzere, öz düzenlemeli strateji kullanımıyla öğrenenlerde belirli türde *öz izleme* (self-monitoring) davranışının gözlendiğini belirtmiştir. Uzun'da ise (2007, s. 695) öz düzenleme ile ilgili olarak şu saptamalara yer verilmektedir: *Birey, yazma sürecinde hem yazı içeriğini hem de okurunu dikkate almak; yazının bölümlerinin bütüncül düzenlenişini planlamak, uygun sözcükleri seçerek tümceler üretmek, bu tümcelere metin içinde sözce değerleri kazandırarak kullanmak, yazma sırasında kullanılan çeşitli ölçütleri*

değerlendirmek ve yazma güdülenmesi ile isteğini korumak zorundadır. Tüm bu işlemler gerçekleştirilirken bir yandan da karşılaşılan güçlük durumlarının tanımlanması ve çözümüne yönelik önlemler alınması gerekmektedir. … Yazma yetkinliği kazanmamış bireyler, örneğin pek çok öğrenci yazar öz düzenleme stratejilerini kullanamamakta, bir başka deyişle yazma sürecinde sorun çözme eylemini neredeyse hiç işletmemektedir. Bunun sonucunda, yazma istekleri kolayca kırılmakta; yazma güdülenmelerini sürdürememektedirler.

Yazmaya başlamak neden zordur? Pek çok kişiye konuşmak yazmaktan neden kolay gelir? Neden pek çok öğrenci kendini "yazı fakiri" görür ve korkar yazmaktan; hatta bu nedenle kaçar? Yazarken neler yapılır veya neler yapılmak zorundadır da yazmak bu kadar güçtür? gibi sorular yazma öğretimi çalışmalarında pek çok araştırmacının cevaplama uğraşı içinde olduğu sorulardır. K. R. Harris ve Graham tarafından geliştirilen *öz düzenlemeli strateji gelişimi* (self-regulated strategy development) yaklaşımı, bu uğraşta atılmış önemli bir adım olarak dikkati çekmektedir (K. R. Harris 1982; K. R. Harris ve Graham 1996). Öz düzenleme kavramına dayanan bu yaklaşım, öğrenme ve bilişsel gelişim konularına odaklanmış araştırmacılar ile eğitimcileri bir araya getirmiştir.

Öz düzenlemeli strateji gelişimi yaklaşımında, okul başarısında önemli bir role sahip olan okuma, hecelere ayırma, matematik ve yazma alanlarında öğrencilerin desteklenmesi temeline dayanılmıştır. Özellikle yazma alanına yoğunlaşılmış; "Her çocuk yazabilir." düşüncesinden yola çıkılmış ve yazma sürecinde aşağıda sıralanan eylemlere yönelik olarak işleyen geçerli ve güvenilir stratejileri sunmak amaçlanmıştır.

İçeriği Kurma: Uygunluk, açıklık, özgünlük, mantıklılık vb.
Yazma Sürecini Yönlendirme: Düşünceleri bir araya getirme, yazmaya başlama, metin oluşturma, son denetleme
Hedef Kitleyi Dikkate Alma: Okuyucu(lar)
Amacı Belirginleştirme: Yazma nedeni
Sözcük Seçimi yapma: Sözcük dağarcığı, deyimler, yazıda tonlama ve vurgu
Metni Düzenleme: Paragraflar, konu ve destekleyiciler, tutarlılık ve bütünlük
Mekanikleri İşletme: El yazısı, yazım ve noktalama vb.
Söylem Dil Bilgisini Kullanma: Yüklem uyumu kuralları, belirlilik, adıllar vb.
Söz Dizimi Kurallarını Uygulama: Tümce yapısı, tümce sınırları, yapı bilgisi vb.

Yaklaşım, tutarlı ve bağımsız bir özerk yazma ürününün oluşturulmasının, öğrencilerin öz düzenlemeli strateji gelişimi göstermesi ile ön tekerlek arka tekerlek ilişkisi içinde olduğunu savunmuştur. Bir başka deyişle özerk yazma ile öz düzenlemeli strateji gelişimi arasında açık bir etkileşim bulun-

maktadır. Öz düzenlemeli strateji gelişimi yaklaşımı, yazma sürecinde şu üç temel amacı içermektedir:

Öğrencilere, yazma hakkındaki bilgilerinin gelişmesi için yardım etmek ve yazma sürecinin içerdiği planlama, yazıya geçirme, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarında işleyecek beceri ve stratejileri kullanmalarını sağlayarak yazma güçlerini arttırmak
Öğrencileri, kendi yazma tecrübelerini yönetmek ve gözlemlemek için kendilerine gerekli olan becerilerin gelişim süreci boyunca desteklemek
Öğrencilerde yazma eylemine karşı oluşan olumlu tutumu özendirmek, önemsemek ve onların kendilerinin de bu olumlu tutumu önemsemesine çalışmak

Geleneksel yazma tecrübelerinde öğrenci, çoğu zaman kendi başına kalmış ve deyim yerindeyse "yüzme bilmeden yarış kazanmaya" zorlanmıştır. Oysa görüleceği gibi, öz düzenlemeli strateji gelişimi yaklaşımı, temelde, öğrencinin yazma tecrübelerinde yalnız olmaması ilkesine dayanır. Öğretmen, yazma sürecinde kendi başına kalabilecek yeterliliğe ulaşıncaya kadar öğrencisinin yanındadır.

Yazmayı seven ve yazma korkusu taşımayan öğrenciler daha çok düşüncelerini paylaşmaya, tartışmaya ve farklı yazma biçimlerine veya türlerine yönelik stratejileri denemeye gereksinim duyabilir. Buna karşın özellikle yazmayı sevmeyen ve yazma korkusu taşıyan öğrencilerin daha karmaşık yönlendirmelere, daha çok desteğe ve dikkatlerinin yazma hakkındaki tutumları, inançları ve duyguları üzerinde yoğunlaştırılmasına gereksinimleri vardır. Bu çerçevede yazma süreci için öz düzenlemeli strateji gelişimi yaklaşımı aşağıda yer verilen 6 öğretici aşamayı sunmaktadır (K. R. Harris ve Graham 1992, 1996). Bu aşamalar öğretmene sunulan bir yazma öğretimi rehberi oluşturmaktadır. Öğretmenin ve öğrencinin gereksinimlerine göre sıraları değiştirilebilir, birleştirilebilirler, bir aşamaya yeniden dönülebilir, gerek duyulmayan aşama değiştirilebilir veya silinebilir.

Öğrencilerde artalan bilgisinin geliştirilmesi
Öğrenciler ile yazıda kullanılacak öz düzenleme ve özelleşmiş yazma stratejilerinin tartışılması
Öğretmenin örneklemeleri eşliğinde öğrenciler tarafından metinlerin ilk hâlinin taslak olarak oluşturulması ve taslağın birlikte gözden geçirilmesi
Öğrenilen stratejilerin pekiştirilerek akılda tutulması
Öğrencilerin, yazılarını öğrendikleri stratejileri kullanarak denetleyip yazma sürecinde birbirlerine destek vermeleri
Öğrencinin öğretmenin desteği olmaksızın bağımsız bir yazma eylemi gerçekleştirmesi

Yukarıda aşamalanan süreç, temelde öğrencileri her derse taşıyabilecekleri biçimde yazmaya teşvik etmek üzere işletilen bir süreçtir. Öyle ki, öğrenciler, bu yolla öğrendikleri stratejileri diğer derslerde de kullanabilir ve karşılaştıkları yeni durumlara uyarlayabilirler. Diğer derslerin öğretmeleri öğrencilerin yazma ve öz düzenleme stratejilerini kendi sınıflarında da kullanmasını özendirebilir. Yazma öğretimi çalışmalarının, yazma sürecini öğretim ortamının bir parçası hâline getirmesi öğrenciler için yazmayı öğrenmenin daha yaratıcı ve daha güdüleyici hale gelmesine imkân sağlamıştır. Swales (1990, s. 220), yazma sürecinin dikkate alınmasının yazar ile yazarın iç dünyası arasındaki bilişsel ilişkiyi erişilir kılmasından söz ederek bu yolla öğretim ortamları için sağlanan imkânın altını kalın çizgilerle çizmektedir.

3.3. Okuma

3.3.1. Okuma Nedir? Okumanın Doğası Nasıl Tanımlanabilir?

Okuma süreci, öğrenme becerilerini içeren gelişimsel, etkileşimli ve bütünsel bir süreçtir (Leu ve Kinzer 1987, s. 9). Dört temel dil becerisinden biri olan okuma, dinlemeye benzer bir biçimde diğer iki beceri için -yazma ve konuşma- yapı taşı durumundadır. Okuma, ana dili ve ikinci dil öğretiminde akademik başarı için her zaman önemli bir beceri olarak görülmüştür (Johns 1981; Elley 1991; Pulido 2003). Örneğin, ikinci dilde okuma becerisinin ana dili ile çok güçlü bir şekilde ilişkili olduğu konusunda geniş bir düşünce birliği bulunmaktadır (bk. Bernhardt ve Kamil 1995; Bernhardt 2011; Cummins 1979, 1981, 1991; Grabe 2009). Özellikle ana dilinde geliştirilen okuma stratejileri ve üst bilişsel stratejiler ikinci dilde okumaya yardımcı olmaktadır (bk. Chiappe, Siegal ve Gottardo 2002; Geva 2006; Geva Yaghoub-Zaheh ve Schuster 2000; Grabe 2009).

Okuma, temel olarak, yazılı materyallerde kodlanmış bilgileri çözmek gibi bazı bilişsel işlemleri içeren bir edimdir (Grabe 2009). Okuma, aynı zamanda okuyucu ile metin arasında gerçekleşen ve anlama ile sonuçlanan etkileşimli bir süreçtir. Dil davranışının görünümlerinden biri olan okuma, genel iletişim ve yorumlama becerimizin sınırları içinde kalır. Bunun nedeni, okumada anlamın okuyucu tarafından metinsel ipuçları temelinde yaratılıyor olmasıdır. Bir diğer deyişle okuma anlam üretimiyle sonuçlanan pratik akıl yürütmeleri içeren bir süreçtir. Dolayısıyla yorumlama etkinliği okumadan ayrılamaz (Widdowson 1979, s. 168). Bu kabulle yola çıkan Paul (1992) ve Guthrie, McGough, Bennett ve Rice (1996) gibi araştırmacılar, okumanın bireylerin bilişsel gelişimi ve farklı bilgi biçimlerini kavrama-anlama-yorumlama yetenekleri üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Görüldüğü gibi, okuma anlam yaratmak veya anlamı üretmek için kod çözmeyi gerektiren karmaşık bir bilişsel süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Keçik ve Uzun'da (2000, s. 141) okumanın doğasına ilişkin şunlar dile getirilmektedir:

Okuma, bir ruh dil bilimsel kestirimde bulunma yoludur.
Okuma, bir başka kişinin duygu, görüş, düşüncelerini paylaşma yoludur.
Okuma, birçok alt beceriden oluşan bir temel beceridir.
Okuma, baştan sona önümüzdeki metni okuma, yaşantımızın geçmişi, şimdisi, geleceği arasında bir etkileşmedir.
Okuma, zihinsel veya bilişsel bir süreçtir. Bireyin kendisinden uzaktaki bir yazarın iletisini algılama ve ona tepki verme sürecidir.

Rahmawati de (2019, s. 66) okumanın doğasına değinirken şu başlıklara yer vermektedir: 1. Sözcük tanıma, söz dizimsel bölütleme, anlamı biçimlendirme, eleştirel değerlendirme, yeni bilgiyi önceki bilgileri kullanarak doğrulama gibi işlemleri içerir. 2. Bir kavrama-anlama sürecidir. 3. Okuyucu-yazar etkileşimine dayanan bir süreçtir. 4. Okuma amacına göre farklı stratejilerin kullanımını gerektiren stratejik bir süreçtir. 5. Okuyucunun okuma amacına göre sürdürülen esnek bir süreçtir. 6. Okuyucunun çoğu zaman okuduklarına tepki vermesini gerektiren değerlendirici bir süreçtir. 7. Bir öğrenme sürecidir. Öte yandan birçok araştırmacı, okuma sürecinin şu üç temel bileşenin olduğu konusunda uzlaşmaktadır diyebiliriz:

-Okuyucunun kendisi ve metnin ana düşüncesini anlama yeteneği

-Okunacak metnin türü ve yapısı

-Okuyucu, metin ve yazar arasındaki etkileşim (R. Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson 1985; Aebersold ve Field 2004; Goodman, 1998)

Widdowson (1979, s. 169) okuyucu-yazar etkileşimi konusunu, okumanın sadece metne gösterilen bir tepki olarak görülemeyeceğini, metnin aracılık ettiği yazar ve okuyucu arasındaki etkileşim olarak görülmesi gerektiğini belirterek öne çıkartmaktadır. Özellikle bu etkileşim nedeniyle okuma *bağlam*la (context) ve bağlamın bileşenleri ile doğrudan ilişkilidir. Okuma ile bağlam arasındaki ilişkiyi anlamak, okuma sürecinin derinlemesine kavranabilmesi için neredeyse bir ön koşul durumundadır. Okuma ve bağlam ilişkisi bizi doğrudan dilin kullanım amaçları kavramına yönlendirmektedir. Dili temelde iki amaçla kullanırız. Bunlardan ilki belli bir amaç doğrultusunda sözle eylem gerçekleştirmektir. Örneğin, *Burası çok sıcak!* gibi bir ifadeyi ortamdaki bir pencerenin veya kapının açılmasını istemek amacıyla kullandığımızda sözle bir eylem gerçekleştirmekteyiz demektir. Oysa "*Burası çok sıcak. Klimalar bozulmuş*." dendiğinde bu kez dille bağlamda bir anlam oluşturulur. Çünkü dil ile bir neden-etki ilişkisi aktarılmaktadır. Bağlamda bir anlam oluşturmak, dilin kullanım amaçlarından bir diğeridir. Bağlam sadece fiziksel çevre ile

sınırlı değildir. Kimin kimle konuştuğu, *konuşma durumu* (situation), iletişimsel koşullar ve beklentiler vb. de bağlam anlayışının birer parçasıdır.

3.3.2 Okuma Modelleri

Alıcı dilsel beceriler olan dinleme ve okumanın sergilediği karmaşık yapıyı açıklamak için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Burada bu modellerin özellikle okumaya yönelik bulgu ve tartışmalarına yer verilecektir. İzleyen bölümde dinleme becerisi üzerinde durulurken de ilgili modellerin dinleme becerisine ilişkin tartışmalarına odaklanılacaktır.

Okuma sürecinin kavramlaştırılması çalışmalarına 50'li-60'lı yıllarda başlandığı gözlenmektedir. Farklı zaman aralıklarında yapılandırılan okuma modellerinde de davranışçılığın ve bilişselciliğin etkisi belirleyici olmuştur. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren okuma araştırmalarında bir odak değişimi gözlenir. Bu değişim, okumaya ürün olarak yaklaşımdan, yani davranışçı kabulden, süreç olarak yaklaşıma, yani bilişselci kabule geçişi işaretler. Buna bağlı olarak da araştırmacıların dikkati özellikle okuyucunun çeşitli okuma bağlamlarında kullandığı ve kavrama-anlama sırasında ona yardımcı olan okuma stratejilerine yönelmiştir.

Okuma modellerinde şu soru odağa alınmıştır: *Okuma eylemi sırasında okuyucuyla metin arasında neler gerçekleşmektedir?* Temel olarak üç okuma modeli olduğu söylenebilir. Bunlar okuma ediminin harflerden başlayarak ses, sözcük, tümce ve metin düzlemine çıkan aşamalı bir süreç olduğunu benimseyen (bk. Keçik ve Uzun 2000, s. 127) *iç doğrultulu model* (bottom up) (Gough 1972), harf, ses ilişkisinden çok insanın sahip olduğu bilgi kaynaklarını ön plana çıkaran ve okumayı okurun kestirimlerinin yönlendirdiğini ileri süren (bk. Keçik ve Uzun 2000, s. 128) *dış doğrultulu model* (top down) (Goodman 1967, 1969, 1973, 1975) ve iç doğrultulu ve dış doğrultulu yaklaşımı birleştiren, anlamanın değişik bilgi kaynakları arasındaki etkileşimle gerçekleştiğini öne süren (bk. Keçik ve Uzun 2000, s. 129) *etkileşimli* (interactive) modellerdir (Rumelhart 1977). İlk ikisi okuma eylemini çizgisel, bir diğer deyişle bir çizgi üzerinde iç doğrultulu veya dış doğrultulu biçimde sıralı olarak gerçekleşen alt eylemlerden oluşan bir eylem olarak açıklar. Bu modellerden iç doğrultulu model davranışçı niteliklidir. Dolayısıyla okumaya ürün olarak yaklaşır. Dış doğrultulu model ise okumayı tıpkı iç doğrultulu model gibi tek yönlü bir düzlem üzerinde açıklasa da bilişselci etkiyi taşır. Sonuncu model ise okumanın tek düzlem üzerinde açıklanamayacağını belirterek okuma eylemi gerçekleşirken farklı bilgi türlerinin birbirleriyle etkileşim hâlinde olması gerektiğini savunmaktadır.

3.3.2.1. İç-Doğrultulu Model

İç-doğrultulu açıklamanın başta gelen temsilcisi olan Gough'ya göre (1972) okuma eylemi metinde basılı olan görsel ögeleri okuyucu işlemledikten sonra başlar. Yani okur öncelikle sesleri, seslemleri ve sözcükleri tanır ve bunları anlamlandırmaya çalışır. Dolayısıyla okuyucunun bu işlemlemeyi yaparken herhangi bir kestirimde bulunması söz konusu değildir (Ülper 2010). Okuyucu sistematik ve çizgisel bir yapı içerisinde metnin bileşenlerini işlemleyerek metnin bütünsel anlamına ulaşmaya çalışmaktadır. Okur bütünü oluşturan parçaları işlemledikten sonra bütündeki anlama odaklanabilir. Örneğin tümcenin anlamına ulaşmadan sözcükleri tanıması, sözcükleri anlamlandırmadan sesleri tanıması ve metni anlamlandırmadan metni oluşturan tümceleri anlaması gerekmektedir. Bu modelde bir üst düzeyde meydana gelen işlemlemenin alt düzeydeki işlemlemeyi etkilemesi mümkün değildir. Modelde okuyucunun artalan bilgisini kullanmadığı ve okurun sadece metindeki bilgiye ulaşmaya çalıştığı düşüncesi hâkimdir. Ülper, Dechant'tan (2001) alıntılayarak bu görüşün savunucularının aşağıdaki düşünceleri ileri sürdüğünü belirtmektedir:

Okurlar metni anlayabilmek için metindeki bütün sözcükleri görmeli ve bütün sözcüklerin kodunu çözmelidir.
Okurlar sözcüklerin kodunu çözmek için ses ve harflere odaklanmalıdır.
Okuma becerisini kazanmak, sözcüklerin ardıl bir biçimde ustaca tanınmasını gerektirir.
Harfler, harf-ses ilişkisi ve sözcükler okuma öğretiminin en temel kavramlarıdır.
Okurların sözcüklerin kodunu hatasızca çözmeleri son derece önemlidir.

(Ülper 2010, s. 34)

Gough (1972) iyi bir okuru bağlamı hiç kullanmadan sürekli ve hızlı bir şekilde kod çözen birey olarak tanımlamaktadır. Hızlı bir kod çözücü ise harf-ses ilişkisi kurallarına odaklanmalıdır. Yani okuyucunun okumayı öğrenmesi demek aslında kod çözmeyi öğrenmesi, yazılı karakterleri seslemlere, basılı ögeleri konuşma ögelerine çevirebilmesi anlamına gelir. Gough'a göre, okuyucular karakterleri sistematik seslemlere çevirir; çocukların da bunu yapmayı öğrenmeleri gerekir. Okuyucular soyut varlıkları diğer soyut varlıklarla ilişkilendirme kurallarını bilirler; çocuklar ise bilmezler. Okuyucu bir kod çözücüdür, çocuklar ise kod çözücü olmalılardır (Gough 1972, s. 310). Gough'nun modelinde tahmin etmenin gerçekleştiği tek zaman kod çözme işleminin yapılamadığı veya zor olduğu durumlara denk gelir. Bu durumda bağlam ipuçlarını kullanarak çocuk metni anlamaya çalışabilir. Gough'nun iç doğrultulu modelinin güçlü tarafı iyi bir okurun bağlamı kullanmadan yazılı metni nasıl işlemleyebileceğini göstermesidir. Bu şekilde model, harf-ses

ilişkisinin önemini ve çocukların bunu öğrenmede neden zorluk çektiklerini açıklamaya çalışmıştır. Ayrıca bağlam sorununu da ortaya koymuştur. Modele göre tahmin etme yukarıda da belirttiğim gibi sadece kod çözmede sorun yaşandığında ortaya çıkacaktır. Bu nedenle bu modelde bağlam kullanımı olumlu bir işaret olmak yerine, daha çok kod çözmedeki bir sorunun habercisi olarak görülmüştür (Nicholson 1993).

Her ne kadar iç doğrultulu model okuma eyleminin bazı yönlerine açıklık getirmiş olsa da bazı yönleriyle de eleştirilmiştir. Rayner ve Pollatsek (1989) Gough'un modelini özellikle üst düzey bilgiyi işlemlemeyle ilgili bir açıklamasının olmamasından dolayı eleştirmişlerdir. Bir metnin anlamının harflerin, seslemlerin ve tümcelerin anlamlarından nasıl çıkarıldığı yeterince açık değildir. Ayrıca, adım adım gerçekleşen bir sürecin okuma eylemini çok daha zahmetli bir hale soktuğunu vurgulamışlardır. Görüldüğü gibi, Gough'un (1972) okuma modeli okuma eyleminin bazı yönlerine ışık tutsa da bu eylemi sürekli birbiriyle etkileşen işlemler bütünü olarak görmemektedir. Ancak okuma eyleminin gerçekleşmesinde son yıllarda alan yazınında artık kanıtlandığı üzere artalan bilgisinin veya okurun genel dünya bilgisinin okuduğunu kavramadaki etkisi tartışılmazdır. Dolayısıyla iç doğrultulu bir modelin okuma eylemini tam olarak açıklaması mümkün olamamaktadır.

3.3.2.2 Dış-doğrultulu Modeller

Dış doğrultulu okuma modelleri 1970'lerden itibaren ilgili alanda öne çıkarak dikkat çekmiştir. Bu yeni yaklaşım, öğrencilerin okumayı öğrenme şekli ile ilgili anlayışta devrim yaratmıştır (F. Smith 1994). Bu görüşe göre okuma, sadece bir metinden anlam çıkarmak değil, metindeki bilgi ile okuyucunun okuma eylemine kendisiyle birlikte getirdiği bilgi arasında bağlantı kurma sürecidir. Bu anlamda okuma, okuyucunun artalan bilgisinin anlamın yaratılmasında kilit bir rol oynadığı aktif bir bilişsel süreci içeren ve metin ile okuyucu arasında gerçekleşen bir diyalogdur (Tierney ve Pearson 1994). Okumak pasif bir mekanik eylem değil, okuyucunun ön bilgi ve beklentilerine bağlı olarak amaçlı ve akılcı bir eylemdir. Bu sadece basılı materyalden sese bir kod çözme işi değil, aynı zamanda yazılı dili anlamlandırma sürecidir (F. Smith 1994, s. 2).

Bu yaklaşımın en sık alıntılanan örneği Goodman (1967) ve onun şu iddiası olmuştur: Okuma psikolinguistik bir tahmin oyunudur. Okuma sırasında başvurulan tahmin etme eylemi, metindeki yazılı ögelere yönelik olmaktan daha önemli olan bir ruh dil bilimsel tahmin etme eylemidir. Temel olarak bir metni anlamak için kod çözme işlemi gerçekleşmelidir. Hatırlanacağı gibi, iç doğrultulu modelde bu işlemin metindeki bilgiye dayalı olarak yapıldığı kabulü öne çıkmaktaydı. Dış doğrultulu modelde ise bu işlem okuyucu odak-

lıdır ve okurun metinden beklentileri, okuyucunun metne katkısı, varsayımlar, metinle ilgili soruları ile şekillenmektedir. Dış doğrultulu okuma modeline göre okuyucular metni zaten sahip oldukları kendi kültürel, söz dizimsel, dil bilimsel ve tarihsel bilgilerine göre uyarlarlar ve daha sonra yeni veya beklenmedik bilgiyle karşılaştıklarında geri dönüp bu uyarlamaları kontrol ederler. Yani okur metni okurken sahip olduğu artalan bilgilerini de devreye sokar; metinle artalan bilgilerini birleştirerek artalan açısının etkisinde metni anlamlandırmaya çalışır. Bu yaklaşımı savunanlar şu görüşleri öne sürmektedir:

Okuyucular metindeki her sözcüğü tanımasalar da metni anlamlandırabilirler.
Okurlar bilmedikleri sözcükleri anlamdan ve dil bilgisel ipuçlarından yararlanarak tanımlayabilirler.
Okuma, sözcükleri ardıl bir biçimde tanıma becerisinde ustalaşmaktan çok anlamsal etkinlikler/çıkarımlar yapmayı gerektirir.
Tümceleri, paragrafları ve bölümleri okumak, okuma öğretiminde başlıca odak noktaları olmalıdır.
Harflere, harf-ses ilişkisine ve sözcüklere hâkim olmaktan çok anlamak için okuma temel amaç olmalıdır.
Okuma ediminin en önemli yanı okuma boyunca elde edilen metinsel bilginin türü ve miktarı olmalıdır.

(Ülper 2010, s. 34)

Dış doğrultulu modelde okurlar sürekli olarak metnin kavramsal anlamıyla ilgili varsayımlarda bulunurlar. Bu nedenle bu modele süreç modeli de denmektedir (Urquhart ve Weir 1998). Goodman çocuklarla yaptığı uygulamalardan sonra elde ettiği tecrübe ile modelini güncellemiştir (bk. Goodman 1969). Modelin güncellenmiş biçimine göre okuma eylemi veri güdümlü bir eylem olmaktan daha çok varsayımların test edildiği ve tahmin yürütülen kavram güdümlü bir süreçtir. Goodman'a göre etkili okur metnin anlamına odaklanır ve görsel materyale (bir nesne olarak metne) olan bağlılığı mümkün olduğunca azaltır (1998, s. 13). Goodman'ın modeli okumayı görsel, algısal, söz dizimsel ve anlamsal olmak üzere dört evreden oluşan bir süreç olarak görür. Bu evrelerin birbiriyle kesiştiğini ileri sürer. Ayrıca bu evrelerde beş temel süreç bulunduğuna işaret eder. Bunlar *tanıma-başlatma*, *tahmin etme*, *onaylama*, *doğrulama* ve *sonlandırma*dır (Goodman 1970; 1973; 1998). Tanıma-başlatma sürecinde okur yazılı metindeki görsel girdiyi tanımlar. Daha sonra girdinin anlamını tahmin eder ve ardından gelen bilgiye dayanarak kestirimlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder. Eğer kestirimleri onaylanmazsa okur doğrulatma yapar. Son olarak sonlandırma sürecinde okur görevi tamamladıktan sonra okuma eylemini bitirir. Bu modelin güçlü yanı çocukların okuma sırasında kullandığı okuma stratejilerine odaklanması olmuştur.

Goodman çocukların hatalarını çözümleyerek elde ettiği veriyi kullanarak modelini temellendirmiştir. Modelin diğer bir önemli yanı ise test edilebilen bilimsel tahminler öne sürmesidir. Test edilebilmesi bilimsel olması açısından son derece önemlidir. Bu şekilde model güçlendirilebilir veya geliştirilebilir. Goodman'ın dikkat çeken bir diğer bulgusu çocukların sözcükleri, bağlam içerisinde bir liste içinde olduğundan daha iyi bir şekilde okuyor ve iyi okurların bağlamı kötü okurlardan daha iyi kullanıyor olmalarıdır.

Goodman'ın dış doğrultulu okuma modelinin de iç doğrultulu modelde olduğu gibi zayıf yönleri bulunmaktadır. Rayner ve Pollatsek (1989) şu nedenlere dayanarak bu modeli eleştirmişlerdir: Öncelikle model yorum yapma ve kestirimde bulunma gibi üst düzey süreçleri açıklamada yeterli olamamıştır.

Ayrıca modelle ilgili aşağıdaki eleştiriler getirilmiştir:

Görsel olmayan bilgiden algısal bilgiye mantıksal geçişi yeterince açıklayamama
Önemli bilgi ile göreceli olarak daha az önemli bilgiyi birbirinden ayırt edememe
Tümceleri birbirinde ayırıp yorumlayamama
Bilginin önceki bilgiyle nasıl harmanlandığını açıklayamama

(Rayner ve Pollatsek 1989, s. 464)

Diğer bir sorun da okurun çoğu durumda okunan metinle ilgili çok fazla bilgisinin olmaması ve bu nedenle kestirimde bulunamamasıdır. Hatta bazı durumlarda iyi okurlar kestirimde bulunabilse bile bunun için harcadıkları zaman, sözcükleri tanımak için harcadıkları zamandan daha fazla olabilmektedir. Yani böyle bir okurun kestirimde bulunmaya çalışmaktansa sözcükleri tanıması daha basit bir işlem olacaktır. Dolayısıyla, dış doğrultulu model başlangıç düzeyindeki okuma eylemini açıklayabilmekteyken, iyi okurların okuma stratejilerini açıklamakta yetersiz kalmaktadır (Samuels ve Kamil 1988).

Çeşitli deneysel çalışmaların bulgularına göre de dış doğrultulu modelin geçerliliği sorgulanabilir niteliktedir. Göz hareketleriyle ilgili çalışmalardan çıkan sonuçlara göre okurlar metindeki sözcüklerin % 80'ini okurlar. Okuma esnasında göz sabitlenmesi adı verilen gözün belli bir noktada kısa süreli kalması durumu meydana gelir. Göz sabitlenmesi ise dış doğrultulu modelin öngördüğü gibi büyük sözcük öbeklerini atlayarak gerçekleşmez, yani okuyucunun yazılı sözcüklerden çok tamamen kendi artalan bilgisine veya kestirimlerine güvenmesi olası değildir (Treiman 2003, s. 665). İyi okurları iyi olmayanlardan ayıran özellik ise göz sabitlendiğindeki harf sayısı veya sayfadaki sözcük sayısı değildir; bunun yerine göz sabitlenmesinin hızı ve sözcük tanımanın otomatikliğidir. İyi okurlar bunu çok hızlı bir şekilde yapar ve daha

sonra üst düzeydeki kestirimde bulunma ve gözlemlemeye geçer (Alderson 1996, s. 2000).

Bu modelin en önemli ve yetkin özelliği okurun önceki bilgisinin okuduğu metni anlamlandırmada oynadığı rolü açıklamaya çalışmasıdır. Öyle ki, okurların bir metni kendi artalan veya dünya bilgilerini kullanmadan anlayabilmesi olası görünmemektedir. Zaten bu nedenle aynı metni okuyan okuyucular birbirlerinden farklı anlamlar çıkarabilmekte veya aynı anlama farklı yollardan ulaşabilmektedir. Ancak tabii ki burada unutulmaması gereken, yazılı metnin içerisindeki görsel ögelerdir. Dış doğrultulu modelin açıklamalarının yazılı metindeki ögelerin okuduğunu anlamlandırmadaki rolü üzerinde yetersiz kaldığı görülmektedir. Çünkü her ne kadar okurların önceki bilgilerinin tümceleri anlamalarında rolü çok büyük olsa da metindeki görsel ögelerden de bağımsız değildir. Ayrıca yukarıda da değindiğim gibi Goodman'ın modeli (1967; 1969) aslında çocuklar üzerinde yapılan çalışmalara göre ulaşılan sonuçlar ile yetişkinlerin okuma eylemlerini de açıklamaya çalışmaktadır. Ancak bu durum birbirinden farklı bilişsel gelişimleri olan farklı gurupların okuma eylemlerini aynı yolla açıklamayı seçen bu model için başka bir eleştiri konusu oluşturmaktadır.

3.3.2.3. Etkileşimli Model

Günümüzde birçok etkeni içeren bir süreç olarak okumanın karmaşıklığı üzerinde durulmakta ve okuma, alt düzey ve üst düzey becerilerin uyumuna gönderim yapan çok değişkenli bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Nassaji 2003, s. 261). Bu tanım araştırmacıları, okumadaki bilgi işleme sisteminin Rumelhart (1977) tarafından geliştirilen etkileşimli okuma modeline koşut biçimde birbirinden bağımsız çalışan farklı işlem düzeylerinden oluştuğu görüşüne yönlendirmektedir.

Rumelhart (1977) etkileşimli modelin çerçevesini sunan temel çalışmadır. Burada kullanılan etkileşim sözcüğü okuyucunun önceki bilgisi ile okuduğu metnin etkileşimini kapsamaktadır. Etkileşimli model okurun hem iç doğrultulu hem de dış doğrultulu modelleri birleştirerek kullandığını savunur (Rumelhart 1977; Stanovich, 1980). Süreç, metnin türüne ve okurun artalan bilgisine, dil yeterlik düzeyine, güdülenme düzeyine, strateji kullanımına ve okumayla ilgili kültürel olarak şekillenmiş inançlarına bağlı olarak iç doğrultulu veya dış doğrultulu olarak işleyebilir. Etkileşimli modelde okuma-anlamada işletilen üst düzey (ör. çıkarım yapma) ve alt düzey (ör. sözcük tanıma) süreçlerin birbirleriyle etkileşim içinde oldukları savunulmaktadır. Okurların metnin anlamıyla ilgili kesintisiz varsayımlar kurduğu kabul edildiği için okuma sürecinde okurlar aktif bir rolle tanımlanmaktadır. Okuma eylemini

gerçekleştirebilmeleri için okurların görsel, yapısal, anlamsal ve sözcüksel bilgilerini kullanmaları gerektiğine vurgu yapılır.

Rumelhart'ın etkileşimli modeline göre dört temel bilgi türü aynı anda işler. Bunlar, yapısal bilgi, anlamsal bilgi, ortografik bilgi ve sözcüksel bilgidir. Bütün bu bilgi türleri en muhtemel anlamı çıkartmak için birbirleriyle etkileşim hâlindedir (Rumelhart 1977, s. 588). Etkileşimli model, okurun kültürel bilgileri gibi artalan bilgileri ile yapısal ve anlamsal bilgileri gibi diğer bilgi türlerinin etkileşimine olanak sağladığı için geçerli bir model olarak dikkati çekmiştir.

Model, bir yandan da zayıf okurların okumada bağlamı neden kullandıklarını açıklamaya yardım etmiştir. Modelde çocukların kod çözme becerilerini kullanamadıklarında ve bağlamı kullanmak zorunda kaldıklarında bağlamsal hataların meydana geldiğini ileri sürer. Dolayısıyla çocukların karşı karşıya olduğu asıl sorunun bağlamı kullanamamaktan ziyade kod çözmedeki yetersizlik olduğunu vurgular. Bu yönüyle Gough'un (1972) iyi okurun en önemli yeteneğinin kod çözme olduğu fikriyle örtüşür. Etkileşimli okuma modeli için getirilen eleştirilerden biri de bu modelin farklı bilgi türleri arasındaki önem derecesini saptayamaması ve tümce düzeyinin üzerinde kavramayı açıklayamamasıdır (akt., Rayner ve Pollatsek 1989).

3.3.2.4 Şemalar

Şema kuramları, okuma-anlamada okurun sahip olduğu dünya bilgisinin bir biçimde karşılaştığı yeni bilgilerin yorumlanması, alımlanması ve depolanmasındaki rolü üzerinde açıklamalar sunar. Bir başka deyişle, okuma-anlama sürecinin bir yönüne odaklanır (Keçik ve Uzun 2000, s. 145).

Şema kavramı Widdowson (1983, s. 34) tarafından uzun süreli bellekte bilgi organizasyonuna izin veren bilişsel inşalar olarak tanımlanmaktadır. Cook (1989, s. 69) ise bağlamdaki ve metindeki anahtar sözcüklerin veya öbeklerin zihnin şema bilgisini canlandırdığını iddia eder. Her iki araştırmacı da gelen yeni bilginin var olan önceki bilgiyle ilişkilendirilmesine dayalı olarak şemaların bilişsel özelliklerine dikkat çekmektedir. Bu bilgi birimi günlük herhangi bir bilgi de olabilir veya belli bir alana ilişkin özel bir bilgi de olabilir. Şemalar bilgiyi ekonomik olarak düzenlememizi sağladığı gibi yazılı/sözlü söylemin nasıl devam edeceğini tahmin etme olanağını da sağlar. Yani metnin ilk bölümü zihindeki ilgili şemayı etkinleştirir. Ancak bu durum her zaman doğru şemanın etkinleştirilmiş olduğu anlamına gelmez. Bunun yanı sıra tür şemaları metnin niye yazıldığı sorusuyla ilgilenirken, konu şemaları ise metnin ne hakkında olduğu ile ilgilenir. Çünkü şema bilgimiz iletişimsel işlev ve konu çerçevesinde yeniden düzenlenerek ilişkili sözcüksel birimleri yan yana getirmemize olanak sağlar. Okuma-anlamanın tam olarak gerçek-

leşebilmesi için konu ve tür şemalarının okurun zihninde eksiksiz biçimde canlandırılması gerekmektedir.

Şema kuramcılarından Swales (1990) metin işlemleme sürecinin bilişsel görünümlerine odaklanmıştır. Ancak şema bilgisi toplumsal ve kültürel görünümleri de barındırmaktadır. Bu nedenle şemalar sadece içeriklerin zihinsel düzenlemesini sağlayan bilişsel inşalar değil, aynı zamanda bilgiye değer ve tutum özelliklerini katan toplumsal ruh bilimsel inşalardır. Okurun metne dâhil ettiği toplumsal tecrübe söylem çeşitleriyle şekillenmektedir. Örneğin ikinci dilde okuma metinleri kültüre özgü içeriklerle doluysa öğrencide ilgili şemanın tetiklenmesi zorlaşır veya istenilen düzeyde bir canlandırma sağlanamayabilir. Çünkü şemalar kültür bağımlı oldukları için öğrenci kendi şema bilgisini metne dâhil etmeye çalışacaktır. Şemaların anlaşılırlığını olumsuz yönde etkileyen bir diğer etkenin örneğini de dillerdeki deyimler, kalıp sözler ve atasözleri oluşturmaktadır. Sonuç olarak okur metnin nasıl yapılandırıldığına ilişkin dilsel, dil bilgisel bilgisi ile ilgili şemaya dikkati çekmek için metin ve söylem tanıdıklığını bir araya getirme gereksinimi hisseder. Bu noktada eğer bir metindeki söylemler kültüre özgü ve günlük ise bu durum zorluk oluşturabilir.

Tür ve konuya ilişkin şema bilgimiz metinden belli söylemleri yeniden yapılandırmamızı sağlayan yerel bir bilgi olabileceği gibi özel de olabilir. Amaçlarımız, toplumsal roller ve metinde oluşturulan bağlam aracılığıyla metni yorumlama biçimimiz değişkenlik gösterebilmektedir. İşte bu toplumsal kimlik ve tecrübeler doğrultusunda oluşan karmaşık özel amaçlar ve ilgi, okur ile metin etkileşimini etkilemektedir.

Okuma modellerine yönelik güncel kabulde hem ana dilinde hem de ikinci dilde okuma eylemi üzerinde çalışan araştırmacılar, metnin kendi kendine yeten, bağımsız bir nesne olarak görüldüğü, okurun ise anlamı sağlama işini üstlendiği bakış açısını reddetmektedirler. Çünkü okuma eylemi yukarıdan beri vurguladığım gibi, okur, metin ve yazar arasındaki dinamik ve etkileşimli bir süreçtir. Metin tek başına anlamı içermez, ama gücül/olası bir anlama sahiptir. Bu gücül anlam da ancak okur ile metin arasındaki etkileşimle tanımlanabilir. Dolayısıyla anlam, okuma sürecinde okurun var olan dilsel ve şematik bilgisini işe koşmasıyla oluşturulur. Bu nedenle söylem bilgisi okuma-anlama sürecinin de temel bileşenlerinden biri olarak karşımıza çıkacaktır.

3.3.3. Okuma Amaçları

N. J. Anderson (2014), okumaya ilgi duyan okuyucuların beş özelliğinden söz etmektedir: Okuma amaçları, akıcı okuma, okuduğunu anlama, okuma stratejilerine ilişkin üst bilişsel farkındalık ve güdülenme düzeyi. Okuma amacı, okuma başarısı üzerindeki etkisiyle özellikle öne çıkan bir kavram ola-

rak dikkati çekmektedir (ör. bk. Linderholm 2006). Knutson (1997, s. 49) okuma amacını okumak için bir nedene sahip olmak; bir metne öğrenmek veya eğlenmek gibi belirli bir amacı göz önünde bulundurarak yaklaşmak olarak tanımlar. Thomas da (2001) okuma amacı kavramını benzer bir yaklaşımla bir kişinin, tipik olarak eğlenme/rahatlama, hayatı anlama, başkalarını anlama ve kendini anlama nedenlerine dayanarak okumayı seçmesi olarak tanımlamaktadır. N. J. Anderson (2014) ise okumanın üç tipik amacından söz eder: *Zevk için okumak*, *bilgi için okumak* ve *yeni bir şeyler öğrenmek için okumak*. Eğlence/zevk/haz duyma amaçlı okuma bireyin kendisi için yaptığı okumadır. Bilgi için okuma ani bir biçimde gelişen ihtiyaçlara ve isteklere bağlı olarak okumaktır. Örneğin trafik levhalarını, giriş-çıkış tabelalarını okuma bu amaca yöneliktir. Öğrenmek amacıyla okumak özetle dünya ve artalan bilgimizi genişletmeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda bu okuma amacı öğretim ortamlarıyla da doğrudan ilişkilenmektedir.

Okuma ediminin amaçları kişiseldir. Bu nedenle Thomas'ın da işaret ettiği gibi okuma amaçları kullanımsal da olabilir, eğlenme ile de ilişkilenebilir (2001). Okumanın bireylerin sahip olduğu belirli ihtiyaçlardan -çevrelerindeki belirsizliği en aza indirme, karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma, zor koşullardan kurtulma ve kişisel gelişimlerini artırma- kaynaklandığı belirtilerek buradaki kullanımsallık kavramının içeriği genişletilmiştir (Adetoro 2010).

3.3.4. Okuma ve Metin

Günlük yaşamda insanlar birbirleriyle iletişim kurmak için dili kullanır. Sesler, sözcükler ve tümceler dilin içsel birimleridir. Ancak, insanlar dilsel iletişim için bu birimleri olduğu gibi tek başlarına alarak kullanmaz. İletişimde bu dil birimlerini metinler oluşturacak şekilde birleştirerek kullanırlar. Metin kavramı pek çok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Örneğin, Halliday ve Hasan (1976, s. 1) metni hangi uzunlukta olursa olsun, parçaları birbirine eklemlenmiş bir bütün oluşturan sözlü veya yazılı herhangi bir pasaj olarak tanımlamıştır. G. Brown ve Yule ise (1983, s. 6) metni iletişim eyleminin sözel kaydı olarak tanımlar. Daha önce ilgili bölümlerde de belirtildiği gibi, en genel tanımıyla metin dilin kullanım birimidir. Metin, öbek veya tümce gibi dil bilgisel bir birim değildir ve bu birimlerin aksine boyut içeren bir ölçü ile tanımlanamaz. *Metinsellik* (texture) metin ile metin olmayan ayrımının yapılabilmesi için ortaya konmuş bir kavramdır. Anlamsal olarak tutarlı bir metnin metinsellik sergilemesi gerekir (Halliday ve Hasan 1976). Birden fazla tümce içeren bir pasaj, metin olarak algılanıyorsa o pasajda bütünlüğü sağlayan, bir önceki alt başlıkta bağıntılılık kavramı çerçevesinde dile getirilen ve ona metinsellik kazandıran bazı dilsel, dil bilgisel özellikler bulunacaktır. İşlev söz konusu olduğunda, metin kullanımdaki dildir. Aynı dil biriminin

farklı bağlamlarda farklı anlamları vardır. Bu açıdan bakılarak metnin anlamsal bir birim olduğu vurgusu yapılmıştır. Okuyucu, okuma sırasında okumakta olduğu metni kavramak-anlamak ihtiyacı duyar. Bu ihtiyaç doğrultusunda, okuma-anlama süreci özünde metni kavrama-anlama sürecine eşlenir.

3.3.5. Okuma-Anlama Sürecinin Bileşenleri

Okuma-anlama da tıpkı konuşma ve yazma gibi okuyucunun gerçekleştirdiği, güçlü bir biçimde dile dayalı bir üst düzey düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır (örneğin Perfetti 1985; Veeravagu, Muthusamy, Marimuthu ve Subrayan 2010). Van Dijk ve Kintsch (1983) ve Kintsch (1998) okuduğunu anlamayı metinden anlam yaratma süreci olarak tanımlar. Okuduğunu anlama çıktıları, okunan metne ilişkin bir zihinsel temsildir. Okuyucular bu zihinsel temsili metin içeriğine önceki bilgilerini katarak oluşturmuştur. Okuduğunu anlamaya ilişkin bu açıklama zihinsel model (Johnson-Laird 1983) veya durum modeli (Kintsch 1998) olarak adlandırılmaktadır. Okuma-anlama sürecinin öne çıkan bileşenleri aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

Sözcük tanıma bilgisi (decoding knowledge): Sözcük tanıma, okuma sürecinde bireyin okuduğunu kavrayabilmesini sağlayan en önemli bileşendir. Sözcük tanıma, yazılı olarak karşılaşılan birimin sesletimi, anlamsal özelliği gibi birçok belirlemenin yapılması sürecidir (Gentry 2006; T. Harris ve Hodges 1995). Okuyucular, söz konusu belirlemeleri yapmak amacıyla birçok stratejiyi uygulamaktadır. Ehri (2004, 2005) bu stratejilerin dört tanesini tanımlamıştır. *Çözümleme* (decoding), *analoji yapmak* (analogizing), *tahmin etmek* (predicting), tüm *sözcükleri görerek tanımlama* (recognizing whole words by sight). Bu dört stratejiye aşağıda daha ayrıntılı olarak bakalım:

Çözümleme, okuyucunun metinde karşılaştığı sözcükleri sesletme yeteneğidir (Samuels 2002). İyi derecedeki okuyucular, bilinmeyen sözcükleri çözümlemede birçok strateji uygulamaktadır. Başlangıç düzeyindeki okuyucular ise sözcük parçalarını bölüp, ses-ses ayırıp ve daha sonra bu sesleri karıştırıp bütün hâline getirerek çözümlemektedir. Bununla birlikte sözcüğün tümünün veya bir parçasının ilk sesini ayırarak, sözcükteki veya seslemdeki ünlü ile devam eden ünsüzleri belirleyerek ve seslemdeki uyumu saptayarak sözcüğün en küçük yapıları çözümlenebilir (T. Harris ve Hodges 1995). İkinci ve daha üst sınıftaki öğrenciler, sözcük yapısı (kök, önek, sonek, seslem vs.) hakkındaki bilgilerini de sözcüğü belirleme sürecinde kullanmaktadır (Morrow ve Morgan 2006).

Analoji yapma, kişinin bildiği sözcük veya sözcük parçalarını kullanarak bilinmeyen sözcükleri tanımlamasıdır. Barone, Hardman ve Taylor (2006) analoji yapmak ile ilgili olarak İngilizceden şöyle bir örnek vermektedir: Eğer *ball sözcüğündeki b sesini ve cake sözcüğünü biliyorsanız, bake'i yeni bir söz-*

cük olarak tanımlayabilirsiniz. White (2005) ve Zimmerman, Padak ve Rasinski (2008), bireyin analoji yapması için aşağıda sıralanan 4 farklı yeteneğin zorunlu olduğunu belirtmektedir.

Abecesel (alphabetic) kuralları bilmek
Sözcüklerin uyum özellerini veya yollarını bilmek
Baştaki sesbirimleri (sesleri) tanımlayabilmek
Sözcükleri ilk ve baştaki seslerine göre ayırabilmek

Tahmin yürütme, yazıya ait ipuçlarını, bağlamı ve söz dizimsel bilgiyi kullarak sözcüğün ne olabileceği hakkında çıkarım yapmaktır (Mesmer ve Griffith 2005). Sözcük tanıma sürecinde tahmin yürütme stratejisi ile ilgili birçok alt işlem söz konusudur. Bu süreçte birey, metnin içinde yer alan ipuçlarını kullanarak en olası sonuca ulaşmaya çalışmaktadır. Örneğin, sözcüğün ilk harflerini belirleme, sonraki sözcükleri kullanarak tümce bağlamını saptama, metnin yanında yer alan resimlerin özelliklerini metin ile birleştirme bu ipuçları arasındadır (Biemiller 1970; Goodman 1973, 1976; Tunmer ve Chapman, 1998). Buna karşın tahmin yürütme, metinde yer alan bilinmeyen sözcüklerin anlamsal içeriklerini saptamada her zaman doğru yol olmayabilir. Çünkü özellikle *içerik sözcükleri* (content words), bu yöntemler kullanılarak doğru bir şekilde tahmin edilemez (Gough ve Walsh 1991). Burada belirtmek gerekir ki, bağlamı kullanarak sözcüğün anlamını belirlemek okuyucalar için iyi bir yolmasına karşın sözcüğün anlamını kesin bir şekilde belirlemek için yeterli derecede iyi bir araç değildir. Bu yolla elde edilecek sonuçları iyileştirmek için bağlamdan elde edilen bilgileri diğer ipuçları ile birleştirmek gerekmektedir (Pikulski ve Chard 2005).

Görsel sözcük okuma (sight) yoluyla tanıma, sözcükleri herhangi bir çözümleme yapmadan hızla belirleme sürecidir. Görsel sözcük okuma, sözcüğü bir bütün olarak görsel biçimde ayırt etme yoluyla tanımayı ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Ehri (2005), öğretmenlerin *görsel sözcük* (sight word) terimini daha çok sıklığı fazla olan, yazılı metinlerde en çok karşılaşılan veya düzensiz şekilde sesletilen (ses bilgisel olarak düzenli olmadıkları için çözümlenmesi kolay olmayan) sözcükler için kullandıklarını belirtmiştir. Cunningham (1999) okuyucuya hızlı tanıma olanağı sağladığı için görsel sözcüklerin tüm okuyucuların metni hızlı, etkili ve akıcı bir şekilde okuyabilmesini kolaylaştırdığını, vurgular. Okuyucu görsel sözcükleri iyi bildiğinde, bu sözcüklerin sesletimi ve anlamı otomatik olarak işlemlenecek ve işlemleme sürecinde okuyucu, sözcüğün anlamını tanıma amacıyla herhangi bir ek çaba harcamayacaktır. Bu özellikleri, görsel sözcükleri özellikle metin okuma sürecinde önemli bir bileşen hâline getirmektedir.

Söz varlığı bilgisi (vocabulary knowledge): Okuma üzerine yapılmış araştırmalar, okuma-anlama ile söz varlığı bilgisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bir sözcüğün özel bir bağlamda kazandığı uygun anlamı da belirlemeye imkân veren araç, sözcük anlamı bilgisidir. Bu bilgi, okuduğunu anlamada tek, çift veya daha fazla sözcük veya karakterin anlamının tanımlaması ile metnin anlaşılmasını kolaylaştıran üst düzey okuma süreçleri için gerekli bilişsel güce erişimi mümkün kılan bir tür bilgiyi ifade eder (Silva ve Cain 2015; LervAag, Hulme ve Melby-Lervåg 2018).

Söz dizimi bilgisi (syntactic knowledge): Farklı okuma modelleri (Bishop ve Snowling 2004; Gough ve Tunmer 1986; Perfetti 1999) *söz dizimsel farkındalığın* (syntactic awareness) metin anlamına tam olarak erişebilmek için ayrılmaz bir bileşen olduğunu öne sürmüştür. *Dil bilgisel farkındalık* (grammatical awareness) olarak da bilinen söz dizimsel farkındalık, dil bilgisi kuralları ve bir dildeki tümcelerin dil bilgisi yapısı üzerinde düşünme ve bu yapıyı kontrol edebilme yeteneğidir (Gombert 1992: 41). Söz dizimi, yalnızca tümcelerde tek tek sözcüklerin bir araya getirilme kurallarını değil, aynı zamanda dilsel birimlerin belirginleştirilmiş anlamı ifade etmek üzere nasıl işaretlendiğini de gösterir. Söz dizimsel farkındalık, kod çözme ve okuduğunu kavrama-anlama eylemlerinin bir alt bileşenidir.

Söylem bilgisi: Daha önce ilgili alt bölümlerde değinildiği gibi, bu bilgi, dildeki tümce ötesi birimler hakkındadır. Farklı metin türlerinin söylem etkisiyle gerektirdiği dilsel, dil bilgisel ve kurgusal özelliklerine ilişkin bilgiyi içerir. Metni anlama, özünde söylemi kullanarak anlamı inşa etme eylemidir.

Fairclough'un (1989) toplumsal organizasyon düzeyleri doğrultusunda baktığımızda söylem terimi, bağlamın şu üç düzlemiyle ilişkilenmektedir: Söylemin oluştuğu birincil toplumsal çevre düzlemi, özel söylemlerin seçimini destekleyen ve onaylayan toplumsal kurum düzlemi ve bir bütün olarak toplum düzlemi. Bu ilişkileniş çerçevesinde bağlam türlerini sırasıyla birincil durum bağlamı, kurumsal bağlam ve toplumsal bağlam olarak sıralayabiliriz. Fairclough'un da belirttiği gibi metin yorumlayıcılar dilsel özelliklerle kodlanmış olan bağlam hakkındaki sayıltılarla başlayarak metinler üzerinde çalışırlar.

Birincil durum bağlamı iletinin oluştuğu birincil fiziksel bağlam hakkındaki bilgiye bağlıdır. Ancak okuma sadece metnin fiziksel çevresine bağlı olarak yorumlanışını değil, tüm durumun yorumunu içerir. Metin okumaları toplumsal uzlaşmalar, kişisel alışkanlıklar, amaçlar, zaman ve yere bağlıdır. Okumanın tüm bu özellikleri dikkate alınarak oluşturulan materyaller metnin anlamını olumlu yönde etkileyecektir. Durum bağlamının yanı sıra her metin kurumsal bağlamı da içerir. Özel uyarı, işaretler ve belgelerin varlığı kuru-

munun ekonomik ve/veya toplumsal gücünü gösterir. Örneğin reklamların içeriği ve biçemi topluma uygunluğun sınırlarını ve davranış normlarına ilişkin bilgiyi verir. Toplumun kurumlarına ilişkin anahtar bilgilerimiz iletinin ne zaman ve nerede olacağına ilişkin tahmin yürütmemizi kolaylaştırır. Bir metinde bu iki bağlam türünün yanı sıra karmaşık değerler, inançlar, bilgi dizileri ve kültür ortaklığı ile ilişkili olan beklenen/olası davranışların da var olması toplumsal bağlamı oluşturur. Dolayısıyla metindeki gerçek bilgi ile toplumsal ve kültürel bilgi ilişkisi ile metin anlamı değişebilir. Kress (1985) söylem farkındalığını oluşturmak için şu soruların yardımcı olabileceğini dile getirir:

- Neden bu konu?/ Metnin amacı ne?
- Konu nasıl düzenlenmiş?
- Bu konu farklı biçimlerde nasıl yazılabilirdi?

Başka bir deyişle metin betimsel, anlatımsal veya toplumsal amaçlardan hangisine hizmet etmektedir? Yazarın bakış açısı nedir ve metnin amacına bağlı olarak farklı yazı üslupları nasıl sunulabilir? Söylem toplumsal olduğu kadar kültüre özgü yapıya da sahiptir. Bu nedenle aynı konunun sunumu kültürden kültüre değişecektir. Söylemin toplum ve kültür bağımlı olması okuma-anlama üzerinde etkilidir. Bu durumun getirdiği doğal sonuçlardan biri okuyucu rollerinin de -daha önce yazma konusunda da işaret ettiğim gibi- sadece kişisel ve özel olmayıp bir topluluğun üyesi olma hâli ile ilişkileniyor olmasıdır. Toplum dil bilimciler tarafından bu tür topluluklar söylem topluluğu olarak tanımlanır. İletişim sırasında tek tek bireylerle veya bir topluluğun üyesi olan bireylerle etkileşime gireriz. Bu topluluklardan biri yaygın bir biçimde yazılı iletişim çözümlemeleri sonucunda kavramlaştırılmış olan söylem topluluğudur. Söylem topluluğu kavramı en genel biçimiyle ortak amaç ve hedefleri olan ve iletişimi bu amaç ve hedeflerine yönelik olarak kullanan topluluk (örneğin akademik söylem topluluğu vb.) olarak tanımlanmaktadır. Söylem topluluğu kavramının, hatırlanacağı gibi, daha önce tür çözümlemesi çalışmalarının merkezinde yer aldığına değinmiştim. Metin türlerine özgü örüntüler, kurgu blokları söylem topluluğunun beklentileri ile biçimlenir (Swales 1990, s. 9). Söylem topluluğu üyeliği, konuşma topluluğu üyeliğinden farklı olarak belli bir ilgi, merak ve isteğe bağlı olarak bireyin tercihiyle gerçekleşir. Buna karşın her birey hangi topluluk içinde doğmuş ise o konuşma topluluğunun (örneğin Türkiye'de Türkçe konuşma topluluğu vb.) doğal üyesidir. Konuşma topluluğu içine doğulan bir topluluktur ve bireyin üyelik konusunda seçme özgürlüğü yoktur. Konuşma topluluğu üyeliği iptal edilemezken, söylem topluluğu üyeliği iptal edilebilir.

Hazır bulunurluk boyutu (readiness aspect): Okumaya hazır bulunurluk, dil öğretmenlerini ve eğitimcilerini ilgilendiren bir konudur. Yetersiz bir

hazır bulunurluk eğitimi bazı öğrencilerin, standart bir okuma testinde yaşlarının ve sınıf düzeylerinin altında puan almalarına; geç okuyan öğrenciler olarak tanımlanmalarına neden olur. Okumaya hazır bulunurluk becerileri için şu örnekler verilebilir: Konuşma seslerini diğer seslerden ayırma, dil gelişimi, kavram oluşturma ve akıl yürütme becerileri. Hazır bulunurluk toplumsal ve duygusal etmenleri içerir. Bu etmenler sabittir ve sınıf ortamındaki besleyici tecrübelerle geliştirilebilir. Okumaya hazır bulunurluk da çoğu öğretilebilen beceri ve etmenlerden oluşan gelişimsel bir süreç olarak tanımlanmıştır. Hazır bulunurluk okuma ediminin her düzeyinde okuma becerilerinin gelişimine hizmet eden kesintisiz bir sürece yayılır (Barrett 1965; Hall 1976).

Duygusal boyut (affective aspect): Okuduğunu kavrama-anlamanın duygusal boyutu ilgi ve tutumu içerir. Bu boyut okumaya güdülenme düzeyinin arttırılması ve okuduğunu kavrama-anlamanın daha kolay gerçekleşmesinde etkili rol oynar. Pek çok araştırmacının okuma sırasında yaşanan, okuma etkinliğini güdüleyen veya okumaktan vazgeçiren okumaya yönelik tutumu, bireyin duyumlarıyla ilişkilendirdiği gözlenmektedir (bk. Alexander ve Filler 1976; McKenna, Kear ve Ellsworth 1995; Guthrie ve Wigfield 1997). Çocuğun okumaya karşı tutumu, güdülenme düzeyi, okumaya ilgisi onun okuma davranışlarını şekillendirir. Okuma etkinliklerine yönelik olumlu veya olumsuz tutum, çocukların okuma ölçüsü, zevki ve okuma başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (bk. Partin ve Gillespie 2002, s. 62-64). Bu etkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin, okuma ölçüsü arttırıldıkça çocukların, özellikle de okuma becerisi daha az gelişmiş çocukların durumlarındaki değişimi gözlemek mümkündür. Bu nedenle başarı düzeyleri ne olursa olsun tüm çocuklara mümkün olduğunca çok okuma etkinliği yaptırılmalıdır (Cunningham ve Stanovich 2001, s. 147).

Metinlerarasılık (intertextuality): Metinlerarasılık, metinler arasında var olan ve bir metnin anlamını şekillendiren ilişkileri ifade eder. Bir metindeki diğer metinlerin tanınabilir izleri, o metne anlam katmanları ekleyerek metnin içeriğini yoğunlaştırır. Bir okuyucunun metni yorumlayış biçimine yansıyan ve bu süreci etkileyen, benzer veya ilgili metinler arasındaki karşılıklı bağlantıdır. Bu nedenle okuma sürecindeki metinlerarasılık bir metin veya metinler grubunun başka metinlerle olan açık veya örtük ilişkilerini belirtir (Allen 2000).

Bakhtin söylenen her sözün önceki kullanımları, tecrübeleri ve çağrışımları kendisiyle birlikte getirecek şekilde nasıl "yarısının bize, yarısının başkasına" ait olduğu konusuna odaklanır (1981, s. 345). O hâlde dilin her kullanımı bir tür tekrardır. Bu nedenle iki veya daha çok metnin, metinlerarasılık ilişkisi benzerlik ilişkisine dayalıdır. Metinler arasındaki bu benzerlik de en

çok izlek veya üslup bakımından olmaktadır. Bu benzerlik ilişkini açımlayacak olursak bir okuma metni içerisinde yapılan tüm alıntılar ve göndermeler metinler arasındaki izleksel benzerliği göstermektedir. Yani yazar okuma metni ile ilişkili olan aynı konudaki diğer metinlere açık veya örtük gönderimlerde bulunarak iki metni ilişkilendirmektedir. Çağdaş dil bilim yaklaşımlarında da metinlerarasılık söylem çözümlemesi için bir araç ve metinlerin iletişimsel doğasının bir özelliği olarak görülür (ör. bk. Fairclough 1992; De Beaugrande 1984). Metinlerarasılığı tanımlayabilmek ve anlamak, eldeki metne başka bir bağlam, düşünce veya öykü kazandırdığı için yeni yorumları mümkün kılan çok daha zengin bir okuma tecrübesinin kazanılmasını sağlar.

3.4. Dinleme

3.4.1. Dinleme Nedir? Neden Önemlidir?

Dinleme, yaşamımız boyunca yürüttüğümüz etkinliklerin çoğunda var olan temel bir beceridir. Çok çeşitli şeyler dinleriz. Örneğin, birinin bir konuşma sırasında, yüz yüze veya telefonda ne söylediğini, bir havaalanı veya tren istasyonunda bilgi veren duyuruları; radyoda veya televizyonda hava durumu tahminlerini, radyoda bir oyunu; müziği; başka birinin konuşmasını, bir dersi, doktorda, bankada verilen uzman tavsiyelerini, bir fotokopi makinesinin veya diğer makinelerin nasıl kullanılacağına ilişkin talimatları, diğer talimatları, sınıfta sınırları belirlenmiş bir karşılıklı konuşmayı vb. (Lindsay ve Knight 2006, s. 45)

Dinleme, yukarıda ilgili başlıklar altında değindiğim üç dil becerisi ile (konuşma, okuma ve yazma) etkileşim hâlinde olan bir diğer temel dil becerisidir. Dinleme, kısaca konuşulan veya sözlü dili anlama becerisi olarak da açıklanabilir. Dinleme, insanların zihinlerinin içinde bilişsel düzeyde gerçekleşen ruh bilimsel bir olgu olduğu kadar, aynı zamanda insanlar ile onları çevreleyen çevre arasında etkileşimli olarak gelişen toplumsal bir olgudur. Dinleme süreci genellikle işitme ile karıştırılmıştır. Lundsteen, işitmenin fiziksel bir eylem olduğuna, buna karşın dinlemenin zihinsel bir eylem oluşana işaret etmiştir. İşitme, sesleri alma ve işleme konusundaki fizyolojik kapasitemizle ilgilidir (Lundsteen 1979). İşitmenin tersine, dinleme beynimiz tarafından alınan uyaranlara anlam vermekle ilgilidir. Nichols ve Lewis'e göre (1954) dinleme, algılanan işitsel sembollere anlam yüklemektir. Bu belki de en genel tanım, aşağıda örnekleri verilen tanımlarda ise özelleşmektedir:

Dinleme sözsel bir girdiyi anlama ve yorumlama sürecidir (Keçik ve Uzun 2000, s. 111). Konuşan veya sesli okuyan bir kişinin vermek istediği iletiyi tam olarak anlayabilme becerisi (Özbay 2006, s. 5). İşittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme (Göğüş 1978,

s. 228). İşitileni almak ve saklamak veya işitileni anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever 2000, s. 11).

Dinleme, dört temel dil becerisinden biri olduğu için öğrenmede önemli bir yere sahiptir. Konuşma, okuma ve yazma gibi diğer beceriler dil yeterliliğini geliştirmek için gerekli olsa da dinleme yekin dil kullanımına baskın bir biçimde katkıda bulunur. Dinleme, bir insanda dil denen bir şey olduğuna ilişkin ilk farkındalığı uyandıran alıcı bir beceridir. Dil yeteneği, dili dinlemeyi öğrenirken gelişir. Dilin sesleri, ritmi, tonlaması ve vurgusu ancak dinleme yoluyla mükemmel bir şekilde içselleştirilebilir. Konuşulan dili dinleyerek anladıkça, diğer becerileri geliştirmek ve iletişim bağlamlarında bireyin kendine güven duyması daha kolay mümkün olur. Öyle ki, dinleme konusundaki öncü araştırmalardan birini yapan J. I. Brown, dinleme ediniminin sonraki tüm iletişim tecrübeleri üzerindeki temel nitelikli rolünü vurgularken yaşam boyu sürecek konuşma, okuma, yazma ve dinleme etkinliklerinin kalitesi açısından dinleme ediniminin ayrı bir öneme sahip olduğuna dikkat çeker (1987, s. 5).

Dinleme, birincil iletişim biçimi olmanın dışında, dil öğrenen kişinin dilin birey ve toplum üzerindeki etkisini anlamasına da yardımcı olur. Özellikle iletişimsel dil öğretimi açısından, işitsel girdi kaynağı oluşu ve öğrenenlerin sözlü iletişimde etkileşime girmesini sağlayışı nedeniyle iletişimsel yeterliliğin temelinin dinlemeye dayandığı ve dolayısıyla dil öğreniminin büyük ölçüde dinlemeye bağlı olduğu söylenmektedir. Bir diğer deyişle dinleme, bütüncül dil yeterliliğinin somut temelini oluşturur.

Dinleme, iletişim sırasında alıcıya tutarlı karşılıklar verilmesinde çok önemli bir işleve sahip olduğu için iletişim eyleminin en önemli parçası durumundadır. Özellikle iletişimsel amaçlar doğrultusunda bakıldığında, iletişimin kalitesi açısından dinleme etkili bir rol oynar. Bunun temel nedeni, iletilerin anlaşılmasında yalnızca sesletimin, sözcük vurgusunun, sözcük bilgisinin ve söz diziminin değil, ses tonu, perde ve tümce vurgusunun da etkili olabilmesidir. Bu nedenle kimi zaman bir iletideki örtük veya gömülü anlama erişim sadece dinlediğimizde mümkündür.

İnsanoğlu gerçekten dinlenmek, ciddiye alınmak, anlaşılmak ihtiyacındadır. Dinlemenin insan hayatı için önemi birçok araştırmanın sonuçları ile açık bir biçimde ortaya konmuştur (Merrill ve Borisoff 1987; Lynch 1985 vb.). Bu sonuçlar örneğin, dinleme becerilerinin kariyer yetkinliği ve gelişimi için ve hatta daha sağlıklı bir yaşam için en önemli iletişim becerileri olarak sıralandığını göstermektedir. Söz konusu beceriler, kişisel yaşamda olduğu kadar öğrenim ve iş hayatında da etkili rol yüklenerek öne çıkmaktadır.

3.4.2. Dinlemenin Bileşenleri

Purdy, dinlemenin bileşenleri olarak şu kavramları öne çıkartmaktadır: İrade, odaklanmış dikkat, algı, yorumlama, hatırlama, tepki verme ve insan unsuru. Bu bileşenler, kaynaklarını insanı etkili bir dinleyici olmaya götüren yoldaki adımlardan almaktadır. Araştırmacı bu adımları ve içeriklerini ise şöyle açıklamaktadır (1997, s. 8-10): *"Dinlemeye istek duyun: Bireyin dinleyebilmesi için öncelikle dinlemeyi istemesi gerekir. Bu nedenle irade veya dinleme isteği, etkili dinlemenin ilk bileşenidir.*

Dikkatinizi odaklayın: İyi dinleme, odaklanmış dikkat gerektirir. Aklınız karışıyorsa veya konuşmacının söyleyebileceğini düşündüğünüz şeye onu dinlemeden atlıyorsanız, önemli bilgileri kaçırma eğilimindesinizdir.

Dinlerken ne dinlediğinizin farkında olun (algı): Dinleme sürecinin üçüncü bileşeni algıdır. İletinin, konuşmacının ve bağlamın tüm unsurlarının farkında olmak gerekir. Bireyler, örneğin ön yargılı veya karşıt bakış açıları nedeniyle başkalarını dinlemeye isteksiz olduklarında iletişimin içeriğinin önemli bir kısmı kaybolur.

Dinleme sürecinin yorumlamayı (hem sözlü hem de sözlü olmayan ipuçları dahil) içerdiğini unutmayın: Dinleme sürecinin dördüncü bileşeni, insanların iletileri ve anlamlarını yorumlama kapasitesidir. Yorumlama süreci anlamayı içerir. Bir iletiyi yorumlarken, doğal olarak o iletiyi kendi tecrübelerimize göre anlamlandırırız. Dolayısıyla her ileti yorumlama edimi aslında yaratıcı bir süreçtir. Ancak aynı zamanda tecrübelerimizle sınırlı olduğumuz anlamına da gelir. Bir kişi, örneğin çağdaş fizikle ilgili bir iletiyi dinlemek için oldukça istekli olabilir. Bununla birlikte, ileti özellikle karmaşık veya dinleyicinin kavrayabileceğinin ötesinde teknikse, doğru bir yorumlama olasılığı büyük ölçüde azalır.

Duyduklarınızı hatırlamak için bilinçli olarak uğraşın: Yetkin dinleme hatırlamayı içerir. Çoğu zaman hiçbir çaba sarf etmeden hatırlarız. Ancak birçok kritik dinleme durumunda, işittiklerimizi hatırlamamıza yardımcı olacak dinleme becerilerini bilinçli ve etkili bir biçimde sürece dahil etmemiz gerekir.

Geri bildirimle tepki vermeyi alışkanlık hâline getirin: Altıncı bileşen, iyi dinleme sürecini tamamlamak için gerekli olan tepki verme ihtiyacıdır. Bazen anladığımızı düşünüp anladığımızı düşündüğümüz üzerine içsel olarak yorum yaptığımız için tepkimiz içseldir. Genellikle, bir düşünceyi tam olarak anladıktan sonra, konuşmacıya geri bildirim veya konuşmacının söylediklerini nasıl anladığımız ve yorumladığımız hakkında onun (onların) bir düşünceye sahip olacağı şekilde tepki vermemiz önemlidir.

Dinlerken kişiler arası ilişkiyi (insanı) önemseyin: Yedinci ve son bileşen insandır. Hem kişisel hem de iş hayatımızda insan en önemli kaynaktır. Dinleme, insanları doğrulamalı ve güçlendirmeli; böylece ilişkileri geliştirmelidir."

Nunan'a göre de (2001, s. 23-24) dinleme, şu altı aşamayı, bir diğer deyişle bileşeni içeren bir süreçtir: İşitme, odaklanma, anlama, hatırlama, değerlendirme ve tepki verme. Nunan bu aşamalara ilişkin olarak şu açıklamaları yapmaktadır: Bu aşamalar sırayla ve hızlı bir şekilde art arda gerçekleşir. İşitme, sesin algılanmasıdır. Dinlemek için duymak gerekir, ancak duymak için dinlemek gerekmez. Bu nedenle dikkat devreye girmektedir. Dikkat, beynin odaklandığı bir seçimi ifade eder. Beyin uyaranları tarar ve kişinin sadece seçilmiş birkaçına odaklanmasına izin verir. Üçüncü aşama, duyulanların anlamını çözümlemekten ve görülen ve duyulan sembolleri (sözcükler veya alkış sesleri, sembolik anlamları olan görüntüler vb.) kavramayı gerektiren anlamadır. Dinleyici, gönderici tarafından amaçlanan anlamı ve göndericinin sunduğu bağlamı yakalamalıdır. Bir sonraki aşama olan hatırlama, dinleme sürecinin önemli aşamasıdır. Bireyin iletiyi alıp yorumlamasının yanı sıra, onu zihnin depolama bankasına eklemesi anlamına gelir. Bu da bilginin zihnimizdeki kalıcılığı ile ilgilidir. Ancak, nasıl dikkat seçiciyse, bellek de öyledir. Hatırlanan şey, ilk duyulan veya görülenden oldukça farklı olabilir. Sondan bir önceki aşama değerlendirmedir. Dinleyici alınan iletiyi değerlendirir. Bu noktada, aktif dinleyiciler kanıtları tartar, olguları görüşlerden ayırır ve bir iletide yanlılık veya ön yargının varlığını veya yokluğunu belirler. Son olarak tepki verme aşaması söz konusudur. Bu aşama, dinleyicinin sözlü veya sözlü olmayan geri bildirim yoluyla süreci tamamlamasını gerektirir. Konuşmacının bir iletinin dinleyiciye erişip erişmediğini belirlemesinin başka bir yolu yoktur. Bu nedenle geri dönüp anlamayı kontrol etme fırsatı her dinleme ortamı için mümkün olmadığı için bazen bu aşama karmaşık hâle gelebilir.

Yukarıda verilen örneklerde görüldüğü gibi dinlemenin bileşenleri ve dolayısıyla aşamaları konusunda geliştirilmiş modellemelerde pek çok ortak noktanın varlığının yanı sıra kimi ayrıntılarda farklılıklar da vardır. Ancak bu farklılıklar bir araya getirildiğinde dinleme ile ilgili daha kapsamlı bir çerçeveye erişilebildiği de görülmektedir. Aynı başlıklarda içerik açısından zenginleştirmeler oluşu da ayrıca dikkati çekmektedir. Dinlemenin bileşenlerine ilişkin çeşitli araştırmaların sonuçları göz önüne alınarak bakıldığında, dinleme ile ilgili sorunların kaynaklarına da erişilebilir. Bu sorun kaynakları iletinin kendisi, konuşmacı, dinleyici, konuşma hızı, yeni terimler ve kavramlar, dinleyenin odaklanma zorluğu yaşaması ve fiziksel çevre olarak sıralamaktadır (Yagang 1993; Flowerdew ve Miller 1996 vb.) Öte yandan, dinlemeyi diğer bir alıcı dil becerisi olan okumadan ayrılan yönleri açısından düşünürsek özellikle öğrencilerin dinlemeyi zor bir edim olarak hissetmelerinin nedenini de

hızlıca ortaya koyabiliriz. Keçik ve Uzun (2000, s. 112) dinlemenin okumadan ayrılan yönlerini şöyle özetlemektedir:

"Dinleyicinin, okur gibi girdi üzerinde belli bir denetimi yoktur. İstediği yerde durmak, belli bölümleri atlamak, anlamadığı bölümü yeniden baştan almak gibi işlemleri rahatça yapamaz. Okur gibi zamanı kendi isteğine göre kullanamaz. ...sözlü dile özgü, yazılı dilde olmayan özelliklerin de dinleyici tarafından algılanması gerekir. Örneğin düzensiz duraksamalar, yanlış başlangıçlar, kuşkular, düzeltme ve geri dönüşler, sözcüklerin birbiri ardı sıra dizilmesinden ortaya çıkabilen sesletim ayrılıkları, sözcük ve sözce sınırlarının belirlenmesi gibi…"

3.4.3. Dinleme Süreci ve Dinleme Stratejileri

Okumanın karmaşık yapısını açıklamaya çalışan modeller dinleme sürecini açıklamak üzere de kullanılmaktadır. Bu çerçevede, dinleme edimi gerçekleştirmenin de üç olası yolu olduğu savunulmuştur (O'Malley, Chamot ve Küpper 1989; Graham 2017): Dış doğrultulu, iç doğrultulu ve etkileşimsel dinleme süreci. İlki, belirli yapılara, sözcüklere vb. dikkat etmeden dinlenen bir şeyin genel anlamını anlamaktan ibarettir. Bu hâliyle dinleme süreci, dinleyicinin genel düşünceyi anlarken dinlediklerindeki alt konu veya düşünceler hakkında da buna bağlı değerlendirmeler yapmayı seçtiği genel bir bakış gibidir. Öte yandan araştırmacılar tam tersi bir süreçten de söz etmektedir: İç doğrultulu dinleme süreci. İç doğrultulu işleme, temelde dil hakkındaki bilgiyi kullanarak akustik sinyalleri anlamlandırmaya çalıştığımız dilsel bir süreçtir.

Bu modele göre, sesin, sesbirimlere, sözcüklere, öbeklere, sözcelere, anlamlı metinleri tamamlamaya kadar toplanması yoluyla doğrusal bir biçimde bezendiği varsayılır ve bunun sonucunda anlam sürecin son adımı olarak üretilir (T. Harris ve Hewitt 2005, s. 286). Aralarındaki fark şudur: Dış doğrultulu dinleme sürecinde öğrenciler bağlamı dikkate alır ve belirli ayrıntılara dikkat etmelerine gerek yoktur. Buna karşın iç doğrultulu dinleme sürecinde öğrencilerin ayrıntılara dikkat etmesi gerekir. Çünkü burada konuşmanın veya başka bir dinleme etkinliğinin tüm anlamını anlamak için belirli ayrıntılar çok önemlidir. Dinleyici, tek tek sözcüklere ve ifadelere odaklanır ve bir bütün oluşturmak için bu ayrıntılı ögeleri bir araya getirerek anlamı elde eder. Etkileşimsel dinleme süreci ise dinleyicilerin dış doğrultulu ve iç doğrultulu süreci birlikte işletmesiyle gerçekleşir. Graham (2017) daha başarılı dinleyicilerin esnek bir biçimde iki süreci birlikte etkileşimsel olarak işlettiklerine vurgu yapar.

Dinleme sürecinin işletiliş özellikleri, dinleme stratejilerini de biçimlendirmektedir. Bu nedenle dinleme stratejileri de genel olarak dış doğrultulu ve iç doğrultulu stratejiler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu stratejiler işletilen din-

leme süreci etkileşimsel ise birlikte kullanılabilmektedir. Güncel çalışmaların sonuçları ile dinleme becerilerinin öğretilmesi konusunda her farklı dinleme durumuna uyacak şekilde düzenlenmiş bir dizi dinleme stratejisi geliştirilmiştir. Dinleme stratejileri, dinleme girdisi olarak adlandırılan dinlenen bir şeyin hatırlanmasına doğrudan katkıda bulunan teknikler, yaklaşımlar, yöntemler veya dinleyerek anlamayı kolaylaştırıcı etkinliklerdir. Tümden gelimli stratejiler, dinleyici merkezlidir; dinleyicinin dinlediği düşünceleri yorumlamasına yardımcı olan konuya, dinleme bağlamına, metin türüne ve dile ilişkin kendi bilgisine dayanır. Tümden gelimli dinleme stratejileri şunlardır:

Ana düşünceye odaklanma
Tahmin etme
Çıkarım yapma
Özetleme

Öte yandan, tüme varımlı stratejiler, dinleyicilerin kullandığı metin merkezlidir. Burada dinleyici dinlediği metindeki bilgiyi anlamak için iletideki dili, seslerin, sözcüklerin ve dil bilgisinin metinde nasıl bir birleşim sunduğunu sorgular. Tüme varımlı stratejiler şu iki başlık altında toplanmaktadır:

- Dinlerken belirli ayrıntılara odaklanma
- Örüntüleri (word-order patterns) tanımlama

Stratejik dinleyiciler ayrıca planlamak, izlemek ve değerlendirmek için üst bilişsel stratejiler de kullanmaktadır. Burada eklemek gerekir ki, üst bilişsel becerileri kullanmak sadece dinleme için değil, diğer tüm dil ve iletişim becerilerindeki yetkinliğe önemli derecede yapıcı destek sunar. Wenden (1998) üst bilişsel becerileri kullanan öğrencilerin kimi getirilere sahip olduğunu belirtmektedir. Örneğin, öğrenciler daha stratejik hâle gelir. Öğrenme gelişimleri daha kalitelidir ve bilişsel gelişimleri daha hızlıdır. Öğrenme süreçlerindeki öz güvenleri yüksektir ve neden başarılı veya başarısız olduklarına dair kendi değerlendirmelerini yapabilirler. Değişen koşullara uygun stratejileri kullanabilirler. Öğrenmeyi sürekli hale getirerek yeni durumlarla başa çıkabilirler.

3.4.4. Dinleme Türleri

Wolvin ve Coakley (1996: 13-25), ayırt edici ve kapsamlı dinlemenin aşağıda değineceğim diğer üç dinleme türü için temel olduğunu düşünmektedir. **Ayırt edici dinleme** işitsel ve/veya görsel uyaranları ayırt etmeyi içerir. Ayırt edici dinleme, çeşitli uyaranlar arasında doğru ayrım yapmak için güçlü bir odaklanma ve duyarlılık gerektirir. Ayırt edici dinleme, dinleme davranışının diğer tüm amaçları için temel teşkil eder. Sürecin alıcı aşaması, girdi

bilgiyle etkili bir şekilde başa çıkabilmek için dinleyicinin işitsel ve görsel ipuçlarını dikkatlice tanımlamasını ve yorumlamasını gerektirir.

Kapsamlı dinleme, bir diğer deyişle anlamak için dinlemek ise, uyaranları ayırt etmekten iletinin anlaşılmasına kadar uzanır. Kapsamlı dinleyiciler dersleri, brifingleri, raporları, konferansları, televizyonu ve filmleri, belgeselleri, telefon iletilerini, trafik uyarılarını, onların içerdiği bilgileri anlamak için dinler. Tüm düzeylerde çok sayıda eğitim-öğretim süreci kapsamlı dinlemeye dayanmaktadır. Öğrencilerden mümkün olduğunca çok miktarda bilgiyi anlamak ve saklamak için dersleri ve sınıf içi tartışmaları dikkatlice dinlemeleri istenir.

Empatik dinleme, dinleyicinin, bir sorunla ilgili olarak kendi çözümünü aktarabileceği biçimde konuşmacıya konuşma fırsatı sağladığı bir dinleme türüdür. Dinleyicinin, konuşmacının sorun olarak kabul ettiği bir konu üzerinden rahatça konuşmasını sağlayan destekleyici davranışlar ve tepkiler sergilediği bir dinleme türü olarak dikkati çeker. Ciddi ruh bilimsel problemlerin nitelikli terapistler tarafından ele alınması sırasında kapsamlı dinleme örnekleriyle karşılaşırız. Bu tür dinlemede dinleyici söylenenleri değerlendirmemeye veya yargılamamaya dikkat etmelidir. Empatik dinleme, sınıf içi ortamda da zaman zaman dikkat çekici biçimde önem kazanan bir dinleme türüdür.

Empatik dinlemeden farklı olarak **eleştirel dinleme**, bir dinleyicinin söylenenleri değerlendirmesini/yargılamasını gerektirir. Eleştirel dinleyicinin iletiyi ayırt edip anladıktan sonra kabul etmek veya reddetmek için ileti hakkında kişisel düşüncesini oluşturması, ikna edici itirazlar yapabilmesi beklenir. İleti ile ilgili bu tür bir kişisel düşünce geliştirme adımının ayırt etme ve anlama adımlarına eklemlenebilmesi için yeterince dinlemek önemlidir. Çok fazla dinleyici zamanından önce veya uygunsuz bir şekilde dinlediklerini değerlendirmeye gidebilir ve konuşmacıları ve iletilerini tam olarak anlamadan onlar hakkında çeşitli kişisel düşünceler ortaya koyabilir. Dinleyiciler ikna edici iletilere farklı tepkiler verebilir. Bu noktada, güvenilirlik ve inanılırlık sağlama konuşmacının yüklendiği bir rol ve etkidir.

Son olarak, **duyuşsal- eğlendirici dinleme**, dinlenen şeyden zevk almak, eğlenmek veya bir haz elde etmek için dinlemektir. Müzik dinlemek, çevresel sesleri, bir sesli kitabı veya bir televizyon programını dinlemek bu dinleme türüne örnek olarak gösterilebilir.

SONUÇ

Bu bölüm boyunca ele alınıp açıklanmaya çalışılan ilkeler, kavram ve terimler çerçevesinde şöyle bir değerlendirme yapmak mümkündür: Genelde dil öğretiminde, özelde ana dili öğretiminde ve dolayısıyla Türkçenin ana dili olarak öğretiminde tarihsel sürecin bizi getirdiği noktada aşağıda sıralanan hususlar tüm gerekliliklerıyle karşımızda durmaktadır:

Belirli bir müfredatın, içerdiği konular hakkındaki özgün araştırmalardan kaynağını alan bilgilere dayanarak ilerleme sağlanması.

Dilin kendisini kullanmayı öğrenirken, dili öğrenmeyi öğrenmek için kullanmak.

Kavram oluşturma, bilgi ve dili birbirine bağlayan düşünme becerilerini geliştirmek.

Dili öğretirken hem başkalarının ve kendimizin daha fazla farkında olmamızı sağlayan farklı bakış açıları ile hem de ortak bilgiler ile temasa izin vermek.

Bu hususlar, günümüzde giderek daha da çok önemi ortaya konulan stratejik dil öğrenme ve öğretme kavramının da neredeyse tüm içeriğine işaret etmektedir. Çünkü bu bölüm boyunca atıf yapılan pekçok araştırmanın da odağına aldığı gibi dil öğretimi, dilin doğası gereği *öğrenmeyi öğrenmek* için en elverişli süreçtir. Öğrenmeyi öğreten bir ana dili öğretimi süreci, öğrencinin bilginin yaratılmasına katılımını; öğrenirken akla vurma ve değerlendirme yapabilmesini; olgu ve olaylar arasında bağlantı ve ilişki kurabilmesini; çeşitliliği olduğu gibi kavrayabilmesini; bulanıklık ve belirsizlikten kaçınmasını veya bulanıklığın ve belirsizliğin nedenlerini sorgulamasını vb. sağlayacaktır. Bu nedenle ana dili öğretimi ve elbette Türkçenin ana dili olarak öğretimi de her geçen gün üzerinde daha çok düşünülmesi ve çalışılması gereken bir konu olmaya devam etmektedir.

KAYNAKLAR

Abelson, R. P. (1981), "Psychological Status of the Script Concept", *American Psychologist*, *36(7)*, s. 715-729.

Adetoro, N. (2010), "Reading Interest and Information Needs of Persons with Visual Impairment in Nigeria", *South African Journal of Libraries and Information Science, 76(1)*, s. 49-56.

Aebersold, J. ve Field, M. L. (2004*), From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.

Agustan S., Juniati, D., Siswono, T. (2017), "Profile of Male-Field Dependent (FD) Prospective Teacher's Reflective Thinking in Solving Contextual Mathematical Problem", içinde *AIP Conference Proceedings, 1867(1)*, s. 1-7.

Aksan, D. (1975), "Anadili", *Türk Dili Dergisi, XXXI (285)*, s. 423-434.

Alderson, J. C. (1996), "The Testing of Reading", *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* içinde (Ed: C. Nuttall), s. 212-228, Heinemann, Oxford.

Alderson, J. C. (2000), *Assessing Reading*, Cambridge University Press, Cambridge.

Alexander, J. E. ve Filler, R. C. (1976), *Attitudes and Reading*, International Reading Association, Newark, DE.

Allen, G. (2000), *Intertextuality*, Routledge, London.

Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Longman, New York.

Anderson, N. J. (2014), "Developing Engaged L2 Readers", *Teaching English as a Second or Foreign Language* içinde (Eds: M. Celce-Murcia, D. M. Brinton ve M. A. Snow), s. 170-188, National Geographic Learning/Cengage Learning, Boston, MA.

Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J. ve Wilkinson, I. (1985), *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*, National Institute of Education and The Center for the Study of Reading, Washington, DC.

Aslan, Y. ve Yaylı, D. (2019), "Konuşma Eğitiminde Temel Kavramlar", *Konuşma ve Eğitimi 2019* içinde (Ed: G. Çetinkaya), s. 1-18, Pegem Akademi.

Baker, L. (1971), *Listening Behaviour*, Prentice Hall, NJ, Eaglewood Cliffs.

Baker, C. (2000), *A parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon, England.

Bakhtin, M. M. (1981), *The dialogic imagination: Four Essays by MM Bakhtin* (Ed: M. Holquist), University of Texas Press, Austin.

Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, NJ: Englewood Cliffs.

Barone, D., Hardman, D. ve Taylor, J. (2006), *Reading First in the Classroom*, Allyn & Bacon, Boston.

Barrett, T. C. (1965), "Visual Discrimination Tasks as Predictors of First-Grade Reading Achievement", *The Reading Teacher, 18*, s. 276-282.

Bartlett, F. C. (1932), *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*, Cambridge

University Press, Cambridge.

Bawarshi, A. S. ve Reiff, M. J. (2010), *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, Parlor Press, USA.

Becker, J. ve Varelas, M. (2001), "Piaget's Early Theory of the Role of Language in Intellectual Development: A Comment on DeVries's Account of Piaget's Social Theory", *Educational Researcher, 30 (6)*, s. 22-23.

Bereiter, C. ve Scardamalia, M. (1987), *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bernhardt, E. B. (2011), *Understanding Advanced Second-Language Reading*, Routledge, New York.

Bernhardt, E. B. ve Kamil, M. (1995), "Interpreting Relationships Between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses", *Applied Linguistics, (16)*, s. 15-34.

Biber, D. (1989), "A Typology of English Texts", *Linguistics, (27)*, s. 3-43.

Biemiller, A. J. (1970), "The Development of the Use of Graphic and Contextual Information as Children Learn to Read", *Reading Research Quarterly, 6*, s. 75-96.

Bishop, D. V. M. ve Snowling, M. J. (2004), "Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?", *Psychological Bulletin, 130* (6), s. 858-886.

Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W. ve Krathwohl, D. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Longmans, Green, New York, Toronto.

Bloom, F. E., ve Lazerson, A. (1988), *Brain, Mind, and Behavior*, Freeman, New York.

Bozkurt, B. Ümit. (2018), "Kavram, Kavramsallaştırma Yaklaşımları ve Kavram Öğretimi Modelleri: Kuramsal Bir Derleme ve Sözcük Öğretimi Açısından Bir Değerlendirme", *Dil Dergisi, 169(2)*, s. 5-24.

Bozkurt, B. Ü. ve Uzun, G. L. (2017), "Kavramlaştırma Üzerine Veritabanlı Bir Araştırma", *Dil ve Edebiyat Dergisi, 14 (1)*, s. 87-127.

Brown, H. D. (1980), *Principles of Language Learning and Teaching,* Prentice-Hall, Inc., NewJersey.

Brown, H. D. (1994), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy,* Prentice Hall Regents, NJ: Englewood Cliffs.

Brown, H. D. ve Abeywickrama, P. (2010), *Language Assessment: Principles ve Classroom Practices,* Longman, New York.

Brown, J. I. (1987), "Listening-Ubiquitous Yet Obscure", *Journal of the International Listening Association, 1(1)*, s. 3-14.

Brown, G. ve Yule, G. (1983), *Discourse Analysis,* Cambridge University Press, Cambridge.

Bruner, J. (1960), *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. ve Zumbrunn, S. (2013), "Examining dimensions of self-efficacy for writing", *Journal of Educational Psychology, 105(1)*, s. 25-38.

Bulman, C. (2013), "An Introduction to Reflection", *Reflective Practice in Nursing* 2013 içinde (Eds: C. Bulman ve S. Schutz), s. 1-22, Wiley-Blackwell.

Case, R. (2005), "Moving Critical Thinking To The Main Stage", *Education Canada, 45(2)*, s. 45-49.

Buzan, T. (2009), *The Memory Book: How to Remember Anything You Want,* BBC., London.

Chafe, W. L. (1982), "Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature", *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy 1982* içinde (Ed: Deborah Tannen), s. 35-53, Ablex, Norwood, NJ.

Chaney, A. L. ve Burke T. L. (1998), *Teaching Oral Communication in Grades K-8*, Allyn and Bacon, Boston.

Chiappe, P., Siegel, L. S. ve Gottardo, A. (2002), "Reading-Related Skills Of Kindergartners from Diverse Linguistic Backgrounds", *Applied Psycholinguistics, 23(1)*, s. 95-116.

Cook, G. (1989), *Discourse in Language Teaching: A Scheme For Teacher Education*, Oxford University Press, Oxford.

Collier, V. P. (1989), "How Long? A Synthesis Of Research On Academic Achievement in Second Language", *TESOL Quarterly, 23*, s. 509-531.

Collier, V. P. (1992), "A Sythesis of Studies Examining Long-Term Language Minority Student Data On Academic Achievement", *Bilingual Research Journal, 16(1-2)*, s. 187-212.

Collier, V. P. (1995), "Acquiring a second language for school", *Directions in Language and Education, 1 (4)*, s. 1-10.

Croft, W. ve Cruse, D. A. (2004), *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.

Cummins, J. (1979), "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", *Review of Educational Research, 49*, s. 222-251.

Cummins, J. (1981), "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students", *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Rationale 1981* içinde (Ed. California State Department of Education), s. 3-49, California State University, Los Angeles, CA.

Cummins, J. (1991), "Interdependence of first- and second-language-proficiency in bilingual children", *Language Processing in Bilingual Children 1991* içinde (Ed: E. Bialystok), s. 70-89, Cambridge University Press, Cambridge, MA.

Cummins, J. (2000), *Language, Power, And Pedagogy. Bilingual Children in The Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon, England.

Cummins, J. (2001), "Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?", *Sprogforum, 7(19)*, s. 15-20.

Cunningham, A. E. (1999), *Phonics They Use: Words for Reading and Writing*, Allyn & Bacon, Boston.

Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (2001), "What Reading Does For The Mind", *Journal of Direct Instruction, 1(2)*, s. 137-149.

De Beaugrande, R. A. (1984), *Text Production: Toward a Science of Composition*, Ablex, Norwood.

De Beaugrande, R. A. (1989), "From Linguistics to Text Linguistics to Text Production: A Difficult Path", *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick 1989* içinde (Eds: G. Antos ve H. P. Krings), s. 58-83, Niemeyer, Tübingen.

De Beaugrande, R. A. ve Dressler, W. (1981), *Introduction to Text Linguistics,* Longman, London.

De Lange, M., Dippenaar, H. ve Anker, J. (2018), "Shared Writing as First Phase in Writing Instruction of Intermediate Phase Afrikaans Home Language Learners", *A Journal for Language Learning, 34(1)*, s. 33-46.

Devitt, A. J. (2000), "Integrating Rhetorical and Literary Theories of Genre", *College English, 62(6)*, s. 696-718.

Dewey, J. (1938), *Experience and Education,* Macmillan, New York.

Dirgeyasa, Wy. I. (2016), "Genre-Based Approach: What and How to Teach and to Learn Writing", *English Language Teaching*, *9 (9)*, s. 45-51.

Dong, X. H. (1994), "A Survey and Analysis of English Majors' Pragmatic Competence in Different Stages", *Foreign Language Teaching, (3)*, s. 9l-95.

Ehri, L. (2004), "Teaching Phonemic Awareness And Phonics: An Explanation of The National Reading Panel Meta-Analysis", *The Voice Of Evidence in Reading Research 2004* içinde (Eds: P. McCardle ve V. Chhabra), s. 153-186, Paul H. Brookes, Baltimore.

Ehri, L. (2005), "Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues", *Scientific Studies of Reading, 9(2)*, s. 167-188.

Elley, W. (1991), "Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs", *Language Learning, 41(3)*, s. 375-411.

Ellis, G. ve Brewster, J. (2014), *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*, British Council.

El Menoufy, A. (1997), "Speaking the Neglected Skill", *New Directions in Speaking*. *Proceedings of the Fourth EFL Skills Conference* içinde, s. 9-18. Under the auspices of the center of adult and continuing education the American University in Cairo.

Ennis, R. H. (1985), "A Logical Basis For Measuring Critical Thinking Skills", *Educational Leadership, 43(2)*, s. 44-48.

Facione, P. A. (1990), *Critical Thinking: A Statement Of Expert Consensus For Purposes of Educational Assessment and Instruction*, The California Academic Press, Millbrae, CA.

Fairclough, N. (1989), *Language and Power*, Longman, London.

Fairclough, N. (l992), "Discourse and Text: Linguistic and Intertextual Analysis within Discourse Analysis", *Discourse and Society, 3(2)*, s. 193-217.

Florez, M. A. C. (1999), *Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills*, ERIC Digest

https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435204.pdf

Gilmer, B. V. (1970), *Psychology*, Harperve Row Publishers, New York.

Flower, L. S. ve Hayes, J. R. (1980a), "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem", *College Composition and Communication, 31(1)*, s. 21-32.

Flower, L. S. ve Hayes, J. R. (1980b), "The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints", *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach 1980* içinde (Eds: L. W. Gregg ve E. R. Steinberg), s. 31-50, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981), "A Cognitive Process Theory Of Writing.", *College Composition and Communication, 32*, s. 365-387.

Flowerdew, J. ve Miller, L. (1996), "Student Perceptions, Problems and Strategies in Second Language Lecture Comprehension", *RELC Journal, 23 (2)*, s. 60-80.

Genesee, F. (1987), *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Newbury House, Cambridge, MA.

Gentry, J. R. (2006), *Breaking the Code: The New Science of Beginning Reading and Writing*, Heinemann Educational Books, Portsmouth, NH.

Geva, E. (2006), "Second-language oral proficiency and second-language literacy", *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of The National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth 2006* içinde (Eds: D. August ve T. Shanahan), s. 123-139, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Geva, E., Yaghoub Zadeh, Z. ve Schuster, B. (2000), "Understanding Individual Differences in Word Recognition Skills of ESL Children", *Annals of Dyslexia, 50*, s. 123-154.

Gilbert, J. ve Graham, S. (2010), "Teaching Writing to Elementary Students in Grades 4-6: A National Survey", *The Elementary School Journal, 110*, s. 494-518.

Gilhooly, K. J. (1998), "Working Strategies and Reasoning Tasks", *Working Memory and Thinking 1998* içinde (Eds: Robert H. ve K. J. Gilhooly), s. 5-20, Taylor ve Francis Group, London.

Glenn, E. C. (1989), "A Content Analysis of Fifty Definitions of Listening", *Journal of the International Listening Association, 3*, s. 21-31.

Goh, C. ve Taib, Y. (2006), "Metacognitive Instruction in Listening for Young Learners", *ELT Journal, 60(3)*, s. 222-232. https://scholarworks.gvsu.edu/mrj/vol9/iss2/2 (Erişim tarihi: 01.07.2006).

Gombert, J. E. (1992), *Metalinguistic Development*, University of Chicago Press, Chicago, IL.

Goodman, K. S. (1967), "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game", *Journal of the Reading Specialist, 4*, s. 126-135.

Goodman, K. S. (1969), "Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics", *Reading Research Quarterly, 5*, s. 9-30.

Goodman, K. S. (1970), "Psycholinguistic Universals in The Reading Process", *Journal of Typographic Research, 4(2)*, s. 103-110.

Goodman, K. S. (1973), "On the Psycholinguistic Method of Teaching Reading", *Psycholinguistics and Reading 1973* içinde (Ed: F. Smith), s. 21-27, Holt, Rinehart ve Winston, New York.

Goodman, K. S. (1975), "Do You Have to be Smart to Read? Do You Have to Read to be Smart?", *The Reading Teacher, 28*, s. 625-632.

Goodman, K. S. (1976), "Behind the eye: What Happens in Reading", *Theoretical Models and Processes in Reading 1976* içinde (Eds: H. Singer ve R. B. Ruddell), s. 470-496, International Reading Association, Newark, DE.

Goodman, K. S. (1998), "The Reading Process", *Interactive Approaches to Second Language Reading 1998* içinde (Eds: P. Carrell, J. Devine, ve D. Eskey), s. 11-21, Cambridge University Press, Cambridge.

Gough, P. B. (1972), "One Second of Reading", *Visible Language, 6 (4)*, s. 291-320.

Gough, P. B. ve Tunmer, W. E. (1986), "Decoding, Reading, and Reading Disability", *RASE: Remedial & Special Education, 7(1)*, s. 6-10.

Gough, P. B. ve Walsh, M. A. (1991), "Chinese, Phoenicians, and the Orthographic Cipher of English", *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabelle Y. Liberman 1991* içinde (Eds: S. A. Brady ve D. P. Shankweiler), s. 199-209, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Göğüş, B. (1978), *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara.

Grabe, W. (2009), *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

Graham, S. (2017), "Research into Practice: Listening Strategies in an Instructed Classroom Setting", *Language Teaching, 50(1)*, s. 107-119.

Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L. ve Rice, M. E. (1996), "Concept-Oriented Reading Instruction: An Integrated Curriculum to Develop Motivations and Strategies for Reading", *Developing Engaged Readers in School and*

Home Communities 1996 içinde (Eds: L. Baker, P. Afflerbach ve D. Reinking), s. 165-190, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (1997), *Reading Engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction*, International Reading Association, Newark, DE.

Hall, M. (1976), "Prereading Instruction: Teach for the Task", *Reading Teacher, 30*, s. 7-9.

Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976), *Cohesion in English*, Longman, London.

Halliday, M. A. K. (1989), *Spoken and Written Language*, Oxford University Press, Oxford.

Halpern, D. F. (1998), "Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring", *American Psychologist, 53(4)*, s. 449-455.

Hardin, G. (1960), "The Competitive Exclusion Principle", *Science, 131(3409)*, s. 1292-97.

Hardin, G. (1968), "The Tragedy of the Commons" *Science, 162(3859)*, s. 1243-48.

Harmer, J. (2001), *Practice of English Language Teaching*, Pearson Longman, England.

Harmer, J. (2007), *How to Teach English*, Pearson Education Limited, Essex.

Harris, D. P. (1994), *Testing English as a Second Language*, Mc. Graw-Hill, New York.

Harris, K. R. (1982), "Cognitive-Behavior Modification: Application with Exceptional Students", *Focus on Exceptional Children, 15*, s. 1-16.

Harris, K. R. ve Graham, S. (1992), "Self-Regulated Strategy Development: A Part of the Writing Process", *Promoting Academic Competence and Literacy in Schools 1992* içinde (Eds: M. Pressley, K. Harris, J. Guthrie), s. 277-309, Academic Press, San Diego.

Harris, K. R. ve Graham, S. (1996), *Making The Writing Process Work: Strategies for Composition and Self-Regulation*, Brookline Books, Cambridge, MA.

Harris, K. R, Graham, S., Mason, L. ve Saddler, B. (2002), "Developing Self-Regulated Writers.", *Theory in to Practice, 41*, s. 110-115.

Harris, T. ve Hewitt, E. (2005), "Listening Comprehension", *TEFL in Secondary Education 2005* içinde (Eds: D. Madrid, N. Mclaren ve A. Bueno), s. 281-320, Editorial Universidad de Granada, Granada.

Harris, T. ve Hodges, R. (Eds.). (1995), *The Literacy Dictionary*, International Reading Association, Newark, DE.

Hayes, J. R. (1996), "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing", *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Diffe-*

rences and Applications 1996 içinde (Eds: C. M. Levy ve S. Ransdell), s. 1-27, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.

Hayes, J. R. (2012), "Modeling and remodeling writing", *Written Communication, 29(3)*, s. 369-388.

Hayes, J. ve Flower, L. S. (1980a), "Identifying the organization of writing processes.", *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach 1980* içinde (Eds: L. Gregg ve E. Steinberg), s. 3-30, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Hayes, J. R. ve Flower, L. S. (1980b), "Writing as Problem Solving", *Language, 14*, s. 388-399.

Hayes, J. R. ve Flower, L. S. (1986), "Writing Research and the Writer", *American Psychologist, 41(10*), s. 106-113.

Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V. ve Moseley, D. (2005), *A Meta-Analysis of the Impact of the Implementation of Thinking Skills Approaches on Pupils*, Univrsity of London, London.

Hornby, A S. (1995), *Oxford Advanced Learner Dictionary*, Oxford, New York.

Howard, R. W. (1987), *Concepts and Schemata: An Introduction*, Taylor and Frances, Philadelphia.

Hu, W. vd. (2011), "Effects of a "Learn to Think" Intervention Program on Primary School Students", *British Journal of Educational Psychology, 81*, s. 531-557.

Hyland, K. (2003), *Second Language Writing*, Cambridge University Press, New York.

Hyland, K. (2004), *Genre and Second Language Writers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.

Johns, A. (1981), "Necessary English: A Faculty Survey", *TESOL Quarterly, 15*, s. 51-57.

Johnson-Laird, P. (1983), *Mental Models*, Cambridge, Cambridge University Press.

Keçik, İ. ve Uzun. G. L. (2000), *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kellogg, R. T. (1999), "Components of Working Memory in Writing", *The Cognitive Demands of Writing: Processing Capacity and Working Memory Effects in Text Production 1999* içinde (Eds: M. Torrance ve G. Jeffery), s. 43-61, Amsterdam University Press, Amsterdam.

Kingen, S. (2000), *Teaching Language Arts in Middle Schools: Connecting and Communicating*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.

Kintsch, W. (1998), *Comprehension: A paradigm for Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.

Knapp, P. ve Watkins, M. (2005), *Genre, Text, Grammar: Technologies For Teaching And Assessing Writing*, UNSW Press, Sydney, N.S.W.

Knutson, E. M. (1997), "Reading With a Purpose: Communicative Reading Tasks for the Foreign Language Classroom", *Foreign Language Annals, 30(1),* s. 49-57.

Kocaman, Ahmet (1983), "Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler", *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı Temmuz-Ağustos*, s. 379-380.

Labov, W. (1997), "Some Further Steps in Narrative Analysis", *The Journal of Narrative and Life History, 7 (1-4)*, s. 395-415.

LervAag, A., Hulme, C. ve Melby-Lervåg, M. (2018), "Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, but Complex", *Child Development, 89*, s. 1821-1838.

Leu, D. ve Kinzer, C. (1987), *Effective Reading Instruction in the Elementarygrades*, Merrill Publishing Company, Columbus, OH.

Lewis, A. ve Smith, D. (1993), "Defining higher order thinking", *Theory into Practice, 32*, s. 131-137.

Linderholm, T. (2006), "Reading with Purpose", *Journal of College Reading and Learning, 36 (2)*, s. 70-80.

Lindsay, C. ve Knight, P. (2006), *Learning and Teaching English a Course for Teachers*, Oxford University Press, New York.

Lipman, M. (1988), "Critical Thinking-What Can It Be?", *Educational Leadership, 46(1)*, s. 38-43.

Lundsteen, S. (1979), *Listening: Its Impact on Reading and the Other Language Arts*, Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English (NCTE).

Luoma, S. (2004), *Assessing Speaking*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lynch, J. J. (1985), *The Language of the Heart: The Body's Response to Human Dialogue*, Basic Books, New York.

Martin, J. R. (1999), "Mentoring Semogenesis: 'Genre-Based' Literacy Pedagogy", *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes 1999* içinde (Ed: F. Christie), s. 123-155, Continuum, London.

McKenna, M. C., Kear, D. J. ve Ellsworth, R. A. (1995), "Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey", *Reading Research Quarterly, 30(4)*, s. 934-956.

Merrill, L. ve Borisoff, D. (1987), "Effective Listening for Lawyers", *The Champion, 12 (2)*, s. 16-19.

Mesmer, H. ve Griffith, P. (2005), "Everybody's Selling It-But Just What is Explicit, Systematic, Phonics Instruction?", *The Reading Teacher, 59(4)*, s. 366-376.

Minsky, M. (1975), "A Framework for Representing Knowledge", *The Psychology of Computer Vision 1975* içinde (Ed: P. H. Winston), s. 211-277, McGraw-Hill, New York.

Morrow, L. ve Morgan, L. (2006), "Phonics: Explicit and Meaningful Instruction", *Understanding and Implementing Reading First Initiatives: The Changing Role of Administrators 2006* içinde (Ed: C. Cummins), s. 31-41, International Reading Association, Newark, DE.

Moulton, S. T. ve Kosslyn, S. M. (2009), "Imagining Predictions: Mental Imagery as Mental Emulation", *Philosophical Transactions of The Royal Society B Biological Sciences, 364(1521)*, s. 1273-1280.

Naizhao, G. ve Yaling, Z. (2008), "An empirical investigation of learner autonomy in some EFL classes in China", *Shanxi University of Finance and Economics, 4*, s. 6-14.

Nassaji, H. (2003), "Higher-Level and Lower-Level Text Processing Skills in Advanced ESL Reading Comprehension", *The Modern Language Journal, 87*, s. 261-276.

Nichols, R. G. ve Lewis, T. R. (1954), *Listening and Speaking: A guide to Effective Oral Communication*, W. C. Brown, Dubuque, Iowa.

Nicholson, T. (1993), "The Case Against Context", *Reading Acquisition Processes 1993* içinde (Eds: G. B. Thompson, W. E. Tunmer ve T. Nicholson), s. 91-104, Multilingual Matters, Clevedon, England.

Nishanthi, R. (2020), "Understanding of the Importance of Mother Tongue Learning", *International Journal of Trend in Scientific Research and Development, 5 (1)*, s. 77-80.

Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R. ve Wagenaar, W. A. (2009), *Atkinson ve Hilgard's Introduction to Psychology*, Cengage Learning EMEA, Andover.

Nunan, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, New York.

Nunan, D. (1991), *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*, Prentice Hall, New York.

Nunan, D. (1999), *Second Language Teaching & Learning*, Heinle & Heinle Publishers, New York, NY.

Nunan, D. (2001), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

Nyman, C. C. (2009), *Oral Language Competence and Early Literacy Acquisition*, Northern Michigan University, U. S. State of Michigan.

Oprandy, R. (1994), "Listening/Speaking in Second and Foreign Language Teaching", *System, 22(2)*, s. 153-175.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U. A ve Küpper, L. (1989), "Comprehension Strategies in Second Language Acquisition", *Applied Linguistics, 10(4*), s. 418-437.

Özbay, M. (2006), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*., Öncü Kitap, Ankara.

Pajares, F. (2007), "Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning", *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications 2007* içinde (Eds: B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk), s. 111-140, Erlbaum, New York.

Partin, K. ve Gillespie, C. (2002), "The Relationship Between Positive Adolescent Attitudes Toward Reading and Homeliterary Environment", *Reading Horizons, 43(1)*, s. 61-84.

Paul, R. W. (1992), "Critical Thinking: What, Why, and How?", *New Directions for Community Colleges, (77)*, s. 3-24.

Perfetti, C. A. (1985), *Reading Ability*, Oxford University Press, New York.

Perfetti, C. A. (1999), "Comprehending Written Language: A blueprint of the Reader", *The Neurocognition of Language 1999* içinde (Eds: C. Brown ve P. Hagoort), s. 167-208, Oxford University Press, New York, NY.

Piaget, J. (1926), *The Language and Thought of the Child*, Kegan Paul, Trench ve Trubner, London.

Pikulski, J. J. ve Chard, D. J. (2005), "Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension", *The Reading Teacher, 58*, s. 510-519

Postigo, G. Z., Hardy, J. ve Foster, C. (2015), *With Good Reason: A Guide to Critical Thinking*, Bridgepoint Education.

Pulido, D. (2003), "Modeling the Role of Second Language Proficiency and Topic Familiarity in Second Language Incidental Vocabulary Acquisition Through Reading", *Language Learning, 53(2)*, s. 233-284.

Purdy, M. (1997), "What Is Listening?", *Listening in Everyday Life. A Personal and Professional Approach 1997* içinde (Eds: M. Purdy ve D. Borisoff), s. 1-20, University Press of America, Lanham, MD.

Rahmawati, H. (2019), "The Students' Perception on Academic Reading Log for Essay Writing Literacy: Some Influential Points", *Journal of English Educators Society, 4(1)*, s. 66-70.

Raimes, A. (1991), "Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing", *Teaching English to Speakers of Other Languages Quarterly, 25(3)*, s. 407-430.

Rayner, K. ve Pollatsek, A. (1989), *The Psychology of Reading*, Prentice-Hall, Inc.

Redeker, G. (1984), "On Differences Between Spoken and Written Language", *Discourse Processes, 7*, s. 43-55.

Richards, J. C. (1990), *The Language Teaching Matrix*, Cambridge, Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2006), *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge University Press, New York, NY.

Richards, J. C. (2008), *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Riessman, C. K. (1993), *Narrative Analysis*, Sage Publications, Newbury Park, CA.

Riggenbach, H. (1998), "Evaluating learner interaction skills. Conversation at the Micro Level", *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency 1998* içinde (Eds: R. Young ve A. Weiyun He), s. 53-67, John Benjamins, Amsterdam.

Rosch, E. (1978), "Principles of categorization", *Cognition and Categorization 1978* içinde (Eds: E. Rosch ve B. Lloyd), s. 9-31, Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Hillsdale, NJ.

Ross, W. D. (1953), *Plato's Theory of Ideas*, Oxford University Press, Oxford.

Ruggiero, R. V. (1987), *Teaching Thinking across the Curriculum*, Harper & Row, Publisher, Inc, New York.

Ruggiero, V. R. (1998), *The Art of Thinking. A Guide to Critical and Creative Thought*, Longman, New York.

Rumelhart, D. E. (1977), "Toward an Interactive Model of Reading", *Attention and Performance 1977* içinde (Ed: S. Dornic), s. 573- 603, Academic Press, New York.

Rumelhart, D. E. (1980), "Schemata: The Building Blocks of Cognition" *Theoretical Issues in Reading Comprehension 1980* içinde (Eds: R. J. Spiro, B. C. Bruce ve W. F. Brewer), s. 33- 58, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Sakai, K. L. (2005), "Language Acquisition and Brain Development", *Science, 310(5749)*, s. 815-819.

Samuels, S. J. (2002), "Reading Fluency: Its Development and Assessment", *What Research Has to Say About Reading Instruction 2002* içinde (Eds: A. E. Farstrup ve S. J. Samuels), s. 166-183, International Reading Association, Inc, Newark, DE.

Samuels, S. J. ve Kamil, M. L. (1988), "Models of the Reading Process", *Interactive Approaches to Second Language Reading 1988* içinde (Eds: P. L. Carrell, J. Devine ve E. Eskey), s. 22-36, Cambridge University Press, New York.

Schank, R. C. ve Abelson, R. P. (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Schick, B., De Villiers, J., De Villiers, P. ve Hoffmeister, R. (2007), "Language and Theory of Mind: A Study of Deaf Children", *Child Development, 78(2)*, s. 376-396.

Segalowitz, N. ve Lightbown, P. M. (1999), "Psycholinguistic Approaches to SLA", *Annual Review of Applied Linguistics, 19*, s. 43-63.

Sever, S. (2000), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayınları, Ankara.

Silva, M. ve Cain, K. (2015), "The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension", *Journal of Educational Psychology, 107*, s. 321-331.

Smith, F. (1994), *Understanding Reading*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Smith, P. K. ve Trope, Y. (2006), "You Focus on the Forest When You're in Charge of the Trees: Power Priming and Abstract Information Processing", *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, s. 578-596.

Stanovich, K. E. (1980), "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency", *Reading Research Quarterly, 16(1)*, s. 32-71.

Swales, J. M. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press, Cambridge.

Tarigan, H. G. (1993), *Speaking is One of the Language Skill*, Angkasa Bandung Bandung.

Thomas, M. M. (2001), *Proficient Reader Characteristics: Relationships Among Textdependent and Higher-Order Literacy Variables with Reference to Stage Theories of Intellectual Development*, Dissertation Abstracts International, (UMI No. 3010626).

Tierney, R. J. ve Pearson, P. D. (1994), "Learning to Learn from a Text: A Framework for Improving Classroom Practice", *Theoretical Models and Processes of Reading 1994* içinde (Eds: R. B. Ruddell vd.), s. 496-513, International Reading Association, Newark, Delaware USA.

Tindal, G. ve Nolet, V. (1995), "Curriculum-Based Measurement in Middle and High Schools: Critical Thinking Skills in Content Areas", *Focus on Exceptional Children, 27(7)*, s. 1-22.

Treiman, R. (2003), "Linguistics and Reading", *Handbook of Liguistics 2003* içinde (Eds: M. Aronoff ve J. Ress-Miller), s. 665-670, Blackwell Publishing, Hoboken, NJ.

Tse, S. ve Hui, S. (2016), "Chinese Writing Curriculum Reforms in Hong Kong in Recent Years and Their Impact on Teaching and Learning", *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 29*, s. 1013-1037.

Tunmer, W. E. ve Chapman, J. W. (1998), "Language Prediction Skill, Phonological Recoding Ability, and Beginning Reading", *Reading and Spelling: Development and Disorders 1998* içinde (Eds: C. Hulme ve R. M. Joshi), s. 33-67, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ur, P. (1996), "The Communicative Approach Revisited, in GRETA", *Revista para Profesores de Inglés, 4(2)*, s. 5-7.

Urquhart, A. H. ve Weir, C. (1998), *Reading in A Second Language: Process, Product and Practice*, Longman, London.

Uzun, G. L. (2003), "Neden Anadili Öğretimi? Nasıl Bir Anadili Öğretimi?", *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz 2003* içinde (Ed: ANAÇEV), s. 55-60, ANAÇEV Yayını, Ankara.

Uzun, G. L. (2007), "Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları", *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*

2007 içinde (Ed: S. Sever), s. 693-701, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri.

Uzun, G. L. (2017a), "Metindilbilim: Temel İlkeler ve Kavramlar", *Genel Dilbilim II* 2017 içinde (Eds: A. S. Özsoy ve Ü. D. Turan), s. 172- 202, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Uzun, G. L. (2017b), "Anlatı Çözümlemesi", *Genel Dilbilim II 2017* içinde (Eds: A. S. Özsoy ve Ü. D. Turan), s. 203- 232, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ülper, H. (2010), *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*, Nobel Yayınları, Ankara.

Vallacher, R. R. ve Wegner, D. M. (1989), "Levels Of Personal Agency: Individual Variation in Action Identification", *Journal of Personality and Social Psychology, 57(4)*, s. 660-671.

Van Dijk, T. A. (1972), *Some Aspects of Text Grammars*, Mouton, The Hague, The Netherlands.

Van Dijk, T. A (1977), *Text And Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse,* Longman, London, New York.

Van Dijk, T. A. (1980), *Macro Structures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition,* Lawrence Erlbaum, New Jersey.

Van Dijk, T. A. ve Kintsch, W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, New York.

Veeravagu, J., Muthusamy, C., Marimuthu, R. ve Subrayan, A. (2010), "Using Bloom's Taxonomy to Gauge Students' Reading Comprehension Performance", *Canadian Social Science, 6(3)*, s. 205-212.

Virtanen, T. (1990), "On the Definitions of Text and Discourse", *Folia Linguistica, XXIV(3-4)*, s. 447-455.

Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.

Wenden, A. (1986), "What Do Second Language Learners Know About Their Language Learning? A Second Look at Retrospective Account", *Applied Linguistics, 7(2)*, s. 186-205.

Wenden, A. (1998), "Metacognitive Knowledge and Language Learning", *Applied Linguistics, 19(5)*, s. 15-37.

Werlich, E. (1975), *Typologie der Texte: Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*, Quelle and Meyer, Heidelberg.

Werlich, E. (1983), *A Text Grammar of English*, Quelle and Meyer, Heidelberg.

White, T. (2005), "Effects of Systematic and Strategic Analogy-Based Phonics on Grade 2 Students Word Reading and Reading Comprehension", *Reading Research Quarterly, 40(2)*, s. 234-255.

Widdowson, H. G. (1979), *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.

Widdowson, H. G. (1983), *Learning Purpose and Language Use*, Oxford University Press, Oxford.

Willingham, D. T. (2007), "Critical Thinking: Why is It so Hard to Teach?", *American Educator, 31*, s. 8-19.

Wolvin, A. D. ve Coakley, C. G. (1996), *Listening*, McGraw-Hill, New York.

Yagang, F. (1993), "Listening: Problems and Solutions", *English Teaching Forum*, *31(2)*, s. 16-19.

Yule, G. (1989), "The Spoken Language", *Annual Review of Applied Linguistics, 10(2)*, s. 163-173.

Zimmerman, B. J. (1990), "Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview", *Educational Psychologist, 25(1)*, s. 3-17.

Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997), "Becoming a Self-Regulated Writer: A social cognitive perspective", *Contemporary Educational Psychology*, *22(1)*, s. 73-101.

Zimmerman, B. J., Padak, N. ve Rasinski, T. (2008), *Evidence-Based Instruction in Reading: A Professional Development Guide to Phonics*, Pearson Education, Boston.

IV. BÖLÜM

TÜRKÇE TEMEL DİL BECERİLERİNİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ

1. DİNLEME-İZLEME BECERİSİ VE EĞİTİMİ

Musa ÇİFÇİ[*]

2. KONUŞMA BECERİSİ VE EĞİTİMİ

Şadan ALTINOK[**]

3. OKUMA BECERİSİ VE EĞİTİMİ

Ali Fuat ARICI[***]

4. YAZMA BECERİSİ VE EĞİTİMİ

Zekeriya BATUR[****]

[*] Prof. Dr., Uşak Ü. Eğitim Fakültesi.

[**] Dr., Gazi Ü. Gazi Eğitim Fakültesi.

[***] Prof. Dr., Yıldız Teknik Ü. Eğitim Fakültesi.

[****] Prof. Dr., Uşak Ü. Eğitim Fakültesi.

1. DİNLEME-İZLEME BECERİSİ VE EĞİTİMİ

GİRİŞ

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme, "işitme duyusu yoluyla algılanan herhangi bir metin yapısı özelliğindeki seslerin anlamlandırılması süreci" veya "çeşitli sözlü metinleri işitip anlayarak değerlendirme ve anladıklarımızı yeni bir anlama dönüştürerek yansıtma" olarak tanımlanabilir. Dinlemenin bir dil eğitim öğretimi terimi olarak yapılan diğer tanımlarında da "anlama" kavramı vurgulanmaktadır. Türkçede çok eski dönemlerden beri kullanılan "dinlemek" fiiliyle ilk defa Köktürk Yazıtları'nda karşılaşılmaktadır. Kül Tigin Yazıtının güney yüzünde "*tokuz oguz begleri bodunı bu sabımıñ edgüti eşit katıgtı tıñla*: Bu sözümü sonuna kadar işit, duy, iyice dinle (anla)" (Tekin 2006 s. 20) cümlesinde kullanılmıştır. Buradaki cümlede de *tıñla* (dinle) emir biçimiyle gördüğümüz dinlemenin zihinsel bir anlam oluşturma sürecini ifade ettiği görülmektedir. "İşitmek" (*eşit-*) fiili de bugünkü kullanımına benzer biçimde "işitmek, duymak" anlamını taşımaktadır; *tıñla* ise basit bir anlamanın ötesinde "idrak etme"yi, bütün yönleriyle derinlemesine kavrayarak yeni bir anlam oluşturmayı karşılamaktadır.

Dinlemek, bugün de aynı anlam çerçevesi içerisinde tanımlanmaktadır: *Türkçe Sözlük* (TDK 2010), dinlemek fiiline "1. İşitmek için kulak vermek 2. Birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak 3. Kulakla veya dinleme aletiyle hastayı muayene etmek 4. mec. Uymak, baş eğmek, itaat etmek." anlamlarını vermektedir. *Türkçe Sözlük*'teki "dinlemek" kelimesinin bugünkü tanımının Köktürk Yazıtları'ndaki kullanımına da uygun düştüğü görülmektedir. Bu yönüyle, dinlemek fiilinin anlamının Köktürk Yazıtları'ndan günümüze kadar korunarak getirildiğini görüyoruz.

"Dinlemek" fiilinin kökeni hakkında çok net bir bilgi bulunmamaktadır. Eski biçimiyle, *tıñla-* fiilinin kök veya gövdesinin "tıñ" ismi olduğu anlaşılmaktadır; üzerine "-la-mak" fiil yapma eki alarak fiil biçimini kazandığı söylenebilir. Şüpheli olmakla birlikte Köktürk Yazıtları'ndan sonraki Uygur metinlerinde görülen can, nefes anlamlarındaki *tın* kelimesiyle anlam bakımından ilintili bulunduğu düşünülebilir. Clauson (1972), Köktürk Yazıtları'nda gördüğümüz "tıñlamak" (dinlemek) fiilinin kökü olan "tıñ" sözünün

muhtemelen Çince dinlemek anlamı veren *t'ing* sözünden gelmiş olabileceğini düşünür.

Dinlemekle bazen karıştırılan işitmek fiili ise kulakla ilgili bir duyuyu ifade etmektedir. Dinlemek bilinçli bir zihinsel anlama sürecini ifade ederken; işitmek kulağın bilinç dışı olarak sesleri algılamasını ifade etmektedir. *Türkçe Sözlük*'ün (TDK 2010) işitmek fiiline verdiği anlam da buna uygundur: "1. Kulakla algılamak, duymak. 2. Haber almak." Bununla birlikte işitmek fiilinin de çok seyrek olarak anlamak karşılığında kullanıldığı örnekler vardır: "biliglig sözin sen eşit özneme / aytmazda aşnu sözün sözleme; bilgilinin sözünü dinle, itiraz etme; sana sorulmadan da söz söyleme" (Yusuf Has Hacip 1991, s. 960). Çok az rastlanan buna benzer örnekler, işitmeye dinlemenin anlamını kazandırmaz.

Dinleme becerisi de tıpkı konuşma becerisi gibi insanoğlunun doğuştan getirdiği bir temel iletişim becerisidir. Okuma ve yazma, sonradan belli bir eğitim öğretim sürecinde kazanılmakta dinleme ve konuşma ise başta anne baba olmak üzere içerisine bulunulan sosyal ortamlarda kazanılmaktadır. Bebeklerin anne karnında dinledikleri annenin seslerine birtakım tepkiler verdikleri belirtilmektedir. Doğduktan sonra da işittiklerini anlamlandırmaya başlamaktadırlar. İşittiklerini sürekli kodlayan bebekler, gelişme süreçlerine uygun olarak anlamlandırmakta yaklaşık bir yaşına geldikten sonra da bunları konuşma seslerine dönüştürerek konuşma becerisini geliştirmektedir. Çocuğun okul çağına kadar temel iletişimi gerçekleştirecek kadar dinleme ve konuşma becerisine sahip olması, dinleme becerisinin sosyal ortamlarda yeterince geliştirilebildiği yaygın kanaati, 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar dinlemenin eğitim öğretim konusu yapılmamasına neden olmuş görünmektedir (Doğan 2020, s. 102). Türkiye'de ancak 1968 programında *dinleme ve izleme tekniği*ne yer verilmiştir; sonraki programlarda geliştirilerek modern çağın ana dili eğitim öğretimi hedeflerine biraz daha yaklaştırılmıştır.

Dinlemenin alanyazında ihmal edilmiş bir beceri (neglected skill) olarak değerlendirilmesinin nedeni yukarıda belirtildiği gibi, herkes tarafından doğal bir şekilde öğrenildiğinin düşünülmesidir. Diğer dil becerileri kadar geniş bir alanyazının da oluşmaması buna bağlı olarak değerlendirilebilir (Osada 2004). Günümüzde dinlemeye karşı benzer bir yaklaşımın devam ettiği gözlenmektedir. Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB 2019), teorik olarak dinleme ve konuşmayı birlikte değerlendirmekle birlikte, uygulamalarda dinlemeyi okumaya yaklaştırarak sesli okuma-dinleme etkinliklerine ağırlık vermektedir; sessiz okunan bir metnin anlamlandırılmasına benzer biçimde seslendirilmiş metinlerin işitilerek anlamlandırılması uygulamalarına ağırlık vermektedir. Hâlbuki dinleme, temel olarak okumada olduğu gibi anlama tek-

niklerini kullanmakla birlikte, dinleme becerisinin bütününü oluşturan başta ses ve görüntü olmak üzere, kaynağın (vericinin) bütün niteliklerinin değerlendirilmesini gerektiren karmaşık bir anlama sürecidir (Buck 2002; Osada 2004; Fecher 2009). Bu yönüyle öğretim programımız dinlemenin çok önemli boyutlarını oluşturan psikolojik ve sosyal yönlerini göz ardı etmektedir.

Dinleme, kültürümüzün içerisinde temel erdemleri belirleyen önemli değerlerden biridir. Bilgi edinme, saygı duyma, insanı anlama, sosyal barışı, uyumu düzenleme gibi pek çok bakımdan değer taşıyan bir kavramdır. Mevlana'nın *Mesnevi* adlı eseri *dinle* sözüyle başlamaktadır: *"Dinle, bu ney nasıl şikâyet ediyor, ayrılıkları [nasıl] anlatıyor."* (Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî 2015, s. 33). Bütünüyle dinleme yoluyla neyin sesinin de taşıdığı anlamlara ulaşmayı isteyen bir derin düşüncenin aktarıldığı görülmektedir.

Konuşma becerisiyle birlikte dinleme becerisi de okuma ve yazmaya göre sosyal, insani yönleriyle öne çıkmaktadır; konuşmak ve dinlemek için başkalarına ihtiyaç vardır. Bunda konuşma ve dinleme becerisinin insanoğluna doğuştan verilmiş olmasının önemli bir rolü olmalıdır.

1. DİNLEME EĞİTİMİNİN TARİHÇESİ

Dinleme becerisinin eğitim öğretim konusu yapılması yakın tarihlere dayanmaktadır. Türkiye'de ilk defa 1962 yılında taslak olarak hazırlanıp çeşitli pilot uygulamalardan sonra 1968'de yaygın olarak uygulanmaya başlanan İlkokul Türkçe Programı'nda dinleme ve izlemeden söz edilmektedir (Arı 2006 s. 192; Arslan 2021). Bu programda esasen dinlemenin sadece adının okunduğunu, öneminden söz edildiğini ama herhangi bir mikro öğretim kazanım veya uygulamalarına yer verilmediği görülmektedir. "Amaçlar" başlığı altında "Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini elde eder; seviyelerine göre yazılmış kitapları, yazıları arayıp bulmaya, istekle okumaya yönelirler." ifadesini ve "Açıklamalar" başlığı altında, dinlemenin önemli olduğu, toplum düzeninde, özel yaşayışımızda dinlemenin önemli bir yeri olduğu, görgü kurallarına uyarak dinleme alışkanlığının kazandırılması gerektiği, öğretmenlerin iyi ve doğru dinlemenin, dinlediğini anlamanın yollarını öğretmeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır (Temizyürek ve Balcı 2015, s. 103-150). Ayrıca bir beceri alanı olarak okumada, yazmada olduğu gibi dinleme kazanımlarına yer verilmemiştir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda dinlemenin de diğer dil becerileri gibi ele alındığını ve "Anlama" temel başlığı altında "dinleme ve izleme tekniği bakımından" kazanımlara yer verildiği görülmektedir. "Açıklamalar" başlığı altında dinlemenin önemini belirten ifadelerden, bu programda da 1968 programında olduğu gibi, dinleme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi daha çok radyo, konferans, televizyon dinleme ve izlemeleri

çerçevesinde değerlendirilmiştir: "*Bu, yerinde bir tutum olmakla birlikte günümüzde görsel ve işitsel araçların hızla gelişerek günlük hayatımızda çok etkin bir rol kazanmış olması, dinleyerek, dinlemesini bilerek anlamayı da ön plana getirmiş bulunmaktadır. Toplumsal ve demokratik yaşayışın gelişmesi, radyoda, televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamanın önemi büyük ölçüde artmıştır.*" (Temizyürek ve Balcı 2015, s. 283) Ayrıca sınıf düzeylerine göre yapılacak dinleme etkinliklerinin yaklaşık süreleri verilmiştir. Bu sürelerin öğrencilerin düzeylerine uygun metinler için geçerli olduğu vurgulanmıştır.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı dinleme becerisinin ayrıntılı bir şekilde ele alındığı öğretim programıdır. Programda edinilen dinleme kazanımlarının hayata dönük olmasına dikkat edildiği vurgulanmaktadır; dinleme amaç ve kazanımlarının yanı sıra etkinlik örneklerine ve yapılacak etkinliklerin açıklamalarına, bazı dinleme türlerine yer verilmektedir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolüne değinilerek çocukların dinleme becerilerinin geliştirilebilmesi için onların da sabırla dinlenmeleri gerektiği belirtilmiştir. "Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu"na yer verilerek öğretmenlerin öğrencilerin dinleme becerilerini gözlemelerine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu yönleriyle dinleme eğitimi bakımından kendisinden sonraki Türkçe dersi öğretim programlarından daha etkili olduğu söylenebilir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme metinlerine yer verilmesi istenmektedir; tematik yapıya sahip ders kitaplarındaki her temada dinleme metninin bulunması istenmektedir (MEB 2019). Kazanımları, eksik dinleme ve izleme, özellikle izleme uygulamalarına imkân vermemekle birlikte alanyazının dinlemeyle ilgili içeriğini önemli ölçüde karşılamaktadır. Ancak, Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımların düzenlenmesinde ve ders kitapları ile ve başkaca dinleme materyalleriyle desteklenmesinde önemli yetersizliklerin olduğu gösterilmektedir. (Karadağ 2012; Deniz, Tarakcı ve Karagöl 2018) İlerleyen zamanlarda programın, modern dünyanın ilke ve uygulamalarını kapsayıcı niteliğe ulaşacağı beklenmektedir.

1981 Türkçe Öğretim Programı'ndan itibaren dinleme becerisi, "dinleme-izleme" olarak ifade edilmektedir. Ancak, her dinleme faaliyetinde izleme, her izleme faaliyetinde de dinleme işitsel ve zihinsel eylemi bulunmamaktadır. Bu nedenle her iki kavramın kullanılmasında işaret ettikleri anlamlara dikkat etmeliyiz. İzlemede de dinlemede olduğu gibi pek çok bakımdan okuma, okuduğunu anlama tekniklerine başvurulmaktadır. Ancak, izleme hem dinlemeden hem de yerleşik kavramlaşmış biçimiyle okumadan çok farklı unsurları barındırmaktadır. Belki görsel okuma ve izleme bir çatı altında incelenebilir;

çünkü her ikisinin de mesaj ifadeleri birbirine benzemektedir. Söz gelimi, *görünüm okuma, manzara okuma* olarak Türkçeye aktarılabilecek "landscape reading", bir tür izleme becerisi gerektirmektedir. Bir başka örnek vermek gerekirse, izleme ve dinleme faaliyetine konu olan film, video vb. kaynakların amaca uygun olarak dinlenebilmesi ve izlenebilmesinin burada üzerinde durduğumuz teknik ve stratejilerle gerçekleştirilemeyeceği açıktır. Bunların doğru çözümlenebilmesi için görsel teknolojinin hangi tür mesaj düzenleme ilkelerini ve tekniklerini kullandığının, görsel metin gerçekliğinin, diğer kurgu özelliklerinin de üzerinde durulması gerekmektedir.

2. DİNLEMENİN NİTELİKLERİ

Dinlemenin felsefi yapısı Haroutunian-Gordon'a (2011) göre dört unsurdan oluşmaktadır: *dinleme amacı*, *dinlemenin doğası*, *dinleyicinin rolü* ve *dinleyen ve konuşan arasındaki ilişki* (Haroutinian-Gordon 2011, s. 126). Buna göre dinleme sadece dinleyicinin gelişmiş dinleme becerilerine bağlı değildir. Kaynağın (konuşanın) durumu da dinlemenin amaca uygun şekilde gerçekleşebilmesi için önem taşır. Dinleme konuşmanın, konuşma da dinlemenin önemli bir tamamlayıcı parçasıdır.

Dört temel dil becerisinden biridir ve en son eğitim öğretim konusu yapılan beceridir. Bu nedenle alanyazında unutulmuş, ihmal edilmiş bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Gelinen noktada da henüz unutulmuşluğun giderildiğini, eğitim öğretim ortamlarında diğer beceriler kadar önem verildiğini söylemek zordur.

Alıcı bir beceridir. Anlama yöntem ve tekniklerinin temel ilke ve uygulamalarına göre değerlendirilir.

İçe dönük bir beceridir. İletişim biçimine ve ortamına göre anlama veya anlamama keyfiyeti vardır.

İşitme duyusuna bağlıdır. Sağlıklı bir işitme duyusu olmazsa dinleme gerçekleştirilemez. İşitme bir duyu, dinleme bir beceridir; işitme pasif, dinleme ise aktiftir. Söz gelimi, köpekler sıra dışı işitme duyularına sahip olmakla birlikte dinleme yetenekleri zayıftır (Beck ve Flexer 2011).

Bilgi edinmenin, birikim kazanmanın en yaygın yollarından biridir (Göçer 2007, s. 45) Dinleyerek elde edilen bilgiler yazma ve konuşmanın, anlayıp çözümlemenin temelini oluşturur. Bugün de okullarda dinleme eğitiminin temel hedefinin öğrenme olduğu, bu anlamda diğer dil becerileri kadar hayati bir önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Adelmann 2012). Yazılı kültürün gelişmediği zamanlarda da bilgi edinmenin, birikim oluşturmanın en önemli yolu, yaşayarak görerek ve dinleyerek öğrenmeydi.

Çoğu zaman izleme tekniği ve görsel okuma ile birlikte gerçekleştirilmektedir. Görüntülü iletişim teknolojilerinin geliştiği günümüzde radyo gibi sadece sesli unsurlarla iletiler taşıyan medya araçlarının yaygınlığının ve etkisinin azaldığı gözlenmektedir. Günlük iletişimlerde de çoğu zaman muhatapla birlikte gerçekleştiği düşünüldüğünde dinlemenin sadece bilinçli olarak işitilenleri anlayıp değerlendirmek olmadığı, ona eşlik eden diğer ses ve görüntüleri de çözmek gerektiği söylenebilir.

Kültürel kodlamaların önem taşıdığı bir beceridir. Söz gelimi, konuşanın yüzüne bakmadan yapılan bir dinleme bazı toplumlarda kabul gören bir davranış iken bazı toplumlarda da nezaketsizlik olarak kabul edilebilmektedir. Konuşmanın üslubu olduğu gibi dinlemenin de üslubu, görgü kuralları (adabımuaşereti) vardır.

Psikolojik boyutu çok etkilidir. Dinleme motivasyonu tamamen dinleyicinin psikolojik durumuna bağlıdır. Dinleyici, dinleyip dinlememe tercihini konuşana karşı bir silah olarak kullanabilir. "*Hasmın sitemin anlamamak, hasma sitemdir*." atasözü de buna işaret etmektedir. Muhatabın konuşanı dinlemek istemediğinde elleriyle kulaklarını kapatmasına gerek yoktur; zihnini kapatabilir, sadece dinliyor konumunda bulunabilir. Bu nedenle dinleme eğitiminin güçlü iletişim ortamlarında gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin iletişim becerilerinin üst düzeylerde bulunması büyük önem taşımaktadır.

Dinleme becerisine "kulak okuması" (Tural 2003, s. 23) da denmektedir. Klasik okumada gözle algılananların beynin tanıma ve çözümleme merkezlerine gönderilerek anlama işleminin gerçekleştirildiği gibi, dinlemede de kulak yoluyla algılananlar benzer bir süreçle anlamlandırılmaktadır. Yaygın dijital ortamlarda kolayca oluşturulup erişilebilen sesli kitaplar, basılı metinlerde gözün gördüğü işlevi kulağa yüklemiştir. Uzak olmayan bir gelecekte kulak okumasının klasik okumadan daha fazla gerçekleşeceğini söylemek de mümkündür.

3. İŞİTME, DİNLEME VE İLETİŞİM SÜRECİ

İşitme süreci: Dinlemenin gerçekleşebilmesi için öncelikle sesli kodların işitilmesi, kulak yoluyla algılanması gerekmektedir. İşitme sürecinde sesin işitilmesiyle birlikte her iki kulağın yardımıyla sesin nereden geldiği belirlenmeye çalışılır. Yönü bulunamayan sesler, endişe ve korkuya neden olur. Sesin geldiği yön bulunduktan sonra hangi kaynaktan geldiği ve kaynağa bağlı diğer özellikleri belirlenir. Dinleme tercihinde bulunmaya karar verilmişse sese odaklanma olacaktır. Sonrasında sesin taşıdığı kodların çözülmesi ve anlamlandırılarak değerlendirilmesi, dinlemenin türüne bağlı olarak yansıtmanın (geri bildirimin) yapılması gerekecektir.

Şekil 1: İşitme Süreci



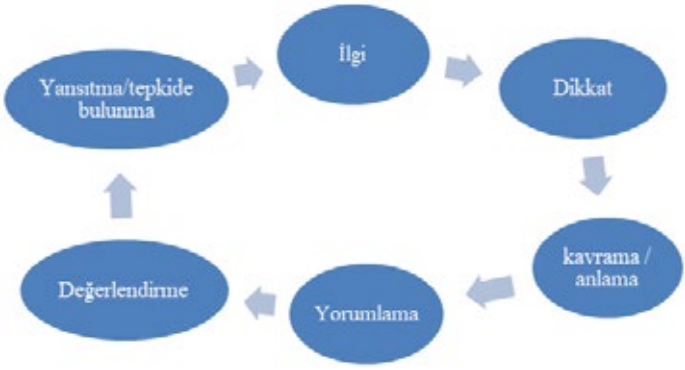
Kaynak: https://www.oticon.com.tr/hearing-aid-users/hearing-loss/brainhearing/what-is-brainhearing, Erişim: 25.05.2021

Şekil 1'de işitmenin dinlemeye dönüşmesi süreci gösterilmektedir. Bu sürecin gerçekleşmemesi hâlinde anlama dönük bir süreç de başlayamayacaktır.

3.1. Dinleme süreci

Dinlemenin gerçekleşme aşamaları ise Şekil 2'deki şu sırayı izlemektedir: *işitme, ilgi, dikkat, kavrama/anlama, yorumlama ve değerlendirme, yansıtma/tepkide bulunma* (Kline 1996, s. 15-26). İlgi, dinlemenin temel motivasyonunu oluşturur; ihtiyaçlara göre azalır veya çoğalır. Dikkat, doğru ve eksiksiz kavramayı/anlamayı sağlayacak temel bir etkendir; dikkatsizlik, sürecin geri kalan tamamını etkileyerek yanlış değerlendirmelere kapı açabilir. Kavrama/anlama, yorumlama ve değerlendirme için ise neden-sonuç, karar verme, sınıflandırma, karşılaştırma ve çelişen yönleri belirleme, gözlem yapma, planlama ve tahmin etme (Burns vd. 2006) gibi eleştirel ve çok yönlü düşünme becerilerinin güçlendirilmiş olması gerekmektedir. Sürecin son aşamasında dinleyen, kaynağa soru sorarak, onaylayarak veya reddederek, eklemeler yaparak geri bildirimde bulunur.

Şekil 2: Dinleme Süreci



Şekil 2'de gösterilen dinleme sürecinin tamamlanabilmesi için bir zihinsel üretimin yansıtılması gerekmektedir. Bu, tepkide bulunma aşaması, etkileşimli dinleme süreçlerinde eşzamanlı olarak gerçekleşebilir; dinleyen, oluşturduğu yeni anlamları konuşana hemen aktararak döngünün devamını sağlayabilir. Ancak, kayıttan yapılacak dinlemelerde yansıtma/tepkide bulunma başka düşünsel üretimlerde kendisini gösterebilir.

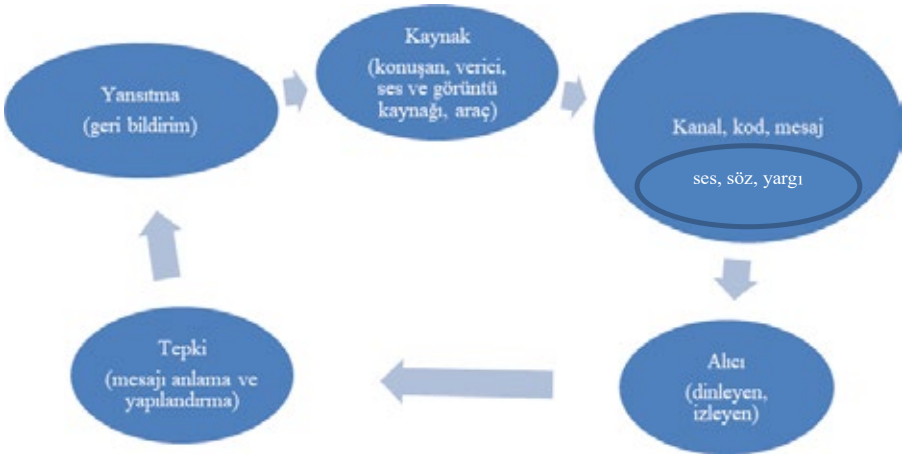
3.2. İletişim süreci

Türkçe Sözlük (TDK 2010) iletişimi "1. Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon. 2. Telefon, telgraf, televizyon, radyo vb. araçlardan yararlanarak yürütülen bilgi alışverişi, bildirişim, haberleşme, muhabere, komünikasyon." olarak tanımlamaktadır; buradaki vurgu, bilgi alıp verme ve onun araçları üzerinde görünmektedir. Sillars'ın (1997) iletişim tanımı ise bilgi alıp vermekle birlikte onu bir şekilde işlemeyi de öne çıkarmaktadır: "İletilmek istenen materyalin, ilgili herkes tarafından tamamen anlaşılabilmesi amacıyla, bilgi, kanaat ya da düşüncenin, yazı konuşma ve görsel araçlarla veya bunların bir arada kullanımıyla iletilmesi, alınması veya değiştirilmesi." (Sillars 1972, s. 73) Daha pek çok tanımı olmakla birlikte kısa ve genel bir ifadeyle iletişim, "mesaj iletme yeteneğine sahip iki unsur arasında çeşitli yollarla bilgi, duygu, düşünce vb.ni alıp verme işlemleri" olarak tanımlanabilir. Tanımın en vurgulayıcı kavramı "etkileşim"dir (Sezer 2021, s. 11). Buradaki "etkileşim" kavramı bize, dinlemenin de daha çok etkileşim çerçevesinde güçlendirilmesi gerektiğini işaret etmektedir. Etkileşim olmayan bir mesaj alma eyleminin belki de dinleme olarak değerlendirilmesi tam doğru olmayabilir; sesli veya sesli - görüntülü bir kaynaktan yapılan dinleme, bazı farklılıklar bulunsa da önemli ölçüde okuma becerisiyle ilişkilendirilmeyi gerektirebilir. Sonuçta okuma da yazarla okuyucunun kurduğu pasif bir iletişim biçimi olarak değerlendirilmelidir. Ancak, buradaki iletişimle dinamik, aktif bir dinlemenin iletişim biçim ve işlev bakımından önemli farklılıkları kolaylıkla görülebilir.

Okuma veya diğer iletişim biçimlerinin sosyal ilişkileri düzenleyici rolü çok düşük düzeydedir. Dinleme ve konuşmanın ise doğru gerçekleştirilmeleri hâlinde sosyal ilişkileri düzenleme işlevi açıktır. Bu nedenle, etkili iletişim becerilerini güçlendirmek için öncelikli olarak etkili dinleme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Dinleme en çok kullanılan iletişim biçimi olan sözlü iletişimin temel iki unsurundan biridir. Bütün iletişim biçimlerinde izlenen süreç burada da benzer şekilde işlemektedir. Burada, sadece kanal ve araçlarda, mesajların taşınmasını sağlayan kodlamalarda bazı değişkenler bulunmaktadır. Klasik iletişim döngüsü şöyledir:

Şekil 3: İletişim Döngüsü



Şekil 3'te iletişim süreci bir döngü hâlinde gösterilmektedir. Buradaki sürecin her bir unsuru iletişim çeşitlerine göre ayrıntılı olarak değerlendirilebilir. Döngünün iki ana unsuru ise *kaynak* ve *alıcı*dır; diğerleri bu ikisi tarafından tercih edilerek oluşturulmuş iletişimi sağlayıcı parçalardır.

4. DİNLEME EĞİTİMİNİN TEMEL DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ YERİ VE ÖNEMİ

Dinleme insanoğlunun iki temel algılama biçiminden biridir. Beş duyunun içerisinde en belirleyici olan görme ve işitme duyularıdır. Doğuştan verilen görme ve işitme geliştirilemese de bu yollarla elde edilen verilerin anlamlandırılıp değerlendirilmesi geliştirilebilir.

Günlük yaşantıda hangi becerinin ne oranda kullanıldığına dair bazı bilgilere yer verilmektedir: Dinleme %45, konuşma %30, okuma %16, yazma %9. Ancak, bu oranlar büyük ölçüde itibaridir. Bununla birlikte sıralama doğrudur; günlük iletişim ihtiyaçlarını karşılamada en çok başvurulan beceri dinleme becerisidir. Öğrenme aracı olarak da en çok kullanılan duyu, görmeden sonra işitmedir. Güvenilir sayılar olmamakla birlikte, öğrenmenin yaklaşık olarak %83'ünün görerek, % 11'inin işiterek, %3.5'inin koklayarak, %1.5'inin dokunarak, %1'inin de tadarak elde edildiği belirtilmektedir (İnan 1998, s. 66). Günümüzde çeşitli çoklu medya destekli ders anlatımları görsel okuma, eğitim öğretimde önemli araç hâline getirilmiş olmakla birlikte hâlihazırda en yoğun şekilde başvurulan ders işleme yöntemi düz anlatımdır (takrirdir).

Sağlıklı insani ilişkilerin temelinde de dinleme becerisinin etkili şekilde kullanılması yer almaktadır. Haldun Taner, Heinrich Böll'ün Saat Dokuz Buçukta Bilardo romanından bir örnek vererek, "*Bir insanı dinlemek, ona en büyük insancıllığı göstermektir*." veciz sözünü söylemektedir. Romanda, her

gün tek başına bilardo oynayan zengin yaşlı adamı, asansörcü çocuk (lift boy) sabırla dinlemektedir. Yaşlı adam öldüğünde mirasını kendisini dinleyerek büyük bir değer verdiğini düşünen asansörcü çocuğa bırakır (Taner 1983). Büyük küçük demeden etrafındaki insanları dinleyenlerin ne kadar başarılı ve kalıcı dostluklar kurduklarına hepimiz tanık oluruz. Psikologların da hastalarını dinlemelerinin benzer bir etki oluşturduğu söylenebilir. "Terapatik dinleme" adı verilen dinleme türü de dinlemenin psikososyal bakımdan ne kadar önemli olduğunu işaret etmektedir. Sosyal anlaşmazlıkların, gereksiz iletişim kazalarının daha az olduğu bir toplumda dinleme becerisi de gelişmiş olmalıdır. Sağlıklı toplumsal işleyiş için etkili dinleme becerisinin geliştirilmesinin önemi gözden uzak tutulmamalıdır.

Eğitim öğretim ortamlarında görev alanların (öğretmenler, idareciler ve diğerleri) öğrencilerden önce kendi dinleme becerilerini geliştirmelerinde yarar bulunmaktadır. Öğrencilerini dinleyerek doğru bir iletişim ortamı oluşturamayan öğretmeni öğrencileri de dinlemezler. Sınıf disiplinini sağlamak amacıyla otoriter bir profil oluşturan öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede yeterli başarıyı elde edemezler. Öğrenciler, öğretmen otoritesinin baskısının hissedildiği bir ders ortamında pasif dinleyici durumuna düşmekten kurtulamazlar. Dinleme eğitiminde başarılı olmak isteyen öğretmenin, doğru bir iletişim kurmakla birlikte ders anlatım yöntemlerini de zenginleştirmesi gerekmektedir.

Dinlemenin kişi ve toplum hayatındaki öneminin sosyal değer yargılarını oluşturan atasözlerinde ve deyimlerde de çok güçlü bir şekilde vurgulandığı görülmektedir. "*Söz gümüşse sükût altındır*." atasözü, konuşmaya da önemli bir değer atfetmekle birlikte, dinlemeyi konuşmanın da önüne geçirmektedir. Benzer biçimde "*Yalan dinlemek, yalan söylemekten güçtür; söyleyen eker, dinleyen biçer; söyleyenden dinleyen arif gerek; söyleyenden olma, dinleyenden ol; çok dinleyip az söylemek gerekir*." (Yurtbaşı 2013) atasözleri de dinlemenin önemini vurgulamaktadır.

Dinleme becerisi 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi ile birlikte sözlü anlatım olarak değerlendirilmişse de 2019 programında öyle bir ilişkilendirmeden söz edilmemektedir. Bu iki önemli dil becerisi arasında gerçekleştirilme, kullanılma ortamı bakımından birliktelik varsa da kazandırılma teknikleri bakımından fazla benzerlik bulunmamaktadır. Çünkü dinleme, anlama tekniği ile konuşma ise anlatma tekniği ile kazandırılabilir. Konuşurken dikkat edilmesi gereken hususlarla dinlerken önem verilecek hususlar, izlenecek yollar birbirinden farklıdır. Aynı şekilde, yazılan metinlerin okunuyor olması okuma ve yazma becerilerinin benzer yöntem ve tekniklerle öğretimlerini gerektirmemektedir.

Konuşma ve dinleme becerilerinin bir arada geliştirilmesi düşüncesi, iki becerinin çoğu zaman karşılıklı olarak gerçekleştiği yaygın kabulüne dayanmaktadır. Ancak, özellikle günümüz iletişim ortamlarında çoğu zaman interaktif dinlemeye (katılımlı dinleme) yer verilmediği göz önünde bulundurulmalıdır. Söz gelimi, sosyal medya ortamlarında sesli ve görüntülü olarak kaydedilmiş mesajlar dinleme izleme yoluyla çözülüp değerlendirilmektedir. Konuşmanın geliştirilmesinde de dinlemenin temel bir rol oynadığını söyleyebiliriz (Göçer ve Kurt 2020). Konuşma sesleri, dil kalıpları ve üslup özellikleri dinleme yoluyla kopyalanarak üretilmektedir.

Yukarıda vurgulandığı gibi, dinleme ve okuma, öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Konuşarak ve yazarak öğrenilenleri pekiştirmek, elde edilenlerin kalıcılıklarını güçlendirmek mümkündür. Konuşma ve yazma ise daha çok öğretme faaliyetinin, mesajları aktarmanın önemli bir aracı olarak bilinmektedir. Dolayısıyla işlevleri bakımından da dinleme, konuşma ve okuma, yazma becerileri birbirlerinden oldukça farklı işlevler yüklenmiştir.

Başka bir açıdan bakıldığında okuma ve dinlemenin kültürün, bilimlerin ve birikimlerin elde edilmesinde en önemli rolü üstlendiği söylenebilir. Bu rolün yerine getirilmesinde elbette dinlemenin, "ilimlerin mebdei" (bilimlerin anası, kaynağı) olarak tanımlanan (Baydur, 1914) okumanın yerini tutamayacağı görülebilir. Baydur, okumanın önemini daha da ileri taşıyarak "*Hiç şüphe yoktur ki bütün tedrisatın assülesası okumak ve okutmaktır. Hatta, insanları 'okur yazar, okuması yazması yok" diye ikiye ayırmak suretiyle bilgisi olan ve olmayanları bile okumak esası üzerine tefrik ediyorlar. Çocuklar mektebe, bütün diğer maksatlardan evvel 'okumak' için gelirler*." (Baydur 1914, s. 13) demektedir. Okuma, kaynağın kalıcılığı, tekrar edilebilmesi, daha geniş kitleler tarafından çeşitli zamanlarda paylaşılabilmesi gibi pek çok avantajdan dolayı, yazının icadından beri önemi azalmayan bir beceridir. Dinlemenin öğrenme bakımından bu kadar avantajları olmasa da sesli kaynakların giderek daha yaygın duruma gelmeleri, kalıcılık ve ulaşılabilirliklerinin artması ilerleyen zamanlarda onu da okuma kadar önemli bir öğrenme aracı durumuna getirebilir.

Bir diğer taraftan aynı beceri (alıcı beceriler) grubunda değerlendirdiğimiz okuma ile dinleme arasında psikolojik ve sosyal etkenler bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Dinlemenin aktif bir iletişim faaliyeti olması onun sosyopsikolojik yönüne dikkatimizi çekmektedir. Bu bağlamda dinleme, ses, sesin kaynağı, vericinin (konuşan veya mesajı ileten kaynak) fiziki ve sosyal özellikleri gibi pek çok etkene bağlı bir dinamik ortamda gerçekleşmektedir. Okumada ise yazarla okuyucu arasında daha pasif bir iletişim döngüsü oluş-

maktadır. Yazarın pek çok özelliği dikkate alınmamakta, konu, olay, bazı estetik ifadeler ve mesajlar öne çıkarılmaktadır.

Mesaj taşıyan okuma ve dinleme metinlerinin doğru anlaşılıp değerlendirilmesi ise daha çok benzerlik göstermektedir. Her ikisinde de gelişmiş kod çözme, anlama ve değerlendirme süreci bulunmaktadır. Ancak, kodlarda ve iletişim kanallarında farklılıklar vardır; birinde ses, diğerinde yazı, birinde görsel kanallar, diğerinde işitsel kanallar vb. Sesin etkisi yazıdan çok daha güçlü olduğu için dinlemede kanalın özelliklerine dikkat edilmesi gerekir. Jean Paul Sartre, sesin etkileme gücünü şu veciz sözle vurgulamaktadır: "*Tüm büyük devrimleri yapan insanoğlunun sesidir*" (Taşer 1992, s. 95). Bu bağlamda sesin etkileme ve mesajı istenen amaca uygun olarak iletme gücü yazıya göre daha fazla görünmektedir. Buna yakın biçimde yazının da insanlar ve toplumlar üzerinde yazılı metinlerin etkileyici gücünden (matbuatın sihrinden) dolayı bir yüksek inandırma bir gücü vardır.

Dinlemenin yazma ile doğrudan bir benzerliği bulunmamaktadır. Gördükleri işlevler birbirinden oldukça farklıdır. Yazı bilimin, kültürün, sanatın kalıcılığında büyük rol oynamaktadır. Önemli medeniyetler yazılı kültürlere dayanmaktadır. Bir Afrika atasözü, yazıyı önem bakımından ayrı ve özel bir noktaya taşımaktadır: "Yaşlı bir bilgenin ölmesi, bir kütüphanenin yanması demektir." Ayrıca yazmanın öğretimi, dinlemeye göre daha uzun ve karmaşık bir süreci gerektirmektedir. İnsanların yazmaya olan günlük ihtiyaçları da dinleme, okuma ve konuşma becerilerine göre daha azdır. Sosyal hayatın gereği olarak pek çok insan, not, dilekçe vb. bazı çok işlevsel yazma pratikleri dışında yazı yazmaya ihtiyaç duymaz. Buna karşın olarak gün boyu dinleme ve konuşma faaliyetinde bulunur.

Birbirinden farklı işlevleri ve özellikleri bulunmakla birlikte dil becerileri bir bütünlük oluşturur. Geliştirilmeleri de birbirinden tamamen bağımsız olarak düşünülmez. Bu ilke (Çifci 1998) yaklaşık yüz yıl önceki Türkçe öğretim programında da vurgulanmaktadır: "*İlk mekteplerde her ne kadar Türkçe dersi elifbâ, kıraat, inşâd, temsil, imlâ, tahrir, sarf ve yazı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların hepsi müstakil birer ders değildir. Heyet-i mecmuası bir kül teşkil eder*" (İlkmektepler Müfredat Programı 1926). Böyle olmakla birlikte her dil becerisinin eleştirel okuma, eleştirel dinleme, yaratıcı yazma, kitle karşısında konuşma gibi belli alanlarının kendine özgü uygulamalarla geliştirilmesine önem verilmeli; bunların birbirlerini gölgelemelerine izin verilmemelidir.

5. DİNLEMENİN TEMEL UNSURLARI VE GEREKLİLİKLERİ

5.1. İşitme

Dinlemenin gerçekleştirilmesi, temel bir iletişim becerisi olarak geliştirilebilmesi için öncelikle işitme duyusunun sağlıklı olması gerekmektedir. Öğrencilerin anaokulundan itibaren belli aralıklarla göz ve kulak kontrollerinin yapılmasında yarar vardır. Bazı öğrencilerin akademik başarısızlıklarının, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin işitme duyusu yetersizliğinden kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

5.2. İlgi

İlgi ve ihtiyaç birbirinin kılavuz bitkisi gibidir; birinin bulunduğu yerde mutlaka diğeri de vardır. İlgi duyuyorsak ihtiyacımız da vardır veya ihtiyacımız varsa ilgimiz de vardır. İlgi dışı konuşmalar, sözlü metinler dinleyeni olumsuz dinleme tutum ve davranışlarına yöneltir. Bu bakımdan, hem konuşmacının, sözlü metni sunanın hem de dinleyenin ilgileri göz ardı etmemesi gerekir. Bir konuşmacının kendi dinleyici hedef kitlesinin ilgi ve ihtiyaçlarını tanıması, dinleyicinin de konunun kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olup olmadığını belirlemesi önemlidir. Sözlü metinler bir tüketim maddesi gibi değerlendirildiğinde onun tüketicileri, alıcıları da belirlenebilmelidir. Hiç kimsenin ilgisini çekmeyen bir ürün, başarısız bir üretimdir. Hiçbir şekilde işe yaramayacak, bir ihtiyacı karşılamayacak bir ürün alınıyorsa başarısız, sadece müsrif bir tüketici profili ortaya çıkar.

5.3. Dikkat

Dikkat, dinlenen metinlerin mesajlarını ve onları destekleyen unsurları yakalayabilmek için zihinsel bir uyanıklık durumudur (Özbay 2010); sözlü metnin içerisinde anlamak için gerekli olan her unsur dikkati sayesinde görülebilir.

Aşağıda dinlemeyi etkileyen unsurların içerisinde de vurgulandığı gibi, dikkat sadece dinleme becerisinin geliştirilmesi için değil eğitim öğretimin bütün alanları için önem taşıyan bir kavramdır. Anlama kazalarının çoğu dikkat eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Sınavlarda da aynı şekilde sorunun madde köküne, varsa verilen soru metnine dikkatini yoğunlaştıramayan öğrenciler çok iyi bildikleri konularda bile yanlış cevaplara gidebilmektedirler. Dikkatin geliştirilemediği durumlarda dinleme sürecinin dikkatten sonraki kavrama, anlama, değerlendirme ve yansıtma süreçleri sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilemeyecektir.

5.4. Sosyalleşme

Dinleme becerisinin gelişiminde önemli rol oynayan bir diğer etken de çocukların normal bir sosyalleşme sürecini yaşamalarıdır. Çevresiyle zayıf iletişimi bulunan çocukların dinleme alışkanlıkları yeterince gelişmeyebilir. Her öğrenim düzeyinde, özellikle ilköğretim kademesinde, öğrencilerin sıkça sosyal etkinliklere dâhil edilmeleri gerekmektedir. Bu basamaklardaki ana dili öğretiminin önemli amaçlarından biri de öğrencilerin kişilik gelişimlerini güçlendirmek ve sağlıklı sosyalleşmelerini sağlamaktır.

5.5. Psikolojik durum

Dinlemeyi güçlendirecek bir diğer önemli etken de çocukların psikolojik bakımdan gelişimlerinin desteklenmesidir. Çocuğun, yaş düzeyinin gerektirdiği iletişim biçimlerini kullanmaları ve akran ortamlarında bulunmaları önem taşımaktadır. Aile ve diğer sosyal çevrenin çocuğun psikolojik durumuna etkisi konusunda eğitim öğretimin imkânları sınırlı olabilir. En azından okul çevresinin öğrencilerin psikolojileri üzerinde olumlu etkilerde bulunması, dinleme eğitimini de olumlu etkileyecektir.

6. DİNLEMEYLE İLGİLİ SOSYAL DEĞER YARGILARI

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde okulun ve okul çevresinin önemi yadsınmamakla birlikte bireyin içinde bulunduğu ve kültür kodlarıyla yetiştiği toplumun her kesiminin etkisinin bulunduğu unutulmamalıdır. Sosyal değer yargıları gibi, belli kavramlara, davranış biçimlerine toplumsal bakışı oluşturan normlar da aynı zamanda hayata bakış ve onu algılayışımızı etkileyen unsurlardandır. Çevresinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmişliğine önem verilmesi, öğrencide olumlu motivasyonlar oluşturacaktır. Farkında olmadan toplumun oluşturduğu bakış açılarına uyacak, tutum ve davranışlara bu yaygın kabullere dikkat edecektir. Atasözleri, deyimler ve kalıp sözler toplumsal değer yargılarını barındıran en önemli unsurlardandır. Bunların içerisinde dinlemeyi iletişimin, sosyal uyumun, anlama ve değerlendirmenin önemli bir unsuru olarak öne çıkaranlar olmakla birlikte, az da olsa olumsuz dinleme tutum ve davranışlarını pekiştirici nitelikte olanlar bulunmaktadır. Dinleme becerisinin geliştirilmesine katkı sağlayıcı olan bu kalıplaşmış sözlerin eğitim öğretim ortamlarında değerlendirilmesi faydalı olacaktır.

6.1. Atasözleri

"*Az söyle çok dinle; iki dinle bir söyle; söylemekten dinlemek yeğdir; yalan dinlemek söylemekten güçtür; ulu sözü dinlemeyen uluyakalır; söyleyen eker, dinleyen biçer; söyleyenden olma dinleyenden ol; çok dinleyip az söylemek gerek; baş sallamakla kavuk eskimez*" (Yurtbaşı 2013a) .

6.2. Deyimler

"*anlayıp dinlemek, kulağından pamuğu atmak, kulak asmak, kulakta tutmak, söz dinlemek, sözüne aldırmamak, bildiğini okumak, bir kulağından girip öbür kulağından çıkmak, kös dinlemek, kulağa davul çalınmak, kulağına girmemek, kulak asmamak, kulak vermemek, kulak ardı etmek, kulaklarını tıkamak, kulaklarının üstüne yatmak, yarım kulak dinlemek, yorganı başına çekmek*" (Yurtbaşı 2013b).

7. KAYNAĞA BAĞLI DİNLEME ORTAMLARI

Dinlemenin gerçekleşmesini sağlayan birden fazla kaynak vardır. Bu kaynakların ortak özelliği mesaj ileten anlamlı sesleri aktarmalarıdır. Her bir kaynağın iletmek istedikleri farklı dinleme stratejileriyle alımlanıp değerlendirilebilir.

7.1. Etkileşimli Ortam

Dinleme etkinliğinin en çok gerçekleştirildiği iletişim ortamdır. Günlük iletişim ihtiyaçların karşılanmasında bu ortamlar kullanılır. Çarşı pazar konuşmalarını dinlemeden eş dostlarımızın sohbetini dinlemeye, aile içi konuşmaları dinlemeden sınıfta öğretmeni dinlemeye kadar uzanan geniş bir kullanma alanına sahiptir. Dinleyen (alıcı) aynı zamanda konuşan (kaynak, verici) durumundadır. *İlişkisel dinleme* (Sezer 2021, s. 87) de denilen bu tür dinlemede iletişim kazalarının olma ihtimali düşüktür, dinleyen mesajın kaynağına geri bildirim verme imkânına sahip olduğu için konuşan mesajlarını amacını daha yeterli biçimde aktarma şansına sahiptir. Sosyal ilişkilerimiz bu iletişim döngüsüne göre belli bir düzey kazanır. Bu ortamlarda dinleyenlerin tutum ve tavırları konuşanın sözlü mesaj iletme, daha etkili konuşma becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur. Dinleyen beden dilini daha sağlıklı bir şekilde anlamlandırma fırsatını bulur.

7.2. Kaydedilmiş ses ortamı

Sadece sesli bir mesajı dinleme de yaygın şekilde kullanılan dinleme ortamıdır. Konuşmaya katılmadan bir sohbeti dinleme, medya araçlarından dinleme, okunan, seslendirilen bir metni dinleme bu türdendir. Etkileşim olmadığından bu dinleme daha çok bir metni okuyup anlamaya benzemektedir. Sesin kaynağı karşımızda olmadığı, onunla herhangi bir etkileşimde bulunmadığımız için sadece sözlü metne ve onunla iletilen mesaja odaklanabiliriz. Ancak bazı ses odaklı dinlemelerde metne eşlik eden efektlerin kullanılması, dinleyenin anlamasını yönlendirici etkide bulunur. Dinleyenin bu efektleri bir kenara bırakarak mesaja odaklanması gerekmektedir. Türkçe öğretim programında en çok vurgulanan, bu nedenle de okullarımızda bugün en çok uygula-

nan dinleme etkinliği bu türdendir (MEB 2019). İlişkisel dinleme adı verilen etkileşimli dinleme uygulamalarına da önem verilmesinde fayda vardır.

7.3. Kaydedilmiş görüntülü sesli ortam

İzleme faaliyeti dinlemeye eklendiği zaman dinlemenin niteliği değişmektedir. Görsel unsurlar (film, video, resim vb.) sesle birleştiğinde iletişimin kanal ve kodları farklılaşmaktadır. İki ayrı duyu organı (kulak ve göz) birlikte bir anlama ulaşmak için kullanılmaktadır. Esasında gözle izleme, görsel okuma becerisi içinde düşünülerek geliştirilmesi için ayrı bir kazanım listesi hazırlanmalıdır. Çünkü çoğu zaman görüntülerin mesajı etkili bir şekilde aktarması sesten daha güçlü olmaktadır. Bu nedenle, dinleme becerisini geliştirme kazanımları sadece okunan, sesli bir araçtan dinlenen metinlerin anlaşılmasıyla sınırlı tutulmamalıdır. Mevcut hâliyle Türkçe dersi öğretim programı içerisindeki dinleme kazanımlarımız, dinlediğini anlamaktan çok, öğrencilerin dikkatini, bir metne karşı zihnen yoğunlaştırmalarına yönelik olmaktan fazla öteye geçememektedir. Günümüzde yeni medya (sosyal medya) araçlarının temel dinleme ve izleme kaynağı olarak iletişim biçimlerinin önünde yer alması, dinleme ve izleme müfredatının her türlü ön yargılardan uzak biçimde gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

8. DİNLEME TÜRLERİ

Dinleme türlerinin sınıflandırılmasında alanyazında belirli bir standart bulunmamaktadır. Çoğu zaman bir liste olarak verilip açıklanmaktadır. Dinleme alanyazınının konuyu bu yönüyle de dikkatli bir gözle inceleyip değerlendirmesinde yarar vardır. Dinleme türlerinin belli standartları karşılamamasında türler arasındaki geçişkenlikler ve bazı ince farklar da önemli rol oynamaktadır. Burada yer alan dinleme türleri her ne kadar *dinleme amacına göre dinleme türleri*, *iletişime katılım biçimine göre dinleme türleri*, *dinleyenin tutumuna ve amacına göre dinleme türleri* ve *diğer dinleme türleri* başlıkları altında gruplandırılmışsa da başka türlü sınıflandırmaya da kapalı değildir.

8.1. İletişime katılma biçimine göre dinleme türleri

8.1.1. Katılımlı dinleme

Katılımlı dinleme, dinleyenin kaynağa soru sorduğu, cevap verdiği, sözlü iletişime katılarak sürdürdüğü dinleme türüdür. Etkin, iletişimsel ve etkileşimli dinleme bu çatı altında düşünülebilir. Dinlemede katılım, dinleyenin de kaynak (konuşmacı) olduğu veya sadece jest ve mimiklerle dinleme ortamına katılma durumlarını ifade eder. Aktif (etkin) dinlemeler, kaynakla sözlü veya sözsüz etkileşime izin verdiği için katlımın gerçekleştiği dinlemelerdir. Katılımlı dinlemede dinleyenin de konuşmacı olması tam katılımlı, etkileşimli bir dinleme oluşturmaktadır. Düşük düzeyli etkileşimin bulunduğu dinlemelerde

ise dinleyicinin konuşmacı ile kuracağı beden dili temasları (jest ve mimikler), dinleyicinin tutum ve düşünceleriyle ilgili birtakım mesajları da konuşmacıya ileteceğinden katılımlı dinleme kapsamında değerlendirilmelidir.

Belli bir amaç doğrultusunda yapılan dinlemedir. Günlük hayatta gerçekleştirilen dinlemelerin pek çoğu katılımlıdır. Dinleme konusu ve mesajları dinleyenin ilgi alanı içerisindedir. Amaçlı olarak yapılmaktadır. Bu tür dinlemede çoğu zaman iletişim döngüsü tamamlanarak sürdürülür. Okuldaki dersler katılımlı dinlemeye örnektir.

Öğretmenin mesajları öğrenciler tarafından dinleme yoluyla alınır ve sorular sorularak, sorulara cevap verilerek, notlar alınarak, öğretmenin beden dili dikkate alınarak, kullanılan ders araç ve gereçleri izlenerek tam aktif bir dinleme gerçekleştirilir. Dinlemenin aktif mi pasif mi olacağını dinleyen ve konuşan, günlük hayatın akışı içerisindeki planlamalara ve durumlara göre belirler.

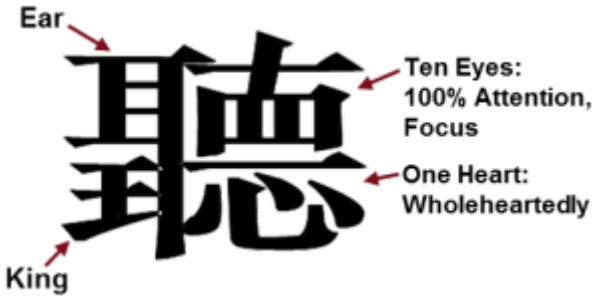
8.1.2. Etkin dinleme[1]

Katılımlı bir dinleme türüdür. Özel bir iletişim becerisi olan etkin dinleme, sorun çözme ve tanılama amacıyla yapılan dinlemedir (Robertson 2005; Tyagi 2013). İlişkisel dinlemenin belli özel amaçlar için gerçekleştirilen biçimidir. Başka bir ifadeyle, bir uzmanlık dinlemesi olduğu söylenebilir. Etkin dinlemede konuşmacının söylediği her şey ekleme çıkarma yapmadan, yorumlanmadan dinlenir. Bu tür dinlemede esas amaç, konuşmacının söylemek istediklerine odaklanma, onu tam olarak anlamaya çalışmadır. Daha çok hekimlerin, psikologların hastalarını dinlemeleri, bir çatışmayı çözme görevi bulunanların yaptıkları dinlemeler bu türdendir. Robertson (2005) aktif dinlemenin üç temel özelliğini şöyle sıralamaktadır: Beden diline dikkat etme, konuşmacıya uygun ortam ve fırsat hazırlama, yansıtıcı bir beceri olarak da anladıklarımızı kontrol etme. Öncelikle konuşan, herhangi bir bozucu etki oluşturmamaya dikkat ederek dikkatli bir biçimde dinlenir; verdiği mesaj cümleleri tekrarlanır. Dinleyen daha sonra konuşanın mesajlarını yorum yapmadan kendisine yansıtır. Dinleme esnasında hem konuşanın beden dilinin anlamlı işaretleri dikkatli bir şekilde değerlendirilmeli hem de konuşmacının düşünce akışını ve sözlerini etkileyici beden hareketleri yapmaktan kaçınılmalıdır.

---

[1] Alanyazında kullanılan *aktif dinleme* ile *etkin dinleme*nin bazen birbirinin yerine değerlendirildiği görülmektedir. Ancak, "active listening", burada açıklandığı biçimiyle "etkin dinleme"ye karşılık gelmektedir. Aktif dinlemenin karşılığında yaygın olarak etkin dinleme kavramı da kullanılmaktadır (Kurudayıoğlu ve Savaş, 2020; Akyol, 2008; Altunkaya 2018; Ersanlı ve Balcı, 1998). Bazen etkili dinleme olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Şekil 4: Dinlemek fiilinin Çince karakteri (*Traditional Chinese Character Ting*)



Kaynak: (Kaufman, 2011)

Şekil 4'teki *dinlemek* fiilinin Çince yazı karakterindeki bileşenleri ilişkisel ve aktif dinlemenin temel kurallarını veciz biçimde yansıtmaktadır: *ear*: İşit; *ten eyes*, *100%attention, focus*: Tüm dikkatini ver ve odaklan; *one heart, wholeheartedly*: İçtenlikle (dinle); *king*: Konuşan kralmış gibi saygı göster (Library Study Smart 2018).

8.1.3. Not alarak dinleme

Katılımlı ve katılımsız olarak gerçekleştirilebilir. Kayıttan dinleyerek not alınabileceği gibi etkileşimli bir dinlemede de not alınabilir. Derslerde, toplantılarda, konferanslarda yapılan dinlemeler de dinleyenin, izleyenin planlı, programlı dinleme faaliyetlerindendir. Özellikle bilgi edinmek için yapılan dinlemelerde not almak önemlidir. Çoğu zaman dinlediklerimizin tekrarı olmaz; bu durumda en etkili yol şahsi notların alınmasıdır. Her dinleyici ve izleyici sözlü metnin kendisine göre önem taşıyan noktalarını uygun yöntemlerle (neden-sonuç ifadeleriyle, kavram haritası yaparak vb.) not alabilmelidir. Siyasi liderlerin, devlet görevlilerinin yaptıkları konuşmaları izleyen basın mensuplarının, derste öğrencilerin not almaları etkili bir dinleme sağlar. Dinlerken not almanın metni anlamada ve anlaşılanların kalıcılığında önemli rol oynadığı gösterilmiştir (Şahin vd. 2011, s. 36). Dinlemede not alma tekniklerinin mutlaka öğrencilerde alışkanlık hâline getirilmesi gerekmektedir. Ne yazık ki, lisans ve lisansüstü öğrencilerin bile not alma beceri ve alışkanlıklarının çok yetersiz olduğunu gözlemlenmektedir.

8.1.4. Grup hâlinde dinleme

Katılımın çeşitli düzeylerde gerçekleştiği bir dinleme türüdür. Ders, konferans, açık oturum, sempozyum vb. dinlemeleri grup hâlinde yapılmaktadır. Bunların bir kısmında aktif ve katılımlı dinleme gerçekleştirilmektedir. Bir kısmında ise sadece yarı aktif (düşük katılımlı), pek azında da pasif dinlemeye yer verilmektedir. Bunların dışında da bazılarında planlı programlı (oku-

ma tiyatrosu, müzakereli okuma gibi), bazılarında da programsız, düzensiz (sohbetler gibi) gerçekleşen grup dinleme ve izlemeleri yapılmaktadır. Bu tür dinlemelerdeki katılım durumu da grubun özelliklerine, konusuna ve başkaca hususlara göre değişiklik gösterebilmektedir. Herhangi bir şekilde katılımın sağlandığı, birden fazla dinleyicinin dinleme ortamını paylaştığı ortamlarda dinlemenin görgü kurallarına uyma öne çıkmaktadır. Sınıf içerisinde öğretmenler, sadece dinleyerek anlamaya değil, dinlemenin sosyokültürel kod ve kurallarına uygun davranmanın önemini göz ardı etmemeliler.

8.1.5. Etkileşimli dinleme

Katılımlı bir dinleme türüdür. Etkileşimli dinlemelerde katılım biçimi farklılıklar gösterebilir. Bazılarında dinleyen sözlü olarak katılabilir, bazılarında da sadece jest ve mimiklerle katılım sağlayabilir. İletişim döngüsünün devam ettiği ilişkisel dinlemelerde etkileşim tam olarak gerçekleşmektedir. En çok kullanılan dinleme türlerinden biridir. Günlük konuşma-dinleme ihtiyaçlarımız etkileşimli dinlemenin kurallarına göre gerçekleşir. Diyaloglara dayalı veya grup hâlindeki dinlemeler etkileşimli dinlemelerdir. Etkileşimli dinlemenin kuralları önemli ölçüde sosyokültürel etkenlerce belirlenir. Etkileşimli dinlemelerde ortam özelliklerinin, kaynağın (konuşanın) fiziki, fizyolojik, psikolojik özelliklerinin dinleme üzerinde büyük etkisi vardır. Beden dilinin taşıdığı anlamlı işaretler sözlü mesajların yönünü değiştirebilir. Yanıltıcı yönleri bulunabilen bir okuma biçimi olan soğuk okumada (Tradecraft 2002; Dutton 1988) olduğu gibi konuşanın yukarıdakine benzer durumları etkileşimli dinlemede dikkatle değerlendirilmelidir.

8.1.6. Katılımsız dinleme

Katılımsız dinlemede, dinleyici, izleyici kaynağın mesajlarını anlayıp değerlendirmekle birlikte ona herhangi bir yansıtma yapmaz, geri bildirimde bulunmaz. Pasif dinlemede dinleyen kaynakla etkileşim sağlamaz. Sadece dinleyici, izleyici durumundadır. Çoğunlukla dinlemenin belli bir amacı yoktur, hatta önemli ölçüde isteksiz bir dinleme gerçekleştirilmektedir. Okullarımızda hikâye metninin sesli bir araçtan veya sesli okuyan bir öğrenciden dinletilmesi tipik bir katılımsız dinleme örneğidir. Esasen, konuşan kaynağın bizzat dinleme mahallinde bulunmadığı çeşitli aktarma yollarıyla metinlerin okunduğu, seslerin nakledildiği dinleme durumları, dinlemenin okumayla hemen hemen birleştiği durumlardır. Burada, işitmeye yoğunlaşma, dikkati artırarak hafızanın metin parçalarını, ayrıntılarını dinamik bir süreçte tutabilecek alışkanlıkları kazanmış olması önem taşımaktadır. Okullarımızda en çok uygulanan dinleme türünün katılımsız dinleme olduğu gözlemlenmektedir.

Hayatımızda elimizde olmayan nedenlerle bu tür dinlemelerde bulunmak zorunda kalabiliriz. Ne yazık ki buna benzer durumlarla eğitim öğretim ku-

rumlarımızda da karşılaşılmaktadır. Öğrenciler bazen ilgilerinin çok dışında bir konunun ele alındığı konferanslara sınıfça götürülmektedir. Böyle bir pasif dinleme ve izleme etkinliğinin öğrencilerin zamanlarını çalmaktan başka bir faydası olmadığı gibi gerekli olan başka etkinliklere karşı da olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir.

8.1.7. Etkileşimsiz dinleme

Katılımsız bir dinlemedir. Etkileşimsiz dinlemede konuşmacıyla, konuşmanın kaynağıyla herhangi bir etkileşim kurulmamaktadır. Konferanslar çoğu zaman katılımsız ve etkileşimsiz dinleme ortamlarını oluşturur; ancak, aynı atmosfer paylaşıldığı için çeşitli beden dili etkileşimleri bulunabilmektedir. Tam bir etkileşimsiz dinlemede ise sesin kaynağıyla (teyp vb.) hiçbir şekilde etkileşim kurulamamaktadır. İletişim döngüsünde kaynağa yansıtma yapılamamaktadır. Dinleyici, yansıtma dışındaki dinleme süreci unsurlarını (işitme, ilgi, dikkat, kavrama/anlama, yorumlama ve değerlendirme, yansıtma/tepkide bulunma) yerine getirmektedir. Okullarımızdaki dinleme eğitimi uygulamaları büyük çoğunlukla okunanı dinleme veya ses kaydından dinleme biçiminde etkileşimsiz olarak gerçekleşmektedir.

8.2. Dinleyenin tutumuna ve amacına göre dinleme türleri:

8.2.1. Ayırt edici dinleme

Ayrıştırıcı dinleme adı da verilen ayırt edici dinleme, öğretimin ilk kademesinde uygulanan, öğrencilerin işittikleri seslerin farkında olmalarını sağlayıcı bir dinlemedir. Sesin kaynağı ve yönü belirlendikten sonra onun diğer seslerden ayırt edilmesi aşaması gelmektedir. Bu bakımdan dinleme sürecinde yön bulmadan sonraki ikinci basamağı oluşturmaktadır (Melanlıoğlu 2012, s. 58). İlkokulun ilk kademelerinde üzerinde durulmaktadır.

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminin başlangıcında seslerin doğru bir şekilde tanınması için ayırt edici dinleme çalışmalarının yapılması vurgulanmaktadır: *"Dinleme eğitimi çalışmaları ilk okuma yazma öğretiminin başında, ilk harfin (e) öğretimine geçmeden önce gerçekleştirilmeli ve tamamlanmalıdır. Öğrencilere harflerin sesleri verilmeden, doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesler dinletilmelidir. Dinletilen sesin kaynağını fark etmeleri sağlanmalıdır. Ardından doğal ve yapay ses kaynaklarına karşılık gelen duyduğu sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar esnasında müzik dersinin ilgili üniteleriyle ilişkilendirilmedir. Dinleme eğitimi çalışmaları, öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenirken ses harf ilişkisini daha kolay çözebilecekleri ve harfleri doğru ve net seslendirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır."* (MEB 2019).

Buradaki ayırt edici dinlemenin amacı, öğrencilerin dil seslerini kavrayarak doğru bir şekilde yazıya aktarmalarını sağlayabilmektir. Fonetik bir dil olan Türkçede sesleri ayırt etme önemli bir sorun teşkil etmese de ilerleyen dönmelerde heceleri kavramada, sesteş sözleri ayırt etmede, doğru telaffuzda işlev görmektedir. Sayışmaca, tekerleme gibi uygulama ve etkinlikler ayırt edici dinlemenin güçlendirilmesinde kullanılabilir.

8.2.2. İletişimsel dinleme

İlişkisel dinleme adı da verilen iletişimsel dinleme, günlük hayatın akışı içerisinde çevreyle kurulan sözel iletişimlerde kullanılan dinleme türüdür. Sosyal ilişkileri düzenleyici rolü bulunmaktadır. Duygu ve düşüncelerin doğru ve etkili biçimde paylaşılabilmesi, iletişimsel dinlemedeki başarıya bağlıdır. Burada kaynağın nitelikleri ile birlikte çevrenin sosyokültürel şartlarını da göz önünde bulundurmak önem taşımaktadır. Günün değişen şartlarına ve zamanlarına göre yapılacak dinlemeler başarılı bir iletişimin gerçekleştirilmesine yardım edecektir. İletişimsel dinlemede terapatik ve empatik dinleme kurallarına dikkat edilmeli (Aytan 2011, s. 41), saplantılı, tuzak kurucu, görünüşte dinlemelerden kaçınılmalıdır.

8.2.3. Estetik dinleme

Estetik dinleme, iletilen belli bir mesajın anlaşılmasını hedeflememektedir. Daha çok belli duygusal atmosferlerin paylaşılarak duygusal ihtiyaçların giderilmesine, haz almaya yöneliktir. Bununla birlikte, estetik dinleme yoluyla verilen duygusal mesajların da insanlar üzerinde yönlendirici etkilerinin bulunduğu göz ardı edilmemelidir. İnsanların estetik tercihlerine müdahale edilemez, ancak bazı tercihlerin sosyokültürel kodlara, değerlere uygunluğuna dikkat edilmelidir. Öğrencilere şiddet, karamsarlık, bencillik gibi olumsuz duyguları besleyecek estetik kaynaklara karşı dikkatli olmaları için estetik dinleme eğitimi de verilmelidir. Bazen de hangi kaynağın estetik bir dinlemeye konu oluşturacağı dinleyen tarafından belirlenir. Söz gelimi, Orhan Veli'nin İstanbul'u dinlemesi sadece onun duyup hissedebildiği bir dinleme kaynağına bağlıdır: *"İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı / Önce hafiften bir rüzgâr esiyor / Yavaş yavaş sallanıyor / Yapraklar ağaçlarda /Uzaklarda, çok uzaklarda / Sucuların hiç durmayan çıngırakları / İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı…"* (Kanık 2021). Bu da şairce bir estetik dinlemedir. Yahya Kemal'in de şairce dinlemesi Orhan Veli'den çok farklı değildir. "Kar Musikileri" şiirinde *"Bin yıldan uzun bir gecenin bestesidir bu / Bin yıl sürecek zannedilen kar sesidir bu."* (Beyatlı 1985, s. 40) dizelerinde karın sesini duyduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle estetik dinlemede dinleyenin nasıl bir dinleme sürecini ve stratejisini izlediğini kestirmek güçtür. Estetik dinlemenin sınırlarını dinleyicinin belirlediği söylenebilir.

8.2.4. Bilgi edinmek için dinleme

Bilgi için dinleme, amaçlı bir dinleme türüdür. Aslında yapılan bütün dinleme faaliyetlerinde belli ölçüde bilgi edinilmektedir. Ancak, amacı önceden belirlenmiş dinlemelerin tamamında bir bilgi edinme vardır. Bilgi edinmede öncelik sözlü metnin içerisinde var olan duygu, düşünce birimlerini görüp bunların aralarındaki ilişkileri belirleyebilmektir. Bu nedenle, dinleyicinin sözlü metindeki bilgileri atlamaması, metin içindeki yerlerini ve önemlerini fark etmesi gerekir. Bilgi edinme amacına göre yapılan dinlemede sözlü metnin tam olarak anlaşılıp yorumlanabilmesi için bilgileri organize etme, belleği etkin biçimde kullanma, bilgileri görselleştirme, anahtar kavramları belirleme, ana fikri belirleme, not alma, özetleme (Duran ve Özdil 2018) gibi stratejilerin kullanılması gerekmektedir. Eleştirel dinleme, yaratıcı dinleme gibi dinlemelerin yapılabilmesi için öncelikle bilgi için dinlemenin kazanılması gerekmektedir. Dersler bilgi edinme amaçlı dinlemeler için en uygun ortamları oluşturmaktadır. Burada kazanılacak düzenli ve sistemli bilgi edinme yollarını öğrenciler alışkanlık hâline getireceklerinden daha sonra kendi belirleyecekleri dinleme ortamlarında da rahatlıkla kullanabileceklerdir.

8.2.5. Seçici dinleme

Aslında dinlemenin kendisi, mesaj taşıyan sözlü iletişim unsurlarının algılanıp seçilmesiyle bilinçli olarak yapılmaktadır. Ancak, seçici dinleme bir dinleme terimi olarak değerlendirildiğinde "sözlü metnin içerisinden amaç ve ilgi doğrultusunda gerekli olanları seçerek yapılan dinleme" olarak tanımlanabilir. Söz gelimi, teknik bir toplantıda, konferansta aracın bütün aksamı anlatılıyor olabilir; biz ise sadece motor veya elektrik kısmına ilgi duyuyor olabiliriz. Böylece, amacımıza ve ihtiyacımıza uygun olan bilgilere daha iyi odaklanabiliriz. Seçici dinlemede, dinleme ve izleme amacının önceden belirlenmiş olmasında fayda vardır. Dinleme esnasında da seçici bir tutum alınabilir; bu durumda amaçlanan konu ve kavramların bir kısmını gözden kaçırma ihtimali bulunmaktadır. Seçici dinleyici bilinçli ve planlıdır; kendi dinleme stratejilerini oluşturabilir. Seçici dinlemenin dinlediğini anlama becerisi üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu belirtilmektedir (Bostancı 2015; Ceran 2015). Doğru ilgi ve ihtiyaçlar (metacognitif stratejiler) belirlendiğinde başarılı bir dinleme ve izlemenin gerçekleşeceği unutulmamalıdır.

8.2.6. Eleştirel dinleme

Eleştirel dinleme, dinlenen metinlerin, mesajların belli ölçütlere göre mantık süzgecinden geçirilmesini, olumlu ve olumsuz yönlerinin tarafsız bir gözle değerlendirilmesini gerektirir (MEB 2006, s. 63). Sorgulayıcı dinleme olarak da adlandırılan bu dinleme türünde, üst düzey zihinsel işlemlerin yapılmasına gerek duyulur (Kemiksiz 2015). Beğenme veya beğenmeme duy-

gusuyla değil akla yatkınlık ve gerçeklere uygunluk bakımından bir değerlendirme yapılır. Çeşitlenerek hemen her yaştaki hedef kitleye ulaşan sözlü medya metinleri daha dikkatli ve sistematik bir eleştirel bakış açısını zorunlu kılmaktadır (Akyol 2008 s. 13). Sözlü ve görsel destekli dinleme, izleme metinleri ikna ve propaganda için çok uygun iletişim ortamlarını oluşturmaktadır. Temel propaganda tekniklerinin örnek uygulamalarla mutlaka kazandırılmasında, bunlarla ilgili güçlü farkındalık oluşturulmasında yarar vardır. Eleştirel dinlemede öğrencinin mesaja odaklanması esas olmalıdır. Kaynağın giyim kuşamı, etkileyici sesi, etkileyici görselleri, statüsü gibi unsurlarının mesaj üzerindeki yanıltıcı özelliklerine dikkat etme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Dikkate, şüpheye ve sorgulama becerisinin kazandırılmasına önem verilmelidir. Bu hususlar, özellikle dış telkinlere, görsel etkileyicilere karşı savunmasız temel eğitim kademesi öğrencileri için hayati önem taşımaktadır.

8.2.7. Empatik dinleme

Empatik dinleme, konuşana karşı sempati duymak, onun yerine kendimizi koymak hatta bazen de onunla özdeşlik kurmak olarak açıklanmaktadır. Bu açıklamaların ortak yönü, konuşanın, kaynağın düşünce dünyasını ve duygu durumunu anlamak ve mesajı bu çerçevede değerlendirmek olarak belirtilebilir. Dinleyen, konuşanın duygu ve düşünce dünyasına en yakın bulunan kendi özelliklerini göz önünde bulundurarak dinlemeye çalışabilir. Söz gelimi, bir öğretmen, öğrencilerini doğru anlayabilmek için kendi öğrencilik zamanlarını düşünerek bir bakış açısı oluşturabilir. "Öğrenciliğimizde bizler de hatalar yapmışızdır, tembellik etmişizdir, tam kavrayamadığımız durumları yanlış değerlendirmişizdir."düşünceleriyle öğrencilerini de bu açıyla değerlendirerek onlarla bir empati kurabilir. Empatik dinlemenin birinci aşamasında dinleyen, konuşanı sadece dinlemeye hazır olduğunu, onu değiştirmek gibi bir amacının olmadığını hissettirmelidir. İkinci aşamada, konuşanın bilgi, kültür, sosyal gelişim, yaşadığı duygusal etkilenmeler gibi içerisinde bulunduğu şartları da göz önünde bulundurarak doğru anlamaya çalışmalıdır. Çünkü, her olay ve durum kendi içerisinde bulunduğu şartlara göre daha doğru biçimde anlaşılabilir. Söz gelimi, divan şiiri kendi zamanının şartlarında oluşmuş ve gelişmiştir; bugünün şartlarına göre değerlendirmek birtakım yanlış değerlendirmelere yol açabilir. Son aşamada ise konuşanla, anladıklarımızı paylaşmaktır. Ona dönütler vererek empatinin doğru kurup kurulup kurulmadığını kontrol etmekte fayda vardır.

Empatik dinlemede eleştirel yaklaşım (Billikopf 2014) yargılayıcılık, öğüt verme (The Power of Listening 2020) yoktur. Bu yönüyle de terapatik dinlemeye benzer. Dinlenen kimselerle empati kurmak, onları doğru anlamak kadar dinleyenin kendi düşüncelerinin de doğru anlaşılmasına yardım eder.

Empatik dinleme yaparken konuşanla doğru bir göz teması kurmak, beden dilini kullanmak önemlidir. Dinleme mesafesinin sosyal alanın izin verdiği kadar olmasına dikkat edilmelidir; mahrem alan ve kişisel alanlar ihlal edilerek dinleme yapılmamalıdır. Dikkat, konuşandan başka yönlere ve nesnelere yönlendirilmemelidir.

Özetle, çocukken bizi dinlemeyen büyüklerimize karşı nasıl duygular hissediyorsak, şimdi büyük olan bizler, çocuklarımızı dinlemediğimizde de onların bize karşı neler düşünüp hissettiklerini unutmazsak empatik dinlemenin kapısı açılmış olur.

8.2.8. Terapatik dinleme

Terapatik dinleme, iletişimsel (ilişkisel) dinlemelerde kaynağın mesajlarını paylaşmadan doğan memnuniyetini hedefleyen bir dinlemedir. Her ne kadar sadece psikologlar, rehber öğretmenler için (Akyol 2015, s. 17) uygun olduğu belirtiliyorsa da belli bir sosyalleşme düzeyinde olan pek çok kimsenin gerçekleştirebileceği bir dinleme türüdür. Çevremizdeki insanları samimi bir şekilde dinlemek de terapatik bir dinlemedir; sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmede de önem taşımaktadır. Bunun da eğitim öğretimin ilk kademelerinden itibaren alışkanlık hâline getirilmesinde fayda vardır.

8.2.9. Yüzeysel dinleme

Etkisiz, çoğu zaman da iletişimi bozucu etki oluşturan bir dinleme türüdür. Konuşmanın ayrıntılarına dikkat edilmeden, metni meydana getiren sözlerin anlam yapıları ve duyguları kavranmadan (Yılmaz 2019, s. 287) yapılan bir dinlemedir. *Görünüşte dinleme*ye çok, benzemektedir; ondan farkı, dinleme isteği ve amacı bulunmasına rağmen dinlenilen metni yetersiz teknik ve stratejilerle anlama ve değerlendirmedir. Görünüşte dinlemede ise dinleme amacı ve ilgisi yeterince oluşmamıştır. Yüzeysel dinleme, pek çok yanlış anlamaya ve buna göre birtakım yanlış yargılara ulaşmaya yol açan bir dinleme türüdür. Dikkatin gelişmemesi, belleğin gereği gibi kullanılamaması, alt anlamların, eklem sözlerin (bağlantı ifadeleri, connectors) fark edilememesi (Buck 2002), dinlenen konu hakkındaki ön bilgilerin yetersiz oluşu, anahtar kelimeleri kavrayamama, yüzeysel dinlemenin nedenlerinden bazılarıdır. Cüceloğlu'nun (2011) aşağıda verdiği örnekteki öğrenci, yüzeysel dinleme için iyi bir örnektir. *"Bir üniversite öğrencisi, yeni geldiği büyük kentte uzaktan akrabaları olan kimseleri ziyarete gider. Ayrılırken ev sahipleri, 'Sık sık bekleriz.' der. Öte yandan sık sık gitmeye başladığında öğrenci bir tuhaflık sezer. Ne zaman gitse, ev sahibi kimseler başlarının ağrıdığından, bir yerlere gitmek için söz verdiklerinden dem vururlar. 'Sık sık bekleriz.' dedikleri hâlde, sonraki gelişinde hiç de memnun olmuşa benzemezler*" (Cüceloğlu 2011, s. 169).

8.2.10. Görünüşte dinleme (mış gibi dinleme)

Amaçsız bir dinleme türüdür. Dinleyenin zihnen sözlü metne ve kaynağa odaklanmadığı, odaklanamadığı görülür. Dinleyen, beden dilini kullanarak, kaynağı teşvik edici *evet, ha, öyle mi, olabilir, nasıl* gibi birtakım konuşmayı destekleyici sözlerle dinlediğini göstermek isteyebilir ama aslında konuya ve mesaja veya kaynağa herhangi bir ilgi duymamaktadır; gönüllü görünen fakat zoraki dinleme durumunda kalan bir dinleyicidir. İstemediği dinleme ortamlarına sürüklenen, bu ortamlarda bulunmak durumunda kalan dinleyiciler görünüşte dinleme yapmaktadırlar. Bu tür dinleme uygulamaları canlandırma yoluyla örneklendirilerek öğrenciler, istekleri dışında dinleme yapmamaları konusunda bilinçlendirilebilir, boşa zaman geçirmemeleri sağlanabilir.

8.2.11. Dogmatik dinleme

En kötü ve yanlış yönlendirici dinleme türlerinden biridir. Dinleme kaynağının ilettiklerinin hemen tamamına inanmak üzere yapılan bir dinlemedir. Belli kişilere ve kaynaklara düşünce ve duygu bakımından bağlı olanlar dogmatik dinleyicilerdir. Bu yüzden dogmatik dinleme kaynakları da sınırlıdır. Bu tür dinlemelerde, mesajlar herhangi bir zihinsel filtreden geçirilmez; elde edilen mesajların metinlerarasılığını, referanslarını da yine dinleyenlerin inanç hâline getirdikleri sınırlı metinler meydana getirir; düşüncelerini geliştirecek farklı kaynakları bulunmamaktadır. Dogmatik dinlemenin yaygın olarak uygulanıp uygulanmadığını belirlemek zordur. Ancak, az gelişmiş ve kısmen de gelişmekte olan ülkelerde, özgür düşünmenin baskılandığı ortamlarda dogmatik dinlemenin yaygın bir şekilde uygulanacağını söylemek yanlış olmaz. Hatta gelişmiş ülkelerde uygulanan güçlü sosyal ve ideolojik propaganda unsurları da dogmatik dinlemeye yol açabilir.

8.2.12. İdeolojik dinleme

İdeolojik dinleme de dogmatik dinlemeye benzer. Ancak, bu türde dinleme kaynakları çeşitli olmakla birlikte inanılan ve kabule hazır mesajlar çok sınırlı veya tektir. İdeolojik dinlemelerin de sözlü kaynakları sınırlandırılmıştır. Bu nedenle dinlediklerini değerlendirebilecekleri metinlerarası referansları da ideolojilerine uygun tek boyutlu sözlü metinlerdir. Dinleme metinlerinin sadece kendi ideolojilerini destekleyen yönlerine odaklanabilirler; bu bakımdan seçici dinleme yaptıkları söylenebilir. İdeolojik dinleyiciler sözlü metinlere, konuşmacılara önyargıyla yaklaşırlar (Tyagi 2013). Öğrencilerin bu tür dinlemelerden uzaklaşabilmeleri için dinleme stratejileri geliştirilmeli ve sözlü metinlerin oluşturulma süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Toplumun eğitim ve kültür bakımından gelişmişliğine, eğitim politikalarına, ülkenin yönetim biçimine bağlı olarak yaygın bir dinleme türü durumunda olabilir.

8.2.13. Saplantılı dinleme

Saplantılı dinlemede dinleyen sadece odaklandığı belli kavramları, mesajları takip eder. Bu biraz seçici dinleme gibi görünse de dinleyenin ön yargıları belirgin biçimde dinlemeyi etkilemektedir. Dinlediklerinden çok kendi zihninde bulunan sorularla ve kavramlarla meşgul olmaktadır. Öğrencilerin sıkça ders aralarında, olur olmaz zamanlamayla sınavlarla ilgili sorular sormaları saplantılı dinlemeye örnek verilebilir. Yaygın görülen bir dinleme türü değildir.

8.2.14. Stratejik dinleme

Amaçlı dinlemedir. Seçici dinleme, stratejik bir dinlemedir. Dinleyici ana fikri bulmaya, dinleme öncesi belirlediği tahminlerini test etmeye çalışabilir (Akyol 2015) . Sözlü metnin belli noktalarına odaklanabilir; dinleme amacına uygunluğunu, belli kavramların sözlü metinde bulunup bulunmadığını kontrol edebilir. Genel olarak, amacı ve çerçevesi belirlenmiş olan dinleme faaliyetlerinin stratejik dinleme içerisinde değerlendirilmesi mümkündür.

8.2.15. Savunmacı dinleme

Saplantılı dinlemeye benzemektedir. Dinleyen, dinlediklerinde karşı çıkılacak pek çok nokta olduğu ön yargısıyla hareket etmektedir. Mesajları anlayıp değerlendirmek yerine karşı çıkıp savunulacak düşüncelere hazırlık yapılmaktadır.

8.2.16. Transfer edici dinleme

Bu tür dinlemenin amacı dinlenip izlenenlerin gerekli durumlarda kullanmasıdır. Öğrencilerin dersi dinlemeleri tipik bir transfer edici dinlemedir. Aktarılacak bilgilerin belli bir strateji dâhilinde, önem ve öncelik sırasına konmasında fayda vardır. Dinleme yoluyla elde edilen bilgilerin görselleştirilmesi, sınıflandırılması, kavram ve bilgi haritalarının yapılması, kalıcı notlarının tutulması önemlidir. Yazılı notlar almakla birlikte transfer edici dinleyicinin etkili bellek tekniklerini kullanabilmesi, bilgileri kendine uygun biçim ve özelliklerde kodlayabilmesi de önem taşımaktadır. Dinleme öncesinde ön bilgilerini kontrol edebilir, dinleme sırasında karşılaştığı bilgiler arasında ilişkiler kurabilir, dinleme sonrasında ise tamamlayıcı başka bilgilere ihtiyacı olup olmadığını belirleyebilir.

8.2.17. Tuzak kurucu dinleme

Bu tür dinlemenin olumsuz bir dinleme olduğunu söyleyebilmek bazı şartlara bağlıdır. Bir dinleme alışkanlığını ifade ettiğini söylemek doğru olmayabilir. Kaynağa karşı bir tavır geliştirme, onu güç durumda bırakma, tezlerini boşa çıkarma amacıyla uygulanabilir. Dinleyenin bunlara benzer amacı varsa

bu onun bir tercihi olacağından "Tuzak kurucu bir dinleme yapılmamalıdır. "denilmez. Öğretmenlerin görevi, öğrencilerin ne tür bir mesaj olursa olsun onu doğru bir şekilde anlayıp kendi amaç ve istekleri doğrultusunda değerlendirmelerini sağlamaktır; ürettikleri düşüncelere ve düşünme tercihlerine müdahale edilmemelidir. Bu bağlamda dinleyenin dinlemeyi tuzaklar kurarak gerçekleştirmesi etik olmayabilir ama yasak da değildir. Tuzak kavramı sevimsiz olmakla birlikte, tartışma ve münakaşa dinlemelerinde uygulanabilir. Ancak, alışkanlık hâline getirilmesi, tuzak kurucu dinleyenin sosyalleşmesini, sağlıklı iletişim kurabilmesini önemli ölçüde etkiler.

8.2.18. Derin dinleme

Bu tür dinlemede hem sözlü metinler ve arka planları hem de konuşmacının mesajını aktarmasının ardındaki motive ediciler, konuşmacının birtakım kişilik özellikleri analiz edilir (Tyagi 2013). Derin dinlemede sözlerin satır araları da okunarak söylenmeyen fakat anlaşılması gereken mesajlar yakalanmaya çalışılmaktadır.

8.2.19. Yaratıcı dinleme

Yaratıcı dinleme, dinleyenin aldığı sözlü mesajları yeni düşünceler üretmede kullanabilmesini, onları kendi yorumlamalarıyla yeni metinlere dönüştürebilmesini ifade eder (MEB 2006, s. 63). Dinleyen, sözlü metnin devamını kendisi tamamlayabilir, metindeki bazı unsurları (kişiler, olayların akışı, düğümün çözümü gibi) değiştirebilir; dinlediği metne dinamik bir bakış açısıyla yaklaşabilir. Katılımlı veya katılımsız biçimde gerçekleştirilebilir. Sınıf içi yaratıcı dinleme uygulamaları, eleştirel dinlemenin geliştirilmesine de yardım eder.

8.2.20. Amaçlı ve amaçsız dinleme

Dinlemelerin çoğu belli bir amaca yönelik olarak gerçekleşmektedir. Bir konuda bilgi edinmek, haber almak için yapılan dinlemeler amaçlıdır. Bilgi edinme için yapılan dinlemelerin yeri, zamanı ve süresi genellikle belli ve bir program dâhilindedir. Amaçlı dinlemelerde dinleme öncesi, dinleme sırası ve sonrasında nasıl bir yol izleneceğinin belirlenmiş olmasında fayda vardır. Edinilen bilgilerin işlevsel olabilmesi ve kalıcılığı için not alma, organize etme gibi etkin dinleme yollarına başvurulmalıdır.

Amaçsız dinleme tercih edilen bir dinleme türü değildir. İletişimsel dinlemelerin bir kısmı tesadüfi ortamlarda gerçekleşen amaçsız dinlemelerden oluşur. Görünüşte dinleyenlerin ve pasif dinleyenlerin çoğu zaman bir dinleme amacı yoktur.

8.2.21. Takdir edici dinleme

Özellikle etkileşimsel dinlemelerde konuşmacıyı takdir etme, onu övme amacı taşıyan bir dinleme türüdür (Tyagi 2013). Bu yönüyle bir bakıma terapatik dinlemeye yaklaşmaktadır.

9. DİNLEMEYİ ETKİLEYEN UNSURLAR

Dinleme de tıpkı konuşma gibi olumlu veya olumsuz pek çok unsurun etkisi altında gerçekleşmektedir. Bunların bir kısmı dinleyenin, bir kısmı vericinin (kaynak) bir kısmı da kanalın özelliklerinden kaynaklanmaktadır; bunlara dinlemenin yapıldığı fiziki ve sosyal ortamlarla zamanlama unsurlarını da ekleyebiliriz.

9.1. Statü

Hem dinleyenin hem de vericinin (kaynağın, konuşanın) statüsü dinlemeyi etkilemektedir. Kendisinden daha üst sosyoekonomik, bürokratik veya sosyokültürel statüsü yüksek düzeyde olan bir konuşanı dinleyenin, mesajları kabul ederek anlama ve değerlendirmesi çoğu zaman konuşanın istediği doğrultuda olacaktır. Aksi durumda da dinleyen çok seçici davranacak, bazı mesajları dikkate değer bulmayacaktır. Burada, dinleme zihinsel faaliyetinde sözlü metnin sahibinin anlam oluşturmada, mesajların gücünün oluşmasında çok belirleyici olduğu görülmektedir. "*Söz sahibine göre kıymet kazanır.*" atasözü de bunu açıkça anlatmaktadır. Sıradan birisinin "Savaş çıkaracağım." demesiyle, güçlü bir ülke liderinin aynı sözü söylemesinin dinleyen herkes üzerindeki etkisi elbette çok farklı olacaktır. Durumu şöyle bir örnekle de açıklamak yerinde olur. *Kur'an*'da yapılması istenen bir iş, farz olarak kabul edilir ve yerine getirilmesi inananlar tarafından mutlak olarak değerlendirilir; benzer bir ifade Hz. Muhammed'e aitse yapılmamasında günah bulunmamakta, yapılması ise güzel bir amel olarak değerlendirilmektedir. Bu durumda doğru ve etkili bir dinleyicinin yapması gereken, dinlediği kutsal metinler istisna olmak üzere, kaynağın yukarıda belirtilen statü özellikleri ile kendisine iletilen mesajlar arasındaki bağlantıyı daima kontrol etmek, mesajlara karşı eleştirel stratejileri kullanmaktır.

9.2. Sosyallik

Özellikle katılımlı, etkileşimli, ilişkisel dinleme, dinleyenin sosyal yönden gelişmiş olmasını gerektirmektedir. Kaynağa (konuşana) soru sorma, anladıklarını teyit ettirme, katkıda bulunma gibi katılım unsurlarını kullanabilmesi için sosyal çevresine karşı olumlu tutumlar geliştirmiş olmalıdır. Ayrıca günlük karşılıklı sözlü iletişimin gereklerini yerine getirebilmesi hem dinlemenin görgü kurallarını yerine getirilebilmeyle hem de dinleme - konuşma zaman ve sırasını doğru belirleyebilmeyle, zengin sosyal deneyimlerle mümkün

olabilir. Bu nedenle ana dili öğretiminin her aşamasında öğrencilerin sosyalleşmelerini güçlendirecek uygulamalara yer verilmesine özen gösterilmelidir.

9.3. Psikolojik durum

Dinleyenin, dinleyeceği metnin konusuna ve dinleyeceği kaynağa hazır olması, dinlemenin amaca ulaşması bakımından önem taşımaktadır. İstenmeyen, rahatsız edici konular ve aynı şekilde kendisine karşı bilinmeyen nedenlerle ön yargı geliştirilmiş vericiler (konuşmacı, kaynak) dinleyenin psikolojisini olumsuz etkileyebilir. Dinleyen bazen de anlayıp değerlendirmek üzere bir metin dinleme motivasyonundan uzak olabilir. Bilinçli dinleyenin bunlara benzer psikolojik durumlarının farkında olması ve tercih imkânının olduğu durumlarda kendi dinleme stratejilerini belirlemesi gerekir.

9.4. Fiziki durum

Konuşanın fiziki durumunun dinleyen üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Günlük hayattan bir örnek verilecek olursa, bir şeyler isteyen bir dilencinin görünüşü, giyim kuşamı vb. nitelikleri ne kadar acınır olursa onu dinleyenin mesajı kabul etmesi de o kadar muhtemel olmaktadır. Nasrettin Hoca'nın "Ye kürküm ye!" hikâyesi de fiziki özelliklerin insanları nasıl etkilediğine veciz bir örnektir. Kaynağın fiziki özelliklerini dinleyenin her zaman kontrol etmesi mümkün olmayabilir. Dinleyenin bu itibarla izlenimlerinin etkisinden mümkün olabildiğince kurtulması gerekmektedir. Göze çok hoş görünen kıyafetler veya güzel bir fizyolojik görünüm aldatıcı, yanıltıcı mesajlara eşlik ediyor olabilir.

9.5. Beden dili

Konuşanın beden dili bazen dinleyen tarafından değerlendirme konusu yapılabilir. Dinleyen, karşısındaki beden dilinin mesajın önüne geçmemesi gerektiğinin farkında olmalı, beden dilinin çoğu zaman mutlak bir iletişim ifadesi olmayacağını bilmelidir. Alışkanlıklar sonucu kullanılan, kültürel kodlara dayanan bazı beden işaretleri temkinle karşılanmalıdır.

9.6. Ses tonu

Kaynağın sesi bazen mesajın önüne geçer. Etkileyici sesler, dinleyenin, mesajı konuşanın dilediği şekilde anlayıp değerlendirmesine yol açabilir. Sesin sihirli etkisinden kurtulabilmek için dinleyenin mesaja odaklanması gerekir. Bu durum, estetik dinlemelerde geçerli değildir.

9.7. Konuşmacının tutumu

Konuşanın otoriter veya demokratik tavırlarının dinleyen üzerinde etkisi vardır. Otoriter tutumla yapılan konuşma, dinleyen üzerinde mesajlara karşı olumsuz bir etki oluşturmaktan öte dinlemeyi tamamen kapatabilir. Bu

duruma karşı hem dinleyenin hem de konuşanın dikkat etmesi gerekmektedir. Dinleyen, dinleme motivasyonu yeterliyse konuşanın olumsuz tutum ve tavırları ile vermek istediği mesaj arasındaki buna benzer engelleri dikkate almamalıdır.

9.8. Bilgi ve birikim

Hem konuşanın hem de dinleyenin konu hakkındaki bilgi ve birikimi dinlemenin sağlıklı gerçekleşmesinde etkilidir. Konuşanın bildiklerine ve deneyimlerine dayanarak metin oluşturması, dinleyenin pasif ve ilgi dışı dinlemede bulunmasını engeller. Dinleyenin de dinledikleri konusunda bir ön hazırlığının olması alınan bilgi ve mesajların yeterince anlaşılıp değerlendirilebilmesi bakımından önem taşımaktadır.

9.9. Kaynağın dili kullanma becerisi

Konuşanın üst düzeyde başarıyla uyguladığı konuşma teknikleri, dinleyenin mesajı daha dikkatli biçimde takip etmesini gerektirmektedir. Belagat sanatının özelliklerini bilen ve bunları diğer sözlü anlatım teknikleriyle birleştiren konuşmacı, dinleyenlerin muğlak mesajları doğrultusunda rızalarını elde edebilir. Dinleyenlerin her zaman mesajları anlamaya ve değerlendirmeye odaklanmalarının gerektiği unutulmamalıdır. Dinleyen açısından konuşmanın veya konuşmacının başarısı ön planda tutulmamalı, başarılı ve amacına ulaşmış bir dinleme gerçekleştirip gerçekleştirmediğine dikkat edilmelidir. Ayrıca, kaynağın başvurduğu ikna ve propaganda teknikleri de dinlediğini anlamayı etkilemektedir. Buna benzer dinlemeyi etkileyen önemli unsurların olumsuz etkilerinden korunabilmek için dinleyen, eleştirel dinleme teknikleri konusunda farkındalığını ve bu teknikleri uygulama becerisini alışkanlık hâline getirmiş olmalıdır.

9.10. Kaynağın güvenilirliği

Konuşmacının güvenilir bir şahsiyet profiline sahip olması da dinleyenin mesajları değerlendirmesini etkilemektedir. Yukarıda aynı mesajın söyleyene göre farklı etkilerinin bulunduğundan söz edilmişti; buna göre, dinleyenin kaynağın profili hakkında herhangi bir bilgisi yoksa daha eleştirel bir dinleme sürecini izlemelidir. Eleştirel okumada olduğu gibi, metin, mesaj ve kaynak arasındaki ilgileri, bağlantıları daha dikkatli biçimde gözden geçirmelidir (Çifci 2007). Mümkünse dinleme faaliyetinden önce kaynak hakkında birtakım bilgileri edinmeye çalışmalıdır. Anadolu'da yakın bir yöreden birisiyle tanışıldığında muhataba sorulan ilk sorulardan biri, "Kimlerdensin? Kimin oğlusun? Kimin kızısın?" gibi, mesaj alıp verilecek muhatabı tanımaya, onun mesajlarını daha doğru çözmeye yönelik sorulardır. Yalancı çobanın hikâyesi

de güvenilirliğini yitirmiş bir kimsenin dinlemeyi nasıl etkilediğinin kıssadan hisse verici bir örneğidir.

9.11. Dinleyenin ilgisi

Dinleyenin dinlediği metnin konusuna olan uzaklığı veya yakınlığı da dinlemenin başarısını etkilemektedir. İlgi ve amaç dışı olarak gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinde dinleyenin mesajları anlama, çözümleme ve değerlendirme çabası bulunmaz veya çok düşüktür. Eğitim öğretim ortamlarında dinleme amacıyla kullanılan sözlü materyallerin öğrencilerin ilgilerine uygun olarak seçilip düzenlenmesi gerekmektedir. Bu materyallerin, öğrencilerin akademik ve kültürel beklentilerini karşılarken aynı zamanda onların estetik ihtiyaçlarına yönelik olmasına da dikkat edilmelidir.

9.12. İşitme duyusu

Yukarıda belirtildiği gibi, dinlemenin temel gerekliliklerinin başında gelen işitme duyusu, yetersizliği durumunda dinlemeyi bütün yönleriyle etkiler. "Sağır diyaloğu" sözü de bu durumu yeterince anlatmaktadır. İstenmeyen sonuçlar doğuracak kadar büyük yanlış anlamaların bir kısmı bu yetersiz işitme duyusundan kaynaklanmaktadır; diğer bir kısmı da bağlam eksikliği ve kültürel, bireysel vb. çeşitli yanlış kodlamalarla ilgili olmalıdır. Ne yazık ki sağlık konularındaki farkındalıkların zayıflığından dolayı çoğu zaman işitme, görme duyularını test etmek ancak son raddelerde mümkün olabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin özellikle ilköğretim çağında mutlaka işitme testlerinden geçirilmeleri gerekmektedir.

9.13. Dikkat

Dikkat, eğitimin en önemli kavramlarındandır. Sözlü veya yazılı bazı metinlerin mesajları, mesaja yön kazandıracak düşünceleri ayrıntılarında gizlidir. Bunları fark edebilmek için sözlü/yazılı metni meydana getiren bağlantı ve mafsal kelimeler (Türkkan 1997, s. 220), ifadeler gözden kaçırılmamalıdır; *bununla birlikte, olmakla beraber, ancak, ama, fakat, bundan dolayı, böyle olduğu için* vb. Test tipi sınavlarında pek çok öğrencinin, sorunun madde kökünde yer alan bunlara benzer ifadeleri dikkatsizlikleri nedeniyle gözden kaçırıp önemli puan kayıpları yaşadıklarını sıkça gözlemliyoruz.

İşitme ve görme duyularımızı geliştiremeyiz ama dikkatimizi güçlendirerek bunları daha etkin biçimde kullanabiliriz. İşitme ve görme duyuları tembellikten kurtarılıp daha aktif biçimde kullanılabilir (Türkkan 1996, s. 165-166). Ancak, öğretim programlarında dikkat geliştirici düzenlemeler günümüzde de ihmal edilmektedir. Belli bir kademeden sonra alışkanlıkların edinilmesi zorlaşmaktadır. Dikkat yeteneğinin ilköğretim kademelerinde sık-

ça yapılacak düzenli ve planlı alıştırmalarla, uygulamalarla alışkanlık hâline getirilmesi hususu çok önemlidir.

9.14. Kelime serveti

Bütün temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kelime serveti anahtar rol oynamaktadır. Verilen mesajları anlayabilmek için de kendi mesajlarımızı anlatabilmek için de duygu ve düşüncelerimizi temsil edecek uygun sözlere sahip olmamız ve bunları bütün anlamlarıyla birlikte kullanabilmemiz gerekmektedir. Kişinin pasif kelime serveti aktif kelime servetinden daha fazladır. Anlamları iyi bilinmekle birlikte pek çok söze ifadelerde yer verilmez. Söz gelimi, tarihsel bazı kavramlar iyi bilinmekle birlikte, yaşantılar ve içerisinde bulunulan kültür ortamları nedeniyle yazılı ve sözlü ifadelerde yer bulamazlar; "badısaba" sözünü bilim ve kültür insanlarının pek çoğu iyi bilir fakat bu sözü kendi yazı ve konuşmalarında kullanmazlar. Buna benzer sözler, dinlenilenkeri ve okunanları anlamada kullanmak üzere pasif kelime servetinde beklemektedirler. Çağın bilim, kültür, düşünce ve sanat dünyasının oluşturduğu anlamları çözebilmek için binlerce sözün bağlamlarıyla birlikte kelime servetimizdeki yerini alması bu bakımdan çok önemlidir. Kısıtlı kelime servetiyle dinleyen birisinin, anlamını bilmediği sözlerden dolayı, dinlediği metinde anlam boşlukları oluşacak mesaj doğru şekilde alınamayacaktır. Dinlenilenleri doğru bir şekilde anlayabilmek için olduğu kadar kelime servetini geliştirmek için de etkili dinleme faaliyetlerine ihtiyaç vardır (Garan 2007, s. 14).

9.15. Bellek

Eğitilmiş bir bellek, anlam oluşturmanın temel gereklerindendir. Metinlerarası zihinsel işlemleri yapabilmek için bellekteki diğer metinler kullanılır. Bir metni dinleyip anlama çabası ister istemez bizi başka metinleri de anlamaya, pek çok metinle farklı biçimlerde ilgi kurmaya yönlendirir (Ögeyik 2008, s. 26). Metinlerarası ilişkileri görebilmenin, belirleyebilmenin en etkin yolu da onları bellekte koruyabilmek ve ihtiyaç duyulduklarında hızlı bir şekilde geriye getirebilmektir. Ayrıca, çoğu zaman canlı bir iletişim sürecinde akıp giden metinleri anlam tutarlılığı içerisinde dinlemek güçleşmektedir. Bu gibi durumlarda da güçlü bir belleğe ihtiyaç duyulur. Belleği etkin biçimde kullanabilmek için doğru *kodlama*, *depolama* ve *ara - bul - geriye getir* (Cüceloğlu 1998, s. 170) aşamalarının etkin kullanımı bellek eğitimiyle güçlendirilmelidir. Dinleme yoluyla birikimlerin elde edilmesinde de belleğin oynadığı rol gözden uzak tutulmamalıdır. Okullarımızdaki eğitim öğretim faaliyetlerinde belleğin geliştirilmesi etkinliklerinin ihmal edilmemesi, sadece öğretmenlerin ilgi ve becerilerine bırakılmaması gerekmektedir.

9.16. Görgü kuralları

Kaynak tarafından görgü kurallarına (adabımuaşeret) uygun olarak sunulmayan metin, dinleme motivasyonunu bozarak dinleyicinin dikkatini dağıtabilir, anlamayı güçleştirebilir. Benzer şekilde, dinleyenin de dinlemenin görgüsüne uygun olmayacak biçimde konuşana bakmaması, başka şeylerle ilgilenmesi, kaynağı değersizleştiren hâl ve hareket içerisinde bulunması hem kendi anlamasını hem de konuşanın ifadelerinin akış düzenini bozarak dinleme engeli oluşturabilir. Dinleyicinin bulunulan ortamın gerektirdiği sosyokültürel iletişim kodlarına uygun hareket etmesi yerinde olacaktır.

9.17. Sabır

Dinleme çoğu zaman konuşmadan daha sıkıcı bir dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle dinlediği konuda çeşitli düşünceleri bulunanlar daha çok konuşma isteği taşırlar (Sillars 1997, s. 75) "*Söz gümüşse, sükût altındır*." atasözünde de dinlemenin bu güçlüğünden dolayı altın gibi değerli olduğu vurgulanmış olmalıdır. Bir başkasının konuşmasını sözlerinin tamamlanmasına kadar dinlemek için sabra ihtiyacımız vardır. Hayatımızın her alanında medeni bir sosyal ilişkiye uygun olarak sabır göstermek mesajları doğru anlayabilmek, onlardan azami miktarda yararlanabilmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Sabır, sadece Türkçe derslerinde değil, bütün derslerde öğretmenlerin önemle üzerinde durması gereken bir davranıştır. Sabrın güçlendirilmesinde ailenin, okul ve arkadaş çevresinin, medyanın da önemli görevler üstlenmesi gerektiği unutulmamalıdır.

9.18. Diğer fiziki unsurlar

Ses, ışık, oturma düzeni gibi dinleme ortamını oluşturan unsurlar uygun koşullarda değillerse dinleme üzerinde olumsuz etkide bulunurlar, iletişimin sağlıklı biçimde gerçekleşmesine engel oluştururlar (Sillars 1997, s. 76). Bu bakımdan dinlemeyi etkileyecek gürültülü, yetersiz aydınlatılmış, kaynakla temasın sağlanamadığı ortamlar tercih edilmemelidir. Okullarda gerçekleştirilen sözlü iletişim ortamlarında konuşanla dinleyenin birbirleriyle göz temasının kesilmemesine dikkat edilmelidir.

9.19. Diğer sosyal unsurlar

Olumlu dinleme alışkanlıklarının gelişmesinde ailenin, okulun ve arkadaş çevresinin önemli etkisi bulunmaktadır. Bu çevrelerde sözlü iletişimin kurallara uygun olarak güçlendirilmesi için gerek örgün eğitim gerekse yaygın eğitim araçlarıyla destek sağlanmalıdır. Özellikle görüntülü medyada konuşma ve dinleme programlarının (açık oturum, panel vb.) kötü örnekler oluşturmasına izin verilmemelidir.

10. DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Dinleme çoğu zaman sosyal ilişkilere bağlı bir zihinsel eylem olduğu için, aile ve okul ortamlarında geliştirici çalışmalara önem verilmelidir. Günlük hayattaki dinleme ortam ve biçimleri sınıf içerisinde oyunlaştırılmış uygulamalarla örneklendirilmelidir. Özellikle dinleme motivasyonlarının ve dinlemenin görgü kurallarının içselleştirilmesinde aile ve okul çevresi etkin şekilde değerlendirilmelidir.

Dinleme ve dinlediğini anlamada, eleştirel şekilde değerlendirmede üstbiliş stratejilerini belirleme alışkanlığı geliştirilmelidir. Dinleme karmaşık ve çok değişken bir alıcı beceri olduğundan konuşan ve kodları taşıyan kanallar hakkında farkındalık oluşturulması önem taşımaktadır. Sadece ilgiyi belirlemek, dikkati geliştirmek iyi bir dinleme için yeterli olmaz. Konuşanın özellikleri, sesin özellikleri, beden dili gibi mesajı etkileyici unsurlar konusunda da çalışmaların yapılması gerekir.

Kendisine verilen bilgi ve mesajları tam olarak kavrayıp kabul etme, doğru bir dinleme davranışı değildir. Dinlemenin geliştirilmesinde odak noktasını eleştirel dinleme oluşturmalıdır. Bu bağlamda ikna ve propaganda tekniklerinin farkına varılıp uygulanması önemlidir. Günümüzde dijital ortamlardan yapılan çevrimiçi dinlemeler oldukça yaygınlaşmıştır. Dinleyici bu ortamların özelliklerini tanımalı, kaynağın güvenilirliğini araştırabilmelidir. Bu amaçla çevrimiçi okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla yaygın olarak ELVES ve TALS teknikleri kullanılmaktadır. Bunlar aynı zamanda etkili bir dinleme sürecinde izlenmesi gereken yolları ana hatlarıyla vermektedirler.

ELVES Tekniği: Bu teknik, dinleme sürecinin tamamında izlenecek yolu ana hatlarıyla beş aşamalı olarak çizmektedir (Sunengin Çakır 2011). Açılımı: Excite (var olan): Ön bilgilerin hatırlanması, güdülenmeyi ve hazır olmayı sağlar. Öğrencinin yeni bilgilerinin, geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirmesi sağlanır. Öğrencinin dinleyeceği konu hakkındaki bazı üstbilişsel soruları (bu konuda ne biliyorum, bunu dinlemem gerekir mi, dinlersem anlayabilir miyim gibi) bu aşamada cevap bulur. Listen (dinle): Belirlenen dinleme türüne göre dinleme gerçekleştirilir. Not alma, tahminlerini gözden geçirme gibi stratejiler uygulanır. Visualise (canlandır, görselleştir): Çocuğun hayal dünyası harekete geçirilir. Dinlenilen metin canlandırılır, kavrananlar resimleri yapılarak görselleştirilir, dramatize edilerek canlandırılır. Extend (genişlet, detaylandır): Yeni bilgilerle bağ kurulur. Metinlerarası ilişkiler değerlendirilir; neye benzediği, hangi olay ve durumlarla ilişkili olduğu gibi. Kavramların çeşitli anlam özellikleri göz önünde bulundurulur. Sözlü metnin kişi, olay, düşünce gibi bazı temel özellikleri farklı biçimlerde yapılandırılabilir. Save (kaydet, özüm-

se): Dinleme yoluyla elde edilenler belleğe yerleştirilir ve transfer etmeye hazır şekilde özümsenir. Bu aşamada yapılacak değerlendirmelerle edinilecek bilgiler, mesajlar başka durumlarda kullanılmak üzere dinleyicinin zihinsel hazinesinde yerini alır. Yeniden yapılandırma bu aşamada gerçekleşir.

TALS Tekniği: Dinleme becerilerini geliştirmek için yaygın olarak kullanılan tekniklerden biri de TALS tekniğidir. Bu kısma adın (akronimin) açılımı şöyledir: Think (düşün), Ask why (nedenini sor), Listen for what (niçin dinlediğini sor), Say to self (kendine söyle / kendi kendine anlat). Bu teknikte daha çok üst biliş stratejilerini geliştirme ön plandadır. Eleştirel dinleme ve izlemenin geliştirilmesine uygundur (Çarkıt 2019).

11. DİNLEME BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR

Dinleme metinleri öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun olmalı. Yeni sözler kazandırılabilmesi için metinlerin bilinmeyen kelimeleri düzeye göre sınırlandırılmalıdır. Özellikle anahtar kelimelerin biliniyor olmasına dikkat edilmeli; yeterince bilinmeyen anahtar kelime varsa bunlar dinleme öncesinde hazırlık çalışmalarında öğrenilmelidir. Sınıf içerisinde yapılan okunanı dinleme çalışmalarında metinlerin (kurgusal veya kurgusuz) alanında öne çıkan başarılı yazarlardan seçilmiş olmasına özen gösterilmelidir. Dinleme amacına balı olarak, kontrollü metinlerin (controlled text) kullanılması beklenen yararı artıracaktır. Bu metinlerde yapılacak basitleştirme, sadeleştirme, kısaltma vb. işlemlerin metni yapmacık hâle getirmemesine, mesajın anlaşılmasını güçleştirmemesine dikkat edilmelidir.

Sınıf içerisinde dinlemeye uygun ortam oluşturulmalıdır. Derslik dinlemeyi engelleyici unsurlardan (ses, gürültü vb.) arındırılmış olmalıdır. Okunan metni dinleyen öğrencilerden "çiçek ol" vaziyetini almaları istenmemelidir. Kollar göğüste kavuşturularak yapılan dinleme, anlamayı kolaylaştırmayacak aksine daha da güçleştirebilecektir. Kol kavuşturma beden dili, daha çok bir savunma, dinlenen kaynağa dönük bir tepki hareketi olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca, bedenin hareketlerini sınırlandırmasından dolayı dinamik bir yapıda olan öğrenci için sıkıcı bir duruş biçimi olmasından dolayı dinleme motivasyonunu da düşürecektir. Öğrencilerin dinlenen metnin anlaşılmasına, dersin işleniş düzenine engel olmayan bir pozisyon içerisinde dinlemeleri sağlanmalıdır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi sadece sınıf içerisinde okunan metinlerin değerlendirilmesiyle sınırlı tutulmamalıdır. Çoğu zaman dinlemeye eşlik eden çeşitli görüntülü ve seli medya araçlarından da faydalanılmalı, sınıf içerisinde yapılacak çeşitli canlandırmalarla dinlemeye etkide bulunan beden dili ve diğer görsel unsurlar da mesaja etkisi bakımından değerlendirilmelidir.

Oluşturulacak tartışma, müzakere, münazara, açık oturum gibi ortamlar da dinleme becerisini güçlendirmede kullanılmalıdır.

Anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin derse ilgilerini canlı tutmak, öğrendiklerini kolayca hatırlamalarını ve kalıcı alışkanlık hâline getirmelerini sağlamak amacıyla eğitici oyunlara sıkça yer verilmelidir. Öğrenciyi okul dışındaki dinleme ortamlarına hazırlamada oyunların önemi göz ardı edilmemelidir. Bu amaçla, hayattaki gerçek durumların dramatize edilmesi, çeşitli zihin oyunlarına yer verilmesi öğrencinin düşünme becerisini güçlendireceği gibi sosyalleşmesine yardım ederek dinlemenin görgü kurallarını kazanmasını da sağlayacaktır.

Dinleme etkinliğinin planlanmasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir.

11.1. Dinleme öncesinde

Bu aşamada, dinlemeye hazırlık maksadıyla -okumada olduğu gibi- dinlenecek metin ve türü ve yazarıyla ilgili birtakım ön bilgilere yer verilmelidir: Dinlemenin amacı, metnin türü, başlığından hareketle konusunun tahmin edilmesi, metnin konusu hakkındaki ön bilgilerinin kontrol edilmesi, varsa diğer görsellerin hazırlanması, anahtar kelimeler ve bilinmediği düşünülen bazı sözler hakkında bilgi verilmesi, hangi tür dinlemenin gerçekleştirileceği; diğer dinleme ortam koşullarının kontrol edilmesi. Dinleyenin üstbiliş stratejilerini başarılı şekilde kullanabilmesi bu aşamada önemlidir; dinleyeceği konu hakkındaki ön bilgilerini kontrol etmeli, neyi, ne kadar dinlemesi gerektiğine karar vermeli, hangi dinleme stratejisini kullanacağını, dinleyeceklerini ne ölçüde anlayıp anlayamayacağını, dinleme ihtiyacının olup olmadığını belirlemelidir (Sharma 2011; Katrancı ve Yangın 2013).

11.2. Dinleme esnasında

Not alma, seçeceği kavramlardan bir harita oluşturma, boşluk doldurma stratejileri uygulanabilir. Ana fikre ulaşma, metindeki yardımcı fikirleri belirleme, metinlerarası uygulama çalışmaları yapılabilir. Dinleme öncesinde belirlediği tahminlerini kontrol edebilir; metnin devamına ilişkin bağlama uygun şekilde tahminlerde bulunabilir. Dinlemekte olduklarını anlamada başkaca bir yardıma ihtiyacı olup olmadığını belirleyebilir.

11.3. Dinleme sonrasında

Anladıklarını ve kullandığı dinleme stratejilerinin dinleme amacına uygunluğunu değerlendirir; bu stratejilerinde gerekli değişiklikleri yapar. Önceki bilgileriyle bağlantılar kurabilir, metnin mesajı, dil ve üslubu hakkındaki düşüncelerini gerekçeli olarak belirtebilir. Metinden yola çıkarak oluşturduğu

düşünce ve duygularını yeni bir metin olarak yeniden yapılandırabilir. Bloom güncellenmiş taksonomisine uygun biçimde *hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma* (Yurdabakan 2012, s. 330) basamaklarına uygun zihinsel işlemler ve tepkiler geliştirebilir.

12. DİNLEME KUSURLARI VE ENGELLERİ

12.1. İlgisizlik

Amaçsız ve isteksiz bir dinleme etkinliğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Aşırı ilgi de düşük düzeyli ilgi de dinlemeyi olumsuzlaştıracaktır (Nichols 1957). Sözlü bir metne, konuşmaya karşı ortalama, makul, dinleme amacına uygun bir ilgi oluşturulmalıdır.

12.2. Konuşmacının dış görünüşüne odaklanma

Konuşmacının anlattıklarıyla değil, dış görünüşüyle ilgilenme dinleyeni mesajdan uzaklaştırabilir. Konuşmacının dış görünüşü bazen mesajın etkisini artırmak, hileli bir mesaja dinleyeni yönlendirmek amacıyla tasarlanmış olabilir; doğal bir dış görünüş de olabilir. Uygun dinleme stratejilerini izleyen dinleyici buna benzer dış unsurların bozucu niteliklerini fark edebilir ve buna göre önlem alabilir.

12.3. Dinleme düzenini belirleyememe

Daha çok etkileşimli dinlemelerde oluşturduğu anlamları yansıtmak, dinlediği metne eklemede bulunmak veya başka maksatlara sırasız müdahalelerde bulunmak sözlü iletişimi kesintiye uğratabilir, konuşmacının düşünce insicamını ve motivasyonunu bozabilir. Ayrıca dinlemenin görgü kurallarına da uygun değildir. Öncelik, muhatabın sözlerini aksamaya sebebiyet vermeden dinleyip tam olarak anlamaya çalışmaktır.

12.4. Konuşmacıyı ve dinleyicileri rahatsız etme

Özellikle grup hâlinde dinlemelerde görgü kurallarına uygun hareket etme daha büyük önem arz etmektedir. Başkalarını rahatsız edecek, dinleme ortamının düzenini bozacak hâl ve hareketler sağlıklı bir iletişimin kurulmasını engelleyecektir. Bu bağlamda, konuşma ve dinleme becerilerinin öğretiminde öğrencilerin sosyalleşmelerini ve kişilik gelişimlerini güçlendirecek uygulama ve etkinliklerle zenginleştirilmesinde fayda vardır.

12.5. Anlatılan her şeyi not almaya çalışma

Bazı öğrenciler, öğretmenin her söylediğini kâğıda geçirebilmek için büyük çaba sarf ederler; ne yazık ki bir kısım öğretmenler de bu öğrencileri takdir edici tutum içerisinde olurlar. Dinlenen her şeyi not almaya çalışmak,

sözlü metnin anlaşılmasını güçleştirir. Ayrıca, asıl not alınması gereken pek çok husus atlanabilir, kaçırılabilir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda not alarak dinlemenin teşvik edilmesi vurgulanmaktadır: "*Dinlerken/izlerken hoşuna giden cümleleri, önemli bilgileri vb. not almaları konusunda teşvik edilir; not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.*" (MEB 2019) Ancak, not alma teknikleri hakkında herhangi bir bilgi veya yönlendirme yapılmamaktadır. Öğrencilerin çoğu ya hiç not almamakta ya da öğretmenin "Bunu yazın." demesine uyarak dikte etme yolunu seçmektedirler. Her öğrenci, dinlediği bir metinde farklı noktaları önemseyebilir, farklı bilgileri önemli bulabilir. Bu nedenle alınan notlar kişisel yaklaşımlara, bilgi ve birikimlere göre oluşacağından her öğrencinin kendi notunu alması gerekmektedir.

12.6. Konudan kopma ve hayallere dalma

Dinleme esnasında konudan koparak zihnin başka alanlarla meşgul olması ilgi dışı, düzeye uygun olmayan, amacı belirlenmemiş veya çok olumsuz bir zamanda yapılan dinlemeyi işaret etmektedir. Bu bakımdan öğrencilerin dinlemenin üstbiliş (metacognition) stratejileri konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.

12.7. Dinleme esnasında, dinlemeye yoğunlaşmayıp kendi söyleyeceklerini tasarlama

Bu durum pek çok dinleyicinin yanlış bir dinleme tutumu olarak gözlemlenmektedir. Özellikle etkileşimli dinlemelerde konuşmacının söylediklerine odaklanmak yerine kendi söyleyeceklerimize odaklanmaktayız. Sözlü iletişimin her iki ucunun da (alıcı ve verici) aynı tutum içerisinde bir süre tartıştıktan, konuşmayı, dinlemeyi sürdürdükten sonra "Aslında ikimiz de aynı şeyi söylüyoruz." sonucuna varmaları da bunu göstermektedir.

12.8. Ayrıntılara odaklanıp asıl noktayı kaçırma

Ayrıntılara takılıp konunu ana düşüncesinden uzaklaşmamak için anahtar kavramları takip etmek gerekmektedir. Bazen konuşmacının konuyla ilgisi düşük olmakla birlikte anlatacağı çarpıcı, etkileyici bir örnek olay da dinleyenin dikkatini asıl konudan uzaklaştırabilir. Konuşmacı bu yola amacına göre bilerek başvurmuş da olabilir.

Burada anlama ve anlamlandırma görevi dinleyenin sorunluluğunda olduğundan kendisini mesajdan uzaklaştırarak başka bir etki altında bırakacak unsurları belirleyebilmelidir.

12.9. Anlamı bilinmeyen kelimeleri önemsememe

Dinleme esnasında bilinmeyen kelimeleri bağlamı içerisinde tahmin etmek önemlidir. Bununla birlikte tahminlerin doğrulanması da gerekmektedir. Özellikle, anahtar kelimelerin tahminlerin ötesinde anlamlarından emin olunmalıdır. Sözlü metinde doğru tahminde bulunulduğu düşünülse bile bir sözün dinleyen tarafından bilinmeyen alt anlamı yer alabilir. Günümüzde pek çok mobil sözlük uygulaması bulunmaktadır. Dinlemenin akışına engel oluşturmayacak şekilde bu tür sözlükler kullanılabilir.

12.10. Ön yargılarından kurtulamama

Bir dinleyicinin veya okuyucunun önyargılarından kurtulabilmesi sadece kendi eleştirel bilinçlenmesiyle mümkün olamayabilir. Okulda yapılacak grup hâlinde dinleme uygulamaları ön yargılardan kurtulabilmek için büyük önem taşımaktadır. Çünkü ön yargıların oluşmasında bireyin içerisinde bulunduğu sosyokültürel çevrenin de rolü vardır. Önyargılardan arındırılmamış bir dinleme, verilen mesajları anlama zihinsel eyleminden çok kendi taşıdığı düşüncelere destek arama çabasına dönüşecektir.

12.11. Tek bir dinleme stratejisini kullanma

Bir dinleme faaliyetinde birden fazla dinleme stratejisini kullanmak gerekebilir. Söz gelimi derslerde not alarak dinleme yapılırken aynı zamanda soru sorma, organize etme stratejilerini ve eleştirel stratejileri de kullanılabilir. Öğretmenlerin derste uygulanacak dinleme stratejileri konusunda öğrencileri zaman zaman yönlendirmesi gerekmektedir.

13. DİNLEMEYİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Sosyal alanlarda yapılan ölçme değerlendirme hiçbir zaman mutlak bir değer taşımaz; önemli olan hedef kitlenin kazanımları elde etme düzeylerini doğruya yakın, hedeflerin gerçekleşmesine uygun, kendi içinde adil bir biçimde belirleyebilmedir. Pek çok dinleme türü ve bunlarda izlenen farklı dinleme stratejileri bulunmaktadır (Ayuanita 2013). Bu nedenle özellikle dinleme ve okuma gibi becerilerin gerçekleşme durumunun belirlenmesinde çoklu ölçme ve değerlendirme araçlarının uzun süreye dayanan, birbirini destekleyen sonuçlarına güvenmek yerinde olacaktır; bu durum hem süreç hem de sonuç hakkında daha doğru kararlar vermeyi kolaylaştıracaktır.

Dinleme de bir alıcı beceri olduğundan ölçme ve değerlendirilmesi okumadaki temel ölçme ve değerlendirme yöntem ve uygulamalarına benzemektedir (Liu 2009). Dinlemeyi değerlendirme çok karmaşık bir zihinsel süreç olup (Özbay 2010) henüz çok gelişmiş bir ölçme ve değerlendirme alanı değildir (Buck 2002; Uyanıker 2017). Ancak, konuşma ve yazmayı ölçüp değerlendirmeye göre birtakım avantajlar taşıdığı söylenebilir. Anlatım becerilerin-

de (konuşma ve yazma) dinleyenin ve okuyanın izlenimleri, değerlendirmeyi kolaylıkla etkileyebilmektedir. Yazarın veya konuşanın kurduğu bir cümle herkes üzerinde aynı etkiyi oluşturmayabilir. Anlama becerilerinde (okuma ve dinleme) ise okuyan ve dinleyenin zihinsel edinçleri, kendilerinin yansıtabilme becerilerine bağlı olarak ölçülüp değerlendirilebilmektedir. Dinleyenin ve okuyanın doğru okuma stratejilerini kullanıp kullanmadığı, metnin varlarını (literal anlamını) kavrayıp kavrayamadığı ve bunlardan yola çıkarak yeni anlamlar oluşturup oluşturmadığı daha nesnel biçimde görülebilir. Bu bağlamda, ülkemizde -okuma becerisinde olduğu gibi- genellikle alttan yukarıya doğru (bottom-up) bir ölçme değerlendirme yaklaşımı uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın alt öğretim kademelerinde uygulanması daha doğrudur; ilerleyen kademelerde yukarıdan aşağıya doğru (top-down) bir yaklaşım benimsenebilir.

Dinlemeyi ölçmek ve değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş pek çok yaklaşım bulunmaktadır: *bilişsel beceri yaklaşımı, iletişimsel yaklaşım, doğrudan anlama odaklanan yaklaşım, dinleme ve not alma* gibi. Bunlardan günümüzde de en çok yararlanılanı beş aşamadan oluşan bilişsel beceri yaklaşımıdır. Buna göre, birinci aşamada telaffuz özelliklerine odaklanılır, ikinci aşamada bazı dil bilgisi kuralları kontrol edilir, üçüncü aşamada dinleyenin öğrendiği bilgileri yeni durumlara transfer etmesine bakılır, dördüncü aşamada yeni bir mesaj taşıyan bilgiyi anlayıp anlamadığı kontrol edilir, son aşamada ise sözlü metnin üslup, tonlama vb. unsurlar bakımından uygunluğuna yönelik hususlara bakılır (Valette (1977)'ten aktaran: Buck 2002, s. 53). Bilişsel becerileri ölçmekle birlikte kullanılan dinleme stratejilerinin de ölçme değerlendirme konusu yapılması gerekmektedir.

Türkçe eğitiminde daha çok etkileşimsiz dinlemenin ölçme ve değerlendirmesine yer verilmektedir; dinletilen bir metnin anlaşılıp değerlendirilmesi konu edilmektedir. Hâlbuki, günlük hayatta en çok uygulanan dinleme biçimi etkileşimli dinlemedir; günümüzde medya araçlarının izlenerek dinlenmesidir. Çoklu izleme etkenleriyle (ses efekti, görüntü efekti vb.) oluşturulmuş izleme ve dinlemenin de ölçme ve değerlendirme konusu yapılması, mesaj hilelerine sıkça başvurulan bu tür dinlemeler için hayati önem taşımaktadır.

Bir dinleme etkinliğinin ölçülüp değerlendirilmesinde şu hususlara dikkat edilmesinde fayda vardır:

Dinleme öncesinde verilecek bazı ipuçları (ön bilgiler, sorular vb.) doğru anlamada katkı sağlayabilir. Ancak, bu durumda dinleme stratejisi öğretmen tarafından belirlenmiş olmakta, öğrenciler seçici dinlemeye yönlendirilmektedir (Temur 2010, s. 315).

Kurgusal ve kurgusal olmayan metinler dinleme başarısını etkilemektedir. Kurgusuz metinlerin uzunluklarına ve düzeye uygunluklarına dikkat edil-

melidir. Ayrıca ölçme ve değerlendirmede kullanılacak metinlerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerine uygun olması gözetilmelidir (british.council.org 2021).

Ölçme ve değerlendirme aracı olarak farklı metin türlerinin (kurgusal, kurgusuz; hikâye, anı vb.) kullanılması yerinde olur (Özdemir ve Akçay 2018, s. 329). Tek tür metinlerle yapılacak değerlendirmeler yeterli olmayabilir. Dinleme etkinliklerinde ve ölçme değerlendirmede kullanılacak metinlerin düzeye uygunlukları mutlaka kontrol edilmelidir (Batur ve Erkek 2019).

Etkileşimsiz dinlemenin ölçme ve değerlendirmesinde seslendirmede, konuşmada telaffuz, sesli okuma, anlamlı okuma kurallarına uyulmuş olmasına dikkat edilmelidir. Sınıf içerisinde yapılacak etkileşimsiz dinleme uygulamasının ölçme değerlendirmesinin sağlıklı olabilmesi için metni en doğru seslendirenin tercih edilmesi gerekmektedir.

Dinleme ortamının anlamayı engelleyici unsurlardan arındırılmış olmasına dikkat edilmelidir. Dinleme esnasında öğrencilerin dinleme pozisyonlarına gereksiz müdahalede ("Çiçek ol." gibi) bulunulmamalıdır.

Dinleme etkinliğinin herhangi bir nedenle kesintiye uğramasına izin verilmemelidir. Uzun dinleme metinlerinin ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılmasında böyle bir risk bulunmalıdır. Bunun için daha kısa metinlerin tercih edilmesi yerinde olacaktır.

Üstbilişsel farkındalığın dinlediğini anlamada etkili olduğu gösterilmektedir (Melanlıoğlu 2011, s. 161); bu nedenle öğrencilerin dinledikleri bir metni sadece ne derecede anladıklarının üzerinde durulmamalı, dinlediğini anlamada uygun stratejileri izleyip izlemedikleri de ölçme ve değerlendirmenin konusu olmalıdır.

Günümüzde dinlemeyi ölçmek ve değerlendirmek amacıyla çok çeşitli ölçekler kullanılmaktadır. Bunlar: Öğretmenlerin gözlem yoluyla dinleme becerisini, görgü kurallarının, üstbiliş becerilerinin kazanılma durumunun ölçülmesini amaçlayan ölçekler, bilişsel becerilerin ölçülmesini hedefleyen ölçekler, üstbilişsel dinleme becerisinin kazanılma durumuna yönelik ölçekler, dinleme türlerine göre geliştirilmiş ölçekler. Bunlara öğrencilerin duyuşsal hedefleri gerçekleştirme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanan tutum ölçekleri de eklenmelidir. Ayrıca ölçeklerin bir kısmı, yerinde olarak, öğrencilerin kendi dinleme becerilerinin gelişimini kontrol etmelerini sağlamaya yönelik çeşitli düzeylerde öz değerlendirme (Ellialtı ve Batur 2021) ve akran değerlendirme ölçekleri şeklinde düzenlenmiştir.

Dinlemeyi ölçüp değerlendirmek amacıyla daha özel ölçekler ve testler hazırlamak da mümkündür. Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştir-

meler, boşluk doldurma testleri (cloze test) de kullanılabilir (Hewitt vd. 1993), not alma teknikleri için de bir ölçme aracı düzenlenebilir. Bu tür testler ve diğer ölçme araçları öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişim düzeyine göre uygulanabilir.

SONUÇ

Hayatın her alanında önemli işlevlere sahip olan dinlemenin, unutulmuş bir dil becerisi olmakla birlikte, günümüzde üzerinde ayrıntılı şekilde durulmakta, çeşitli yönleriyle ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Her geçen gün dinlemenin farklı boyutlarına dikkat çekilmektedir. Dinleme stratejileri, yaklaşımları, teknikleri bakımından modern dünyanın izlediği yollara akademik ilgi göstermek durumundayız. Ancak, bunu yaparken içinde bulunulan toplumun kabul ettiği sosyokültürel normlar da göz ardı edilmemelidir.

Dil, bir toplumun ortak paydasıdır; herkes yaşına, cinsiyetine, eğitim öğretim durumuna, kısaca her türlü yetkinlik ve birikimine göre bu paydadan belli ölçülerde pay alır. Dört temel dil becerisinin geliştirilmesi temel sorumluluğunun da sadece okul ve öğretmen üzerinde olduğu düşünülmemeli, aile ve okul başta olmak üzere herkes üzerine düşen görevi yerine getirmelidir. Ailenin çocuğu evde sabırla dinlemesi, okulda sadece Türkçe öğretmeninin değil, bütün öğretmenlerin benzer bir tutumla öğrencileri dinlemeleri, dinleme eğitiminden yeterli verimin alınmasına yardım edecektir.

KAYNAKLAR

Adelmann, Kent (2012), "The Art of Listening in an Educational Perspective", *Education Inquiry*, 3(4): 513-534. DOI: 10.3402/edui.v3i4.22051

Akyol, Hayati (2008), *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (2. baskı), Kök Yayıncılık, Ankara.

Altunkaya, Hatice (2018), *Dinleme İzleme Eğitimi,* "Dinleme Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme içinde", s. 77-117, (Ed: A. Akçay), Nobel, Ankara.

Arı, Gökhan (2006), *Dinleme İzleme Öğretimi*, "Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi içinde" s. 189-215, (Ed: C. Yıldız), PegemA Yayıncılık, Ankara.

Arslan, Mehmet (2021), "Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri", *Millî Eğitim Dergisi*, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/aslan.htm, (Erişim tarihi: 01.06.2021).

Aytan, Talat (2011), *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri,* Yayımlanmamış Doktora Tezi,Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya.

Ayuanita, Kristanti (2013), "Assesing Listening in Language Classroom", *OKARA*, *1(8)*, s. 115-122.

Baydur, Hüseyin Ragıp (1914), *İptidâîlerde Türkçenin Usul-i Tedrisi*, Matbaa-i Âmire, İstanbul.

Batur, Zekerya ve Erkek, Gülten (2019), "Ortaöğretim Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Dinleme", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(98)*, s. 375-386.

Beck, Douglas L. ve Flexer, Carol (2011), "Listening is Where Hearing Meets Brain...in Children and Adults", *hearingreview.com* (February).

Beyatlı, Yahya Kemal (1985), *Kendi Gök Kubbemiz,* MEB Yayınevi, İstanbul.

Billikopf, Gregorio Encina (2014), *Labor Managament in Agriculture: Cultivating Personnel Productivity,* University of California.

Bostancı, Emine Berrin (2015), "Seçici Dinleme Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *8(41),* s. 9-18.

https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/research/projects/assessment-literacy (2021), *Assesing Listening* (Erişim tarihi: 30.05.2021).

Buck, Gary (2002), *Assesing Listening*, Cambridge University Press.

Burns, Deborah E., Leppien, Jann, Omdal, Stuart, Gibbins, E. Jean, Muller, Lisa, Vahidi, Siamak (2006), *Teachers' Guide For The Explicit Teaching Of Thinking Skills,* The National Research Center on the Gifted and Talented (RM06218), University of Connecticut.

Ceran, Dilek (2015), "Seçici Dinleme İle Not Alarak Dinleme Yöntemlerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi", *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*. *7(1)*, s. 205-219.

Clauson, Sir Gerard (1972), *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*, Oxford University Press, London.

Cüceloğlu, Doğan (1988), *İnsan ve Davranışı* (8. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.

Cüceloğlu, Doğan (2011), *Yeniden İnsan İnsana* (19. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çifci, Musa (1998), "Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler Ve Kavramlar", *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, (1)*, s. 59-71.

Çifci, Musa (2001), "Dinleme Eğitimini Etkileyen Faktörler", *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, (3)*, s. 165-177.

Çifci, Musa (2006), "Eleştirel Okuma", *Belleten, 2006-I*, s. 55-71.

Çarkıt, Cafer (2019), "Türkçe Eğitiminde Eleştirel Dinlemenin/İzlemenin Önemi ve Yeri", *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, *(16),* s. 180-193).

Deniz, Kemalettin, Tarakcı, Rasim, Karagöl, Efecan (2018), "Dinleme/İzleme Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları", *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi 3(1),* s. 18-32.

Doğan, Yusuf (2020), "Dinleme/izleme Eğitimi İle İlgili Temel Kavramlar" *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* içinde s. 103-118, (Ed. H. Karatay), (2. Baskı), ASOS Yayınları, Ankara.

Duran, Erol ve Özdil, Şeyma (2018), "Matris Tekniğinin Metin Özetleme Becerisine Etkisi", *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi,* 2*(1),* s. 41-58.

Dutton, L. Denis (1988), "The Cold Reading Technique", *Experianta*, *(44)*, s. 326-332.

Ellialtı, Mevlüt ve Batur, Zekerya (2021), "Akademik Dinleme Öz Değerlendirme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışma", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9*(114),* s. 356-369.

Ersanlı, Kurtman ve Balcı, Seher (1998), "İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *2(10),* s. 7-12.

Fecher, Daniel L. (2009), *Listening in Action,* An Honour Thesis, Ball State University, Muncie, Indiana.

Garan, Elaine (2014), *Smart Answers To Tough Questions,* Scholastic, New York.

Göçer, Ali (2007), *Türkçe Öğretimi*, Öncü Kitap, Ankara.

Göçer, Ali ve Kurt, Akife (2020), "Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişiminde Radyo Oyunlarının Kullanımı Üzerine Kuramsal Bir Çalışma", *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4(2),* s. 52-67.

Haroutunian-Gordon, Sophie (2011), "Plato's Philosophy of Listening", *Educational Theory*, 61(2), s. 125-139.

Hewitt, C. B., Ryan, J. M., Kuhs, T. M. (1993), *Assesment of Student Learning in Foreign Language*, South Carolina Center for Excellence in the Assesment of Student Learning.

İlkmektepler Müfredat Programı, (1926), Maarif Vekâleti, Matbaai Âmire, İstanbul.

İnan, Mehmet Akif (1998), *Öğretim Teknolojisi - İletişim,* Anı Yayıncılık, Ankara.

Karadağ, Özay (2012), "Anlama Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na Eleştirel Bir Bakış", *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *36(1),* s. 97-110.

Katrancı, Mehmet, Yangın, Banu (2013), "Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Dinlediğini Anlama Becerisine Ve Dinlemeye Yönelik Tutuma Etkisi", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Say*ısı, *6(11),* s. 733-771.

Kaufman, Uwe H. (2011), *Seven Habits - Habit 1: VOC,* https://coe-partners.com/ting-listen-to-yourcustomer/ (Erişim tarihi: 03.06.2021)

Kemiksiz, Ömer (2015), "Türkçe Öğretiminde Eleştirel Dinleme", *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Özel Sayı II)*, s. 299-316.

Kline, John A. (1996), *Listening Effectively*, Air University Press Maxwell Air Force Base, Alabama.

Kurudayıoğlu, Mehmet ve Savaş, Ömer (2020), "Türkçeye Uyarlanmış Dinleme Stili Ölçeği'nin Değerlendirilmesi", *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(1),* s. 211-216.

Library Study Smart (2018), Active Listening. https://www.westernsydney.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/1082419/Active_listening.pdf, (Erişim tarihi: 04.06.2021)

Liu, Yi-Chun (2009), *The Utilization of Listening Strategies in the Development of Listening Comprehension Among Skilled and Less-Skilled Non-Native English Speakers at the College Level,* Unpublished Dissertation Thesis, Texas A&M University.

MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı,* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Melanlıoğlu, Deniz (2011), *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Melanlıoğlu, Deniz (2012), "Türkçe Öğretiminde Ayrıştırıcı Dinlemeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi", *Millî Eğitim Dergisi*, *42 (196),* s. 56-68.

Mevlânâ Celâleddin-i Rûmî (2015), *Mesnevî-i Ma'nevî,* (Çev. D. Örs ve H. Kırlangıç), Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, Ankara.

Nichols, Ralph G. (1957), "Listening is a 10 Part Skill", (*July 1957 issue of Nation's Business'ten*), Enterprise Publication.

Osada, Nobuko (2004), "Listening Comrhension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years", *Dialoque*, *3*, s. 53-66.

Ögeyik, Muhlise (2008), *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Özbay, Murat (2010), *Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi* (2. baskı), Öncü Kitap, Ankara.

Özdemir, Serpil ve Akçay, Ahmet (2018), "Dinleme Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme", *Dinleme İzleme Eğitimi* içinde, s. 323-370, (Ed: Ahmet Akçay), Nobel, Ankara.

Robertson, Kathryn (2005), "Active Listening - More Then Just Paying Attention", *Reprinted from Australian Family Physician*, *34(12)*.

Sezer, Nilüfer (2021), Etkili İletişim Becerileri, *İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ortak Ders (e-kitap)*, içinde s. 7-389, http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/etkiliiletisimbecerileriau243.pdf. (Erişim tarihi: 21.05.2021).

https://www.oticon.com.tr/hearing-aid-users/hearing-loss/brainhearing/what-is-brainhearing, Erişim tarihi: 25.05.2021.

Sharma, Neena (2011), "Strategies for Developing Listening Skills", *ELT Voices,* (December), s. 12-18.

Sillars, Stuart (1998), *İletişim,* (Çev. N. Akın), Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Sunengin Çakır, Şebnem Zeliha (2013), *Fransızca Öğretiminde Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi*, Yyaımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, Abdullah, Aydın, Gülnur ve Sevim, Oğuz (2011), "Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenilen Metni Anlamaya Ve Kalıcılığa Etkisi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (29)*: 29-36.

Taner, Haldun (1983), *Milliyet*, (16.10.1983).

Taşer, Suat (1992), *Konuşma Eğitimi,* İleri Kitabevi, İzmir.

TDK (2021), Türkçe Sözlük, haz. Şükrü Akalın vd. (11. baskı), Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.

Tekin, Talat (2006), *Orhon Yazıtları,* Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.

Temizyürek, Fahri ve Balcı, Ahmet (2015), *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları* (2. Baskı), Nobel, Ankara.

Temur, Turan (2010), "Dinleme Metinlerinden Önce Ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (29),* s. 303-3019.

The Power of Listening (2020), Crisis Prevention Institute, https://www.escco.org/Downloads/Power%20of%20Listening%20CPI.pdf, (Erişim tarihi: 30.05.2021).

Tradecraft The Art and Science of Cold Reading (2002), Trickshop.Com Inc.

Tural, Sadık (2003), *Zamanın Elinden Tutmak*, Erek Yayınevi, Ankara.

Tyagi, Babita (2013), "Listening An Important Skill and Its Various Aspects", *The Criterion, (12)*, s. 1-8.

Türkkan, Reha Oğuz (1997), *Kolay ve İyi Öğrenme Teknikleri* (2. baskı), Alfa, İstanbul.

Uyanıker, Pınar (2017), Language Assessment: Now And Then. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi. 1(1):* 1-20.

Yılmaz, Vacit Ertan (2019), "Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi Çerçevesinde Yeni Arayışlar Ve Teknikler", *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, (48),* s. 278-290.

Yurdabakan, İrfan (2012), "Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2)*, s. 327-348.

Yurtbaşı, Metin (2013a), *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü*, Ex-cel-lence Publishing, İstanbul.

Yurtbaşı, Metin (2013b), *Sınıflandırılmış Deyimler Sözlüğü* (3. baskı), Ex-cellence Publishing, İstanbul.

Yusuf Has Hacip (1991), *Kutadgu Bilig I Metin.* (Çev. R. R. Arat), Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara.

2. KONUŞMA BECERİSİ VE EĞİTİMİ

GİRİŞ

Dil ve konuşma kavramları birbirinden farklıdır. Dil, bir toplumun sosyo-kültürel yaşamını sürdüren ve bu yaşama ait birikimlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan canlı bir olgudur. Zaman içerisinde maruz kaldığı etkiler sonucu değişebilir, gelişebilir veya yok olabilir. Toplumlar dil sayesinde bir arada kalır ve ortak bir düşünce etrafında toplanır. Konuşmaysa dilin ifade edilmesinde kullanılan dört temel beceriden biridir. Dilin iletişim sürecinde kullandığı bir araçtır. Her birey, içinde bulunduğu toplumun dilini (eğer fiziksel ve zihinsel bir problemi yoksa) belli süreçler sonunda kolaylıkla edinir. Dil edinim ve gelişim süreçleri bu nedenle birçok düşünür için araştırma konusu olmuştur. Böylece dil gelişimi ile ilgili farklı kuramlar ortaya çıkmıştır. Her birinin dil gelişiminin hangi temellere dayandığı, nelerden nasıl ve ne kadar etkilendiği, sürecin nasıl işlediğine dair yaklaşımları farklılık göstermektedir. En çok bilinen dil gelişim kuramlarının kısaca karşılaştırması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Dil Gelişimi Konusunda Farklı Teorilerin Karşılaştırılması (Akın Şenkal 2018, s. 27)

Dil Gelişiminde Kuramlar	Davranışçı (Skinner, Thorndike, Watson, Pawlow) (Skinner, 1957)	Biyolojik (Chomsky, Lenneberg) (Chomsky, 1959)	Sosyal Öğrenme (Bandura) (Bandura, 1977)
Bilginin Niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız.	Dil gelişiminin temeli biyolojiktir ancak çevre koşullarından da bağımsız değildir.	Dil gelişimi sosyal gelişim süreci içinde 1. Gözlem 2. Taklit yoluyla gerçekleşir. Kısaca dil kazanımının temeli model almadır.
Çevrenin Rolü	Bilgi aktarma	Bilgi aktarma, model olma	Bilgi aktarma, model olma
Çocuğun Rolü	Edilgen	Etken	Edilgen
Öğrenme	Koşullama sonucu açık davranıştaki değişim	Kateksis, algılamanın örgütlenmesi	Gözlem yoluyla öğrenme

Anne karnında belli bir gelişim evresini tamamlamış fetüste dil gelişiminin de başladığı söylenebilir. Çünkü bu gelişim evresinde fetüste dil gelişimi için gerekli organların oluşum süreçleri de başlar. Doğum sonrasındaysa bebek/çocuk çevreden gelen uyaranlarla birlikte içinde bulunduğu toplumun dilini öğrenmeye başlar. İlk bir iki yıl alıcı dil, ifade edici dile göre daha çok gelişir. Alıcı dil vasıtasıyla elde edilen bilgiler (kelimler, gramer kuralları, prozodik unsurlar vb.) çocuğun ifade edici dil becerisinin gelişmesiyle ortaya çıkar. Yavaş yavaş konuşmaya başlayan çocuk hem dil hem konuşma gelişimini sürdürür. Dil gelişimi için çocuğun çevreden yeterli uyaranı alması gerekir. Önce ebeveynleri sayesinde aile içinde dil ve konuşma gelişimine başlayan bebek/çocuk, ileriki zamanlarda diğer çevresel uyaranlarla bu sürece devam eder. Yeterli uyaranın olmaması dil gelişimini olumsuz yönde etkiler.

Anne babalar dil ve konuşma gelişimi hususunda çocuklarının fiziksel ve zihinsel sağlıklarını kontrol etmelidir. Bir problem fark edildiğinde kritik dönemleri geçirmeden bunların tedavisi yaptırılmalıdır. Eğer çocukta bir dil veya konuşma bozukluğu oluşmuş ise buna yönelik sağaltım çalışmaları için uzman yardımı alınmalıdır. Dil ve konuşma kavramları birbirinden farklı olduğu gibi dil ve konuşma bozuklukları da birbirinden farklıdır.

1. KONUŞMA BECERİSİ VE ÖNEMİ

İnsanın var olduğu andan itibaren dil de var olmuştur. İlk dillerin hangi sesler ve işaretlerden oluştuğu tam olarak ortaya konmasa bile, dilin varlığı tartışmasız bir şekilde ortadır. Diller, farklı coğrafyalarda, farklı ırklarda ve çeşitli şekillerde oluşmuştur. Konuşma yetisi ile doğan ve bu özelliği ile diğer varlıklardan ayrılan insan, bunu doğal iletişim aracı olarak kullanmıştır ve kullanmaya devam etmektedir. Sosyal bir varlık olduğu için çevresiyle iletişimini her zaman güçlü tutmak zorundadır. Kendini anlatma ihtiyacı duyan insan, iletişim kurarken en çok konuşma becerisine başvurur. İnsanı diğer varlıklardan ayıran diğer bir yetisi de düşünmedir. Düşünceler dışa vurulmak, desteklenmek, eleştirilmek, geliştirilmek ister. Böylece insan duygu ve düşüncelerini aktarmak, bir arada yaşamanın gereklerini yerine getirebilmek, isteklerini ifade edebilmek için yine konuşmaya ihtiyaç duyar.

Konuşma yetisiyle doğmak yeterli değildir. Bu yetiyi beceriye dönüştürüp en etkili şekilde kullanmak gerekir. Konuşma, iletilmek istenilen düşüncenin zihinde oluşturulduktan sonra ses organları vasıtasıyla sese/söze dönüştürülerek aktarılma süreci olarak tanımlanabilir. Bu sürecin karşılıklı olarak sürekli devam ettiği düşünüldüğünde konuşma becerisinin önemi de ortaya çıkmaktadır. İletişim sürecinin doğru ve etkili şekilde olması konuşma becerisinin en iyi seviyede kullanımıyla ilgilidir. Konuşmada ifade edilmek

istenenler, amaç ve hedefine uygun içerik ve yolla alıcıya ulaşmalıdır ki süreç aksamadan ilerleyebilsin.

Konuşma becerisini daha etkili hâle getirmek için sesin özelliklerinden ve beden dilinden faydalanılır. Duygu ve hislerin aktarımında sesin iniş-çıkışı veya soluk baskısı ile jest ve mimik değişimleri; mesajın anlamsal yönüne, duygusal yönünü de ekler. İnsan böylece, yazı dilinin aksine zihinsel süreçte iletmek istediği şeyleri her yönüyle ifade etme fırsatına erişir.

Temel konuşma ihtiyacı dışında bu beceri geliştirilerek iyi bir hatip olunabilir. Özellikle konuşma becerisinin ön planda olduğu mesleklerde (öğretmenlik, avukatlık, spikerlik, sunuculuk vb.) başarılı olma ve öne çıkma sağlanabilir. Hem özel hayatta hem de meslek hayatında iyi ilişkiler kurabilme ve başarılı olabilmenin yolu konuşma becerisinden geçmektedir.

Yaman'a (2007, s. 166) göre, güzel bir diksiyona sahip olmak bireye "ayrıcalık, güven, saygınlık, mutluluk ve huzur, tatmin, psikolojik rahatlama, mevki ve makamın belirlenmesi, statü, etkileyicilik, samimiyet, ikna kabiliyeti, anlaşma, anlayış, erdemlilik, tutarlılık, kişilik" gibi değerleri kazandırır.

1.1. Konuşma ile ilgili temel kavramlar

Aksan: Farklı bir dili konuşurken kişinin kendi ana diline özgü ses perdesi, telaffuz gibi özelliklerini o dile yansıtması durumuna denir. Örneğin Türkçeyi Alman aksanı ile konuşmak, İngilizceyi Arap aksanı ile konuşmak gibi. Bir kişi için aksanı düzgün denildiğinde o kişinin konuştuğu dilin ölçünlü dil özelliklerini en iyi şekilde kullandığı ifade edilir.

Diksiyon: "Konuşmada ve okumada seslerin, kelimelerin, vurguların, anlam ve heyecan duraklarının açık ve anlaşılır olmasına dikkat eden konuşma biçimi; düzgün söz söyleme sanatı" (TDK 2003).

Disemi: Sözsüz ipuçlarını alma veya göndermede zorluk yaşama. Disemisi olan kişiler yüz, postür, jest ve dil ötesi ifadeler biçiminde kişilerarası bilgileri yorumlamada (kod çözme) veya üretmede (kodlamada) sorun yaşarlar (APA Psikoloji Sözlüğü 2018). Kısaca ifade etmek gerekirse alıcı ve ifade edici dil bakımından sözsüz iletişimde yaşanan problem olarak tanımlanabilir. Konuşmanın duygusal yönünü ifade eden prozodiyi de anlamlandırmada zorluk yaşarlar. Örneğin, sosyal yaşamda bu bireyler kişilerin yüzlerindeki korku, sevinç gibi ifadeleri anlamayabilir ve buna uygun tepkileri vermeyebilirler. Bu nedenle genelde sosyal yaşamda sıkıntı yaşarlar.

Fonem: "Fonetikteki konuşma sesi ifadesinin fonolojideki karşılığı sesbirim (fonem)'dir. Sesbirim, farklı fiziksel özelliklere sahip olmakla birlikte dilde aynı görevi yapan seslerin ortak adıdır. Örneğin, /r/ sesbiriminin çok

çarpmalı, tek çarpmalı, ötümlü sürtünmeli, ötümsüz sürtünmeli, yarı ünlü gibi farklı tezahürleri vardır. Bunlara alt sesbirim (alofon) adı verilir" (Kılıç ve Erdem 2008, s. 2809).

Fonetik: Ses bilgisi olarak ifade edilebilir. Konuşma seslerinin incelenmesi temel konusudur. Fonoloji ile genellikle karıştırılmaktadır. "Fonetik; tıp, dilbilim, fizik gibi disiplinlerle çok yakın bir ilişki içindedir ve konuşma seslerinin üstlendiği görevden çok fiziksel özellikleriyle ilgilenir" (Kılıç ve Erdem 2008, s. 2809).

Fonoloji: Ses bilimi olarak ifade edilebilir. Bir dile ait seslerin yapısı, dizilimi, anlam taşıma değerleri gibi hususları inceler. "Belli bir dilde anlamlı birimler oluşurken seslerin nasıl çıkarıldığını (örneğin /b/ sesi iki dudakla ağız yolunu kapayıp açarken, ses tellerini titreştirerek), nasıl dizildiklerini (söz gelimi /y/, /p/, /a sesleri Türkçede yap ya da pay sırasında dizilirler ama ayp, apy, ypa biçimlerinde dizilemezler), seslerde eş-zamanlı, çevresel özellik değişikliğini (diyelim /l/ sesinin ön ünlülerle birlikte ince, art ünlülerle birlikte ise kalın çıkarıldığını), kısacası sesler arası etkileşimi ve zaman içinde sessel değişim kurallarını inceler. Sözgelimi sözcük başındaki /t/ sesinin /d/'ye dönüşmesiyle, eskiden /t/ ile söylenen birçok sözcük bugün /d/ ile sesletilmektedir" (Demircan 2013, s. 1).

Hitabet: "Konuşmacının düşüncelerini ve duygularını etkili ve güzel bir şekilde ifade ederek dinleyicileri etkileme sanatıdır" (Kardaş ve Tunagür 2018, s. 143). Hitabeti güçlü olan bireyler akıcı ve ikna edici konuşurlar, hakkında konuştukları konularda zihinlerde iz bırakır ve yönlendirici konuşmalar yapabilirler. Retorik ve belagat kelimeleri ile yakın anlamlıdır.

Konuşma dili: Günlük yaşayışta kullanılan ve yazı dilinden az çok farklarla ayrılmış bulunan dil, günlük konuşma, günlük dil (TDK 2003). Konuşma dili farklı söyleyiş özelliklerine sahiptir ve yazı diline göre daha hızlı değişime uğrar.

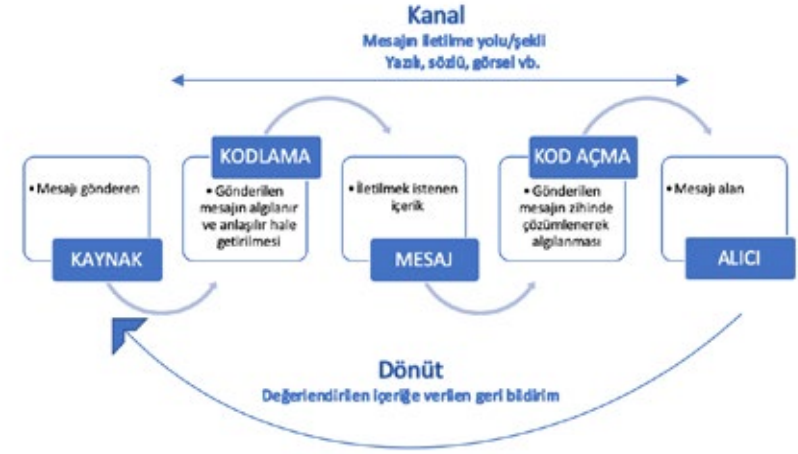
1.2. Konuşma ve İletişim

İnsanoğlu aslında anne karnında var olduğu andan itibaren iletişim sürecine başlar. Bu süreçte dışardan gelen seslere ve dokunsal temaslara belli tepkiler verir. Doğum sonrasındaysa temel becerilerin gelişim süreçleri başlayıp ilerler. Bunun sonucunda, temel becerilerden (öncelikle) dinleme ve konuşma iletişim için gerekli seviyelere ulaşır. Planlı eğitim-öğretim süreçleriyle bunlara okuma ve yazma becerileri de eklenerek temel beceri kazanımları tamamlanmış olur. Artık bireyin etkili iletişim süreçleri için edindiği bu becerilerin seviyelerini arttırması gerekir.

İletişim süreçlerinde bazen sözlü bazen sözsüz iletişim şekilleri kullanılır. Ancak konuşma becerisi, insanın diğer varlıklardan ayrılmasını sağlayan değerli özelliklerinden biridir. Günlük yaşamın çoğunluğunda da konuşma becerisinin kullanıldığı görülmektedir. Yani iletişim sürecinde en çok tercih edilen iletişim kanalı konuşmadır denilebilir. Beden diliyle desteklenerek konuşmanın etkisi arttırılır.

İnsan duygu ve düşüncelerini iletmek ve kendisinden başkaları ile etkileşimde bulunmak için iletişime mecburdur. Dolayısıyla iletişim süreci için en az iki kişi gerekmektedir. "Eski Türkçe 'bağlamak' anlamındaki 'il-' fiil kökünden türeyen iletişim kelimesindeki '-(I)ş' fiilden fiil yapma eki işteşlik anlamı vererek karşılıklı yapılan bir durumu ifade etmektedir. İletişim; 'iki veya daha fazla kişi arasında kurulan bağ, birliktelik ve ortaklık süreci ile yapılan mesaj alışverişi' olarak tanımlanabilir" (Çetin ve Altınok 2018, s. 134).

Şekil 1: İletişim Süreci



Yukarıdaki şekilde iletişim sürecinin, ana unsurlarıyla hazırlanmış bir tasarımı görülmektedir. Kaynak, iletmek istediği mesajı göndermeden önce zihinsel süreçlerle mesajını alıcıya uygun şekilde düzenler ve sonrasında iletir. İletilen mesaj, alıcı tarafından yine zihinsel süreçlerle açılarak anlama/anlamlandırma işlemine alınır. İletim işlemi sağlanan mesajın, yine benzer şekilde karşı tarafa değerlendirme sonucu gönderilir. Bu işlemler sırasında konuşma, yazma veya beden dili gibi iletişim kanalları kullanılabilir.

1.3. Konuşma ve Beyin İlişkisi

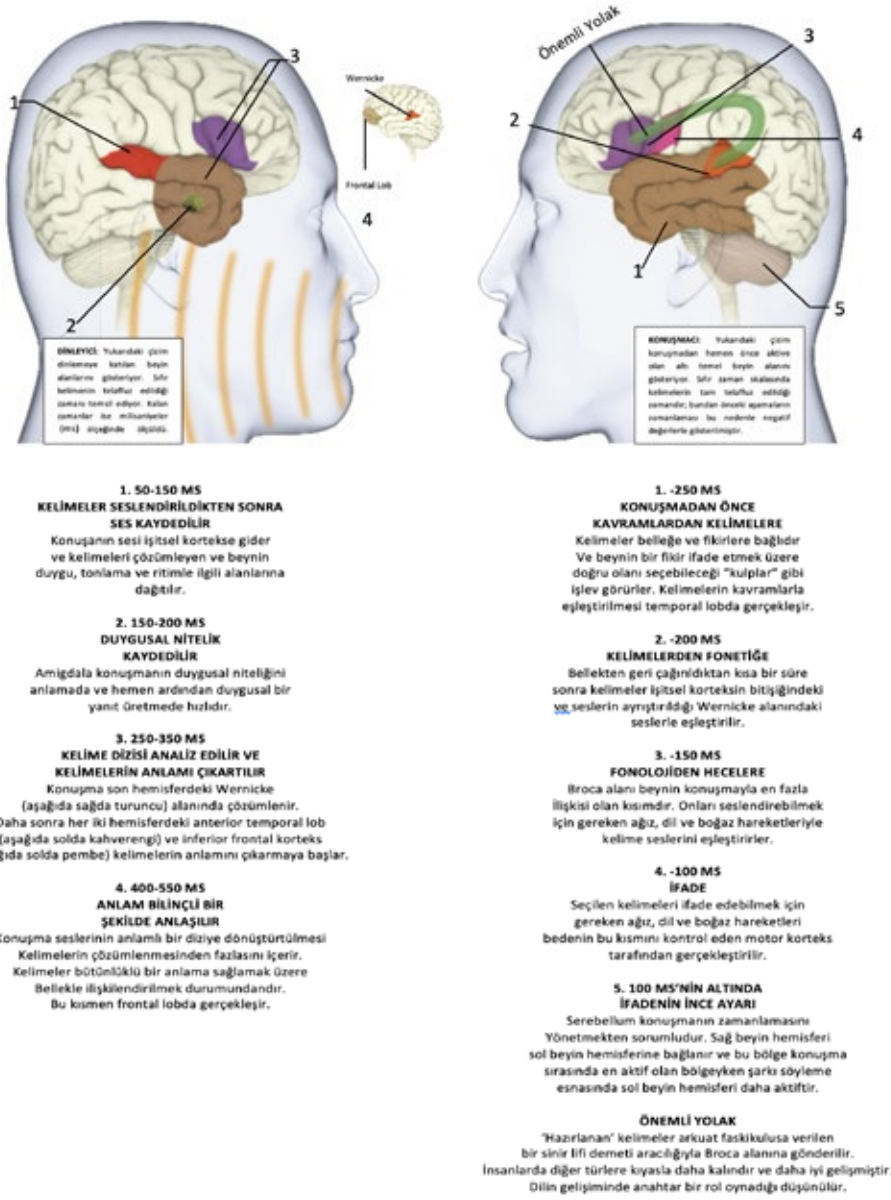
Beyin üzerine uzun süredir yapılan çalışmalarla beynin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi edinilmeye çalışılmaktadır. Edinilen bilgilerden biri de dilin

beyindeki işleyiş sürecidir. İşitme, algılama, anlamlandırma, kelime ve cümlelerin zihinde yapılandırılması ve son olarak sesletimin oluşmasıyla karşılıklı konuşma süreci tamamlanır. Ancak bu işleyişin beyindeki durumu, oluşum yerleri, oluşum şekilleri ve birbiri ile olan bağının nasıl gerçekleştiği merak konusudur. Dilin beyinde oluşum ve işleniş süreçleri hakkında son yüzyılda daha ileri tekniklerin kullanılmasıyla yeni bulgular elde edilmiştir. "Günümüzdeki beyin bilgisinin kaynağını ise, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren yaklaşık 50 yıllık bir süre içinde biriken veriler oluşturmaktadır" (Onan 2020, s. 66). Fransız Nörolog Pierre Paul Broca ve Alman Nörolog Wernicke dil ile ilgili olarak beynin sol yarım küresinin baskın olduğunu söylemişlerdir. Her ikisi de beynin dil ile ilgili işlevlerde önemi olan farklı alanları tespit etmiştir ve bu alanlar daha sonra kendi isimleri ile anılmıştır. Ergenç (1994, s. 37-38) bu alanları hem yer olarak hem işlev olarak kısaca şu şekilde tarif etmiştir: Sol yarım kürede frontal lobda yer alan Broca alanı, daha geri ve altta bulunan ise Wernicke alanıdır. Broca sesletim işlevinde görevliyken Wernicke ise görsel-işitsel çağrışımla sözcük-nesne ilişkilerini oluşturmaktadır.

Broca ve Wernicke 1800'lü yıllarda bu tespitleri yapmıştır. Daha sonra 1960 ve 1970'li yıllarda Nobel Ödüllü Roger Sperry de sağ ve sol beyin ile ilgili tespitlerde bulunmuştur. Buzan (1996, s. 22; 1995, s. 22; 2003, s. 8) birçok kitabında beynin iki bölümünün işlevlerine yer vermiştir. Sol beynin iş sözcük, sayılar, ardışıklık, çizgisellik, analiz ve listeleme; sağ beyininse ritim, uzman bilinci, gestalt (bütünü görme), hayal kurma renk ve boyut gibi alanlarda etkili oluğunu ifade etmiştir.

Konuşma sürecinin istenilen şekilde doğru gerçekleşmesi için bu motor süreçte beynin hem sağ hem sol yarıküresinin eşgüdümlü çalışması gerekmektedir. Anlamlı ve mantıklı cümlelerin kurulmasından sol yarım küre sorumluyken, dilin parçalarüstü birimleri olarak tabir edilen vurgu, tonlama ve ezgi oluşumundan sağ yarım küre sorumludur (Onan 2020, s. 107).

Şekil 2: Karşılıklı konuşmanın dinleme ve konuşma açısından beyindeki durumu (Carter vd. 2013, s. 148-149)



1.4. Konuşma Becerisinin Diğer Becerilerle Etkileşimi

Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri birbirleriyle bağımlı ve destekli olarak ilerleyen temel becerilerdir. Eğitim ortamlarında da yine bu

ilişki ve hiyerarşi ortaya çıkmaktadır. Birbirlerinden kopmaları veya diğeri yerine tercih edilmeleri olanaksızdır. İnsan doğduğu andan itibaren önce işitme yetisiyle dinleme becerisini, sonrasında dinleme becerisinin birikimiyle konuşma yetisini geliştirerek konuşma becerisini edinir. Eğitim ortamlarına ulaştığında birey bu iki beceriyi kazanmış durumdadır sadece gelişimsel düzeylerini ilerletir. Planlı ve programlı eğitim ortamlarında bu iki becerinin düzeyi arttırılırken, okuma ve yazma becerisi de kazandırılarak temel beceriler tamamlanmış olur.

İletişim sürecinin karşılıklı bir yapısı vardır ve sıralılık arz eder. Bu süreç içinde kaynak ve alıcı; mesajın iletilmesi, alınması ve dönüt şeklinde geri bildirilmesiyle konumsal değişime uğramaktadır. Mesajı gönderen kişi yani kaynak, mesajı iletildikten sonra geri bildirim alırken alıcı konumuna dönüşmektedir. Bu nedenle konuşma becerisinin en yaygın ve sıkı ilişki içinde olduğu beceri dinleme becerisidir denilebilir.

Okuma becerisine bakıldığında konuşmanın ilk olarak sesli okuma becerisiyle olan bağı göze çarpmaktadır. Çünkü sesli okuma süreci konuşma becerisi olmadan gerçekleştirilemez. Yine benzer şekilde hazırlıklı konuşma gibi etkinliklerde konuşma ve okuma becerisi birlikte kullanılır. Bunların yanında sessiz okumayla kişi birçok yeni kelime ve bilgi öğrenerek dağarcığında depolar. Depolanan bilgiler konuşma üretimi esnasında kullanılır. Ayrıca edinilen yeni ve farklı bilgilerin kullanılması konuşmayı da etkili kılar.

Yazma becerisi konuşmanın doğru, düzenli ve etkili gerçekleşmesinde önemlidir. Konuşma anlık gerçekleşen bir süreçtir. Dolayısıyla hata yapma, istenileni en iyi şekilde ifade edememe oranı da yazılı anlatıma göre daha yüksek olacaktır. Bir konuşma metninin hazırlanma sürecinde yazma becerisinden faydalanılır.

Ayrıca prozodinin; okuma hızı, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerisi ile olumlu yönde ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir (Başaran 2013, s. 2282-2286; Baştuğ 2012, s. 107-140; Baştuğ ve Keskin 2012, s. 233-238). Yazılı metinlerdeki noktalama işaretleri ve metnin yapısal özellikleri de konuşma esnasında ses ve soluğun ayarlanmasını sağlayarak dilin parçalarüstü birimlerini (prozodi) etkiler.

2. NİTELİKLİ KONUŞMA VE ÖZELLİKLERİ

İnsanlar hayatlarının her anında konuşma becerisini kullanabilirler. Ancak bu becerinin geliştirilmesi gerektiği için konuşma sırasında bazı hususlara dikkat edilmelidir. Her konuşma nitelikli bir konuşma değildir. Konuşulan kişiler, konuşma ortamı, konuşmanın konusu, ses tonu, beden dili hepsi bir bütün olmalı ve gereklerine uygun şekilde kullanılmalıdır. Topçuoğlu Ünal ve

Özden (2018, s. 5-12) nitelikli bir konuşmada bulunması gereken özellikleri şu şekilde belirlemiştir:

- Dinleme becerisiyle bağlantılı olmalıdır.
- Bir amaç için yapılmalıdır.
- Planlı olmalıdır.
- Konusu dinleyen ve konuşan için önemli olmalıdır.
- Bilgi birikimi olmalıdır.
- Doğru ve kesin bilgilerle oluşturulmalıdır.
- Hem konuşmacı hem de dinleyiciler için ilgi çekici olmalıdır.
- Gereksiz detaylardan arındırılmalıdır.
- Dikkat çekici bir girişle başlanmalıdır.
- Muğlak ifadeler kullanılmamalıdır.
- Konuşmacı sesini, jest ve mimiklerini iyi kullanmalıdır.
- Akıcı, içten, duru, özgün söyleyiş tarzı seçilmelidir.
- Başarı için doğru yöntem seçilmelidir.
- Dinleyenle iletişim kurulmalıdır.
- Hitap edilen kişiler rencide edilmemelidir.
- Konuşmacının karakteri ve şahsiyetiyle uyumlu olmalıdır.
- Dilin canlı bir varlık olduğu unutulmamalı yaşayan Türkçe kullanılmalıdır.
- Konuşmayla ilgili unsurlar (konu, dinleyici, mekân) tahlil edilerek oluşturulmalıdır.
- Etkili bir ses tonu kullanılmalıdır.
- Üsluba dikkat edilmelidir.
- Konuşmada iltifattan yararlanılmalıdır.
- Söz varlığından (atasözü, deyim, özdeyiş, fıkra, kısa hikâye vb.) faydalanılmalıdır.

Bunlara ek olarak şunlar söylenebilir;

- Konuşma hızı doğru şekilde ayarlanmalıdır,
- Nefes sesinden arınmış bir konuşma yapılmalıdır,
- Doğru nefes alınarak doğru duraklamalar yapılmalıdır,
- Boğumlanma özelliklerine dikkat edilmelidir,
- Sesin titremesi kontrol edilmelidir.

- Kelime tekrarları ve ses uzatmalarından kaçınılmalıdır.
- Aaa, ııı, şey gibi gereksiz ses ve kelimeler kullanılmamalıdır.

3. NİTELİKLİ KONUŞMACI VE ÖZELLİKLERİ

Nitelikli bir konuşma oluşabilmesi için konuşmacının da bazı özelliklere sahip olması gerekir. Tek başına konuşmanın içeriği, yapısı, konusu vb. gibi durumlar yeterli değildir. Konuşmacıya bağlı olan sesletim özelliklerinin yanında yine konuşmacıya bağlı bazı diğer özelliklerin de bulunması gerekir.

3.1. Nezaket ve Görgü

İyi bir konuşmacı her şeyden önce görgü ve nezaket kurallarına uymalıdır. Konuşma yaptığı kişi veya kişilere karşı yaklaşımı, kullandığı kelimeleri, üslup ve beden diliyle rahatsızlık vermeyecek şekilde kendini ifade etmelidir. Hitap ve nezaket ifadelerini dikkatli ve yerinde kullanmalıdır. İyi bir konuşmacı konusuna hâkimdir ve önceden mutlaka bir konuşma planı yapar. Konuşmasına konu, ortam ve kitleye uygun bir selamlama ile başlamalıdır. Konuşma esnasında kendini övme, öğüt verme, özel hayatını açık etme ve dedikodu tarzı söylemlerden kaçınmalıdır. Meydan okur gibi öfkeli konuşmamalı, eleştirilere karşı açık ve güler yüzlü olmalıdır. Çok ve gereksiz konuşarak gevezelik etmemelidir. Argo ve kaba ifadelerden kaçınmalıdır. Ölçünlü dili kullanmalı yöresel ağız özelliklerini kullanmamalıdır. Kürsü veya masada konuşurken su içme ihtiyacı hissettiğinde ya yana ya da hafifçe arkaya dönerek suyu bardağa döküp küçük yudumlar şeklinde içmelidir. Ağzı mikrofona fazla yaklaştırmamaya dikkat ederek nefes ve hışırtı sesini en aza indirmelidir. Konuşma esnasında eğer dinleyenlerle yakından etkileşim halindeyse kişisel mesafe kurallarına uymalıdır. Karşılıklı konuşma olduğunda ise konuşma sırasına dikkat etmeli, söz alan kişinin sözünü kesmeden sonuna kadar dinlemelidir. Nitelikli bir konuşmacının aynı zamanda nitelikli bir dinleyici olduğu unutulmamalıdır. Karşılıklı konuşmada, konuşulan kişiyle göz teması kurulmalıdır. Soruya soru ile cevap vermemelidir. Sorulan sorulara karşı sakinliğini korumalı, sinirlenmemeli, karşı tarafı rencide edici cevaplar vermemelidir. Verilen cevabın içeriği anlamsal olarak rencide etmez diye düşünmek yeterli değildir. Ses tonu, jest ve mimiklerle de karşı tarafı rahatsız etmemelidir. Konuşma etkinliği için belli bir süre verilmişse bu süreye riayet etmeli ve dinleyicileri sıkmamalıdır. Konuşma sonunda soru cevap için yeterli süre bırakmalıdır. Konuşmanın sonunda dinleyicilere teşekkür etmeyi unutmamalıdır.

3.2. Konuşma Kaygısı, Heyecan ve Korku

Topluluk karşısında, yeni tanışılan kişilerle, resmî görüşmelerde, radyo/tv programlarında veya ast üst ilişkisi içeren durumlarda konuşma yapmak bireylerde kaygı, heyecan ve korku uyandırabilir. Bu çok doğaldır. En iyi hatip-

ler bile ilk konuşmalarında heyecanlanmışlardır. Önemli olan konuşmacının bu duygularını kontrol edebilmesidir.

Öncelikle konuşmacı konuşmasına en iyi şekilde hazırlanmalı, konuşmasının içeriğine ve akışına hâkim olmalıdır. Konuşma öncesi mutlaka prova yapmalıdır. Prova sırasında süre, beden dili gibi etkenlere dikkat etmelidir. Mümkünse daha önce konuşma yapacağı ortamı görmeli ve tanımalıdır. Sunumu esnasında kullanacağı elektronik araçları ve sunu dosyalarını ortamda kontrol etmeli, varsa hata ve eksikliklerini düzeltmelidir. Bu işlemleri yapmak, yaşanabilecek aksaklıkların en aza indiğini düşündürüp kişinin rahatlamasını sağlayacaktır. Eğer ortamı görme imkânı yoksa evinde en benzer şekilde bu çalışmaları yapmalıdır. Böylece birçok tekrar yaparak kendine güven kazanacağından kaygı seviyesi düşecektir. Konuşmanın yapılacağı günden bir gün önce uyku iyi alınmalı zinde bir şekilde güne başlanmalıdır. Konuşmanın yapılacağı kitleyi tanımak ve ona uygun içerik hazırlamak da oldukça faydalıdır. Kürsü veya sahne korkusu çoğu insan tarafından yaşanır. Kürsü veya sahneye çıkmadan önce konuşmacı kendini rahatlatmalıdır. Bunun için en iyi yollardan biri doğru ve etkili bir şekilde yavaş yavaş derin nefes alıp vermektir. Heyecan ve korku nedeniyle konuşmacının sesi ve elleri titreyebilir, nefesi yetmeyebilir. Bu nedenle kendini rahatlatıp hazır hissettiğinde konuşmaya başlamalıdır.

Büyük bir kitlenin odak noktasında olan konuşmacı dinleyicilerden kaynaklı bir korku da yaşayabilir. Bunun sebepleri arasında "Hata yaparsam gülünç duruma düşer miyim veya ayıplanır mıyım?" şeklinde düşünceler olabilir. Her insanın hata yapabileceği unutulmamalıdır. Konuşmacı konuşmasına hâkim olduğunu düşünüp seyircilerden çok buna odaklanırsa daha başarılı olacaktır. Bu odaklanma sonrası konuşma seyri ilerledikçe de rahatlama sağlanacaktır.

3.3. Motivasyon

Motivasyon kavramı iki yönden ele alınabilir. Birincisi konuşmacı ikincisi ise dinleyicilerdir. Konuşmacı öncelikle kendi konuşmasına hâkim olmalıdır. Konuşacağı konuyla ilgili gerekli tüm bilgileri edinmelidir ki kendini bu konuşma için motive edebilsin. Sonrasında bu konuşmayı niçin yapacağı, yaptıktan sonra elde edeceği duygusal tatmini, dinleyicilerin edineceği yeni ve faydalı bilgileri düşünerek motivasyonunu arttırabilir. Kendini konuşmasına motive edebilen bir konuşmacı dinleyici kitlesini de kendi konuşmasına motive etmede kolaylık sağlayacaktır. Konuşmasına inanan bir konuşmacı konusuyla, sesiyle, üslubuyla, verdiği örnek ve kanıtlarla dinleyicileri de motive ederek ikna ediciliğini de sağlamış olacaktır.

3.4. Beden Dili

Etkili bir konuşma için beden dili vazgeçilmez unsurların başında gelir. İzleyiciler konuşmanın içeriği ve konuşmacının sesinden başka, konuşmacının görünüşü ve beden dili hareketlerine de dikkat eder. Konuşma ve beden dili birbirlerini bütünler. Jest ve mimikler konuşma esnasında farklı anlamlar taşır. Bunların iletişim sürecine yaptığı etki önemlidir. Jest ve mimik hareketlerinin kültüre göre farklılaştığı unutulmamalıdır. Farklı bir ülkede konuşmacı kendi kültürüne özgü jest ve mimikler kullandığında bu yanlış anlaşılmalara sebebiyet verebilir. Bu nedenle konuşma yapılacak bölgenin kültürü önceden mutlaka incelenmelidir.

3.4.1. Jest ve Mimikler

Beden dili hareketleri ikiye ayrılır. Yüz hareketlerine mimik, vücut/el kol hareketlerine de jest adı verilmektedir. Konuşma esnasında kullanılan beden dili hareketleri verilen mesajın etkisini ve anlaşılırlığını arttırarak konuşmayı destekler.

İnsanlar konuşmaları esnasında çoğu zaman fark etmeden beden dillerini kullanır. Örneğin çoğu kimse telefon görüşmesi sırasında karşıdaki kişi tarafından görülmediği halde, jest ve mimikleri kullanmaya devam eder. Jest ve mimikler sayesinde kişi kendini daha iyi ifade edebilir. Son yıllarda teknoloji kullanımının artmasıyla dijital mesajlaşama da oldukça yaygınlaşmıştır. Bu yazılı mesajların birçoğunda emoji kullanılmaktadır. Bunun sebebi, yazı dilinden anlaşılamayan sesin bürünsel (parçalarüstü birimler/prozodi) özelliklerini beden dili vasıtasıyla aktarmaktır.

Konuşma esnasında konuşmacı uygun duruş şekli seçmelidir. Kendine güvenen bir duruş önemlidir. Ancak bu duruşu sergilerken dikkat edilmeli, baş ve burun çok yukarıda tutularak kendini beğenmişlik havası verilmemelidir. Kambur veya eğik duruştan kaçınılmalıdır. Ayaktayken ayaklar çok açılmamalı veya çapraz şeklide birleştirilmemelidir. Sallanarak eller arkada bağlanmış şekilde konuşmak uygun değildir. Alıcıya dönük bir beden ile doğal ve kontrollü bir duruş oluşturulmalıdır. Kürsüde konuşma yapılırken kürsüye kol dayamak uygun bir davranış değildir. Bu dinleyiciye sizin onlara üstten baktığınız izlenimi verebilir. Konuşurken yere veya havaya bakılarak anlatım yapılmamalıdır. Dinleyiciler ile göz teması kurulmalıdır. Göz teması kurarken dikkat edilmeli, çok uzun süre rahatsız edecek şekildeki göz temasından kaçınılmalıdır. Hep aynı kişi veya kişilerle değil dinleyicilerin tümüyle göz teması kurmaya çalışılmalıdır. Kişisel alan mesafesine dikkat etmek gerekir. Bunu ortalama bir kişinin kollarını açtığında etrafında dönerek oluşturduğu dairenin kapladığı mesafe olarak düşünebiliriz. Çok yakın mesafede durmak rahatsızlık verebilir. Kişi veya kişilerle samimiyete göre bu mesafe daralabilir. Kişisel mesafeyle birlikte, karşıdaki kişinin rahatsız olabileceği düşünülerek

el temasından da kaçınmak gerekir. Benzer şekilde konuşma esnasında çok uzakta bulunmak da doğru değildir, bu da işitilme sorunlarına neden olacaktır. Konuşma esnasında uygun mesafe korunmalıdır. Konuşurken sürekli saç ve kıyafetler ile oynanmamalıdır. Eller cebe koyularak anlatım yapılmamalıdır. Abartılı jest ve mimiklerden kaçınılmalıdır.

3.4.2. Görünüş

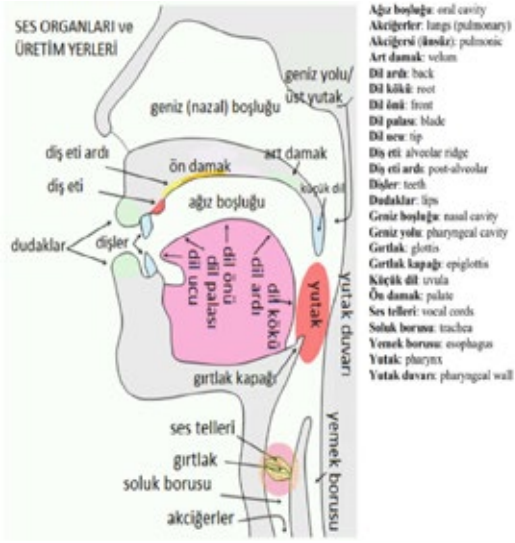
Nitelikli bir konuşmacı, konuşacağı ortam ve kitleye uygun kıyafet seçimi yapmalıdır. Kıyafetleri temiz ve ütülü olmalıdır. Renk seçimlerinde dikkat etmeli, göz yoran ve karmaşık renkler kullanılmış kıyafetleri tercih etmemelidir. Odak noktasının konuşma ve içeriği olduğu unutulmamalıdır. Sade, göze batmayan, tertipli ve adap kurallarına uygun kıyafetler tercih edilmelidir. Konuşmacı; saç-sakal tıraşına, el-tırnak-diş temizliğine ve uygun makyaja dikkat etmeli insanların kendisinden rahatsız olacağı durumda olmamalıdır. Ayrıca konuşmacı konuşması esnasında kendisini kısıtlayan ve rahatsız eden kıyafetler giymekten de kaçınmalıdır. Bu tarz kıyafetlerle rahat olunmadığı için odaklanmakta zorluk yaşanır ve hata yapma olasılığı artar. Eğer konuşma esnasında hareket etmek gerecekse, ayakkabıların topuk sesleri kontrol edilmelidir. Dinleyicileri rahatsız etmeyecek şeklide olan ayakkabılar tercih edilmelidir.

4. KONUŞMANIN UNSURLARI

4.1. Konuşma Organları

Konuşma becerisinin gerçekleşebilmesi için konuşma organlarının doğru ve düzgün çalışması gerekir. Demircan (2013, s. 6-10) ses organlarını; oynak ses organları, durgun ses organları olarak ikiye ayırmıştır. Oynak ses organları; akciğer, ses telleri, dil, yumuşak damak, dudaklar, küçük dildir. Durgun ses organları ise; sert damak, diş seti ve dişlerdir. Ayrıca titreşim boşluklarını (tınlatıcılar) da ikiye ayırmıştır; oylumu (hacmi) değişenler ve oylumu (hacmi) değişmeyenler. Tınlatıcılar, ses tellerine gelen havanın titreşmediği zamanda sesin biçimlenmesinin oluştuğu boşluklardır. Oylumu değişenler; yutak boşluğu, ağız boşluğu, diş-dudak arası boşluğudur. Oylumu değişmeyen ise; geniz boşluğudur.

Şekil 3: Ses Organları ve Üretim Yerleri (Pekacar 2018, s. 1)

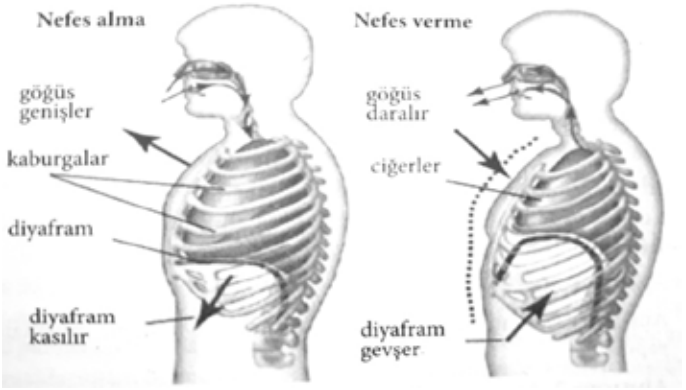


4.2. Doğru Nefes

Konuşmanın oluşabilmesi için öncelikle nefese ihtiyaç vardır. Teneffüs edilen hava konuşma organları vasıtasıyla sese dönüşür. Ayrıca konuşma esnasında doğru ve yeterli nefes almak çok önemlidir. Nefesi cümle sonuna kadar rahatça yetirebilmek gerekir. Sona doğru azalan ses tonu, sesin cızırtılı şekilde çıkması, nefes nefese kalma gibi durumlar hoş karşılanmaz. Bu nedenle sarf edilecek cümlenin uzunluğuna veya durak yerlerine uygun, gerekli vurgu ve tonlamanın yapılabileceği miktarda nefes alınmalıdır. Konuşma hızıyla orantılı nefes alarak konuşmaya başlamak gerekir. Bunun için sadece akciğerlere hava doldurmak yeterli değildir. Diyafram kasını kullanarak diyafram nefesi almak gerekir. Diyafram kası kullanılarak nefes alındığında ciğerler rahatlar ve ciğerlerin daha fazla oksijen alması sağlanır. Böylece daha uzun süre rahat bir şekilde konuşulabilir. Diyafram kası göğüs kafesinin bitimine doğru, göğüs boşluğu ile karın boşluğu arasında yer almaktadır. Kubbemsi bir yapısı vardır. Nefes aldığımızda akciğerlerin hava ile dolması sonucu diyafram aşağı doğru itilir ve karın şişer. Nefes verildiğinde ise akciğerlerdeki hava dışarı çıktığı için söner ve diyafram yukarı doğru kubbe biçimini alır. Diyafram nefesinin doğru şekilde olduğunu net olarak anlayabilmek için sırt üstü yere uzanılır. Bu esnada bir el göğüs kafesinin üzerine bir el de karnın üzerine konulur. Bu pozisyondayken nefes alındığında karnın şiştiği görülecektir. İşte bu diyafram nefesidir. Bu çalışma sonrasında dik oturarak aynı işlem tekrar edilir ve diyaframdan doğru nefes alma çalışmaları yapılabilir. Çalışmaların başlarda oturarak yapılması tavsiye edilir çünkü baş dönmesine neden olabilir.

Diyafram nefesiyle; heyecanı yenme, sesin güçlenmesi, konuşurken yorulmadan daha uzun süre sesletim yapabilme sağlanabilir.

Şekil 4: Diyafram nefesi (Topçuoğlu Ünal ve Özden 2018, s. 17)



4.3. Boğumlanma (Artikülasyon)

Konuşma organları vasıtasıyla seslerin çıkış noktalarına uygun olarak oluşmasına boğumlanma veya artikülasyon denir. Türk Dil Kurumu *Gramer Terimleri Sözlüğü*'nde (2003) "Ciğerlerden gelen havanın, ağız ve burundaki çeşitli nokta ve bölgelerde engellemeye uğrayarak ses olarak çıkması, telaffuz, artikülasyon" şeklinde ifade edilmiştir. Her dilin seslerinin boğumlanma noktaları kendilerine has özellikler taşır.

4.4. Ses Özellikleri

Sesin özelliklerini dört ana başlık altında toplayabiliriz. Bunlar; sesin şiddeti, sesin yüksekliği, sesin uzunluğu ve sesin tınısıdır.

Sesin şiddeti, kulak tarafından işitilen yükseklik seviyesi olarak tabir edilebilir. Sesin şiddet birimi desibeldir (dB). İnsan kulağı 0 ile 140 dB arasını işitebilir. Konuşma sesi 30 ile 60 dB arasındadır. Şiddetten kasıt bağırmak değildir. Ses seviyesini işitilecek kadar güçlü seviyede tutabilmektir. Konuşma esnasında diyafram nefesi kullanılmadığı takdirde boğaza yapılacak yüklenme nedeniyle bir süre sonra ağrı oluşacaktır. "Ses gücü titreşim gücüyle ilgilidir. Titreşim genişliği, yani gücü ne kadar artarsa, sesin yoğunluğu ve gürlüğü de o kadar artar" (Karaağaç 2013, s. 20).

"Sesin bir saniyedeki titreşim sayısına **frekans (sesin yüksekliği)** denir" (Topçuoğlu Ünal ve Özden 2018, s. 27). "Yükseklik bir sesin ne kadar ince (tiz) veya kalın (pes) olduğunun ölçüsüdür. Titreşim sayısı arttıkça ses dikleşir ve incelir; titreşim sayısı azaldıkça sesin de dikliği azalır ve ses kalınlaşır"

(Karaağaç 2013, s. 20). Pes ses; göğüs sesidir, frekansı küçüktür ve kalındır. Tiz ses ise; kafa sesidir, frekansı büyüktür ve incedir.

"**Sesin uzunluğu** titreşim sayısıyla birlikte sesin süresiyle, sesin uzun veya kısa olmasıyla ilgilidir. Bir sesin ne kadar sürdüğünü ifade eder" (Karaağaç 2013, s. 21).

"**Sesin tınısı**, ses rengidir. Sesin titrem birimidir ve değişik titremlerden oluşur; böylece sesin ezgisi oluşur. Ses tınısı, ses titreşiminin tipleriyle ilgilidir. Her ses kaynağı kendine özgü ses çıkarır" (Karaağaç 2013, s. 21).

4.5. Konuşma Hızı

Konuşmacının dikkat etmesi gereken önemli noktalardan biri de konuşma hızıdır. Konuşma esnasında hızı iyi şekilde ayarlamak gerekir. Ne anlaşılırlığı, boğumlanmayı, prozodiyi ve ezgiyi engelleyecek kadar hızlı ne de yavaş olmamalıdır. Çok hızlı konuşulduğunda anlaşılırlık düşer. Buna bağlı olarak boğumlanma ve telaffuz hataları ortaya çıkar. Dinleyici bu nedenle kelimelerin sık sık tekrar edilmesini ister. Çok yavaş konuşulduğunda ise; gereksiz ses ve hece uzatmaları, çok uzun duraklamalar olur. Bir süre sonra dinleyicinin dikkati dağılarak sıkılır, yorulur ve hatta uykusu gelebilir. Ayrıca bu iki şekilde de sadece dinleyici etkilenmez konuşan kişi de zihinsel olarak süreci ilerletmede sıkıntılar yaşayabilir. Her iki durumda da iletişim süreci sağlıklı yürümez. Akıcı bir konuşmada olması beklenen hız dakikada 125 ile 175 kelime arasındadır. Konuşma hızı, bu ölçü baz alınıp çalışılarak ayarlanabilir.

4.6. Parçalarüstü Birimler (Prozodi)

"Fonetikte süre, sınır, durak, vurgu, ton ve ezgiye parçalarüstü birimler denir. Parçalarüstü birimlerden süre, sınır ve durak zaman boyutuyla; vurgu, ton ve ezgi ise, temel tonla ilgili birimlerdir. Prosodi veya parçalarüstü birimleri, temel ton, tempo ve sesin şiddeti ifade eder" (Coşkun 2016, s. 142). Dilin parçalarüstü birimleri konuşma esnasında anlamsal iletiyi duygusal olarak destekler. Çoğu zaman yazılı dilde gönderilen iletilerin yanlış anlaşılmasından endişe edilir.

Bunun nedeni, noktalama işaretlerinin, dilin parçalarüstü birimlerinden özellikle vurgu, ton ve ezginin oluşturduğu duygusal anlamı yükleyememesinden kaynaklanmaktadır. Son yıllardaki teknolojik gelişmelerle sık kullanılan sosyal ağ mesajlarında, emoji adı verilen duygu ifadelerinin kullanımı bu nedenle tercih edilmektedir. Altınok (2021, s. 105-125) emojiler ile ilgili yaptığı çalışmasında, katılımcılara yazılı mesajlarda emoji kullanma nedenlerini sormuş ve kullanma nedenlerinin başında dilin parçalarüstü birimlerini karşılayabilme amacı olduğunu tespit etmiştir.

4.6.1. Vurgu

Vurgu, konuşma esnasında kelimedeki bir hecenin veya cümledeki bir kelimenin diğerlerinden daha baskın şekilde söylenmesi olarak tanımlanabilir. Konuşma esnasında hem dilin doğal yapısı içerisinde doğru yerlerde yapılan vurguyla dilin ezgisi oluşurken hem de öne çıkarmak istenilen hece, kelime, kelime grubu ve cümlelere dikkat çekilebilir. "Konuşmayı meydana getiren ses dalgalarının her biri birer frekansa sahiptir. Frekansın alçak ya da yüksek olması, vurgunun derecesini belirler. En yüksek (baskın) frekanslı ses, ana (birincil) vurguyu üzerinde taşır ve "vurgulu ses" olarak adlandırılır" (Coşkun 2016, s. 145). Kelimelerde vurgulu hece anlam ayırıcı özellik gösterirken aynı zamanda yapılan soluk baskısı ile dikkat çekerek iletilmek istenilen mesajın tam ve anlamlı olmasını sağlar. Bir cümle içinde dikkat çekmek, öne çıkarılmak istenilen kelimeler öge dizilişinde yer değiştirmelerle yapılabilir. Bu değişime hiç gerek kalmadan sadece istenilen kelimelere vurgu da yapılabilir. Böylece söz dizimi içinde diğer ögelerden ayrılıp ön plana çıkarılabilirler.

Dün **iki kez** seni aradım.	Dün seni **iki kez** aradım.
Dün iki kez **seni** aradım.	Dün **seni** iki kez aradım.
Dün iki kez seni aradım.	**Dün** seni iki kez aradım.

Türkçede vurgunun genel olarak kelime sonlarında olduğu görüşü yaygındır. Ancak Coşkun'un (2016, s. 147) yaptırdığı çalışmanın sonuçlarına göre; "konuşma cümlelerini oluşturan 772 kelime üzerinde, vurguların %40,09 oranında ilk ve ara hecelerde, %47,52 oranında son hecede, %12,39 oranında eşit olarak bütün hecelerde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, Türkçede vurgunun her zaman son hecede olmadığı ortaya konmuştur. Bu, Türk insanlarının, kelimelerde tekdüze vurgu yapmadıklarını ve buna bağlı olarak da duygu dünyalarının çok zengin olduğunu göstermektedir". Kelime içindeki konumlarına göre hece vurgusundaki ve anlamdaki değişimi gösteren bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Çocu**ğum** (benim)	**Oy**ma orayı evladım!
Ço**cu**ğum (ben)	Mobilyalara güzel oy**ma** yapmışlar.
Çocuğum (hey!)	

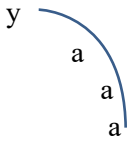
Yukarıdaki örneklerden de hareketle Türkçede bazı ekler vurgu almaz ve vurguyu kendilerinden sonraki heceye iletmezler. Bu nedenle vurgu kendilerinden önceki hecede kalır. Şimdiki zaman eki -yor, olumsuzluk eki -mA bunlardandır. Bunların dışında vurgunun konum değişikliği ile ilgili birçok farklı kural mevcuttur. Bunlardan bazıları kısaca şu şekilde söylenebilir. Yüklem (istek kipi **ol**sun/ol**sun**), bağlaç (**an**cak/an**cak**), zamir (**bi**ri/bir**i**) ve zarfların (**ön**ce/ön**ce**) ilk veya son heceleri vurgulanabilir. Bunun gibi iki biçimde yapı-

lan vurguda anlam değişimi de meydana gelir. Seslenme durumlarında tür adlarında vurgu ton ile birleşerek farklı heceye geçer (yol**cu**/**Yol**cu!). Bazı eş biçim ayrımında yine vurgu farklı yerdedir (ge**lin**/**Ge**lin(iz)!). -cIk küçültme eki geldiğinde vurgu ilk heceye kayar (in**ce**/**in**cecik). Tür adı ve yer adı ayrımında da yine benzer durum söz konusudur (or**du**/**Or**du). Yer adlarında kelimenin yapısı yani birleşik olması durumunda vurgu konumu iki kelimenin durumuna göre değişir (A**na**dolu/Anado**lu**kavağı). Birleşik olamayan yer adalarında vurgu hece sayısına ve hecelerin açıklık kapalılık durumlarına, hecelerdeki ses sayısına göre farklı yerde bulunabilir (**Kum**la/Hi**sar**/**Çam**lıca/Ha**mi**diye/ Dokumacı**lar**…). Yine birleşik sözcükler yer adı, kişi adı ve soyadı olduğunda vurgu yer değiştirir. Özellikle kişi adı olduğunda mutlaka vurgu sona kayar (yer adı/kişi adı/ soyadı sıralamasında Özde**mir**/Özde**mir**/**Öz**demir).

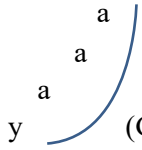
4.6.2. Tonlama

Anlamsal ayırıcı özelliğe sahip diğer bir birim ise tondur. Ayrıca ton, anlam ayırıcılık yanında duygusal ifadelerin seste görülmesini de sağlar. Ses özelliklerinde bahsedilen frekans ile ilgili birimdir. Hecelerdeki peslik ve tizlik (perde değişimi) ile ifade edilebilir. "Hece ve kelimelerdeki vurguların toplamı, yani vurguların art arda birleşmeleri tonu oluşturur" (Coşkun 2016, s. 148). Perde değişimi, heceden heceye sekerek veya tek hece üzerinde kayarak tonu oluşturur. Düşen (↓), çıkan (↑), düşüp çıkan (↓↑), çıkıp düşen (↑↓) ve düz (−) ton olmak üzere beşe ayrılır (Demircan 2013, s. 27/132).

Demircan (2013, s. 132) "ya" kelimesinde düşen ve çıkan tondaki sesletiminin anlamsal değişimini ifade ettiği örneğini tek hece üzerinde kayarak oluşmuştur.



(Öyle mi?)



(Gördün mü?)

4.6.3. Kavşak ve Durak

"Son sesinde ünsüz bulunan bir sözcükle öncesinde ünlü bulunan bir sözcük arasında söyleyişte ulamayı ortadan kaldırmak amacıyla verilen kısa araya kavşak denir" (Ergenç 2002, s. 26). "Bugün bizim kanal-**a**çıkmış", "Bugün bizim kanal**a**-çıkmış" örneklerinde olduğu gibi ulamayı engelleyerek anlamsal değişimi koruyan birim kavşaktır. Kavşak her zaman anlam ayırıcı değildir. Kavşak sırasında durak gibi uzun bir ara verilemez.

Durak ise bir cümle içinde anlam ayırıcı birlikler arasında ve cümle sonunda verilen aralardır. Duraklara dikkat edilmemesi iletişim hatalarına sebe-

biyet verir. Anlama uygun olarak doğru yerlerde durak yapılmalıdır. Konuşurken soluk yetersizliği vb. nedeniyle yapılan duraklamalardan farklıdır. Ancak nefes bölümünde anlatıldığı gibi konuşma esnasında alınan doğru nefes doğru yerlerde duraklamayı kolaylaştıracaktır. Bu şekilde yapılmayan duraklar hem anlam açısından hem de sözün ezgisi açısından yanlışlara sebep olur. Halk şiirinde de hece ölçüsüyle cümlelerdeki durak yerleri anlamlı birimlere bölünerek tespit edilir. Aslında cümleler verdiği mesaj içeriği açısından durak yerlerini belirler. Duraklar (/) işareti ile gösterilir. Demircan'ın (2013, s. 162) verdiği örnek yukarıda ifade edilenleri açıklar niteliktedir.

Tam yüz bin lira / paramı aldı / kardeşim! (kardeşim = seslenme)

Tam yüz bin lira / paramı aldı kardeşim. (kardeşim =eylemi yapan)

Yanlış yerde yapılan duraklamalar anlatım bozukluklarına da sebebiyet verir. Yazılı dilde virgül konularak bu bozukluk giderilebilir ancak sözlü dilde doğru duraklama ile anlaşılabilir. Örnek:

Bu / yeşil gözleri yorar. (Bu= kastedilen nesne/şey yeşil renkli gözleri yorar)

Bu yeşil / gözleri yorar. (Bu yeşil= kastedilen renk tüm gözleri yorar)

4.6.4. Ezgi

Hecelerdeki vurgu birleşerek tonu, cümlelerdeki tonlar birleşerek ezgiyi oluşturur. Bürün özellikleri bağlamında her dilin doğal bir ezgisi vardır. Tonda olduğu gibi ses de duyguyu hissettirir.

Şekil 4: Vurgu, ton ve ezginin kapsamı (Akbayır 2014, s. 103).



Bir cümlenin ezgilenmesinde üç ayrı anlamlı seçim yapılır:

1. Cümlenin bilgi birimlerine ayrımı (tonality)

2. Bilgi birimi içinde odağın seçimi ve yerinin belirlenmesi (tonicity)

3. Odak üzerine yayılacak olan ton ya da perde iniş çıkışının seçimi (tone) (Halliday'den aktaran Demircan 2013, s. 163).

Türkçede süren ezgi, biten ezgi ve soru ezgisi olmak üzere üç tür ezgi vardır. Biten ezgi, adından da anlaşıldığı üzere cümlenin bittiğini ifade eder. Cümle sonunda nokta olduğunda yapılan sesletim ile anlaşılabilir. Süren ezgi ise konuşmanın henüz sonlanmadığı anlamını verir. Son söylenen sözden sonra başka şeylerin de geleceğini ifade eder. Kısa duraklar veya virgül olduğunda yapılan sesletim ile anlaşılabilir. Soru ezgisi ile ifade edilen ise soru cümlelerinin sesletiminde kullanılan ezgi türüdür. Yine sonunda soru işareti olan ve cevap bekleyen cümlelerin sesletimi ile kolayca anlaşılabilir.

4.6.5. Ulama

Bir kelime ünsüz ile bitiyor ve kendisinden sonra gelen kelime de ünlü ile başlıyorsa konuşmada iki kelime arasının bir hece şeklinde sesletilmesine denir (Karaağaç 2013; Şenbay 1990; Topçuoğlu Ünal ve Özden 2018).

Örnek: Ulaman**ın o**lduğu kelimele**r i**çin geçerlidir.
U-la-ma-nı-**nol**-du-ğu/ke-li-me-le-**ri**-çin/ge-çer-li-dir.

Ulama bazı kelimelerin değerini belirtmek istediğimizde bozulur. Kelimeler arasında durak yapıldığında ulama gerçekleşmez (Şenbay 1990, s. 65).

Örnek: Benim en büyük arzu**m, ö**ğretmen olmaktır.

Şenbay (1990, s. 65) ulama sırasında gerçekleşen dört farklı duruma şöyle değinmiştir:

Eş sesli kelimelerde /b, c, d, g/ harfleriyle biten kelimelerin /p, ç, t, k/ sert sessizleriyle yazılmaları kabul edilmişse bile konuşma esnasında ulama ile asıllarındaki sese dönerler.

Har**p** okulu	Har-**b**o-ku-lu
Mesu**t** olmak	Me-su-**d**ol-mak
Mektu**p** almak	Mek-tu-**b**al-mak

Kelime sonundaki ön damak (k) ünsüzü kendinden sonra gelen kalın ünlüye uyar.

Bir köpe**k** aldım.	Bir-kö-pe-**ka**l-dım.
Büyü**k** adaya gittim.	Bü-yü-**ka**-da-ya-git-tim.

Kelime sonundaki ön damak (k) ünsüzünden sonra (ha, ho, hu, hı) heceleri ile başlayan bir kelime gelirse (h) ünsüzü düşer ve yukarıdaki aynı kurala tabi olur.

Yükse**k ha**va sıcaklığı	Yük-se-**ka**-va-sı-cak-lı-ğı
Küçü**k h**anım	Kü-çü-**ka**-nım
Eri**k h**oşafı	E-ri-**ko**-şa-fı

Bazen ayrı ayrı hecelerdeki ünlülerden biri düşer ve ünlüsü düşen hece diğerinin başındaki ünlüye bağlanır:

N**e o**ldum n**e o**lacağım
Noldum, dememeli, **no**lacağım demeli.

4.6.6. Noktalama İşaretleri

Konuşma eylemi bazen bir metne bağlı şekilde gerçekleştirilir. Dört temel becerinin birbiriyle olan bağı bunu gerektirir. Metindeki mesajı dinleyiciye doğru ve etkili şekilde aktarmak için noktalama işaretlerine uygun sesletim yapmak gerekir. Vurgulama, tonlama, durak yerlerinin belirlenmesi ayrıca ezginin sağlanmasında noktalama işaretleri büyük önem arz eder. Noktalama işaretleri, okuyucu için yol göstericidir ve doğru prozodik okuma yapılmasını sağlar. "Noktalama, başlıca sözün boğum noktalarını, bazı durgu ve durakları, cümle çeşitlerini göstermeye, dolayısıyla sözün vurgu ve tonlarını az çok hatırlatmaya yarar. Bu işaretleri her dilin ezgi ve söz dizimi özelliklerine göre kullanmak gerekir" (Banguoğlu 2004, s. 129).

Bir metinde/konuşmada noktalama işaretlerinin eksikliği veya yanlışlığı anlam değişmelerine sebebiyet verecek şekilde konuşulmasına neden olur. Bir cümlenin sonunda ünlem yerine nokta konulmuşsa veya bir virgül eksikliği nedeniyle vurgu ve durak farklılaşmışsa, konuşmacı dinleyiciye tamamen farklı bir mesaj iletebilir. Bu nedenle konuşmacılar seslendirecekleri metinleri önceden mutlaka kontrol etmeli, hatalar varsa düzeltmelidir. Birkaç kez sesli okuma yapılarak noktalama işaretlerine göre konuşmadaki parçalarüstü birimlerin yer ve durumlarını belirlenmelidir.

Noktalama işaretleri hem prozodik okuma ve konuşma yapmada yani okuma ve konuşma prozodisinde hem de anlamlandırarak doğru algılama sağladığı için dinleme prozodisinde vazgeçilmez unsurdur (Altınok 2018, s. 29).

5. KONUŞMA BOZUKLUKLARI

İnsan konuşma yetisiyle doğar tabiri konuşma bozuklukları hususunda biraz genel bir tabirdir denilebilir. Konuşma bozukluklarının birçok sebebi vardır ve bunların bazıları anne karnındaki oluşum sürecinde meydana gelmektedir. Fiziksel ve zihinsel bazı etkenlerden dolayı kimi insanlar ya konuşma yetisi olmadan ya da bu yetiye yeterli düzeyde sahip olmadan dünyaya gelmektedirler. Örneğin; ses tellerinin oluşumu tamamlanmamış, dudak-damak yarıklığı olan, duyma yetisi olmayan bireyler gibi. Konuşma bozukluklarının; fiziksel, zihinsel ve psikolojik farklı nedenleri vardır. Bunların giderilmesi veya iyileştirilmesi için doktorlardan veya dil-konuşma terapistlerinden profesyonel yardım almak gerekmektedir. Özellikle Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine bu noktada görev düşmektedir. Bu tarz bir bozukluk

varsa tespit ederek basit düzeydeki alıştırmalarla giderilemeyecek durumda olanları alan uzmanlarına yönlendirmeleri gerekmektedir. Konuşma bozuklukları şu başlıklar altında toplanabilir:

5.1. Boğumlanma (Artikülasyon) Bozuklukları

5.1.1. Pelteklik

Özellikle sürtünmeli seslerin (s, ş, z, j, l vb.) boğumlanmasında sıkıntı yaşayan bireylerin, bunların yerine daha kolay çıkarabildikleri sesleri kullanmasına denir. Bu sesler ya peltek şekilde söylenir ya da yerine başka bir ses kullanılabilir.

Buna dişlerin konumu/ayrıklığı, dilde problem veya çocukluk çağında seslerin boğumlanma yerlerinin yanlış kodlanmasıyla dilin yanlış pozisyonda kullanılması gibi durumlar sebep olabilir. Çoğunlukla uygun etkinlik ve tedavilerle düzletilebilir. Örnek: s sesini çıkarırken dilin iki diş arasından çıkması ile doğru boğumlama olmaması veya Jilet/zilet, şapka/sapka, merhem/melhem vb. şeklinde yerine farklı seslerin kullanımı.

5.1.2. Gevşeklik

Konuşma organlarının tembelliği nedeniyle seslerin boğumlanmasında yaşanan sıkıntı sonucu; seslerin, hecelerin veya kelimelerin anlaşılmaması sorunudur.

5.1.3. Atlama (Ses Düşürme)

Genellikle hızlı konuşanlarda görülen bir durumdur. Kelimelerin, bazı ses ve heceleri hiç yokmuş gibi telaffuz edilmesidir. Örnek: Nasılsınız/nassınız, hanımefendi/hanfendi, televizyon/telezon, anahtar/anatar, hava/ava, havlu/avlu vb. ...

5.1.4. Ses Ekleme

Normal hâlinde kelimede var olmayan bir sesi kelimeye ekleme hâlidir. Örnek: Lazım/ilazım, üzüm/yüzüm, aşağı/aşşağı vb.

5.1.5. Yerine Koyma (Ses Değiştirme)

Boğumlanmasında zorluk çekilen bir ses yerine kolay boğumlanabilen bir sesin yerleştirilmesi halidir. Çocuklarda sık rastlanır. Özellikle r ve y seslerinde görülmektedir. Örnek: Arı/ayı, para/paya, çizgi/çisgi, kar/kay vb.

5.2. Yöresel Ağız Özellikleriyle Konuşma

Boğumlanma sorunlarında bahsedilen fonetik değişikliklerin birçoğuna yöresel ağızlarda rastlanmaktadır. Sesin çıkarılışındaki boğumlanma yerlerinde değişiklikle farklılaşması (k ve h gibi), yerine koyma, ses ekleme, kip

değişiklikleri vb. bunlardan bazılarıdır. Bu tür değişimler anlaşılmayı güçleştireceği gibi etkili konuşma yapmayı da engelleyecektir. Ölçünlü dil (İstanbul Türkçesi) kuralları genel konuşma dili olarak kabul edildiğinden, konuşmacı farklı yörelere ait ağız özelliklerinden arınmış bir dil kullanmalıdır.

5.3. Akıcılık Sorunları

5.3.1. Hızlı Konuşma

Nitelikli bir konuşma ve konuşmacı için konuşma hızı önemlidir. Normal ve alışılmış olandan daha hızlı bir şekilde konuşan bireylerin, dinleyici tarafından anlaşılması zorlaşır. Bu kişiler çok hızlı konuştukları için ses ve kelimeleri yuvarlayabilir, sesletimlerine dikkat etmeyebilirler. Boğumlanma ve telaffuzda sıkıntı yaşarlar. Çok hızlı konuştukları için dilin parçalarüstü birimlerine de dikkat etmezler. Dilin ezgisi bu nedenle zarar görür.

5.3.2. Kekemelik

Kekemelik yaşayan bireyler; ses, hece ve kelime tekrarları yapabilir, bazı hece ve sesleri uzatabilir, kelime başında veya ortasında duraklayabilir, yeni bir kelimeye geçmekte veya söze başlamakta sıkıntı çekebilirler. Bazen bu sesletim sorunlarına istenmeyen yüz ve beden hareketleri de eklenebilir. Eğer beyindeki konuşma ile ilgili bölümlerde hasar yoksa genellikle fiziksel bir sorundan kaynaklanmaz. Çoğunlukla çocukluk çağlarında görülür ve genellikle ileriki yaşlara doğru kaybolur. Dil terapileriyle düzeltilebilir.

5.4. Gecikmiş Dil ve Konuşma

Yaşı itibariyle çocukların, kendi yaş grubundan beklenen hız ve seviyede olmama durumu olarak açıklanabilir. Bebeklikten itibaren dil gelişim süreçlerinin takibi yapılmalıdır. Bu tarz çocuklar yaşıtlarına göre; daha az kelime dağarcığına sahiptir, daha yavaş konuşabilir, kendilerini anlatmakta zorluk yaşayabilirler, az konuşur veya hiç konuşmayabilirler, sosyal etkileşimden kaçınabilirler. Genellikle fiziksel veya zihinsel engellerden kaynaklanabilir. Ancak dil gelişim döneminde; yeterli etkileşimin olmaması, yeterli uyaranın olmaması, ailevi sebepler, sosyo-ekonomik düzey vb. de etkili olabilir.

5.5. Afazi (Söz Yitimi)

Beynin dil ile ilgili bölümlerinin hasar görmesi sonucu oluşan rahatsızlıktır. Afaziler, tutuk ve akıcı olmak üzere iki gruba ayrılır. Yılmaz ve Yılmaz Semerci'ye (2017, s. 195) göre; söz yitimine neden olan lezyonun beynin ön bölgesinde oluşması sonucu görülen afazilerde, anlama korunmuş ya da az etkilenmiştir ancak konuşma tutuk şekildedir. Sözcüğün söylenişinde çok çaba harcanır ve zorlanarak gerçekleşir. Hecelerin eklemlenmesi bozulmuştur, dakikada söylenebilen kelime sayısı oldukça düşüktür. Cümleler az sayıda

kelime ile kurulur. Beynin arka lezyonunda oluşan afazilere ise akıcı afazi denir. Konuşma akıcıdır, hecelerin eklemlenmesinde sorun yoktur ancak anlam bozuktur.

5.6. Afoni (Ses Yitimi)

Birey sadece fısıltı şeklinde konuşabilir ve bu düzeyden ileri düzeyde sesletim yapamaz. Konuşmanın içeriğine bakıldığındaysa normal olduğu görülür. Ses tellerinin veya motor sinirlerinin zarar gördüğü zamanlarda oluşur. Bu bahsedilen gibi bir fiziksel durum yokken ortaya çıkarsa psikolojik bir bozukluktur (Yılmaz ve Yılmaz Semerci 2017, s. 197).

5.7. Dizartri (Sesletim Bozukluğu)

"Konuşma kaslarının güç ve kontrolüyle ilgili sorunların yaşandığı motor konuşma sorunudur. Değişik sinir ve kas hastalıklarına bağlı olarak konuşma organlarında meydana gelen güçsüzlük ya da koordinasyon bozukluğu sonucunda ortaya çıkmaktadır" (Korkmaz 2008, s. 38). Bu durumda konuşmanın solunum, sesletim, prozodi gibi özelliklerinde aksaklıklar olur ve bu da anlaşılmayı güçleştirir.

5.8. Disfoni (Ses Kısıklığı)

"Disfoni terimi sesin şiddeti, tınısı, fundomental frekansı, maksimum fonasyon zamanı ile ilgili tüm bozuklukları tanımlamaktadır" (Başerer ve Ertaş 2005, s. 22). Genel manası ile ses organlarının zarar görmesi sonucu ses kalitesinin bozularak ses kısıklığı oluşması olarak adlandırılabilir.

5.9. Dudak-Damak Yarıklığı

Dudak-damak yarıklığı doğumsal bir anomalidir ve tek tek görülebileceği gibi ikisi birlikte de görülebilir. Sesin oluşabilmesi için ses organlarının sağlıklı ve düzgün çalışması gerekir. Dudak-damak yarıklığında ses organları düzgün çalışmadığı için konuşmada sorunlar yaşanır. Özellikle damak yarıklığından kaynaklı bazı ünsüzlerde boğumlanma sorunları ortaya çıkar.

6. HAZIRLIKLI KONUŞMALAR

Bir plan dâhilinde amaç ve konusuna uygun hazırlanmış, yeri ve zamanı belli olan, bir topluluk karşısında gerçekleştirilen konuşmalara hazırlıklı konuşmalar denir. Konusu ve amacı belli olduğu için öncesinde konuşma içeriği hazırlanır. Hazırlık aşamasında bir plana uymak en doğru ve etkili sonucu verir.

Konuşma planı hazırlanırken dikkat edilecek hususlar; konu, kapsam, amaç, hedefler ve hitap edilecek kitle olarak ifade edilebilir. Bu kriterler doğrultusunda konuşmacı metnini giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat ede-

rek hazırlar. Hazırlanan metin, plan sıralaması ve imla-noktalama açısından mutlaka değerlendirilmelidir. Sunum öncesi konuşmacı prova yapmalı, metni seslendirirken kullanacağı ses tonu, vurgu, durak gibi özellikleri belirlemelidir. Konuşmacı açık, anlaşılır, konu dışına çıkmayan, gereksiz ayrıntıdan arınmış, süresine uygun bir konuşma yapıp yapmadığını gözden geçirmelidir. Hitap için uygun kelime ve cümleler seçilmelidir. Konuşma esnasında kullanmak üzere bir sunu hazırlandıysa bu ayrıca kontrol edilmelidir. Sunu görsellerinin seçimine dikkat edilmeli, görseller yazı ile doldurulmamalı bunun yerine anahtar kelimler kullanılmalı, rahatsız edici renk ve efektler kullanılmamalıdır. Yazı karakter ve boyutları uygun seçilmeli ve sadece sunu metni okunarak konuşma sürdürülmemelidir. Konuşma ortamı imkân dâhilinde mutlaka önceden ziyaret edilmeli hem ortam incelenmeli hem de varsa sunu dosyasının kontrolü bu ortamda sağlanmalıdır. Nitelikli konuşma ve konuşmacının özellikleri dikkate alınmalıdır.

Hazırlıklı konuşmalar bireysel ve birden fazla kişi ile yapılan konuşmalar olarak iki başlık altında toplanabilir.

6.1. Bireysel Hazırlıklı Konuşmalar

a. Konferans
b. Söylev (Nutuk)
c. Demeç
d. Önemli gün konuşmaları, resmî açış konuşmaları, resmî sunuş konuşmaları

6.2. Birden Fazla Kişi İle Yapılan Hazırlıklı Konuşmalar

a. Tartışma
b. Münazara
c. Panel
d. Söyleşi (Röportaj)
e. Forum
f. Açık oturum
g. Kolokyum
h. Sempozyum
i. Kurultay

6.3. Hazırlıksız Konuşmalar

Hayatın akışı içinde günlük yaşamda doğal olarak gerçekleşen, yer ve zamanı önceden belli olmayan plansız konuşmalara hazırlıksız konuşma denir. Konuşmanın içeriği, şekli ve seyri içinde bulunulan yer, zaman ve duruma göre değişiklik gösterir. Konuşmanın hazırlıksız olması demek nitelikli bir konuşma olmayacağı anlamına gelmez. Konuşma esnasında: Konuşmanın

türüne uygun ses tonu seçilir, duygu ve düşüncenin aktarılmasında ön plana çıkarılmak istenen noktalar vurgulanır, dilin ezgisi bozulmaz, çok tekrardan ve gereksiz kelimelerden kaçınılır, açık anlaşılır ifadeler kullanılır, çok hızlı konuşulmaz, sesin şiddeti ayarlanır, görgü kulları dışına çıkılmaz, beden diline dikkat edilir, saygı çerçevesinden çıkılmaz, karşı tarafı rahatsız edecek davranışlardan kaçınılır. Ayrıca kimi zaman bu doğal akış içinde bir anda bir konu hakkında konuşma yapmanız istenebilir. Bu durumda daha önceden edinilen bilgi birikimi, deneyimler ve kelime dağarcığı ile uygun konuşma yapılmalıdır. Bilinmeyen konulara girmekten kaçınılmalı, daha iyi ifade edilebilecek konular üzerinden gidilmelidir. Bu, konuşanın kendine güvenli ve rahat bir şekilde ilerlemesini sağlarken dinleyeni de gereksiz bilgi ve zaman kaybından kurtarır.

Hazırlıksız konuşmalar şunlardır:

a. Selamlaşma
b. Tanıtma-tanışma-tanıştırma
c. Sohbet
d. Soru sorma ve cevap verme
e. Telefonla konuşma
f. Teşekkür etme ve özür dileme
g. Adres sorma ve yer tarif etme
h. Ziyaret konuşmaları
i. Karşılama ve uğurlama
j. Kutlama
k. Taziye

7. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ VE KONUŞMA

Eğitim ortamında iletişim sürecinin sağlıklı yürütülmesi öğretmenin rehberliğinde gerçekleşir. Öğretmene etkili iletişim ile sınıf yönetimi noktasında büyük sorumluluk düşer. Bu sürecin en önemli unsurlarından biri konuşmadır. Öğretmenlik meslek bilgisi ve pedagojik formasyon eğitimine ek olarak, bilgilerini en iyi şekilde aktarabilmek için bir öğretmenin sahip olması gereken üçüncü yeterlilik alanı ise diksiyondur.

Eğitim ortamındaki iletişim sürecinde kanal olarak konuşmanın daha yoğun kullanıldığı düşünüldüğünde diksiyonun da önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği hem konuşma hem de konuşturmada ustalık gerektirir. Böylece iletişim süreci en iyi şekilde ilerler. Sürecin doğru ve etkili şekilde ilerlemesi başarıyı da beraberinde getirir. Öğretmenleriyle iyi iletişim kurabilen öğrenciler hem özgüvenli olur hem de kendilerini daha iyi ifade edebilirler.

Bir öğretmen hangi alanda olursa olsun iyi bir diksiyona sahip olmalıdır. Ancak okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenle-

ri, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin diksiyonlarına bilhassa dikkat edip önem vermeleri gerekir. Okul öncesi eğitimi özellikle dinleme ve konuşma becerileri alanında planlı eğitimin ilk basamağıdır. Bu süreçte dil öğrenim ve kullanımı ile ilgili aile ve yakın çevreden edinilen bilgi ve beceriler düzeltilip geliştirilir. Bilhassa boğumlanma ve telaffuz hususunda oldukça dikkatli olunmalıdır. Dinleme çalışmaları ile duyarak öğrenme hususunda ezgi çalışmaları yapılabilir. Cümle yapılarının doğru kullanımı kontrol edilmelidir. Konuşma bozukluğu tespit edilen çocuklar konsültasyon ile uygun birimlere yönlendirilmelidir. Sonrasında dört temel becerinin bir arada sürece dâhil olduğu ilköğretim birinci kademede ise sınıf öğretmenlerinin bu becerilerin istenilen düzeyde kazanılmasında etkisi büyüktür. Böylece çocuklar doğru temel eğitimi alarak bir üst kademeye yeterli donanımla yükselebilir. Çocukların dil gelişimlerinin devam ettiği bu süreçte sınıf öğretmeninin rol model olduğu asla unutulmamalıdır. Örtük öğrenmeyle öğrencilerde olumsuz öğrenmeler ortaya çıkabilir. İlk okuma ve yazma çalışmalarının yapıldığı bu dönemde harflerin boğumlanmasının iyi şekilde yapılmasını sağlama ve bunun için sesli çalışmalar yapılarak harflerin ayrımının sağlanması önemlidir. Türkçe derslerinin genel kazanımları yanında diğer alan derslerinde de bu becerilerin kontrolü sağlanmalıdır. Her iki kademede kelime dağarcığı geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri Türkçeyi en iyi şekilde öğretmek ve bunun davranışa dönüşmesini sağlamakla yükümlüdür. Ortaokul ve ortaöğretim seviyesine gelen öğrencilerin artık Türkçenin ince ayrıntılarının farkına vararak dili en güzel şekilde kullanabilmeleri amaçlanır. Öğretmenler ders süreleri içerisindeki konuşma becerisi kazanımlarına uygun etkinlerin yanında öncelikle öğrencilere kendi konuşmalarıyla örnek olmalıdır. Kendilerini konuşma becerisi açısından eksik hisseden öğretmenler bu eksikliklerini en kısa sürede gerekli eğitimler vasıtasıyla gidermelidir. Öğretmenler ders ve ders dışı her ortamda diksiyonlarına dikkat etmelidir. Bu alanda diğer derslerden farklı olarak türe özgü örnek okumalar yapılabilir. Böylece türe özgü seslendirme, vurgu ve tonlama ile ezgi farklılıkları, duygu aktarımı gibi becerilerin kazandırılmasında etkili olunur.

Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinlikleriyle hem öğrencilerin özgüvenleri arttırılıp hem de yanlışları düzeltilebilir. Hatalar düzeltilirken kırıcı olmadan, rencide etmeden en doğru yol seçmelidir.

Bir öğretmen sınıfta konuşurken;

- Eğitim ortamına uygun kelime kullanımına,
- Seslerin doğru boğumlanmasına,
- Kelimelerin telaffuzuna,

- Ağız ve şiveden arınmış ölçünlü dil kullanımına,
- Durak, vurgu ve tonlamalara dikkatle uygun ezgi kullanımına,
- Nefesin yeterli ve doğru kullanımına,
- Konuşma hızının doğru kullanımına,
- Gereksiz ses ve sözcük kullanımından kaçınmaya,
- Sınıf içinde duyulabilir uygun ses şiddetine,
- Argo, kaba ve rencide edici söz kullanmamaya,
- Konuşma esnasında gerekli kişisel alan mesafesine dikkat etmeye,
- Karşılıklı konuşmada öğrenciyle göz teması kurmaya,
- Genel ders anlatımında sınıftaki tüm öğrencilerle göz teması kurmaya,
- Etkin bir dinleyici olup dönütleri doğru şekilde vermeye,
- Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmesi için gerekli süreyi tanımaya,
- Konuşmada uygun jest ve mimik kullanmaya,
- Türe özgü örnek sesli okumalar yapmaya,
- Duygu öğretimi için dilin parçalarüstü birimlerini etkili kullanmaya,
- Açık ve anlaşılır ifadeler kullanmaya,
- Öğrencilerin seviyelerine uygun kelime ve ifadeler seçmeye dikkat etmelidir.

8. EĞİTİM- ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA KONUŞMA BECERİSİ

8.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı (2019, s. 8) Türkçe Dersi Öğretim Programı özel amaçları şu şeklide ifade edilmiştir:

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,

- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşleri veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Amaçlar incelendiğinde bireylerden; Türkçeyi en iyi şekilde kullanmaları, kendilerini en iyi şekilde ifade etmeleri, dört temel beceriyi (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) dolayısıyla iletişim becerilerini üst düzeyde kazanmaları, milli bilinç ile dil bilincinin oluşmasını ve estetik ve sanatsal değerleri benimsemelerini beklendiği görülmektedir.

Bu amaçlara ulaştıracak temel beceri kazanımlarından konuşma becerisi kazanımları; ilkokul 1, 2, 3, ve 4. sınıflar ile ortaokul 5, 6, 7, 8. sınıflar olarak iki bölüme ayrılarak incelenebilir.

İlkokul 1, 2, 3, ve 4. sınıflar için:

Konuşma becerisi kazanımları içerisinde 1 ve 2. sınıf için de ifade edilen kazanım ana başlıkları; "Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır", "Hazırlıksız konuşmalar yapar.", "Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.", "Konuşma stratejilerini uygular." şeklinde ifade edilmiştir. 3 ve 4. sınıflarda bunlara ek olarak; "Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.", "Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." ifadeleri yer almaktadır. Okuma becerisi incelendiğinde dört sınıf için de okuma becerisi (sesli ve sesiz okuma) ortak başlığı kullanıldığından sesli okuma becerisi yine konuşma becerisiyle ilgilidir. Buna göre ilgili kazanımlarsa şöyledir; "Harfi tanır ve seslendirir.", "Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.", "Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.", "Şiir okur.", "Okuma stratejilerini uygular" (2019, s. 20-34).

Ortaokul 5, 6, 7, ve 8. sınıflar için:

Konuşma becerisi kazanımları içerisinde dört sınıf için de ifade edilen kazanım ana başlıkları; "Hazırlıklı konuşma yapar.", "Hazırlıksız konuşma ya-

par.", "Konuşma stratejilerini uygular.", "Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.", "Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.", "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.", "Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır." şeklinde ifade edilmiştir. Okuma becerisi incelendiğindeyse sesli okuma becerisi kazanımları bakımından; "Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.", "Metni türün özeliklerine uygun biçimde okur.", "Okuma stratejilerini kullanır." ifadeleri öne çıkmaktadır (2019, s. 35-48).

İki bölümdeki genel başlıkların benzer oldukları görülmektedir. Öğrencilerin gelişim basamaklarına yönelik konuşma becerisi kazanımlarında bazı değişiklikler yapılmıştır. Sesli okuma becerisi okuma ve konuşma becerisi birlikteliği gerektirdiği için programların okuma becerisi başlıkları incelenerek bunlara da yer verilmiştir.

8.2. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı

MEB (2018, s. 6) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında, öğretim programının perspektifi içerisindeki yetkinlikler alt başlığında eğitim sistemimizle yetiştirilmesi amaçlanan bireylerin özellikleri anlatılmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten ilki ana dilde iletişimdir ve şöyle açıklanmıştır: "Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır." Dört temel beceriyi en güzel şekilde kullanarak etkili iletişim becerisi kazanmış bireyler ifade edilmektedir.

Öğretim programının özel amaçları içerisinde bireylerden; "Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları" beklenmektedir (MEB 2018, s. 12). Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar için yedi madde belirlenmiş, öğretmenlere kısa ve öz yönergeler verilmiştir. Bunlardan bir tanesi "Ünitelerdeki sözlü iletişim çalışmalarına ait açıklamalar dikkate alınarak konuşma ve dinleme uygulamaları aşamalı biçimde gerçekleştirilir. Her ünitenin başında, yapılacak sözlü iletişim çalışmaları planlanır, her öğrencinin bir dönemde en az bir sözlü iletişim uygulamasına katılması sağlanmalıdır. Ünitelerdeki sözlü iletişim tür ve tekniklerine dair tanıtıcı bilgiler verilmeli, gerekli görüldüğünde konuyla ilgili örnek video ve uygulamalardan yararlanılarak öğrencilerin konuşma ve dinleme tekniklerini kavramaları sağlanmalıdır." şeklinde ifade edilen konuşma becerisi kazanım uygulamalarına yönelik maddedir (MEB 2019, s. 13).

Kazanımlar okuma, yazma ve sözlü iletişim (konuşma-dinleme) şeklinde ayrılmıştır. Okuma kazanımları sayı olarak en fazla, dinleme kazanımları ise en azdır. Öğretim programı tür odaklı olması nedeniyle "Okuma" bölümündeki kazanımlar, "Şiir", "Öyküleyici (Anlatmaya Bağlı) Edebî Metinler", "Tiyatro" ve "Bilgilendirici (Öğretici) Metinler" şeklinde dört bölümde sınıflandırılmıştır. Okuma bölümüne ait 58 kazanım belirlenmiştir. Sözlü iletişim kazanımları ise "Konuşma" ve "Dinleme" şeklinde iki ana başlığa ayrılmıştır. Konuşma için 17, dinleme için 8 kazanım belirlenmiştir (MEB 2019, s. 17-18).

Okuma bölüm içeriğinde Türkçe dersi öğretim programından farklı olarak sesli okumaya yönelik kazanımlara yer verilmemiştir. Buna yönelik tüm kazanımlar konuşma bölümün içinde yer almaktadır.

MEB (2018, s. 27-29) "Sözlü İletişim" bölümü "Konuşma" alt başlığı için belirlenen kazanımlar şöyledir:

1. İletişim sürecini oluşturan ögeleri ve iletişimde dilin önemini belirler.
   a. Bu kazanım sadece 9. sınıfta işlenecektir.
   b. İletişimin tanımı ve ögeleri (*gönderici, alıcı, ileti, kanal, geri bildirim, kod, bağlam*) örneklerle açıklanır.
2. Konuşmanın konusunu, amacını, hedef kitlesini ve türünü belirler.
3. Konuyla ilgili gözlem, inceleme veya araştırma yapar.
4. Konuşma metnini planlar.
5. Konuşma planına uygun olarak konuşma kartları hazırlar.
6. Konuşmasında yararlanacağı görsel ve işitsel araçları hazırlar.
7. Konuşmasına uygun sunu hazırlar. Yazılı, görsel ve işitsel unsurların, sunuda doğru ve işlevsel olarak kullanımının önemi ve nasıl gerçekleştirileceği açıklanır.
8. Konuşma provası yapar. Konuşma öncesinde konuşma yapılacak yerin, kullanılacak araçların, konuşma içeriği ve süresinin kontrol edilmesinin önemi vurgulanır.
9. Boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek konuşur.
   a. Konuşmacının sesleri ve heceleri birbirine karıştırmadan, yutmadan, tam ve doğru çıkarması, kelime ve cümle vurgusuna dikkat etmesi; ses tonunu amacına, ortama, içeriğe ve hedef kitleye uygun olarak ayarlaması gerektiği vurgulanır.
   b. Konuşurken nefes almak için sözün anlamına uygun duraklamalar yapılmasının önemi belirtilir.
10. Konuşurken gereksiz ses ve kelimeler kullanmaktan kaçınır.

Konuşma sırasında "hım, eee, ıı" gibi sesleri veya "işte, hani, yani, şey, mesela, atıyorum" vb. kelimeleri gereksiz yere ve dinleyiciyi rahatsız edecek düzeyde kullanmaktan kaçınılması gerektiği vurgulanır.

11. Konuşmasında beden dilini doğru ve etkili biçimde kullanır. Konuşmacının içeriğe ve hitap ettiği kitleye uygun jest ve mimikler kullanmasının, dinleyici ile göz teması kurmasının, heyecanını kontrol etmesinin, dış görünümünü ve kıyafetini konuşma yapacağı ortama göre ayarlamasının önemi vurgulanır.

12. Konuşmasına etkili bir başlangıç yapar. Konuşmaya etkili bir başlangıç yapmak için içeriğe uygun *soru sorma, şiir okuma; bir fıkra, hikâye, anı anlatma* gibi tekniklere başvurulabileceği vurgulanır.

13. Konuşmasının içeriğini zenginleştirir. Bir konuşmanın *deyim, atasözü, vecize, terim, alıntı, kısa hikâye, anı, şiir, fıkra, söz sanatları, istatistiklerden yararl*anma vb. unsurlarla zenginleştirilebileceği vurgulanır.

14. Konuşmasında önemli noktaları vurgulayan ve konuşmayı takip etmeyi kolaylaştıran ifadeler kullanır. Konuşmacının önemli noktaları vurgulamak ve dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için çeşitli geçiş ifadelerini (*bundan dolayı, özellikle, kıs*acası vb.) kullanabileceğine dikkat çekilir.

15. Konuşmasını etkili bir biçimde sonlandırır. Konuşmanın genel iletisinin, konuşmanın sonunda da vurgulanmasının önemi açıklanır.

16. Konuşmasında süreyi verimli kullanır.

17. Konuşmasında teknolojik araçları etkili biçimde kullanır. [2]

Kazanımlara bakıldığında; iletişimin unsurlarından, konuşmanın genel yapısından, türe özgü konuşma yapmadan, hazırlıklı konuşma süreci ve aşamalarından, prozodiden, konuşma hatalarından ve beden dili hareketlerinden bahsedildiği görülmektedir. Konuşma becerisi her yönden ele alınmaya çalışılmıştır. Bu kazanımlara programdaki ünitelerde sözlü iletişim başlığı altında yer verilmesi de önemlidir. Önceki programlara nazaran bu programda sözlü iletişim genel başlığı altında konuşma becerisine yer verilmiş hem de konuşma becerisi kazanımlarına daha geniş ve ayrıntılı değinilmiştir.

---

[2] Geçmişten günümüze kadar öğretim programlarında konuşma becerisinin durumu ile ilgili geniş bilgiye ulaşmak için;
Çetin, İsmet ve Altınok, Şadan (2017), "Geçmişten Günümüze Dil ve Edebiyat Eğitiminde Prozodinin Yeri", *Prof. Dr. Fuad Köprülü Anısına II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Sempozyumu*, Ankara.
Altınok, Şadan (2018), *Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Prozodik Kazanımların Değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
Altınok, Şadan (2019), "Konuşma Becerisi Eğitiminde Prozodinin Yeri", *Prozodi (Bürün Bilim) ve Konuşma Çalıştayı Bildirileri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

9. KONUŞMA BECERİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğretim programının hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmek, eğitimin içeriğinin yeterli ve faydalı olup olmadığını tespit etmek, hedefe giden yolda eksik ve hatalar varsa belirlemek için ölçme ve değerlendirme yapılır. "Ölçme, bazılarına göre nicel büyüklüklerin belirli birimlerle ifade edilmesi, bazılarına göre ise gözlem sonuçlarının nicel olarak gösterilmesidir. Ölçmeye hem kavram hem işlem hem de ürün olarak matematiksel bir modelle yaklaşarak daha kesin bir anlam kazandırılabilir" (Öncü 1997, s. 238). "Ölçme bize sadece bir varlığın belli bir niteliğine ilişkin sayısal bilgi verirken, bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen nicelik ve türden olup olmadığı ise bir değerlendirme problemidir" (Öncü 1997, s. 246). Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere değerlendirme, ölçme kavramına göre daha kapsamlıdır. Değerlendirme yaparken var olan ölçme sonucu bir kriter ile kıyaslanarak yargıya varılır.

Öğretim sürecinin başında öğretmene düşen öncelikli görev, öğretim programının amaç ve hedefleri doğrultusunda konuşma becerisi kazanımlarına yönelik hazırbulunuşluk durumlarını tespit etmektir. Bu tespit sırasında sınıf düzeyleri göz önüne alınmalıdır. Böylece amaç ve hedefe göre uygun bir planlama yapılabilir. Eğitim ortamında düzeltilemeyecek konuşma bozukluğu olan öğrenciler aile, rehber öğretmen ve okul yönetimi ile yapılan konsültasyon sonucu uygun merkezlere yönlendirmelidir. Tespit edilen hazırbulunuşluk düzeyleri; boğumlanma, telaffuz, vurgu-tonlama, ezgi, konuşma hızı, beden dili, ağız ve şive, konuşma bozukluğu gibi başlıklar altında toplanabilir. Böylece her konu ve üniteye ait kazanımların ölçme ve değerlendirmesi esnasında hedefe ulaşılma seviyesi belirlenerek gerekli yerlerde düzeltme veya eklemeler yapılabilir. Sürecin etkili bir şekilde ilerlemesi de sağlanmış olur. Yıl sonu kazanımlarına göre yapılacak değerlendirmenin başarılı sonuçlar vermesi bu ara değerlendirmelerle süreci iyi yönetmeye bağlıdır.

Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme bireysel olarak yapılır. Konuşma anlık gerçekleşen bir olgu olduğundan ölçme ve değerlendirme süreci de anlıktır, ötelenemez. Konuşma becerisinde ölçme yapılırken bireysel farklılıkların süreci etkilemesi önlenmelidir. Konuşma becerisinin ölçülmesinde; tutum ölçekleri, öz yeterlilik algı ölçekleri, kaygı ölçekleri gibi bireyin kendini değerlendirdiği ölçme araçları kullanılırken öğretmenler tarafından konuya ve kazanımlara uygun gözlem formları kullanılabilir. Ayrıca sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde akran değerlendirme formları vasıtasıyla ölçme yapılabilir. Mikro öğretim tekniğiyle sınıf içi sunum, münazara vb. etkinliklerde öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri de sağlanabilir. Bu şekilde hem odaktaki öğrenci veya öğrenciler hem de tüm sınıfın değerlendirmeye katılımı sağlanmış olur. Öğretmene düşen görev ise anında dönüt verip düzeltme yapmak-

tır. Sesletimle ilgili olan düzeltmelerde, doğru olanı gösterip uygun ortam ve zeminde öğrenciye doğru sesletim uygulaması yaptırmak önem taşımaktadır.

SONUÇ

Konuşma becerisi edinim süreci anne karnındayken başlar. Dışarıdan gelen sesleri işiten fetüs alıcı dil için bilgi depolayarak konuşmaya bir nevi hazırlık yapar. Doğum sonrası çevreden gelen uyaranların artmasıyla bebek/çocuk ebeveynleri ve yakın çevresi sayesinde aşama aşama konuşma seslerini, heceleri, kelimeleri ve sonunda cümleleri telaffuz eder. Konuşma becerisinin sekteye uğramadan gelişmesi için kritik dönemlerde alınması gereken uyaranlar önemlidir. Fiziksel ve zihinsel bir sorun olmadığı ve yeterli uyaranın da alındığı düşünülmesine rağmen konuşmada gecikme veya bozukluk varsa bir uzmana danışılmadır. Bireyin hayatı boyunca sağlıklı bir iletişim süreci geçirmesi buna bağlıdır.

Alıcı dil (dinleme-okuma) ve ifade edici dil (konuşma-yazma) becerilerinin yeterli düzeyde kazanılması bireyi sosyal yaşamın her alanında olumlu yönde etkileyecektir. Öğrenim hayatı, meslek hayatı ve sosyal yaşamın sürdürülebilir olması iletişim becerilerinin yeterliliği ile doğrudan ilgilidir. Bilhassa dinleme ve konuşma becerisi günlük hayatta en fazla ihtiyaç duyulan becerilerdir.

Okullarda öğretmenlere düşen önemli görevlerden biri de (öncelikli olarak kendilerinin) etkili bir konuşma becerisine/diksiyona sahip olmaları ve bunu öğrencilerine aktarabilmeleridir. Her kademedeki öğretmenin, öğrencilerini bir üst kademeye en iyi şekilde ve öğretim programında hedeflenen düzeyde hazır hale getirmeleri beklenmektedir. Bu sayede eğitim-öğretim hayatında bilinçli bir dil kullanıcısı ve iletişim becerileri açısından kendine yetebilen bireyler yetişmiş olacaktır. Etkili iletişim sürecinde doğru iletişim kanalları kullanarak duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirmek toplumun gelişmesine de katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Akbayır, Sıddık (2014), *Nasıl Konuşabilirim?,* Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Akın Şenkal, Özgül (2018), *Dil Gelişimi Dil Gecikmesi*, Akademisyen Kitabevi, Ankara.

Altınok, Şadan (2018), *Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Prozodik Kazanımların Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altınok, Şadan (2021), "Dijital Ortamlarda Parçalarüstü Birimler (Prozodi) ve Emojiler", *Dil Araştırmaları, 15(28)*, s. 105-125.

APA (2018), *Psikoloji Sözlüğü*, https://dictionary.apa.org/dyssemia (03.10.2021 tarihinde erişilmiştir.)

Banguoğlu, Tahsin (2004), *Türkçe'nin Grameri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Başerer, Nermin ve Ertaş, Burak (2005), "Disfoni Nedenleri", *Klinik Gelişim*, *18 (1)*, s. 22-26.

Baştuğ, Muhammet ve Keskin, Hasan Kağan (2012), "Akıcı Okuma Becerileri İle Anlama Düzeyleri (Basit ve Çıkarımsal) Arasındaki İlişki", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 13(3)*, s. 227-244.

Baştuğ, Muhammet (2012), *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Başaran, Mustafa (2013), "Okuduğunu Anlamanın Bir Göstergesi Olarak Akıcı Okuma", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(4)*, s. 2277-2290.

Buzan, Tony (1999), *Aklını En İyi Şekilde Kullan*, (Çev. Ergüder, Banu), Arion Yayınevi, İstanbul.

Buzan, Tony ve Keane, Raymond (1996), *Dehanın El Kitabı*, Sabah Yayınları, İstanbul.

Buzan, Tony (2003), *Yaratıcı Zekânın Güc*, (Çev. Kurt, Beyhan), Epsilon Yayınları, İstanbul.

Carter, Rita vd. (2013), *Beyin Kitabı*, (Çev. Güneş Kayacı), Alfa Basın Yayın Dağıtım, İstanbul.

Çetin, İsmet ve Altınok, Şadan (2018), "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Sözlü-Yazılı Anlatım Dersi Sürecinde Hazırlıksız Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi", *2. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde, s. 133-140, *Çanakkale.*

Coşkun, Mustafa Volkan (2016), *Türkçenin Ses Bilgisi*, Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.

Demircan, Ömer (2013), *Türkçenin Ses Dizimi*, Der Yayınları, İstanbul.

Ergenç, İclal (1994), "Beyindeki Dil", *Bilim ve Teknik Dergisi*, *314*, s. 36-39.

Ergenç, İclal (2002), *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü,* Multilingual Yayınları, İstanbul.

Goleman, Daniel (2009), *Duygusal Zekâ*, Varlık Yayınları, İstanbul.

Gürlek, Mehmet ve Aksu, Eren (2015), "Konuşma Hataları", *Konuşma Eğitimi Yöntemler Etkinlikler* (Ed: Abdullah Şahin) içinde, s. 209-223, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Kardaş, Mehmet Nuri ve Tunagür, Muhammed (2018), "Konuşma Eğitiminin Temel Kavramları", *Dil ve Edebiyat Eğitiminin Temel Kavramları* içinde s. 137-149 , Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1967), Intonation and Grammar in British English, Cambridge University Press, The Houge, Mouton.

Karaağaç, Günay (2013), *Türkçenin Ses Bilgisi*, Kesit Yayınları, İstanbul.

Kılıç, Mehmet Akif ve Erdem, Mevlüt (2008), "Türkiye Türkçesindeki 'Yumuşak G' Ünsüzünün Fonetik Analizi", *VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, Türk Dil Kurumu.

Korkmaz, Barış (Ed.) (2008), *100 Soruda Dil ve Konuşma Bozuklukları*, Doğan Kitap, İstanbul.

Korkmaz, Zeynep (2010), *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Onan, Bilginer (2020), Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri, Nobel Yayınları, Ankara.

Öncü, Hüseyin (1997), "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**"**, *Eğitim Bilimine Giriş* (Ed: Leyla Küçükahmet) içinde, Gazi Kitabevi, Ankara.

Pekacar, Çetin (2018), Ses Organları ve Üretim Yerleri, Academia. https://www.academia.edu/37774179/SES_ORGANLARI_VE_%C3%9CRET%C4%B0M_YERLER%C4%B0

Şenbay, Nüzhet (1990), *Alıştırmalı Diksiyon Sanatı*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

TDK (2003), *Gramer Terimleri Sözlüğü*, https://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi 05.01.2021).

Topçuoğlu Ünal, Fulya ve Özden, Mehtap (2018), *Diksiyon ve Konuşma Eğitimi*, Pegem Yayınları, Ankara.

Yaman, Ertuğrul (2007), *İnsan ve İletişim*, Detay Yayıncılık, Ankara.

Yılmaz, Hikmet ve Yılmaz Semerci, Seda (2017), "Dil ve Konuşma Bozuklukları", *Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi* (Ed: Ahmet Akçay ve Sami Baskın) içinde s. 189-204, Anı Yayınları, Ankara.

3. OKUMA BECERİSİ VE EĞİTİMİ

GİRİŞ

Gözün yazıyı görmesi, zihnin anlamı kavraması şeklinde kısaca tanımladığımız okuma, basit gibi görünen ama algı, dikkat ve hafıza unsurlarının katkısıyla beyindeki dil merkezlerinin harekete geçtiği karmaşık bir süreçtir. Okuma meydana gelirken bir taraftan dil bilgisi, anlam ve bağlantıları kurulurken diğer taraftan ayırt etme, sınıflama, sıralama, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yakınsak ve ıraksak düşünme gibi işlemlerle insan zihni metni kavramaya çalışır. Böylece artan, genişleyen ve sürekliliğe sahip bir okuma süreci yaşanmış olur. "En iyi okuyucuların en çok okuyanlar" olduğu düşüncesinin kaynağı da burasıdır.

Çok okumayla iyi okuma arasındaki ilişkinin diğer bir tarafını ise kelime/kavram ve deneyim boyutu oluşturur. Çünkü okuma hem kelimelere anlam verme üzerinden gerçekleşir hem de bilinen bir şeyle yeni okunan şey arasında bağlantı kurmaya dayanır. Yani kelimeleriniz ve anılarınız ne kadar zenginse okumanız da o kadar iyi olur. Bu durum okumanın "sürekli gelişen bir beceri" olma özelliğini de güçlendirir.

Araştırmalara göre, okumanın öz güveni artırdığı, sosyalleşmeyi desteklediği, bireyleri rahatlattığı, duygusal, zihinsel, psikolojik ve sosyal iyi oluş hâline destek olduğu saptanmıştır (Billington vd. 2010; Kalyoncu ve Ovak (2006). Okunan kitaplar, bireyin ufkunu açıp zihnini ferahlatmakta, okuyucuyu daha az kaygılı ve daha bilinçli kılmaktadır (Winterson 2017). Yine insanın değişen şartlara uyum sağlaması ve zihnini dinç tutması ile okuma arasında bir ilişkiden söz edilmektedir. Arıcı (2015, s. 1) insan yaşamının gereksinimlerinden biri olan bilgi edinmenin en temel yolunun okumadan geçtiğini belirtirken Felski (2010, s. 106) de benzer şekilde edebî eserleri okumanın en önemli işlevlerinden birinin bilgilenme olduğunu ifade etmektedir.

Okuma ile beyinin gelişimi arasında önemli bağlantılar tespit edilmiştir. Evvela okuma zihinde canlandırılmaktadır. Bu esnada sinir hücreleri aktif bir rol alarak yaşanmışlık benzeri bir deneyim yaratmaktadır (Oatley 2011). Özellikle kurgusal eserleri okurken görülen bu durum, zihnin esnekliğini artırmakta ve bilişsel kapasitemizi genişletmektedir. Bu değişimin bir sonucu

olarak kitap okumak bizim daha fazla empati kurabilen ve daha dikkatli davranan bireyler olmamızı sağlamaktadır (Carr 2017). Berns vd. (2013) roman okumanın beynin sol lobunu aktif hâle getirdiğini ve bireyin duyusal ve biyolojik becerilerini de geliştirdiğini tespit etmiştir. Oatley ve Wickelgren (2011) ise belirledikleri on romanın insan beynini geliştirip keskinleştirdiğini, sosyal bağları güçlendirerek kişiliği değiştirdiğini ve ilişki kurmayı kolaylaştırdığını tespit etmişlerdir.

1. OKUMA

Türkçede okumak denince akla birden çok iş/eylem gelmektedir. Göktürk, (2000, s. 45) bunları; öğrenim görmek, seslendirmek, ezberden söylemek, davet etmek, değerlendirmek şeklinde ifade ederken Türkçe Sözlük'te (TDK 2005, s. 1494) kelimenin on farklı anlamına yer verilmiştir. Bu tanımlamalardan ilk ikisinde terim "bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyi öğrenmek" şeklinde yer almaktadır. Alanyazında yer alan tanımların bazıları ise şu şekildedir:

- Yazılı bir metni görüp kendine özgü bir biçimde anlamlandırmadır (Arıcı 2018a, s. 3).
- Okuma, bir okuyucunun anlamak ya da bir yorum yapmak için anlam üzerinde müzakere yaptığı işlemsel bir süreçtir (Tompkins 2005, s. 108).
- Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol 2005, s. 1).
- Okuma iletişimin bir parçası olarak yazılı bir metne tepki vermek için yorumlamak anlamına gelir (Wallace 1992, s. 4).
- Okuma yazılı dili anlama sürecidir (Rumelhart 1985, s. 722).

Okumanın tanımlarına bakıldığında yazının veya metnin anlamını kavramanın (kod çözme) hemen hepsinde ortak/odak nokta olduğu söylenebilir. Ancak anlama basit bir süreç değildir. Hatta birçok karmaşık bilişsel işlemi barındıran, okurun aktif olmasını gerektiren, çok yönlü ve çok boyutlu bir süreçtir (Akyol 2016; Uzun 2009, s. 11; Rumelhart 1985, s. 722). Tompkins (2005, s. 108) anlamın okuyucuya doğrudan yazı veya sayfadan gelmediğini; bunun yerine metin ile okuyucu arasında birçok faktör tarafından şekillendirilen karmaşık bir müzakereyi içerdiğini belirtir. Harris ve Sipay (1990, s. 9) de okumanın son derece karmaşık bir beceri olduğunu ve zihinde gizli ve hızlı bir süreç dâhilinde meydana geldiğini belirtmektedir. Yukarıda yer verilen veya verilmeyen okuma tanımlarında anlamadan başka okur (okuyucu-birey-alıcı),

okunan nesne (metin-yazı-kitap), metnin içeriği (ileti-mesaj), metnin kaynağı (yazar) ve okumanın meydana geldiği ortam (çevre) gibi unsurlardan söz etmek mümkündür.

1.1. Okumanın Meydana Gelişi

Okuma veya okuryazarlığın fiziksel, zihinsel, sosyo-kültürel, psikolojik ve hatta ekonomik yönlerinden bahsedilebilir. Ancak meydana gelişi itibarıyla bunları iki boyuta indirgemek mümkündür. Bunlar fizyolojik ve zihinsel süreçlerdir. Çünkü okumanın tanımlarında yazının görülmesi ve anlamın kavranmasının okumada en temel gereklilikler olduğu görülmektedir. Okumanın sosyo-kültürel, psikolojik ve ekonomik boyutları ise becerinin gelişimi ile ilgilidir.

1.2. Okumanın Fizyolojik Yönü

Fizyolojik boyut, okuma sürecinin ilk aşamasıdır. Bu boyutta göz ve diğer ses organları, aktif görme alanı ve açısı, göz-ses uzaklığı veya genişliği, okuma mesafesi, yazı, kâğıt, ışık ve ekran özelliklerinin etkili olduğu görülmektedir. Şimdi bunları ve okumadaki görevlerini kısaca açıklayalım:

Ağırlığı 7-8 gram arasında değişen insan *göz*ü, 80 metre uzakta bulunan nesneleri ayırt edecek biçimde ve karanlık bir gecede 27 kilometre uzaktaki zayıf bir ışığı fark edecek hassasiyette tasarlanmıştır (Maviş 2004, s. 93-94). Okumada ilk görevi icra eden organ olarak *göz*, son derece önemlidir. Çünkü gözlerin metindeki yer alan şekilleri görmesi ve bunları beyne göndermesiyle okuma süreci başlamaktadır. Göz, okuma yönüne göre hareketler yaparak sıçramalar gerçekleştirmektedir. Bu sıçramaların hızı, okuma hızına doğrudan etki etmektedir (Arıcı 2018a, s. 6). Bundan başka özellikle sesli okuma ve şiir okuma (inşat) çalışmalarında okunan yazının seslendirilmesi gerekmektedir. Çoğunlukla okumayı öğrenmede başvurulan sesli okuma çalışmalarında akciğer, diyafram, ağız, dişler, burun, boğaz, gırtlak gibi ses organları okuma sürecinde aktif bir biçimde kullanılmaktadır.

Okuma esnasında *göz kasları*, belli bir noktaya sabitlenmektedir. 13-19 derecelik bir açı yaparak bu açı içerisinde kalan alanda bir *aktif görme alanı* oluşturmaktadır (Özbay 2006, s. 10; Arıcı 2018, s. 6). Bu aşamada aktif görme alanı veya netlik alanı olarak tanımlanan bölgedeki yazılar, şekil ve karakterler net bir biçimde görülürken geriye kalan alanlar bulanıklaşmaktadır. Bu alanın genişliği veya darlığı okuma hızını da etkileyebilen bir özelliğe sahiptir. Nitekim hızlı okuma çalışmalarının temeli görme alanının genişletilmesine dayanan bir dizi sürece sahiptir.

Metindeki kelimelerin görülüp anlamlandırılması ile seslendirilmesi arasında bir zaman farkı meydana gelmektedir. Kelimenin görülüp anlaşılması

ile seslendirilmesi arasında geçen bu süreye *göz-ses uzaklığı*/genişliği adı verilmektedir. Göz-ses uzaklığının fazla olması, okuduğunu anlamayı zorlaştırabilmektedir. Bu yüzden sessiz okuma yapılması önerilmektedir.

Bir metnin rahat bir şekilde okunabilmesi için gözler ile metin arasında belirli bir mesafenin bulunması gerekmektedir. Bu fiziksel aralığa *okuma mesafesi* denmektedir. Bu mesafenin normal oda aydınlığında 30 cm'den az olmaması tavsiye edilmektedir. Bundan daha yakın bir okuma mesafesinin bırakılması uygun bir görme açısının ve görme alanının oluşmasını engelleyebilmektedir. Ayrıca bu durum göz kaslarının yorulmasına ve görme bozukluklarına da yol açabilmektedir.

Kitapların biçimsel özelliklerini ortaya koyan şu önemli faktörlerden söz edilebilir: *Kâğıt türü, boyut ve yazım özelliği, sayfalardaki resim ve şekiller, kapağın rengi ve şekli ile içindekiler ve kaynakça*. D'Astous, Colbert ve Mbarek (2006, s. 134) kitabın biçimsel özelliklerinin okuyucu üzerinde ilk izlenim yaratmada olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu unsurlardan biri olan yazının büyüklüğü, "punto" olarak ifade edilir. Ders kitaplarında ilkokul 1. sınıf öğrencileri için en az 20 punto, 2. sınıf öğrencileri için 18 punto, 3. sınıf öğrencileri için 14 punto, 4. sınıf öğrencileri için 12 punto, 5. sınıf ve daha üst sınıf öğrencileri için 11 punto kullanılması önerilmektedir. Okurun yaş, göz gelişim düzeyi, harflerin türü, yazı tipi, kâğıdın kalınlığı, okuma ortamındaki ışığın şiddeti gibi unsurlar da yazının büyüklüğünün belirlenmesinde etkili olmaktadır. Okuma ortamında önce ışık düzenine önem verilmektedir. Işığın yetersiz olması gözleri yormakta ve bazı göz hastalıklarına neden olmaktadır. Kâğıt veya ekranın renk ve parlaklığına dikkat edilmelidir. Mat renkte olmasına dikkat edilmelidir. Kâğıt ve ekran zemin renginin açık renk olması gerekmektedir. Koyu renkli zemin etraftaki açık renkli eşyalarla (duvar, açık renk mobilya vb.) zıtlık yaratacak ve gözün daha fazla yorulmasına neden olmaktadır. Ekran okumada gözler sık sık kırpılmalıdır. Bu işlem, gözlerin kurumasını ve çabuk yorulmasını önlemektedir. Okumaya 10-20 dakikalık aralar verilerek gözler dinlendirilmeli, lens veya gözlüklerin bakımı iyi yapılmalı ve temizlenmelidir (Güneş 2016, s. 15).

1.3. Okumanın Zihinsel Boyutu

Okumanın meydana gelişinde zihinsel işlem süreçleri de son derece önemlidir. Çünkü metnin göz tarafından algılanmasının ardından beyin devreye girer ve okuma sürecindeki ikinci aşama olan zihinsel süreçler başlar.

Beyin, anatomik olarak iki yarım küreye ayrılmıştır. Okuduğunu anlamada beynin sağ ve sol yarım küreleri farklı işlevlere sahiptir (Arıcı 2018, s. 7). İlk etapta harf, hece ve kelimelerin belirlenmesinde sol yarım küre etkilidir.

Daha sonrasında tanımlanan beynin sağ yarım küresi, sol yarım küreden gelen veri parçalarını bir araya getirip büyük resme ulaşmaktadır (Kaya 2020, s. 40).

Dolayısıyla okuma, iki yarım kürenin bir arada ve iş birliği içinde çalışmasını gerektirmektedir. Ancak Dehaene'e (2014, s. 111) göre resim yazıya dayanan dillerde (Çince gibi) okumanın edinilmesinde sadece sağ yarım kürenin bu işlemleri gerçekleştirdiği ve sol yarım kürenin bu süreçte aktif rol üstlenmediği tespit edilmiştir.

Okumanın zihinsel boyutunda, beyindeki Broca, Wernicke ve Anguler Girus alanları dilsel işlemlerde devreye girmektedir. Paul Broca adlı hekimin beyin hasarına uğramış hastaları üzerinde yaptığı araştırmaları sonucunda keşfettiği bir alan olan Broca, beynin sol yarım küresinde bulunan bir dilsel merkezdir. Dil bilgisel kuralların saklandığı alan olarak bilinmektedir. Broca afazisine uğramış kişilerin konuşmaları, dil bilgisel açıdan hatalı ve yavaş bir şekilde gerçekleşir (Onan 2010, s. 545). Uzun bir süre Broca alanının sadece anlatma becerileriyle ilgili olduğu düşünülse de son yıllarda yapılan çalışmalar anlama becerilerinde de Broca'nın etkin olduğunu ortaya koymuştur (Temizkan 2009, s. 21).

Wernicke, beynin sol yarım küresinde bulunan bir alandır. Alman sinirbilimci Carl Wernicke'nin hastalarından ve otopsi verilerinden hareketle keşfettiği bu alanda anlama ve kavrama gerçekleşir. İşitsel kodlar ve kelime anlamları bu alanda bulunmaktadır (Arıcı 2018, s. 8). Wernicke alanlarında hasar bulunan bireylerin sözlü ve yazılı üretimleri dil bilgisel açıdan kurallı olsa bile anlam bakımından kusurludur (Ergenç 1999, s. 41).

Herhangi bir metin okunurken saniyenin yüzde biri gibi kısa bir sürede okumanın fiziksel boyutunu meydana getirmek için gözler odaklanarak bir görme alanı oluşturmakta, göz kasları gevşeyip kasılmakta, bir çizgi boyunca sıçramalar yaparak beyne algı ve bilgi gönderilmektedir. Beynimize veriler ulaşınca ön bilgiler devreye girmekte, duyusal bellek aracılığıyla veriler ayıklanarak sınıflanmakta, çalışma belleği aracılığıyla bilgiler işlenmekte, kısa süreli bellek aracılığıyla kelime ve cümledeki anlam bütünlükleri kurulmakta, uzun süreli bellek aracılığıyla yeni bilgiler eski bilgilerle kıyaslanarak tasnif edilmektedir. Ayna nöronlar aracılığıyla okunanların daha iyi kavranması için zihinde canlandırma yapılarak empatik süreçler tetiklenmektedir (Coşkun 2014, s. 65).

Belleğin bütün zihinsel işlemlerle olduğu gibi okumayla da yoğun bir ilişkisi bulunmaktadır. Duyusal bellek aracılığıyla metindeki yazı, karakter, şekil ve grafikler algılanarak beyne iletilmektedir. Metindeki bilgilerin geçici bir süreliğine kısa süreli belleğe alınması, okuma ve anlamlandırma faaliyetinin özünü oluşturmaktadır (Özbay ve Barutçu 2013, s. 951). Çalışma belleği dev-

reye girerek dilsel kavrama çabalarının sonuçlarını parçalar hâlinde kaydeder ve bilgileri işlemler (Siegel 1994, s. 109; Cain 2006, s. 553; Sayar ve Turan 2012, s. 49). Ön bilgilerin harekete geçmesiyle okuma başlar, yeni edinilen bilgiler eski bilgilerle karşılaşır ve anlama meydana gelir. Daha sonra bu bilgilerin sınıflandırılması ve saklanması süreci gerçekleşir. Bu son işlem uzun süreli bellek tarafından icra edilir. Görüldüğü gibi okuma süreci, bütün bellek bölümlerinin bir arada, iş birliği hâlinde ve karmaşık bir biçimde çalışmasıyla gerçekleşmektedir (Kardaş ve Esendemir 2020, s. 62). Bu bakımdan okuma eğitiminde belleğin işleyiş ilkelerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Okuduğunu anlamanın diğer bir bileşeni de söz varlığıdır. Kelime hazinesi olarak da bilinen söz varlığının boyutları; derinlik, genişlik ve yükseklik şeklindedir (Şengen ve Arıcı 2020, s. 272). Bunlardan ilki sözcüklerin farklı bağlamlardaki anlamını bilmeyi; ikincisi farklı alanlara dair kelime bilgisini, üçüncüsü olan yükseklik ise belirli bir süreç içerisinde öğrenilen kelimeleri ifade etmektedir. Okuma esnasında göz, bilinen kelimeler görüldükçe daha hızlı sıçramalar yapmakta ve daha geniş bir görme alanı oluşabilmektedir. Dolayısıyla kelime hazinesinde yer alan sözcüklerin okuma sırasında algılanması, tanınması, işlemlenmesi ve hatırlanması daha hızlı gerçekleşmektedir.

Kelimelerden müteşekkil yapılar olan metinlerin okunup anlaşılması, okuyucular olarak bireylerin söz varlığına sıkı sıkıya bağlıdır. Zira anlamı bilinmeyen veya az bilinen sözcükler, zihinde anlam kurma sürecini olumsuz etkilemekte ve okumayı yavaşlatmaktadır. Önceki programlarda olduğu gibi güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da özel amaçlar bünyesinde öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesi maddesi yer almaktadır (MEB 2019, s. 8). Ayrıca programda, 2. sınıf düzeyinden başlayarak okuma becerisinin altında "Söz Varlığı" başlığıyla kazanımlara yer verilmektedir.

Zengin bir kelime hazinesi ise okumanın akıcı, hızlı ve verimli olmasına katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan okurun söz varlığının okuma verimini, hızını ve performansını birinci dereceden etkileyen bir etmen olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Okuma esnasında gerçekleşen zihinsel işlemlerin fazlalığı ve bu işlemleri izlemenin zorluğu okumanın zihinsel boyutunun fiziksel boyutuna göre çok daha karmaşık olmasına sebep olmaktadır. Son yıllarda beyin görüntüleme teknolojilerinin gelişmesi ve MRI, fMRI, NMRI gibi tekniklerin uygulanmaya başlamasıyla bu alanda yeni çalışmaların yapılması sağlanmıştır. Ancak okumanın zihinsel yönüyle ilgili bütün bileşenlerin tam olarak açıklandığı söylenemez. Bu itibarla yeni yapılacak araştırmalar ile birlikte okumanın bu boyutunun daha iyi açıklanabileceği düşünülmektedir.

1.4. Okumanın Sosyo-Kültürel Boyutları

Harris ve Sipay (1990, s. 7) okumanın diğer yönlerine ilaveten toplumsal/sosyal yönünün de olduğunu ifade etmektedir. Tezcan'a (1981) göre insanın sosyal davranışlarını inceleyen bilim dalı olan sosyoloji ile bireysel bir beceri olarak başlayan ancak kültürel bir faaliyete dönüşen veya böyle de anılan okuma arasında yakın bir ilişkiden söz edilebilir. Alver (2008, s. 36) okuma sosyolojisini, okuma eylemine toplumun bakışı ve biçtiği değer, okuyan bireyin toplum karşısında takındığı tutum, okuma eylemiyle toplumsal değişim arasındaki bağlantıdan müteşekkil bir kavram olarak tanımlamaktadır. Buna göre okuma sosyolojisi açısından okunan metin, toplumun bir diğer ferdi tarafından kaleme alınan ve içinde bulunulan tarihî-coğrafi-ekonomik yapıdan beslenen bir kurgudur. Kitap okuyan birey, bir başka bireyin duygu ve düşüncelerini gözlemleme imkânı bulmaktadır. Bu durum, sosyalleşmeye katkı sağlamaktadır. Okur, okuma sayesinde toplumsal bellekte bir araya gelmektedir (Alver 2008, s. 41). Diğer taraftan bireyin etrafında bulunan sosyal çevre, bireyin sosyal yaşantısını oluşturup sosyal gelişimini de şekillendirmektedir. Nitekim okumanın önemli addedildiği ve takdir edildiği bir sosyal çevre, kişinin okumaya ilgi duymasını, olumlu tutum geliştirmesini ve benimsemesini sağlayabilmektedir. Böylece okumanın toplumsal değerini fark eden birey, kitaplarla daha olumlu bir ilişki kurabilmektedir.

Türk milletinin sosyo-kültürel olarak okuma ve yazmadan ziyade dinleme ve konuşmaya yatkın olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Özçelebi ve Cebecioğlu 1990). Ancak son dönemde yapılan çalışmalarda (Erünsal 2018; Balcıoğlu 2018; Erünsal 2019) ortaya çıkan bilgilere göre başta Osmanlı toplumu olmak üzere Türk tarihinde dönemin ihtiyacına göre medrese ve kütüphanelere ve dolayısıyla okuma ve yazmaya gerekli değerin verildiği görülmektedir. Talîkî-zâde Mehmet (Ö. 1599) *Şehnâme-i Hümâyûn* adlı eserinde Osmanlıların önemli özelliklerini sıralarken bunlardan birinin de "şiir yazma gücü" olduğunu belirtmiştir (Fazlıoğlu 2017, s. 42) Ülken (2019, s. 37) ise Osmanlı denilebilecek 13.-19. yüzyıllar arasındaki Türkiye kültürünün şiir ve mimari başta olmak üzere birçok alanda gelişme gösterdiğinden bahsetmektedir. Erünsal (2019, s. 184) Osmanlı medrese talebelerinin 17. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar görülebilen 64 tereke kaydını incelemiş ve bu incelemeye göre 126 farklı kitap tespit etmiştir. Bu kitaplar içinde en sık kullanılanları fıkıh, gramer, belagat ve lügat kitapları olduğu bilgisi verilmiştir. Sakar'a (2018, s. 1) göre ise Osmanlı'da en çok *Tenbîhü'l-Gâfilîn, Mevlid, Müzekki'n-Nüfûs, Muhammediyye, Envârü'l-Âşıkîn, Kara Dâvûd, Tarîkatü'l-Muhammediyye, Mızraklı İlmihal, Ahmediyye ve Marifetnâme* kitapları okunmuştur. Sayılan bu eserlerin dışında *Siyer-i Nebi*, *Garibnâme, Vikâye Tercümesi*, *Muhtasar Tercümesi* vs. daha birçok kitap zikredilebilir. İlaveten *menâkıbnâme* türünde ve *Hz.*

*Ali'nin cenkleri*ni anlatan birçok eser de halkın talep ettiği türden kitaplardan olmuştur. Kaplan (2005: 101, 150) ise Osmanlı'da aydın tabakasının mesnevi türündeki eserleri, halk tabakasının ise Saltuknâme, Seyyid Battal Gazi veya Hamzanâme'yi okuduğunu belirtmektedir.

Okuma ve yazmayla ilişkili olarak Türklerin tarih sahnesine çıktıkları andan itibaren kendi çağlarındaki medeniyetlere başta medrese, kütüphane ve yazma eserler olmak üzere bilim, sanat ve kültür bakımından farklı düzeylerde önemli katkılar sağladıkları görülmektedir. Özellikle MS X. yüzyıldan sonra ise ya yüksek düzeyli medeniyetleri bizzat kurmuşlar ya da bilim, kültür ve medeniyete kuvvetli şekilde destek vermişlerdir.

Maveraünnehir, Selçuklu ve Osmanlı medeniyetleri büyük ölçüde Türklerin liderlik ettikleri medeniyetlerdir. Ancak bunun dışındaki kültür ve medeniyetlere de Türklerin katkıları vardır.

Antik medeniyetlerden sonra dünya yazılı kültürünün ilk örneklerini Göktürkler, sonra Uygurlar vermiştir. Göktürklerin kültür ve medeniyet açısından en önemli özelliği bugüne ulaşan Göktürk Yazıtları'nı yazmış olmalarıdır. Bu metinler yazı ve kitabın en eski malzemelerinden biri olan taşa işlenmiştir. Dünya tarihinin de önemli mirası olan bu metinlerde devlet yönetimi, toplum, kültür, askerlik, ahlak ve eğitim gibi konularda bilgiler yer almaktadır. Uygur Devleti Türk tarihinde olduğu kadar dünya medeniyet tarihinde de önemli bir yere sahiptir. Uygurlar yerleşik hayata geçmiş bir Türk topluluğudur. Her ne kadar baskı teknolojisi Çinliler tarafından bulunmuşsa da kitap basma tekniğini Uygurlar geliştirmiştir. Ayrıca kâğıt ve yazı malzemelerini de onlar geliştirmiştir. Kitap ve matbaa tarihçilerine göre kitap basım tekniğini bulan ve geliştiren Uygurlardır. Ancak yaşadıkları çevre ve içinde bulundukları zaman bakımından bu teknoloji yaygınlaşamamıştır. İslam dünyasında kitabın gelişiminde ve daha sonra Batı'ya taşınmasında dönüm noktası, Fergana ihşidi ile Taşkent meliki arasındaki savaşta, Ferganalıların saflarında savaşan ve Taşkent'e hâkim olmak isteyen Çinlilerin, Ebu Müslim-i Horasani'nin emriyle Taşkentlilere yardıma gelen Ziyad b. Salih'in kumandasındaki Abbasi kuvvetlerince bozguna uğratılması (Talas Savaşı, 751) ve esir alınan Çinlilerden kâğıt yapımının öğrenilmesi ve kısa zamanda İslam dünyasının önemli merkezlerinde imal edilmeye başlanması olmuştur (Erünsal 2018, s. 32-37).

MS 750'den sonra Maveraünnehir (Bugün Özbekistan, Buhara, Semerkant, Taşkent, Herat, Hive, Aral Gölü civarı) bölgesinde yaşayan Türkler hem Müslüman olmaya başlamışlar hem de bu bölgede "kayıp aydınlanma" olarak bilinen yüksek bir kültür ve medeniyet üretilmiştir. Mezkûr bölgede çok sayıda bilim adamı yetişmiş ve yaratıcı bir aydınlanma çağı başlamıştır. Burada Türk devletleri, çok sayıda âlim ve sanatkârı himaye etmiş, desteklemiştir.

Avrupalılar, kâğıdı Endülüs Emevilerinden öğrenerek suyla çalışan kâğıt fabrikaları yapmışlardır.

Türklerin dil, edebiyat, gramer ve mantık gibi ilim alanlarında pek çok özgün eser vücuda getirdikleri görülmektedir. Türkler özellikle şiir ve sözlü kültür eserlerinin icrasında maharet göstermişlerdir. Ayrıca hüsn-ü hat konusunda da Türklerin önemli eserler ortaya koydukları ve bu sayede özellikle Osmanlı döneminde çok sayıda kitap ürettikleri bilinmektedir.

Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde medreselerin mimarisi, ilmî verimliliği, mali ve idari yapısı çağının üniversite ve diğer okullarının ilerisindeydi. Genelde bütün medreselerin bitişiğinde veya içerisinde faaliyet gösteren kütüphaneler ise ait olduğu dönemin en zengin içeriğine sahip olmuştur (Gündüz 2021, s. 194-197; Ülken 2004, s. 10).

Son tahlilde Coley (1992, s. 3) tarafından ortaya konan "ayna benlik teorisi"ne göre bir kişiye nasıl davranılırsa o kişinin zamanla o sıfatları kabul edip o şekilde davranmaya başladığı ya da başka bir ifadeyle etkileşim içerisine girdiğimiz diğer insanların bize karşı davranış ve tutumları kendi benliğimizi anlatan bir ayna vazifesi görmektedir. Bu itibarla Türk milletinin yeterince okuyup yazmadığı hatta sosyokültürel geçmişimizin de bunda payının olduğu iddiaları dillendirilerek okumayan bir toplum olduğumuz tezi benimsetilmeye başlanmıştır. Oysa en basit mantıkla yukarıda -çok kısa özetle- belirtilen kültür ve medeniyete katkılarıyla Türklerin ilgili konularda çağdaşlarından geri olmadığı görünmektedir.

1.5. Okumanın Psikolojik Yönü

Cüceloğlu'na (2015, s. 22) göre psikoloji, insan davranışının altında yatan temel faktörleri bulmaya ve anlamaya çalışan bilimsel çabadır. Okumayı da bir davranış olarak görmek mümkündür. Bu noktada insanın veya toplumun okuma davranışından ya da başka bir ifadeyle okuma psikolojilerinden bahsedilebilir. Nitekim Proust (2007, s. 27) okumayı özgün psikolojik edim olarak nitelendirmektedir. Yine okumanın insanlar üzerindeki psikolojik etkileri de bu bahiste değerlendirilebilir.

Ayrıca okuyan/okumayan/az okuyan/çok okuyan insanların psikolojileri de önemli olabilmektedir. Nitekim okuma sürecine algı, dikkat, hafıza unsurları katkı sağlamaktadır. Beyindeki dil merkezleri aktif çalışarak dil bilgisi, anlam ve bağlantılarını kurmaktadır. Öte yandan ayırt etme, sınıflama, sıralama, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yakınsak ve ıraksak düşünme işlemleriyle zihin, okunan metni kavramaya çalışmaktadır. Dışarıdan görülmesi ve anlaşılması çok zor bir dizi işlem hızlıca gerçekleşerek anlam-

landırmayı oluşturmaktadır (Wolf 2017, s. 21-27). Bu itibarla zihin ve okuma arasındaki alaka net bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Bireysel olarak gerçekleştirilen bir eylem olan okuma, psikolojinin bakış açısıyla incelemeye tabi tutulmuştur. Belirli psikolojik değişkenler ışığında okumanın insana ve davranışına etkileriyle psikolojinin okumaya etkileri tetkik edilmiştir. Okuma ile ilgili olan psikolojik değişkenleri; ilgi, kaygı, tutum, motivasyon ve özyeterlik olarak sıralamak mümkündür. Okuma tutumu, bireyin okumayla ilgili sahip olduğu duygularıdır. Bu tutumun niteliği okumayla birey arasındaki ilişkiyi de etkilemektedir. Okuma kaygısı ise "okumaya yönelik bireyin göstermiş olduğu olumsuz bir tepki" (Kuşdemir ve Katrancı 2016, s. 252) olarak tanımlanmaktadır. Bu tepki, okuma esnasında bireyin sergilediği heyecan, tedirginlik ve korku işaretleriyle açığa çıkmaktadır. Okuma kaygısı arttıkça okuma başarısı düşmektedir. Okuma motivasyonu, bir okurun okumaya yönelik beslediği güçtür. Öğrencilerin okuma başarısının artırılması için öncelikle okuma motivasyonlarının yükseltilmesi gerekmektedir. Kısaca okuma psikolojisinin farklı boyutları bir arada değerlendirildiğinde psikolojik etmenlerin okumada son derece etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Psikolinguistik olarak da anılan psiko-dil bilim, dil bilim ve psikoloji alanlarının kesişme noktasında meydana gelen bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı, dillerin insanlar tarafından ne şekilde algılandığını ve işlendiğini araştırma maksadıyla dil-zihin-bilinç-davranış kavramları arasındaki ilişkiyi derinlemesine bir şekilde incelemektedir. Bu bağlamda dilin ortaya çıkışı ve edinimindeki psikolojik süreçler, dilin kullanımını etkileyen psikolojik etmenler ve dilsel unsurlarla bireylerin davranışları arasındaki etkileşim gibi konular, psiko-dil bilimin temel araştırma alanlarıdır (Özbay ve Barutçu 2013, s. 936).

Okuma eğitimi bağlamında psiko-dil bilimin verileri özetlenecek olursa kısa süreli bellek kapasitesi gelişmiş bireylerin okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları (Özenici 2009, s. 473), okul öncesi dönemde zengin dil girdisi sunulan çocukların zihinsel ve dilsel performanslarının yüksek olduğu (Suskind 2018) ve psikolojik etmenlerin okuma süreçlerini önemli düzeyde etkilediği söylenebilir.

Psikoloji alanyazınında bir arada (gruplar hâlinde) yaşayan insanların ait oldukları gruba uyum sağlamalarını ifade etmek için kullanılan "grup psikolojisi"nin de okuma ile ilişkisinden söz edilebilir. Buna göre Türklerin okuma konusunda benzer özellikler sergilediğine dair birtakım tespitler yapılabilir. Türklerin okuma konusundaki benzer özelliklerinin başında sözlü kültüre dayalı bir okuma kültürüne sahip oldukları söylenebilir. Bu durum Türklerin sesli okuma, şiir okuma ve dinlemeye diğer okuma türlerinden daha çok önem vermelerinin bir yansıması olarak görülebilir. Yine kısa metinlerin okunma-

sının tercih edilmesi de Türklerin okuma psikolojisine dâhil edilebilir. Ayrıca Türkler kahramanlıklarıyla temayüz etmiş ve bu konuyla birlikte dinî konulardaki metinlere ilgi duymuştur. Tarihten beri çok okunan kitaplar ve dinlenen metinler bu tespiti doğrulamaktadır.

1.6. Okuma Kusurları, Bozuklukları ve Güçlükleri

Türkiye'de "özel öğrenme güçlüğü" yaşayan çocuk sayısı oldukça fazladır. Özel öğrenme güçlüğü, eğitimciler ve aileler tarafından yeterince bilinmediğinden bu özel durumu olan çocuklar gerek okul içinde gerekse aile ve çevre içinde pek çok zorlukla karşılaşmaktadırlar (Salman vd. 2016, s. 170). Okuma sürecinde fiziksel ve zihinsel unsurlar birlikte rol aldığı için bu unsurların herhangi birinde görülen aksaklık, anlamlandırmanın tam olarak yapılamamasına yol açmaktadır. Okumanın en temel amacı olarak anlamanın gerçekleşmediği durumlarda okuma kusurları, bozuklukları veya güçlükleri meydana gelmektedir. Bu üç kavram, zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Bunlar kısaca, bireyin okuma anlamada yaşadığı sorunlar olarak tanımlanabilir.

Disleksi, heceleme, atlama, ekleme, ters çevirme, harf tanımama, tekrara düşme, geri dönüşler yapma, okuma hızını ayarlayamama, duraklayarak okuma, ses çıkararak okuma, okuma mesafesini ayarlayamama, kelime kelime okuma, parmakla takip etme ve yanlış telaffuz etme belli başlı okuma kusurları, bozuklukları ve güçlükleridir (Kardaş 2018, s. 79-80; Mert 2019, s. 201-202). Disleksi, son yıllarda araştırmacıların dikkatini çeken kavramlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Wolf 2017, s. 200). Disleksisi olanların yazı hataları çok tipiktir. Özellikle b, p, d harfleri şekil ve ses açısından birbirine benzediği için çok sık karıştırılır. Ayna, hayali yazı (mirror writing) görülür. Çocuk her şeyi ters yazar ya da yazdığını tersten okur. Böylece "ev" yazıp "ve" diye okuyabilir, birbiri ardına gelen harfleri bitiştirir. Noktalama işaretlerini bozuk kullanır. Yazıları genellikle bozuktur. Disgrafi eşlik eder. Kopyalayarak daha iyi yazarlar. Diskalkuli de eşlik edebilir. Okul başarısızlığı, okul reddi, davranış sorunları, düzen bozucu davranış, hiperaktivite, migren, enürezis, anksiyete, depresyon, geri çekilme başlıca diğer sorunlar olabilir. Çocuğun kişiliğine göre bu sorunların ağırlığı ve niteliği değişebilir (Salman vd. 2016, s. 171). Mezkûr kusur ve bozuklukların oluşmasında dikkat eksikliği, ön bilgi eksikliği, yetersiz fonolojik farkındalık, harf bilgisi, kişilik, algı, psikolojik durum gibi zihinsel faktörlerle görme bozukluğu, şaşılık gibi fiziksel faktörler ve ses, ısı, ışık, ortam gibi çevresel faktörler etkili olmaktadır (Castles vd. 1999, s. 73).

Öğrenme bozukluğunun tedavisinde ilaç kullanılmaz, tedavi eğitimle gerçekleşir. Ancak hiperaktivite veya dikkat eksikliği gibi durumların varlığında

ilaçla destek sağlanır. Öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlerin eğitimi sadece normal sınıf müfredat programı ve özel dersleri ile gerçekleşememektedir. Tanı konulup değerlendirme yapıldıktan sonra oluşturulan özel eğitim programıyla ve psikopedagojik yaklaşımla yapılacak eğitsel terapiyle öğrenme gerçekleşebilmektedir. Terapinin başarısı olgunun çok iyi değerlendirilmesine bağlıdır. Psikolojik terapi yapılmazsa öğrenme bozukluğu kendiliğinden düzelmemektedir. Terapinin amacı her çocuğun ihtiyacı doğrultusunda öğrenme deneyimleri kazanmasını sağlamaktır. Tanı sonucunda özel bir eğitim programı oluşturulur (Salman vd. 2016, s. 173).

1.7. Okumanın Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Temel dil becerileri (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) birbiriyle yakın ilişkilidir. Bu ilişki 1926 yılında hazırlanmış olan İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda (MV 1926) "Türkçe dersi bir külldür." ifadesiyle dile getirilmiş ve şu ifadelerle açıklanmıştır:

"İlk mekteplerde her ne kadar Türkçe dersi elifba, kıraat, inşad, temsil, imla, tahrir, sarf ve yazı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların her biri müstakil birer ders değildir. Heyet-i mecmuası bir kül teşkil eder. Bu itibarla Türkçe zümresine dâhil olan derslerin her biri yek diğerinin mütemmimi ve yardımcısıdır. Kıraat, yazı, imla, tahrir ve kavaid birbirine sıkı bir surette merbut olacaktır. Bir sınıfın bütün derslerini behemehâl bir muallimin deruhte etmesi lazımdır."

Dil becerileri temelde anlama ve anlatma diye ikiye ayrılır. Anlama becerileri, dinleme/izleme ve okuma; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır. Bu cümleden olarak okuma ve dinlemenin birlikte aynı amaca, konuşma ve yazmanın da aynı amaca hizmet ettiği görülmektedir. Okuma öncelikle diğer becerileri besleme, nitelik ve nicelik açısından zenginleştirme işlevine sahiptir. Yine okuma yoluyla edinilen bilgi ve birikimlerin konuşma ve yazmada da kullanılması da söz konusudur.

İnsan beyninde okumayla ilgili alanların işitme merkezlerinin içinde yer alması, okuma-dinleme ilişkisini artırmaktadır (Musiek ve Chermak 2014, s. 3). Yine okuma becerisi gelişmiş bireyler, sahip oldukları bilişsel farkındalıkları kullanarak ve öğrendikleri stratejileri dinlemeye aktarmalarıyla daha etkin bir dinleyici olabilirler. Ancak her zaman iyi okuyucuların iyi birer dinleyici olduğu iddia edilemez.

Anne karnında geçirilen süreçten itibaren hayatımızda yoğun bir şekilde yer kaplayan dinleme becerisi, daha önce edinilen bir beceri olarak diğer becerilere de zemin hazırlamaktadır (Arıcı 2018, s. 12). Emiroğlu ve Pınar (2019, s. 777) günümüz eğitim sistemlerinin genel itibariyle okuma becerisi

üzerine inşa edildiğini hatırlatarak dinlemenin okuma için zihinde uygun ortam hazırladığını belirtmektedir. Bu bakımdan dinleme becerisinin geliştirilmesi, başta okuma olmak üzere diğer alanları da olumlu yönde etkileyecektir (Aytan 2019, s. 113).

Dil becerilerinin beyinde hangi bölgelerde gerçekleştiğiyle ilgili araştırmalar, beyindeki okuma merkeziyle işitme merkezinin iç içe bulunduğunu ortaya koymaktadır (Musiek ve Chermak 2014, s. 3-6). İç içe yer alan bu iki alanın birbirini etkilemesi sonucu işitme sorunları, beynin okuma fonksiyonunun sağlıklı çalışmasını engellemektedir (Girgin 2006, s. 17). Bu yüzden işitme sorunu olan bireylerin okuduklarını anlamada işitme sorunu olmayan bireylere göre daha başarısız oldukları kaydedilmektedir (Arıcı ve Taşkın 2019, s. 189).

Dinleme ve okuma becerilerini bir paranın iki yüzü olarak nitelendirerek bu iki becerinin herhangi birinde görülen gelişim, diğer becerinin gelişmesini de sağlamaktadır (Arıcı ve Taşkın 2019, s. 190). Okuduğunu kavrama bakımından kendini geliştirmiş bir birey, öğrendiği teknik ve stratejileri dinleme esnasında da kullanarak daha etkili bir dinleme yapma imkânına sahip olmaktadır. Okuma ve dinleme arasında birbirini tamamlama ve yardımcı olma ilişkisinin karşısında ender de olsa birbirine alternatif olma ya da birine fazla değer verip diğerini ihmal etme durumu da söz konusudur. Nitekim bazı insanların okumayı daha çok önemseyerek dinlemeyi ihmal ettiği veya tersi durumların yaşandığı bilinmektedir. Merhum Prof. Dr. Fuat Sezgin bu soruna işaret ederek "Hem kitaptan hem hocadan okuyun." uyarısında bulunur.

Bir anlama becerisi olan okuma ile anlatma becerisi olan konuşma arasında da sıkı bir ilişki vardır. Öncelikle okuma becerisinin sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede kilit bir role sahip olduğu (Temizyürek, Erdem ve Temizkan 2016, s. 204) ve böylece bireyin duygu, düşünce ve hayallerini etkili bir biçimde sözlü olarak ifade edebilmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Arıcı ve Taşkın 2019, s. 190).

Okuma, birçok yönden konuşmayı besleme ve zenginleştirme işlevine sahiptir. En başta okuma yoluyla artan söz varlığı konuşmanın içeriğini zenginleştirmektedir. Mart (2012, s. 95), söz varlığının dil becerileri açısından önemine dikkat çekerek okumanın, okurların kelime hazinelerini genişleterek onların daha iyi konuşmalar gerçekleştirmelerine imkân tanıdığını vurgulamaktadır. İyi okurlar; telaffuz bilgilerini geliştirir, gramer kurallarına daha fazla hâkim olur ve zengin bir genel kültür bilgisine sahip olur. Ayrıca okuma esnasında öğrenilen deyim, atasözü, özlü söz, hikâye, anekdot gibi unsurlar konuşmayı daha etkili kılmaktadır. Bütün bu hususlar bir arada düşünüldüğünde okumanın konuşmayı sesletim ve içerik açısından olumlu biçimde et-

kilediği anlaşılmaktadır (Arıcı 2018, s. 13). Bu itibarla bir Çin atasözünde "*Okumadan geçen üç günden sonra konuşma tadını kaybeder*." denilmiştir.

Bireylerin okul döneminde edindikleri iki dil becerisi olan okuma ve yazma arasındaki ilişki, araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Okuma ve yazma alanlarının birbiriyle yakından ilişkili olduğunu belirten birçok çalışma yapılmıştır (Bazerman 1980; Stotsky 1983; Shanan 1984; Ahmed, Wagner ve Lopez 2014). Bu çalışmalarda okuma ve yazma becerilerinin birbirini nasıl etkilediği incelenmiş, aradaki ilişki farklı modeller aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bahsi geçen araştırmalardan elde edilen sonuç, dil becerilerinin bütünleşik oluşu itibariyle okuma ve yazma arasında üst düzeyde ve yoğun bir ilişkiler ağı olduğu yönündedir.

Yazmak için belli bir bilgi birikimine sahip olmak gerekmektedir. Eskiler bir kitap yazmak için bir kütüphane dolusu kitap okumanın gerektiğinden bahsederler. Arıcı (2018, s. 14), yazılı anlatım becerisi için gerekli olan bilgi birikiminin okuma yoluyla elde edilebildiğini hatırlatarak yazmanın temelinin okuma becerisine dayandığını belirtmektedir. Okumadaki kod çözme ve yazmadaki kodlama işlemlerinin benzer nitelikte olması, söz varlığının yazılı anlatımda kullanılması, cümle ve paragraf kurgusunu kavramanın metin kurgulama sürecine yardımcı olması gibi unsurlar dikkate alındığında okumanın yazma için önemi daha iyi anlaşılacaktır (Bazerman 1980, s. 656; Stotsky 1983, s. 627; Shanan 1984, s. 466; Ahmed, Wagner ve Lopez 2014, s. 419). Ayrıca yazma eyleminin bireyleri daha çok okumaya yönlendirici mahiyette olduğu da unutulmamalıdır.

2. OKUMA EĞİTİMİ

Okuma eğitimi karmaşık bir süreçtir. Nasıl okumamız gerektiğini öğretmek ve bir çocuğun okuma becerilerini geliştirmek okuma öğretim yöntemleri ve uygun malzeme bilgisi de dâhil olmak üzere kapsamlı öğretim teorisi ve pratik gerektirir (Eurydice 2011, s. 83). Buna ek olarak öğretmen eğitimi ile okul dışı ortamlar diye bahsedilen aile çevresi, kütüphane ve multimedya (televizyon, bilgisayar, medya ve sosyal medya vb.) da bu eğitimin önemli bir parçası olarak düşünülebilir.

2.1. Okuma Stratejileri ve Yeni Okuryazarlıklar

2019 yılında yürürlüğe giren Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer verilen bazı okuma biçimleri, "okuma stratejileri" üst başlığı altında yer almaktadır. Programda bütün sınıf seviyelerinde "Okuma stratejilerini uygular/kullanır." kazanımı bulunmakta, düzeylere göre belirlenen okuma yöntem ve teknikleri ise kazanımın açıklaması olarak verilmektedir. Kavratılması ve uygulanması hedeflenen okuma stratejileri, sınıf düzeylerine göre farklılık gös-

termektedir. Sarmal öğretim mantığından hareketle 1. sınıfta öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları hedeflenirken üst seviyelere çıkıldıkça yeni okuma stratejilerinin öğretimi hedeflenmektedir. Bu stratejiler; sesli, sessiz okuma (1 ve 2. sınıflar), tahmin ederek okuma (3. sınıf), soru sorarak okuma (4. sınıf), grup hâlinde söz korosu, ezberleyerek, hızlı okuma (5. sınıf), not alarak, okuma tiyatrosu (6. sınıf), göz atarak, özetleyerek, işaretleyerek, tartışarak (7. sınıf), eleştirel okuma (8. sınıf) şeklinde dağılım göstermektedir (MEB 2019).

Bir problemin çözümü için izlenen yol veya geliştirilen taktik olarak tanımlanan strateji kavramının okuma türleri bahsinde bir netlik arz etmediği görülmektedir. Yukarıda da görüldüğü gibi öğretim programında okumanın türlerinin veya yöntemlerinin, tekniklerinin ve stratejilerinin ayrımı yapılmamış, ortak başlık altında bunların tamamına yer verilmiştir. Hâlbuki alanyazında bu konu karışıklığa meydan vermeyecek kadar açıktır. Akyol'a (2005, s. 22-23) göre okuma öncesi/esnası ve sonrası stratejiler vardır. Bunlar şu şekildedir:

Okuma öncesi stratejileri, okuma amacı belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, metnin başlığı, yazarı, şekilsel özellikleri ve içerdiği görsellerden hareketle tahminlerde bulunma, metinden aranacak unsurları belirleme, göz atma, yoğunlaşacak bölümleri belirlemedir.

Okuma esnası stratejileri, not alma, okuma amacıyla karşılaştırma, okuma hızını ayarlama, altını çizme, sesli okuma, anlamı bilinmeyen kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin etme, okuduklarını şema, grafik gibi görsellerle kalıcı hâle getirme, bağlamsal ipuçlarını kullanma, kalın veya italik yazımlara dikkat etmedir.

Okuma sonrası stratejileri, özet çıkarma, ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri bulma, gözden geçirme, gerekli kısımları tekrar okuma, metindeki çelişkili bilgileri kontrol etme, metni tartışmadır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan farklı olarak okuma türlerini Özbay (2006) tam (dikkatli) okuma, seçmeli (esnek) okuma, öğretici metin okuma, edebî metin okuma, sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, grup olarak okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, hızlı okuma ve eleştirel okuma şeklinde ele almaktadır. Aynı bahiste Arıcı (2018, s. 39) sesli, sessiz, inşat, toplu, görsel, serbest, güdümlü, yazınsal, anlamlı, hızlı, seçmeli ve eleştirel okuma türlerinden bahsetmektedir. Ünveren (2020, s. 271) bu okuma türlerine dedektif tipi okuma, tarayarak okuma ve yoğun okuma maddelerini ekleyerek okuma yöntem ve teknikleri başlığı altında yer vermektedir. Gün ve Demirel (2019, s. 43) okunacak metnin türünü esas alarak bilgilendirici metin

okuma, öyküleyici metin okuma ve edebî (sanatsal) metin okuma türlerine yer vermektedirler. Ülper (2010), daha farklı bir tasnife giderek metin türü temelli okuma türleri altında yazınsal metin ve bilgilendirici metin okuma; işitsel temelli okuma türleri altında sesli ve sessiz okuma; kişisel okuma türleri başlığı altında akademik, iş ilişkili ve bireysel okuma türlerini; içeriksel okuma türleri başlığı altında ise gözden geçirerek okuma, tarayarak okuma, yoğun okuma ve yaygın okuma türlerini sıralamaktadır.

Görüleceği üzere okuma türleri, farklı araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde tasnif edilmiş ve değerlendirilmiştir. Aşağıda göreceli olarak daha yeni olan bazı okuryazarlık tür veya şekillerine yer verilmiştir:

2.2. Görsel Okuma

Görsel okuryazarlık kavramını ilk defa 1960'lı yılların sonlarında J. Debes kullanmıştır (Akyol, 2014, s. 165). Görsel okuma, bir anlamda okumayı yazılı metnin dışına çıkarmak olarak görmek gerekir. Örneğin, resim, fotoğraf, tablo, grafik vb. okumak gibi. Hatta bu kavramı bir okuma türü olmaktan ziyade farklı bir dil etkinliği olarak değerlendirmek daha doğrudur. Bir resmi/tabloyu inceleme ve bunlardan anlam kurma görsel inceleme, görsel inceleme sonucunda oluşan anlamı sözel yolların dışında ifade etme de görsel sunudur (Arıcı 2018, s. 49). Akyol (2014, s. 165) bunun gereğini şöyle açıklamaktadır: Örneğin, bir öğrenciye metni okutuyoruz ve sözel olarak anlatmasını istiyoruz. Öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı sözlü anlatımı yeterli olmayabilir. Bu durumda öğrencilerin resim yeteneği varsa okuduğunu bu yolla anlatabilir.

2.3. Ekran Okuma

Geçmişte taş, parşömen, deri vb. malzemeler üzerine yazılan metinler, MS 105 yılında Çin'de Ts'ay Lun adında bir hükümdarın muhafız alayı mensuplarından bir sanatkâr tarafından icat edildiği (Tekin 2015, s. 39) kabul edilen kâğıtla önemli bir merhale kazanmıştır. Bu icadın sonrasında bugünkü matbu kitap diye bilinen okuma materyali hayata geçirilmiştir. 21. yüzyıla kadar bu materyal yaklaşık 1000 yıl alternatifsiz bir şekilde kullanılmıştır. Ancak mezkûr yeni yüzyılda bilgisayar ve internet imkânlarıyla iletişim başta olmak üzere birçok yenilik hayata geçirilmiştir. Bu yenilikten matbu kitap da payını almış ve kâğıda ihtiyaç duyulmadan oluşturulan elektronik kitaplar (e-kitap ve z-kitap gibi) da kullanılmaya başlanmıştır.

Bilgi teknolojilerinde görülen değişikliklerin eğitime yansımalarından biri olan ekran okuma, adından da anlaşılacağı üzere yazılı metinlerin teknolojik araç gereçlerin ekranları üzerinden okunmasıdır. Alanyazında çevrim içi okuma, dijital okuryazarlık, ekrandan okuma, elektronik okuma, online

okuma, internette arama-okuma gibi farklı isimlerle karşılaşmak mümkündür (Çifci ve Ünlü 2020).

Son yıllarda ekran okuma, özellikle gençler arasında yaygınlık kazanan bir okuma türü olarak dikkat çekmektedir. Ekran okuma, okuma aracının farklı oluşundan kaynaklanan farklı bir okuma türü olmanın ötesinde kendine has bilişsel özellikleri bulunan bir okuma deneyimidir. Ekran okuma ile kâğıttan okuma arasında kavrama süreçleri bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Ekran okumada metnin tamamı görülmez, sayfanın bir kısmı ekrandan okura arka arkaya sunulur, okur bu parçaları birleştirmeye çalışır (Güneş 2010, s. 2). Zihinsel yükü artıran bu durum, okuyucunun dikkatinin dağılmasına ve zihninin daha fazla çaba harcamak zorunda kalmasına sebep olmaktadır (Maden 2012, s. 3). Gözlerin yatay ve dikey yönlü hareket etmelerinden dolayı okuma hızı 4'te 1 oranında azalmakta (Arıcı 2018, s. 63), 3'te 1 oranında güç kaybı (Güneş 2010, s. 10) yaşanmaktadır. Ayrıca ekrandan okurken teknolojik araçların imkân tanıdığı bağlantı, şekil, grafik, bildirim, medya unsurları gibi çeşitli uyaranlar, okuyucunun dikkatini dağıtmakta, derin bir okuma yapılmasını engellemektedir.

Sahip olduğu eksiklerine rağmen ekran okumanın birçok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajları; erişim, ekonomiklik, taşınabilirlik, depolama ve göz atma kolaylığı şeklinde sıralamak mümkündür. Ekran okumanın genel öğrenci kitlesine hitap ederek okuyucuların ilgilerini ve motivasyonlarını artırdığı da düşünülmektedir (Güneş 2010; Duran ve Alevli 2014; Maden 2019). Ayrıca ekran okumanın hızlı karar verme ve eleştirel düşünmeyle beynin değişik bölgelerinin de aktif kılınmasına katkı sağladığı belirtilmektedir.

Ekran okuma ile ilgili yapılan kimi araştırmalar olumlu yönde iken bazı araştırmalar olumsuz sonuçlara sahiptir. Söz gelimi, Başaran (2014), öğrencilerin ekrandan okuma yerine kâğıttan okumayı tercih ettiklerini bulgulamış, Maden (2019) ise öğrencilerin ekrandan okumayı sevdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Türkçe öğretmeni adaylarının da ekran okumaya dair görüşlerinin olumlu ve olumsuz olarak ayrıştığı görülmüştür (Maden 2012).

Kimi çalışmalarda (Duran ve Alevli 2014; Macit ve Demir 2016) ekran okumanın okuma anlama becerisini artırdığı görülürken bazı çalışmalarda (İleri 2011) ekran okuma ve anlama düzeyi arasında böyle bir ilişki saptanmamıştır. Literatürde ekran okumayla ilgili şu ana kadar yapılan çalışmaların paralellik göstermediği, hemen her araştırmanın farklı sonuçlar ortaya çıkardığı görülmektedir. Konuya ilişkin daha kapsamlı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Çifci ve Ünlü 2020, s. 1382).

2.4. Etkileşimli Okuma

Etkileşimli okuma, okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında dinleyicileri aktif kılma esasına dayanan, kelime hazinesinin, yaratıcılığın gelişmesini ve etkinliğin daha ilgi çekici ve verimli hâle gelmesini sağlayan bir yöntemdir (Günaydın ve Arıcı 2020, s. 675). 1977'de David E. Rumelhart tarafından geliştirilen bu interaktif okuma modeli, bir okuma sürecini ve dilsel ögelerin beyin tarafından nasıl işlendiğini ve yorumlandığını açıklar (Rumelhart 1985, s. 719). Bu okuma modeli görsel metin girdisiyle başlamaktadır. Ancak bu modelde çizgisel bir süreç yerine çeşitli işlemciler, görsel bilgiyi eşzamanlı olarak birleştirmektedir. Bu eşzamanlı işlemleme, sözdizimsel, anlamsal, sözcüksel bilgiyi ve yazım bilgisini içermektedir. Okuyucular, okudukları metinleri yorumlamak için hem kelime yapısı hem de arka plan bilgisini kullanırlar. Örneğin, bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşan bir öğrenci, kelimeyi çözmek için fiziksel ve sesletimsel bileşenler gibi yüzey yapı sistemlerini kullanabilir. Öğrenci, bilinmeyen kelimenin şifresini çözmek için anlam ve kelime gibi anlamsal bilgi ve derin yapı sistemlerini kullanır. Bu süreç, her iki anlama yöntemini de doğrular ve destekler, bireyler bilgileri çok farklı şekillerde işlediklerini fark eder (Günaydın ve Arıcı 2020, s. 675).

2.5. Akıcı Okuma

Akıcı okuma, basitçe ifade edilecek olursa metnin hızlı ve doğru okunmasıdır. Bir diğer ifadeyle okumanın içselleştirilmesi sonucu okuma sürecinin basamaklarının otomatiklik ve serilik kazanmasıdır (Rasinski, Rikli ve Johnston 2009). Bu bakımdan akıcı okumada, okurun metindeki noktalama işaretlerine dikkat etmesi, vurgu ve tonlamaları kavraması, geri dönüş ve kelime yinelemeleri yapmaması, heceleme ve gereksiz duraklarda bulunmaması ve anlam bölümlendirmelerini fark etmesi beklenmektedir (Akyol 2005). Görüldüğü üzere akıcı okumanın doğruluk, otomatiklik ve prozodi olmak üzere üç temel bileşeni bulunmaktadır (Özenç 2020). Dolayısıyla akıcı okuma yapan okurların daha başarılı ve verimli bir okuma süreci içinde oldukları söylenebilir.

Yapılan araştırmalar, akıcı okuma ve okuduğunu anlama arasında mutlak bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Özdemir Erem 2018). Bu durumun bir yansıması olarak 2015 Türkçe Öğretim Programı'ndan başlayarak akıcı okuma, 1. sınıftan itibaren okuma becerisi çatısı altında yer alan bir alt beceri alanı olmuştur. Programda ortaokul düzeyi için "Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.", "Metni türün özelliklerin uygun bir biçimde okur.", "Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur." ve "Okuma stratejilerini kullanır." olmak üzere dört farklı akıcı okuma kazanımı yer almaktadır.

Bireylere akıcı okuma becerisini kazandırmak, okuma eğitiminin en önemli amaçlarından birisidir. Bu amaca ulaşmak için ikili (eşli) okuma, yankılı okuma, okuyucu tiyatroları, paylaşımlı okuma, arkadaşla okuma, destekli (yardımla) okuma, kelime tekrarlama, koro hâlinde okuma gibi stratejilerin uygulanması önerilmektedir (Özenç 2020).

2.6. Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma, okunan metin ile ilgili yorumlar, değerlendirmeler yapabilmektir. Okuma sürecinde yorum çok önemlidir. Eğer okur, okuduğu şeyi sorguluyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir. Eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir etkileşim içine girmedir. Başka bir deyişle yazarın bize ilettiği iletiyi alımlama edimidir (Özdemir 2002, s. 87). Kişinin okuduklarını unutmaması, uzun süre hatırda tutması ancak eleştirel okuma sayesinde gerçekleşebilir. Eleştirel okumanın amacı, kapsamlı bir çalışma sonucunda üretilmiş fikirleri, kavramları ya da teorileri ayırt etmektir. Eleştirel okumanın en büyük faydası, bireyin yanlış bilginin farkına varmasına yardımcı olmaktır. Eleştirel okumanın diğer bir önemli aşaması okurken soru sormadır. Derste öğretmenin özellikle bu hususa özen göstermesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilere metni sorgulayıcı sorular sorarak onların zihinlerindeki sorulara cevap aramalarına imkân verilmelidir. Eleştirel okuma yapan kişi okuduğu metni sorgulayarak ulaştığı bilgilerle kendisine ait özgün bir bakış açısı edinebilir (Arıcı 2018, s. 47-48).

2.7. Hızlı Okuma

Hızlı okuma, okuyucunun belirli ve kısa bir süre içerisinde kavrama performansında herhangi bir düşüş yaşamadan metni seri bir biçimde okuması olarak tanımlanmaktadır (Kırkkılıç 2014). Hızlı okuma, son yıllarda ortaya çıkmış bir kavram gibi görünse de pek çok okuma türüne göre oldukça eski bir geçmişi vardır. Nitekim 1700'lü yıllarda Fransa krallarının çocuklarına hızlı okuma eğitimi verildiği, 1800'lü yıllarda Avrupa'da aristokrasi sınıfına mensup ailelerin hızlı okuma etkinlikleri yaptıkları ve 1900'lü yıllarda Amerikan ordusu askerlerine hızlı okuma öğretildiği bilinmektedir (Kaçar 2015).

Günümüzde okunması gereken basılı ve dijital metinlerin hızla artması, bu teknik veya türe olan ihtiyacı tekrar gündeme getirmiştir. Çünkü özellikle internet imkânları hem bilginin hızla artmasını hem de yaygınlaşmasını sağlamıştır. Böylece insanların günlük hayatının içine çok daha fazla yazı/metin girmiş, sınavlara ve bu sınavlarda hızlı okumaya olan ihtiyaç artmıştır.

Hızlı okumada bireyin göz sıçramalarını daha seri ve geniş yapması önemlidir. Bu bakımdan göz kasları egzersizler yoluyla geliştirilmeye çalışılır. Daha hızlı okuyabilmek için esnek okuma, göz atma, seçmeli okuma,

göz gezdirme, kaymağını alma, yerini bulma, ön okuma, gözden geçirme gibi taktikler önerilmektedir (Kırkkılıç 2014).

Hızlı okuma kavramıyla ilgili zihinlerde bazı soru işaretleri bulunmaktadır (Bozan 2012). Hızlı okunduğu takdirde anlaşılmayacağı düşüncesi, hızlı okumanın önünde psikolojik bir engel oluşturmaktadır. Buna ek olarak kelimeleri teker teker okumaya çalışmak, kelimelere takılmak, dönüşler yapmak, sesli okumaya çalışmak, parmakla okumak, nefesi ayarlayamamak, ezberlemeye çabalama, dikkati dağıtacak bir ortamda okuma yapma, düşük kelime hazinesine sahip olma, konsantrasyon ve motivasyon eksikliği gibi unsurlar hızlı okumaya ket vuran unsurlardır (Kırkkılıç 2014). Öğretim ortamlarında hızlı okumanın faydalarına değinilmeli, hızlı okumaya ilişkin ön yargı ve korkuların yersiz olduğu belirtilerek öğrencilere bu beceri kazandırılmaya çalışılmalıdır.

2.8. Okuma Eğitimi için Metin Seçimi

Okuma eğitiminde önemli hususlardan biri de okunacak metinler ve bunların seçimi meselesidir. Günümüzde kitap ve metin seçiminde doğrudan ebeveyn ve öğretmenlere yol göstermesi için hazırlanmış bağlayıcı bir belge/yazı bulunmamaktadır. Bu kişiler bazen akademik yayınlarda belirtilen ilkeler çerçevesinde okunacak materyallerin seçimini yaparken bazen de çeşitli kişi veya kurumlar tarafından önerilmiş kitap, dergi vb. materyalleri kullanmaktadırlar.

Her ne kadar tam olarak mezkûr amaca yönelik hazırlanmamış olsa da Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayın Seçme Yönetmeliği (*Resmî Gazete* 18. 06. 2005; güncelleme 26/3/2011) ile İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri (MEB 2019: 18) başlıklı metinlerin geçici bir dönem için ebeveyn ve öğretmenlere bu konuda fikir verebilir. Bu metinlerden ilkinde bakanlıkça veya kütüphanelerce satın alınacak, bağışlanacak ve değişimi yapılacak yayınlar ile abone olunacak süreli yayınların değerlendirilmesinde hangi ölçütlerin aranacağı belirtilmiştir. Bu ölçütler şu şekildedir:

Anayasada belirtilen temel ilkelere, kanunlara, genel ahlaka ve uluslararası anlaşmalara aykırı olmamak üzere:

a) Ulusal, evrensel kültür ve sanat eserlerinin bugünkü kuşaklara tanıtılmasını sağlayan,

b) (Değişik: RG-26/3/2011-27886) Kişilerin pratik bilgi ve becerilerini geliştiren, zamanlarını değerlendirmelerine yönelik gereksinmelerini karşılayan,

c) Toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik kalkınmasına yardımcı olan, ortak duygu ve hassasiyetlerini tahrip etmeyen, bireylerin ve toplumun bir kesimini rencide etmeyen ve gruplar arasında düşmanca duygular oluşturmayan,

d) Çağdaş uygarlığın yapıcı ve bilimsel birikimini yansıtan, Atatürk ilkeleri ile demokrasi, laiklik, insan hakları, düşünce özgürlüğü gibi ulusal ve evrensel değerlere aykırı olmayan,

e) Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, geleneklerimizi yansıtan,

f) İçerik yönünden reklam ve ticari amacı ön planda tutmayan,

g) Siyasi amaçlı ve propagandaya yönelik olmayan,

h) (Değişik: RG-26/3/2011-27886) Kolay anlaşılır ve konuşulan dillerde yazılmış olan,

i) Yazım, dizgi ve baskı hataları bulunmayan, bağış yayınlarda fiziksel olarak yıpranmamış ve güncel olan,

j) Danışma kaynakları ve araştırmaya dayalı yayınlarda en yeni basım tarihine sahip olan,

k) (Değişik: RG-26/3/2011-27886) Kullanıcılar tarafından aranan ve hizmet verilecek yörenin gereksinmelerini ve kültürel birikimlerini (tarım, hayvancılık, balıkçılık, el sanatları gibi) karşılayabilecek nitelikte olan,

l) Süreli yayınlarda belirtilen zamanda ve düzenli çıkan,

m) Yurt içinde yayınlanan kitaplar için Uluslararası Standart Kitap Numarası (ISBN) almış olan,

n) Yurt içinde yayınlanan süreli yayınlar için Uluslararası Standart Süreli Yayın Numarası (ISSN) almış olan yayınlar seçilir.

İkincisine göre ise Türkçe ders kitabına alınacak metinlerde bulunması gereken özellikler 14 maddede sıralanmıştır. Bunlar ilgili programda yer almaktadır.

2.9. Okuma Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Öğrencilerin okuma başarısı üzerinde öğretmenlerin etkisini gösteren araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. Bunlara göre öğretmenlerin eğitim seviyesi, atamaların türü (kadrolu, vekil, ücretli, stajyerlik vb.) ve deneyim süresi çocukların okuma başarısıyla ilişkilendirilir. Ayrıca, öğretmen niteliklerinin okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Bacanlı 2001, s. 205). Yine öğretmen eğitiminin uzunluğu ve içeriğinin öğrenci başarısını etkileyen iki etkili yön olduğu rapor edilmiştir (Eurydice 2011, s. 85).

Uluslararası Okuma Derneği (IRA) tarafından 2000 yılında hazırlanan raporda her çocuğun iyi öğretmenleri hak ettiği çünkü öğretmenlerin çocukların okuma başarılarında ve okuma motivasyonlarında farklılık meydana getirdikleri belirtilmiştir. Mezkûr raporda (IRA 2000, s. 1) bu öğretmenler "mükemmel" olarak adlandırmış ve özelliklerinden bahsedilmiştir. Bu özellikler şöyle özetlenebilir:

- Okumanın ve yazmanın gelişimini belirler ve bütün çocukların okuyup yazabileceğine inanırlar.
- Çocukların bireysel gelişimini takdir ederler ve okuma uygulamalarını çocukların önceki deneyimleriyle ilişkilendirirler.
- Her yöntemin kullanımını ve yöntemleri etkili bir öğretim programında birleştirmeyi becerebilirler, okumayı öğretmek için birçok yol bilirler.
- Öğrencilerin okuması için değişik kaynaklar ve materyaller önerirler.
- Öğretimi öğrencilere bireysel olarak uygulamak için esnek grup stratejileri kullanırlar.
- Mükemmel okuma eğitimcisidirler. (Yani stratejik olarak yardımcı olurlar). Bunlara ek olarak iyi okuma öğretmenleri genelde birçok iyi öğretmenle ortak özellikleri taşır. Sınıfları yönetecek güçte pedagojik bilgi ve içeriğe sahiptirler. Öyle ki bağımsız öğrenmeyi sağlamak için çocukların başarısını artırmak ve zorluk çeken çocuklara yardım etmek için güçlü güdüleme stratejileri kullanırlar.

2.10. Okuma Eğitiminde Okul Dışı Ortamlar: Aile, Kütüphane ve Multimedya

Okuma genellikle okulda öğrenilse de okul dışı ortamlar olarak ifade edilebilecek olan aile çevresi, arkadaş ortamı, kütüphane ve multimedya (televizyon, bilgisayar, medya ve sosyal medya vb.) imkânları da bu eğitim için önemli görülmektedir.

Ebeveynlerin evde çocuklarına yönelik okuma etkinlikleri, okula başlamamış çocukların okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Araştırmalara göre bu etkinlikler hem ilkokul hem de ortaokul düzeyindeki çocuklara yararlıdır (Er ve Arıcı 2018, s. 18). Ailenin çocuklara yönelik bu çalışmaları özellikle okuma motivasyonuyla başarısında kendini gösterir. Ailede okuma çalışmaları bebekliğe kadar iner. Okuma becerisinin geliştirilmesinde aile desteğinin önemli olduğunu gösteren çok sayıdaki araştırmadan yola çıkılarak pek çok ülkede aileler için okuryazarlık programları yürütülmektedir. Bu programların büyük çoğunluğu ebeveynlerle çocukların etkileşim kurmasının desteklenmesi üzerinedir (Eurydice 2011, s. 26).

Kütüphaneler bireylerin hem eğitim ve araştırma çalışmaları için yararlandıkları hem de kişisel gelişimleri için kitap, dergi vs. temin ettikleri en önemli yerlerin başında gelmektedir. Ancak internet kullanımının yaygınlaşmasıyla kütüphanenin bir ihtiyaç olarak öneminin azaldığı görülmektedir. Günümüzde öğrencilerin özellikle ev ödevlerini yapmak için kütüphaneleri kullandıkları gözlemlenmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenlerinin teşvikleriyle bu mekânları kullanma bilinci kazandıkları; maddi yetersizlik ve kütüphanedeki kaynakların güvenilirliğinin de kütüphane kullanımını artırdığı düşünülmektedir (Arıcı 2018, s. 155). TIMMS (2011, s. 67) verilerine göre kütüphane ile okul başarısı arasında ilişki vardır. Okul kütüphanesindeki kitap sayısı arttıkça, öğrencilerin matematik başarılarının da artma eğiliminde olduğu görülmektedir. TIMSS ülkeleri genelinde olduğu gibi Türkiye'de de okul kütüphanesindeki kitap sayısı arttıkça öğrenci başarısının arttığı görülmektedir. Türkiye'de en yüksek başarı ortalamasının (487) kütüphanelerinde 501-5000 arası kitap bulunan okullarda, en düşük başarı ortalamasının ise (420) kütüphanesi olmayan okullarda öğrenim gören öğrencilerde tespit edildiği görülmüştür. PIRLS 2001 raporuna göre evlerinde çok çocuk kitabı bulunanlar, az çocuk kitabı bulunan öğrencilerden daha başarılıdır. Evinde 100'den daha fazla kitaba sahip olanlar 10'dan daha az kitabı olanlardan başarı düzeyleri daha yüksektir. Ortalamada öğrencilerin çoğunluğunun (%58) evinde %25'ten daha fazla kitaba sahiptir (Mullis vd. 2003).

Multimedyayı da içinde barındıran teknoloji hem eğitim sistemini değiştirmekte hem de ondan büyük ölçüde yararlanmaktadır. Bunun bir sonucu olarak bilgisayar ve internet eğitim sisteminin bir parçası hâline gelmiştir. Uzaktan eğitim faaliyetleri, çevrim içi konu anlatımları, testler, denemeler, elektronik kitaplar sayesinde eğitim kesintisiz devam etmektedir. Mobil teknolojiler sayesinde küçülen teknolojik aletleri sürekli yanımızda bulundurabilmemiz öğrenmeyi de olumlu yönde etkilemiştir. Bulun, Gülnar ve Güran (2004, s. 161) mobil teknolojilerin bireylere yaşam boyu öğrenme, farkında olmadan öğrenme, ihtiyaç anında öğrenme, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme ile yer ve şartlara göre ayarlanan öğrenme konularında yararlı olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, teknoloji kullanımının öğrenci başarısını artırdığını savunanların sayısı, savunmayanlara göre daha yüksektir (Bransford vd. 2019). Teknoloji kullanımının öğrenci başarısına olumlu etkileri beraberinde eğitim alanında teknolojinin yaygınlaşmasının yolunu açmıştır. Ancak bu yaygınlaşma teknolojiye ne derecede yer verilmesi gerekliliği sorusunu da beraberinde getirmiştir. Multimedyayı da kapsayan teknolojinin olumsuz yönleri içerisinde özellikle çocuklar üzerinde bağımlılık oluşturmaktadır. Bir kişide bağımlılığa giden süreç üç aşamada gerçekleşir. Bunlardan ilki kullanım, ikincisi kötüye kullanım, sonuncusu ise bağımlılıktır (Dinç 2015, s. 31). Çocuklar

ve gençlerde sıklıkla görülen bağımlılıktır. Özellikle çocuklar arkadaşlarıyla oyun oynamak için sosyal medyayı kullanır hâle gelmişlerdir. Ödevlerini ve araştırmalarını yapmak için kütüphaneye giden veya kitap inceleyen çocukların yerini internet ortamında aradıklarının cevabını bulmaya çalışan çocuklar almaya başlamıştır. Yetişkinlerin bile sanal ortamda anlamlandıramadığı durumlar varken çocukların bu kadar sanal ortam içerisinde büyümeleri onların bağımlı hâle gelmelerine sebebiyet vermiştir.

Bütün bunlardan hareketle çocukların medyanın zararlı etkilerinden korunması gerekmektedir. Ancak bunun için sadece okul yeterli olmamakta, ebeveynlerinin de bu konuda bilinçlendirilmesi ve okul-aile iş birliğinin sağlanması gerekmektedir (Arıcı 2018b).

2.11. Okuma Eğitiminde Son Halka: Okuma Kültürü ve Alışkanlığı

Okuma kültürü, son dönemde okuma alışkanlığı yerine tercih edilen bir terim/kavram olmuştur. Okumanın ne olduğu bilindiğine göre burada dikkat çeken kültür kelimesidir. Kültür kavramıyla işaret edilen/kastedilen "hayata geçirilen" veya "yaşam biçimi hâlini almış" karşılıklarıdır. Bu cümleden olarak okuma kültürü kısaca "okumanın bireyin hayatında yer edinmesi" şeklinde tanımlanabilir. Yılmaz'a (2009) göre okuma kültürü, bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle okuma kültürü, sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin 'okuma' alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca, okuma kültürü, okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir.

Türkiye'de kitap okuma alışkanlığı ile ilgili bilgiler sorunludur. 2000'li yılların öncesiyle birlikte başında yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun ortak sonucu, ülkemizde kitap okuma oranlarının oldukça düşük düzeyde olduğu yönündedir. Hatta 2006 yılında yayımlanan bir raporun (Çocuk Vakfı 2006) başlığı "Türkiye Gerçeği: Okumama Alışkanlığı" şeklindedir. Bu raporda okuma oranı binde 1 olarak gösterilmiştir. 2000'den önceki araştırmalarda Türkiye'deki bu olumsuz duruma etki eden temel sebeplerinden biri olarak "okuryazarlık oranının azlığı" gösterilmiştir (Özgen 1992, s. 6). Nitekim 1990 yılı rakamlarına göre Türkiye'de okuma yazma bilenlerin oranı %75 civarındadır ve okuma yazma bilmeyen 10.000.000 insan vardır (Güneş 2000, s. 19). Yine 2001 yılında Türkiye'de basılan kitap sayısı da okuryazarlık oranını destekler durumda olup 6.000 civarındadır. O dönem için hem düşük oranda bir okuryazarlık oranı hem de gelişmiş ülkelere nazaran oldukça düşük bir kitap üretimi söz konusudur.

Her ne kadar üstteki veriler uzun bir dönem çeşitli akademik / bilimsel ortamlar ile bu ortamlardan beslenen mecralarda kullanılmış olsa da günü-

müzde artık bu verilerin çok ötesinde bir iyileşmeden söz etmek mümkündür. Nitekim TÜİK (2020a) verilerine göre Türkiye'de nüfusun %97,7'si okuma yazma bilmektedir. Buna göre nüfusun %2,3'ü ise okuma yazma bilmeyenlerden oluşmaktadır. Yine aynı veriye göre okumaz-yazmazların %85'i kadınlardan oluşmaktadır. Yine son yıllarda basılan kitap sayısı da büyük oranlarda yükselme göstermiştir. Nitekim yayımlanan materyallerin sayısı 2019 yılında, 61 bin 512 kitap, 415 elektronik kitap (DVD, VCD, CD), 6 bin 72 web tabanlı elektronik kitap, 186 konuşan kitap (kaset, CD, DVD) ve 369 diğer olmak üzere toplam 68 bin 554 olmuştur (TÜİK 2020b). Bu verileri son yıllarda okuma üzerine yapılan araştırmalar da (Akkaya ve Özdemir 2013; Bayat ve Çetinkaya 2018; Oku-Yay 2019) desteklemektedir.

Okuma kültürünün/alışkanlığının geliştirilmesi ülkeler ve toplumlar için son derece önemlidir. Çünkü okumanın eğitimdeki verimliliği artırma oranı yüzde 30; eğitimin ekonomideki verimliliği artırma oranı ise %44 (Çocuk Vakfı, 2006) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca okulda eğitim okumayla başlar ve bütün dersler için okuma gereklidir. Bu durum bir taraftan okuma üzerine araştırma yapmayı gerektirirken diğer taraftan çok yönlü ve uzun vadeli bir çalışma/politika gerektiren bir alan olarak görülmesini de gerektirmektedir. Bu itibarla okumayla ilgili öncelikli özel ve tüzel kişiler ile kurum ve kuruluşların belirlenmesi ve ortaklaşa okuma kültürü ve alışkanlığının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bunun için başta aile, öğretmen ve okul olmak üzere eğitim programları, kütüphaneler, üniversiteler, bakanlıklar (Aile Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı), sivil toplum kuruluşları (vakıflar, dernekler, sendikalar vb.), yayınevleri, medya kuruluşları öncelikli kişi ve kurumlar olarak değerlendirilebilir (Eurydice 2011).

Türkiye'de okuma kültürünün ve alışkanlığının geliştirilmesinde ilk olarak kurumsal bir yapının oluşturulması önerilmektedir. Çünkü hem bu işin önem düzeyi hem de yapılacak çalışmaların kapsamı dikkate alındığında bu çalışmaların bir merkez veya merkezler tarafından düzenlenmesinin gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bunun için Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (TOYMER) adıyla toplumun bütün kesimlerine yönelik okuma ve yazma politikaları belirleyecek, planlayacak, uygulamasını ve koordinasyonunu yapacak bir kurum veya ajansa ihtiyaç duyulmaktadır (Arıcı 2016, s. 1391).

Okuma kültürünün ve alışkanlığının geliştirilmesinde diğer önemli bir mesele kitap seçimiyle ilgilidir. Nitekim Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011) Türkiye'de en çok tavsiye üzerine kitap okunduğunu (%61,5) belirtirken Karaşahin (2009) öğretmenlerin bilgi edinmeye yönelik olmasından sonra ikinci

sırada tavsiye edilmesinden dolayı kitap okuduklarını tespit etmiştir. Ancak Türkiye'de 2000'li yıllar öncesinde öğrencilere okutulacak kitaplar Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenmiş; 2004 yılından itibaren ilk ve ortaöğretim öğrencileri için 100 Temel Eser listeleri oluşturulmuş ise de 2018 yılında yayımlanan bir genelge (MEB 2018) ile bu uygulamadan da vazgeçilmiştir. Hâlihazırda öğrencilere kimin hangi ölçütlere göre kitap seçip önereceği bilinmemektedir.

Öğrencilerin kitapla tanışması ve kitabı sevmesinde ebeveynler ile öğretmenlerin yeri ayrıdır. Bunun için gerek anne ve babalar gerek öğretmenlerin kitap ve diğer materyaller konusunda iyi bir birikime sahip olmaları gerekmektedir. IRA'nın (2000) raporunda öğrencilere değişik kaynaklar ve materyaller önerme, öğretmenlerin 7 özelliğinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu itibarla özenli bir şekilde düşünülerek seçilmiş kitap önerilerinin öğrencilere kitabı, okumayı ve edebiyatı sevdirme konusunda çok büyük işlevlerinin olduğu unutulmamalıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin öğrencilere kitap tavsiye etme konusunda bilgili, dikkatli ve titiz davranmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere kitap önerirken Anayasa'ya ve yasalara, Millî Eğitim Temel Kanunu'na uymaları ile kitapların metinsel ve biçimsel özelliklerine dikkat etmelerinin yanı sıra şu hususları da göz önünde bulundurmaları önerilmektedir (Akbayır 2010; Arıcı 2018b):

- Öğretmenler, her konuda olması gerektiği gibi okuma konusunda da öğrencilere örnek teşkil etmelidir.
- Öğretmenler, eserleri önermeden önce en az bir kez okumalıdır.
- Öğretmenler çocukların bireysel gelişimlerini takip etmeli, stratejik olarak yardımcı olmalıdır.
- Eserlerin millî ve manevi değerlerimizle uyum içerisinde olduklarından emin olunmalıdır.
- Çocuğa göre olmalıdır.
- Estetik yönü ihmal edilmemiş olmalıdır.
- Öğrencinin yaş ve gelişim özellikleri, karakter ve çevresel etmenleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Çocuğun kavram dünyasını ve sözcük dağarcığını geliştirecek mahiyette olmalıdır.
- Çocuğun yaratıcılığını ve hayal dünyasını geliştirmeye katkı sunacak şekilde tasarlanmış olmalıdır.

2.12. Okuma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bir nesnenin, bireyin veya davranışın belirli özelliklere sahip olup olmadığını saptamaya ve gelişim düzeyini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan

bir sayısallaştırma işlemidir (Atılgan, 2009). Değerlendirme ise ölçme işleminden elde edilen sonuçların yorumlanmasıdır. Eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini ve amaca ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla yapılan ölçme-değerlendirme çalışmaları, her alan için olduğu gibi okuma becerisi için de önemli bir yere sahiptir. Okumanın hedeflerine ulaşılma düzeyini belirlemek için ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır.

Değerlendirme süreci, öğretmenlere çocukların okuma becerileri açısından nerede olduklarını ve nereye gitmeleri gerektiğini ve bunun için neler yapılması gerektiğini gösteren bir yol haritası işlevi görmektedir.

Bu anlamda değerlendirme çalışmaları hem öğretim için başlangıç noktasını hem de okuma becerileri açısından öğrencilerde gözlenen ilerlemeyi ve öğretim sürecinin niteliğini belirleme açısından önem arz etmektedir (Akyol vd. 2014, s. 5). Güneş (2000), okuma öğretiminde yakalanan başarıyı değerlendirmek için öğrencilerin başlangıç ve sonuç düzeylerinin ölçülmesi gerektiğini ifade eder. Ürün odaklı yaklaşımda hedef davranışların gerçekleşmesi önemsenir. Süreç temelli yaklaşımın esas alınmasıyla birlikte bireyin öğrenme sürecinde kat ettiği aşamalar da dikkate alınmaktadır.

Ölçme değerlendirme yapmadan önce her öğrencinin farklı bireysel özelliklere sahip olduğu göz önünde tutulmalıdır. Dolayısıyla öğrencinin sahip olduğu okuma kusurları ve bozuklukları tespit edilmeli, okumaya engel olacak veya süreci yavaşlatacak fiziksel ve zihinsel unsurlar ortaya çıkarılıp devre dışı bırakılmalıdır. Akyol (2016) okuma eğitiminde ölçme değerlendirme yaparken öğrencinin okuma hızı, süresi, tutum ve motivasyonu, göz sıçramaları, ön bilgileri harekete geçirme oranı, ilgi ve dikkat düzeyi, metnin temel ögelerini belirleme yetisi gibi özelliklerin de dikkate alınması gerektiğini ifade eder. Okumanın değerlendirilmesinde öğretmenlerin pratik değerlendirme de yapabileceği belirtilmektedir. Buna göre kelime tanıma düzeyi, okuma hızı, okuma prozodisi ve anlama düzeyi değerlendirilecek becerilerdir (Akyol vd. 2014, s. 4).

Çoktan seçmeli, açık uçlu, boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme gibi klasik ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra ürün dosyası, performans ödevi, akran değerlendirme, öz değerlendirme, zihin haritası gibi alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Ancak yapılan çalışmalar, Türkçe öğretmenlerinin programda ve ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının çoğunu kullanmadıklarını saptamıştır (Deniz ve Keray Dinçel 2019).

Türkçe dersi, bilgiden ziyade becerilere dayanan bir alandır (Özbay 2006). Bu bakımdan öğretmenler tarafından sıkça kullanılan ve eğitim sistemimizin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan çoktan seçmeli

testlerin okuma eğitimi özelinde Türkçe eğitimi alanında kullanılmasının verimli olmadığı düşünülmektedir (Çiftçi ve Temizyürek 2008, s. 126). Çoktan seçmeli testler, hazırlanması kolay ve uygulanması pratik araçlar olarak görülse de öğrencilerin yaratıcılık becerilerini zayıflattığı için daha az tercih edilmelidir (Üstüner ve Şengül 2004). Ayrıca öğrencilere yöneltilecek soruların yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamakları olan hatırlama–anlama–uygulama–çözümleme–değerlendirme–yaratma seviyelerine dengeli bir biçimde dağıtılması da önem taşımaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi için ister çoktan seçmeli test olsun ister açık uçlu yazılı sorular olsun her iki ölçme ve değerlendirme türünün de olumlu ve olumsuz taraflarının olduğu belirtilerek eğitim sürecinde bunların göz önünde bulundurulması gerektiği önerilmektedir. Bu itibarla farklı test teknikleri, ölçülen becerinin farklı yönlerinin ölçülmesine izin vermektedir. Bu yüzden hangi tekniklerin ölçmede yeterli olacağına ve tipik olarak neyi ölçtüklerine dikkat etmek önemlidir.

Sonuç olarak bir şeyi öğrenmenin/öğretmenin temel amacının öğrenmeyi geliştirmek olduğuyla birlikte ölçmenin temel amacının da bireylerdeki öğrenmelerin gelişimi hakkında çıkarım yapmak ya da kararlar almak için gereken bilgileri toplamak olduğu unutulmamalıdır. Yine okumayı test etmede en iyi yöntem diye bir durumun olmadığı ve tek bir test yönteminin de ölçme amaçlarının hepsini tek başına gerçekleştirme imkânını vermeyeceği bilinmelidir. Ayrıca test yönteminin okumayı değerlendirmeye etkisinden dolayı sınırlı sayıda teknik kullanılmasının okumanın önyargılı bir şekilde değerlendirilmesi riskini doğurabileceği akıldan çıkarılmamalıdır.

SONUÇ

Bireylerin hayatlarının her döneminde okumadan yeterince istifade edebilmeleri, sadece okumada ve okuduklarını anlamada iyi olmayla değil, okumayı bir kültür hâline getirmeleriyle mümkündür. Buna ilaveten seçici okur olmak da önemlidir. Çünkü bu durum okunacak kitapların niteliğini ortaya çıkarır. Nitelikli kitaplar okumak ve okutmaksa hiç şüphesiz başta aileler olmak üzere öğretmenler ile uzmanların meseleye dâhil edilmesini gerektirir.

Okumayı bir dil becerisinden daha kapsamlı ve etkili bir mekanizma olarak görmek gerekir. Çünkü okumanın eğitimdeki verimliliği artırma oranı %30; eğitimin ekonomideki verimliliği artırma oranı ise %44 olarak tespit edilmiştir (Çocuk Vakfı 2006). Ayrıca okulda eğitim okumayla başlar ve bütün dersler için okuma gereklidir. Bu durum bir taraftan okuma üzerine araştırma yapmayı gerektirirken diğer taraftan çok yönlü ve uzun vadeli bir çalışma ve politika ortaya koymayı gerektiren bir alan olarak görülmesini de gerektirmektedir (Arıcı 2021, s. 9). Bu itibarla okumayla ilgili öncelikli özel ve tüzel

kişiler ile kurum ve kuruluşların belirlenmesi ve ortaklaşa okuma kültürü ve alışkanlığının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bunun için başta aile, öğretmen ve okul olmak üzere eğitim programları, kütüphaneler, üniversiteler, bakanlıklar (Aile Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı), sivil toplum kuruluşları (vakıflar, dernekler, sendikalar vb.), yayınevleri, medya kuruluşları öncelikli kişi ve kurumlar olarak değerlendirilebilir. (Eurydice 2011) Yine aynı amaçla sadece okuma ve yazma çalışmalarına yönelik faaliyetler yürüten kurumsal bir yapının oluşturulması da yarar sağlayabilir. Çünkü hem bu işin önem düzeyi hem de yapılacak çalışmaların kapsamı böyle bir ihtiyacı gerekli kılmaktadır. Nitekim Arıcı (2016, s. 1391) bu amaçla toplumun bütün kesimlerine yönelik okuma ve yazma politikalarını belirleyip planlayacak, uygulama ve koordinasyon çalışmaları yapacak Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (TOYMER) adıyla bir kuruma veya ajansa ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

KAYNAKLAR

Ahmed, Yusra vd. (2014), "Developmental Relations Between Reading and Writing at the Word, Sentence, and Text Levels: A Latent Change Score Analysis", *Journal of Educational Psychology*, *106(2)*, s. 419-434.

Akbayır, Sıddık (2010), *Çocuğum Neyi Okumalı*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Akkaya, Nevin ve Özdemir, Serpil (2013), "Ortaöğretim Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği)", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2(1)*, s. 75-96.

Akyol, Hayati (2005), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Akyol, Hayati (2014), "Görsel Okuma ve Sunu", *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. A. Kırkkılıç ve H. Akyol), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Akyol, Hayati (2016), *Türkçe Öğretim Yöntemleri.* Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Akyol, Hayati, Yıldırım, Kasım, Ateş, Seyit. Çetinkaya, Çetin ve Rasinski, Timoty (2014), *Okumayı Değerlendirme,* Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Alver, Köksal (2008), "Okumanın Hâlleri: Okuma Sosyolojisi Üzerine", *Eğitime Bakış Dergisi*, *11*, s. 36-44.

Arıcı, Ali Fuat (2018a), *Okuma Eğitimi*, (4. bs.), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Arıcı, Ali Fuat (2018b), *Çocuk Edebiyatı ve Kültürü*, (2. bs.) Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Arıcı, Ali Fuat (2015), "Türkçe öğretmenleri / Öğretmen Adayları Ne Okumalı? -Bir "Okuma Listesi" Önerisi-" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30(3)*, s. 1-15.

Arıcı, Ali Fuat (2016), "Eğitimin Geleceğini İnşa Etme Üzerine Bir Öneri: Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (TOYMER)", *Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Kitabı*, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara.

Arıcı, Ali Fuat (2021), "Kitaplarla İlişkimizin Kısa Tarihi", *Eğitime Bakış*, *17(51)*, s. 1-10.

Arıcı, Ali Fuat ve Taşkın, Yusuf (2019), "Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi", *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, *5(2)*, s. 185-194.

Atılgan, Hakan (2009), Ölçmenin Temel Kavramları, (Ed. H. Atılgan,) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,* Anı Yayıncılık, Ankara.

Aytan, Talat (2019), Dinleme Eğitimi. (Ed. H. Kavruk ve H. Kurnaz), *Türkçe Öğretimi,* Nobel Yayınları, Ankara.

Bacanlı, Hasan (2001), *Gelişme ve Öğrenme*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Balcıoğlu, Tahir Harimi (2018), *Medeniyet Tarihinde Kütüphaneler*, Büyüyenay Yayınları, İstanbul.

Bayat, Nihat ve Çetinkaya, Gökhan (2018), "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri", *İlköğretim Online*, *17(2)*, s. 984-1001.

Bazerman, Charles (1980), "A Relationship Between Reading and Writing: The Conversational Model", *College English*, *41(6)*, s. 656-661.

Berns, S. Gregory, Blaine, Kristina, Prietula, Mj ve Pye, Brandon E. (2013), "Short- and Long-Term Effects of a Novelon Connectivity in the Brain", *Brain Connectivity*, *3(6)*, s. 1-11.

Billington, Josie vd. (2010), *An Investigation in to the Therapeutic Benefits of Reading in Relation to Depression and Well-Being*, The Reader Organization, Liverpool.

Bozan, Aliye (2012), *Hızlı Okuma Eğitiminin 10. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Bransford, John. D. vd. (2019), *İnsanlar Nasıl Öğrenir? Beyin, Akıl, Tecrübe ve Okul,* (Çev. M. A. Erdener), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Bulun, Mustafa vd. (2004), "Eğitimde Mobil Teknolojiler", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3(2)*, s. 161-169.

Cain, Kate, (2006), "Individual Differences in Children's Memory and Reading Comprehension: An İnvestigation of Semantic and Inhibitory Deficits", *Memory*, *14(5)*, s. 553-569.

Carr, Nicholas (2017), Okurların Hayalleri, (çev. O. Mağden Ünal), *Okuma Üzerine Yakın Okumalar,* Deli Dolu Yayınları, İzmir.

Castles, Anne vd. (1999) "Varieties of Developmental Reading Disorder: Genetic and Environmental Influences", *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), s. 73-94.

Cooley, Charles Horton (1992), *Human Nature and the Social Order*. Transaction Publishers, New Brunswick.

Coşkun, Abdurrahman (2014), "Ayna Nöronlar", *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, *(557)*, s. 62-65.

Cüceloğlu, Doğan (2015), *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çifci, Musa ve Ünlü, Süleyman (2020), "Türkiye'de Çevrimiçi Okuma Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8(4)*, s. 1368-1385.

Çiftçi, Ömer ve Temizyürek Fahri (2008), "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), s. 109-129.

D'Astous, Alain vd. (2006), "Factors Influencing Readers' İnterest in new Book Releases: An Experimental Study", *Poetics*, *34*, s. 134-147.

Dehaene, Stanislas (2014), *Beyin Nasıl Okur*? (Çev. O. Karakaş), Alfa Bilim Yayınları, İstanbul.

Deniz, Kemalettin ve Keray Dinçel, Betül (2019), "Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme Ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7(1)*, s. 28-64.

Dinç, Mehmet (2015), "Teknoloji Bağımlılığı ve Gençlik", *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, *3*, s. 31-65.

Duran, Erol ve Alevli, Ozan (2014), "Ekrandan Okumanın 8. Sınıf Öğrencilerinde Anlamaya Etkisi", *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *2(1)*, s. 1-11.

Emiroğlu, Selim ve Pınar, F. Nur (2013), "Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi", *Turkish Studies, 8(4)*, s. 769-782.

Er, Züleyha ve Arıcı, Ali Fuat (2018), "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi", *Türkiye Eğitim Dergisi*, *3(1)*, s. 1-21.

Ergenç, İclal (1999), "Dil Bilimin Bakış Açısıyla Beyin", *Popüler Bilim*, *68*, s. 41-49.

Erünsal, İsmail E. (2019), *Osmanlı Kültür Tarihinin Bilinmeyenleri*, Timaş Yayınları, İstanbul.

Erünsal, İsmail E. (2018), *Ortaçağ İslam Dünyasında Kitap ve Kütüphane*, Timaş Yayınları, İstanbul.

Eurydice (2011), *Avrupa'da Okuma Eğitimi: Bağlam, Politika ve Uygulamalar*. Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice (Erişim Tarihi: 25.12.2020)

Fazlıoğlu, İhsan (2017), *Akıllı Türk Makul Tarih*. (6. bs.) Papersense Yayınları, İstanbul.

Felski, Rita (2010), *Edebiyat Ne İşe Yarar*? (Çev. E. Ayhan) Metis Yayınları, İstanbul.

Girgin, Mustafa (2006), "İşitme Engelli Çocukların Konuşma Edinimi Eğitiminde Dinleme Becerilerinin Önemi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *7(01)*: 15-28.

Göktürk, Akşit (2000), *Sözün Ötesi*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Gün, Mesut ve Demirel, Ahmet (2019), Okuma Eğitimi, (Ed. H. Kavruk ve H. Kurnaz) *Türkçe Öğretimi,* Nobel Yayınları, Ankara.

Günay, V. Doğan (2008), Neyi, Nasıl Okuruz ya da Okumalıyız? *Art-E Sanat Dergisi*, *1(2)*, s. 1-16.

Günaydın, Yusuf ve Arıcı, Ali Fuat (2020), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi", *EKEV Akademi Dergisi*, *83*, s. 673-696.

Gündüz, Mustafa (2021), Türklerin Bilim, Sanat ve Medeniyete Katkıları, *Türkçe Öğrenenler İçin Türkler ve Türkiye* (Ed. A. F. Arıcı ve Y. Günaydın), YTB Yayınları, Ankara.

Güneş, Firdevs (2000), *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara.

Güneş, Firdevs (2010), "Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7(14)*, s. 1-20.

Güneş, Firdevs, (2016), "Kâğıttan Ekrana Okuma Alanındaki Gelişmeler", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1)*, s. 1-18

Harris, Albert J. ve Edward, Sipay R. (1990), *How to Increase Reading Ability*. Longman Group, London.

IRA (2000), *Excellent Reading Teacher*,: International Reading Association, New York.

Kaçar, Kadir (2015), *Hızlı Okuma Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okumaya İlişkin Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kalyoncu, Hamdi ve Ovak, Fikriye (2006), *İkra - Okuma Psikolojisi*. Marifet Yayınları, İstanbul.

Kaplan, Mehmet (2005), *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 3: Tip Tahlilleri*, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Karaşahin, Mustafa (2009), *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi*, MEB Yayınları, Ankara.

Kardaş, Mehmet Nuri (2018), Okuma Kusurları, (Ed. O. Sevim ve Y. Söylemez) *Okuma Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara.

Kardaş, Mehmet Nuri ve Esendemir, Nurullah (2020), Okuma Eğitiminde Bellek ve Özellikleri. (Ed. M. Kaya ve M. N. Kardaş,) *Okuma Eğitimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Kavruk, Hasan ve Çeçen, Mehmet Akif (2013), "Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Alan Basamakları Açısından Değerlendirilmesi", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1(4)*, s. 1-9.

Kaya, Mustafa (2020), Okumanın Unsurları, (Ed. M. Kaya, ve M. N. Kardaş,) *Okuma Eğitimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Kırkkılıç, Ahmet (2014), Hızlı Okuma Nedir? (Ed. A. Kırkkılıç ve H. Akyol), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Kuşdemir, Yasemin ve Katrancı, Mehmet (2016), "Okumada Kaygı ve Anlama: Ana Fikri Bulamıyorum Öğretmenim!", *Eğitim ve Bilim Dergisi, 41(183)*, s. 251-266.

Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011), *Türkiye Okuma Kültürü Haritası*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Macit, İbrahim ve Demir, Mehmet Kaan (2016), "Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekran Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi", *Turkish Studies, 11(3)*, s. 1647-1664.

Maden, Aslı (2019), "Ortaokul Öğrencilerinin E-Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi", Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), Proceedıngs ICES-2019, s. 24-36.

Maden, Sedat (2012), "Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *1(3)*, s. 1-16.

Mart, Çağrı Tuğrul (2012), D"eveloping Speaking Skills Through Reading", *International Journal of English Linguistics, 2(6)*, s. 91-96.

Maviş, Adil (2004), *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri*, Hayat Yayınları, İstanbul.

MEB (2016), Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/12113913_yonetmelikderskitaplari.pdf

MEB (2018), 2018/17 sayılı genelge, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Mert, Esra (2019), Okuma Güçlükleri, (Ed. H. Kavruk ve H. Kurnaz) *Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara.

Mullis, Ina vd. (2003), *PIRLS 2001 International Report*. International Study Center, Boston.

Musiek, Frank E. ve Chermak, Gail D. (2014), Auditory Neuroscience and Central Auditory Processing Disorder: An Overview. *Handbook of Central Auditory Processing Disorder, Volume I: Auditory Neuroscience And Diagnosis,* (Ed. F. E. Musiek ve G. D. Chermak), Plural Publishing, California.

MV (1926), *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. Millî Matbaa, İstanbul.

Oatley, Keith (2011), *Such Stuff as Dreams: The Psychology of Fiction*, John Wiley & Sons, West Sussex.

Oatley, Keith ve Wickelgren, Ingrid (2011), "10 Novels That Will Sharpen Your Mind", https://www.scientificamerican.com/article/fiction-stories-that-sharpen-your-mind/ (Erişim Tarihi: 10.10.2014).

Oku-Yay (2019), *Türkiye Okuma Kültürü Araştırması*, Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu, İstanbul.

Onan, Bilginer (2010), "Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları", *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *(27)*, s. 521-561.

Özbay, Murat (2006), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*, Öncü Basımevi, Ankara.

Özbay, Murat ve Barutçu, Tuğba (2013), "Dil Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6(11)*, s. 933-973.

Özçelebi Suat ve Cebecioğlu, N. Seler (1990), *Okuma Alışkanlığı ve Türkiye*, Milliyet Yayınları, İstanbul.

Özdemir Erem, Nur Hümeyra (2018), "Akıcı Okuma", (Ed. O. Sevim ve Y. Söylemez), *Okuma Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara.

Özdemir, Emin (2002), *Eleştirel Okuma*, Bilgi Yayınevi, Ankara.

Özden, Mehtap (2018), "Niçin Okumuyoruz?" *Tarih Okulu Dergisi*, *11(35)*, s. 299-313.

Özenç, Emine Gül (2020), Akıcı Okuma, (Ed. M. Kaya, ve M. N. Kardaş,) *Okuma Eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Özenici, Salih (2009), "İşleyen Belleğin Okuma Anlama Sürecindeki Rolü ve İşlevi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *22*, s. 467-476

Özgen, Bekir (1992), "Okuma Alışkanlığı Üzerine", *Abece*, *72*, s. 6-8

Proust, Marcel (2007), *Okuma Üzerine,* (Çev. I. Ergüden), Notos Kitap, İstanbul.

Rasinski, Timoty vd. (2009), "Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than A Concern For The Primary Grades?", *Literacy Research and Instruction*, *48(4)*, s. 350-361.

Rumelhart, David E. (1985), Toward an Interactive Model of Reading, *Theoretical Models and Processes of Reading*, (Ed. H. Singer ve R. B. Ruddell), DE: International Reading Association, Newark.

Sakar, Ekrem (2018), "Osmanlı Toplumunda En Çok Okunan 10 Kitap", http://www.dunyabizim.com /kitap/23410/osmanli-toplumunda-en-çok-okunan-10-kitap (Erişim Tarihi: 25.01.2018)

Sayar, Filiz ve Turan, Figen (2012), "Okuma Gelişiminde Üst Dil Farkındalığı, Sesbilgisel Süreçler Ve Bellek Süreçlerinin Etkisi: Kısa Süreli Bellek ve Çalışma Belleği", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *13(02)*, s. 49-67.

Shanahan, Timothy (1984), "Nature of the Reading-Writing Relation: An Exploratory Multivariate Analysis", *Journal of Educational Psychology*, *76(3)*, s. 466-477.

Siegel, Linda S. (1994), "Working Memory and Reading: A Life-Span Perspective", *International Journal of Behavioral Development*, *17(1)*, s. 109-124.

Stotsky, Sandra (1983), "Research on Reading/Writing Relationships: A Synthesis and Suggested Directions", *Language Arts*, *60(5)*, s. 627-642.

Suskind, Dana (2018), *Otuz Milyon Kelime: Çocuğunuzun Beynini Geliştirin*, Buzdağı Yayınevi, Ankara.

Şengen, Yüsra ve Arıcı, Ali Fuat (2020), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Seviyelere Göre Kelimelerin Derinlik ve Genişlik Boyutlarının İncelenmesi: Yedi İklim Örneği", *International Journal of Language Academy*, *8/3*, s. 267-284.

TDK (2005), *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Tekin, Şinasi (2015), *Türklerde Yazı, Kâğıt, Kitap ve Kâğıt Damgaları*, Dergâh Yayınları, İstanbul.

Temizkan, Mehmet (2009), *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*, Nobel Yayınları, Ankara.

Temizyürek, Fahri vd. (2016), *Konuşma Eğitimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Tezcan, Mehmet (1981), *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

TIMSS (2011), http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS-2011-4-Sinif.pdf (Erişim Tarihi: 30.04.2021)

Tompkins, Gail E. (2005), *Language Arts: Pattern of Practice*, Pearson Publications, New Jersey.

TÜİK (2020a), Türkiye İstatistik Kurumu Ulusal Eğitim İstatistikleri, https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1342 (Erişim Tarihi: 30.11.2020)

TÜİK (2020b), Uluslararası Standart Kitap Numarası (ISBN) İstatistikleri, 2019. https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33623 (Erişim tarihi: 30.12.2020)

Ungan, Suat (2008), "Okuma Alışkanlığımızın Sosyokültürel Altyapısı", *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1)*, s. 218-228.

Salman, Uygar vd. (2016), "Özel Öğrenme Güçlüğü "Disleksi", *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, *2(2)*, s. 170-176.

Uzun, G. Leyla (2009), "Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma", *Dil Dergisi*, *143*, s. 7-19.

Ülken, Hilmi Ziya (2004), *Türk Tefekkür Tarihi*, (2. bs.), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Ülken, Hilmi Ziya (2019), *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, (16. bs.), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

Ülper, Hakan (2010), *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*, Nobel Yayınları, Ankara.

Ünveren, Dilek (2020), "Okuma Yöntem ve Teknikleri", (Ed. M. Kaya ve M. N. Kardaş), *Okuma Eğitimi*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Üstüner, Ahat ve Şengül, Murat (2004), "Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *14(2)*, s. 197-208.

Wallace, Catherine (1992), *Reading*, Oxford University Press, Oxford.

Winterson, Jeanette (2017), "Bir Yatak. Bir Kitap. Bir Dağ" (Çev. O. Mağden Ünal), *Okuma Üzerine Yakın Okumalar*, Deli Dolu Yayınları, İzmir.

Wolf, Marianne (2017), *Proust ve Mürekkep Balığı: Okuyan Beynin Bilimi ve Hikâyesi*, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Yılmaz, Bülent (2009), "Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü", Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu, Eğitim Sen Yayını, Ankara.

4. YAZMA BECERİSİ VE EĞİTİMİ

GİRİŞ

İnsanoğlu tarih boyunca kendini ifade edebilmek için farklı yollara başvurmuştur. Bu ifade yolları zaman zaman bir dönemle sınırlı kalmış, zaman zaman da etkisini uzun bir süre devam ettirmiştir. İlk Çağda insanlar kendilerini ifade etmek için çok ilkel anlatma araçları kullanmışlardır. Bunların başında duman, ateş, güvercin gibi araçlar gelmiştir. Orta Çağda ilk zamanlara göre insanlar daha teknik araçlarla anlaşırlarken; günümüze gelindiğinde ifade araçlarının boyut değiştirdiği ve içeriklerinin zenginleştiği görülmektedir. Bu değişikliği yaratan asıl araç ise yazı olmuştur. Yazı Sümerlerden günümüze gelene kadar toplumlar üzerinde büyük değişimlere neden olmuştur. Süreç içerisinde her toplum yazıyı kendi kültürüne uydurarak yazıya kültürel güzelliklerini yükleyip insanlık tarihine büyük katkılar sağlamıştır (Aytaç, 2012, s. 23; Taşkın, 2011, s. 88; Yılmaz, 2008, s. 11).

Yazı, eğitim öğretim ortamında kullanılmaya başlandıktan sonra örgün eğitimin vazgeçilmez unsurları arasında yer almaya başlamıştır. Özellikle ana dili eğitiminde yazmaya verilen önemin artmasıyla birlikte yazmanın bir beceri olarak değerlendirilmesi ve öğrencilere kazandırılması kaçınılmaz duruma gelmiştir. Bunun için beceriler, bir bütünlük içerisinde ele alınmıştır. Bilindiği gibi eğitim ve öğretimde ana dili becerileri kendi içerisinde bir bütünlük taşımaktadır. Dolayısıyla yazma becerisiyle diğer beceriler arasında anlamlı ve güçlü bir bağ bulunmaktadır. Bunun için yazma becerisinin dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle olan ilişkisine kısaca değinmek gerekmektedir.

Yazma becerisi ile dinleme becerisi arasında doğrudan bir ilişki yokmuş gibi görülmektedir. Ancak iyi bir dinleme becerisi edinmiş bireyin anlatım becerilerinin de başarılı olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu başarının temelinde bireyin kendini yazı yoluyla ifade etmesi yatmaktadır. Bireyin dinlediğini anladığını gösteren çeşitli yollar bulunmaktadır. Örneğin birey dinleme sırasında dinlediklerini yazı yoluyla not alması ya da daha sonra yazıya aktararak ifade etmesi yazma-dinleme ilişkisini ortaya koymaktadır. Bunun yanında bireyin iyi bir dinleyici (Kavut, 2018, s. 219; Yılmaztekin, 2015, s. 64; Melanlıoğlu, 2012, s. 67; Özbay, 2005; Çifci, 2001, s. 224; Karaaslan, 1994, s. 62) olması, dinlediklerini anlaması ve anladıklarını yazı yoluy-

la aktarmaya çalışması yazmaya büyük katkı sağlamaktadır. Bireyin dinleme sırasında edindiği kelime, kavram ve kalıp sözler yazacağı yazının içerik açısından daha zengin olmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla iyi bir dinleme becerisine sahip olmak, içeriği zengin bir yazının da ortaya çıkarılmasına yardımcı olması anlamına gelmektedir.

Ana dilinde anlama ve anlatma olmak üzere iki temel beceri bulunmaktadır. Anlama becerileri dinleme-okuma, anlatma becerileri ise konuşma-yazma becerilerini ifade etmektedir. Bu bağlamda anlama ve anlatma becerileri birbirini besleyen ve birbirilerinin varlığını güçlendiren becerilerdir.

Dolayısıyla anlamanın iyi olması, anlatmanın daha iyi olmasına katkı sağlamaktadır. İyi bir konuşmanın özelliklerine bakıldığında aşağıdaki maddeler ortaya çıkmaktadır (Tosun ve Aydın, 2013, s. 19; Girgin, 2010, s. 21-29; Başaran ve Erdem, 2009, s. 746; Temizyürek, 2007, s. 122; Aktaş ve Gündüz, 2001; Şenbay, 1992, s. 15):

1. Ana dilini doğru ve etkili kullanma
2. Bir konuşma planına sahip olma
3. Kitleye uygun bir içerik hazırlama
4. Kitleye uygun bir konuşma yapma
5. Beden dilini etkili kullanma
6. İnandırıcı olma
7. Anlaşılabilir bir dil kullanma
8. Kelimeleri doğru telaffuz etme
9. Kendini rahat bir şekilde ifade etme
10. Amaca uygun konuşma
11. Konuşmaya dikkat çekici bir giriş yapma
12. Konuşmada konu birliği sağlama

Maddeler incelendiğinde iyi bir konuşmanın, kelimeleri bilme ve doğru kullanma ile ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu nedenle konuşma sırasında kullanılan her kelime, yazma çalışmalarında kullanıldıysa bu kelimenin doğru ve yerinde kullanımı daha da kolaylaşmaktadır. Dolayısıyla yazma ile konuşma arasında güçlü bir ilişki bulunduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Okuma becerisi yazma becerisini en çok destekleyen becerilerin başında gelmektedir. Çünkü iyi bir okuma becerisine sahip olmak (Güneş, 2017, s. 122; Kuruyer ve Özsoy, 2016, s. 782; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012, s. 96; Akyol, 2012; Karatay, 2009, s. 61; Yılmaz, 2008, s. 132; Güneş, 2003, s. 40; Demirel, 1999, s. 61), zengin bir kelime dağarcığına sahip olmak anlamına

gelmektedir. Bununla birlikte yazma becerisi, bireyin okuma ya da dinleme aracılığıyla edindiği söz varlığını bireye kullanma şansı sunmaktadır. Yazma sırasında bireyin öğrenim yaşamı boyunca edindiği aktif ve pasif kelimelerin (Çifci, 1991, s. 113; Tosunoğlu, 1999, s. 1; Demir, 2006, s. 3; Karatay, 2007, s. 145) kullanılması söz konusu olduğu için, bireyin pasif olan kelimelerinin aktif duruma getirilmesi, daha önce anlamını bilmediği kelimeleri yazıda kullanacağı için kelimelerin anlamlarını öğrenmesiyle birlikte bireyin aktif kelime dağarcığı da gelişmiş olmaktadır. Bu bağlamda yazma becerisi okuma becerisiyle iç içe gelişmektedir. Bireyin okuma alışkanlığına sahip olması (Yılmaz, 1989, s. 50), beraberinde o bireyin iyi bir yazma becerisine sahip olmasına da yardımcı olabilmektedir. Dolayısıyla yazma becerisi diğer becerilerle birlikte ele alınmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarında özellikle yazma kazanımlarına yer verilmiştir. Bununla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (MEB, 2019) destekleyen Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı da okullarda yazma becerisini geliştirmek için başvuru kaynağı olarak kullanılmaktadır. Program'da yazma çalışmalarında sınıf düzeylerine göre öğrencilerden bazı yazma becerileri beklenmektedir. Beşinci sınıflardan 6-8, altıncı sınıflardan 8-10, yedi ve sekizinci sınıflardan ise 12 ve üzeri kelimelerden oluşan cümleler yazılması beklenmektedir.

Düzeye göre de beşinci sınıftan sekizinci sınıfa doğru paragraf sayısını artırarak yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun için yazma çalışmaları beş aşama şeklinde verilmiştir (MEB, 2018**):**

1. Hazırlık: Bu aşamada sekiz kazanıma yer verilmiş, öğrencilerin yazı yazmaya başlamadan önce yapması gerekenlere dikkat çekilmiştir.

2. Planlama ve Yazma Taslağı Oluşturma: Bu aşamada dört kazanıma yer verilmekte, öğrencilerden hazırlık aşamasında elde edilen bilgilerin planlanması beklenmektedir.

3. Geliştirme (Gözden Geçirme, Düzenleme): Bu aşamada sekiz kazanıma yer verilmekte, öğrencilerin yazı yazmaları istenmektedir. Yazının tür özelliklerine, ana ve yardımcı düşüncelerine, anlatım biçimlerine ve paragraflar arası geçişlere dikkat ederek yazı yazması beklenmektedir.

4. Düzeltme: Bu aşamada altı kazanıma yer verilmiş, bu kazanımla öğrencilerden yazdıklarını kontrol etmeleri, yazıdaki biçim ve içerikle ilgili hatalarını ya da eksiklerini düzeltmeleri beklenmektedir.

5. Sunum (Yayımlama, Paylaşma): Bu aşamada beş kazanıma yer verilmiş, öğrencilerden yazdıklarını başkalarıyla paylaşmaları beklenilmiştir.

1. YAZMA BECERİSİNİN UNSURLARI

1.1. Bilişsel (Zihinsel) Unsurlar

Biliş (zihin) "Canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli olma duruma gelmesi." (TDK, 2020) şeklinde ifade edilmektedir. Bilişsellikte dikkat, algı, tanımlama, kavrama, uygulama, sentez ve değerledirme gibi süreçler yer almaktadır. Yazma sürecinde, yazma öncesi, sırası ve sonrasında bu süreçlerin bütün aşamaları kullanılmaktadır. Dolayısıyla bilişsel aşamalar, yazılacak olan konunun araştırılması, tasarlanması ve yazıya geçirilip paylaşılmasını içermektedir. Yazma becerisi, düşünme becerisiyle iç içedir. Bu bağlamda dil ile düşünce arasındaki ilişkinin (Coşkun, 2014, s. 88; Göçer, 2012, s. 53; Gül ve Soysal, 2009, s. 68) varlığına dair birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar dilin düşünceden ayrı düşünülmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Yazma sırasında birey düşünerek duygularını dile getirmektedir. Birey, bellekteki bilgileri geri getirip duygu ve düşüncelerini yazıya aktararak yazma sürecini tamamlamaktadır.

1.2. Duyuşsal Unsurlar

Duyu "*İnsanların ve hayvanların, dış dünyanın uyaranlarını görme, işitme, koklama, dokunma ve tatma organlarıyla algılama yeteneği, duyum.*" Duyuş, *duyma ya da seziş işi* (TDK, 2020)*;* duyuşsal ise duygu durumlarını kapsayan bütün alanları ifade etmektedir.

Duyuşsallıkta, bireyin edindiği sosyal ve bireysel değer yargılarıyla birlikte tutumlar da yer almaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2012, s. 1161; Öztürk ve Otluoğlu, 2002, s. 174). Dolayısıyla duyuşsal unsurda bireyin kişiliğini şekillendiren önemli veri kaynakları bulunmaktadır. Bu veri kaynakları bireyin anlama ve anlatma becerilerini şekillendirmektedir.

Bireyin içinde bulunduğu duygu ve düşünce yoğunluğu yazılacak olan yazının içeriğini etkileyebilmektedir. Her ne kadar psikolojik unsurların en fazla etkilediği alanlardan biri konuşma becerisi olsa da yazma sırasında da bireyin içinde bulunduğu psikolojik durum, yazma becerisini de olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda yazmanın duyuşsal/psikolojik yönüne önem verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, öğrenim düzeyi ve ilgisi içinde bulundukları duyuşsal özelliklere göre değişim göstermektedir. Bu nedenle öğrencilere yazdırılacak konular, öğrencilerin bireysel özelliklerine dikkat edilerek verilmelidir.

1.3. Psikomotor Unsurlar

Psikomotor kavramı genel olarak harekete dayalı becerileri kapsamaktadır (Bıyık Bayram ve Çalışkan, 2019, s. 156; Ural, 2015, s. 97; Erbaş, Güçlü ve Zorba, 2012, s. 131). Bu beceriler günlük yaşamı sürdürmeye dayalı ve

yaşamı kolaylaştıran becerilerdir. Psikomotor beceriler, bilişsel beceriler gibi sürekli bilgiye ihtiyaç duymayan ya da duyuşsal beceriler gibi hisse dayalı işlememektedir. Psikomotor beceri edinildikten sonra bu beceri daha sonraki kullanımlarda otomatik duruma gelmektedir. Bu beceriye yazma açısından bakıldığında bir kalemin tutuluşu, harf, hece ya da kelimelerin yazılışı, şekilsel olarak psikomotor becerilerin edinilmesiyle süreklilik kazanmaktadır.

1.4. Sosyal Unsurlar

Sosyal kavramı toplumsal, toplumsal ise *"toplumla ilgili, topluma ilişkin, içtimai, maşerî, sosyal"* (TDK, 2020) anlamda kullanılmaktadır. Her birey doğduğunda sosyal bir çevrenin içinde kendini bulmaktadır. Bu çevre; aile, arkadaş, komşu, okul, pazar yeri gibi birçok alandan oluşmaktadır. Bu alanların eskiden beri ortaya koyduğu sözlü ya da yazılı kurallar bireyin kişiliğini şekillendirmektedir. Dolayısıyla her toplumun kendine göre kuralları bulunmaktadır. Bu farklılık toplumların birbirinden ayrılmalarına neden olmaktadır. Toplumda yetişen bireylerin psiko-sosyal gelişimleri, toplumun ortaya koyduğu kurallara göre değişmektedir.

Sosyal kuralların en fazla etkilediği ana dili becerileri arasında konuşma becerisi gelmektedir. Ancak bu kurallar az da olsa yazma becerisi üzerinde de etkili olmaktadır (Ağa ve Ünlü, 2013, s. 1218; Çifci, 2006, s. 79). Özellikle bireyin yazdıklarını paylaşması aşamasında ya da yazacaklarının toplumda nasıl bir tepki göreceği düşüncesi, yazma becerisinin gelişim sürecini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal kaygılarını azaltacak ortamlar oluşturulmalıdır.

1.5. Fizyolojik Unsurlar

Fizyoloji, insanların yaşamsal organlarını inceleyen bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı sadece sağlık bilimlerine değil, diğer bilim dallarına da veri sağlamaktadır. Ana dili eğitimine sağladığı verilerden biri organların işleyişinin nasıl olduğunun araştırmacılara sunmasıdır. Bunun yanında geçici fizyolojik rahatsızlıklardan mide yanması, baş ve mide ağrıları sayılabilir (Gülay, 2019, s. 11) Örneğin el-beyin ya da göz-beyin koordinasyonunun nasıl sağlandığını ve yaşamsal organlarının işleyişinin nasıl olduğunu bilmek sosyal bilimler açısından son derece önem arz etmektedir. Gözlerin net görmesi, el ya da parmakların özürlü olmaması yazma becerisinin hem psikomotor hem de fizyolojik unsurlarını doğrudan etkileyebilmektedir.

Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesinde yalnızca bilişsel, duyuşsal, psikomotor ya da sosyal unsurlar etkili olmamaktadır; bununla birlikte fizyolojik unsurların da son derece önemli olduğu göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

2. YAZMA ÇALIŞMALARINDA METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ

Yazma çalışmalarında her metin, metni yazanın duygu ve düşüncelerini yansıtmada etkili bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu metnin etkili olabilmesi için metinsellik ölçütlerinin özelliklerini olabildiğince taşıması gerekmektedir.

Metinsellik ölçütleri şunlardır:

2.1. Metinlerarasılık

Geçmişten günümüze doğru gelindiğinde her metnin kendinden önceki metne atıfta bulunarak yazılageldiği, örneğin tarih ile ilgili metinlerde olaylara, coğrafyayla ilgili metinlerde iklimsel değişiklere ya da felsefeyle ilgili metinlerde ise farklı düşüncelere dayalı eserlerin yazıldığı görülmektedir. Bunu belirlemek ancak eski metinlerle yeni metinlerde ortaya konulan benzerlik ya da farklılıkları belirlemekle mümkün görünmektedir. Dolayısıyla her yazar bir metni oluştururken aynı zamanda bir önceki dönemin eserlerini kullanarak yeni metinler oluşturmaktadır. Bu durum yazma eğitiminde metinlerarasılık (Karatay, 2010, s. 159; Ekiz, 2007, s, 124; Günay, 2007; Aktulum, 1999) ölçütünün kullanıldığını göstermektedir.

2.2. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık kelimesinin köküne bakıldığında, bu ölçütün metinde yüklendiği görevi görmek oldukça kolaylaşmaktadır. Bir metinde bağ kurmak ya da bağdaşıklık aramak bir kelimenin diğer kelimeye göre yüklendiği anlamı ortaya çıkarmaktır (Karadeniz, 2015, s. 3; Can, 2014, s. 205; Günay, 2007, s. 71). Dolayısıyla yazma çalışmalarında dil bilgisi açısından uyumlu bir metin ortaya koymak için bağdaşıklığa uygun yazı yazılması gerekmektedir.

2.3. Tutarlılık

Tutarlılık bir metinde anlatılan olay ya da olguda kullanılan kurgunun uyumuyla ilgili bir durumdur (Çoban ve Karadüz, 2015, s. 72; Ülper, 2009, s. 422). Tutarlılıkta eğer metin öyküleyici ise olay, yer, zaman, kahraman ve konu bütünlüğü; eğer metin bilgilendirici ise giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında anlamlı ve mantıklı bir ilişki aranmaktadır. Dolayısıyla metindeki geçişlerde, herhangi bir mantıksızlık olmamalı; bu nedenle yazma çalışmalarında tutarlılıkla ilgili uygulamalı çalışmalara yer verilmelidir.

2.4. Amaçlılık

Her metnin bir yazılma amacı bulunmaktadır (Coşkun, 2017, s. 460; Canlı, 2014, s. 31; Güven, 2014, s. 519). Dolayısıyla bir yazıyı yazan birey açık ya da örtük bir şekilde duygu ve düşüncelerini yazı yoluyla aktarmaya çalışmaktadır. Bu aktarmanın aynı zamanda metinle okuyucu arasında iletişim

kurmasını sağladığı için yazarın amacını okuyucuya ulaştıran etkili bir araçtır. Bu nedenle öğrencilerin oluşturdukları metinlerde bir amaç güdülmesi sağlanmalıdır.

2.5. Kabul Edilebilirlik

Bir metinde kabul edilebilirlik (Melanlıoğlu, 2017, s. 153) yazıda anlatılan konu ya da olayın okuyucu/toplum tarafından onay alma durumuyla ilgilidir. Bu onay, yazılan metnin sosyal değerlere uygunluğu, mantık dışı olmaması ve okuyucunun inanmasına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

2.6. Bilgisellik

Bütün metinlerde doğrudan bilgi verme amacı olmasa da ister şiir ister öykü olsun, bu türlerde mutlaka az ya da çok miktarda bilgiye rastlamak mümkündür. Dolayısıyla bilgisellik, oluşturulan metnin niteliğini ortaya koyan ya da metnin bilgi değeri taşıyıp taşımadığıyla ilgili bir durumdur (Günay, 2007). Bu nedenle yazar ya da öğrencilerin yazdığı yazılarda yazının türü ne olursa olsun mutlaka bir bilgi değeri taşıdığı öğrencilere anlatılmalıdır.

2.7. Durumsallık

Durumsallık (Gözay, 2020, s. 14; Yazıcı, 2017, s. 118; Gürgün, 2016, s. 1844), yazar tarafından oluşturulan bir metinde anlatılan konunun bir durumu ele alıp almadığıyla ilgilidir. Her metinde mutlaka bir durum ele alınır ve metinler bu duruma göre şekil almaktadır.

3. YAZMA ÇALIŞMALARINDA KULLANILAN ANLATIM TEKNİKLERİ

Yazma çalışmalarında, öğrenci duygu ve düşüncelerini farklı şekillerde ifade edebilmektedir. Öğrenciler bazen kendi kendine konuşur gibi yazmakta bazen öyküleştirerek bazen de şiir kullanarak yazma becerisini geliştirmektedir. Öğrenci yazılarının içeriğini zenginleştiren unsurlardan biri de farklı metin türleridir. Yazılı anlatımda metin türleri öğrencilerin kendini hangi türde daha rahat ifade ettiğini de gösteren birer yardımcı araç olarak düşünülmelidir. Çünkü her öğrenci tartışmacı bir metin yazmaktan hoşlanmayabilir ya da estetik bir metin yazmak istemeyebilir. Bu bağlamda yazma çalışmalarında metin türlerinin kullanımı, yazma becerisinin geliştirilmesinde etkilidir. Yazma çalışmalarında kullanılabilecek anlatım teknikleri şunlardır: tartışmacı, öyküleyici, açıklayıcı, betimleyici (Zorbaz, 2013, s. 186; Karadağ, 2003, s. 85).

3.1. Tartışmacı Anlatım

Yazılan düşüncenin, okuyucuyu inandırma amacı gütmeyen tekniğe tartışmacı anlatım tekniği denilmektedir. Bu tür metinlerde öğrenciye yazdırılan konu hakkında öğrencinin kendi fikirlerini savunması istenmektedir. Yazılan

düşüncenin doğru ya da yanlış olmasından ziyade öğrencinin düşüncesini iyi ifade etmesi ve okuyucuyu etkileyip ikna etmesi önem taşımaktadır. Öğrenciler yazılı anlatım sırasında karşıdaki öğrencilerin fikirlerini değiştirmek için uğraş vermektedirler; bu uğraş sonucunda öğrencilerin düşünme becerileri de gelişmektedir.

3.2. Öyküleyici Anlatım

Yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayların anlatılmasına öyküleyici anlatım (hikâye edici) denir. Bu tür metinlerde öğrenciye verilen konunun belli bir olay etrafında geliştirilerek yazdırılması beklenmektedir. Yazıda olay, yer, zaman, kişi ve konu gibi unsurların yer alması gerekmektedir.

3.3. Açıklayıcı Anlatım

Bir konuda okuyucuyu bilgilendirmek amacıyla oluşturan yazılara açıklayıcı anlatım denir. Bu tür metinlerde öğrenciden, verilen konu hakkında bilgi vermesi beklenmektedir. Öğrenci yazısında konuyla ilgili bilgi, belge ve veriler kullanarak yazısını zenginleştirmektedir.

3.4. Betimleyici Anlatım

Betimleyici anlatım (tasvir), nesnelerin göz ya da zihinde çarpıcı bir şekilde canlandırılmasına denir. Bu tür metinlerde öğrencinin yazdığı yazıda gözlem ve inceleme becerisinin ön plana çıkarılması hedeflenmektedir. Öğrencilerin gözlem ve incelemelerini aktarırken gördüklerini ve incelediklerini okuyucunun gözünde ya da zihninde de başarılı bir şekilde canlandırması okuyucuyu etkileme ve yazının başarısını ortaya koymak demektir.

4. YAZMA ÇALIŞMALARINDA DÜŞÜNCEYİ GELİŞTİRME YOLLARI

Yazı yazma eylemi, sadece duygu ya da düşüncelerin aktarılması olarak değerlendirilmemektedir. Bunun yanında yazma çalışmaları aracılığıyla öğrencinin bir şey hakkında düşünme, düşündüğünü geliştirme ve o düşündüğü şeyi daha iyi ifade etme de beklenmektedir. Dolayısıyla yazma çalışmaları dili kullanma becerisini geliştirdiği gibi düşünceyi de geliştirmektedir. Yazıda düşünceyi geliştiren yollar şunlardır (Batur ve Asar, 2019, s. 131; Temizkan, 2011, s. 14; Özdemir, 2008, s. 84; Bayramıçlılar, Sarıtosun ve Ak, 1990, s. 22): benzetme, sayısal verilerden yararlanma, örneklendirme, tanık gösterme, tanımlama, karşılaştırma.

4.1. Benzetme

Benzetme; bir nesneyi, olayı ya da olguyu başka bir nesnenin, olayın ya da olgunun özellikleriyle anlatma yoludur. Yazma çalışmalarında bir öğrenciyi diğer öğrenciden ayıran özelliklerin başında yazısında kullandığı benzetmeler

gelmektedir. Öğrencinin neyi neye benzettiği, onun düşünme biçimi ve bakış açısıyla ilgilidir. Bu nedenle yazma çalışmalarında öğrencilere benzetme çalışmaları yaptırılması ve yazılarında benzetmeyi kullanmalarının sağlanması öğrencilerin yazma becerilerinin daha hızlı bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

4.2. Sayısal Verilerden Yararlanma

Sayısal verilerden yararlanma, yazıda ileri sürülen savların ya da düşüncelerin kanıtlanabilmesi için başvurulan bir tekniktir. Yazma çalışmalarında öne sürülen düşüncenin somutlaştırılmasını sağlayan en önemli bilgilerden biri sayısal verilerdir. Anlatılan konuyu destekleyen bilgilerin azlığı ya da çokluğunu miktar olarak ortaya koymak yazının inandırıcılığını artırarak okuyucunun düşüncelerini değiştirmektedir. Bunun için öğrencilere sayısal verilerden yararlanarak yazı yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.

4.3. Örneklendirme

Örneklendirme, yazıda bir nesneyi, olayı ya da olguyu daha iyi ifade etmek için örnekler kullanarak anlatma yoludur. Yazma çalışmalarında yazdırılan konuyla ilgili örnek kullanımı, öne sürülen düşüncenin daha kolay anlaşılması ve konuya açıklık getirmesi açısından son derece önem taşımaktadır. Öğrencinin konuya uygun örnek seçmesi, onu yazı yoluyla aktarması için uygulamalı çalışmalarla mümkün olabilmektedir.

4.4. Tanık Gösterme

Tanık gösterme, yazılan yazıda ileri sürülen düşüncenin doğruluğunu ortaya koymak için alanında tanınan birinin görüşlerine başvurma yoludur. Yazma çalışmalarında yazılan konunun inandırıcı olması, veri kullanımı, örneklendirme gibi tanık gösterme de çok önemli bir yer tutmaktadır. Burada tanık gösterilen kişinin tanınmış ve görüşlerinin güvenilir olması yazının okuyucu üzerindeki etkisini arttırmaktadır.

4.5. Tanımlama

Tanımlama, yazıda kullanılan konu, olay ya da olgunun ne olduğunu anlatma yoludur. Yazma çalışmalarında öğrencilerin yazılarında kolaylıkla kullandığı tekniklerden biri de tanımlamadır. Tanımlama genelde bir yazının giriş bölümünde yapılmaktadır. Oysa yazının gelişme ve sonuç bölümlerinde de az da olsa tanımlamaya başvurulmaktadır. Tanımlamanın fazla olduğu yazılar içerik açısından zayıf kalabilmektedir. Bunun için tanımlamanın kullanım sıklığıyla ilgili yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.

4.6. Karşılaştırma

Karşılaştırma, bir yazıda birden fazla olay ya da olgunun arasındaki özellikleri benzerlik ve farklılık açısından ortaya koyarak anlatma yoldur. Yazma çalışmalarında düşünceyi geliştiren ve öğrenciye farklı bakış açısı kazandıran yolların başında karşılaştırma gelmektedir. Öğrenci yazma çalışmalarında bir şeyi başka bir şeyle karşılaştırırken, o şeylerin hem olumlu hem de olumsuz taraflarını görebilmektedir. Böylece o şeylere farklı yorumlar getirebilmektedir. Bu nedenle yazma çalışmalarında karşılaştırma yapmak, aynı zamanda düşünce yollarını da öğrenmek anlamına gelmektedir.

5. YAZMA EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Yazma eğitimi tarih boyunca çeşitli şekillerde yapılmıştır. Bu uygulamalar, eğitim alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak sürekli değişmiştir. Değişimler, öğretmen ve öğrencilerin durumuna göre yazma yaklaşımlarına dönüşmüştür. Bu yaklaşımlar iki şekilde ele alınabilir (Özdemir, 2019, s. 551-561; Kansızoğlu ve Cömert, 2017, s. 562; Tabak ve Göçer, 2013, s. 149; Ülper, 2008, s. 36-41):

5.1. Ürün Odaklı Yaklaşım

Ürün odaklı yaklaşım, geleneksel yaklaşımın özelliklerini taşıyan bir yaklaşımdır. Bu nedenle öğretmen kontrolünde gerçekleşmektedir. Ürün odaklı yaklaşımda araştırma, hazırlık çalışmalarına ve incelemeye yer verilmez. Bu yaklaşımda öğrenciler yazılarında, bir konu ve belli bir tür üzerinde yoğunlaşır ve öğrenci bu konuyu sınıfta bitirmek zorundadır. Dolayısıyla temel amaç herhangi bir metni ortaya koyup ve bu metinden bir not almaktır. Bu not, özellikle biçimsel özelliklerden alınmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim ve öğretimde uzun süre kullanılmıştır.

5.2. Süreç Odaklı Yaklaşım

Süreç odaklı yaklaşımda öğretmen öğrencilere rehberlik yapmaktadır. Bu yaklaşımda öğrenci merkezdedir, yazacağı konuyu kendisi seçmektedir.

Bu nedenle konusuyla ilgili araştırma yapmaktadır. Bu konunun içeriğini zenginleştirmek için sınıf dışında da yazma çalışmalarına devam edebilmektedir. Ürün odaklı yaklaşımda belli bir tür ve konuda bir metin oluşturmak, konunun doğru yazılmasına değer vermek önemsenmektedir; süreç odaklıda ise konu değil, öğrencinin bir yazıyı oluşturma becerisi, tutumları dikkate alınır. Öğretmen değerlendirme yaparken öğrencinin ileri sürdüğü soruna çözüm üretip üretmediğini ve kendi inandıklarını yazıp yazmadığını göz önünde bulundurmaktadır. Süreç odaklı bir yaklaşımda yazma öncesi, sırası ve sonrası gibi aşamalar bulunmaktadır:

5.2.1. Yazma Öncesi

5.2.1.1. Konu belirleme

5.2.1.2. Konu sınırlandırma

5.2.1.3. Bakış açısı belirleme

5.2.2.1. Somut bakış açısı (bir konuyu tarafsız ele alma)

5.2.2.2. Soyut bakış açısı (bir konuyu bilimsellik ve yaratıcılıkla birlikte ele alma)

5.2.2.3. Öznel (kişisel etkilenme ve yorumları katma)

5.3. Yazı türünü belirleme

5.4. Amaç ve ana fikri belirleme

5.5. Yardımcı fikirleri belirleme

5.6. İlgili araç-gereçleri belirleme

5.7. Başlık bulma

5.2.2. Yazma Sırasında (Planlama-Tasarlama)

5.2.2.1. Plan yapma

5.2.2.2. Planı bölümlere ayırma (giriş-gelişme-sonuç)

5.2.2.3. Taslak oluşturma (eskiz-karalama yapma)

5.2.3. Yazma Sonrası

5.2.3.1. Biçimsel özellikleri düzenleme

5.2.3.2. İçerik özelliklerini düzenleme

5.2.3.2.1. Konu-içerik uyumu

5.2.3.2.2. Dil-anlatım uygunluğu

Bu yaklaşımda öğretmen rehber konumundadır. Öğrencinin yazı yazma sırasında sorun yaşadığı noktalarla ilgili sorunun çözümünde öğrenciye yardımcı olmaktadır.

6. YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK EĞİTİM ORTAMLARI

Sınıf ortamları, değişen çağdaş eğitim anlayışlarına göre yeniden yapılandırılmaktadır. Bu yapılandırma teknolojik gelişmelere paralel olarak düzenlenmektedir (Aslan Akın ve Atıcı, 2015, s. 78; Torun ve Dargut, 2015, s. 23; Ustaoğlu ve Mahiroğlu, 2008, s. 2; Cihanoğlu, 2008, s. 19; Güneş ve Asan, 2005, s. 107). Bu bağlamda yazma ortamı da her sınıf seviyesine göre tasarlanmalıdır. Çünkü öğrencilerin yazmaya alıştırılması, hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve yazı yazmaya geçmeleri uzun bir süreç almaktadır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında da dört temel dili becerisi arasında bu becerinin genel olarak diğer becerilere göre daha zor kazanıldığı ve öğrencilerin zorlandığı belirtilmektedir. Bu durum, yazma becerisinin günlük yaşamda diğer ana dili becerilerine göre daha az kullanılmasına bağlanmaktadır.

Temel düzeyde özellikle ilkokulda mekanik yazma çalışmalarına çok fazla yer verilirken; ortaokul, lise ve üniversitede bu becerinin giderek az kullanılması yazma alışkanlığının kazandırılmamasında bir başka etken olarak gösterilmektedir. Yazma becerisi ancak yaza yaza geliştirilebilen bir beceridir. Bu nedenle ilkokuldan üniversiteye kadar bu becerinin seviyelere göre aşamalandırılarak verilmesi gerekmektedir. Bunun için de ilkokul düzeyinde yazma ortamı beş temel duyuya hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Ortam, çok canlı renk, şekil ve görsellerden oluşturulmalıdır. Ortaokulda hem beş duyuya hem de soyut düşünmeye hitap eden bir ortam hazırlanmalıdır. Lisede ise duyu organlarına hitap eden ortamın oldukça az, ancak soyut düşünmeye sevk edecek bir yazma ortamının daha fazla olmasına özen gösterilmelidir.

Öğrencileri yazmaya teşvik eden birçok faktör bulunmaktadır. Bunların başında müzik gelmektedir (Topçuoğlu Ünal ve Sever, 2012, s. 2916; Batur, 2016, s. 91). Yazma ortamında konunun özelliğine göre bir müzik türünün seçilmesi öğrencilerin yazmaya başlaması açısından müzik dikkat çekici bir araç olarak kullanılabilir. Günümüzde hemen hemen bütün sınıflarda akıllı tahta bulunmaktadır. Bu tahtalar yazma çalışmalarında yazma ortamı oluşturulmasına büyük katkılar sağlamaktadır. Sınıf çalışmalarında akıllı tahtada bir görselin açılması, bu görselle birlikte fon müziğinin kullanılması, yazma çalışmaları için uygun bir sınıf ortamı anlamına gelmektedir. Akıllı tahtaların bulunmadığı sınıflarda ise öğretmenin yapacağı bazı uygulamalar yazma ortamı için yeterli olacaktır. Örneğin mevsimine göre yazı tahtasının görsellerle süslenmesi ve sınıf panolarının kullanılması yazma çalışmaları için kolaylıklar sağlayacaktır.

7. YAZMA EĞİTİMİ YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

İlkokuldan üniversiteye kadar öğrenciler dinledikleri, okudukları ve gördükleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini konuşarak ifade edebildikleri gibi yazarak da aktarabilmektedirler. Yazarak duygu ve düşünceleri ifade etme çabası, öğrenim seviyesi arttıkça daha fazla kullanılması beklenmektedir. Ancak teknolojinin getirdiği kolaylıklarla birlikte az kelimeyle iletişim kurulmaya çalışılmaktadır. Yazmada az kelimenin kullanılması öğrencilerin hem aktif hem de pasif kelime kullanımlarını giderek azaltmaktadır. Öğrenilen kelimelerin yazma çalışmalarında kullanılmaması zamanla kelimelerin unutulmasına, bu durum da kelime servetinin zayıf kalmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda

yazma çalışmalarının belli yöntemlere göre yapılması gerekmektedir. Yazma eğitiminde yararlanabilecek bazı yöntem ve teknikler şunlardır (MEB, 2006):

7.1. Not Alma

Not alma, öğrencinin okuduklarını ve dinlediklerini/izlediklerini yazarın/konuşanın kelimelerine ya da cümle yapısına bağlı kalmadan kendine özgü bir şekilde yazmasıdır (Doğan ve Aydın, 2018, s. 160; Çetingöz ve Açıkgöz, 2009, s. 581: Tok, 2008, s. 245; 2008: Çetingöz, 2008, s. 23). Bunun için öğrenciye not aldırmak için öğrencinin seviyesine uygun bir dinleme/izleme ya da okuma metni seçilmelidir. Not alma öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler hakkında önceden öğrenciye bilgi verilmelidir. Öğrenciye, temel amacın metnin önemli noktalarının anlamak olduğu ve ayrıntıya girilmeden not alınması gerektiği hatırlatılmalıdır. Bu sayede not alma aracılığıyla öğrenme, öğrencinin sorumluluğuna bırakılmaktadır.

7.2. Özet Çıkarma

Özet çıkarma, dinlenilen/izlenilen veya okunan bir olgu/olayı ana hatlarıyla ortaya çıkarmaktır (Dilidüzgün, 2013, s. 52; Sami ve Diri, 2010, s. 1; Tuncer ve Kahveci, 2009, s. 856). Özet çıkarma sırasında, özetlenecek olan eserin ya da filmin net anlaşılmış olması gerekmektedir çünkü öğrenciden dinlediği/izlediği ya da okuduğu eseri tam olarak anlayamamışsa o eserin doğru bir özetini çıkarması da beklenmemelidir. Özet çıkarma öncesi, sırası ve sonrasında not almada olduğu gibi öğrenciler bilgilendirilmelidir. Özet çıkarmada dinlenilen/izlenilen ya da okunan metne bağlı kalınarak ana hatlar yazılmalıdır. Yazarın ya da konuşanın cümle yapıları ve kelimeleri kullanılabilir. Dolayısıyla olabildiğince özgün esere bağlı kalmaya çalışılmalıdır.

7.3. Boşluk Doldurma

Yazma çalışmalarında boşluk doldurma tekniğiyle, öğrencilerin dinledikleri/izledikleri veya okuduklarını anlamaları ve bu anladıklarından hareketle dinledikleri/izledikleri veya okuduklarının bağlamını yakalama becerisini geliştirmek amaçlanmaktadır (Akay, 2015, s. 3; Kızılaslan Tunçer ve Erden, 2015, s. 319). Boşluk doldurma çalışmalarında yapılacak uygulamaların öğrencilerin seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Metinlerde ya da etkinliklerde bırakılacak boşlukların metnin bağlamına uygun olması son derece önemlidir. Bu etkinlik öğrencilerin aktif kelime servetini geliştireceği gibi pasif kelime servetini de geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanında bu etkinlik, öğrencilerin ilgisini çektiği için yaratıcılığı da geliştirecektir. Bu bağlamda boşluk doldurma etkinliklerinde kurgusal metinlerin kullanılması, yaratıcılık açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

7.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Yazma çalışmalarında öğrencilerin sahip olduğu kelime ve kelime grupları, yani kelime servetleri onların yazma çalışmalarında başarılı olup olamayacağını gösteren çok önemli bir veridir (Dağdaş, 2012, s. 850). Her öğrenci yetiştiği çevrede edindiği söz varlığını yazma çalışmalarında kullanmaktadır. Bu söz varlığı örtük/yaygın bir şekilde ya da açıkça edinilebilmektedir. Ancak özellikle okullarda Türkçe derslerinde örgün olarak öğrencilere kavram, kelime, atasözü ve deyimler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu tekniğin odaklandığı nokta öğrencilere yazma çalışmalarında kavram, kelime, atasözü ve deyim gibi söz varlıklarını kullandırıp öğrencilerin kelime servetlerine katkı sağlamaktır. Bu tekniğin uygulamasında öğretmenin hazırlayacağı havuz oldukça önemlidir.

Havuz önceden oluşturulup ya akıllı ya yazı tahtada ya da kağıtta yazılı olarak öğrencilere sunulmalıdır. Bunun yanında hazırlanan havuz, öğrencilerin düzeyine ve yazacakları konuya uygun olmalıdır. Öğrencilere seçtikleri konuya uygun olarak istedikleri kelime, kavram, deyim ve atasözünü kullanabilecekleri anlatılmalıdır. Bunun yanında seviyeye ve konuya uygun görsel havuzu da oluşturularak yazma çalışmaları daha eğlenceli duruma getirilmelidir.

7.5. Serbest Yazma

Yazma çalışmalarında öğrencilerin en üretken ve yaratıcı oldukları etkinliklerin başında serbest yazma etkinlikleri gelmektedir. Bu etkinlikler sınıf içi ya da dışında da öğrencilere yaptırılabilmektedir (Ayrancı ve Temizyürek, 2017, s. 706; Temizkan, 2010, s. 627). Bu etkinliklerde öğrenciler, ilgilerine göre konu seçmektedirler. Bu nedenle en fazla kelime ve kelime çeşitliği bu yazma çalışmalarında kullanılmaktadır. Serbest yazma etkinliklerinde öğrenciler herhangi bir tür ve konuyla sınırlandırılmamaktadırlar. Öğrenciler özgür bir şekilde duygu, düşünce ve hayallarini yazabilmektedirler. Öğrenciyi merkeze alan bu etkinlikler aracılığıyla yazı yazma hevesi olmayan öğrencilerin yazı yazmaya heveslendirilmeleri sağlanabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, mutlaka derslerinde serbest yazma çalışmalarına yer vermelidirler.

7.6. Kontrollü Yazma

Yazma çalışmalarında dört temel dil becerisi iç içedir. Örneğin dinleme, konuşma ve okuma etkinliklerinde edinilen kelimeler ve yapılar yazma sırasında da kullanılmaktadır. Ancak kontrollü yazma çalışmalarının diğer yazma çalışmalarından farkı, özellikle dil bilgisi kurallarının sezdirilmesi ve kavratılmasına yönelik olmasıdır (Genç, 2017, s. 38). Bu bağlamda kontrollü yazma çalışmaları Türkçenin kurullarına uygun yazma çalışmaları üzerine odaklanmaktadır.

Kontrollü yazma çalışmalarında kullanılabilecek etkinlikler şunlardır:

a. Soru Sorarak Yazı Yazdırma Çalışmaları

Yazı yazma çalışmaları birçok öğrenci tarafından sevilmeyen çalışmalardır. Bu yazma çalışmaları, yazı yazmaya istekli olmayan öğrencileri isteklendirmek amacıyla yapılmaktadır. Öğretmen, soru sorarak yazdırırken bir yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun açık uçlu sorular sormalıdır.

b. Dönüştürme Çalışmaları

Dönüştürme çalışmaları eğlenceli yazma çalışmalarıdır. Etkinlik sırasında eklerle kelimelerin türleri ve işlevleri değiştirilmektedir. İsimleri fiil, fiileri isim; şimdiki zamanlı fiilleri geniş, geniş zamanlı filleri şimdiki zaman yapmak bu çalışmalara örnek gösterilebilir.

c. Örneğe Uygun Yazı Yazma

Yazma çalışmaları sadece mekanik yazı yazma çalışmaları için kullanılmamaktadır. Bunun yanında öğrencilerin okuduğunu anlamada ve sesletiminde(telaffuz) zorlandıkları seviye üstü metinleri kavratmak amacıyla da başvurulan yazma çalışmalarıdır. Bu etkinlikte öğretmen seviye üstü bir metni öğrencilere sunarak öğrencilerden bu metne benzer bir metni oluşturmalarını hedeflemektedir.

d. Yer Değiştirme

Yazma çalışmalarında yazılan yazının mantıklı ve anlamlı bir bütünlük taşıması yani tutarlı olması gerekmektedir. Bunun için öğrencilere yazıdaki tutarlılığı kavratmak için bir paragraf ya da metinde bazı cümlelerin yerleri değiştirilerek anlam bozukluğu yaratan cümle/cümlelerin bulundurulması hedeflenmektedir.

7.7. Güdümlü Yazma

Gütmek kelimesi günlük yaşamda genelde olumsuz anlamda kullanılmaktadır. Ancak yazma çalışmalarında bu etkinlik, öğrencileri yönlendirme açısından yazma öncesi, sırası ve sonrasında son derece önem arz etmektedir. Bu çalışmalarda, öğretmen tarafından yazdırılacak bir konu hakkında sınıf ortamında konuyla ilgili beyin fırtınası yaptırılmaktadır (Genç İlter, 2014, s. 39; Özbay, 2007, s. 130; Ünsal, 2008, s. 55). Konu farklı yönleriyle sınıfça tartışılıp değerlendirme yapılmaktadır. Tartışmanın sonunda öğrenciler tartışılan bu konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmaktadırlar.

7.8. Dikte Yazma

Dikte çalışmaları genellikle okula yeni başlayan öğrencilere uygulanan bir etkinliktir. Bu etkinlik aracılığıyla öğrencilerin ana dilinin varlığını his-

sedip kavramaları hedeflenmektedir (Gültekin ve Güvey Aktay, 2014, s. 24; Hamzadayı ve Çetinkaya, 2013, s. 10). Bu bağlamda dikte yazma çalışmalarının amacı dilin harf, hece, kelime ve cümle yapısını yazdırarak öğretmektir.

7.9. Grupla Yazma (Küme Çalışması)

Günlük yaşamda insanlar arasındaki iletişimi güçlendiren unsurların başında bir grup içinde yer almak gelmektedir. Bununla birlikte grup içinde yer almak insanın sosyalleşmesine de katkı sağlamaktadır. Grup etkileşiminin sınıf içi yazma çalışmalarında kullanılması birçok fayda sağlamaktadır (Kuşdemir, Şahin ve Bulut, 2016, s. 107; Kantarcı, 2015, s. 50). Bu sayede içine kapanık öğrenciler kendini ifade etme ve akranları sayesinde "ben de yapabilirim" duygusunu yaşama, birlikte çalışma, sorumluluk alma, çevresiyle etkileşime girme ve özgüven kazanma fırsatı yakalamaktadırlar. Grupla yazma etkinliklerinde sınıfın gruplara ayrılması, grup üyelerinin kötü, orta ve iyi öğrencilerden oluşması ve her üyenin verilen konunun farklı bir yönünü yazması son derece önemlidir. Bu etkinlikte son aşama ise grup üyelerinin yazdıklarının mantıklı bir düzen içerisinde birleştirilerek paylaşılmasıdır.

7.10. Metin Tamamlama

Metin tamamlama ya da paragraf tamamlama, yazma çalışmalarında sık kullanılan etkinliklerden biridir. Bu etkinliklerde bir yazının giriş, gelişme ya da sonucu verilmeden eksik bırakılan yerin tamamlaması beklenmektedir. Tamamlama çalışmalarında öğrenciler özgün ve özgür yazdıkları için yazılarında en fazla yaratıcılık kullandıkları çalışmalar ortaya koymaktadırlar (Fidan, 2020, s. 500; Demir ve Ersöz, 2014, s. 9). Bununla birlikte yazılacak metnin öncesi ve sonrasıyla mantıklı bir tutarlılık taşıması gerektiği için öğrencilerin yorum yapma ve fikir yürütme becerileri de gelişmektedir. Dolayısıyla metin tamamlama çalışmalarında metnin metinsellik ölçütlerinden tutarlılık ilkesine uygun yazılması önem taşımaktadır.

7.11. Tahminde Bulunma

Tahminde bulunarak yapılan yazma çalışmaları öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünmelerini sağlayan etkinliklerden biridir. Bu etkinlikler metin tamamlama çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Tahminde bulunma çalışmalarında da yaratıcı ve eleştirel düşünme, mantıklı ve tutarlı yazma ilkelerine dikkat edilmektedir. Bu çalışmalarda, metin tamamlama çalışmalarındaki metnin giriş, gelişme ve sonucuna göre değil, bunun yanında metnin öncesi, giriş, gelişme ve sonucuna uygun da tahminlerde bulunarak yazı yazılabilmektedir.

7.12. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma çalışmaları öğrencilere üslup becerisi kazandırmak amacıyla yaptırılmaktadır (Karakoç Öztürk, 2006, s. 1939). Öğrencilerin kendilerini temsil eden ifade biçimlerini yazılarında kullanması, bu etkinliklerin hedefleri arasında yer almaktadır. Bu tür çalışmalar yapılırken öğrencilerin şu soruyu kendilerine sorarak yazıya başlamaları gerekmektedir: "Ben olsaydım nasıl yazardım?" Bu sorunun cevabına uygun yazı yazan öğrenciler, aynı zamanda metinde kendine özgü söylemleri de kullanmış olacaklardır. Bu etkinlik sırasında öğrenciler hayal ve yaratıcılık becerilerini kolayca kullanabilmektedirler.

7.13. Duyulardan Hareketle Yazma

Eğitim ve öğretimde kalıcılığı sağlamak için çok fazla uyaran kullanılmalıdır. Seviyeye uygun kullanılan her bir uyaran, öğrencilerin öğrenme duygularını ve algılama becerilerini geliştirmektedir. Her bir uyaran öğrencilerin daha yaratıcı olmalarına yardım etmektedir (Pilav, 2018, s. 119; Tok, 2013, s. 253). Bu durum yazma çalışmalarında da eğitim ve öğretim ortamı için dikkat çekici ve ilham verici olmakta ve farklı zeka türlerine sahip öğrencilerin de çalışmaya katılımı sağlanabilmektedir. Dolayısıyla yazma çalışmalarında olabildiğince fazla duyuya hitap edecek ortamlar kullanılmalıdır. Sınıf çalışmalarında aynı anda dikkat çekici bir görsel, fon müziği ve çeşitli kokular kullanılarak yazma çalışmaları daha eğlenceli hâle getirilebilir.

7.14. Tümevarım

Yazma çalışmalarında tümevarım, bir konuyla ilgili yazılacak yazının sıralaması açısından önemli bir etkinliktir. Konunun geneline varmak için fikir yürütme, kanıtlama, sınıflama ve sıralama gibi aşamalar kullanılmaktadır (Manafov ve Oruk, 2020, s. 618; Genç, 2004, s. 85). Dolayısıyla her aşamada eleştirel düşünme becerilerine başvurulmaktadır.

Tümevarım çalışmalarında, sınıf gruplara ayrılarak yazma çalışmaları yaptırılabilir. Bu teknikte grupla yapılan etkinliklerdeki uygulamalar gibi bir süreç izlenmektedir. Grup üyeleri görüşlerini kişisel olarak yazıp daha sonra bu görüşler bir araya getirilerek bu yazı mantıklı ve tutarlı bir genel yargı şekline getirilmektedir.

7.15. Tümdengelim

Tümdengelim çalışmalarında amaç, bir konuyu genelden özele doğru yazı yoluyla aktarabilmektedir. Bunun için bu teknikte de tıpkı tümevarım çalışmalarında olduğu gibi fikir yürütme, kanıtlama, sınıflama ve sıralama gibi aşamalar kullanılmaktadır (Arıcı, 2006, s. 305). Bu aşamalar kullanılırken eleştirel düşünme becerilerine yer verilmektedir. Dolayısıyla tümdenge-

lim yazma çalışmalarında öğrencilerin bilimsel bir yaklaşımla yazı yazmaları beklenmektedir.

7.16. Eleştirel Yazma

Yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında eleştirel düşünme, karar verme ve çözüm üretme becerileri yer almaktadır. Eleştirel düşünmede, bir konuya tarafsız bakma ve bir konuyu olumlu-olumsuz yönleriyle ortaya koyma hedeflenmektedir (Güney, 2016, s. 982; Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013, s. 1598; Çakmak ve Civelek, 2013, s. 358; Karadüz, 2010, s. 1568). Bununla birlikte eleştirilen konuya ilişkin çözüm önerileri de getirilmesi gerekmektedir.

Yazma çalışmalarında gündemi meşgul eden konular, öğrencilerin seviyelerine uygun ya da derste işlenen konular eleştirel yazma konusu olarak yazdırılabilir. Öğretmenler eleştirel yazma çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerine bir konuya farklı bakmalarını sağlayacak etkinlikler yaptırmalıdırlar.

7.17. Yaratıcı Yazma

Eğitimde geleneksel yaklaşımlar her geçen gün anlamını yitirmektedir. Bir konu işlenirken o konuyu tek yönlü işleme ya da ezberletme çalışmaları artık öğrencilerin hoşlanmadıkları etkinlikler arasında yer almaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olmasına bağlanmaktadır. Çünkü günümüzde her öğrencinin farklı zeka türüne sahip olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konulmuş durumdadır. Dolayısıyla artık yazma çalışmalarının da bu doğrultuda ele alınması gerekmektedir. Bu anlamda öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Yaratıcılıkta özgür düşünme ve hayal kurma becerileri ön plana alınmaktadır. Yaratıcı yazma çalışmalarında beyin fırtınası, araştırma, ayıklama, ayıkladıklarını düzenleme, yazıya geçirme ve gözden geçirme gibi aşamalar bulunmaktadır (Demir, 2013, s. 88; Temizkan, 2010, s. 628; Maden ve Durukan, 2010, s. 309; Susar Kırmızı, 2009, s. 11; Ataman, 2006, s. 81). Bu aşamaların uygulamaları yazma öncesinde sınıfta mutlaka yapılmalıdır. Bu etkinliklerde öğretmen, öğrencilere herhangi bir konuda yaratıcı yazma çalışması yaptırırken öğrencilerin çağrışımlarına değer vermektedir. Öğrencilerin çağrışımları boş bir kâğıda, seçilen konunun etrafına yazdırılmaktadır. Böylece öğrencilerin yazılacak olan konuya ilişkin akıllarına gelen kelime, kavram, deyim, atasözü, olay ve olguların serbestçe ortaya çıkarılması sağlanabilmektedir. Öğrenciler hayal güçlerini kullanarak bu çağrışımlarından hareketle yaratıcı yazma çalışmaları yapmaktadırlar.

7.18. Bilimsel Araştırmaya Dayalı Yazılar

Her eğitim ve öğretim düzeyinde öğrencilere çeşitli araştırmalar yaptırılmaktadır. Öğrenim düzeyi arttıkça araştırmalara yönelik bakış açısı da değişmektedir. Temel düzeyde yapılan araştırmalar son derece sınırlı iken lisans ve lisansüstünde yapılan çalışmalar daha teknik ve bilinçli yapılmaktadır. Bir yazı bilimsel araştırmaya dayalı (Karasar, 2003, s. 3-43) olarak hazırlanırken aşağıdaki aşamalara dikkat edilmektedir:

1. Konunun belirlenmesi
2. Konuya ilişkin problemin tanımlanması
3. Tanımlanan probleme ilişkin kaynakların araştırılması
4. Probleme ilişkin alt problemlerin yazılması
5. Araştırma yönteminin belirlenmesi
6. Verilerin toplanması
7. Verilerin analiz edilmesi
8. Araştırma sonuçlarının yazılması

Öğretmen bu aşamalara geçmeden önce öğrencileri bilimsel yazı yazma konusunda bilgilendirmeli ve öğrencilere ön uygulamalar yaptırmalıdır.

7.19. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma çalışmaları (Şahin, 2015, s. 1628) yaratıcı yazma çalışmalarını desteklemektedir. Öğrencilerin yaratıcılık becerileri okul öncesi dönemden başlayıp yaşamlarının sonuna kadar devam etmektedir. Çünkü öğrenciler öğrenim yaşamları boyunca farklı arkadaş ve okul ortamlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu farklı ortamlar da yaratıcılığı etkilemektedir. Yazma eğitimi çalışmalarına bu yaşanan farklılıklar yansımaktadır. Öğretmen, her öğrenim düzeyinde öğrencilerin kendilerini özgür ve özgün bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamalıdır. Bu durum da yazma çalışmalarında öğrencilerin edebî tür konusunda sınırlandırılmamaları gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Bu etkinliğin de hedefi dinlenilen/izlenilen ya da okutulan bir edebi türden hareketle bir başka edebi tür yazdırmaktır. Bu etkinlikle öğrencilerin hangi edebi türe eğilimli olduğu belirlenebilmektedir.

8. YAZMA EĞİTİMİNDE YAZMA ÇALIŞMALARINI DEĞERLENDİRME

Yapılan eğitim ve öğretim çalışmalarının hedefine ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek için ölçme ve değerlendirme yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla her alanda olduğu gibi ana dili becerilerinin de belli ölçütlere göre değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ancak yazma çalışmalarının değerlendirilmesiyle ilgili zaman zaman tartışmalar yaşanmaktadır. Bunun sebebi olarak öğretmen-

lerin yaptıkları öznel değerlendirmeleri göstermek mümkündür. Geleneksel yaklaşımda öğretmenler sezgisel olarak değerlendirmeler yapmaktadırlar, bu sezgisel değerlendirmeler öğrencilere dönüt verme açısından sorun yaratmaktadır. Öğrencilerin kendi eksiklerini görmeleri ve bu eksiklere göre yazılarını düzeltmeleri, onların daha sonra yazacakları yazılarının daha başarılı olmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yazma çalışmalarında öğrencilerin yazılarını belli standartlara göre ölçme ve değerlendirme yapmaları gerekmektedir (Duran ve Soyuçok, 2020, s. 50; Yıldız, 2016, s. 314; Karasu, 2014, s. 1091; Bayat, 2010, s. 73; Temizkan, 2008, s. 50). Bunun için çeşitli değerlendirmeler yapılabilir:

8.1. Öz Değerlendirme

Yazma çalışmalarında öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirmesi çok önemli bir aşamadır. Öğrenci hem sınıf içi çalışmalarda hem de sınıf dışı çalışmalarda yazdıklarını kendi kendine kontrol etme, daha sonra değerlendirme bilgisine sahip olmalıdır. Bunun için öğretmenler yazma çalışmalarının nasıl değerlendirildiğini öğrencilere mutlaka anlatmalıdır.

8.2. Akran Değerlendirme

Yazma çalışmalarında öğrencinin kendi kendine yazdıklarını düzeltmesi, eksiklerini görmesi en önemli aşamalardan biri olduğu belirtilmişti. Bu durumu destekleyen ikinci aşama, öğrencinin akranının yazdıklarını değerlendirme çalışmalarıdır. Yazma çalışmalarında çoğu zaman akranların birbirileriyle ilgili yaptıkları değerlendirmeler çok etkili ve akılda kalıcı olabilmektedir. Burada iki arkadaşın rekabet içine girmeden, sadece birbirilerinin yazdıklarını karşılıklı değerlendirmeleri, kendi hatalarını da görmelerini sağlamaktadır.

8.3. Grupça Değerlendirme

Grup çalışmaları çoğu öğrenci için bireysel çalışmalara göre daha motive edici olabilmektedir. Çünkü bazı öğrenciler grup içerisinde kendini daha rahat ifade edebilmekte, kendine olan güveni artmaktadır. Bunun yanında öğrenciler birbirilerinin yazma çalışmalarını inceleme fırsatı buldukça kendi yazma çalışmalarıyla karşılaştırabilmektedirler. Bu aşamada her bir grup üyesi başkasının yazma çalışmasını değerlendirmektedir.

8.4. Sınıfça Değerlendirme

Yazma çalışmalarında dördüncü aşama sınıfça yapılan değerlendirmelerdir. Bu aşamada sınıfça yapılan ortak hata ya da eksiklerin olduğu öğrenci çalışmaları belirlenir. Bu kâğıtlar ya akıllı tahta/projeksiyonla yansıtılır ya da tahtaya yeniden yazdırılır, sınıfça değerlendirilir. Yazma çalışmaları incelenen

öğrencilerin isimleri ifşa edilmeden bu aşama tamamlanmalıdır. İnceleme sırasında sınıfça yapılan ortak hata ve eksikler üzerinde durulmalıdır.

8.5. Öğretmen Değerlendirmesi

Bu değerlendirme öğrenci çalışmalarını öz, akran, grup ve sınıfça değerlendirmelerinin yanında öğretmenin, öğrencilerin çalışmalarını tek tek inceleyip öğrencilere dönüt verdiği değerlendirme aşamasıdır. Bu aşama diğer değerlendirme yaklaşımlarına göre yazma çalışmalarında en etkili sonuç veren değerlendirme yaklaşımıdır. Öğretmen, öğrencinin şekilsel ve içerik hatalarını çalışma kağıdının üzerinde göstererek öğrencilerin hata ve eksiklerini görmelerini sağlamaktadır. Öğretmen, öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirirken öğrencilerin yaptıkları tüm hataları göstermemelidir. İzlenmesi gereken yol şu olmalıdır: Yazma çalışmalarında bir yazı çalışmasında yapılmaması gereken en önemli yazım hatasından en önemsize doğru bir yol izlenmelidir. Öğrencilere dönüt verilirken dört ya da beş hatadan fazla hata gösterilmemelidir. Öğrenciye beşten fazla hata göstermek, öğrencilerin yazı yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle hataların ya da eksiklerin gösterilmesinde bir aşamamalılık takip edilmelidir.

8.6. Rubrik Değerlendirme

Yazma çalışmalarında temel amaç öğrencinin yazdığı yazılara not vermek olmamalıdır. Bunun yerine öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak, kendi hatalarını ve eksiklerini görmelerini sağlayacak çeşitli araçları kullanmalarını sağlamak gerekmektedir. Öğrencilerin bu araçlar yardımıyla yazdıkları yazıları hem biçimsel hem de içerik özellikleri görme fırsatları olacaktır. Öğrenciler yazma çalışmalarında hemen hemen her edebî türde yazılar yazmaktadırlar. Bu nedenle hem öğretmen hem de öğrenciler edebî türleri değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarına başvurmalıdırlar (Batur ve Alkan, 2020). Bunun yanında öğrencilere dönüt verilirken, her öğrenci için yazıyla açıklama yapmak ve düzeltmeleri göstermek fazla zaman alabilmektedir. Bunun için düzeltme sembolleri kullanılabilir.

9. YAZMA ÇALIŞMALARINDA KULLANILAN SEMBOL VE ANLAMLARI

SEMBOL	ANLAMI
	BÜYÜK YAZ
	KÜÇÜK YAZ
	BİRLİKTE YAZ
	PARAGRAF BAŞI YAP
	HATALI PARAGRAF BAŞI
	HARF NOKSAN
	HARF YANLIŞ
	HARF FAZLA
	YAKIN YAZ
	YANLIŞ
	DAHA GÜZEL YAZ
	KELİME FAZLA
	AYRI YAZ
	GAYRET ET
	GÜZEL
	ÇOK BEĞENDİM

(Temur ve Çakaloğlu, 2011)

SONUÇ

Ana dili eğitimi, bireye kimlik kazandırma eğitimidir. Bu nedenle diğer eğitim alanlarından ayrılmaktadır. Ana dili eğitimi aracılığıyla bireyin yaşamı boyunca kültürlenmesi sağlanmaktadır. Bu kültürlenme de temel olarak becerilerle yapılabilmektedir. Bu beceriler anlama ve anlatma becerileri olarak değerlendirilen dil sanatlarıdır. Bu dil sanatlarından anlama, dinleme/izleme ve okuma/görsel okuma; anlatma ise konuşma ve yazma/görsel sunu becerilerinden oluşmaktadır. Yapılan sınıflandırılmaya bakıldığında becerilerin birbirleriyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Bu nedenle beceriler eğitim ve öğretim ortamında bütüncül olarak ele alınmalıdır. Çünkü beceriler iç içe ve biribirilerini etkileyerek gelişebilmektedir. Bu becerilerin şimdiye kadar istenilen düzeyde gerçekleşememesinin sebebi becerilerin bütüncül bir şekilde işlenmemesine bağlanmaktadır. Bu durum birinin gelişip diğer becerilerin az gelişmesi ya da hiç gelişmemesine neden olmaktadır. Bu bağlamda dil becerileri ayrı ayrı düşünülmemeli; her bir beceri ana dilinin birer tamlayıcısı olarak değerlendirilmelidir. Bu anlayışla yaklaşıldığında becerilerin sarmal bir şekilde verilmesi gerektiği daha kolay anlaşılmaktadır.

Bu beceriler arasında özellikle en zor ve zaman alıcı olarak görülen becerinin ise yazma becerisi olduğu bilinmektedir. Bu nedenle yazma eğitiminin planlı bir şekilde yapılması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Yazma eğitimi verilirken de olabildiğince bol uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır. Bu becerinin zor kazandırılmasının sebepleri arasında yazmanın hem psikomotor hem de bilişsel yönünün olması görülmektedir. Bunun yanında bu beceriye gereken önemin verilmemesi olduğu düşünülmekte ve bu becerinin alışkanlığa dönüştürülememesi de ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da yazma çalışmalarının temel okuryazarlık düzeyinde kalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yazma becerisinin daha üst düzeye çıkarılması için alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir. Bunun için de bir iş birliği planına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu planda öğrenci, akran, veli ve öğretmen yer almalıdır. Öğrenci, öğretmen tarafından verilen yazma çalışmalarını mutlaka yapmalı; bu çalışmaları yaparken evde velisinin etkin bir şekilde çocukla ilgilenmesi sağlanmalıdır. Öğrencinin yazdığı yazıları öncelikle kendisi daha sonra velisi en az bir kez okumalıdır. Öğrencinin yazdığı yazıları ailenin takip etmesinin yazmanın alışkanlığa dönüşmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında öğrenci yazdıklarını akranlarıyla da paylaşmalıdır. Bu paylaşımla yazılanların farklı bir gözle görülmesine olanak sağlanacak; öğrencilerin özgüvenlerinin artmasına yardımcı olacaktır.

Yazma çalışmalarının en önemli paydaşlarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı yazma çalışmalarında velilerle iş birliği yapmanın yanında öğrencilerin yazma yöntem ve tekniklerini kul-

lanmasına yönelik uygulamalar kullanmalı; çağdaş yazma yöntem ve tekniklerini sınıf ortamına getirmeli; bilgiden çok uygulamalı örneklere bol bol yer vermelidir.

Öğrencilerin yazma çalışmalarını değerlendirirken çok dikkatli olunmalıdır. Çünkü bu beceri, öğrenciler tarafından uzak durulan bir beceridir. Bu nedenle öğrencilerin yazma çalışmaları not temelli ya da yanlış göstermeye yönelik yaklaşımlarla değerlendirilmemelidir. Bunun yerine öğrencilerin yazdıklarına önem verilmelidir. Öğrencilere yazım hataları gösterilirken günlük yaşamda en çok kullanılan kurallardan başlanmalıdır. Bunun yanında değerlendirme sırasında yazıların biçim değil, içerik özellikleri daha fazla dikkate alınmalı; içerik özellikleriyle ilgili öğrencilere dönüt verilmelidir. Bu bağlamda yazma eğitiminde öğrencilere sadece bilgi ya da kural verilmemeli; bilgilerin yanında olabildiğince uygulama temelli bir eğitim benimsenmeli; verilen bilgiler de mutlaka beceriye dönüştürülmelidir. Yazma çalışmalarını daha eğenceli duruma getirmek için çeşitli öneriler sunulabilir:

1. Sözlü müzik aracılığıyla yazı yazdırma,
2. Sözsüz/fon müziği aracılığıyla yazı yazdırma,
3. Görseller aracılığıyla yazı yazdırma,
4. Gezdirerek yazı yazdırma,
5. Çeşitli kokular kullanılarak yazı yazdırma,
6. Aynı anda hem görsel hem de müzik kullanılarak öğrencilere yazı yazdırabilir.

KAYNAKLAR

Ağa, Tahir ve Ünlü, Süleyman (2013), "Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8(8)*, s. 1285-1299.

Akay, Elif (2015), "Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Öğrencilere Destek Eğitim Odasında Uygulanan Türkçe Etkinliklerinin İncelenmesi", *Journal of Education & Special Education Technology, 1(1)*, s. 1-14.

Aktaş, Şahin ve Gündüz, Osman (2001), *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Aktulum, Kubilay (1999), *Metinlerarası İlişkiler,* Öteki, Ankara.

Akyol, Hayati (2012), *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.

Arıcı, Ali Fuat (2006), "Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler", *AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7(1)*, s. 299-307.

Aslan Akın, Fatma ve Atıcı, Bünyamin (2015), "Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarısına ve Görüşlerine Etkisi", *Turkish Journal of Educational Studies, 2(2)*, s. 75-102.

Ataman, Müjdat (2006), "Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma", *Yaratıcı Orama Dergisi*, *1(1)*, s. 75-87.

Aytaç, Ahmet (2012), "Geçmişten Günümüze Yazı İşlenmiş Türk Halılarına Dair", *Akdeniz Sanat Dergisi*, *5(9)*, s. 22-32.

Aydın, Yusuf ve Doğan, Yusuf (2018), "Not Alma Alışkanlıkları Ölçeği Geliştirme Çalışması", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37(2)*, s. 159-175.

Ayrancı, Bilge Bağcı ve Temizyürek, Fahri (2017), "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Yazma Tutumlarına Dair Ölçek Geliştirme", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5(4)*, s. 704-716.

Bayramıçlılar, Özden ve Sarıtosun, Nadiye (1990), *Sözlü, Yazılı ve Bilimsel Anlatım Tekniği*, İstanbul.

Başaran, Mustafa ve Erdem, İlhan (2009), "Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *7(13)*, s. 743-754.

Batur, Zekerya ve Asar, Ahmet (2019), "Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Düşünceyi Geliştirme Tekniklerini Kullanım Durumları (Zonguldak Örneği)", *Millî Eğitim, 48(1)*, s. 129-147.

Batur, Zekerya ve Altun Alkan, Hatice (2020), "Otobiyografi Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Bir Ölçme Aracı Geliştirme Çalışması", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, *6(34)*, s. 1318-1328.

Batur, Zekerya (2016), "The Contribution of Music to the Fluent Writing Skills: Mayaz Technique", *Educatioan*, *137(1)*, s. 82-92.

Bayat, Özlem (2010), "İngilizce Yazılı Anlatım Derslerinde Uygulanan Akran ve Öz Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri", *Dil Dergisi*, s. 70-81.

Bıyık Bayram, Şule ve Çalışkan, Nurcan (2019), "Oyun Tabanlı Sanal Gerçeklik Uygulamasının Psikomotor Beceri Öğretiminde Kullanımı: Bir Deneyim Paylaşımı", *Journal of Human Sciences*, *16(1)*, s. 155-163.

Can, Remzi (2014), "Ortaöğretim Öğrencilerinin Bağdaşıklık Araçlarını İşlevlerine Göre Yazılı Anlatımlarında Kullanma Becerileri", *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2)*, s. 204-228.

Canlı, Suna (2014), *Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Niteliği Üzerine Bir Araştırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Çakmak, Ebubekir ve Civelek, Filiz (2013), "Tartışmacı Yazma Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi", *GEFAD / GUJGEF, 33(2)*, s. 355-371.

Çetingöz, Duygu (2008), *Not Alma Stratejisinin Öğretimi Tarih Başarısı, Hatırda Tutma ve Başarı Güdüsü*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Doktora Tezi, İzmir.

Çetingöz, Duygu ve Açıkgöz, Kamile (2009), "Not Alma Stratejisinin Öğretiminin Tarih Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(60)*, s. 577-600.

Çifci, Musa (2001), "Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler, *AKÜ Sosyal Bilimler, 2(2)*, s. 165-177.

Çifci, Musa (2006), *Türkçe Öğretiminin Sorunları* (Ed: G. Gülsevin ve E. Boz), Gazi Kitabevi, Ankara.

Çifci, Musa (1991), *Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Gazi Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Cihanoğlu, Mehmet Onan (2008), *Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İzmir.

Çoban, Abdullah ve Karadüz, Adnan (2015), "7.Sınıf Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(19)*, s. 67-96.

Coşkun, Seyit (2014), "Dil-Düşünce ve Dünya İlişkisi Bakımından Öznellik, Bireysellik ve Kimlik", Kaygı", *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, *23*, s. 87-102.

Coşkun, Hatice (2017), "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Materyali Olarak Amaca Uygun Yazdıkları Metinlerin Değerlendirilmesi", *YYU Journal of Education Faculty, XIV(I)*, s. 458-482.

Dağdaş, Ahmet (2012), "Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkiler", *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, *7(3)*, s. 845-869.

Demir, Celal (2006), "Türkçe / Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti", *Millî Eğitim, 169*, s. 207-225.

Demir, Tazegül (2013), "İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2(1)*, s. 84-114.

Demir, Okay ve Ersöz, Yasemin (2014), "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Aktif Eğitim Anlayışı Bakımından Değerlendirilmesi", *JESI*, *1(1)*, s. 1-11.

Demirel, Özcan (1999), *Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Dilidüzgün, Şükran (2013), "From Reading to Summary Writing in Secondary School Turkish Lessons", *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 46(2)*, s. 47-68.

Duran, Erol ve Soyuçok, Mehmet (2020), "Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Anı Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi", *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, *4(1)*, s. 45-55.

Erbaş, Mustafa, Güçlü, Mehmet ve Zorba, Erdal (2012), "İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının, Psikomotor Beceri Düzeylerine Etkisi", *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, X (4)*, s. 131-138.

Ekiz, Tevfik (2007), "Alımlama Estetiği mi Metinlerarasılık mı?", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 47(2)*, s. 119-127.

Fidan, Mehmet (2020), "2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Yazma Stratejilerinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi", *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*, s. 490-504.

Genç İlter, Binnur (2014), "Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilebilir?", *Dil Dergisi*, *163*, s. 36-45.

Genç, Nalan (2004), "Okuma Biçimleri", *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, s. 83-89.

Genç, Hanife Nalan (2017), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama", *Dil Dergisi*, *168(2)*, s. 31-42.

Girgin, Atilla (2010), "Konuşma Yöntemi", *İletişim*, s. 21-32.

Gül, Fikri ve Soysal, Birol (2009), "Dil ve Düşünce İlişkisi Üzerine", *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *7(13)*, s. 65-76.

Gülay, E. (2019), *Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluğunun İncelenmesi.* Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Trabzon.

Güney, Nail (2016), "Öğretmenlerin Yazma Eğitimine Yönelik Düşünceleri", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *5(2)*, s. 970-985.

Güneş, Gönül ve Asan, Aşkın (2005), "Oluşturmacı Yaklaşıma Göre Tasarlanan Öğrenme Ortamının Matematik Başarısına Etkisi", *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1)*, s. 105-121.

Günay, Doğan (2007), *Metin Bilgisi*, Multilingual Yayınları, İstanbul.

Güneş, Firdevs (2017), "Okuma İlgisi ve Gücü", *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(3)*, s. 119-128.

Güneş, Firdevs (2003),"Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlenin Önemi", *TÜBAR-XIII*, s. 39-49.

Gürgün, Hasan (2016), "Metindilbilimsel Yöntem ile Çözümlenen Sait Faik'in Dülger Balığının Ölümü'nde İnsanın Doğaya Tahakkümü ve Ötekileştiril-

mesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(4)*, s. 1841-1882.

Güven, Ahmet Zeki (2014), "7.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(8)*, s. 517-535.

Gömleksiz, Mehmet Nuri ve Kan, Ayşe (2012), "Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *7(1)*, s. 1159-1177.

Göçer, Ali (2012), "Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine", *Türk Dili,* s. 50-57.

Gözay, Özge (2020), *Sabahattin Ali'nin Portakal Adlı Öyküsünde Bağdaşıklığı Sağlayan Görünümler.* Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, Mersin.

Gültekin, Mehmet ve Güvey Aktay, Emel (2014), "İlk Okuma Yazma Öğretiminde Dikte Çalışmaları", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15(2)*, s. 19-44.

Hamzadayı, Ergün ve Çetinkaya, Gökhan (2013), "Dikte Uygulamalarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Becerilerine Etkisi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9(3)*, s. 133-143.

Kansızoğlu, Hasan ve Cömert, Özlem (2017), "The Effect of the Process Approach on Students' Writing Success: A Meta-Analysis", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46(2)*, s. 541-586.

Katrancı, Mehmet (2015), "Bireysel ve Grupla Yazma Uygulamalarının Yazma Kaygısı ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Algısı Üzerine Etkisi", *Route Educational and Social Science Journal, 2(2)*, 40-55.

Karadağ, Özay (2003), "Türkçe Eğitiminde Anlatım Tarzları", *TÜBAR-XIII*, s. 79-92.

Karadeniz, Abdülkerim (2015), "Metin Dil Bilimi Temelli Metin Çözümlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1)*, s. 1-17.

Karadüz, Adnan (2010), "Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme", *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5(3)*, s. 1567-1593.

Karakoç Öztürk, Başak (2016), "Yazma Becerisine İlişkin Süregelen Uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) Çerçevesinde Değerlendirilmesi", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4)*, s. 1921-1945.

Karasakaloğlu, Nuri ve Bulut, Berker (2012), "Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, s. 95-109.

Karatay, Halit (2009), "Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(19)*, s. 58-80.

Karatay, Halit (2007), "Kelime Öğretimi", *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1)*, s. 141-153.

Karatay, Halit (2010), "Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14)*, s. 155-178.

Karasar, Niyazi (2003), *Temel Kavram İlke ve Yaklaşımlar: Bilimsel Araştırma Yöntemi,* Nobel Yayınları, Ankara.

Karasu, Pelin (2014), "İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünleri Gözden Geçirme ve Düzeltme Evresine Duydukları İhtiyacın Belirlenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, *14(3)*, s. 1089-1109.

Kavut, Sevgi (2018), "Bir İletişim Edimi ve Kişilerarası İletişim Bileşeni Olarak Dinleme Becerileri", *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 5(17)*, s. 218-229.

Kızılaslan Tunçer, Berfu ve Erden, Gülcan (2015), "Boşluk Doldurma Testlerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılabilirliği", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*, s. 318-324.

Kuşdemir, Yasemin, Şahin, Demet ve Bulut, Pınar (2016), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygılarının İncelenmesi", *UTEB*, s. 100-109.

Kuruyer, Hayriye ve Özsoy, Gökhan (2016), "İyi ve Zayıf Okuyucuların Üstbilişsel Okuma Becerilerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *24(2)*, s. 771-788.

Maden, Sedat ve Durukan, Erhan (2010), "İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi", *TÜBAR*-XXVIII, s. 299-312.

Manafov, Rafiz ve Oruk, Zehra (2020), "Aristoteles'in Epistemolojisinde Tümevarım ve Soyutlama İlkesi", *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2)*, s. 615-624.

MEB (2018), *Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar,* MEB Yayınları, Ankara.

MEB (2019), *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, MEB Yayınları, Ankara.

MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB Yayınları, Ankara.

Melanlıoğlu, Deniz (2012), "Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü", *Sosyal Politika Çalışmaları, 7(29)*, s. 65-77.

Melanlıoğlu, Deniz (2017), "Leh Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi", *BELLETEN*, *65(1)*, s. 151-161.

Özbay, Murat (2005), *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi,* Akçağ Yayınları, Ankara.

Özbay, Murat (2007), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Öncü Kitap, Ankara.

Özdemir, Emin (2008), *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Özdemir, Osman (2019), "Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları", *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(1)*, s. 545-573.

Öztürk, Cemil ve Otluoğlu, Rahmi (2002), "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*, s. 173-182.

Pilav, Salim (2018), "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yazma Becerisine Yönelik Algıları", *ZfWT*, *10(19)*, s. 109-125.

Sami, Vecdi ve Diri, Banu (2010), "Web Tabanlı Otomatik Özet Çıkarma Sistemi", *Akıllı Sistemlerde Yenilikler ve Uygulamaları Sempozyumu,* 21-24 Haziran 2010, Kayseri & Kapadokya.

Şahin, Esin (2015), "Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar", *AYK*, s. 1619- 1633.

Şenbay, Nüzhet (1992), *Söz ve Diksiyon Sanatı,* Yapıkredi Yayınları, İstanbul.

Susar Kırmızı, Fatma (2009), "Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi", *Yaratıcı Drama Dergisi, 4(7)*, s. 1-14.

Tabak, Gürkan ve Göçer, Ali (2013), "6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(2)*, s. 147-169.

Temizkan, Mehmet (2010), "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi", *TÜBAR*-XXVII, s. 621-643.

Temizkan, Mehmet (2011), "Üniversite Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinlerde Düşünceyi Geliştirme Yollarını Kullanma Durumları", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* s. 13-32.

Temizkan, Mehmet (2008), "Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarını Düzeltme ve Değerlendirme Durumları", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *9(3)*, s. 49-61.

Taşkın, Zehra (2011), "İlkçağ Uygarlıklarında Kitap ve Kütüphane: Efes Celsus Kütüphanesi", *Türk Kütüphaneciliği*, *25(1)*, s. 86-96.

TDK, https://sozluk.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 11.09.2020)

Temizyürek, Fahri (2007), "İlköğretim İkinci Kademede Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(2)*, s. 113-131.

Temizkan, Mehmet (2010), "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi", *TÜBAR-XXVII*, s. 621-643.

Temur, Turan ve Çakaloğlu, Ahmet (2011), *Etkinliklerle Yazılı ve Sözlü Anlatım,* PegemA, Ankara.

Tok, Şükran (2008), "Not Tutma ve Bil-İste-Öğren (Biö) Stratejilerinin Tutum ve Akademik Başarıya Etkisi", *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*, s. 244-253.

Tok, Mehmet (2013), "Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6(1)*, s. 249-279.

Topçuoğlu Ünal, Fulya ve Tekin, Musa (2013), "Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metaforik Algıları", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(13)*, s. 1595-1606.

Topçuoğlu Ünal, Fulya ve Sever, Ahmet (2012), "Yaratıcı Yazmada Müziğin Etkisi", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *7(4)*, s. 2907-2918.

Torun, Fulya ve Dargut, Tülay (2015), "Mobil Öğrenme Ortamlarında Ters Yüz Sınıf Modelinin Gerçekleştirilebilirliği Üzerine Bir Öneri", *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(2)*, s. 20-29.

Tosun, Dilek ve Aydın, Seçkin (2013), "Konuşma Eğitimine Yönelik Hazırlanan Kitaplarda Yer Alan Ses Özellikleri Konularının Değerlendirilmesi", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*, s. 15-32.

Tosunoğlu, Mesiha (1999), "Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi", *Milli Eğitim, 144*, s. 1-6.

Tuncer, Tuba ve Kahveci, Gül (2009), "Az Gören 8. Sınıf Öğrencilerine Kavram Haritasıyla Özet Çıkarma Becerisinin Akran Aracılığı ile Öğretimi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(4)*, s. 853-877.

Usta, Ertuğrul ve Mahiroğlu, Ahmet (2008), "Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9(2)*, s. 1-15.

Ural, Alaettin (2015), "Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Bilgi İletişim Teknolojisi ve Psikomotor Beceri Kullanımlarının İncelenmesi", *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6(1)*, s. 93-116.

Ülper, Hakan (2009), "Metinlerin Tutarlılık Özelliklerine İlişkin Olarak Öğrencilere Geri Bildirimler Sunmada İşbirliği İlkelerinin Kullanımı", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2(8)*, s. 422-429.

Ülper, Hakan (2008), *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bi-

limler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Ünsal, Gülhanım (2008), "Yazma Öğretimi", *Dil Dergisi*, *142*, s. 46-60.

Yazıcı, Nermin (2017), "Kurmaca Anlatılarda Kahramanın Sunumu: Metinleştirme Stratejisi Olarak Gönderim ve Eksiltme", *Türkbilig*, *34*, s. 117-134.

Yıldız, Nurettin (2016), "Dönüt Verme ve Düzeltme Türlerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi", *B.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5(2)*, s. 312-327.

Yılmaz, Muamber (2008), "Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5(9)*, s. 131-139.

Yılmaz, Bülent (2008), "İlkçağ Anadolu Uygarlıklarında Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Yapı Bağlamında Kütüphane/Arşiv Kurumu", *Türk Kütüphaneciliği*, *22(3)*, s. 351-376.

Yılmaz, Bülent (1989), "Okuryazarlık ve Okuma Alışkanlığı Üzerine", *Türk Kütüphaneciliği, III(I)*, s. 48-53.

Yılmaztekin, Elif (2015), "İngilizce Öğretmeni Adaylarının Etkili İletişim Hakkındaki Görüşleri", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 30*, s. 63-77.

Zorbaz, Kemal Zeki (2013), "Yazılı Anlatımın Puanlanması", *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1)*, s. 178-192.

V. BÖLÜM

OKUMA VE YAZMA ALIŞKANLIĞI

Nezir TEMUR*

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

OKUMA VE YAZMA ALIŞKANLIĞI

GİRİŞ

Bilgi edinmenin en temel yollarından biri olan okumaya yönelik literatürde çeşitli tanımlar mevcuttur. "Anlamak, idrak etmek" anlamlarına gelen okuma eylemi ile ilgili yapılan tanımlamaların her biri okumanın farklı bir yönüne işaret etmektedir. Akyol'a (2011, s. 33) göre okuma, yazar ve okuyucu arasında etkin ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir. Aynı zamanda zihinsel bir süreçtir. Kavcar vd. (2016, s. 67) okumayı "bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki ögeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci" olarak tanımlar. Temizkan'a (2009: 10-11) göre okumada temel olarak üç unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yazılı veya basılı metin, ikincisi duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması, üçüncüsü ise okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır. Yalçın, okuma becerisinin fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki temel unsur tarafından meydana getirildiğini belirtmektedir. Fiziksel unsurlar; kornea, aköz humor, iris, lens, siliyer kaslar, vitröz humor, retina, sarı nokta (makula) ve görme sinirinden oluşmaktadır. Zihinsel unsurlar ise göz ve göz kaslarının oluşturduğu ortam sonucu gözün netlik alanı (aktif görme alanı) içine giren kelime veya kelime grubunun beyinde başlıca görüntü, görüntü tanıma, görüntü yorum alanı ve okuma merkezlerinde değerlendirilmesini ifade eder (Yalçın 2012, s. 47-50). Bütün bu yönleriyle okuma, anlama veya algılamaya yönelik hayati öneme sahip bir beceridir. Yeni alanların ve çalışmaların takip edilebilmesi, güncel gelişmelere ayak uydurulabilmesi ve hatta bu gelişmelerin bir adım öteye taşınabilmesi için okuma becerisinin gündelik hayatta vazgeçilmez bir alışkanlığa dönüştürülmesi şarttır.

En az okuma kadar üzerinde durulması gereken diğer bir alan ise daha fazla enerji ve belli düzeyde bir yaratıcılık gerektirdiği için yazmadır ve yazma en üst zihinsel beceridir. Demir (2013, s. 84), yazmayı duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması olarak açıklarken, Güneş (2016) ise yazmanın zihinsel süreçlerle ilişkisine değinerek yazma becerisinin geliştirilmesi gereken önemli bir beceri olduğunu ifade eder. "Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yaz-

ma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir." (Güneş2016, s. 158). Bu yönüyle ciddi bir hazırlık süreci gerektiren yazma becerisinin pek çok zihinsel işlemi de barındırdığı anlaşılmaktadır. Schunk (424), yazmayı okuryazarlığın diğer bileşeni olarak yorumlar: "Yazmak fikirlerin yazılı dil bilim sembollere çevrilmesidir. Okuma ve yazma birçok ortak bilişsel süreç kullanır fakat okumak yazmaya göre biraz daha kolaydır. Okumayla kıyaslandığında yazma üzerinde daha az araştırma yapılmıştır." diyerek birbiri ile pek çok ortak bilişsel süreç bulunan bu iki eylemden yazmanın daha zor olduğuna işaret eder. Yazma, okumaya göre daha zaman alıcı, daha çok plan yapma ve düşünme gerektiren bir eylemdir. Yazmada birey, tüm yaratıcılığını göstermek ve ana dilini tüm inceliği ile kullanmak, imla ve noktalama kurallarına uymak zorundadır. Dolayısıyla yazma ön hazırlık, biçim ve içerik planlaması, tekrar tekrar okuma ve düzeltme gerektirir. Ancak bu becerilerin insan hayatındaki yeri ve öneminden hareketle her ikisinin de üzerinde titizlikle durulması zarureti vardır.

1. OKUMA VE YAZMA KÜLTÜRÜ

Bir ülkenin gelişmişliği; kültürel, ekonomik, siyasi alanda ve eğitim alanında gösterdiği başarılar ile ölçülür. Ancak ekonomik, siyasi ve kültürel başarının öncülü eğitim alanındaki gelişmişliğe bağlıdır. Eğitim sistemi güçlü toplumlar bilgi birikimi yüksek, entelektüel, kendini çok yönlü geliştirebilmiş, eleştirel düşünebilen ve araştırmacı bireyler yetiştirilmesini sağlar. Bu ise tıpkı bir çarkın dişlisinde olduğu gibi diğer alanları doğrudan etkileyerek siyasetten bilime, ekonomiden sanatsal çalışmalara kadar pek çok alanda toplumun kalkınmasının kapılarını açar. Eğitim alanındaki gelişmişliğin göstergeleri somuttur. Ülkedeki kütüphane sayısı, okuryazar sayısının oranı, basılan dergi ve gazete ile diğer materyaller, kişi başı bir yılda okunan ortalama kitap sayısı vb. gibi göstergeler genel olarak eğitim alanındaki gelişmişliğin temel göstergeleridir. Bunlar aynı zamanda okuma-yazma kültürünün de tespit edilmesinde yararlanılan verileri barındırır. Türkiye'de okuma ve yazma kültürü üzerine yapılan pek çok akademik çalışmada okumanın önemine değinilir ve yaşam tarzı hâline gelen okumanın kültürel gelişmişliğin en önemli unsurlarından biri olduğu kabul edilir. Örneğin Karatay (2014, s. 212) "Okuma alışkanlığı bireyin; bilgi edinme yollarındandır ve öğrenmenin maliyetini düşürür. Davranışlarına yön verir, başkalarıyla iletişim kurmasını sağlar. İç dünyasını zenginleştirir. Hayata ve olaylara karşı bakış açısını genişletir. Beğenisini, güzellik duygusunu geliştirir. Bireylerin düşünme, yaratma özgürlüğü ve değerlendirme alışkanlığı kazanmasının yanı sıra çevresine önyargısız

ve tarafsız bakmasını, hoşgörülü olmasını sağlar. Sosyal, kültürel gelişmeleri izleme, toplumun ekonomik sistemine katkı sağlamaya yol gösterir." diyerek okumanın bireye sağlayacağı sosyal ve kültürel kazanımlara değinir.

Okuma kültürünün edinilmesi gerek sanatsal gerekse bilimsel anlamda yazma kültürünü de doğrudan besleyip geliştirmektedir. Bu nedenle veriler doğrultusunda ülkemizde okuma kültürünün ne düzeyde olduğunun somut olarak sunulması önem taşır. Bu amaçla ilk olarak TÜİK'ten (2013-2017) alınan veriler doğrultusunda yıllara göre halk kütüphanelerindeki kitap, yararlanan kişi ve kayıtlı üye sayısı Grafik 1'de gösterilmiştir (https://data.tuik.gov.tr/tr/display-bulletin/?bulletin=kutuphane-istatistikleri-2018-30595).



Grafik 1: Yıllara göre halk kütüphanelerindeki kitap, yararlanan kişi ve kayıtlı üye sayısı (2013-2017)

Grafik 1'deki veriler incelendiğinde yıllara göre kitap sayısının ve kütüphaneye kayıtlı üye sayısının sürekli arttığı, buna karşın kütüphaneden yararlanan kişi sayısında dalgalanmaların olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklılığın sebepleri çeşitli olmakla birlikte ülke nüfusuna oranla kütüphane, kitap ve üye sayısının yeterli çoğunlukta olmadığı anlaşılmaktadır.

TÜİK verilerine göre 2018 yılı incelendiğinde ise "Türkiye genelinde 2018 yılında 1 millî kütüphane, 1162 halk kütüphanesi, 598 üniversite kütüphanesi ve 29 bin 690 örgün ve yaygın eğitim kurumu kütüphanesi olmak üzere toplam 31 bin 451 kütüphane mevcuttur. Millî Kütüphane kayıtlı üye sayısı 23 bin 747, halk kütüphanesi kayıtlı üye sayısı 2 milyon 840 bin 504 ve üniversite kütüphanesi kayıtlı üye sayısı 3 milyon 912 bin 306" (TÜİK, data.tuik.gov.tr/tr/display-bulletin/?bulletin=kutuphane-istatistikleri-2018-30595)'dır. Yılmaz (2001) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'deki halk kütüphaneleri; kütüphane sayısı, personel, kütüphaneci ve kullanıcı unsurları temelinde Avrupa Birliği ülkelerinin halk kütüphaneleri ile niceliksel açıdan karşılaş-

tırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, AB için aday ülke olan Türkiye'de halk kütüphanelerinin genel olarak AB ülkelerine göre oldukça yetersiz durumda oldukları tespit edilmiştir. Aşağıdaki tablo, 2001 yılında yapılan bu çalışmaya ait olup tabloda ülkelerin nüfusları ile sahip oldukları kütüphane, kitap, görevli personel gibi değişkenlere yönelik veriler karşılaştırmalı (2001, s. 383) olarak verilmiştir.

Tablo 1: AB ülkeleri ve Türkiye'deki halk kütüphanelerine ilişkin genel veriler

Ülkeler	Nüfus (1996)	Halk Küt. Sayısı (1997)	Halk Küt. Kitap Sayısı (1997)	Halk Küt. Kayıtlı Üye Sayısı* (1997)	Halk Küt. Personel Sayısı (1997)	Halk Küt. Kütüphaneci Sayısı (1997)
Belçika	10 143 000	1 490	30 531 000	2 310 000	3 940	2 580
Danimarka	5 251 000	892	31433 000	-	4 942	2 208
Almanya	81 818 000**	14 372	149 205 000	9 935 000	11 183	10 126
Yunanistan	10 465 000	829	9 088 000	2 286 000	1 834	1029
İspanya	39 242 000	3 600	32 750 000	6 066 000	6 608	4 139
Fransa	58 256 000	2 577	89 766 000	4 605 000	12 864	4 890
İrlanda	3 616 000	351	11 212 000	848 000	1 328	247
İtalya	57 333 000	2 155	41 474 000	6 756 000	23 840	5 984
Lüksemburg	413 000	5	528 000	-	153	38
Hollanda	15 494 000	1 130	41 489 000	4 346 000	8 408	2510
Avusturya	8 055 000	2 016	9 110 000	929 000	9 362	776
Portekiz	9 921 000	219	4 842 000	-	756	219
Finlandiya	5 117000	1 202	36 832 000	2 516 000	4 232	1490
İsveç	8 838 000	1 702	46 295 000	172 000	6 293	2 486
İngiltere	58 694 000	5 183	131 680 000	33 630 000	26 843	6 552
Türkiye	*61536 000****	*1310*	*11296 391*	*970 316*	*3 161*	*342*****

*Bu sütunda yer alan verilerden İspanya'ya ilişkin veri 1996, Fransa, İtalya ve İsveç'e ilişkin veriler de 1990 yıllarına aittir.

** Eski Doğu Almanya nüfusu dahil.

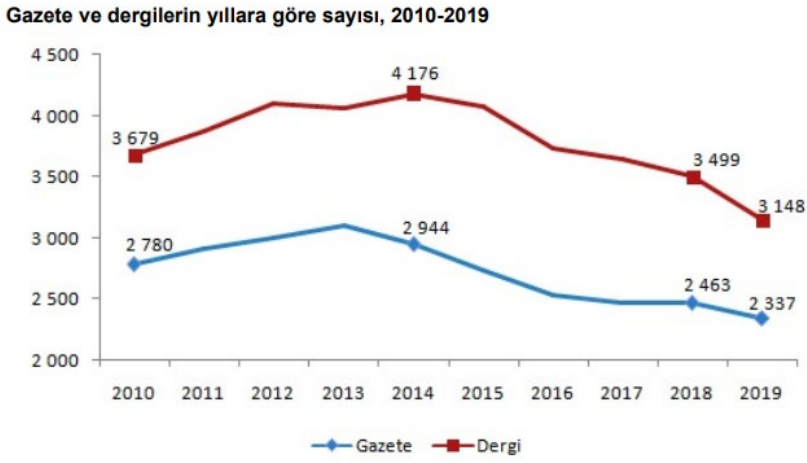
*** Yıl ortası geçici nüfus tahmini (DİE, 1999).

**** Kütüphaneler Genel Müdürlüğü'nden Berrin Acar ile 23.10.2001 tarihinde yapılan görüşmede alınan sayı.

Yılmaz (2001, s. 384) bu tabloya ilişkin verileri "Türkiye AB ülkeleri içinde Almanya'dan sonra en büyük nüfusa sahip ülkedir. Nüfus olarak kendisine en yakın ülkeler Fransa, İtalya ve İngiltere'dir. AB ülkeleri nüfus büyüklüklerine orantılı olarak farklı sayıda halk kütüphanesine, bu kütüphanelerde bulunan kitap sayısına, üyeye, personele ve kütüphaneciye sahip görünmektedirler. Doğal olan bu durumda Türkiye'ye ilişkin veriler istisnai nitelik taşımaktadır. Yani, Türkiye Tablo 1 'de sunulan halk kütüphanelerine ilişkin veriler itibarıyla nüfus olarak kendisine en yakın olan dört ülkeden de olumsuz bir görüntüye sahip bulunmaktadır." şeklinde yorumlamaktadır. Bu durum diğer ülkelerin özellikle nüfusları ile kıyaslandığında arada büyük farklılıklar olduğuna işaret etmektedir. AB'ye üye ülkelerin ekonomilerindeki gelişmişlik de yukarıda yer verilen okuma kültürünün gelişmişliğinin bir sonucudur. Genel olarak okuma ve araştırmaya ayrılan zaman ve kaynakların ekonomik gelişmeyi de desteklediği ifade edilebilir.

Okuma alışkanlığının kültüre dönüştüğünün bir başka göstergesi temel kaynak kitaplarının yanı sıra basılı diğer materyallerin sayısıdır. Özellikle

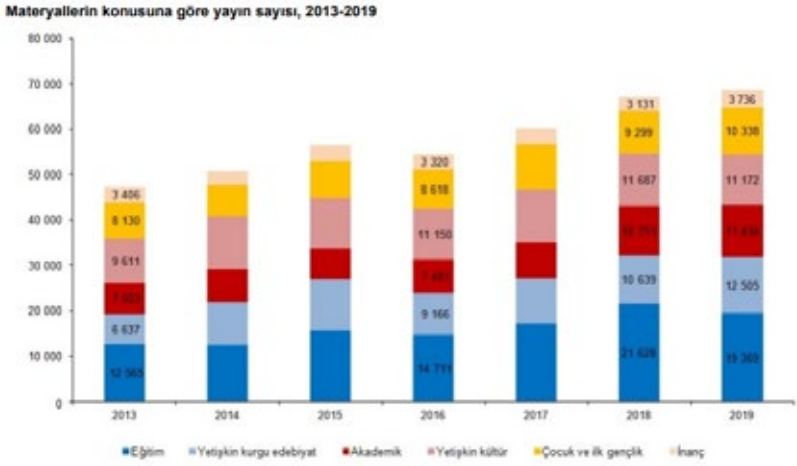
bağımsız dergi ve gazeteler, okuma kültürünün yaygınlaşmasında, konu çeşitliliği ile birlikte farklı bakış açılarının sunulmasında etkili türlerdir. TÜİK verilerinden hareketle yıllara göre basılan gazete ve dergi sayılarına ilişkin bulgular incelenmiş, bu materyallerin sayıları ise Grafik 2'de gösterilmiştir.



Grafik 2: Gazete ve dergilerin yıllara göre sayısı, 2010-2019

2010 ve 2020 yılları arasında Türkiye'de basılan gazete ve dergi sayıları incelendiğinde (https://data.tuik.gov.tr/tr/display-bulletin/?bulletin=yazili-medya-istatistikleri-2019-33620) yıllara göre dalgalanmaların olduğu ve 2018-2019 yıllarında hem gazete hem de dergi sayılarında ciddi oranda düşüşün olduğu anlaşılmaktadır. Bunun çeşitli sebepleri olmakla birlikte okuma-yazma kültürünü önemli ölçüde etkilediği göz ardı edilmemelidir. Tıpkı kütüphane sayısı, kayıtlı üye sayısı ya da basılan gazete ve dergi miktarı gibi basılan diğer materyallerin türü ve alanı da okuma-yazma kültürü ile ilgili fikir vermesi açısından önemlidir. Çünkü gazete ve dergiler; bağımsız haber sunulmasında, güncel bilgi edinmede, toplumun aydınlanmasında ve kent kültürünün yerleşmesinde önemli işleve sahiptir.

TÜİK'ten 2013-2019 yılları arasında basılan materyallerin konusuna yönelik veriler incelenmiş (https://data.tuik.gov.tr/tr/display-bulletin/?bulletin=uluslararasi-standart-kitap-numarasi-isbn- istatistikleri-2019-33623) ve bu materyallerin tasnifi Grafik 3'te gösterilmiştir.



Grafik 3: Materyallerin konusuna göre yayın sayısı, 2013-2019

Grafik 3 incelendiğinde eğitim konusunda yazılmış kitapların her yıl en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Bunu genel olarak - yıllara göre bazı farklılıklar olmakla birlikte toplam oran olarak bakıldığında - yetişkin kurgu edebiyat, akademik kitaplar, yetişkin kültür, çocuk ve ilk gençlik ve son olarak inanç alanında yazılmış kitapların takip ettiği anlaşılmaktadır. Edebiyat ve kültür alanındaki kitaplar sanatsal eserlerin oranını gösterirken akademik kitaplar ise bilimsel kitapların genel oranını göstermektedir. Basılan kitap sayısına ilişkin genel verilere Kültür ve Turizm Bakanlığından ulaşılabilmektedir.

"*Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrol verilerine göre, 2018 yılında 410 milyon 641 bin 305 adet süreli olmayan yayın bandrolü satışı, 2019 yılında yüzde 3,16 artarak ve 423 milyon 602 bin 825'e yükseldi. Eser türlerine göre en fazla bandrol satışında ise zirveyi 2019 yılında yine eğitim kategorisindeki yayınlar oluşturdu*" (https://www.telifhaklari.gov.tr/haber). Bu veriler, okuma yazma eksikliğinin giderilmeye çalışıldığını göstermesi bakımından önemlidir.

TÜİK tarafından "Türkiye'deki okur profili ve eğilimlerinin belirlenmesi, bilgiye erişimde dolaylı veya dolaysız karşılaşılan sorunların giderilmesine ilişkin çözüm yollarının saptanması, ilgili kurum ve kişilere önerilerde bulunulması, toplumdaki kütüphane algısının belirlenmesi, Bakanlığa bağlı halk ve çocuk kütüphanelerinde verilen hizmet kalitesinin yükseltilmesi, çeşitlendirilmesi ve geleceğe ilişkin yol haritasının belirlenmesi" (http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0) amacıyla yapılan "Türkiye Okuma

Kültürü Haritası Projesi", Türkiye'nin genel okuma profilini ortaya koyması bakımından önemli bir çalışmadır. Proje kapsamında Türkiye'yi temsil niteliği olan 26 ilde 6212 kişi ile görüşülmüştür. Türkiye'nin Okuma Kültürü Projesi kapsamında toplanan verilerin sonucuna göre Türkiye'de bireylerin %45,3'ünün rastgele kitap seçtiği ve düzensiz okuduğu, bireylerin en çok basılı materyalleri okumayı tercih ettikleri (%54), bir kişinin yılda ortalama 7 kitap okuduğu, düzenli olarak izlenen bir yazarın olmadığı (%84.2) ve genellikle halk kütüphanelerinden yararlanma ihtiyacı duyulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda okurun kitap seçiminde *kitap adının, dergi ve gazetelerin kitap eklerinin, kitabevlerini gezmenin, yazarın popülerliğinin, kitabın kapağının, internet siteleri ile TV'lerdeki kitap tanıtımlarının ve yayınevinin tanınmışlığının* etkili olduğu görülmüştür. Gelişmiş ülkeler ile kıyaslandığında bu verilerin istenilen düzeyde olmadığı açıktır.

2001 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenimini sürdüren öğrencilerin okuma düzeylerinin ve okuma düzeylerini etkileyenetmenlerin neler olduğunun belirlenmesi, okuma kültürünün oluşumu ve gelişimi sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri sunulması amacıyla yapılan "Öğrencilerin Okuma Düzeyleri" adlı çalışmada (https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf) birtakım çarpıcı bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre ailelerin bütçelerinden çocuklarının eğitimi için ayrılan bütçenin okul ihtiyaçları ile sınırlı olduğu; çoğu ailede kitap alma ve kitap okumanın öncelikli bir ihtiyaç olarak görülmediği, boş zamanlarını okuyarak değerlendiren çocukların oranının düşük olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun evinde kitaplığı olmasına rağmen kitaplıklarında yeterince kitap bulunmadığı, öğrencilerin büyük bir kısmının bağımsız olarak kitap okumaya 13-14 yaşlarında başladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin evde kitap okuma alışkanlıkları ve kitap okumak için ayırdıkları süre ile öğrencilere aile veya çevreden okuma konusunda yapılan yönlendirmelerin oldukça yetersiz olduğu, öğrencilerin kütüphanelerden dergi ve kitap temin etme oranı ile klasik temel eserleri okuma oranlarının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun sebepleri üzerine çok sayıda akademik çalışmanın yapılması, okuma-yazma alanındaki eksikliğin kapatılmaya çalışıldığını ve topluma okuma kültürünün aşılanmasının amaçlandığını göstermektedir.

Bakanlık ve TÜİK'in yanı sıra İstanbul Ticaret Odasının 2001 (https://docplayer.biz.tr/5950966-Turkiye-de-kitap-okuma-aliskanligi.html) yılında okuma alışkanlığı ile ilgili yaptığı araştırma da dikkate değerdir. Toplam 42 soru ile Türkiye'deki okuma alışkanlığına ilişkin veriler ortaya koyan çalışmada, aynı zamanda çeşitli çözüm önerileri de sunulmuştur.

Okuma ve yazma becerisinin önce alışkanlığa, ardından bu alışkanlığın kültüre dönüşmesi, her toplum için önem arz eder. Okuma ve yazma alışkanlığı üzerine yapılan akademik çalışmaların (tez, makale, proje vb.) pek çoğunda okuma ve yazmayı etkileyen unsurlara yer verilmektedir. Süreci olumlu veya olumsuz etkileyebilen bu unsurların tespit edilip incelenmesi, toplum olarak yaygın bir okuma-yazma kültürü edinilmesine katkı sunacaktır.

2. OKUMA VE YAZMA ALIŞKANLIĞINI ETKİLEYEN UNSURLAR

Okuma ve yazma eğitiminin verilmeye başlandığı temel eğitimden itibaren her birey, hayatının hemen her alanında bu eylemleri belirli ölçülerde sürdürür. Broşür, tabela, kılavuz okur; not tutar, adres veya tarif yazar vb. kısaca okuma ve yazma eylemi bir şekilde gündelik hayatın belirli alanlarında devam eder. Ancak burada amaç kişinin yalnızca ihtiyaç duyunca okuma yazması değil, okuma ve yazmanın alışkanlığa dönüşerek süreklilik arz etmesidir. O nedenle kelime olarak okuryazar olmak, yalnızca okuma ve yazma öğrenmiş olanları değil, bunu bir yaşam biçimi hâline getirip alışkanlığa dönüştürebilenleri ifade eder.

Okuma-yazmanın alışkanlığa dönüşmesini ve bireyin nitelikli bir okuryazar olmasını etkileyen pek çok sebep bulunmaktadır. Bunlar, kişinin ruhsal ve fiziksel özellikleri ile ilgili olabileceği gibi dış çevreden kaynaklı da olabilir. Bu bölümde Şekil 1'de gösterilen ve okuma yazma alışkanlığını etkileyen unsurlar açıklanacaktır.

Şekil 1: Okuma-yazma alışkanlığını etkileyen unsurlar



Şekil 1'de okuma yazma alışkanlığını etkileyen unsurlar genel olarak sıralanmıştır. Bunlar sırasıyla; aile, ekonomik sebepler, öğretmen, arkadaş çevresi, öğrencide görülen öğrenme güçlükleri ile teknolojidir. Her bir etken tek başına okuma-yazma sürecini etkileyebileceği gibi bireyin okuma-yazma alışkanlığını kazanmasında veya kazanamamasında bu sebeplerden biri veya birkaçı etkili olabilir. Önemli olan bu unsurların olumlu yönde tesirini sağlayarak nitelikli okuryazarlar yetiştirebilmektir. Bu unsurlardan ilki ve belki de en önemlisi *aile*dir.

2.1. Aile

Aile, eğitimin ilk temellerinin atıldığı yer olması bakımından önemlidir. Ebeveynler, çocuğun ilgi ve yeteneklerinin keşfedilip bu ilgi ve yeteneklerinin geliştirilmesinden birincil derecede sorumludur. Bu nedenle her ebeveynin önce kendi çocuğunu tanıması gerekir. Tanımaktan maksat yalnızca fiziksel özellikler değildir; çocuğun sevdiği ve sevmediği konuların, dikkatini çeken oyunların, oyuncakların, ilgi duyduğu alanların bilinmesi sonraki süreçte çocuğa uygun kitap seçiminden oyuncak seçimine, sanatsal faaliyetlerden sportif faaliyetlere kadar pek çok konuda doğru yönlendirmenin yapılabilmesi için gereklidir.

Toplumsal olarak okumanın, alışkanlığa dönüştürülememesinin en büyük nedeni ihtiyaç olarak görülmemesidir. Nasıl ki uyumak, yemek fiziksel gelişim için ihtiyaçsa okumak da ruhsal ve zihinsel gelişim için bir o kadar önemli bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın giderilmesinden sorumlu ilk kişiler ebeveynlerdir. Bu çerçevede, evlerde kitaplık veya imkânlar ölçüsünde kütüphanenin olması, çocukla birlikte kitap okuma saatlerinin düzenlenmesi, yatmadan önce kitap okutulması ve okunan kitap üzerine konuşulması hatta daha küçük yaş gruplarında okuma tiyatrosu yapılarak okuma faaliyetinin bir eğlenceye dönüştürülmesi, evde gazeteden dergiye, hikâyeden şiir kitabına kadar farklı türden kitaplara yer verilmesi, çocuğun ailesi ile birlikte kitapçıya veya kitap fuarlarına gitmesi, anne veya baba ile zaman zaman yazma çalışmalarının yapılması okuma-yazma alışkanlığı üzerinde olumlu etki bırakacaktır.

Okuma-yazma, ilköğretimde öğrenilmiş olsa da ilköğretime kadar kitap okuma alışkanlığının temellerinin atılmış olması gerekir. Özellikle kitabın tanıtılmasından ve bir ihtiyaç olarak gösterilmesinden aile sorumludur. Çünkü kitabın ailelerin, bireylerin yaptığı pek çok davranışta veya alışkanlıkta etkisi olduğu bilinen bir gerçektir. Bu kapsamda Şerefli (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ailelerin çocukların okuma-yazma becerileri üzerinde etkili olduğu ve okul başarılarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Evdeki kültürel ortamın zenginliği, okuma alışkanlığının devam ettirilmesini ve bu alışkanlığı yazma, araştırma, eleştirel düşünme gibi diğer bece-

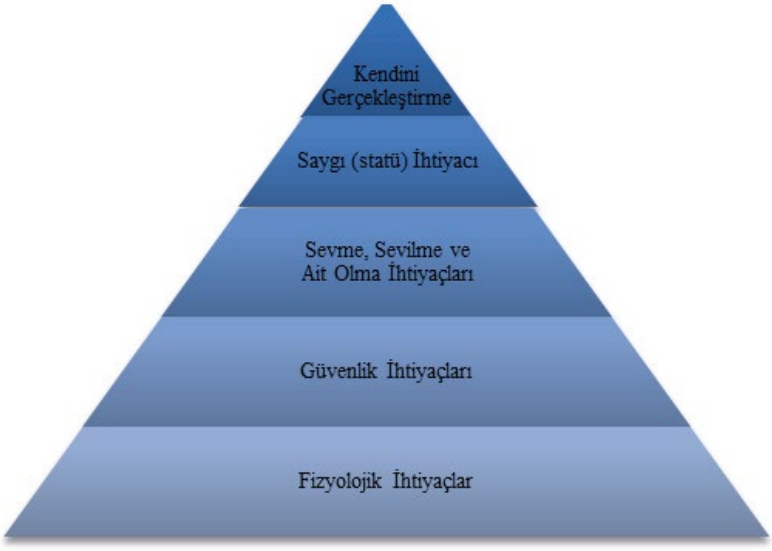
rilerin takip etmesini sağlayacaktır. Gümüşeli (2004) tarafından yapılan bir araştırmada ailenin eğitim düzeyinin düşük olmasının, eğitime ilişkin beklenti ve ilgisinin düşük olmasına neden olabileceği, bu durumun ise çocuğun eğitimini olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmiştir. Yılmaz (2004) tarafından yapılan bir çalışmada ise ebeveynlerin okuma konusunda yeterince duyarlı davranmadıkları, bunun da çocukların okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Kısaca evdeki kültürel ortamın varlığı, okuma yazma alışkanlığının yanı sıra kişisel gelişimi de doğrudan etkilemektedir. Okuma yazma alışkanlığını etkileyen bir diğer unsur ekonomik sebeplerdir.

2.2. Ekonomik Sebepler

Ekonomik sebeplerin okuma-yazma alışkanlığı üzerinde etkili olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Ekonomik sebeplerden kasıt, öğrencilerin kitap satın almaya ayırdıkları bütçedir. Bilindiği gibi "Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi" kuramında en alt basamağı fizyolojik ihtiyaçlar oluşturur. Bireyin en temel noktaya ulaşması için en alttan başlayarak tüm ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Aksi takdirde hangi aşamada ihtiyaç varsa orada takılı kalan bireyin bir üst noktaya veya en tepeye çıkması mümkün değildir ki kitap okuma alışkanlığı gibi sanatsal-edebî etkinlikler söz konusu kuramın sevme-sevilme, ait olma ihtiyaçları ile doğrudan ilişkilidir. Bu durumda bu aşamaya gelene kadar ekonomik olarak kişinin diğer alt katmanları tamamlamış olması gerekir.

En temel hâliyle Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi (Maslow'dan akt. Abukan, 2014) Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi



Görüldüğü gibi en alt basamağın fizyolojik ihtiyaçlara (yemek yemek, uyumak, temizlik vb.) ayrıldığı bu kuramda insan yaşamının en temelini de fizyolojik ihtiyaçların giderilmesi oluşturur. Bu bakımdan ekonomik sebeplerin okuma-yazma alışkanlığının gelişmesinde veya gerilemesinde önemli olduğu ve fizyolojik ihtiyaçların öncelikli olduğu durumlarda kitaba, sanatsal faaliyetlere ayrılacak bütçenin de azalacağı veya hiç olmayacağı anlaşılmaktadır. Meral (2005) tarafından yapılan "Enflasyon ve Enflasyonun Okuma Alışkanlığına Etkisi" başlıklı çalışmada da ekonomik sebeplerin okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Alım gücünün düşmesi, kitap maliyetlerinin artması ve temel ihtiyaçların öncelikli hâl alması gibi sebepler okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilemekte ve Türkiye'deki kitap, gazete ve dergi fiyatlarının yüksek olmasının, okumaya olan ilgiyi azalttığı tespit edilmektedir. Bu nedenle ekonomik nedenlerin bir engel oluşturmasına engel olabilmek amacıyla kampanyalar düzenlenebilir, okunan kitapların başka illere ve okullara ulaştırılması sağlanabilir. Okuma-yazma alışkanlığını etkileyen bir diğer unsur öğretmen faktörüdür.

2.3. Öğretmen

Öğretmen, çocuğun aileden sonra rol-model olarak kabul ettiği ve çocuk üzerinde derin izler bırakan kişidir. İlgili bir aile bir çocuk için ne kadar önemliyse donanımlı ve ilgili bir öğretmen de en az aile kadar önemlidir. Çünkü çocuğa şekil verip onu biçimlendirecek olan öğretmen, çocuğun sonraki yaşamını ve tercihlerini de derinden etkileyecektir. Çocuğun yaşamında kritik bir yeri olan öğretmenlerin, kitap okuma alışkanlığı kazandırma, yazma becerisini geliştirme, etkili iletişim kurma yollarını öğretme, düşünme becerilerini geliştirme, temel değerleri ve davranışları kazandırma vb. pek çok görevi bulunmaktadır. Öğretmen, ilk olarak kitap okumanın gereği üzerinde durmalı ve okunan metnin amacını açıklamalıdır. Yalçın'a (2012, s. 64) göre öğrenci okuduğu bir metinle ilgili olarak okumaya başlamadan önce kendi kendisine "Bunu niçin okuyorum?" diye sormalı ve bu okuduğu şeyin kendisi için gerekli olduğuna inanmalıdır. Bu onu motive ettiği gibi eğitim süresinde edindiği bilgileri özümsemesine de yardımcı olacaktır.

Mevcut Türkçe Öğretim Programlarının tamamında okuma yazma alışkanlığının kazandırılması için öğretmene atıf yapılması elbette boşuna değildir. Öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisinden hareketle okuma-yazma alışkanlığının yaşam tarzı hâline getirilmesinde öğretmenlere ve özellikle sınıf ile Türkçe öğretmenlerine sorumluluk yüklenmektedir. Akca'ya (2008,s. 32) göre "Öğretmen yalnızca, öğrencilerin okudukları kitapları değerlendirmekle kalmamalı, öğrencilere bir kitabı değerlendirmede dikkat edecekleri noktaları; eserlerin planı, düşünce yapısı ve olumlu/olumsuz yönlerini belirlemeleri ko-

nularında yol göstermelidir. Bunun yanında öğretmen, öğrencilerle birlikte bir kitap değerlendirerek öğrencilerin okuyacakları eserleri kendi başlarına nasıl yorumlayacaklarını ve bu eserlerden nasıl yararlanacaklarını göstermelidir." Bunun için öğrencilerin okuma seviyelerinin tespit edilmesi, zaman zaman okuma yarışmalarının yapılması, kitap okuyanların ödüllendirilmesi, okunan kitapların kayıt altına alınması, sınıf kitaplıklarının oluşturulması, sınıf içinde farklı okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılması, ailelerle iş birliği içinde olunması gibi uygulamalar yapılabilir. Okuma ve yazma alışkanlığını en az aile ve öğretmen kadar etkileyen bir diğer etken arkadaş ve arkadaş çevresidir.

2.4. Arkadaş Çevresi

Arkadaş çevresi, kitap okuma alışkanlığı üzerinde zaman zaman aile ve öğretmenden daha etkili olabilmektedir. İlköğretime başlanmasıyla birlikte çocuğun giderek artan sosyal çevresi, iletişim becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra olumlu bazı özellikleri ve alışkanlıkları kazanması için de bir avantaj olarak görülmelidir. Taşkesenlioğlu (2013) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin aile içinde ve arkadaş çevresinde kitap okuma ile ilgili faaliyetlerinin yok denecek kadar az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da elbette okuma-yazma alışkanlığı üzerinde olumsuz bir etki bırakacaktır. Arkadaşların birbirleri üzerinde etkili olduğu gerçeğinden hareketle sınıf içinde öğrencilerin kitap okumaya istekli olmaları, okudukları kitapları birbirlerine tavsiye etmeleri okuma-yazma alışkanlığının kazandırılmasında önemlidir. Bu nedenle zaman zaman okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi, diğer öğrencilerin üzerinde olumlu etki bırakacaktır. Temizkan'a (2009, s. 29) göre "Sosyo-ekonomik yapıya bağlı olarak kültürel çevresi gelişmiş bireylerin okuma alışkanlığı ve yeterliliği daha üst düzeydedir. Bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının, özellikle kültür ve arkadaş çevresinin onun zihninin gelişimini, tutum ve davranışlarını etkilediği bir gerçektir. Eğer öğrencinin dâhil olduğu grupta okuma, bir alışkanlık hâline gelmişse, aralarında kitap alışverişi, okudukları kitapları birbirine anlatma gerçekleşiyorsa bu durum, gruptaki her bir çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkileyecektir."

Yukarıda sayılan unsurların yanı sıra okuma ve yazma alışkanlığını etkileyen bir diğer sebep öğrencilerdeki öğrenme güçlüğüdür.

2.5. Öğrencide Görülen Öğrenme Güçlükleri

Öğrencide görülen öğrenme güçlükleri, daha çok bilişsel veya fizyolojik sebeplerden kaynaklanmaktadır. Genellikle tedavisi uzun bir süreç gerektiren öğrenme güçlükleri, çocuğun okuma ve yazma alışkanlığı edinmesini olumsuz yönde etkiler. Bunlar; konuşma, okuma ve yazmada görülen öğrenme güçlükleri olmak üzere üçe ayrılabilir. Her bir öğrenme güçlüğünün ortaya çıkışı psikolojik ya da bilişsel sebeplerden kaynaklı olmakla birlikte bunların erken

yaşta fark edilmesi önem taşır. Özellikle ilköğretime başlanmasıyla birlikte tespit edilen öğrenme güçlükleri okuma, yazma ve hatta konuşma becerisinin geliştirilmesinin önünde büyük bir engel oluşturur. Öğrenme güçlüğü çeşitli psikolojik veya nörolojik etmenlerden kaynaklı olmak üzere çocuğun dil becerilerinden düşünme becerilerine kadar çeşitli alanlardaki yetersizliğini ifade etmektedir. Bu öğrenme güçlükleri genel olarak okumada görülen öğrenme güçlüğü (disleksi), yazmada görülen öğrenme güçlüğü (disgrafi) ve matematik öğrenmede görülen öğrenme güçlüğü (diskalkuli) olmak üzere üçe ayrılabilir. Matematik öğrenme güçlüğü hem zihinsel becerilerle hem de doğrudan yazma ile ilişkili olduğu için bu bölümde ele alınmıştır. Okuma ve yazma becerisi ile doğrudan ilişkili olan bu öğrenme güçlüklerinin genel belirtileri ve tanımı şu şekildedir:

Disleksi: Ağır okuma güçlüklerinden biri olan disleksi, bireyin "Dil edinimi sürecinde dil kazanımlarının farklı oranlarda olumsuz etkilenmesi sonucunda ortaya çıkan gelişimsel bir dil bozukluğudur. Okuma güçlüğü olan bireyler; ses bilgisinde yetersizlik, seslendirme (boğumlama) yetersizliği ve her iki yetersizliği olanlar şeklinde üç sınıfta ele alınmaktadır. İki yetersizliği birden gösteren bireylerde ileri derecede okuma güçlüğü çekme söz konusudur" (Kardaş2018, s. 94).

Disgrafi: Doğangün'e (2008, s. 173) göre disgrafi bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır. Yazılı anlatım bozukluğu olan çocuklarda ince motor becerilerde de sorunlar olabilir ancak tanı koyarken bu durumu yazı yazmada mekanik bir güçlükle sonuçlanan ince motor beceri kusurlarından ayırt etmek gerekmektedir. Yazılı anlatım bozuklukları sıklıkla diğer öğrenme bozukluklarıyla birlikte görülür. "Disgrafili çocuklar uygun şekilde okuyabilir fakat yazamazlar. Bu yazamama hiçbir şey yazamama anlamına gelmez. Disgrafi, genellikle okunaklılık ve yazma hızının yavaşlığı konusunda yaşanan sorunlarla kendini göstermektedir" (Yıldız 2013, s. 283-284).

Diskalkuli*:* Esasında matematik öğrenme güçlüğü olarak bilinen diskalkuli, yazmayla da ilişkilidir. Doğangün'e (2008, s. 173) göre sayısal ve uzamsal kavramları öğrenmede gecikme, rakamları öğrenememe, yanlış yazma ve işlem yaparken doğru sıraya koyamama, günlük problemleri çözerken aritmetik becerilerini kullanmada güçlükler diskalkulinin belirtilerindendir.

Öğrencinin öğrenme güçlüklerinden veya diğer bazı fiziksel yetersizliklerinden kaynaklanan okuma-yazma güçlüğü, bu eylemlerin alışkanlığa dönüşmesine engel olmaktadır. Bunların teşhisi için özellikle öğretmenlerin dikkatli olması gerekir. Aksi takdirde öğrenememe veya okuma-yazma ala-

nında görülen yetersizlik akademik başarı ile ilişkilendirildiğinde çocuğun özgüveninin zedelenmesine neden olacak, okuma-yazmanın değil alışkanlığa dönüşmesine belki de tamamen çocuğun okuldan soğumasına yol açacaktır. Çocuklarda okuma-yazma alışkanlığını önemli ölçüde etkileyen bir diğer unsur teknoloji ve teknolojik aletler/programlardır.

2.6. Teknoloji

Teknoloji, televizyon, internet, tablet, bilgisayar, akıllı telefon ve bunlardaki çeşitli oyunlar, sosyal medya hesapları insanın günlük yaşamında geniş yer kaplamaktadır. Bugün hemen herkesin belirli ölçülerde teknoloji ile ilişkisi olduğu bir gerçektir. Televizyon veya internetten film izleme, akıllı telefonlarla sosyal medya hesaplarını takip etme, tablet ve bilgisayarda oyun oynama derken pek çok çocuk gününün büyük bir bölümümü teknolojiye âdeta hapsolmuş bir şekilde geçirmektedir. Öyle ki günümüzde çocukların oynadıkları oyunlar bile ortalama 20 yıl öncesine göre büyük oranda değişmiştir. Sokakta oyun oynamanın ve sosyalleşmenin yerini sanal dünyada edinilen arkadaşlıklar almıştır. Mektup türü, yerini kısa e-postalara, anlık mesajlara bırakmıştır. Dolayısıyla hem teknolojik ürünlerin cazip olması hem de yazma ve okumanın zaman alıcı, emek isteyen bir eylem olmasından ötürü bu becerilerin alışkanlığa dönüşmesi giderek güçleşmektedir. Dijital dünyanın sadece bu becerileri değil, insan ilişkilerini ve beynin gelişimini de olumsuz etkilediği yönünde araştırmalar mevcuttur. 2007 yılında Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin boş zamanlarında kitap okumayı; bilgisayar kullanma ve televizyon izleme etkinliğinden daha sonra tercih ettiği, bilgisayar kullanma süresi ve televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında ters orantılı - ve kitap okumanın aleyhine - bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

"Nörobilimci Maryanne Wolf'a göre dijital ortamdan çok miktarda bilgiyi çok kısa bir sürede öğrenip işleyebiliyoruz. Bu da dolaylı olarak bir bilgiye ulaşmak için harcadığımız işlem gücü ve süresini kısaltıyor. Yavaş öğrenme tekniklerinin öğrenmenin temeli olduğunu vurgulayan Wolf, ancak bu şekilde analitik ve empatik düşünce yollarının gelişeceğini söylüyor. Yani bir şeyi ne kadar çabuk öğrendiğinizden çok ne kadar iyi öğrendiğiniz önemli. Dijital dünya ise bu hızı artırarak öğrenmeyi güçleştiriyor" (www.webtekno.com).

Teknolojinin okuma yazma üzerinde olumsuz etkileri olduğu gibi avantajları da bulunmaktadır. Artık ekran okuma veya tabletten okuma gibi yeni okuma materyalleri ve türleri de insan hayatına girmiş; her yere cep telefonu, tablet veya e-okuyucu ile taşınabilen kitaplar, istenildiği zaman ulaşılabilen okuma materyalleri, Wattpad gibi internet siteleri özellikle gençlerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri sosyal platformların oluşmasını sağlamıştır.

Okuma ve yazma alışkanlığını etkileyen bu unsurların (aile, ekonomik sebepler, öğretmen, arkadaş çevresi, öğrencide görülen öğrenme güçlükleri ile teknoloji) yanı sıra gözlerdeki görme güçlüğü, oturma biçimi, dış uyaranların fazlalığı (ses, gürültü, ışık vs.), okunan metnin baskı kalitesi, okuma hızının yavaş olması, yazmak için uygun ve rahat ortamın olmayışı gibi sebepler de okuma ve yazma alışkanlığını olumsuz etkileyen diğer unsurlardandır. Kısacası okuma ve yazmanın alışkanlığa dönüşmesini etkileyen veya engelleyen pek çok unsur vardır. Bu unsurların geniş bir çerçeveden ele alınması, sorunların derinine inilmesi ve bunlara dönük çözüm üretilmesi daha doğru olacaktır.

3. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA OKUMA-YAZMA ALIŞKANLIĞI

Türkçe dersinin genel amaçları doğrultusunda bütün Türkçe Öğretim Programlarında okuma ve yazmanın öğretilmesinden okuma yazma alışkanlığının kazandırılmasına kadar çeşitli bilgiler yer alır. Bu bilgilerin bütün öğretim programlarında aynı ağırlıkta ele alındığını söylemek güçtür. Bazı programlarda ayrıntılı ele alınan okuma-yazma konusu, bazı programlarda daha yüzeysel ele alınmıştır. Ancak her programda bu becerilerin geliştirilmesinin temel yükünün Türkçe derslerinde yoğunlaştığı görülür. 1924'te İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'ndan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kadar yürürlükte olmuş diğer programlarda okuma ve yazma alışkanlığının kazandırılmasına ilişkin bulgular şu şekildedir:

1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda Türkçe dersi; kıraat, inşad, tahrir, imla, sarf olarak ayrılır ancak programda bu derslerin bir bütün olduğu ifade edilir. Programda kıraat derslerinde, konuşma ve okuma arasındaki farkın belirtilerek çocukların pürüzsüz ve işlek bir okuma becerisine sahip olması amaçlanır. Okuma metinlerinin de ahlaki ve edebî olmalarına, özellikle İstiklâl mücâhidelerine, millî tarihe ve Cumhuriyet umdelerine ait parçalar olmasına özen gösterilir.

Tahrir derslerinde ise öğrencilerin hislerini, müşahedelerini vs. doğru ve sade yazma becerisini kazanmaları amaçlanır (Temizyürek ve Balcı2015, s. 23-24). Bilişsel dil becerilerinin yanı sıra duyuşsal becerilerin de gelişimini amaçlayan program, çok yönlü ve bütüncül bir yaklaşımla tasarlanmıştır.

1930 İlkmektep Programı'nda Türkçe dersleri; alfabe, kıraat, inşat, temsil, imla, tahrir, gramer ve el yazısı gibi bölümlere ayrılarak verilmiştir. Ancak programın genel amaçlarında bu derslerin ayrı ayrı verilmiş olmasına rağmen hepsinin birlik teşkil ettiği, bu nedenle bütünleşik verilmesi gerektiği ifade edilir. Bu bağlamda programda *kıraat* dersinin hedefleri; "talebeyi okuduğunu anlamaya alıştırmak, okuduğunu anlatmaya alıştırmak, yeni lügatler öğreterek talebenin malumatını artırmak ve çocuklarda silis ve vazıh kıraat mele-

kesi husule getirmek" (MEB1930 s. 35-36) olarak belirtilmiştir. Programda doğrudan yazma alışkanlığı ile ilgili olan imlâ derslerinin 2 ve 3. sınıflarda ikişer, 4 ve 5. sınıflarda birer ders verilmek suretiyle yazma becerisinin geliştirilmesine çalışılır. Yazma alışkanlığının önce kopya ederek ardından dikte ederek yapılacağı, Dil Heyeti tarafından yapılan ve Maarif Vekâleti tarafından neşredilen imlâ lügatine uygun yürütüleceği açıklanır. El yazısı derslerinde ise programın hedefi "ilk mektepten mezun olan gençlere muntazam okunaklı ve seri yazı yazmak melekesini kazandırmak" (MEB1930, s. 43), olarak belirtilir.

1936 İlkokul Türkçe Programı'nda (1936) okuma alışkanlığı için, okuma eyleminin salt yazıyı gözle takip etmek demek olmadığı, metnin anlamının da kavranması gerektiği belirtilir. Okumada öğretmenin yalnızca okuma-yazma öğretmesinin yeterli olmadığı, aynı zamanda okumaya karşı öğrencilerde devamlı bir istek ve ilgi uyandırması gerektiği ifade edilir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde de benzer ifadelere rastlanır. Okuma ve yazma alışkanlığının kazandırılmasına ilişkin geniş bilgilerin yer aldığı bu programda öğretmenin rolüne de vurgu yapılır.

1948 İlkokul Programı'nın amaçları toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik hayat bakımından dörde ayrılır. Programın "Kişisel Amaçlar" bölümünde "Ana dilini doğru konuşur, okur ve yazar." (MEB 1948,s. 1) denilerek programda okuma ve yazma becerisine işaret edilir. Tıpkı 1930 Programı'nda olduğu gibi bu programda da dilin konuşma, okuma, yazma gibi bölümleri arasında sıkı bir ilişki olduğuna değinilir ve onun için "Okuma, İmla, Tahrir, Dil Bilgisi diye ayrı ayrı dersler hâlinde yer alan Türkçe dersleri arasında sıkı bir bağlantı bulunacak ve bu derslere, birbirini tamamlayıcı mahiyette bir bütün olarak bakılacaktır." (MEB 1948, s. 91) denilerek dersler arasındaki ilişkiye dikkat çekilir. Programda okuma derslerinin amaçları "Çocuklara okuduklarını doğru ve çabuk anlama, tabii ve mânalı okuma kudretini ve okuma ile ilgili faydalı alışkanlıkları kazandırmak; çocuklara Türk dilini sevdirmek, kitap sevgisini aşılamak, okumayı onlarda ihtiyaç ve zevkle yapılan bir alışkanlık hâline getirmek; çocukların kelime hazinelerini zenginleştirmek; çocuklara bilgi kazandırmak" (1948, s. 93) olarak ifade edilir. Böylece yazma ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında Türkçe derslerinin önemine dikkat çekilir. Türkçe derslerinden okuma ve yazma alışkanlığını kazandırma, kelime dağarcığını zenginleştirme, bilgi düzeyini artırmak gibi beklentilerin olduğu görülmektedir. Bu bakımdan programda sesli, sessiz ve evde okuma çeşitlerinden bahsedilir; okumanın yalnızca okulla sınırlı kalmamasına dikkat çekilir.

1948 Programı'nda okuma, ister okulda isterse evde yapılsın bunun kontrolü öğretmene bırakılır. Okumanın alışkanlık hâline gelmesinde ve süreklilik

arz etmesinde öğretmenin önemine değinilir: "Yalnız okuma kitaplarına dayanan okuma dersleri, okuma zevkini aşılamaya kâfi değildir. Bütün dersler çocukta okuma maharetinin artmasına, okuma alışkanlığının yerleşmesine hizmet edebilir. Öğretmen her türlü ders kitaplarından, çocuk yayımlarından, dergi, gazete ve başka yazılardan faydalanmalı, çocukta çeşitli yazılar okumaya karşı devamlı bir ilgi uyandırmalıdır." (MEB1948,s. 97): denilerek her derste okuma alışkanlığının kazandırılmasına çalışılması gerektiği ancak Türkçe derslerinde çeşitli okuma materyalleri ile öğrencide devamlı bir ilgi ve istek uyandırmanın gerekli olduğu ifade edilir. Bu nedenle dergi, gazete, piyes vb. gibi edebî zevkin gelişmesine katkı sunacak materyallerin seçilerek okutulmasının okuma alışkanlığına katkı sunacağı ve yazma becerisinde de iyi örneklerin öğrenciye sunulmak suretiyle katkı sağlayacağı ifade edilir. Bu programda okuma-yazma konusunun çeşitli açılardan geniş bir yelpazede ele alındığı görülür. Programda sınıf kitaplıklarının önemine değinilerek okuma alışkanlığının kazandırılmasında "iyi kurulan ve iyi işleyen bir sınıf kitaplığının" önemli olduğu belirtilir. Bu noktada Altunbay ve Uslu Üstten (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılması okuma alışkanlığının kazandırılmasında sınıf kitaplıklarının geçmişten günümüze etkili olduğunu göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Yazma alışkanlığının kazandırılmasında programda söz-yazı ilişkisine değinilir ve "Düzgün yazma, her şeyden önce düzgün konuşmakla sıkı bir surette ilgilidir." (MEB 1948, s. 104) denilir. Programda yazma alışkanlığının kazandırılması için konu çeşitliliğinden bahsedilir, farklı konularda yazılacak metinlerin imla yönüyle de incelenip öğrenciye mutlaka dönüt verilmesi gerektiği üzerinde durulur. Dönütler; kendi kendine, karşılıklı, küme içinde, sınıfça ve öğretmen düzeltmesi olmak üzere beşe ayrılır. Yazma alışkanlığının kazandırılmasında ayrıca edebî değeri yüksek eserlerin ve nitelikli yazarların okunmasının önemli olacağı ifade edilir.

1968 İlkokul Programı'nda Türkçe dersleri okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dil bilgisi ve inşat olarak ayrılmıştır. Programın "Okuma" başlığı altında "süratli, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduklarını doğru ve çabuk anlama yeteneğini elde etme; boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirmeyi öğrenme, kitap sevgisi kazanarak okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirme; seviyelerine uyan iyi kitapları seçebilme yeteneği kazanma; kelime hazinelerini zenginleştirme; kitap okumanın bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavrama; doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinleri okuyarak anlatım yeteneğini güçlendirme" (MEB 1968, s. 116) amaçlarına yer verilmiştir.

Programın "Sözlü ve Yazılı Anlatım" başlığı altında konuşma-yazma ilişkisi üzerinde durularak bu derste çocukların "gördüklerini, inceledikleri-

ni, yaşadıklarını, zihinlerinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru, amaca uygun ve güzel şekilde anlatma yeteneği" (MEB 1968, s. 119) kazanacakları açıklanır. Sözün devamlılığının yazı ile mümkün olduğunun belirtildiği programda, yazmanın ihmal edilmesinin hata olacağı ifade edilir. Bu programda da yazma alışkanlığının kazandırılması için konu çeşitliliği, dönüt gibi hususlara değinilir ve yazmanın alışkanlık hâlini alması için öğrencilerin sınırlandırılmamalarının altı çizilir. Bu bağlamda imla derslerinde öğrencilere kelimelerin doğru yazılışlarının ve belli başlı imla kurallarının verileceği; dil bilgisi derslerinde Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarının öğretileceği ve inşat derslerinde ise manzum yazıların düşünce, duygu ve ahenk değerinin kazandırılacağı (1968) açıklanır. Sonuç olarak 1968 Programı'nda Türkçe derslerinde okuma yazma alışkanlığının kazandırılması için gerekli ayrıntılı bir çerçeve çizilmiştir.

1981 İlkokul Programı, diğer programlardan daha kapsamlı ele alınmıştır. Programın genel amaçları altında "… öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak; onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak; öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek …" (1981) ifadelerine yer verilmiştir. Programda okuma alışkanlığının kazandırılması, aynı zamanda millî değerlerin aktarımının da önemli bir yolu olarak kabul edilir. Çocukların dünya edebiyatının seçkin örnekleri ve nitelikli kültür-sanat eserleri ile Türkçe derslerinde karşılaşılacağı belirtilerek öğretmenlerin temel görevinin ise çocukların okuma alışkanlığını geliştirmelerine katkı sağlayarak onların kendi başlarına nitelikli eserleri arayıp bulacak seviyeye gelmelerini sağlamak şeklinde açıklanır:

"Okuma alışkanlığı okul çağında edinilir. Öğretmen, başlangıçta ilgiyi beslemeli, onun kaybolmamasına çalışmalı ve o ilgiden yararlanarak çocuğu hoşlanacağı türden kitaplar okumaya yöneltmelidir. Öğrencilerin hoşlandıkları türler, birbirinden farklı olabilir, bu çok doğal bir durumdur. Onları aynı türden eserleri okumaya zorlamak zararlı sonuç verir. Zaten amaç, öğrencileri aynı kalıba sokmak değil, onlara okuma alışkanlığı kazandırarak kişiliklerini geliştirmektir. Öğretmenin her zaman göz önünde tutacağı şey, önce çocuğun okuma eğilimini saptamak ve onu o yönde geliştirmektir." (MEB 1981).

1981 İlkokul Programı'nın devamında öğretmenin sorumluluklarının bununla sınırlı kalmadığı, sınıf içinde de farklı türlerden metinler okuyup/okutup incelemek suretiyle öğrencilerin bir metni nasıl inceleyeceklerini öğrenmelerinden sorumlu oldukları belirtilir. Türkçe derslerinin bir bilgi değil, beceri

dersi olduğuna vurgu yapılarak bu ders kapsamında okuma ve özellikle yazma çalışmalarıyla öğrencilerin düşünme gücünü geliştirecekleri, söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da güzel konuşma ve yazma alışkanlığını geliştirecekleri ifade edilir. Böylece tıpkı önceki programlarda olduğu gibi 1981 Programı'nda da diğer beceriler bütün olarak sunulur ve aralarındaki ilişkiye dikkat çekilir. Programın genel amaçlarında "bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni geçekleştirmek" ifadesinden hareketle okumanın önemine değinilir ve özellikle öğrencileri sanat değeri taşıyan eserlerden zevk alabilir hâle getirmenin yolunun, onların yaşlarına, düzeylerine ve eğilimlerine uygun değerli eserleri okutmak suretiyle başarılabileceği ifade edilir.

Yazma alışkanlığının kazandırılmasında yine okuma alışkanlığında olduğu gibi öğretmenin etkisine vurgu yapılır ve öğrencileri gelişigüzel yazmaya iten sebeplerden biri olarak verilen uzun yazma ödevleri gösterilir. Programda yazma eğitiminin sürekliliğine vurgu yapılarak yazma alışkanlığının kazandırılmasında dönüt vermenin önemine dikkat çekilir ve akran değerlendirmenin ne kadar önemli olduğu açıklanır. Genel olarak 1981 Programı'nda yazma alışkanlığının kazandırılması amacıyla şu öneriler yer almaktadır:

- "*Konu çeşitliliği sunulmalı, yalnız bir veya birkaç konu verilmemeli,*
- *Öğrenciler görmedikleri, bilmedikleri, fikir sahibi olmadıkları konularda yazmaya zorlanmamalı,*
- *Yazılar değerlendirilmeli, dönüt verilmeli,*
- *Öğrenciler yazı yazarken imla kurallarına dikkat etmeli,*
- *Yazma alışkanlığını geliştirmek için edebî değeri yüksek eserler okutulmalı,*
- *Yazının belli bir uzunlukta olması konusunda öğrenci sınırlandırılmamalı,*
- *Kelimelerin doğru yazımı konusunda öğrenciler sık sık uyarılmalı, İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.*" (MEB 1981).

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, temel aldığı yaklaşım bakımından önceki programlardan farklıdır. Bu programın amacı, "Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi" (MEB 2006, s. 3), olarak açıklanır.

Programda Türkçe derslerinin öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyecek şekilde verilmesi gerektiği ifade edilir.

Programın genel yapısı belirtildiği gibi "Türkçe Dersi Öğretim Programı, genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalardan oluşmaktadır." (MEB2006, s. 3). Bu program ayrıca 8 temel beceriden (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) ve okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan okuma öğrenme alanında; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir. Bunun yanı sıra söz varlığını zenginleştirmek de programın amaçları arasında yer alır.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan yazma öğrenme alanında, diğer becerilerden farklı olarak sürecin bireysel değil, zaman zaman öğretmen ve diğer öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmesi üzerinde durulur. Aynı zamanda yazma sürecinin diğer öğrenme alanları ile desteklenmesi gerektiği ifade edilir. Programda yazma becerisi ile ilgili önceki programlarla örtüşen ifadeler de mevcuttur. 2006 Programı'nda da yazma becerisinin bir süreç gerektirdiği ve güzel yazı örneklerinin öğrenciye sunulması gerektiği ifade edilmiştir. "Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur." (MEB 2006, s. 7). Programda ayrıca okuma ve yazma öğrenme alanları ile ilgili çeşitli amaç ve kazanımlar yer almaktadır:

Tablo 2: *2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*'nda Okuma ve Yazma Öğrenme Alanı ile İlgili Amaçlar

Okuma	Yazma
1. Okuma kurallarını uygulama	1. Yazma kurallarını uygulama
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme	2. Planlı yazma

Okuma	Yazma
3. Okuduğu metni değerlendirme	3. Farklı türlerde metinler yazma
4. Söz varlığını zenginleştirme	4. Kendi yazdıklarını değerlendirme
5. Okuma alışkanlığı kazanma	5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma
	6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama

Görüldüğü gibi programda okuma ile ilgili toplam 5 temel amaç, yazma ile ilgili ise toplam 6 temel amaç bulunmaktadır. Ayrıca okuma-yazma alışkanlığının kazandırılması için programda çeşitli etkinlik örneklerine ve metin türlerine yer verilir.

Yukarıda ifade edildiği gibi 1989 Programı'nda okuma alışkanlığının okul çağında başladığı belirtilmiştir. Ancak 2006 Programı'nda okuma alışkanlığının kazandırılmasının okuldan çok daha önce başladığına işaret edilir, bu konuda öğretmenin yanı sıra ailenin de rolüne değinilir ve aile büyüklerinin örnek birer model olması gerektiği üzerinde durulur. Doğrudan okuma ve yazma alışkanlığının kazandırılması amacıyla programda aile ve öğretmene yüklenen sorumluluklar şu şekilde ifade edilmiştir: *"... öğretmen, öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplardan oluşan bir liste düzenler ve listeyi güncelleyer. ... Çocukların kitap okumayı alışkanlık hâline getirmeleri için öncelikle aile büyüklerinin kitap okuyarak çocuklarına örnek olmaları, birlikte kitap okuma saatleri düzenlemeleri, kütüphanelere gitmeleri ve evde kitaplık oluşturmalarının önemini belirtir. ..."* (MEB 2006, s. 55).

Programda okuma metinlerinde bulunması gereken nitelikler de ayrıntılı bir şekilde belirtilerek nasıl metinlerin seçileceği konusunda öğretmenlere bir kılavuz sunulmuş, okuma ve yazma alışkanlığının kazandırılması amacıyla okuma ve yazma öğrenme alanlarına ait çeşitli yöntemlere de yer verilmiştir. Bu yöntemler şu şekildedir: Okuma öğrenme alanı ile ilgili yöntemler; sessiz okuma, sesli okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma yöntemi, tahmin ederek okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma ve eleştirel okumadır. Yazma öğrenme alanı ile ilgili yöntemler ise 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 ve eleştirel yazmadır.

2015 Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır." (MEB 2015, s. 3) ifadelerine yer verilmiştir. Programın genel yapısı incelendiğinde 2006 Programı'ndaki öğrenme alanlarının yerine burada öğrenme alanlarının "Sözlü İletişim", "Okuma" ve "Yazma" olmak üzere üç ana başlık altında düzenlendiği, bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımların öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırıldığı, bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesinin amaçlandığı" (MEB 2015: 4) açıklanmıştır.

Programın genel amaçları *"... sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek, ... okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak, okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak, ...*" (MEB 2015, s. 5) olarak açıklanmıştır. Bu bağlamda okuma alışkanlığında esas olarak "öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmelerinin amaçlandığı" (MEB, 2015, s. 6) belirtilmiştir. Programdaki kazanımların da bu amaca uygun olarak hazırlandığı ve anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırıldığı ifade edilmiştir.

Yazma alışkanlığının kazandırılmasında yazmanın süreç isteyen bir çalışma olduğuna vurgu yapılmış ve süreç temelli yazma modelinin esas alındığı belirtilmiştir. Ayrıca yazma önceki programlarda da değinildiği gibi diğer alanlarla ilişkili bir beceri olduğundan bu programda da dinleme, okuma ve sözlü iletişim öğrenme alanları ile birlikte değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Programda yazma alışkanlığı ile ilgili olarak "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları,

yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabilir." (MEB 2015, s. 7) ifadelerine yer verilmiştir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), taslak program olup kamuoyunun görüş, öneri ve eleştirilerini almak amacıyla hazırlanmıştır. Önceki programda (2015) olduğu gibi "okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru ve akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri ile yazmayı alışkanlığa dönüştürmeleri ve yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmelerinin amaçlandığı" (MEB 2017,s. 9-10) ifade edilmiştir. Programda bu amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmenin sorumluluğuna dikkat çekilir: "Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir." (MEB 2017, s. 10).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), yapılan eleştiriler ve katkılarla 2017 programının nihai hâlidir. Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan programın genel amaçlarında "Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır." (MEB 2018, s. 8) ifadelerine yer verilmiştir.

Bu bağlamda var olan temalar arasında "Okuma Kültürü" temasına da yer verilir. Her sınıfta ayrı okuma-yazma kazanımlarına yer verilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı ve süreklilik arz edecek şekilde okuma-yazma becerisinin kazandırılıp alışkanlığa dönüştürülmesine çalışılır.

Sonuç olarak her programda yapılan değişiklikler ve güncellemelerle beraber okuma-yazma becerisine önem verildiği, okuma alışkanlığının kazandırılmasının yanı sıra yazma becerisinin de geliştirilmeye çalışıldığı ve programlarda tüm becerilerin bütünleşik bir şekilde birbirini destekleyecek şekilde ele alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle var olan güncel gelişmelerden, bilimsel çalışmalardan etkilenerek yenilenen öğretim programlarında okuma ve yazmaya verilen önemin her daim güncelliğini koruduğu görülmüştür.

SONUÇ

Okuma, kendi içinde dili algılama, kavrama ve şifre çözme işlemlerini barındırır. Yazılı sembollerin algılanıp seslere karşılık gelen harflerin, bilişsel olarak tanınması ve seslendirilmesidir. Yazma ise okuryazarlığın ikinci basamağıdır. Okumanın aksine yazma eylemi; düşüncenin, duygunun, isteklerin bir dilin seslere karşılık gelen alfabesi kullanılarak aktarılmasıdır. Okuma anlama becerisi, yazma ise anlatma becerisidir ve her ikisi de iki ayrı dil becerisi olmakla birlikte birbirini doğrudan etkilemektedir.

Okumak; bilgi edinmek, bakış açısı kazanmak, yaratıcılığı geliştirmek için gerekli iken yazmak; bilgi vermek, açıklamak, kendini ifade etmek ve duyguları dışa vurabilmek için gereklidir. Bu nedenle her iki beceri, yaşam boyu devam ettirilecek beceriler arasındadır. Okuma ve yazmanın yaşam boyu devam ettirilmesinde çeşitli unsurlar etkili olmakla birlikte pek çok davranışın alışkanlığa dönüşmesinde olduğu gibi aile, burada da etkilidir. Okuma ve yazma sürecine her ne kadar formel eğitimle başlansa da bunun temeli ailede atılır. Aile çocuğun önündeki ilk örnektir. Bu nedenle tıpkı yemek, içmek, birlikte vakit geçirmek, oyun oynamak gibi etkinliklerin ve günlük işlerin arasına kitap okumanın da katılması, okumanın temel ihtiyaç olarak aşılanması önem taşır.

Okumayı etkileyen diğer unsurlar arasında öğretmen, arkadaş çevresi, ekonomik sebepler, öğrenme güçlükleri ve teknoloji gösterilebilir. Her etken, toplum olarak okuma ve yazma kültürünün edinilmesine doğrudan katkı sunabilir ya da süreci olumsuz etkileyebilir.

Okuma kültürü, bir toplumun en önemli gelişmişlik göstergelerindendir. Özellikle kütüphane, kitap sayıları, basılı dergi ve gazeteler vb. gibi hususlar okuma kültürünün yaygınlaşıp yaygınlaşmadığını belirtirken temel alınan ölçütlerdir. Dünya ülkeleri ile kıyaslandığında her ne kadar geçmiş yıllara kıyasla bu oranlarda iyileşme olsa da yine de istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu nedenle her öğretim programında okuma-yazma alışkanlığına yer verilerek bu becerilerin nasıl geliştirilebileceğinin yolu açıklanır. Böylece eğitim sistemi, gelişmenin ilk ayağı olan okuma kültürünün edinilmesinde çekirdekten başlayarak bu alışkanlığı daha ileriye taşımaya çalışır.

Geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarında bu becerilerin üzerinde ayrı ayrı durulduğu, her programda okuma ve yazma becerisinin kazandırılmasından ve alışkanlığa dönüştürülmesinden büyük oranda Türkçe öğretmenlerinin sorumlu tutulduğu anlaşılmakta; programlarda izlenecek yol açıklanarak okuma-yazma becerisini geliştirmeye yönelik önerilere yer verildiği görülmektedir.

Programlardan ve genel olarak literatürden hareketle okuma alışkanlığının kazandırılması için;

- Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesinde en etkili yollardan biri, ailenin model oluşturmasıdır. Birlikte okuma saatlerinin düzenlenmesi etkili olacaktır.
- Çocukla birlikte okunan kitaplar yorumlanmalı, değerlendirilmeli, karakterler ve olaylar analiz edilmelidir.
- Küçük yaş düzeylerinde ebeveynlerin de katılacağı okuma tiyatroları yapılarak okuma eğlenceli bir drama etkinliğine dönüştürülmelidir.
- Evlerde imkânlar ölçüsünde kitaplık ya da kütüphane oluşturulmalı, bu kitaplıklarda farklı türden ve çocuğun ilgisini çekebilecek edebî eserlere yer verilmelidir.
- Çocukla birlikte zaman zaman bir kitapçıya gidilmeli, buradan hem yetişkinler hem de çocuk için kitap alışverişi yapılmalıdır.
- İl veya ilçe kütüphanesine kayıt yaptırılarak zaman zaman buralara gidilip kitap okunmalı veya bir konuda araştırma yapılmalıdır. Böylece çocuğa araştırma-inceleme yapma becerisi kazandırılabilir.
- Okulda ise süreç aile-okul iş birliği içinde yürütülmelidir.
- Okullarda sınıf kitaplıkları ve kütüphaneleri oluşturulmalıdır.
- Teknoloji ile iç içe olan çocuklar için il veya ilçelerde "zenginleştirilmiş kütüphane"ler oluşturulmalıdır.
- Edebî değeri yüksek nitelikli eserler okutturulmalıdır.
- Çocukların kelime dağarcıklarını geliştirebilmek ve okuma alışkanlıklarını pekiştirebilmek için sınıf içi yarışmalar yapılmalıdır.
- Kitap tavsiyesinde çocukların ilgileri, okuma eğilimleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Programlardan ve genel olarak literatürden hareketle yazma alışkanlığının kazandırılması için;

- Öğretmen tarafından öğrencilerin yazma çalışmaları değerlendirilmeli ve mutlaka dönüt verilmelidir.
- Sık sık yazım kuralları hatırlatılmalı, yazılı metinler üzerinden örnekler sunulmalıdır.
- Yazma çalışmaları diğer dil becerilerinin yanı sıra diğer disiplinlerle de desteklenmelidir.
- Güzel yazı örnekleri sunulmalı, edebî değeri yüksek eserler okutturulmalıdır.

- Akran değerlendirmelerine özen gösterilmeli, zaman zaman yazılı metinler diğer öğrencilere okutturulmalıdır.
- Öğretmen eleştirilerde yapıcı olmalıdır, eksik yönleri söylediği gibi çalışmanın güçlü yanlarını da açıklamalıdır.
- Güzel yazı örnekleri okul veya sınıf duvarlarına asılarak örnek gösterilmelidir.
- Bütün programlarda öğretmenin önemine dikkat çekilmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimine hassasiyetle yaklaşılmalıdır. Eğitim fakültelerinde okuma ve yazma temelli derslere yer verilmelidir.
- Ebeveynler, yazmayı geliştirmek için çocukla birlikte yaratıcı yazma çalışmaları yapmalıdır.
- Küçük yaştan itibaren çocuklara günlük tutma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Abukan, Bilge (2014), *Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramına Göre Kendini Gerçekleştirme Ve Bilgelik İlişkisi: Yaşlılar Üzerinde Bir Araştırma,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Akca, Çetin (2008), *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Türkçe Öğretmenlerinin Rolü,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Aksaçlıoğlu, Ayşe Gül ve Yılmaz, Bülent (2007), "Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi", *Türk Kütüphaneciliği, 21(1)*, s. 3-28.

Akyol, Hayati (2011), *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri,* Pegem Yayıncılık, Ankara.

Altunbay, Müzeyyen ve Uslu Üstten, Aliye (2020), "Okuma Kültürünün Bir Göstergesi Olarak Kitaplık Ve Kütüphane Kullanımı Üzerine Bir Araştırma", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8(3)*, 916-930.

Bayram, Servet (2001), *Türkiye'de kitap okuma alışkanlığı*, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, İstanbul.https://docplayer.biz.tr/5950966-Turkiye-de-kitap-okuma-aliskanligi.html Erişim tarihi: 01. 11.2020.

Demir, Tazegül (2013), "İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı İlişkisi Üzerine Bir Çalışma", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *21*, s. 84-114.

Doğangün, Burak (2008), *Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar*, Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi No: 62, s. 157-174**.**

Gümüşeli, Ali İlker (2004), "Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi". *Özel Okullar Birliği Bülteni, 2 (6)*, s. 14-47.

Güneş, Firdevs (2016), *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar Ve Modeller*, Pegem Akademi, Ankara.

Karatay, Halit (2014), *Okuma Eğitimi*, Pegem Akademi, Ankara.

Kardaş, Mehmet Nuri (2018), "Okuma Kusurları", (Ed. Sevim, O. ve Söylemez, Y.), *Okuma Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan ve Hasırcı, Sevil (2016), *Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Meral, Pınar Seden (2005), "Enflasyon Ve Enflasyonun Okuma Alışkanlığına Etkisi", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19 (2)*, s. 309-324.

Schunk, Dale H. (2009), *Öğrenme Teorileri* (Çev. Muzaffer Şahin), Nobel Yayıncılık, Ankara.

Şerefli, Yavuz (2008), *İlkokuma Ve Yazma Öğretiminde Ailenin Rolü Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Taşkesenlioğlu, Lokman (2013), "Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme", *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*, s. 261-273.

Temizkan, Mehmet (2009), *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Temizyürek, Fahri ve Balcı, Ahmet (2015), *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Yalçın, Alemdar (2012), *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Yıldız, Mustafa (2013), *"*Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması", U*şak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6(4)*, s. 281-310.

Yılmaz, Bülent (2001), "Avrupa Birliği (AB) Ülkeleri ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri: Niceliksel Bir Karşılaştırma", *Türk Kütüphaneciliği, 15(4)*, s. 378-398.

Yılmaz, Bülent (2004), "Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı", *Bilgi Dünyası*, *5(2)*, s. 115-136.

1930 İlk Mektep Müfredat Programı, Devlet Matbaası, İstanbul.

1948 İlk Okul Programı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

1968 İlk Okul Programı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

1971 İlk Okul Programı, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

1981 İlk Okul Programı, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi. file:///C:/Users/T%C3%BCrk%C3%A7e%20E%C4%9Fitim/Desktop/2098-ekim-1981.pdf Erişim tarihi 01.11.2020

1995 İlköğretim Okulu Programı, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

2015 Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

"Öğrencilerin Okuma Düzeyleri", (2007), T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf Erişim tarihi: 01.11.2020

TÜİK Kütüphane İstatistikleri, 2018, https://data.tuik.gov.tr/tr/display-bulletin/?bulletin=kutuphane-istatistikleri-2018-30595 Erişim tarihi: 05.11.2020

TÜİK Yazılı Medya İstatistikleri "Gazete Ve Dergilerin Yıllara Göre Sayısı, 2010-2019" https://data.tuik.gov.tr/tr/display-bulletin/?bulletin=yazili-medya-istatistikleri-2019-33620 Erişim tarihi: 05.11.2020

TÜİK Uluslararası Standart Kitap Numarası (ISBN) İstatistikleri, 2019 "Materyallerin Konusuna Göre Yayın Sayısı, 2013-2019" https://data.tuik.gov.tr/tr/display-bulletin/?bulletin=uluslararasi-standart-kitap-numarasi-isbn-istatistikleri-2019-33623 Erişim tarihi: 05.11.2020

Teknoloji Okuma Alışkanlıklarımızı Nasıl Etkiliyor? (2018).

https://www.webtekno.com/teknoloji-okuma-aliskanliklarimizi-nasil-etkiliyor-h52281.html Erişim tarihi 06.11.2020

"Bandrol Satışlarında Zirve Yine Eğitimin", https://www.telifhaklari.gov.tr/haber/BANDROL-SATISLARINDA-ZIRVE-YINE-EGITIMIN Erişim tarihi 06.11.2020

VI. BÖLÜM

ANALİTİK DÜŞÜNME VE ELEŞTİREL OKUMA

Gülsün Leylâ UZUN*

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi DTCF.

ANALİTİK DÜŞÜNME VE ELEŞTİREL OKUMA

GİRİŞ

Analitik düşünme (analytical thinking*) mantıksal düşünme* (logical thinking) *ve uslamlamanın* (reasoning) bir biçimidir. Çocuklukta oluşmaya başlar ve erken yaşlardan itibaren gelişir (Beňo, Havan ve Šprinková 2020, s. 114). *Analitik* (analytics) sözcüğü ise problem tanımı yoluyla eyleme dönüştürülebilir içgörüler geliştirme sürecine gönderim yapar (Cooper 2012, s. 3). Söz konusu içgörü geliştirme süreci, nihai çözüm için öngörülere ulaşılabilmesi için önemli bilgilerin seçilmesini hedefler. Bu nedenle tanımlanan problemin kaynağı olan yapı önce kurucu parça ve bileşenlerine ayrılır ve daha sonra yeniden daha büyük parçalar hâlinde birleştirilerek tüm yönleriyle incelenir. Bu süreçte değişen birçok bilgi hızlı bir şekilde işlenmelidir (Beňo, Havan ve Šprinková 2020, s. 114).

Analitik düşünme becerileri, yazılı ya da sözlü metinlerde metin üreticisinin *sav*larının (argument) çözümlenmesinde, kanıtlarının ve muhakemelerinin değerlendirilmesinde ve anlam oluşturmak için dil ve metin yapısını metin üreticisinin nasıl kullandığının incelenmesinde rol yüklenen becerilerdir. Bu beceriler öğrencilerin yeterli karmaşıklığa sahip bir metinle doğrudan ilişki kurmasını sağlar. Bu yolla metnin anlamını derinlemesine ve yöntem kullanarak inceleyen öğrenciler, aynı metni isteyerek yeniden ve yeniden okuma isteği duyacaktır.

Öğrencilerin dikkatini metin üzerine yönlendirmek, onların metinlerdeki ana düşünceleri ve destek nitelikli önemli ayrıntıları anlamalarını sağlar. Ayrıca öğrencilerin metinsel anlamlı sözcüklerin ve tümcelerin anlamlarına da erişebilmesine imkân verir. Çünkü bazı sözcük ve tümceler bazı anlamları sadece metin içinde ve o metne özgü olarak aktarabilir. Tümcelerin sergilediği dizilim ve metin boyunca düşüncelerin geliştiriliş biçimi üzerine gerçekleştirilen kavramlaştırmalar öğrencilerin metni bir bütün olarak anlayabileceği bilişsel düzeye ulaşmasına yol açar.

Etkin okuma ve elbette eleştirel okuma, sadece temel anlamadan çok daha fazlasını gerektirir. Analitik beceriler, okunan metnin iletisini ve hedefini daha derinlemesine inceleyen bir okuma yaklaşımı sunar. Bu nedenle analitik

beceriler eleştirel okuma için vazgeçilemez becerilerdir. Standartlaştırılmış okuma testleri (örneğin PİSA, ABİDE gibi), kitap raporları, makaleler gibi sınıf ödevleri, analitik becerilerin kullanımını gerektiren pek çok okuma durumuna birer örnektir.

Analitik ve *eleştirel düşünme* (critical thinking) becerileri, son dönemde dünyanın çeşitli yerlerinde eğitim hedeflerinin odak noktası hâline gelen üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır (bk. Kusuma, Abdurrahman ve Suyatna 2017; Madhuri vd. 2012; Vidergor 2017; Yeung 2015). Öğrencilerin düşünmek üzere yetiştirilmesi, onların eğitimlerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Örneğin, Resnick'in (1987) bulguları düşünmek için bir eğitim programından geçen öğrencilerin okuduğunu anlamada ve not ortalamalarında bir gelişme olduğunu, dolayısıyla matematik ve fen bilimleri problemlerinin çözümünde de bir artış görüldüğünü göstermiştir. Sonraki pek çok çalışma da öğrencilerin başarı gelişimini tahmin etmek için üst düzey düşünme becerilerinin kullanılabileceğine dair veri sunmuştur (bk. Pogrow 2005; Tanujaya, Mumu ve Margono 2017).

1. ÜST DÜZEY DÜŞÜNME VE ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİ

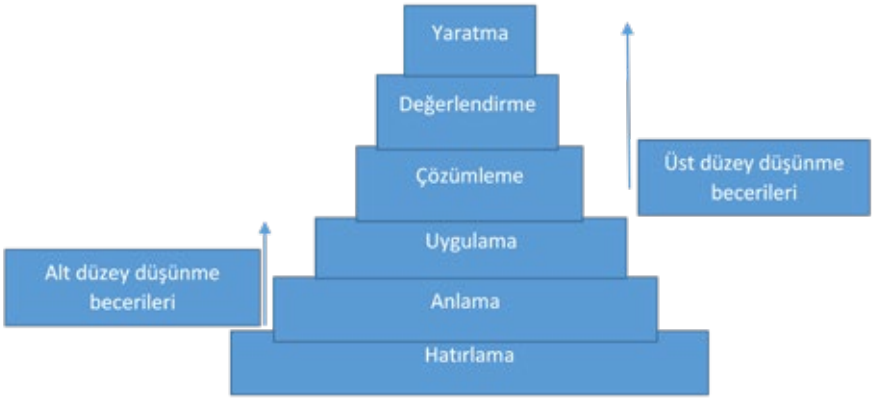
Düşünce ve düşünme ile ilgili konular 2000 yılı aşkın bir süredir filozofların ve eğitimcilerin ilgi odağında olmuştur. Bununla birlikte öğrenme kuramcıları 1950'lerde bilişsel ruh bilimin ortaya çıkışına kadar tüm dikkatlerini düşünme ve biliş çalışmalarına odaklamamışlardır. Bilişsel ruh bilim alanıyla birlikte düşünme (Baron 2008; Halpern 2003), problem çözme, inceleme (Ericsson 2003; Mayer ve Wittrock 2006), *savlama* (argumentation) (Kuhn 1991) ve eleştirel düşünme (Ennis 1987, 1997) çalışmalarında büyük ilerlemeler olmuştur. Artık tümdengelimli ve tümevarımlı uslamlama karar verme, çıkarımlar ve zihinsel modeller oluşturma gibi düşünmenin belirli yönleri ve ayrıca düşünmeyi destekleyen bellek süreçleri hakkında çok şey bilinmektedir.

Düşünme, çeşitli anlamları çağrıştırdığı için tanımlanması zor bir terimdir. Terimin karmaşıklığını anlamak için bilinçte tutmak, hatırlamak, rasyonel kararlar vermek, bilgiyi değerlendirmek, bir düşünce tasarlamak, bir plan yapmak, eylemleri değerlendirmek gibi daha pek çok birbiriyle ilişkili kavrama yaptığı gönderimler dikkate alınabilir. Tam da bu nedenle ilgili alan yazınında pek çok farklı tanımla karşılaşılmaktadır. Ancak, yapılmış tanımlar farklı da olsa her biri düşünmenin birbirini dışlamayan çeşitli beceri ve süreçlerden oluştuğunu göstermektedir (bk. Ennis 1989; Halpern 2003; Holyoak ve Morrison 2005; Mayer ve Wittrock 2006; Leighton 2004). Bir diğer deyişle düşünme bilgiyi değerlendirme, uslamlama, problem çözme, savları analiz etme, bir karar verme veya bireyin öz düzenlemeli öğrenme gerçekleştirmesi gibi olası

farklı sonuçlara ulaşabilmek için birden fazla beceriyi çok düzenli olmayan bir sırayla kullanmasını gerektiren çok bileşenli ve çok düzeyli bir süreçtir.

Yukarıda yer verilen hususlar doğrultusunda, üst düzey düşünme becerilerini de tek bir tanımın sınırları içinde anlatmak oldukça güçtür. Bu nedenle burada öncelikle Bloom'a bir gönderme yapılarak konu ele alınmaya başlanacaktır. Üst düzey düşünme kavramlaştırması her ne kadar açık bir ifade olarak yer almasa da eğitim bilimi alan yazınına Bloom ve meslektaşları (1956) tarafından tanıtılmıştır. Bloom'un (1956) bilişsel alanı 6'lı bir sınıflandırma yaparak düzenlemesi (bilgi, kavrama, uygulama, analiz etme, birleştirme, değerlendirme) üst düzey düşünme becerileri üzerine yapılacak sonraki çalışmalara ışık tutmuş ve yön vermiştir. Öyle ki sonraki çalışmalarda alt düzey ve üst düzey düşünme becerileri ayrımının yapılabilmesine imkân tanımıştır. Alt düzey ve üst düzey düşünmenin en iyi biçimde bilgi ile ilişkilenen özel zihinsel süreçler ve işlemler olarak düşünüldüğünde anlaşılacabileceğinin dikkate alınmasını sağlamıştır. Bunların sonucunda da üst düzey düşünme üzerinde yapılacak çalışmaların çok değerli ve istendik olmasına doğrudan katkıda bulunmuştur. Bloom'un düşünme ile ilgili hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma dâhil olmak üzere bilişsel alanlarda şekillenen bilgi ve becerileri taksonomik bir temsille sunan taksonomisi Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından gözden geçirilip güncellenmiştir. Güncellenmiş modeldeki bilişsel alanların (bk. Anderson ve Krathwohl, 2001) üst düzey düşünme becerileri ve alt düzey düşünme becerileri ile nasıl ilişkilendirildiği aşağıda yer alan Şekil 1 üzerinde görülebilir:

Şekil 1: Güncellenmiş Bloom Taksonomisi ve Düşünme Becerileri Düzeyleri



Şekil 1'de yer alan her seviye birbiriyle bağlantılıdır, böylece öğrenciler kavramları nasıl oluşturacakları konusunda en yüksek düzeyde biliş elde edebilirler (Zaharin, Sharif ve Mariappan 2018, s. 1267). Öte yandan Bloom Taksonomisinde (1956) bilinen tek bir bilişsel alan varken güncellenmiş taksonomide (Anderson ve Krathwohl 2001) iki boyut yer almaktadır. Birinci boyut bilgi boyutu, ikinci boyut ise bilişsel süreç boyutudur. Bu iki boyutlu bakış açısı ve üst düzey düşünme ile ilişkilenen eylemleri gösteren sınıflandırma Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1: Güncellenmiş Bloom Taksonomisinde Üst Düzey Düşünme İle İlişkilenen Eylemler

Bilgi Boyutu	**Bilişsel Süreç Boyutu**		
	Analiz etme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi	yapı kurma, sınıflandırma	karşılaştırma, ilişkilendirme	birleştirme
Kavramsal Bilgi	açıklama, analiz etme	inceleme, yorumlama	planlama
İşlemsel Bilgi	karşılaştırma	sonuç çıkarma, özetleme	düzenleme, formüle etme
Üst Bilişsel Bilgi	yaratma, bulma	vargı oluşturma, değerlendirme	üretme

(Anderson ve Krathwohl 2001)

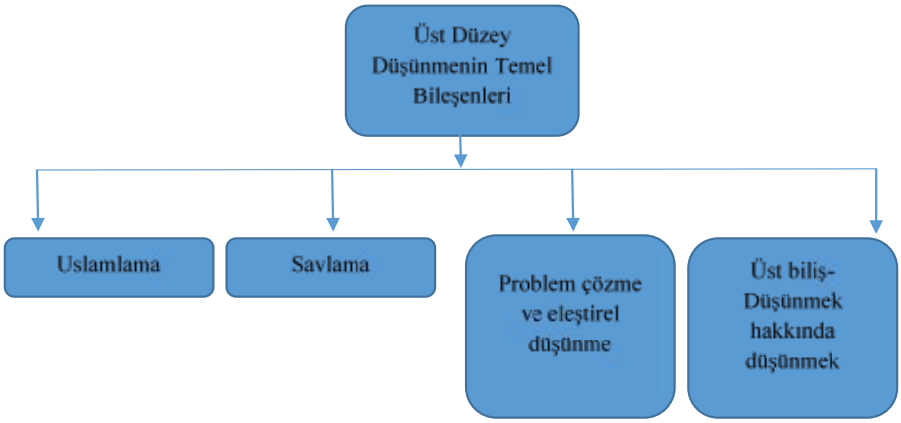
Olgusal bilgi, öğrencilerin bir alanı tanımak veya o alandaki problemleri çözmek için bilmeleri gereken temel unsurlara gönderim yapar. Terim bilgisi ve güvenilir bilgi kaynakları gibi özel ayrıntılar ve ögeler hakkında bilgi olgusal bilginin içeriğini kurar. Kavramsal bilgi, temel ögelerin daha büyük bir yapı içinde birlikte işlev görmesini sağlayan karşılıklı ilişkilerine gönderim yapar. Sınıflandırma ve kategorileme bilgisi, ilke ve genelleme bilgisi, kuram, model ve yapı bilgisi kavramsal bilginin çerçevesi içinde yer alır. İşlemsel bilgi, bir şeyin nasıl yapılacağına, sorgulama yöntemlerine ve becerilerine, algoritmaların, tekniklerin ve yöntemlerin kullanılmasına yönelik ölçütlere ilişkin bilgiye gönderim yapar. Üst bilişsel bilgi ise genel olarak biliş bilgisinin yanı sıra farkındalık ve kişinin kendi bilişi hakkındaki bilgisine gönderim yapar. Örneğin strateji bilgisi bir üst bilişsel bilgidir.

Öte yandan Resnick'in (1987, s. 3) aşağıda yer verilen biçimde üst düzey düşünmenin kimi temel özelliklerini sıralayarak en azından bu konuda bir açıklama yapmayı kolaylaştırdığı görülmektedir:

Üst düzey düşünme algoritmik değildir. Yani, nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin *yol* (path) önceden tam olarak belirtilemez. Esnektir.
Üst düzey düşünme karmaşık olma eğilimindedir. Süreç çizgisel olarak açıklanamaz.
Üst düzey düşünme, genellikle benzersiz çözümlerden daha çok farklı yoğunluktaki çabayı gerektiren ve farklı açılardan faydaları olan birden çok çözümün üretilmesini sağlar.
Üst düzey düşünme, değişen ölçülerde yargı oluşturma ve yorumlamayı içerir.
Üst düzey düşünme, bazen birbiriyle çelişen birden çok ölçütün uygulanıp değerlendirilmesini içerir.
Üst düzey düşünme genellikle çözümlenmesi gereken belirsizlik durumları içerir.
Üst düzey düşünme, düşünme sürecinin kendi kendini düzenlemesini içerir.
Üst düzey düşünme, anlam yüklemeyi, belirgin düzensizlikler içindeki *yapı*yı (structure) veya *kurulum*ları (contruction) bulmayı içerir.
Üst düzey düşünme çaba gerektirir.

Schraw, McCrudden, Lehman ve Hoffman (2011, s. 23) ise üst düzey düşünmenin en genel biçimiyle aşağıda yer alan dört temel bileşeni içerdiğini belirtir:

Şekil 2: Üst Düzey Düşünmenin Temel Bileşenleri



Üst düzey düşünme becerileri, bir öğrencinin öğrenme yeteneği, öğrenme hızı ve öğrenmenin etkililiği üzerinde rolü olan beceriler olduğu için öğretme ve öğrenmede önemli bir unsurdur. Öyle ki bu beceriler eğitim sürecinde neredeyse temel niteliklidir. Bu görüş doğrultusunda, üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili çeşitli alanlarda çeşitli araştırmacılar pek çok araştırma yapmıştır. Örneğin, genel biyoloji materyalinde eleştirel düşünme becerileri

ile öğrenci yaratıcılığı, mantıksal düşünme ve analitik düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır (bk. Permana vd. 2019; Usman vd. 2020). Bu çalışmaların bulguları, üst düzey düşünme becerilerinin bir öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaşacağı problemleri çözmesi için önemli olduğunu, böylece rekabetçi bir öğrenciyi düşünmeye teşvik ettiğini, düşünmede hatalardan kaçınmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Üst düzey düşünme becerileri, öğrencilerin zorluklarla, soru ve problemlerle veya ikilemlerle yüzleşmelerine izin veren yeteneklerinin kaynağını oluşturur ve tüm yaşamdaki zorluklara hazırlanmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin düşünceleri anlama, bilgiyi yapılandırma ve problem çözme konusundaki isteklilikle-rinin doğrudan ilişkili olduğu öğrenme kapasitelerini geliştirir.

Üst düzey düşünme becerileri uygulamaları, okulda tüm ders konuları boyunca öğrencilere aşılanması gereken genel becerilerin bir parçasıdır. Öğrenciler üst düzey düşünme becerileri ile öğrenme performanslarını geliştirebilir ve öğrenme zayıflıklarını azaltır vurgusunu yapan Heong vd. (2011, s. 122) ise üst düzey düşünme becerilerini aşağıdaki yer alan Tablo 2'deki gibi açıklamaktadır:

Tablo 2: Üst Düzey Düşünme Becerileri

Karşılaştırma	Ögeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirleme ve ifade etme
Sınıflama	Nesneleri niteliklerine göre tanımlanabilir kategoriler hâlinde gruplama
Tümevarımlı uslamlama (inductive reasoning)	Bilgi veya gözleme dayalı veriyi kullanarak bilinmeyen bir konuya ilişkin genellemeler yapma veya ilkeler çıkarma
Tümdengelimli uslamlama (deductive reasoning)	Belirli bilgi veya durumlar hakkında çıkarımsal bir sonuca varmak için genelleme ve ilkeleri kullanma
Yanlış analizi	Düşünme sırasında yapılan hataları belirleme ve ifade etme
Destekleri inşa etme	İddialar için destek sistemi oluşturma
Bakış açılarının analizi	Bir konu hakkında birden fazla bakış açısı belirleme ve her birinin arkasındaki nedenleri veya mantığı inceleme
Soyutlama	Altta yatan konuyu veya genel bilgi modelini belirleme ve ifade etme

Karar verme	Görünüşte eşit olan seçenekler arasından seçim yapmak için ölçütler oluşturma ve uygulama
Araştırma	Karışıklık veya çelişkilerin olduğu problemleri belirleme ve çözme
Problem çözme	Hedeflere ulaşma yolundaki kısıtlamaların veya sınırlayıcı koşulların üstesinden gelme
Deneysel sorgulama	Gözlenen olgu ve olayların açıklamalarını oluşturma ve test etme
Buluş	Algılanan ihtiyacı karşılayan benzersiz ürünler veya süreçler geliştirme

Özetle üst düzey düşünme becerileri malzemeyi betimleme, sonuçlar çıkarma, zihinsel temsiller oluşturma, analiz etme ve en temel zihinsel alıştırmaları dâhil ederek bağlantılar kurmayı gerektiren çok yönlü bir düşünme sürecini gerektirir (Resnick 1987). Bu nedenle üst düzey düşünme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi karmaşık ve uslamlamayı gerektiren becerilerin öğrenilmesini içerir (Heong vd. 2012; Magsino 2014; Tofade, Elsner ve Haines 2013). Tüm bu beceriler ise uslamlamayı zorunlu kıldığı için doğrudan analitik düşünme ile ilişkilenmektedir.

2. ANALİTİK DÜŞÜNME VE ANALİTİK BECERİLER

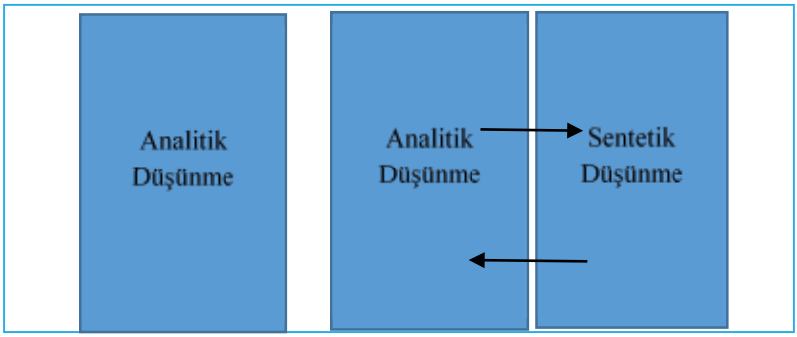
2.1. Analitik Düşünme

Analitik düşünme, ilkeler ile etkiler açısından genellikle tanımlanmamış veya tam olarak tanımlanmış belirsiz bir durumu çözmek için öğrencinin bir problem belirlemesi veya yaratması gerektiğinde işe koşulur (Robbins 2011, s. 42). Analitik düşünme yeteneği olan kişiler, karmaşık yapılar karşısında kolay çözümler üretebilirler. Bunu gerçekleştirirken problemin nedenini ya da konunun nasıl ele alındığını, hangi bilgilerin nasıl öne çıkarıldığını ya da arka planda bırakıldığını, neyin iddia edildiğini, bu iddianın hangi verilere bağlandığını, neyin önerildiğini vb. uslamlama yoluyla doğrular ya da yanlışlarlar. Analitik düşünürler, saptadıkları tutarsızlıkları çözmek için öneriler geliştirmek üzere problem tanımı yapar ve verilerden elde ettikleri önemli bilgileri kullanarak söz konusu problem durumları için uygulanabilir çözümler geliştirebilirler. Ayrıca belirledikleri veya kendilerine verilmiş problem durumlarını düzelttiklerini doğrulamak için çözümlerini test ederler.

Barttlet (2001) analitik düşünmeyi *sistemli düşünme* (systemic thinking) kavramı altında bir bileşen olarak ele almıştır. Araştırmacı, sistemli düşünmeyi bulgu yapmak üzere karmaşık durumlar ya da problemlere yönelik sistemli

bir odaklanmayı gösteren basit bir düşünme tekniği olarak tanımlar. Sistemli düşünme, analitik düşünme ile sentetik düşünmeyi birleştirir. Barttlet (2001, s. 6) bu birleşimi şöyle açıklar: *"İlk adım analitiktir: Aklınıza gelebilecek kadar çok öge listeleyin. İkinci adım sentetiktir: Bu ögeler arasındaki ortak temayı-yinelenen kalıbı bulun. Analiz, farklılıkları belirlemekle ilgilidir; sentez benzerlikleri bulmakla ilgilidir."*

Şekil 3: Analitik ve Sistemli Düşünme Ayrımı



Analitik düşünme sistemli düşünmenin bir bileşeni olarak kabul edildiğinde analiz sürecindeki bilgi toplama adımında problem konusu ile ilgili mümkün olduğu kadar çok öge listelenir. Bu eylem analize imkân verecek verinin mümkün olduğunca temsili olmasını sağlamak üzere gerçekleştirilir. Analitik düşünme, sistemli düşünmeden bağımsız olarak ele alındığında ise yönetilebilir bir iş yükü hedefiyle problem çözümü için daha az öge listenerek daha az veri kullanılarak süreç yürütülür (Barttlet 2001). Sistemli düşünme içinde analitik düşünmenin doğasındaki tek değişim bu durum ile açıklanmaktadır.

Bu alt başlık altında analitik düşünme ve eleştirel düşünme arasındaki farklılıklara değinilecektir. Analitik düşünme ve *eleştirel düşünme* (critical thinking) yer yer birbirine karıştırılabilmektedir. Ancak bu düşünme biçimleri birbirinden farklıdır. Eleştirel düşünme becerileri, analitik düşünme becerileri gibi (Barnett ve Francis 2012; Ghanizadeh 2017) üst düzey düşünme becerilerinden biridir (Bairagya ve Joy 2021; Permana, Hindun, Rofi'ah ve Azizah 2019). Eleştirel düşünme, makul bir sonuca varmak için *kişisel bilgi*ye (knowledge), mevcut kanıtlara, araştırmaya ve *genel bilgi*lere (information) dayalı düşünme eylemidir. Eleştirel düşünmenin odağında, bir *yargı* (judgment) oluşturmak üzere duyusal deneyimle elde edilen bilgiler, kavramlar veya veriler aracılığıyla bir konunun nesnel olarak çözümlenmesi ve değerlendirilmesi eylemleri yer alır. Bir diğer deyişle eleştirel düşünmenin temelinde kişiye ait değerlendirme içeren bir *sayıltı* (assumption) vardır. Bu sayıltı, kişinin ilgili konuda neden böyle düşündüğünün mantığını ortaya koyma ya

da neden böyle düşündüğünü açıklama çabasını gösterir. Bu nedenle eleştirel düşünme, eğitmenlerin öğrenciler için bir uygulama becerisi olarak öncelik vermesi ve teşvik etmesi gereken bir düşünme biçimidir.

Analitik düşünme ise daha önce de belirtildiği gibi tipik olarak birçok alanda problem çözmeye odaklanan düşünce türüdür. Bireyin eğitim sürecinde, bireysel uğraşlarında ya da bir konuyla ilgili çalışırken karşılaştığı problemlerin üstesinden gelme ve bu problemlere yönelik yeni yaklaşımlar geliştirme becerisi analitik düşünme kavramı ile doğrudan ilişkilidir (Cottrell 2005). Bu düşünme biçimi, durumları ve uygulamaları, problemleri, ifadeleri, düşünceleri, kuramları, savları bileşenlerine ayırmakla ilgilidir. Bu yolla bilgilerin incelenmesi, inceleme sonucunda elde edilenlerin veri oluşturacak biçimde toplanması ve bir bildirimdeki neden ve sonuç ilişkisinin kuruluşunun mantıklı olup olmadığının kontrol edilmesi analitik düşünmek anlamına gelir (Stella 2003). Savlama içeren uslamlama analitik düşünmenin temel unsurlarından biridir. Analitik düşünme, bilim, toplumsal ilişkiler, kişisel yaşam vb. alanlardaki problem durumlarını çözmek için çeşitli şekillerde uygulanabilir. Analitik düşünme becerileri eleştirel düşünme becerilerini güçlü bir şekilde destekler. Öyle ki analitik düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir (Permana, Hindun, Rofi'ah ve Azizah 2019; Wilkin 2017). Tam da burada belirtmek gerekir ki analitik düşünme aslında çoğu diğer düşünme süreçlerinin ortak kökü durumundadır (Majeed 2017).

Çoğu eğitimci, öğrencilere iyi düşünürler olmayı öğretmenin önemli olduğu ve kimi durumlarda ezberlemenin değeri olmasına karşın, kişinin kendi başına problem çözme yeteneğinin yerini almaması gerektiği konusunda düşünce birliğindedir. Böyle bir düşünce birliğinin oluşmasında problem çözme süreçlerinin araştırılmasından yola çıkılarak çağdaş öğretim anlayışında öğretimin, etkili *problem çözme* (problem solving), uslamlama ve analitik düşünme ile bütünleştirilmiş olması etkili olmuştur. Söz konusu öğretim anlayışının çerçevesinin belirlenmesinde Bloom (1950), Dewey (1933), Skinner (1957, 1969), Samson (1975), Whimbey (1975), Whimbey ve Lochhead (1991), Markle ve Droege (1980), Heiman ve Slomianko (1988), Robbins, Layng, ve Jackson (1995) ve Robbins (1996) birer kilometre taşı niteliğindedir. Bu öğretim anlayışında problem çözme, uslamlama ve analitik düşünme öğretilebilir zihinsel donanımlar olarak betimlenir ve tanımlanır (Robbins 2011, s. 41). Günümüzde artık öğrencilerin yetenekli problem çözücüler, uslamlayıcılar ve analitik düşünürler olmaları gerektiği düşüncesi tartışılmazdır. Öyle ki analitik düşünme öğrenciler tarafından öğretim hayatlarının yanı sıra, günlük hayatlarında ve öğrenimleri sonrasında atılacakları iş hayatlarında da kullanmaları çok gerekli olan bir düşünme biçimidir (Paziotopoulos ve Kroll 2004).

Böyle bir anlayışla, analitik düşünme, çağdaş öğretim anlayışında özellikle problem çözme sürecinin bir parçası olarak eleştirel düşünme ile harmanlanmış ve eleştirel düşünmenin bir bileşeni olarak görülmüştür (bk. Chance 1986, s. 6; Hickey 1990, s. 175).

2.2. Analitik Düşünme ve Görsel Düşünme

Bir problemi ya da konuyu bileşenlerine veya kurucu unsurlarına ayırarak düşünmek, doğrudan *görsel düşünme* (visual thinking) ile ilişkilenmektedir. Bu nedenle analitik düşünme, aynı zamanda görsel düşünmenin önemli bir bileşenidir. Görsel düşünme ve *görselleştirme* (visualization) özellikle matematik eğitiminde önemi giderek artan bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak aslında odakta dil ile görsel düşünme ve dil ve görsel düşünmenin analitik düşünme ile ilişkisi yer alır. Bu nedenle dil öğretimi açısından da analitik ve görsel düşünme ilişkisi temel nitelikli bir husustur.

Görsel düşünme, karmaşık problemlerin ya da konuların tek ve yönetilebilir bileşenlere ayrılmasına olanak tanıyan, yöntemsel bir "adım adım" düşünme yaklaşımını içerir. Bilgiyi yapısal ve dizisel olarak sunar. Görsel düşünme, ele alınan konuyu merkezi ve sınırlamaları üzerinden kavramaya yardımcı olur. Böylece zihinsel anlamanın sonrasında bir problem tanımı yaparak sorgulamaya açılan diğer bir zihinsel boyuta geçişi sağlar. Görsel sunumlar, işlevlerin ve bağlantıların ortaya çıkış koşullarını saptayıp somutlaştırmada etkilidir. Görselleştirme, yapıyı, zihinsel görüntülere ve temsillere dönüştürmenin karmaşık bir sürecidir. Temsiller, matematiksel kavramları sunmak, iletişim kurmak ve dikkate almak veya düşünmek için vazgeçilmez bir araçtır. Hiebert ve Carpenter (1992), öğrencilerin kavramları anlamalarını, oluşturdukları temsiller arasındaki ilişkilere dayalı olarak değerlendirmiş ve anlama derecesinin bağlantıların sayısı ve gücü ile belirlendiğine işaret etmiştir.

Görsel düşünme ile analitik düşünme arasındaki ilişkiyi Zazkis, Dubinsky ve Dautermann'ın (1996) geliştirdiği model çok açık bir biçimde sunmaktadır. *Görselleştirme-Analiz* (Visualization-Analysis) modelinde görsel ve analitik düşünmenin farklı düzeylerinin birbirleriyle etkileşimi açıklanmaktadır. Model bağlamsal uslamlamayı içeren bir öneri sunmaktadır. Zazkis, Dubinsky ve Dautermann (1996, s. 440) görsel düşünmeyi ya zihinde oluşturulan ya da algılanan bir dış gerçeklikte var olan nesnelerin zihinsel dönüşümlerinden oluşan uslamlama olarak tanımlamaktadır.

Görsel olarak düşünen insanlar, planlamak, problem çözmek veya basitçe hayal etmek için zihinsel imgeleri kullanırlar. Ancak ilginçtir ki görsel düşünen pek çok insan herkesin düşündüğü gibi düşünmediğinin farkında değildir. Analitik düşünen ve dolayısıyla görsel düşünmek için de önemli bir alt yapıya sahip olan bir kişi için örneğin aşağıdaki iki şiirde şairin neden sadece "aşk"

ya da neden sadece "sevda" sözcüklerini kullanmayı seçmediği çözülmesi gereken bir problem olarak öne çıkacaktır. Burada neden sorusunun kurulması bir problemin saptanıp tanımlanması ve çözümün ortaya konması için yaratıcı bir başlangıçtır.

"Bir gönülde iki sevda olamaz
yalan;
olabilir."

(N. Hikmet Ran)

"Üzülme, sen aşkı yaşanması gerektiği gibi yaşadın.
Özledin, içtin,
ağladın, güldün, şarkılar söyledin, düşündün, şiirler yazdın...
'Peki o
ne yaptı' deme.
Herkes kendinden sorumludur aşkta…"

(N. Hikmet Ran)

2.3. Analitik Düşünme Süreci ve Analitik Beceriler

Analitik düşünme, ilgili bilgileri toplama ve bu bilgilerle ilgili temel problemleri belirleme sürecini içerir. Analitik becerileri gerektiren analitik düşünme bir problem durumunu veya konuyu alt parçalara ayırıp her bilgiyi ayrıca değerlendirebilme yeteneğidir. Bilginin küçük parçalara ayrılıp sorgulanmasındaki amaç, parçalardan yola çıkıp bütünü analiz etmek, geliştirmektir. Bu tür düşünme, farklı kaynaklardan gelen veri kümelerini karşılaştırmayı da zorunlu kılmaktadır.

Sternberg'e göre (2002, 2006) analitik düşünme bir problemi parçalara ayırma ve parçalarını anlama; bir sistemin işleyişini, bir şeyin olmasının nedenlerini veya bir problemi çözmenin işlem basamaklarını açıklama; iki veya daha fazla şeyi karşılaştırma veya bir şeyin özelliklerini değerlendirme ve eleştirme alt becerilerini gerektirir. Karşılaştırma analitik düşüncenin ayrılmaz bir parçasıdır. Facione ise (2011) analitik düşünme becerilerinin dört göstergesi olduğunu belirtir: 1) Bilgi ve düşünceleri yorumlamak, 2) Sunulan bilgilerin gerçeklik değerleri arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek, 3) Varsayımlar geliştirmek, 4) Bir karar vermek için tümcelerin veya bir kavramın bölümlerinin ilişkisini açıklamak. Görüldüğü gibi bu göstergeler, uslamlama, eleştirel düşünme, araştırma, veri analizi, uslamlama, *savlama* (argumantetion) ve yaratıcılığı içeren ulamlara işaret etmektedir. Burada diğer ulamları tetikleyici oluşları nedeniyle özellikle uslamlama ve savlama ile ilgili daha ayrıntılı bilgilere yer verilecektir.

2.3.1. Uslamlama

Uslamlama, *doğru*yu (truth) aramak amacıyla yeni veya mevcut bilgilerden, öncüllerden sonuçlar çıkararak bilinçli bir biçimde mantığı uygulama, akıl yürütme işlemidir. Bu bilişsel işlem hem günlük hem de akademik tartışmaların sunumunu ve algılanmasını sağlayan temel bilişsel işlemdir. Bu nedenle uslamlamanın nasıl bir bilişsel süreç olduğu, türleri ve nasıl algılandığı bu alandaki çalışmalarda en çok ele alınan konulardan biridir (bk. Toulmin 1958; Toulmin, Rieke ve Janik 1984).

Uslamlama eylemi mantıksal ilişkilendirme açısından benzerlik uslamlaması, örneklendirme uslamlaması, genelleme uslamlaması, neden etki uslamlaması ve otorite merkezli uslamlama olmak üzere beş temel türde tanımlanmaktadır (Warburton 1996; Walton ve diğerleri 2008; akt. Uzun, Emeksiz, Turan, Keçik 2014). Benzerlik uslamlaması nesneler arasındaki bilinen ortak özelliklerden hareketle bilinmeyen bir özelliğin de ortak olabileceği sonucuna ulaşılabilmesi olarak açıklanır. Örneğin, genelleme uslamlaması bir sınıfın bütün üyeleri aynı özellikleri taşıyacağı için o sınıfın bir üyesi de verilen özellikleri taşır genellemesine erişimi gösterir. Örneklendirme uslamlaması belli ve somut bir örnek üzerinden sonuca yönelik çıkarım yapılmasıdır. Neden etki uslamlaması bir sonuç olarak ortaya çıkan durumun başka bir olay, durum, olgudan kaynaklandığını göstermektir. Otorite merkezli uslamlama ise bir alanda hâkim olan bir görüş ya da bakış açısı altında kanıtlama eylemi oluşturmaktır.

Ayrıca öncüllerle sonuç arasındaki ilişki açısından da temelde üç tür uslamlama vardır: Tümdengelimli uslamlama, tümevarımlı uslamlama ve *heptengitmeli uslamlama* (abductive reasoning). Tümdengelimli ve tümevarımlı uslamlama kavramlarına daha önce değinmiştik. Heptengitmeli uslamlama ise belli koşullara uyan olgular için bir açıklama üretmek üzere kullanılan uslamlama türüdür. Tümevarımlı uslamlamada olduğu gibi öncüller ne kadar doğru olursa olsun sonucun doğru olduğuna kesin olarak emin olunamayacağından sonuç için en iyi açıklamanın üretilmesi olarak açıklayabiliriz. Örneğin, "*Elektrikler kesildi. Şalter atmış olabilir."* dendiğinde öncülden hareketle sonuç için doğru olduğu kesin olmayan ve fakat en iyi olduğu düşünülen bir açıklama yapılarak heptengitmeli bir uslamlama yapılmaktadır.

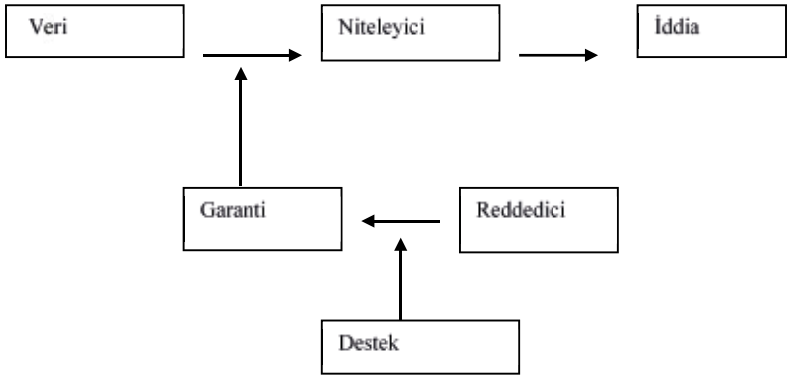
2.3.2. Uslamlama ve Savlama

Uslamlama ve *savlama* eylemleri birbiriyle ilişkilenen iki bilişsel eylemdir. Burada belirtilmesi gereken husus her uslamlamanın savlama içermiyor oluşudur. Ancak her savlama bir uslamlama içerir. Savlama ve iknâ stratejileri konusundaki çalışmalar kaynağını Aristo retoriğinden almaktadır. Bu anlayışta konuşucu savlamada şu eylemleri sergilemeye çalışır (Bizzell ve Hertzberg 1990):

Logos: Okuyucunun/dinleyicin söylenenlerin anlamlı olduğunu hissedeceği biçimde uslamlama yapma; uslamlanabilir desteklere ve açıklamalara sahip olma
Pathos: Konuya duyuşsal açıdan okuyucunun ya da dinleyicinin bakış açısıyla yaklaşma; alıcı merkezli olma; alıcı ile sempati ya da empati ilişkisine girme
Ethos: Alıcı açısından güvenilir olma

İlgili alanda güçlü bir etkiye sahip olan Toulmin'in (1958) savlama kuramı ve bu kuramın Toulmin, Rieke ve Janik (1984) tarafından güncellenmiş biçimi logos'a odaklanmıştır. Öyle ki her soruya verilen cevap, kendi içinde karşı cevaplar da barındırmalıdır. Bu nedenle her sav karşı savlara açık bir yapıya sahiptir. Bu kuram ilgili alan yazınında baskın bir saygınlığa sahiptir. Kuramda savlama yapısının dizgesel içeriğini düzenleyen bir model sunulmaktadır. Bu model, savlama üzerine yazılmış pek çok ders kitabında savlama örneklerinin yapılandırılması, geliştirilmesi ve analizinde kullanılmıştır. Toulmin'in (1958) ve Toulmin, Rieke ve Janik'in (1984) savlamaya bakış açısı, çok sayıda kuramsal alana aktarılabilir olma özelliği sergilemektedir. Toulmin'in merkez düşüncesi, her tür konu ile ilgili olarak günlük yaşamda ya da akademik araştırmalarda çıkarımların ve görüşlerin gerekçelendirilebileceğidir. Böylesi bir başlangıç sayıltısıyla özel olarak çıkarımların ve görüşlerin savlama yoluyla desteklenmesi ve bu sürece uygulanabilecek normların oluşturulması konusuyla ilgilenmiştir. Savlamanın temel özelliği yukarıda da belirtildiği gibi bir uslamlama süreci içermesidir. Şekil 4'te görüleceği gibi Toulmin'in kuramının ilk biçiminde ve daha sonra güncellenmiş biçiminde savlama eylemi üç temel bileşenden oluşur: *İddia* (claim), *veri* (data) ve *garanti* (warrants). Bu bileşenler üç yardımcı bileşenle genişletilebilir: Destek (backing), niteleyici (qualifier) ve reddedici (rebuttal).

Şekil 4: Savlamanın Bileşenleri



Sav yapısındaki bileşenler kısaca şöyle tanımlanabilir: İddia, ileri sürülen görüş, sonuçtur. Veri, iddiayı destekleyen her türlü nicel ve nitel bilgi sunumu-

dur. Garanti, iddia ve veri arasındaki uslamlama ilişkisidir. Destek, garantinin geçerliliğini destekleyen genel koşullardır. Eğer garanti yeterince açık değilse veya dinleyen, okuyan tarafından hemen kabul edilemiyorsa desteklemek gereklidir. Reddedici, iddiaya karşı oluşturulabilecek karşı kanıtları öngörerek çürütme eylemidir.

Niteleyici, veri ile iddiayı birbirine bağlayan ve iddianın doğruluk değerini işaretleyen vb. kipsel ifadelerdir. İddia tümcelerinin yüklemcil konumunda yer alan eylemlerin seçimi ve kiplikleri niteleyicinin işaretidir. Örneğin söylenebilir, söylemek doğru olacaktır, söylemek yanlış olmayacaktır, söyleyebiliriz, söyleyebilirim, olması gerektiği açıktır, sonucuna ulaşılmaktadır, olduğu anlaşılıyor, olduğu anlaşılmaktadır vb. gibi ifadeler Türkçede niteleyicinin işaretlerindendir. Uslamlama savlama eyleminde temel bileşenler açısından veri, niteleyici ve iddiayı ilişkilendirme biçiminde ortaya çıkmaktadır. Veri bir uslamlama ile örtük veya açık bir biçimde iddiaya bağlanmadıkça bileşenler birbirinden bağımsız önermelere dönüşecektir.

Toulmin'de (1958) ve Toulmin, Rieke ve Janik'te (1984) savlamadaki ögelerin farklı türdeki rolleri açısından yalnızca *sav yapısı* (argument structure) ele alınmıştır. Savlamadaki geçerlilik değerlendirmesi eylemi üzerinde ise yoğunlaşılmamıştır. Söz konusu bu boşluk, sav şemasının ve savlama ögelerinin Verheij tarafından yeniden yapılandırılıp ayrıntılandırılmasıyla doldurulmuştur. Verheij'in (2005) savlama modelinde savlamanın aşamalı bir süreç olduğu kabulünden yola çıkılarak tek aşamalı savlama ile çok aşamalı savlama ayrımına gidilmektedir. Tek aşamalı, yani *başlangıç düzeyindeki savlama* (elementary arguments) çok aşamalı savlamadan ayrılmakta ve onunla ilişkilendirilmektedir. Başlangıç düzeyindeki savlar veri, iddia ve garanti bileşenlerinden oluşur. Bu tür savlar tek aşamalıdır. Basit savlar olarak da adlandırılırlar. İki aşamalı savlar ise karmaşık sav yapısını beraberinde getirir (Verheij 2005). Dikkat edileceği gibi uslamlama sürecindeki öncül, savlama eyleminde savlama bileşenlerinin birbirleriyle kurdukları mantıksal ilişkiler nedeniyle veri değeri almak zorundadır. Bu durum aşağıdaki örnekler kullanılarak somutlaştırılabilir:

Örnek 1

Ayşe'nin yüzü çok asık görünüyor. *(Öncül)* Evde bir şeyler olmuş olmalı. *(Sözde Sonuç)*

Örnek 2

Işıklar yanıyor. *(Öncül)* Evde biri olmalı. *(Sonuç)*

Örnek 3

Kurdaki yükselişin tarım ve gıda sektörüne de birtakım yansımaları olacak. *(İddia)*

Nedeni basit... (Açık Neden Etki Uslamlaması Kodlaması) *(Garanti)*

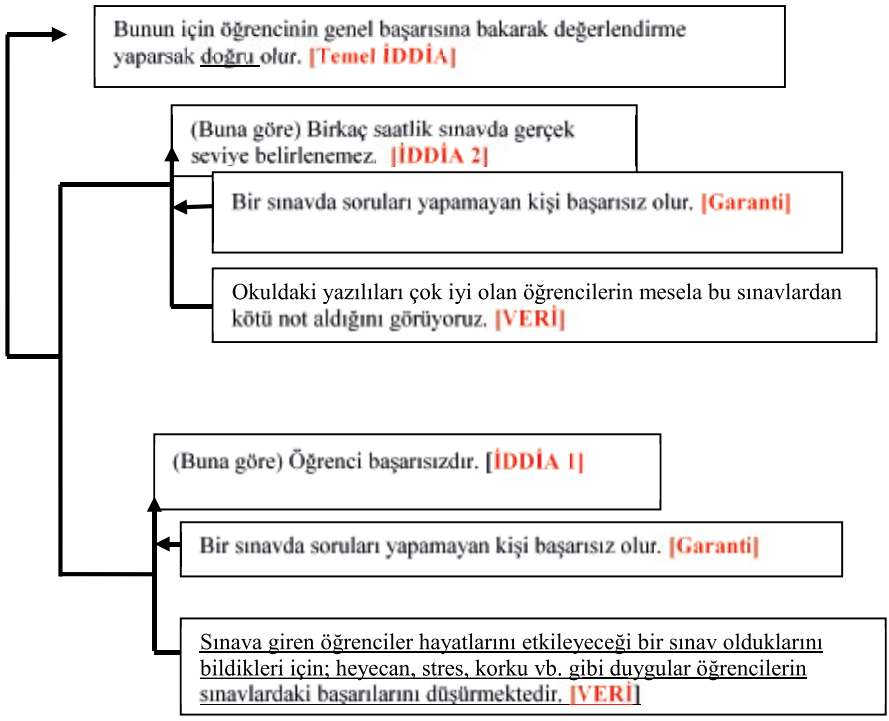
İthalata bağımlı bir tarım sektörümüz var. *(Destek)* Hâliyle girdi maliyetlerinde **dolar** ve **euro** etkisi oldukça yüksek. *(Veri)*

Yukarıda yer alan üç örnek arasındaki fark Örnek 1 ve Örnek 2'deki bildirim tümcelerinin içerdiği uslamlamanın savlama içermiyor oluşu gözlenerek belirlenebilir. Bu nedenle öncül veri değeri almamaktadır. Doğal olarak buradaki sonuç bildirimleri de iddia değeri almaz. Örnek 1'deki uslamlama bir *sözde uslamlama* örneğidir. Çünkü bir kişinin yüzünün asık olmasının nedeni sadece *evde bir şey olmuş olması* gerekliliği ile açıklanamaz. Ayrıca buradaki öncül için *evde bir şey olması olasılığı* doğruluğu tartışılır olsa da en iyi sonuç değildir. Yani, bu örnekte heptengitmeli bir uslamlama da yoktur. Sözde uslamlamalar içeren ifadeler çoğu kez kişisel yorum düzleminde kalır. Örnek 2'de bu kez bir heptengitmeli uslamlama ile karşılaşırız. Buradaki öncül için evde biri olmalı sonucu doğruluğu tartışılabilse de gerektirim ilişkisiyle en iyi sonuç değerini alabilir. Örnek 3'te ise neden etki uslamlaması içeren bir savlama yapıldığı görülmektedir. Öncül'ün sonuç için veri değeri alarak sonucun iddiaya dönüşümünü sağlayan savlama yapısıdır. Sav içeren uslamlamalar en yüksek iknâ etkisine sahiptir. Uslamlama ve savlama eylemleri analitik, sistemik ve eleştirel düşünmenin günümüz öğretim yaklaşımlarında giderek daha da değer kazanmasıyla günden güne eğitim bilimi alanında üzerinde çok daha fazla çalışılan konular hâline gelmiştir. Özellikle fen bilimleri ve matematik öğretimi alanları bu konulardaki çalışmalarda öne çıkan alanlar olarak dikkat çekmektedir. Son yıllarda ise dil öğretimi alanı ve özellikle ana dili eğitimi alanında da temel dil becerileri (okuduğunu anlama, yazma, dinleme ve konuşma) ve beceri gelişimi konularındaki çalışmalarda uslamlama ve savlama kavramlarının daha çok yer almaya başladığı görülmektedir. Aşağıdaki görüş içeren öğrenci metninde iki aşamalı sav yapısının bir örneği yer almaktadır. Bu sav bir neden etki uslamlaması içermektedir.

Örnek Öğrenci Metni: 6. Sınıf

Üniversitelere giriş veya SBS sınavları öğrencilerin gerçek seviyelerini ölçmemektedir. Öğrencilerin seviyesi sadece birkaç saatlik sınava bağlı olmamalıdır. [**ÖZET**]
Daha açık bir şekilde sınavlara bağlı olmayarak diğer başarılarını önde tutmalıyız aynı zamanda. Birkaç saatlik sınavda gerçek seviye belirlenemez. Okuldaki yazılıları çok iyi olan öğrencilerin mesela bu sınavlardan kötü not aldığını görüyoruz.
Birkaç saatlik sınavda yada sınava giren öğrencileri ele alırsak başarıları tam olarak ölçmemektedir. Sınava giren öğrenciler hayatlarını etkileyeceği bir sınav olduklarını bildikleri için; heyecan ,stres ,korku vb. gibi duygular öğrencilerin sınavlardaki başarılarını düşürmektedir.

Bu nedenle öğrencilerin sadece bir sınava bağlı olarak seviyelerini ölçmemeli, ölçüldüğü takdirde ise öğrencilerin gerçek başarı düzeyi ortaya çıkmamaktadır.



3. ELEŞTİREL OKUMA

3.1. Okumanın Çok Düzeyli İnşası

Uzun (2009, s. 9) "*Okuma, insan bilişiyle ilgili bireysel bir eylemdir. Okuma, sınırları belirsiz, bulanık bir kavramdır. Bu belirsizlik okuma çalışmalarında okumayı açıklamak üzere oluşturulmuş çok sayıda kavramın varlığıyla da kendini göstermektedir. Örneğin, metin kavrama (text comprehension), öykü anlama (story understanding), yorumlama (interpretation), okuduğunu anlama (reading comprehension), söylemi-bağlamı anlama (discourse understanding) bu kavramlardan sadece bir kaçıdır.*" demektedir. Uzun, ayrıca okuma eyleminin çok yönlü bir eklemleme içerdiğine ilişin şu açıklamayı yapmaktadır:

"Okuma eyleminin, temelde içsel olarak ulaşacağı olası sonuç metin anlamadır. Bu nedenle tüm bu kavramların işaret ettiği ortak noktadan hareketle

okuma, yapısal olarak metin anlama ile ilgili bilişsel bir "iş/eylem" olarak tanımlanabilir. Bu noktada metin kavramından ne anlaşılması gerektiği de önem kazanmaktadır. Metin, ortak bir konu ya da ilişkili alt konular yoluyla anlam oluşturmak üzere birbirine bağlanmış tümceler ve öbekler bütünüdür. Bir bilişsel eylem olarak okuma, metindeki değişik bilgi kaynakları arasında var olan etkileşimi kavramayı ve anlamayı gerektirir. Bilgi kaynakları arasındaki etkileşim, harflerle diğer harfler, sözcüklerle diğer sözcükler, tümcelerle diğer tümceler, paragraflarla diğer paragraflar ve metin ile diğer metinler arasında oluşur. Etkileşim, her metinde bütünden parçaya, parçadan bütüne ve metinden metine uzanır. Bu nedenle okuma, çok yönlü bir eklemleme içermektedir." (Uzun 2009, s. 9).

Uzun (2009, s. 9), Moorman ve Ram'a (1994) gönderim yaparak söz konusu çok yönlü eklemlenmenin aşağıda sıralanan temel okuma görevlerinin tanımlanmasına imkân verdiğinden söz eder:

"●Tümce işlemleme: Adıl gönderimlerini saptama ve izleme; söz dizimsel bölüklemeleri yapma ve sözcüksel erişimi gerçekleştirme.

- *(Eğer okunan metin bir anlatı ise) Öykü yapısını anlama: Karakter tanımlama; olayların geçtiği uzam ve zamanı tanımlama; olay örgüsünü betimleme; türü tanımlama.*
- *Senaryoyu anlama: Kılıcılar, eylemler, durumlar, nesneler ve yerleri bileşen olarak kullanarak olayları bölükleme; amaçları, bilgileri ve kişisel kabulleri ile inançlarına göre kılıcıları biçimlendirme; kılıcılarına göre eylemleri biçimlendirme.*
- *Bellek yönetimi: Genel bellekte depolanmış bilgi ve bilgiyi geri çağırma yoluyla gerçekleşir. Okuma deneyimi sonucunda oluşan soruları ve(ya) tanımlanan problemleri yapılandırma; gerekli bilgileri bellekten geri çağırma; yeni bilgileri, soru ve problemleri bellekte uygun yerlere yerleştirme.*
- *Üst denetim: İlgi ve anlamaya dayanan okuma derinliğini yöneten odak denetimini (focus control) yapma; alışılmış dünyadan farklı olanın farklılığını geçici bir süre ile de olsa kabul etme.*
- *Açıklama ve nedenleme: Bu görevler üst düzey uslamlama ve öğrenme edimleridir."*

Burada belirtmek gerekir ki açıklama ve nedenleme daha önce ilgili alt bölümlerde de değindiğim gibi hem analitik hem de eleştirel düşünme biçimi için temel roller yüklenen eylemler olarak eleştirel okuma açısından da özel bir role sahiptir. Bu durumun temel nedeni, anlamanın karmaşık bir bilişsel sürece gönderim yapıyor oluşudur. Öyle ki anlamak bir yanılsama da olabilir.

Bu durum bizi kavrama ve anlama ilişkisine yönlendirecektir. Genel bir yaklaşımla kavrama, anlama eyleminin gerçekleşmesi için ön koşul oluşturur ve bu nedenle anlama eylemiyle zorunlu bir ilişki içermektedir. Kavrama, insan beyninin bir şeyi zihinsel olarak "yakalama" yeterliliğine ve buna bağlı olarak olgu, olay ve düşünceleri anlama gücüne işaret eder. Okurlar okuma sırasında kendilerine destek olacak ve okuduklarını kavramalarına yardım edecek çeşitli becerileri geliştirmek zorundadır. Anlama ise bir *zihinsel kılıcı*nın (cognitive agent) dışsal bir nesneye, uyarana bağlı olan bir sunumu, yine genellikle aslıyla ilişkilenmiş bir soyutlama olarak içsel bir sunuma dönüştürmesidir. Bu yeni sunum, asla ait göze çarpan özellikleri yakaladığı gibi ondan farklılıklar da içerebilir. Başarılı bir anlama, tahmin etme ve açıklama yapmaya olanak verir (Moorman ve Ashwin, 1994; akt. Uzun 2009, s. 10).

Okuduğunu kavramanın farklı niteliksel düzeylerinin varlığı da sürecin bir diğer yönü ve boyutudur. Düz anlamsal kavramadan bütünleyici kavramaya dek uzanan bu niteliksel düzeyler (Dechant 1991; akt. Uzun 2009, s. 12) aşağıda yer almaktadır:

Tablo 3: Okuduğunu Kavramanın Farklı Niteliksel Düzeyleri

Düz anlamsal (literal) kavrama
Çıkarımsal (inferential) kavrama
Örgütlenmeye yönelik (organizational) kavrama
Değerlendirici (evaluative) kavrama (eleştirel okuma)
Yaratıcı kavrama
Bütünleyici (integrative) kavrama

İşlevsel okuma modeline bakıldığında söz konusu okuduğunu kavrama düzeylerinin aşağıdaki gibi içeriklendirildiği görülür (Moorman ve Ram 1994, s. 24-26; Uzun 2009; Uzun, Bozkurt ve Erdoğan 2011):

Düz anlamsal kavrama (literal comprehension): Metnin içerdiklerine yönelik doğrudan sorulara başarılı bir biçimde yanıt vermeyi sağlayan kavrama
Anlamsal çıkarım (semantic inferencing): Düz anlam düzeyine kavramsal bilginin eklendiğini gösteren kavrama
Gönderim (reference): Metindeki adılların ve diğer gönderim ögelerinin göndergelerini saptama
Metinsel senaryoya bağlı çıkarım (episodic inferencing): Metinde sunulan olay ve durumlar ile kaynağını kişisel deneyimlerden alan zihindeki benzer senaryoları ilişkilendirerek derin metni oluşturacak bir uslamlama yapma

Metinsel senoryaya bağlı kavrama (episodic comprehension): Metindeki olay ve durumları bir bütün olarak anlama ve temel nitelikli neden ilişkilerini fark etme/görme
Bütünleştirme (incorporation): Metnin bütüncül anlamının önceki kişisel deneyimlerle nasıl ilişkilendiğini fark edebilme/görebilme ve bu anlamı gelecekte yaşanabilecek benzer nitelikli olası eylemlerle ilgili deneyimler için bir uslamlama yapmak üzere kullanabilme
Tarihsel gönderim (historical reference): Gereken durumlarda metnin gerektirdiği özelleşmiş art alan bilgilerini okuma sürecinde işe koşma

Okuduğunu kavramanın yukarıda açıklanan çok düzeyli yapısı öğretim biliminde farklı okuma yaklaşımları ile pek çok çalışmanın yapılmasına neden olmuştur. Bu yaklaşımlardan biri de eleştirel okuma yaklaşımıdır. Eleştirel okuma yaklaşımı, öğrencilerin okuduklarının mantığını anlamalarına yardımcı olmak üzere geliştirilmiştir. Eleştirel okuma sırasında, analitik ve eleştirel düşünme birlikte çalışır. Bu nedenle eleştirel okuma önceki bölümlerde ele alınan analitik ve eleştirel düşünme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Eleştirel okuma, en basit biçimde bir metindeki bilgi ve düşünceleri keşfetme eylemi olarak görülür. Bu eylem, dikkatli, etkin, yansıtıcı, analitik, eleştirel bir okuma eylemidir. Ne yazık ki öğretim bilimin bu vurgusu dil dersi kitaplarında yeterince öne çıkamamaktadır. Bu durumun sonucu olarak öğrenciler, dildeki sözcüklerin ve ifadelerin nasıl kesin veya kesin olmayan, açık veya örtük hatta örtülü bir şekilde kullanıldığını kavrayamazlar. Dilin mantığını anlamadaki eksiklikleri de okurken düşüncelerinin netleşmesini zayıflatır (Paul 1990).

3.2. Eleştirel Okuma Yaklaşımı

80'lerin başından beri hem okuma hem de yazma becerilerini geliştirmenin bir aracı olarak dil derslerinde okuma ve yazma etkinliklerinin birleştirilmesi, bütünleştirilmesi hakkında pek çok çalışma yapılmıştır. Çeşitli araştırmaların bulgularından yola çıkılarak okuma ve yazmayı paralel süreçler olarak gösteren modeller ortaya konmuştur. Bu modeller hem okuyucuların hem de yazarların anlam elde etmek için aynı adımları kullandığını ve hem okuma hem de yazmanın bir süreç içerdiğini varsaymaktadır (bk. Petrosky l982; Squire l984). Sonraki on yılda ise araştırmacıların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin bir yolu olarak da okuma-yazma bağlantısıyla ilgilenmeye başladıkları görülür (bk. Simpson l996; Kurt ve Farris l990). Bu doğrultuda, eleştirel okuma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için etkili teknikler ve model dersler geliştirmeye yönelik yoğun bir çaba ortaya konmuştur.

Geleneksel olarak bir metin sadece tümce dizileri olarak görülürken çağdaş yaklaşımlarda dil bilimi ve toplum bilimi çıkışlı dil kuramları metinleri

doğası gereği toplumsal bir olgu olarak kabul eder. Wallace (2003) okumayı hem okuyucuların hem de yazarların toplumsal bağlamda gerçekleştirdiği bir eylem olarak görmektedir. Başka bir deyişle metin üreticisi, metin alıcısı ve metnin kendisi bu toplumsal süreçte değişen ve dinamik bir ilişki içindedir. Wallace (2003, s. 12) bağlam kavramının eleştirel okuma için oldukça önemli olduğuna vurgu yapar. Araştırmacı, okuma sırasında okuyucunun iki farklı rolü olduğunu belirtir. Bu rollerden ilki "metin alıcısı" olma rolüdür. Diğeri ise "okuyucunun toplumsal rolü"dür. Wallace yapısalcıların okuyucu için hep metin alıcısı rolüne vurgu yaptıklarını, metnin özerkliğini vurgularken okuyucuya verilen bu rolü nispeten daha geri plana attıklarını belirtir. Metin alıcısı rolü, yapısalcılar için başlangıçta okuma eylemi açısından edilgen bir rolken daha sonra bu kavram, "metinlerden anlam çıkaran" olarak tanımlanarak etken bir rol olarak nitelenmiştir (Wallace 2003, s. 15). Wallace'ın (2003, s. 16-17) belirttiği ikinci rol, metin veya yazarla sürekli etkileşim hâlinde olan okuyucunun toplumsal rolüdür.

Eleştirel okuyucular, sadece vakit geçirmek amacıyla sözcüklere ve ifadelere bakmazlar. Hudson (2007) eleştirel okumanın öğrencilerin okuduklarını ayrıştırıp yeniden birleştirebilmelerini ve değerlendirebilmelerini gerektirdiğini belirtmektedir. Bu belirleme, okuyucunun kullanabileceği eleştirel okuma stratejilerinin metindeki bilgileri analiz etme, sentezleme ve değerlendirme çerçevesinde geliştirildiği anlamına gelir. Eleştirel okuyucular sadece söylenenleri değil, sezdirilenleri ve varsayılanları da sorgularlar. Dikkatle dinleme, yazma, konuşma ve sorgulama yoluyla okudukları metinlerle etkileşime girebilirler. Oturup bir metnin anlamının kendilerine gelmesini beklemezler, bu anlamı yaratmak için yoğun bir bilişsel uğraş verirler. Bu nedenle okuma ile ilgili deneyimlere bağlı olarak, eleştirel bir okuyucu olmak, okumanın ne olduğuna ilişkin kavrayışta önemli bir değişiklik gerektirebilir. Söz konusu kavrayış değişikliği ile analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin öğrencideki gelişimi ve öğrencinin eleştirel okuma stratejilerini kullanabilme yeterliliği arasında doğrudan bir ilişki vardır.

3.3. Eleştirel Okuma Stratejileri

Eleştirel okuma, öğrencilerin en yüksek düzeyde kavrama gerçekleştirmek üzere sınıfta öğretmenleriyle birlikte etkileşimli bir öğrenme tecrübesi geçirmelerini gerektiren bir sürece işaret eder (Combs 1992). Eleştirel okuma stratejileri öğrencileri eleştirel okumaya yönlendiren ve sonrasında eleştirel düşünmelerini geliştirecek stratejilerdir. Sousa (2004), eleştirel okuma konusunda aşağıda ayrıntılarına yer verdiğim sekiz aşamalı bir strateji önerisi sunmaktadır:

Ön izleme (previewing): Okuyucu metni okumadan önce ön izleme yapar ve metnin içeriğini başlık ve alt başlıklardan tahmin eder.
Bağlamı kurma (contextualizing): Okuyucunun metnin tarihsel, biyografik ve kültürel bağlamlarını göz önünde bulundurarak metnin anlamına erişim hedefiyle çıkarımlar yapmasını ve sentezler yapmasını gerektirir. Burada Wallace'ın (2003) okuyucu rolleri kavramını ve okuyucunun toplumsal rolünün hatırlanması zor olmayacaktır.
Sorgulama (questioning): Bu stratejiyi kullanırken okuyucu, okuduğu metnin içeriği hakkında sorular sorar.
Yansıtma (reflecting): Okuyucu metnin içeriği hakkında sorular sorarken bir yandan da kendi tepkilerini gözlemler. İnançları ve değerleri üzerine düşünerek açıklamalar, vurgulamalar yapar ve not alır.
Ana hatları çizme ve özetleme (outlining, summarizing): Okuyucu okuduğu metnin ana hatlarını çizerken ve özetlerken ana düşünceyi tanımlar ve yeniden ifade ederek açımlar. *Açımlama* (paraphrase) kavrama ile doğrudan ilişkilenen bilişsel bir eylemdir.
Bir savı değerlendirme: Bir savı değerlendirirken okuyucu, metinde yer alan olgu ve kanaatleri, neden etki ilişkilerini, iddia ve destekteri, öncül sonuçları bulur ve metni analiz eder, yorumlar ve tartışır.
İlgili bazı metinleri benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırma: Son adımda, okuyucular daha iyi bir okuduğunu anlama deneyimi elde etmek için metinler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları saptamak üzere bazı ilgili metinleri karşılaştırır.

Axelrod ve Cooper'da (2002) ise eleştirel okuma stratejilerinin sıralılığı açıklama ekleme, ön izleme, bağlamsallaştırma, ana hatları çizme, karşıtlığı analiz etme, özetleme, açımlama, sentezleme, sorgulama ve yansıtma biçiminde sunulmuştur. Axelrod ve Cooper temel eleştirel okuma stratejilerinin, anahtar sözcükleri belirleme ve okunan metin hakkında soru oluşturmaya imkân veren açıklamaları yapma ile bağlantısına vurgu yapmaktadır.

Tovani (2000) önerdiği eleştirel okuma stratejilerini şöyle ifade etmektedir: 1) Okumadan önce öğrenciler okumanın amacını belirlemeli, ardından metni gözden geçirmeli ve metnin genel yapılarına ve dil özelliklerine dikkat etmelidir. 2) Okurken yazarlar bazı notlar almalı ve okudukları metindeki bilgileri önceki bilgi veya deneyimleriyle ilişkilendirmeli, ardından da ne anladıklarını kontrol etmelidirler. 3) Okuduktan sonra, metin anlamına erişimi kolaylaştıracak önemli noktaların bir özetini yapmalıdırlar. Özetle eleştirel okuma gerçekleştirebilmek için okuyucunun bir metni analiz etmesi ve ardından sorgulaması gerekir.

SONUÇ

Analitik düşünebilen ve eleştirel okuyabilen insanlar, topladıkları bilgilere dayanarak bir öngörü oluşturabildikleri için problemleri daha ortaya çıkmadan önce belirleyebilirler. Böylece önceden plan yapabilir ve olası bir problem ile ilgili olarak mümkün olan en iyi çözüm için öneriler sunabilirler. Düşünceler arasındaki bağlantıların kavranması ve anlaşılmasında, akıl yürütmelerdeki tutarsızlıkların ve hataların belirlenebilmesinde, problemlere tutarlı ve dizgeli bir şekilde yaklaşılmasında, kişinin kendisinin ve diğer kişilerin varsayımlarının, inançlarının ve değerlerinin gerekçeleri üzerinde derinlemesine düşünebilmesinde analitik düşünme ve eleştirel okuma bireye en etkili yolu sunar. Bu bölüm boyunca yer yer vurgulandığı gibi söz konusu beceri ve stratejilerin geliştirilebilmesi için en doğal zemin ana dili dersleridir. Bu nedenle ana dili olarak Türkçenin öğretiminin temel hedefleri arasında da hem analitik düşünme süreci ve analitik becerin hem de eleştirel okuma stratejilerinin geliştirilmesi çabası günden güne daha fazla öne çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*, Longman, New York.

Axelrod, R. B. ve Cooper, C. R. (2002), *Reading Critically, Writing Well: A Reader and Guide*, Bedford/St. Martin's.

Bairagya, I. ve Joy, B. (2021), "What Determines the Quality of Higher Education? A study of Commerce Graduates in Kerala (India)", *Journal of the Asia Pacific Economy.* https://doi.org/10.1080/13547860. 2020.1870067

Barnett, J. E., ve Francis, A. L. (2012), "Using Higher Order Thinking Questions to Foster Critical Thinking: A classroom study", *Educational Psychology, 32(2)*, s. 201-211. https://doi.org/10.1080/01443410.2011. 638619

Baron, J. (2008), *Thinking and Deciding*, Cambridge University Press, New York, NY.

Bartlett G. (2001), "Systemic Thinking, A Simple Thinking Technique for Gaining Systemic Focus." The International Conference on Thinking Breakthroughts.

Beers, G. K. ve Probst, R. E. (2013), *Notice & Note: Strategies for Close Reading*, Heinemann, Portsmouth, NH.

Beňo, P., Havan, P. ve Šprinková, S. (2020), "Structured, Analytical and Critical Thinking in the Educational Process of Future Teachers", *Acta Educationis Generalis*, *10(3)*, s. 111-118.

Bloom, B. S. (1950), *Problem-solving processes of college students: An exploratoryinvestigation*. Chicago, IL: Supplemental Educational Monographs 73.

Calkins, L. (2012), *A Curricular Plan for the Reading Workshop Grade 7. 2011-2012*, Heinemann, Portsmouth, NH.

Combs, R. (1992), *Developing Critical Reading Skills through Whole Language Strategies*, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353556.pdf

Cooper, A. R. (2012), "What is Analytics? Definition and Essential Characteristics", *JISC CETIS Analytics Series*, *1(5),* s. 1-10.

Dewey, J. (1933), *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, D. C. Heath and Co., Boston.

Ennis, R. H. (1987), "A taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities", *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice 1987* içinde (Eds: J. Baron ve R. Sternberg), s. 9-26, W. H. Freeman, New York, NY.

Ennis, R. H. (1989), "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research", *Educational Researcher*, *18*, s. 13-16.

Ennis, R. H. (1997), "Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues", *Inquiry, 16*, s. 1-9.

Ericsson, K. A. (2003), "The Acquisition of Expert performance as Problem Solving: Construction and Modification of Mediating Mechanisms Through Deliberate Practice", *The Psychology of Problem Solving 2003* içinde (Eds: J. E. Davidson ve R. J. Sternberg), s. 31-83), Cambridge University Press, Cambridge.

Facione, P. (2011), "Critical Thinking: What It is and Why It Counts", *Insight Assessment, Pearson Education, 9*, s. 1-28.

Greenstein, L. (2012), *Assessing 21st Century Skills: A Guide to Evaluating Mastery and Authentic Learning,* Corwin Press.

Halpern, D. F. (2003), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Heiman, M. ve Slomianko, J. (1988), *Methods of Inquiry & Technology of Change,* Learning to Learn, Inc, Cambridge, MA.

Hickey, M. (1990), "Reading and Social Studies: The Critical Connection", *Social Education, 54*, s. 175-179.

Hiebert, J. ve Carpenter, T. P. (1992), "Learning and Teaching with Understanding", *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning 1992* içinde (Ed. D. A. Grouws), s. 65-97, National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA.

Heong vd. (2012), "The Needs Analysis of Learning Higher Order Thinking Skills for Generating Ideas", *Social and Behavioral Sciences*, *59*, s. 197-203.

Holyoak, K. J. ve Morrison, R. G. (2005), "Thinking and Reasoning: A Reader's Guide",*The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning 2005* içinde (Eds: K. J. Holyoak ve R. G. Morrison), s. 1-9, Cambridge University Press, Cambridge.

Hudson, T. (2007), *Teaching Second Language Reading*, Oxford University Press, Oxford.

Kay, K. (2009), "Middle Schools Preparing Young People for 21st Century Life and Work,", *Middle Sch. J., 40(5)*, s. 41-45.

Kuhn, D. (1991), *The Skills of Argument*, Cambridge University Press, New York, NY.

Kurt, B. L. ve Farris, P. J. (1990), "Empowering Students to Reading, Writing, and Reasoning", *Journal of Reading, 33(6)*, s. 436-441.

Kusuma, M. D., Abdurrahman, R. U. ve Suyatna, A. (2017), "The Development of Higher Order Thinking Skill (Hots) Instrument Assessment In Physics Study", *Journal of Research & Method in Education, 7(1), s.* 26-32.

Leighton, J. P. (2004), "Defining and Describing Reason", *The Nature of Reasoning 2004* içinde (Eds: J. Leighton ve R. Sternberg), s. 3-11, Cambridge University Press, Cambridge.

Madhuri, G. V., Kantamreddi, V. S. S. N. ve Prakash Goteti, L. N. S. (2012), "Promoting higher order thinking skills using inquiry-based learning", *European Journal of Engineering Education, 37(2)*, s. 117-123.

Magsino, R. M. (2014), "Enhancing Higher-Order Thinking Skills in a Marine Biology Class Through Problem-Based Learning", *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 2(5)*, s. 1-6.

Majeed, B. H. (2017), "The Conceptual Mathematical Knowledge and Analytical Thinking for the First Stage Students at Math Sciences Department, Faculty of Education for Pure Sciences, IBN Alhaithem, University of Baghdad", *International Journal of Science and Research (IJSR), 6 (12)*, s. 1379-1392.

Markle, S. M. ve Droege, S. (1980), "Solving the Problem of Problem Solving Domains", *NSPI Journal*, *February*, s. 30-33.

Mayer, R. E. ve Wittrock, M. C. (2006), "Problem Solving", *Handbook of Educational Psychology 2006* içinde (Eds: P. A. Alexander ve P. H. Winne), s. 287-304, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Moorman, K. ve Ram, A. (1994), *A Functional Theory of Creative Reading*, Technical Report Series. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.

Paul, R. (1990), *Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*, Center for Critical Thinking and Moral Critique, Rohnert Park.

Paziotopoulos, A. ve Kroll, M. (2004), "Hooked on Thinking", *Journal of The Reading Teacher, 57 (7)*, s. 672- 677.

Permana, T. I., Hindun, I., Rofi'ah, N. L. ve Azizah, A. S. N. (2019), "Critical Thinking Skills: The Academic Ability, Mastering Concepts and Analytical Skill of Undergraduate Students", *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, *5(1)*, s. 1-8. https://doi.org/10.22219/jpbi.v5i1.7626

Petrosky, A. R. (1982), "From Story to Essay: Reading and Writing", *College Composition and Communication, 33(1)*, s. 19-36.

Resnick, L. B. (1987), *Education and Learning to Think,* National Academy Press, Washington DC.

Robbins, J. K. (2011), "Problem solving, reasoning, and analytical thinking in a classroom environment", *The Behavior Analyst Today, 12(1),* s. 41-48.

Robbins, J. K. (1996), *TAPS for Teachers*, Robbins/Layng & Associates, Seattle, WA.

Robbins, J. K., Layng, T. V. J. ve Jackson, P. (1995), *Fluent Thinking Skills*, Robbins/Layng & Associates, Seattle, WA.

Samson, R. W. (1975), *Thinking Skills: A guide to Logic and Comprehension*, Innovative Sciences, Stamford, CT.

Schraw, G., McCrudden, M. T., Lehman, S. ve Hoffman, B. (2011), "An Overview of Thinking Skills", *Assessment of Higher Order Thinking Skills 2011* içinde (Eds: G. Schraw ve D. R. Robinson), s. 19-45, IAP Information Age Publishing.

Serravallo, J. (2015), *The Reading Strategies Book: Your Everything Guide to Developing Skilled Readers*, Heinemann, Portsmouth, NH.

Simpson, A. (1996), "Critical Questions: Whose Questions?", *The Reading Teacher, 50(2)*, s. 118-127.

Skinner, B. F. (1957), *Verbal Behavior,* Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, NJ.

Skinner, B. F. (1969), *Contingencies of Reinforcement: a Theoretical Analysis,* Appleton-Century-Crofts, NY.

Stella, C. (2003), *The Study Skills Handbook*, Palgrave-Macmillan: Basingstoke.

Cottrell, S. (2005), *Critical Thinking Skills*, Palgrave, Basingstoke.

Sternberg, R. J. (2006), "The Rainbow Project: Enhancing the SAT through Assessments of Analytical, Practical, and Creative Skills", *Intelligence, 34*, s. 321-350.

Sternberg, R. J. (2002), "Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence", *Educational Psychology Review, 14(4)*, s. 383-393.

Sousa, D. A. (2004), *How the Brain Learns to Read?* Sage, Thousand Oaks, CA.

Squire, J. R. (1983), "Composing and Comprehending: Two Sides of the Same Basic Process", *Language Arts, 60(5)*, s. 581- 589.

Tierney, R. J. ve Shanahan, T.(1991), "Research on the Reading-Writing Relationship. Interactions, Transactions, and Outcomes", *Handbook of Reading Research (2) 1991* içinde (Eds: R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal ve P. D. Pearson), s. 246-280, Longman, New York.

Tofade, T., Elsner, J. ve Haines, S. T. (2013), "Best Practice Strategies for Effective Use of Questions as a Teaching Tool", *American Journal of Pharmaceutical Education, 77(7)*, s. 1-9.

Toulmin, S. (1958), *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge.

Toulmin, S., R. Rieke, R. ve Janik, A. (1984), *An Introduction to Reasoning*, Macmillan Publishing Co., NY.

Tovani, C. (2000), *I Read It, but I Don't Get It: Comprehension Strategies for Adolescent Readers*, Stenhouse Publishers.

Verheij, B. (2005), "Evaluating Arguments Based on Toulmin's Scheme", *Argumentation 19*, s. 347-371.

Vidergor, H. E. (2017), "Effectiveness of the Multidimensional Curriculum Model in Developing Higher-Order Thinking Skills in Elementary and Secondary Students", *Curriculum Journal, 29(4), s.* 1-21.

Wallace, C. (2003), *Critical Reading in Language Education*, Palgrave Macmillan Limited, Basingstoke.

Whimbey, A. (1975), *Intelligence Can Be Taught*, E. P. Dutton & Co., NY.

Whimbey, A. ve Lochhead, J. (1991), *Problem Solving and Comprehension*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Wilkin, C. L. (2017), "Enhancing Critical Thinking: Accounting Students' perceptions", *Education and Training, 59(1)*, s. 15-30. https://doi.org/10.1108/ET-01-2015-0007

Yeung, S. S. (2015), "Conception of teaching higher order thinking: perspectives of Chinese teachers in Hong Kong", *Curriculum Journal*, 26(4), s. 1-26.

Uzun, L. (2007), "Bir proje çalışması: Bilimsel Metinler, Savlama Eylemi ve Retorik Sunumlar", *XXI Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri 2007* içinde (Eds: Y. Aksan ve M. Aksan), s. 328-336, Mersin Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayını, Mersin.

Uzun, G. L. (2009), "Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma", *Dil Dergisi*, *143*, s. 7-19.

Uzun, G. L., Bozkurt, Ü. ve Erdoğan, T. (2011), "Okuma Süreci, Okuma Çıktıları ve Yaratıcı Okuma: İlköğretim Öğrencileri Üzerine Gözlemler" *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching 2011* içinde (Eds: G. L. Uzun ve Ü. Bozkurt), s. 181-205, Die Blue Eule, Essen.

Uzun, L., Emeksiz, E. Z., Turan, U. D., ve Keçik, İ. (2014), "Sosyal Bilimler Alanında Türkçe Yazılan Özgün Araştırma Yazılarında Uslamlama Türlerine Göre Sav Şemaları", *27. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri 2013* içinde, s. 305-319, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Zaharin, N. A. , Sharif, S. ve Mariappan, M. (2018), "Computational Thinking: A Strategy for Developing Problem Solving Skills and Higher Order Thinking Skills (HOTS)", "*International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, (8)10*, s. 1266-1278.

Zazkis, R., Dubinsky, E. and Dautermann, J. (1996), "Coordinating Visual and Analytic Strategies: A Study of Students' Understanding", *J. for Research in Mathematics Educ., 27(4)*, s. 435-437.

VII. BÖLÜM

ÇEVRİM İÇİ VE ÇEVRİM DIŞI OKUMA

Erol DURAN*

* Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

ÇEVRİM İÇİ VE ÇEVRİM DIŞI OKUMA

GİRİŞ

Teknoloji, çeşitli açılardan insanların yaşamlarına doğrudan müdahale etmektedir. Teknoloji adı altında günlük yaşamda yerini alan iletişim araçları, çok modlu uygulamalar ve sosyal medya araçları büyük bir yer edinip gelişerek cazibesini korurken eski alışkanlıkları, eylemleri, düşünceleri, yaşam tarzlarını farklılaştırma noktasında da oldukça iddialıdır. Birden çok alan üzerinde etkili olan teknolojinin etki altında bıraktığı alanların başında şüphesiz ki eğitim gelmektedir. Eğitim alanında ise bu etkilerden okuma becerisi de nasibini almıştır.

Teknolojideki gelişmeler, bilgiye erişimi farklılaştırmıştır. Artık internet, farklı dilde yayınlanan haberleri çevrim içi okuma, bir dili doğrudan öğretme (Bonk ve Zhang 2008, s. 62), dersleri çevrim içi yürütme, alışveriş, yemek, ulaşım, sağlık gibi hizmetlerden yararlanma amaçlarıyla kullanılmakta; neredeyse bütün işlemler web tabanlı araçlar sayesinde kolaylıkla halledilebilmektedir. Daktilolarla yazılan, daksil ile düzenlenen metinlerden; ekranda yer alan metin kutucuğuna yazılarak anında paylaşılan bilgilere geçiş serüveni oldukça köklü bir değişimin izdüşümüdür. Öyle ki artık öğretmenler, öğrencilere ve dijital ortamlara ayak uyduramamaktan yakınmakta, kütüphaneciler kitapları etiketlemek yerine bilgileri farklı ortamlara aktarmaya çalışmakta, ebeveynlerin ise çocukların gelecekleri üzerindeki kaygıları her geçen gün artmaktadır. Dijitalleşme sayesinde insan zihnini diri tutan okuma ve yazma eylemleri de farklı boyutlar kazanmaktadır. Öyle ki yazının paylaşılması için kâğıt, taş, deri gibi nesnelerden çıkılan yol, teknoloji sayesinde dijital ekranlara doğru evrilmiştir. Bu dönüşümde okuma eyleminin temel bileşenleri olan metnin okunuş şekli, kitapların tutuluşu, göz ve beyin hareketleri, okuma araçları, okurların özellikleri, okurun beklentileri, okuma alışkanlıkları ve okuma kavramına yüklenen anlamlar da farklılaşmıştır. Bu durum okurların okuma stillerine, zihinlerde var olan alışılagelmiş okuma şekline doğrudan bir müdahaledir. Artık basılı olma, kalınlık, sayfa kalitesi gibi dokunsal unsurları aşarak parlaklık, çözünürlük gibi unsurların önemli olduğu ekrana yüklü metinler tercih edilir olmuştur. Böylece okumanın daimî materyalleri, görevlerini mürekkeple kâ-

ğıdın buluştuğu basılı kitaplarla birlikte ekranlara taşımakta ya da ekranlarla zenginleşen içerikler her geçen gün daha da ivme kazanmaktadır.

Bilgiyi edinme, paylaşma ve kullanma süreçlerinde bilinen davranış kalıplarının değişmesinde, ekran üzerinde okuma yapmayı sağlayan teknolojinin etkisi büyüktür. Bu yönüyle mevcut dönem ve bu dönemin aktörleri, iki kapak arasına yerleştirilerek basılan materyale alternatif olarak ekran okuma ile yeni tür yayınlara ve yeni bir döneme tanıklık etmektedir. Özellikle cep telefonlarının internetle buluşması sayesinde, önceden sadece bilgisayar aracılığıyla yapılan pek çok işlem üzerinde zaman ve mekân kavramları daha esnek hâle gelmiştir. Mobil cihazlar herkesin kendi bilgi gereksinimini karşıladığı öncelikli bilgi erişim kapısına dönüşmüştür. Herkesin okuma sürecini etkilediği ve bu süreçten etkilendiği bu dönem, daha önceki kuşaklar tarafından deneyimlenmemiş yeni özelikler barındırmaktadır (Odabaş, Odabaş ve Sevmez 2018, s. 140).

Çevrim içi ve çevrim dışı okuma ile ilgili araştırmalar, uluslararası literatürde geçen yüzyılda başlamıştır. Ülkemizde ise 2000 yılından sonra bu alandaki çalışmaların başladığı görülmektedir. Özellikle 20. yüzyılın sonunda ve 21. yüzyılın başında çok sayıda araştırmacı (Buckingham, 2000; Holloway ve Valentine, 2002; Merchant, 2007; Nixon 2003; Sefton 1998; Skelton and Valentine, 1998; Çifci ve Varal 2020) dijital medya araçlarının, çevrim içi ve çevri dışı okumanın, gençlerin günlük ve eğitim hayatlarının merkezi hâline geleceğini söylemekteydi. Ve beklenen durum gerçekleşti. Özellikle pandemi sürecinde çevrim içi ve çevrim dışı okumalar öğrencilerin eğitim hayatlarının en temel noktası oldu.

1. DİJİTAL YERLİLİK VE DİJİTAL GÖÇMENLİK

Prensky (2001), günümüz bireylerini dijital yerliler ve dijital göçmenler olarak ikiye ayırmaktadır. Doğduğu günden itibaren, yaşadığı ortamda bilgisayar, cep telefonları ve dijital çağın diğer araçları bulunan ve bunları kullanan bireyler "Dijital Yerliler", bu teknolojileri sonradan öğrenenler ise "Dijital Göçmenler" olarak adlandırılmaktadır. Dijital Yerlilerin ve Dijital Göçmenlerin bu dünyayı algılama ve öğrenme stilleri farklıdır ve bu farklılık oldukça doğaldır. Dijital Yerli öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğrenme ortamları farklılaşmaktadır.

Prensky farklılaşan iki nesli sınıflandırarak dijital dünyaya doğanlara "Dijital Yerli", dijital dünyaya doğmayıp yaşamının ilerleyen zamanlarında teknolojiden etkilenerek teknolojiyi benimseyenlere "Dijital Göçmen" ismini vermiştir. Prensky'e göre iki neslin sahip olduğu özellikler şunlardır:

Tablo 1: Dijital Yerli ve Dijital Göçmen Birey Özellikleri

Dijital Yerli	**Dijital Göçmen**
Bilgisayar, video oyunları, internet gibi mecralarda dijital dile hâkimdir.	Dijital uygulamalarda eski dilsel alışkanlıkları ile dijital dil ögelerini birleştirir.
Bilgiyi hızlı alır.	Bilgi almak için internet yerine basılı materyalleri önceler.
Eşzamanlı gerçekleştirilen çoklu görevlere uyum sağlar.	Okuma ve düzenleme gibi eylemlerde bilgisayar kullanmak yerine metni yazdırarak işlem yapar.
Bilgi alırken anlık, rastgele erişime açıktır.	Bilgiyi aşamalı ve yavaş öğrenir.
İnternete bağlı ortamda daha verimli çalışır.	Bilgi öğrenme sürecinde eş zamanlı olarak televizyon izleme, müzik dinleme gibi etkinlikler yapmak istemez.
Oyunu ciddi bir uğraşa tercih eder.	Öğrenmenin sürecinin eğlenceli olabileceğini düşünmez.
Hiper metin, indirme işlemi, dijital kitaplık, (Batur, Özcan ve Sağcan 2019), anlık mesajlaşma gibi kavramlara aşinadır.	Okuma ile ilgili bildiği kavramlar kâğıt, metin, kütüphane gibi bilindik kavramlardır.

Bu görüşlere benzer bir yaklaşım sunan Palfrey ve Gasser (2008, s. 2-3) 1980'den sonra dünyaya gelenlerin dijital yerli olarak kabul edilebileceğini ve dijital göçmenlerden farklı olarak dijital yerlilerin şu özellikleri taşıdığını belirtmişlerdir:

> Basılı bir mektubun nasıl oluşturulacağını bilmese de e-posta yazabilirler.
>
> Sohbet eylemini yüz yüze veya çevrim içi olarak gerçekleştirebilirler.
>
> Biriyle yüz yüze tanışmadan önce genellikle çevrim içi ortamlarda tanışırlar.
>
> Buluşma için arama yerine anlık mesajlaşmayı tercih ederler.
>
> Yeni yazılım programlarını kolaylıkla öğrenebilirler.
>
> İhtiyaç duydukları bilgiler için sürekli internet ortamına başvururlar ve bu ortamlardan elde ettikleri bilgilere güvenirler.
>
> Çoğunlukla gazete veya dergi satın almaz, haberleri çevrim içi ortamlardan okumayı tercih eder.

2008 yılında ortaya konulan bu düşünceler, her birey için geçerli olmasa da günümüzde oldukça sık görülen durumlardı. İnsanlar pek çok alanda dijitalleşmiş; günlük yaşama dijital oyun, dijital saat, dijital başvuru, dijital onay,

dijital yazı tahtası, dijital kalem, dijital hikâye gibi "dijital …" terimler yerleşmiştir. Bu terimler yalnızca kavramların niteliklerini değiştirmekle kalmamış, faaliyetlerin yapısını ve uygulanış tarzlarını da etkilemiştir.

2. EKRANDAN OKUMA

Ekrandan okuma başlığı altında, dijital ekran ve gelişim süreçleri, ekrandan okuma ve anlama, ekrandan okumanın fayda ve zorlukları, ekrandan okuma teknikleri başlıkları ele alınmıştır.

2.1. Dijital Ekranlar

Ekranlar, bilgi gösteren ve aktaran sistemler olarak 19. yüzyılda ortaya çıkmaya başlamış, 20. yüzyılda insanların gündelik hayatlarında yerini almıştır (Eken 2019, s. 535). Ekranlar gerek sabit gerekse hareketli ögelerin yansıtılmasıyla film gösterimlerinde, panolarda, tabelalarda, afişlerde, televizyonlarda, bilgisayarlarda, cep telefonları ve tablet gibi çeşitli araçlarda yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Bu durum ekonomik, eğitsel, düşünsel pek çok alanda faaliyetleri farklılaştırmıştır.

Ekranları altı başlık altında toplamak mümkündür:

1. Televizyon ekranı
2. Cep telefonu ekranı
3. Bilgisayar ekranı
4. Etkileşimli tahta ya da yansı ekranı
5. Dijital pano ekranı
6. Dijital ev aletlerindeki ekranlar



Görsel 1. Dijital Ekranlar

Ekranların tarihi sürecine bakıldığında 1920'li yıllarda televizyonla başlayan monitör kavramı, 1940'lı yıllarda bilgisayarlarla farklı bir boyut kazanmıştır. 1970'lerin sonlarına doğru büyük donanıma sahip ekranlar olan televizyon, bilgisayar sayesinde belge paylaşımı, mesaj gönderme; 1980'li yıllarda e-posta kullanımı başlamış; 1990'lı yılların sonlarına doğru cep telefonları, arama motoru, portal, e-ticaret siteleri; 1991 yılında kullanımı kolay tarayıcılar; 2000'li yıllarda sosyal ağlar, bloglar, metin mesajları paylaşma, internette dolaşma, müzik indirme gibi pek çok eylem tercih edilir hâle gelmiştir (Palfrey ve Gasser 2008). Bu değişim her geçen gün büyük bir hızla devam etmektedir. Ekranların bu denli günlük yaşamın içinde yer alması "ekrandan okuma" kavramının ortaya çıkmasına vesile olmuştur.

Ekrandaki sanal dünya sınırsız bir çerçeveye sahiptir ve bu çerçeve giderek insan yaşamının merkezi konumuna gelmektedir. Günümüzde yeni doğan çocuklar teknolojik ürünlerle örülü bir dünyaya gözlerini açmaktadır. "Alfa Kuşağı" olarak adlandırılan günümüz çocukları, "bebek bakıcıları ekran olan ilk nesil" tanımına uygun bir yaşama sahiptirler (Yasacı ve Mustafaoğlu 2020, s. 12). Ekranlara çizgi filmlerle, çeşitli video içerikleriyle, oyunlarla aşinalık kazanarak bu durum ebeveynler tarafından kontrollü bir şekilde yürütüldüğünde öğrenmeyi destekleyen bir sürece dönüşebilir. Bu sayede değer eğitimi, dil gelişimi, okuryazarlık becerileri gibi öğrenmeler ekranlar sayesinde gerçekleşebilir. Bu öğrenmelere hizmet eden ana eylem ise görsel, metinsel, işitsel vb. unsurları okumadır.

2.2. Ekrandan Okuma ve Anlama

Anlam kurma süreci olan okuma, bireyin görselleri (fotoğraf, çizim, karikatür şekil vb), olayları, durumları ve yazıları anlamlandırma çabasıdır. Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010, s. 284), okuma eylemini "okur, metin ve yazar" üçgeninde gerçekleşen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ekrandan okuma ise metinleri anlama işleminin ekrana bağlı yürütüldüğü; basılı metinlerin yerine dijital metinlerin tercih edildiği bir okuma türüdür. Ekran unsurlarının (cep telefonu, tablet, bilgisayar vb) okuma materyali olarak kullanıldığı her türlü okuma faaliyetleri ekrandan okuma olarak tanımlanmaktadır.

Bilgisayar ve sembol sistemleri gibi unsurlar bilginin edinilmesinde, uygulama sürecinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde rol oynar (John-Steiner ve Mahn 1996, s. 193). Her araç belli bir sistemde kullanılırken kültürel yapı oluşturarak öğrenmeyi etkiler. Günümüzde okuma eylemine basılı bilgi kaynaklarının yanında ekranların aracılık ettiği görülmektedir. Dijital ekranlarda yer alan metinlerin görüntülenmesi yoluyla gerçekleştirilen okuma; elektronik veya dijital okuma, ekrandan okuma olarak adlandırılmaktadır (Macit ve Demir 2016, s. 1651).

Günümüzde metinler, ekran ile işitsel, görsel, dokunsal, dilbilimsel açılardan etkileşimli biçimde görüntülenebilmektedir (Pahl ve Rowsell 2005, s. 27). Elektronik metinlerin elektronik cihazlarla okunması okuyucunun okuma esnasındaki faaliyetlerini etkilemektedir. "Okuyucu, metin ve ekran" bileşenlerinden oluşan ekrandan okuma; metin, görüntü ve grafiklerin yanında metnin medya türleri ile zenginleştirilmesiyle farklı becerileri gerektirmektedir (Duran 2013, s. 259; Sezgin-Tufan ve Çifci 2017). Ekrandan okumada metin akıcı bir yapıya sahiptir. Metin ekrana sabitlenebilir ve aynı zamanda okuyucu; ekran boyutu, satır aralığı, yazı puntosu gibi özellikleri okuma eylemi sırasında kontrol edilebilmektedir. Bu süreçte okurun teknolojik cihazları kullanabilme becerisi devreye girmektedir.

Ackerman ve Goldsmith (2011, s. 27) tarafından yapılan bir çalışmada ekrandan ve kâğıttan okuma, bilişsel ve üst bilişsel bileşenler açısından incelenmiştir. Çalışmada okuma için öğrencilere belirli süre verildiğinde okumadan sonra yapılan çoktan seçmeli test sonuçları her iki okuma için de eşit düzeydeyken zaman verilmeden öğrencilerin okuma yapması istendiğinde kâğıttan okumadan elde edilen test sonuçları daha başarılı çıkmıştır. Çalışmanın sonunda ekrandan okumanın özdenetim gerektiren bir yapıya sahip olduğu ve öğrencilerdeki bu başarısızlığın ekrandan okuma esnasında öğrencilerin özdenetim zayıflığı ile açıklanmıştır. Bu çalışmadan yola çıkılarak ekrandan okumada özdenetimin önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Ayrıca ekrandan okuma, öğrencilerin dokunma, tıklama, kaydırma, vurgulama, yazma, dinleme, görüntüleme, konuşma gibi becerileri de gerektirmekte, okuma esnasında bu becerilere de ihtiyaç duyulduğunu kanıtlamaktadır (McLean 2019, s. 540). Çünkü ekrandan okuma, okuyucunun kontrolünde gibi görünse de elektronik metinlerinin kullanılma durumları bu süreci önemli ölçüde etkiler (Pahl ve Rowsell 2005, s. 36). Bununla birlikte ekrandan okuma cihazın şarjına; sayfaların çevrilmesi ve akışın sağlanmasına, ekranın dokunmatik hassasiyetine; okuma konforu, görüş kapasitesi ekranın inç, kart, çözünürlük, filtre özelliğine ve görüntü kalitesine; arşivleme özelliği, cihazın kapasitesi ve dosya uyumuna bağlıdır. Bütün bunlar ekrandan okumayı basılı kâğıttan okumadan farklı bir boyutta ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Ekrandan okumada ekran-okuyucu etkileşimi; okuma, anlama, tahmin etme, sorgulama, yeni bilgi elde etme, atlayarak okuma, not alma, metin üzerinde değişiklik yapma, metin içindeki bağlantılar sayesinde ek bilgilere erişme, metinlerarası okuma yapma, metinde aranan bir bilgiyi kısa sürede ve kolaylıkla bulma şeklinde olmakla birlikte metin yazarına soru sorma, diğer okurların görüşlerine ulaşma ve aynı ortam üzerinde kendi görüşlerini paylaşabilme şeklinde gerçekleşebilmektedir (Macit ve Demir 2016, s. 1652). Ancak unutulmamalıdır ki ekrandan okuma, her dönemin kendi şartlarına ve teknolojinin gelişmişlik durumuna göre farklılaşmaktadır. Öyle ki günümüzde teknoloji ile iç içe bir yapı söz konusudur. Bu yapı teknolojiyle doğar doğmaz tanışan çocukların bakış açılarını, öğrenme süreçlerini ve niteliklerini doğrudan etkileyecektir. Ekrandan okumanın bu derin, geniş ve çok yönlü yapısı olumlu ve olumsuz etkileri beraberinde getirmektedir. Bu durum karşısında ekrandan okumayı etraflıca ele almak, ekran ve kâğıttan okuma arasında farklılıkları tanımlamak işlevsel olacaktır.

Okuyucu, basılı metni okurken materyale dokunabilir ancak ekrandan okuma sırasında dokunma duyusu çok kullanılmaz. Yani basılı materyalde etkileşimin daha fazla olduğu söylenebilir (Azizoğlu ve Okur 2018, s. 2).

Güneş (2016, s. 13), ekrandan okuma ile okuma kültürü anlayışının değiştiğini dile getirmektedir. "Kâğıttan okumada uzun yıllar basılı ürünlerle oluşturulan bir kültür hâkimdi. "Dünyayı yöneten, kalem, mürekkep ve kâğıttır." anlayışı yaygındı. Ekrandan okumada ise en son bilgilere ulaşılmakta ve bu da ekrandan okumanın tercih nedeni olmaktadır. Ayrıca ekranda sunulan resim, video, metin ve dokümanlarla çok yönlü, çok dilli ve çok kültürlü bir etkileşim söz konusudur. Ekran okuma ile yeni bir kültür oluşmaktadır. Çünkü ekrandan okuma ile metin üzerinde yerelleşme ve yoğunlaşma, sessiz ve hareketsiz bir vücut ile okuma başlamıştır.

Ekrandan okumanın, anlama üzerindeki etkileri, hem eğitim teknolojisi hem de okuma eğitimi uzmanlarının son yıllarda üzerinde sıklıkla durduğu konulardır. Alan yazında günümüzde ekrandan okumanın kaçınılmaz olduğuna dair bir görüş birliği bulunurken ekrandan okumanın avantaj ve dezavantajları ile ilgili bir görüş birliği henüz mevcut değildir.

Aslında her yeniliğin bazı avantajları ve dezavantajları olduğu gerçeğinden hareketle bu durum normal kabul edilebilir. Zaten bir ürünü veya durumu geliştirme aşamasının temel hedefi avantajları çoğaltmak, dezavantajları en aza indirmektir (Başaran 2014, s. 250).

Her medya aracı -örneğin radyo için işitsel, televizyon için görsel ve işitsel, bilgisayar oyunları için görsel, işitsel, mekânsal gibi- farklı sembolik sistemlere sahiptir ve bu sistemlerin sürekli kullanımı, bu araca özgü becerilerin gelişiminde aracı bir rol üstlenir (Subrahmanyam, Michikyan, Clemmons, Carrillo, Uhls ve Greenfield 2013). Web blogları, sınırsız oyunlar, sosyal paylaşım siteleri, bankalar, eğitim işlemleri gibi günlük hayatta her yaş grubundan bireylerin muhatap olduğu eylemler ekranlar aracılığıyla gerçekleşmektedir.

İfade edildiği üzere ekrandan okuma, okuyucular için olumlu ve olumsuz sayılabilecek özellikler barındırmaktadır. Kâğıttan okumaya göre ekrandan okumada harflerin geçici görünümü nedeniyle metnin daha soyut biçimde algılanmaktadır (Jabr 2013). Bu düşünceyi destekleyen Liu (2005, s. 703) basılı kitaplarda sayfayı çevirme, tarama gibi eylemlerin metindeki bilgileri bulma ve metnin tamamı hakkında fikir edinmede rol oynadığını, bilgisayar ekranında bu eylemlerin sağlanabilmesi için görsel hafıza çalışmaları yapılması gerektiğini belirtmiştir. Özetle basılı metinde örtük biçimde kullanılan görsel hafıza, ekrandan okumada belirgin bir çaba ister. Aksi takdirde okuyucunun bilgiyi hatırlaması, dolayısıyla edinilen bilgiyi doğru zamanda belleğinden çağırması oldukça güçtür.

Basılı kâğıttan okuma, fiziksel ve gerçekçi yapısı sayesinde dokunma hissi barındırması, saklanabilir, paylaşılabilir özelliği, karmaşık metinlerin anlaşılmasında daha etkili yapıya sahip olması açısından avantajlıdır. Diğer taraf-

tan dijital metinlerdeki paylaşım kısıtlaması, cihazdan kurulan web bağlantısı dikkatin dağılmasına sebep olabilir (Baron 2015, s. 19). Ekrandan okumada okumanın anlamındaki yazı, ana unsur olarak kabul edilebilirken beraberinde yer alan ses efektleri, müzikler, hareketli ve hareketsiz görüntüler gibi çok modlu yapıdaki metinlerle yazı arka planda kalabilmektedir (Kress 2005, s. 17). Bu durum bilgi edinmenin yalnızca yazı aracılığıyla sağlanmasına müdahale ederek süreci zenginleştirirken öğrenmenin gecikmesine, verimsizleşmesine veya engellenmesine yol açabilir. Ancak etkili kullanıldığında öğrenmeyi kalıcı hâle de getirebilir. Başaran (2014), ekrandan okumanın avantaj ve dezavantajlarını şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 2: Ekrandan Okumanın Avantaj ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
● Ekrandan okumadaki içerik zenginliği anlamayı kolaylaştırır, öğrenmeyi kalıcı hâle getirir.	● Okuma eyleminde cihazın özellikleri indirilen metinle uyumsuz olduğunda okumayı engeller.
● Basılı kaynaklara göre bilgiye daha kolay ulaşma ve bilgiyi saklama kolaylığı sağlar.	● Metinlerin farklı formatları ve hazırlayıcı hataları gibi nedenlerle metinsellik ölçütleri karşılanmayabilir.
● Kâğıt israfını önler.	● Elektronik metin ve kitaplarda telif hakkı sorunu ortaya çıkabilir.
● Görme problemi olan öğrenciler için seslendirme, farklı punto ve yazı karakterleri aracılığıyla okuma kolaylığı sağlar.	● Okurun cihaz kullanımı için yeterli beceriye sahip olmaması okumayı verimsizleştirebilir.
● Metinlere sözlük ekleme özelliği sayesinde öğrencilerin bilmediği kelimelerin anlamlarını kolaylıkla öğrenmelerini sağlar.	● Göz ve duruş problemleri çeşitli ağrılara neden olabilir ve zihin yorulabilir.
● Metin üstünde çeşitli vurgulama, not alma, açıklama yazma gibi özellikleri sayesinde anlamı kolaylaştırır.	● Parçalı görünüm sebebiyle metni anlamama veya ana düşünceyi bulamama gibi sorunlar ortaya çıkabilir.
● Art alan aydınlanması ile mekân ve zaman kısıtlaması olmadan okuma imkânı sağlar.	● Ekranda yer alan resim ve şekillerin hareketliliği, metinlerin etkileşimli yapısı okurun dikkatini dağıtabilir.

Bu maddeler ekrandan okumaya ilişkin genel bir çerçeve sunmaktadır. Bu maddelere paralel olarak ekrandan okuma; dokunma ve gezinme açısından farklılık, dokunsal uyumsuzluk ve tasarımı ile zihinsel çaba barındırmaktadır (Nichols 2016, s. 39). Aynı zamanda ekrandan okumadaki bağlantılar ve görsel ögeler zihindeki işleyişin kesilmesine, gözün daha yoğun bir şekilde ha-

reket etmesine (Güneş 2010, s. 11) neden olabilir. Böylelikle göz sıçramaları yavaşlayacağı için anlama ve okuma hızı bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Ayrıca ekrandan okumada okuyucunun duruşundan kaynaklanan ortopedik rahatsızlıklara sebep olabilir. Güneş (2016), ekran ve kâğıttan okuma arasında; göz hareketleri, dikkat, yorgunluk, anlama, hatırlama, zihinsel beceriler, okuma yöntem ve teknikleri, okuma hızı ve rahatlığı, bilginin yapısı, okuma kültürü ve alışkanlığı, metin yapısı ve ortam boyutu gibi farklılıkların olduğunu belirtmiş ve bu farklılıkları şu şekilde açıklamıştır:

- Ekran okumada göz hareketleri dikey hareket etmektedir. Bu durum göz sıçramalarının yönünü ve duruşları etkilemektedir. Bu durum okuma eylemini ve zihinsel becerileri güçleştirmektedir.
- Kâğıttan okumada metin ve sayfa unsurlarını tanıma kısa sürelidir, böylece anlama ulaşma kolaydır. Ancak ekran okumada sayfaların değişken, hareketli ve kısıtlı görünmesi metin yapısının ve sayfa düzeninin keşfedilmesini, dolayısıyla anlama ulaşılmayı zorlaştırmaktadır.
- Kâğıttan okumada dikkat tek boyutludur. Ekrandan okumada zengin içeriklerle dikkat pek çok alana yayılabilmekte, bu durum okuma sürecini sekteye uğratabilmektedir.
- Ekrandan okumada bilgilerin görünümü ve çeşitliliği, üst düzey beceriler gerektirmektedir.
- Ekrandan metinlerarası karşılaştırma yapılması güç hâle gelebilir.
- Ekrandan okumada içeriğin zengin olması zihin gelişimine ve öğrenmeye katkı sağlayabilir.
- Ekrandan okuma; dikkat, düşünce düzenleme, kontrol etme, hızlı karar verme gibi becerilerini geliştirmektedir.
- Ekrandan okumada seçmeli ve zikzak okuma yöntemleri, kolay uygulanabilmektedir.

Bu özellikler çerçevesinden bakıldığında ekrandan okuma kavramının okumanın kültürel yapısını değiştirdiği görülmektedir. Her ne kadar kâğıt, dokunsal olma özelliğiyle ekrana üstün gelse de ekrandan okuma erişim ve saklama kolaylığı, zaman tasarrufu gibi imkânlar sunmaktadır (Dillon 1992, s. 1297). Dijital kitaplar; taşınabilirlik, depolama kolaylığı, maliyetlerin düşüklüğü, alfabetik sembollerle sınırlı kalmayarak zenginleştirilmiş içerik ve tasarım sunma (Duran 2013, s. 259) gibi özellikleriyle öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Hsieh, Kuo ve Lin (2016), kâğıttan okumanın zihnin görüntü almasını kolaylaştırması, hafızada tutma yoluyla kalıcı bir yapı sunması ve uzun metinler için uygun bir ortam sağlaması özelliklerine vurgu yaparken ekrandan okumanın etkileşim sunma ve okunabilirlik özelliğinin okuyucular için avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Bu avantajlar sayesinde okuyucu, sa-

niyeler içerisinde metin üzerinde istediği değişiklikleri yaparak metni şekilde okuyabilmektedir.

Ekrandan okuma eylemine yöneltilen kabul edici ve reddedici bakışlar öğrenme ile ilişkilendirilebilir. Öğrenme, insan zihninde psikolojik anlamda nesnelerle bütünleşik bir ortamda meydana gelir. Sürekli yapılan işlerin zamanla rutinleşmesi, insanın aynı işi tekrar yaparken otomatik bir mekanizma kazanmasını sağlar. Başlarda peş peşe gelen aracı eylemlerden bir araya gelen ana eylem zamanla tek bir boyuta dönüşür. Okuma eylemi de bu bağlamda ele alındığında insanların yıllardır okuma işi için gerçekleştirdikleri aracı eylemlerin ekranla farklı bir boyut kazandığı söylenebilir. Öyle ki ekrandan okuma, okuma eylemini metin yapısının form sayısı, cilt tipi, kâğıt kalitesi, basım türü, yazıda kabartı kullanma gibi özelliklerden farklılaştırarak "görsel ve zihinsel okunabilirlik" ölçütüne dönüştürmüştür (Güneş 2016). Bu ölçüt okumayı kâğıttan bağımsız değerlendirmeyi ve anlam kurmada aracı olan unsurları da değişime sürüklemektedir.

Ekranlar; okuma eyleminde kitapçıya veya kütüphaneye gitme, kitabı raftan seçme, sayfaları çevirerek gezinme, satın veya ödünç alma gibi aracı eylemleri; cihaz satın alma, cihaza e-içerik yükleme, çalıştırma gibi eylemlere dönüştürmüştür.

Ekrandan okuma sürecinin daha net anlaşılabilmesi için ekrandan okumayı çevrim içi ve çevrim dışı okuma olarak ayrıca incelemek doğru olacaktır.

2.3. Ekrandan Okumanın Fayda ve Zorlukları

Basılı metin yerine ekrandan okumanın da bazı faydaları vardır. Bu faydalar: metni istenilen boyuta değiştirebilme, bilgiyi depolama ve düzenleme kolaylığı, kâğıt kullanımının azaltılması ve bunun sonucunda çevre kirletiminin azaltılması (Dyson ve Haselgrove 2001; Spencer 2006; Rose 2011), kullanışlılık (Ulu ve Zelzele 2018, s. 2610) şeklinde sıralanabilir.

Elektronik ortamda okuma ile basılı kitaptan okuma birtakım avantajlara ve dezavantajlara sahiptir. Elektronik ortamda okumada ekranın ait olduğu cihaza bağlılık söz konusudur. Cihazın, doğası gereği birtakım sınırlılıkları vardır. Elektrik, internete bağlı olmak, ürünün kalitesi okuma eyleminin kalitesini etkilenmektedir. Bunun yanında kitaba ses eklenebilmesi, görsellerin okumayı eğlenceli hâle getirecek şekilde tasarlanması çeşitli avantajları beraberinde getirir.

Yılmaz (2019) ekrandan okumanın getirdiği başlıca sorunları şu şekilde sıralamıştır:

- Göz, basılı materyalden farklı olarak yalnızca sağdan sola değil, yukarı ve aşağı doğru da hareket etmek zorunda kalır.

- Metin bütün olarak görülemediğinden bilgileri zihinde bütünleştirmek ve yapılandırmak daha zordur.
- Ekrandan okumada göz, basılı materyalden okumanın aksine sıçramalar yapamaz

Bunlara ek olarak okumada göz, ışıkla ilintilidir. Basılı materyalden okumada kâğıda dışarıdan yansıyan bir ışık mevcutken ekrandan okumada ışık direkt ekrandan göze yansımaktadır. Bu durum ekran ve göz sağlığı arasında çeşitli dengelerin kurulmasını zorunlu hâle getirmektedir.

Ekrandan okumanın avantajlarına ilişkin bulguların elde edildiği bir diğer çalışma da Duran ve Ertuğrul'a (2012) aittir. Söz konusu çalışmada şu tespitler yer almaktadır:

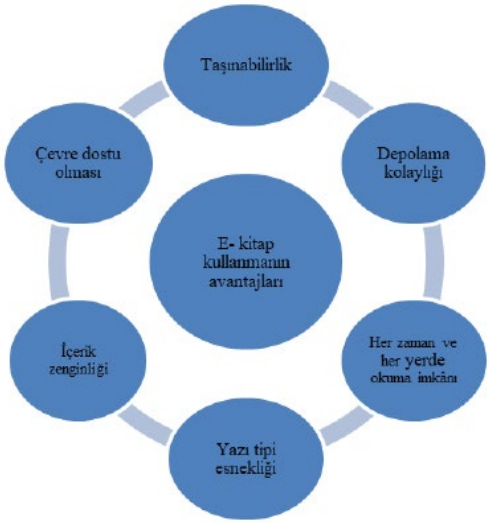
- Ders içeriğinin görsel ve seslerle desteklenebilmesi
- İnteraktif eğitime imkân tanıması
- Çantasız eğitime geçişi sağlaması
- İçeriği ilgi çekici hâle getirmesi

Belirlenen avantajların işlerlik kazanabilmesi için ekran okumanın niteliğine uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerekir. Bu da bireylerin medya okuryazarlığı ve görsel okuma becerilerinin gelişmişliğinden etkilenmekte ve bu beceri alanlarını etkilemektedir (Susar Kırmızı 2017, s. 288).

Ekran okuma sürecinde farklı uyaranların da okumaya eşlik etmesi mümkündür. Geleneksel kitaplar elektronik ortamlarda yerini alabilirken alışılmış metin yapısına ek olarak içerikler; ses, görüntü ve animasyonlarla zenginleştirilmektedir. Böylelikle elektronik kitap anlamında e-kitap alan yazında yerini almıştır. Elektronik hikâye kitapları, hikâyelerin yeni bir yolla okunmalarını sağlayıp sağ beyin, sol beyin ayrımı yapmaksızın beynin bütüncül bir şekilde kullanımını zorunlu kılmaktadır (Akyol 2006, s. 141).

Yine ekrandan okumanın avantajları ile ilgili Yıldırım, Karaman, Çelik ve Esgice'ye göre (2011) okuyucuların e-kitap kullanmalarının avantajları şunlardır:

Şekil 1: Dijital Kitap Kullanmanın Avantajları



Basılı metinlerde sayfalar bir bütün hâlinde görüldüğü için başlıklar arasındaki bağlantılar da gözlemlenebilmektedir. Bu nedenle basılı metinlerde olaylar arasındaki bağlantıyı anlamak daha kolaydır (Güneş 2010). Ekran okumada ise metin, parçalar hâlinde algılanır. Beyin bu parçaları birleştirmek için daha yoğun bir çaba içerisine girer. Bu durum, zihinsel çalışma ağırlığını arttığından yorgunluk düzeyi de artmaktadır.

Elkatmış'a (2015, s. 212) göre ekrandan okumanın dezavantajları şu şekildedir:

- Fiziksel ve zihinsel yorgunluk
- Ekranda görünen bölümlerle görünmeyenleri birleştirme güçlüğü
- Farklı yazı karakterlerinin anlamayı geciktirmesi
- Okuma hızını düşürmesi ve anlamayı zorlaştırması

Ekrandan okuma ile birtakım yeni okuma stratejileri ortaya çıkmıştır. Çünkü ekran okuma ilen geleneksel okuma ortamı farklıdır ve dolayısıyla okuyucunun gördüklerini zihninde yapılandırma süreci de farklılaşmaktadır (Zaki, Hasan & Razali 2009). Baştuğ ve Keskin (2012) bu konuyla ilgili 5. sınıf öğrencileri üzerinden yürüttükleri çalışmada kâğıttan okuma ile ekrandan okumayı karşılaştırmışlardır. Anlama testi puanlarına bakıldığında ekrandan okuma ile kâğıttan okuma arasında kâğıttan okumanın lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ekrandan okuma günlük yaşamda çoğunlukla sosyal medyada yer alan yazıları okuma ya da haber metinlerini okuma şeklinde gerçekleşebilmektedir.

Bu nedenle okunan metinlerin türleri oldukça sınırlı görünmektedir. Duran (2013) konuya ilişkin çalışmasında öğretmen adaylarının okuduğunu anlama derecesinin basılı metinlerle ekrandan okunan metinler arasında değişiklik gösterip göstermediğini sorgulamıştır. Ayrıca bu çalışmada hem ekrandan hem de basılı materyallerden okunan türü de araştırılmıştır. Sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden 207 öğrenci üzerinden yürütülen çalışmada bilgilendirici, öyküleyici, makale, şiir ve haber yazısı olmak üzere beş ayrı metin türü kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların bilgisayar kullanım seviyeleri ile bölüm farklılıkları da dikkate alınmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bilgisayar kullanım seviyeleri ile okuduklarını anlama seviyeleri, metin türlerine göre ekrandan ya da basılı kâğıttan anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Yani bir metin türünün ekrandan ya da kâğıttan okunduğunda daha iyi anlaşıldığı söylenemez.

Öztürk ve Can (2013), ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada katılımcıların yarısı elektronik kitap okumayı tercih ederken, diğer yarısı basılı kitap okumayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Bu tercihlerin gerekçesi olarak basılı kitap okumayı tercih edenler bu okuma türünün elektronik kitaba göre daha az yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Elektronik kitap okumayı tercih edenler ise gerekçe olarak ilgi çekici olması ve taşıma kolaylığını dile getirmişlerdir.

2.4. Ekrandan Okuma Teknikleri

Ekrandan okumada zihinsel becerileri kullanma açısından birtakım farklılıklar meydana gelmektedir. Bu yüzden ekrandan okuma sırasında farklı okuma teknikleri kullanılmaktadır. Maden (2012) bu teknikleri şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 3: Ekrandan Okuma Teknikleri ve Kısa Açıklamaları

	Ekrandan Okuma Teknikleri	Uygulama ile İlgili Kısa Açıklamalar
1.	Ekran üzerinden sesli okuma	Ekrandaki metinleri bir başkasına aktarmak veya yalnızca kendisi için seslendirerek okumadır.
2.	Ekran üzerinden sessiz okuma	Genellikle araştırma esnasında ekrandaki metni sessiz biçimde okumadır.
3.	Ekrandaki ipuçları ile okuma	Ekranda ye alan metinde açık ya da gizlenmiş (içerikle ilgili ve ilgisiz) ipuçlarına (özel kullanımlar, tanıtım vb.) bakarak okumadır.

Ekrandan Okuma Teknikleri	Uygulama ile İlgili Kısa Açıklamalar
4. Elektronik metin/ ekranlar arası okuma	Ekran üzerindeki metin ile diğer metinler arasında benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak okumadır. Ekran okuma sırasında metin içinde köprü veya diğer bağlantılarla farklı metinler ekrana getirilip okuma eylemi gerçekleştirilebilmektedir.
5. Ekran üzerinden özetleyerek okuma	Ekrandan okuma sırasında, okunan metnin ana hatlarını, metinde yer alan tanım ve kavramları, şahısları, zaman ve mekân özelliklerini belirlemek için kullanılan bir okuma türüdür.
6. Ekranı gözden geçirerek okuma	Dijital metnin ana hatlarıyla okunması olarak ele alınan bu okuma türünde metin önemli noktaları dikkat edilerek okunur.
7. Ekran üzerinde biçimlendirerek okuma	Biçimlendirerek okumada okunan metinde önemli görülen, tekrar bakılmak ve alıntılanmak istenen, farklı bir kaynağa yönlendiren kısımlar çeşitli işaretler ve biçim değişiklikleri ile ön plana çıkartılır.
8. Ekran üzerinden not alarak okuma	Ekrandan okuma sürecinde metnin önemli noktalarının daha iyi anlaşılması ve hatırlanması için çeşitli şekillerde (Klasik, Cornell, Haritalama gibi) notlar alınır.
9. Ekran üzerinden soru sorarak okuma	Ekrandan okuma öncesi, sırası ve sonrasında okunan metinle ilgili sorular oluşturulup cevapları metinde aranabilir.
10. Ekran üzerinden eleştirerek okuma	Ekrandan okuma sırasında, anlatılanlara yönelik okuyucunun katıldığı (görüş, değerlendirme, örneklendirme vb.) veya katılmadığı (çelişki, tutarsızlık veya yanlışlık vb.) noktaları belirleyerek okumadır.

3. ÇEVRİM İÇİ OKUMA

Çevrim içi: Bilgisayar sisteminde sunucuya bağlı ve çalışır durumda olma (Türk Dil Kurumu 2021). Çevrim içi metinler, genel olarak linkler, görseller, animasyon, ses gibi bir veya daha fazla unsur aracılığıyla sunulan bilgileri içerecek şekilde tasarlanmaktadır. Çevrim içi metinler cihazı, ekrandaki unsurları, karışık web sayfalarını algılama, çözümleme, anlık iletişim kurma; forum, sosyal ağlar gibi platformları kullanabilme; bilgi kalitesi, bilginin güvenirliği gibi durumlar için seçici yaklaşım sergileme, değerlendirme; okumada kapsamlı amaç benimseme gibi beceriler gerektirmektedir (Ata ve Alpaslan 2019, s. 526). Çevrim içi okumaya yönelik erişime ulaşım günden güne

kolaylaşmaktadır. Bu sebeple, çevrimiçi okumada anlamayı kolaylaştıracak yazılım ve donanımların geliştirilmesi gereklidir (Keskin 2014, s. 736).

Çevrim içi okuma, çevrim dışı yani geleneksel okuma sürecindeki becerilere ek olarak daha fazla beceri gerektirir (Coiro 2011, s. 373). Okuyucu okuma esnasında e-içeriğin sunduğu görsel/videoları izleme, sesleri dinleme, yeni ekran açma, araştırma yapma, işine yarayacak bilgiyi kullanma, bilgileri bütünleştirme gibi eylemleri gerçekleştirir.

Çevrim içi okumada bilgiye ulaşma okurun elindedir ve süreci o yönetir. Çevrim içi okuma sürecinde iyi bir okur, konumlandırma (locate), değerlendirme ve sentezleme stratejilerini tekrarlı olarak kullanır (Drew 2012, s. 326). Çünkü bilgiye ulaşılması, doğru olup olmadığının kontrol edilmesi, bu aşamada farklı bilgi kaynaklarına başvurulması ve bu kaynakların süzgeçten geçirilmesi okuyucunun bilgi ve becerisine bağlıdır.

Çevrim içi okuma süreci; problemi tanımlama, bulma, değerlendirme, sentezleme ve bilgiyi iletme olmak üzere beş adımda gerçekleşir (Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry 2013, s. 1164). Bu adımların tamamında okuyucu aktif durumdadır. Ekrandan okumada bahsedilen etkenlerin çevrim içi okumayı olumsuz etkilememesi için tüm süreçler doğru bir biçimde planlanmalıdır. Etkileşimli bir yapıya sahip olan çevrim içi okumada anlamanın üst düzeyde gerçekleşmesi için:

- Araştırılacak konuya problem ve soru oluşturarak okumaya başlanmalı,
- Belirlenen sorulara yönelik cevap arayışı için araştırma stratejileri kullanmalı,
- Ulaşılan bilgilere eleştirel bakış açısıyla yaklaşılmalı,
- Bilgiye ulaşmada farklı kaynaklardan yararlanılmalı,
- Ulaşılan bilgiler bir içerik hâlinde düzenlenerek internet üzerinden paylaşılmalıdır (Yamaç 2018, s. 391).

Ekrandan okumaya ve ekrandan okumanın bir türü olarak kabul edilen çevrim içi okumaya da karşıt görüşler bulunmaktadır. Çevrim içi okumanın bilgiye ulaşma noktasında sunduğu imkânların yanında, uygulamalarda yer alan eylemlerin dikkat dağınıklığına sebep olabileceği düşünülmektedir (Baron 2015, s. 19). Çevrim içi okumada ekrandan okumada olduğu gibi etkileşim, göz ve zihnin hareketliliği, duruş problemleri, içerikte çok çeşitlilik gibi olumsuz sonuçlara yol açabilen nitelikler de mevcuttur. Diğer yandan Sayın (2010, s. 12) internet üzerinden sanal ortama insanların dâhil olmasının zihinde ve bedende uyuşmaya yol açtığını, sanal ortamlardaki sınırsız mekân algısının insanlarda sınırsız özgürlük duygusu gibi yanılsamalara sebep ola-

cağını savunmaktadır. Bu durum okuma sürecinin psikolojik yönüne vurgu yapmakta, okuma kültürünün söylemsel boyutunu dile getirmektedir.

Çevrim içi okumanın okuyucuyu motive etme, daha nitelikli dijital yerliler oluşturma, okumada öğrencilerin olumlu tutum sergilemelerini sağlama gibi olumlu etkilerinin yanında pek çok problemi de beraberinde getirdiği düşünülmektedir (Destebaşı 2016, s. 905). Ayrıca bir araştırmada (Subrahmanyam, Michikyan, Clemmons, Carrillo, Uhls ve Greenfield 2013) çevrim içi okumanın okuyucu için yavaşlatıcı olsa da anlamayı etkilemediği ve yavaşlamanın çevrim içi ekrandan değil, internetteki çoklu görevlerin verdiği yoğunluktan olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında çevrim içi okuyucuların not alma sürecinde kâğıt kullanmalarının internete erişimdeki olumsuz etkileri azalttığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada çevrim içi okumadan kaynaklanan olumsuz etkilerin giderilebileceğine yönelik bulgular mevcuttur.

Buna rağmen oldukça zengin bir yapıya sahip olması, internet erişiminden temeline dayanmasından dolayı okuma faaliyetinin kontrolünü zorlaştırmaktadır. Bu nedenle çevrim içi okuma, okuyucunun çok çeşitli becerilere sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

Basılı veya e-kitap olarak yayınlanmış bir metin, basılma sürecinde titiz bir süreçten geçer. Bu nedenle güvenilir bir yapıya sahiptir. Çevrim içi okumada ise internet ortamındaki kötü amaçlı kullanımlardan dolayı yığınla bilginin seçilmesinde eleştirel düşünme becerisini etkin kullanımı ön plana çıkmaktadır. Bu beceri alanının da her yaş grubu için etkin olmamasından dolayı öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik detaylı bir eğitim süreci gerekmektedir. Hızlı ve çok sayıda bilgiye ulaşmada, gerekli ve gereksiz bilgileri birbirinden ayırt etme için eleştirel bakışa ihtiyaç varken diğer yandan bilgiye karşı hızlı tüketim öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Yani okurun eş zamanlı olarak birden fazla bilgiye ulaşması; önemli bilgiyi kaçırmasına, okuma esnasında bir bilgiye yeterince ilgi göstermemesine veya tek bir bilgi üzerinde uzun süre vakit harcayarak bilginin doğruluğunu sorgulayamamasına neden olabilir. Bu nedenle çevrim içi okuma sürecinde zaman yönetimi, eleştirel düşünme, değerlendirme, sorgulama gibi birçok beceriyi kontrollü bir şekilde kullanmak gereklidir. Öğrenciler, çevrim içi okumada arama yaptıktan sonra yeni metin yapılarının yanında alışılmadık bir metin yapısı ile yüz yüze gelebilir (Henry 2006, s. 619-620).

Bu durumla karşılaşan okur, sayfa güvenirliğini ve bilginin doğruluğunu sorgulamalı, metin yapısını çözümlemek ve metinle etkileşim kurabilmek için çaba sarf etmelidir. Aksi takdirde okur ihtiyaç duyduğu doğru bilgiye ulaşma, karşılaştığı bilgiyi sorgulama, öğrenme ve bilgiye odaklanma konusunda sorun yaşayabilir. Bu problemler, kişilerin çevrim içi okuma tercihlerini ve

tutumlarını etkilemektedir. Ancak bu durumu etkileyen farklı değişkenler de bulunmaktadır. Keskin (2014, s. 735) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin çevrim içi okuma sıklığının; bilgisayar tutumu, kütüphane kullanma durumu, yerleşim yeri büyüklüğü gibi değişkenlerle doğru orantılı olduğu ve bu durumların teknolojik ürünlere ulaşma noktasında etkili olabileceği vurgulanmıştır. Bu nedenle çevrim içi okuma, çok boyutlu olarak geliştirilmeyi bekleyen ve birçok değişkenden etkilenen ekrandan okuma türü olarak yorumlanabilir.

Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK 2021) çevrim içi kelimesi "*Bilgisayar sisteminde sunucuya bağlı ve çalışır durumda olma*." şeklinde tanımlanmaktadır. Sunucudan kastedilen kavram, internete bağlı olmadır. İnternet ise yönetici olmayan uluslararası bilgi iletişim ağıdır. Bu durumda kişiler çevrim içi okuma gerçekleştirirken internete bağlı olmalıdırlar. Diğer bir ifadeyle çevrim içi okuma internet sunucusuna bağlı bir araç yardımıyla internette yer alan metinlerin, görsellerin, videoların, şekillerin, grafiklerin okunmasıdır.

Çevrim içi okuma, dijital formattaki bir metinden anlam çıkarma işlemidir. Bu işleme dijital okuma adı da verilmektedir. Çevrim içi okuma günümüzde çoğunlukla bilgisayarlardan veya mobil cihazlardan gerçekleştirilmektedir. Coiro (2011) çalışmasında kişilerin okumalarının çoğunluğunu ekrandan gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Ayrıca çevrim içi okumanın çevrim dışı okumadan farklı olması farklı okuma stratejilerinin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Karaman (2016), çevrim içi okuyan kişilerin genellikle gözden geçirme ve tarayarak okuma tekniklerini kullandıklarını ifade etmiştir. Her an, her yerde okuma eylemini gerçekleştirmeye imkân tanıması, genellikle anlık bilgi ihtiyacını giderme noktasında kolaylık sağlamaktadır. Bu yüzden çevrim içi okuyucu, hızlı bir şekilde ekrandaki yazının içeriğini gözden geçirme yoluna gider ya da belirli bir bilgiyi tarar.

Coiro (2014), çevrim içi okumada görselleri, videoları, animasyonları da okuma sürecinin unsurları olarak saymaktadır. Ayrıca "hypertext" ve "internet text" kavramlarını çevrim içi okuma başlığı altında ele almaktadır. Hypertext yani hiper metin, yazılarda yer alan kelimelerin üzerine tıklandığında bir başka bölüme ya da siteye gitmeyi sağlayan linklenmiş kelimelerdir. İnternet text ise internette yer alan bilgilendirici metinlerdir. Bu metinler; kurgusal olmayan, belirli bir bilgi ihtiyacını gidermeye yönelik özellik taşıyan metinlerdir.

Hiper metinler üzerinde doğrusal bir okuma eylemi gerçekleştirilemez. Normal metinlerde uygulanan soldan sağa, ardından da yukarıdan aşağıya doğru harfleri ve sözcükleri birleştirerek okuma eylemi hiper metinlerde görülmez.

Hiper metin; metin, durağan grafik, resim, çizim veya tabloları içeren düğüm (node) ve bu düğümlerin birbirine bağlanmasını sağlayan bağlantıların (link) bir arada kullanılması ile bir alana ait bilgi yapısını ve bu yapıda yer alan ilişkilerin gösterilmesini sağlar (RAND 2002). Bu metinlerde doğrusal olmayan bağlantılar vardır. Hiper metinlerde yer alan kelimeler bilgisayarda fare yoluyla tıklama ya da dokunmatik araçlarda dokunma aracılığıyla aktif duruma getirilir. Hiper metin olarak adlandırılan metinler aslında geleneksel metin türünün çoklu ortam araç-gereçlerine aktarılmış elektronik veri şeklidir (Ertem 2014). Hiper metinler; genel anlamda köprü yapılarına (tasarımlarına) göre doğrusal hiper metin yapıları, hiyerarşik hiper metin yapıları, ilişkili doğrusal hiper metin yapıları, ilişkili hiyerarşik hiper metin yapıları ve rastgele hiper metin yapıları olarak sınıflandırılabilir (Çakmak ve Altun 2008).

İnternette yer alan bilgiler sürekli güncellenmekte, bu durum okuyucuya güncel bilgilere ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca internetten yapılan okumada kişiler hiper metinler yoluyla farklı metin içerikleri okuma imkânına da sahip olurlar. Hiper metinler bu yönüyle avantajlı konumda yer alırken bazı durumlarda okuyucunun okuma amacının dışına çıkmasına da sebep olabilir. Aynı zamanda çevrim içi okuma internetin ve internetin bağlı olduğu aracın doğası gereği mutlak surette ekran üzerinden gerçekleşir. Bu da okuma materyalinin fiziksel sınırlılıklarını ve dezavantajlarını ortaya çıkarır.

Çevrim içi okumada basılı kâğıttan okumadan farklı strateji ve teknikler kullanılması oldukça önemlidir (Schmar-Dobler 2003). İnternetin bu denli yaygınlaşması ve hayatın her alanında başvurulan bir araç hâline gelmesi, mutlak surette eğitimcilerin ve eğitim politikalarına yön veren kişilerin internet üzerinden okumayla ilgili çalışmalar yapmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bu durum, internet üzerinden okumada farklı strateji, yöntem ve teknikler üzerinde çalışılmasını gerekli kılmıştır.

Çevrim içi okumada bir başka önemli husus da okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesidir. Basılı kâğıttan yapılan okumaları değerlendirmeyi sağlayan pek çok ölçme aracı mevcutken çevrim içi okumada okumaları değerlendiren araç sayısı oldukça sınırlıdır. Ölçme araçlarının eksikliği çevrim içi okumada karşılaşılan güçlüklerin ve sınırlılıkların neler olduğunun tespitini güçleştirmektedir. Çevrim içi okuduğunu anlama ölçme araçları sayesinde okumada aksayan noktaları tespit ederek, bireylerin karşılaştıkları güçlükleri belirleyerek okuma eyleminin verimliliğini artırmak hedeflenmektedir. Bu durum özellikle çevrim içi okuma için kullanılacak okuma yöntem, teknik ve stratejilerinin belirlenmesinde oldukça önemlidir.

Çevrim içi okumada farklı yaklaşımlar söz konusudur. Coiro (2011) okumaya bakış açısını farklı değerlendirmelere tabi tutmaktadır. Birinci bakış açı-

sına göre okuduğunu anlama aktif, yapılandırıcı ve anlam üretici bir süreçtir. Bu bakış açısına göre metni anlamak, bilişsel ve üst bilişsel okuma stratejilerini içermektedir. Ayrıca okuyucunun metni okumadan önceki bilgileri, metnin yapısı ve konusu da anlam kurma sürecinde önem arz etmektedir.

İkinci bakış açısı oldukça yeni kabul edilebilecek bir bakış açısıdır. Bu bakış açısına göre okuduğunu anlama; okuryazarlığın tanımını ve öğrenmeyi internetten okumayla ele almaktadır. Bu yaklaşımda çevrim içi okuduğunu anlama önemli bir yere sahiptir. İnternet tabanlı ele alınan okuduğunu anlamada öne çıkan kavramlar yerleştirme, değerlendirme, sentez, iletişimsel bilgidir.

Schmar-Dobler (2003) çalışmasında çevrim içi okuma ile kitaptan okumada kullanılan okuma stratejilerini şu şekilde sınıflamıştır:

Tablo 4: Çevrim İçi Okuma ile Kitaptan Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler

Strateji	Kitaptan Okuma Sırasında	Çevrim İçi Okuma Sırasında
Önceki bilgileri etkinleştirme	Okuyucu, deneyimlerini ve konu hakkındaki bilgilerini anımsar.	Benzer stratejiler kullanılır.
Anlamı kontrol etme ve problemi giderme	Okuyucu, okuma amacına bağlı olarak okuma hızını ayarlar.	Tarama ve göz gezdirme çok önemlidir.
Önemli fikirleri belirleme	Okuyucu metindeki önemli yerleri belirlemek için metni bölümlere ayırarak analiz eder.	Benzer stratejiler kullanılır.
Sentez	Okuyucu düşüncenin özünü belirlemek için önemli ayrıntıları önemsizlerden ayırır.	Benzer stratejiler kullanılır.
Sonuç çıkarma	Okuyucu satırlar arasında okuma yapar, arka plandaki bilgileri kullanır ve metin içindeki boşlukları doldurur.	Benzer stratejiler kullanılır.
Soru sorma	Sorular, okuyucunun okumaya devam etmesi noktasında motivasyon sağlayarak okuyucuyu okumaya isteklendirir.	Yöneltilen sorular okuyucunun zihninde en öndeki sorular olmalıdır.
Seyretme (yönlendirme)	Okuyucu, bilgi için basılı materyalin özelliklerini kullanır (içerik tabloları, sözlük, başlık vb.).	Okuyucu bilgiyi araştırmak için internetin özelliklerini iyi bilir (birdenbire çıkan reklamlar, indirme işlemi vb.).

4. ÇEVRİM DIŞI OKUMA

Çevrim dışı: Bilgisayar sisteminde sunucuya bağlı ve çalışır durumda olmama (Türk Dil Kurumu 2021). Çevrim dışı okuma; okumanın yapıldığı ekranın sunucuya yani internete bağlı olmadığı durumda ekrandan yapılan okuma olarak ele alınabilir. Çevrim dışı okumada okunacak metinler ve okuma amaçları çevrim içi okumaya göre daha dar kapsamlıdır. Okunacak metin türleri ile ulaşılabilecek bilgiler sınırlıdır. Ayrıca çevrim dışı okumada sunucuya bağlı olmamadan dolayı hiper metinler oluşturma olanağı yoktur. Okuyucu daha çok doğrusal metinler üzerinde okuma eylemini gerçekleştirmektedir.

Çevrim dışı okumayı farklı şekilde ele alan araştırmacılar vardır. Coiro (2014), çevrim dışı okumayı "offline texts" olarak ele almaktadır. Çevrim dışı okumada çevrim içi okumaya göre farklı beceri ve stratejilerin kullanılmasının sebebini, metinlerin tür ve amaç çeşitliliği ile açıklamaktadır. Çevrim dışı okuma kişilerin yazılı somut bir materyalden yaptıkları okumadır. Bu okumada kullanılan bazı yöntem, teknik ve stratejiler: sesli ve sessiz okuma, sorgulayarak okuma, eleştirel okuma, yaratıcı okuma, not alarak okuma, inşa, göz atarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, tartışarak okuma, hızlı okuma vb. şeklinde sayılabilir. Bunların bir kısmı hem çevrim içi okumada hem de çevrim dışı okumada ortak olarak kullanılabilmektedir. Ayrıca çevrim dışı okuma daha çok öğrenciler tarafından ödev veya proje hazırlamada kullanılmaktadır.

Çevrim dışı okuma kavramı ile ilgili bazı belirsizlikler dikkati çekmektedir. Belirtildiği üzere çevrim dışı kavramından kastedilen anlamın "offline texts" olarak ele alınması ne demektir? İnternete bağlı olmayan teknolojik araçlarda yer alan metinlerin okunması çevrim dışı okuma mıdır? Yoksa basılı kitaplar da çevrim dışı okuma kavramı içerisinde değerlendirilebilir mi?"

Coiro (2014), "online" kelimesini kullanırken aslında interneti kastetmektedir. "Çevrim içi" ifadesi ile kastedilen internete bağlı bir cihazdaki internet ortamıdır. "Çevrim dışı metin" denildiğinde akla internet bağlantısına ve çevrim içi okumaya fırsat vermeyen elektronik okuma materyali gelmektedir. Çevrim dışı okuma ise işlevi yalnızca metin okuma olan ve internet bağlantısına sahip olmayan cihazlarla gerçekleştirilen ekrandan okuma veya basılı kitap okuma olarak kabul edilebilir. Bu iki görüş tartışmalı bir ayrıma yol açmaktadır.

İlk olarak çevrim dışı okuma, internet bağlantısız bir ortamda okuma yapma işi olarak tanımlanabilir ancak bu ortam bir kâğıt değil, elektronik bir cihaz olmalıdır. Çünkü okuma kültürü zamanla basılı ortamdan elektronik cihaz ortamına evrilmiştir. Bu yeni kültür ekrandan okuma olarak adlandırılmış, internet ortamı ile farklı bir boyut kazanmıştır. Bu nedenle ekrandan okuma

da kendi içinde çevrim içi ve çevrim dışı okuma olarak ikiye ayrılmıştır. Alanyazında çevrim dışı okumanın çevrim içi okumadan ayrılmasındaki en önemli nokta, çevrim içi okumanın bir soru ya da problemle başlaması olarak tanımlanmaktadır (Castek, Coiro, Henry, Leu, Hartman 2015, s. 325). Bu noktadan ele alındığında çevrim dışı okuma; yolda giderken bir panoya rastlama, altyazı okuma, radyo, elektronik tabela gibi ortamlarda rastgele okumalar yapma gibi bir anlama karşılık gelmektedir. Bu durum çevrim dışı okumayı çevrim içi okumadan ortam itibariyle ayrıştırarak farklı bir boyuta sürüklemektedir. Diğer yandan çevrim dışı okumada metin, belirli bir konu çerçevesinde seçilerek bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilebilir. Okuyucu, bu okuma türünde kelime tanıma, izleme, anlama, çıkarım yapma, akıl yürütme (Leu, Forzani, Timbrell ve Maykel 2015, s. 140), eleştirel düşünme, metinde önemli gördüğü yeri altını çizerek vurgulama, gibi beceriler kullanır.

Çevrim dışı okumayı internet bağlantısı olmadan elektronik bir ortamda gerçekleştirebilmek mümkündür. Çünkü günümüzde arama motorları, çevrim dışı okumaya uyumlu hâle getirilmiş ve çevrim dışı okuma için birçok uygulama geliştirilmiştir. Öyle ki artık cihaza ait arama motorları, indirilebilir uygulamaların internet bağlantısı olmadan çalışabilme özelliği ile çevrim dışı okumayı yalnızca bir metni okuma imkânı değil, metnin içeriğine uygun -kısıtlı özelliklere sahip- etkileşimli ortamlar sunabilmektedir. Bu süreçte internet bağlantısından yardım alındığında (örneğin uygulama indirme vb.) okumada çevrim içi ve çevrim dışı okumanın her ikisinin de yer aldığı okuma türüne dönüştüğü söylenebilir.

Çevrim dışı okumada çevrim içi okumadaki yapılar yer almasa da çevrim içi okumanın temelini oluşturan araştırma ve sorgulama, çevrim dışı okumada da yapılır ve bu süreçte okur, çevrim içi kaynaklara da başvurulabilir. Diğer yandan çevrim dışı okumada öğrenciler bilgiyi farklı basılı veya internet bağlantısız elektronik okuyuculardan elde edebilir. Ancak bu süreçte yine kaynakların araştırılması, indirilmesi gibi işlemler gerçekleştirilir ki bu da çevrim içi okuma ile çevrim dışı okumanın iç içe geçmiş hâlidir. İkinci olarak çevrim dışı okuma, bir çalışmada basılı materyaller üzerinden yapılan okuma olarak tanımlanmıştır. "Çevrim dışı" kavramını internet bağlantısız ortamlar çerçevesinde nitelendirmek, bu eylemin ilk kaynağını basılı kitaplar olarak göstermektedir. Çevrim dışı okumanın basılı metin olarak algılanması, okuma eyleminin yalnızlaştırarak ve saf bir hâle gelmesine katkı sağlamaktadır. Çünkü okuma, kendi başına bağımsız bir eylemdir; ancak araçları değişkenlik gösterebilir. Bu yüzden çevrim içi ve çevrim dışı okuma arasındaki ayrıma yol açan unsur, okuma sürecinin nasıl gerçekleştirildiğidir (Leu, Forzani, Rhoads, Maykel, Kennedy ve Timbrell 2014, s. 40).

Çevrim dışı okumada basılı metin okuma için gereken beceriler bulunur ve okuyucu, çevrim içi okumaya göre daha farklı ve kısmen daha az beceri kullanır. Bunun nedeni, çevrim dışı okumada kullanılan materyal sadece metin, görsel gibi araçlardır ve etkileşim yalnızca okuma, not alma gibi eylemlerle gerçekleştirilmektedir. Fakat çevrim dışı okumada okur, okuduğu kaynakları çoğaltarak bir metne bağlı kalmaksızın birden fazla içerikle öğrenmeyi gerçekleştirebilir. Bu durumda çevrim dışı okuma, tek bir hizada ilerlerken okurun farklı teknikler kullanmasıyla zenginleşebilir. Yani çevrim dışı okuma, tek bir metinden okuma olarak algılanmamalı, birden fazla metnin de internet bağlantısız bir ortamda okunabileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Diğer yandan okur, çevrim dışı okumada ekranı tercih ederek okuma yapabilir. Bu durumda ekrandan okumaya eşlik eden farklı kaynaklar olabileceği gibi internet bağlantısına ihtiyaç duymadan okuma esnasında uygulanabilen çeviri programları, sayfayı bölerek iki metni aynı anda görüntüleme, farklı sekmelerde farklı metinleri görüntüleme gibi eylemler gerçekleştirilebilir. Yani ekran aracılığıyla geliştirilen çevrim dışı okumada okur; basılı metin okumadan farklı olarak metin içinde bilgiyi arama, metinde tarama yapma, bilgiyi kopyalama (arşiv oluşturulduğu takdirde), ulaşılan bilgileri farklı kaynaklar aracılığıyla kontrol etme gibi imkânlar elde etmiş olur. Bu durumda çevrim içi okuma; arama motoru, mesajlaşma, not alma araçları, sosyal uygulamalar, güvenirliği belirleme gibi beceri ve uygulamaları gerektirmesi bakımından çevrim dışı okumadan ayrılır (Leu, Forzani, Rhoads, Maykel, Kennedy ve Timbrell 2014, s. 39).

Basılı kitapla kıyaslandığında, internet bağlantısı olmadan ekrandan okumayı da içeren çevrim dışı okuma, daha ulaşılabilir ve uygulanabilir bir görünüm arz etmektedir. Günümüzdeki e-kitap arşivleri, dijital kütüphaneler çevrim dışı okumayı zenginleştiren unsurlardır. Ancak bu durum, zaman yönetimi sorununu beraberinde getirmektedir. Çünkü birden fazla bilgiye kısa sürede ve eş zamanlı olarak ulaşma durumu çevrim içi okumada daha etkin biçimde gerçekleşmektedir.

5. ÇEVRİM İÇİ VE ÇEVRİM DIŞI OKUMA EĞİTİMİ

Dijital yerli konumundaki öğrenciler, dijital göçmen olan öğretmenleri tarafından farklı bir öğrenme potansiyeline sahip olarak algılanmaz ve öğretmenler öğretim sürecinde alışılagelmiş uygulamaların sürekli işe yarayacağını düşünürler (Prensky 2001). Bu durumda öğrenmeye isteksiz hâle gelen öğrenci ve öğretim süreci konusunda öğrencilerine ulaşamayan öğretmen profilini görmek kaçınılmazdır. Böyle bir tabloyla karşılaşılmaması için teknoloji tabanlı uygulamaların öğretim sürecine dâhil edilmesi ve bu konuda öğretmen yeterliklerinin artırılması gerekmektedir. Ülkemizde çoğu bölgedeki okullar-

da internet bağlantılı etkileşimli tahtalar sayesinde ekrandan okuma, yoğun bir biçimde kullanılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin ekranları, yalnızca oyun veya film aracı olarak görmeleri yerine öğrenme aracı olarak algılamalarına katkıda bulunduğu söylenebilir.

Ekrandan okuma uygulamaları, öğrencilerin okul öncesi dönemden başlayarak hayatının sonuna kadar kullandıkları bir beceri hâline gelişmiştir. Günümüzde okuma yazma öğretiminde dahi ekran okuma temelli dijital uygulamalar veya ekran uyumlu eğitim setleri kullanılmaktadır. Bu sayede öğrencilere öğrenmeyi destekleyici içerikler, etkileşimli ve ilgi çekici bir yapıda sunulmaktadır. Bu süreç yüz yüze yürütülebileceği gibi uzaktan eğitim süreci şeklinde de sunulabilmektedir.

Uzaktan eğitim kavramı, örgün eğitimin yanında alternatif bir seçenek olarak sunulurken pandemi süreciyle birlikte eğitimin merkezi hâline gelmiştir. Bu süreçte dünyada tüm eğitim kademeleri çevrim içi platformda işlenen dersler aracılığıyla dijital uygulamalar üzerinden öğrenme yaşantıları oluşturmaktadır. Hatta okuma yazma faaliyetlerini bile bu uygulamalar aracılığıyla sürdürülmektedir. Uzaktan eğitim; örgün eğitimi destekleyen ya da örgün eğitime alternatif olması yönüyle tartışılan ve e-içerik, e-kitap gibi ekrandan okumayı teşvik eden araçlarla günümüzde daha çok tercih edilmekte, birçok eğitim kurumunda basılı ders kitaplarının yerini dijital kitaplar almaktadır (Odabaşı, Odabaşı ve Binici 2019, s. 95-96). Ekrandan okuma uygulamaları, normal eğitim sürecinde etkili olabileceği gibi uzaktan eğitim sürecinde de başvurulan en önemli öğrenme faaliyetlerinden biridir.

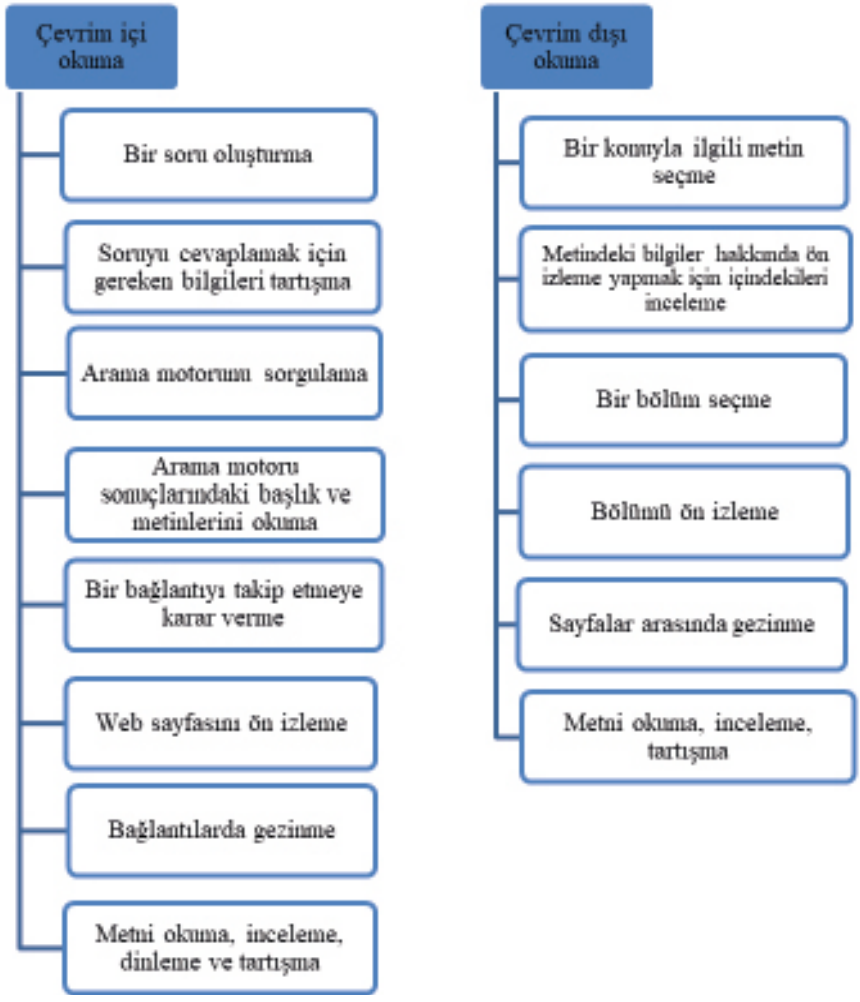
Uzaktan eğitim sürecinde basılı ve ekran üzerinden sunulan materyaller hakkında bilgi verdiği çalışmasında Nichols (2016, s. 39-40) çevrim içi ve çevrim dışı okuma sürecinde öğretmenler için aşağıdaki şu ipuçları sunmaktadır:

- Metnin daha iyi anlaşılması, sorgulanması için vurgulama ve not alma konusunda öğrenciler teşvik edilmeli,
- Okuma esnasında bildirimler gibi çevrim içi unsurlar kontrol altına alınmalı,
- Öğrenci seviyesine göre rehberlik ve geri bildirim verilmeli,
- Dikkat dağınıklığına sebep olmayan ve okumaya teşvik eden bir ara yüz tercih edilmeli,
- Kaydırma hareketinin okuyucu tarafından daha az gerçekleştirilmesi için önlem alınmalı ve böylece ekrana yansıtılan metnin sabit olması sağlanmalı,

- Diyagram, özet, konum göstergeleri gibi metindeki alanların işaretlenmesi sağlanmalı,
- Geri bildirim verme ve kavramları pekiştirme amacıyla metne etkinliklerle ek medya unsurları yerleştirilmeli,
- Metin içerisinde köprülerin az sayıda ve ilişkili olmasına özen gösterilmeli,

Salyer (2015, s. 39) tarafından bilgilendirici metin türü üzerinden çevrim içi ve çevrim dışı okuma etkinliklerinde öğretmenlerin rehber olduğu uygulamalarla ilgili şu adımlar önerilmiştir:

Şekil 2. Çevrim İçi ve Çevrim Dışı Okuma Etkinliklerinin Uygulama Aşamaları



Çevrim içi ve çevrim dışı okumaya ilişkin verilen bu model, öğretmenlere yüzeysel bir plan sunmaktadır. Bu plan doğrultusunda aşamalılık ilkesi gözetilerek sınıf seviyesine ve ders içeriğine göre farklı ders planları tasarlanabilir. Ayrıca çevrim içi ve çevrim dışı okuma sürecine rehberlik etmesi için şu uygulamalardan faydalanılabilir:

Arama Stratejisi (Henry 2006): Arama için bir amaç belirlenir. Etkili arama stratejileri uygulanır, arama motorundan elde edilen sonuçlar analiz edilir, eleştirel okuma yapılır ve bilgiler sentezlenir, kaynaklar belirtilir ve aramanın ne kadar başarılı olduğu test edilir. Uygulamanın tüm aşamalarında öğrencilerin aktif olmaları ve öğretmenlerin rehber olması gerekmektedir. Ayrıca bu aşamalarda öğrencilere ön bilgilerin ve anahtar kelimelerin nasıl kullanılacağı, ilgili sitelere nasıl daha hızlı erişilebileceği, süreçte anlamaya yardımcı olabilecek çevrim içi veya çevrim dışı kullanılabilen kavram haritaları, gözden geçirme ve tarama teknikleri, zihin haritaları gibi uygulamalar bilgilere ulaşmada referans olabilir. Bunların ek olarak öğrencilerden araştırma sonuçlarını paylaşmaları istenebilir.

Blog yazma (Zawilinski 2009): Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini desteklemek için öğretmen tarafından istenen şekil ve özellikte tasarlanan bloglarda okuma ve yazma uygulamaları yapılabilir. İlkokulda bloglar, haberleri paylaşma, düşünceleri yansıtma, görüntü ve ses kayıtları paylaşma gibi amaçlarla kullanılabilir.

Wikileri kullanma (Drew 2012): Öğrencilere verilen ödev, araştırma projeleri gibi etkinlikler işbirlikçi gruplarla yapılır ve grup çalışmasının süreci, ödevlere ilişkin yorumlar belirlenen bir sitede (blog) yayınlanır.

Belirtilen uygulamalara ek olarak çevrim içi okuma becerilerinin geliştirilmesi için Leu, Forzani ve Kennedy (2015, s. 424-427) tarafından yürütülen bir çalışmada eğitimcilere şu öneriler sunulmuştur:

- *Öğrencilerin çevrim içi bilgilere yönelik eleştirel bir tutum sergilemelerini sağlayın.*
- *Çevrim içi araştırma ve anlama sürecinde öğrencilerin işbirliği yapmalarını sağlayın.*
- *Çevrim içi araştırma ve anlama sürecini modelleyin.*
- *Öncelikleri belirleyin.*
- *Çevrim içi okumada küçük çocukların anlamasını kolaylaştırmak için okuma destekli siteleri seçin.*
- *Çevrim içi ve çevrim dışı etkinlikleri bütünleştirerek bir arada yürütün.*

- *Öğrencileri çevrim içi okumalarında yardımcı olabilecek araçları kullanmaları konusunda teşvik edin.*
- *Öğrencilerin seviyesine uygun tartışmalı konular hakkında çevrim içi araştırma yapmalarını sağlayın.*

Dijital ortamda gerçekleştirilen faaliyetlerde dikkat edilmesi gereken bir diğer unsurun gizlilik ve güvenlik olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çevrim içi ortamlarda edindiği bilgilerin kaynaklarını sorgulamaları, farklı kaynaklardan bilgileri teyit etmeleri, şahsî bilgilerini kullanırken güvenli bir ağ alanında olup olmadıklarını kontrol etmeleri, zararlı ve uygunsuz içeriklerin sunulduğu alanları nasıl önleyecekleri öğrencilere öğretilerek bu alandaki olumsuz etkiler en alt seviyeye indirilebilir.

Çevrim dışı okumaya okullarda yapılan okuma eğitimi örnek olarak verilebilir. Okullarda yazılı kitap üzerinden yapılan okuma eğitimi çevrim dışı okuma örnekleridir. Çevrim dışı okuma günümüzde internet, televizyon ya da mobil cihazlar üzerinden yürütülmektedir. Bu durumda öğrenci okuma eylemini direkt olarak ekran üzerinden gerçekleştirmektedir.

Günümüzde öğrenciler, teknoloji ve internet ile birlikte hayata, okula başlamaktadır. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığının Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi aracılığıyla yürütmüş olduğu çalışmalar, ekrandan okuma kavramı ile öğrencilerin ders ortamında tanışmalarını sağlamıştır. Etkileşimli tahta adı verilen araçlarla eğitim-öğretim ortamlarında gerek çevrim dışı gerek çevrim içi okuma imkânı sunulabilmektedir. Hatta öğrencilerin birçoğu okuma-yazma öğrenirken interneti de kullanabilmektedir.

Bilgisayar ve mobil cihazlarla internete bağlanarak çevrim içi okuma eylemini çok küçük yaşlarda gerçekleştirmeye başlayan öğrencilerin öğretmenleri internet ve mobil cihazları ileri yaşlarda kullanmaya başlamışlardır.

Hâliyle öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojiye yönelik algılarında farklılıklar meydana gelmektedir. Bu farklılığın öğrencilere olumsuz olarak yansımaması için öğretmenlere teknolojik araçları kullanmada gerekli teknik eğitimler verilmelidir.

Görsel izleme, sesli öğrenme, oyunla öğrenme aracılığıyla birçok duyu organını harekete geçirebilen bilgisayarlar, daha kolay öğrenmeyi ve öğrenmeden zevk almayı sağlar. Bu nedenle eğitimin hemen her kademesinde kullanılır. Çok boyutlu bilgileri saklayabilme, istenildiğinde tekrar edebilme, soyut kavramları somutlaştırma bilgisayarın önemli özellikleri arasında sayılabilir. Düşük maliyet, kolay öğretim, internet aracılığıyla bilgiye hızlı ulaşım gibi özelliklerinin yanı sıra, dokümanları hiçbir baskı malzemesi olmadan sunma,

bilgisayarların kullanım alanlarını artırmakta ve buna bağlı olarak ekran okuyucularının sayısında da artış görülmektedir.

Bilgisayar kullanımı ile yaygın kullanım alanına ulaşan diğer bir kavram da e-kitaptır. E-kitap; elektronik ortamlarda çeşitli protokoller ve yazılımlar sayesinde izlenebilen metin, resim, film ve sesleri barındıran bir medya formatıdır (Yıldırım, Karaman, Çelik ve Esgice, 2011). Elektronik metinleri okumak için kullanılan dizüstü, masaüstü, cep bilgisayarları ve e-kitap cihazlarında e-kitapların görüntülenmesini sağlamak için bazı yazılımlar kullanılmaktadır. Yaygın ve ücretsiz olarak internetten indirilebilen yazılımlara örnek olarak; Microsoft Reader, Adobe Acrobat Ebook Reader, Glassbook Reader ve Macromedia Flash Paper, Icecream Ebook Reader, Sumatra, Calibre, Cool Reader, Bookviser verilebilir (Mutlu, Korkut ve Yılmaz 2006). Gün geçtikçe daha da yaygın hâle gelen E-kitaplara talep hızla artmaktadır. Çukadar ve Çelik (2003), bilgiye erişim için kütüphanelere gitmek zorunda kalan araştırmacılara, ekitap ile dilediği zaman ve yerde online kütüphane hizmetleri ile bilgiye erişim olanaklarının sunulduğunu belirtmektedir. Anameriç ve Rukancı (2003) ise, e-kitap okumak için geliştirilmiş cihazlarda, karanlık ortamlarda okuma olanağı sağlayan aydınlatma, metin biçimlendirme, not alma, metin işaretleme, birden fazla kitabı depolama ve taşıma özelliklerinin olduğunu, bu sayede bilgiye erişimin daha kolay sağladığını ifade etmişlerdir.

Okuyucunun bilgiye erişimini kolaylaştırma ve hızlandırma gibi üstün özelliklerinden dolayı e-kitap kullanıcılarındaki artış, ekran okuyucularının da sayısının artmasına neden olmuştur. Dolayısıyla "etkileşimli tahta" adı verilen öğretim materyalleri de yoğun bir biçimde tercih edilmeye başlanmıştır. Etkileşimli tahta; metinleri vurgulama, el ile yazma, yakınlaştırma, ağ üzerinden ekran paylaşımı, bilgileri kaydetme, yazılım yükleme gibi özellikleri olan, elektronik tahta olarak da bilinen geleneksel bir beyaz tahta üzerine monte edilen küçük aparatlardır (Türel ve Demirli 2010). Dokunmatik ekran teknolojisine sahip olan tahtalarda öğrenci ve öğretmenlerin ekranda yapılan işlemlere müdahale edip, üzerinde değişiklik yapabilme ve yapılanları kaydedebilme olanağı bulunmaktadır. Ayrıca etkileşimli tahtalar; ses dosyaları, video ve animasyon gösterileri, renkli görüntüler, perdeleme ve büyütme-küçültme gibi özellikleri ile öğrenmeleri daha kalıcı hâle getirilmektedir (Erduran ve Tataroğlu 2009). Ayrıca etkileşimli tahtalar kalem ile kâğıda yazılan bilgileri, elektronik bilgi formatına dönüştürmekte ve ekran üzerindeki bilgilerin takibini daha kolay hâle getirmektedir. Ekran üzerindeki gerçekleştirilen bu okumanın okuyucuyu farklı yönlerden etkileyeceği düşünülmektedir.

SONUÇ

Toplumsal ilginin basılı yayıncılıktan dijitale dönmesiyle birlikte, okumanın bir beceri olarak öğrenilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Sayfa çevirerek yatay ve düşey eksenli göz hareketleriyle metinleri okuyup anlamlandırma yoluyla gerçekleştirilen okuma anlayışı, hızlı bir şekilde boyut değiştirmektedir. Bu nedenle artık okuyucuların dijital okumanın gereklerini karşılayacak yeni becerilere sahip olması gerekmektedir. Bilindik okuma-anlama stratejileri, dijital okuma ortamları için yeterli değildir. Bu bakımdan içinde bulunduğumuz dönemde her okur, dijital okuma ortamlarının doğasına uygun becerilerle donatılmak zorundadır (Odabaş, Odabaş ve Sevmez 2018, s. 142-143).

Ekrandan okumayla insanlar artık basılı kitaplara, kütüphanelere gerek kalmadan bilgisayar, tablet, telefon, e-kitap okuyucu gibi araçlarla kolaylıkla metin okuyabilmektedir. Bu durum yaygınlaştıkça internette yer alan bilgilere ulaşma, bu bilgileri kavrama gibi beceri ve stratejiler, birey başarısında rolü olan değişkenler hâline gelmiştir (Ata ve Alpaslan 2019, s. 526).

Ekrandan okumanın gerçekleştirilme biçimi bu kavramın çevrim içi ve çevrim dışı okuma olarak ikiye ayrılmasına neden olmuştur. Çevrim içi okuma; internet erişimi olan ortamlarda bağlantı linkleri, çeşitli içerikler aracılığıyla okuma yapma olarak tanımlanabilir. Çevrim dışı okumada ise iki görüş söz konusudur. Birincisi, okumanın ekranlar aracılığıyla internet erişimi olmayan bir ortamda gerçekleştirildiğini, diğeri ise basılı metin aracılığıyla gerçekleştirildiğini belirtmektedir.

Çevrim içi ve çevrim dışı okuma ile ilgili yapılan araştırmalarda bu okuma türünün okuduğunu anlama, doğru okuma ve hızlı okuma üzerinde etkili olduğu (Baştuğ ve Keskin 2012); okuduğunu anlama sürecinde göz yorulmasına sebep olduğu (Ercan ve Ateş 2015; Jeong 2012); okuduğunu anlama, hız ve hatırlama noktasında önemli etkiler ortaya koyduğu (Kerr ve Symons 2006; Kim ve Kim 2013; Mangen, Walgermo ve Brønnick 2013) ve okuyucuların kâğıttan okumada ekran okumaya göre anlama düzeylerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedenleri arasında okuyucuların günlük yaşamda ekrandan okuma süreleri, ekranlarla tanışma serüvenleri, araştırma esnasında sunulan cihazın ekran boyutu, ekranın çözünürlük kalitesi gibi pek çok değişken sıralanabilir. Ayrıca ekrandan ve kâğıttan okuma arasında okuduğunu anlama açısından fark olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Çetin 2007; Dündar ve Akcayır 2012; Grimshaw, Dungworth, McKnight ve Morris 2007; Kuru, Kaşkaya ve Calp 2017; Lauricella, Barr ve Calvert, 2014; Muter ve Maurutto 1991).

Çevrim içi ve çevrim dışı okuma ile ilgili Oborne ve Hilton (1988) tarafından yapılan bir çalışmada ekran ve kâğıttaki yazı karakterlerinin renkleri açık/koyu olarak sınıflandırılarak katılımcıların okuma hızı ve anlama düzeyleri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre ekran ile kâğıtta yer alan yazı karakterlerinin açık/koyu olmasının anlam üzerinde etkisinin olmadığı, ekran ile kâğıt arasında okuma hızı ve anlama açısından fark olmadığı, kâğıttan okuyanların ekrana göre görüş konumunu daha farklı ayarlayabilme (ışığa doğru çevirme, mesafeyi ayarlama, parmakları metin üzerinde hareket ettirme, kâğıdın açısını değiştirme vb.) imkânına sahip oldukları belirtilmiştir. Bu çalışmada farklı değişkenlere rağmen ekrandan okumada anlama yetisinin basılı metne göre zayıf düşmemesi oldukça ilgi çekicidir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı dönemin şartları ile günümüz şartları kıyaslandığında ekranların bu anlam kurma sürecinde olumlu yönde gelişim gösterdiği unutulmamalıdır.

Başka bir çalışmada 1-4 yaşlarındaki çocukların basılı kitapları daha fazla tercih ettikleri, incelerken keyif aldıkları ve bu kitaplarla daha çok ilgilendikleri tespit edilmiştir (Strouse ve Ganea, 2017b). Basılı kitapların daha çok tercih edilmesinin nedenleri arasında elektronik bir cihaza sahip olma durumu, e-içeriklerle karşılaşma düzeyi, teknolojik yeterlilik, öğrenmeye açık olma, kullanılan cihazın özellikleri gibi faktörler sayılabilir. Bunun yanında bazı araştırmalara göre teknolojiye, değişime, gelişmeye karşı olumlu bakış açısına sahip olanlar dijital okumaya (Odabaş, Odabaş ve Binici 2019, s. 91) ve e-kitap okumaya karşı daha istekli ve başarılı olmaktadır (Çelik 2015, s. 276).

Noorhidawati ve Gibb (2008) tarafından yapılan bir çalışmada e-kitapların sadece okumak amacıyla değil, ilgili içeriği bulmak ve faydalanmak amacıyla kullanıldığı tespit edilmiş; e-kitapların farklı amaçlara hizmet edebilmesi için ekranların çeşitli özelliklerle (düzen tasarımı, gezinme fonksiyonu vb.) tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır. Günümüzde bu gerekliliğe yönelik farklı araçlar, dijital uygulamalar ve okuma materyalleri tasarlanmaktadır. Bu sayede e-kaynakların okuma amacı, sıklığı ve bu araçlara yönelik okurların tutumları zamanla değişmiştir. Örneğin öyküleyici (Duran ve Alevli, 2014b) ve bilgilendirici türde metinleri (Greenlee-Moore ve Smith, 1996) ekrandan okumanın anlam kurma sürecinde daha başarılı sonuçlar sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalarda ekrandan okumanın kâğıttan okumaya göre;17-26 aylık çocuklarda kelime öğrenimine daha fazla katkı sağladığı (Strouse ve Ganea 2017a), 3-4 yaşlarındaki çocuklarda sözcük dağarcığını geliştirdiği (Gremmen, Molenaar ve Teepe 2016) tespit edilmiştir.

Bunun yanında dil bozukluğu (Korat, Graister ve Altman 2019), harf bilgisi yetersiz olan çocuklar için ekrandan (e-kitap) okumanın basılı kitap

okumaya göre daha faydalı olduğu bilinmektedir (Rvachew, Rees, Carolan ve Nadig 2017).

Çevrim içi ve çevrim dışı okuma, belirlenen tüm olumlu yönlerinin yanında kontrolsüz kullanımında zararlı sonuçlar meydana getirebilmektedir. Okuryazarlık uygulamalarının amaç dışı kullanılması, yanlış bilginin kolaylıkla yayılması, istenmeyen veya kullanıcı seviyesine uygun olmayan içeriklerin erişiminin tamamen engellenememesi gibi durumlarda ekrandan okuma pek çok olumsuzluğu beraberinde getirir. Ayrıca ekran bağımlılığı da özellikle küçük yaş grubu bireylerde üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çünkü ilgisiz anne-baba tutumlarının da etkisiyle ekran, birçok çocuğun yaşamını ve becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle ekran okuma becerisi geliştirilirken tüm bu unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Çevrim içi ve çevrim dışı okumada önemli unsurlardan biri de dijital ortama uyum sağlamakta zorluk yaşayan eğitimcilerdir. Günümüzde virüs nedeniyle uzaktan eğitim sisteminin yoğun uygulama gerektirmesi, öğretmenlerin yaşadığı zorluğun daha net görülmesini sağlamıştır. Diğer yandan öğrencilerin bu sürece uyumu, öğretmenlerin ekrandan okumaya bakışlarını farklılaştırmıştır. Bu konuyu ele alan Presky (2001), dijital yerliler yani öğrenciler için gerekli olan dilin dijital göçmen konumundaki öğretmenler tarafından kullanılmadığını belirtmiş; bu durumun her iki grup için yabancılaşmaya yol açabileceği tehlikesini vurgulamıştır. Dijital yerli olarak öğrenci ve dijital göçmen olarak öğretmen ele alındığında bu durum, sınıflardaki öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu durumun önüne geçilmesi içim eğitimciler, dijital sürece ayak uydurmak için adımlar atmalıdır. Çünkü bugünün yol gösterenleri; yarının çocukları ve yetişkinlerinin nasıl bir yaşantıya sahip olacaklarını, nasıl kimlikler kazanacaklarını, mahremiyet algılarını, kendilerini güvende tutma durumlarını, karar alma sürecinde bilgi kaynağına nasıl ulaşacaklarını, algılarını, öğrenmelerini, sorumluluklarını nasıl şekillendireceklerine dokunmaktadır. Bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler için ekrandan okuma faaliyetleri iyileştirilmeli, geliştirilmeli ve olumsuz yaşantıların önüne geçilmesi için önlem alınmalıdır.

Başlangıç olarak öğretim süreçlerine çevri içi ve çevrim dışı okuma faaliyetleri dâhil edilmelidir. Eğitimde elektronik metinler; okumayı kolaylaştırması, ilgi çekici olması, bilgiye hızlı ve kolay erişebilme imkânı sunması, hatırlanabilir olması, bilgileri kolay taşıyabilmeye yardımcı olması, zengin içeriklere sahip olması, zaman kazandırması gibi nedenlerle tercih edilebilir (Duran ve Alevli 2014a). Bununla birlikte ekrandan okumada okuduğunu anlama düzeyinin basılı kitaba göre eksik olması endişe uyandırmaktadır. Bu nedenle okullarda ekrandan okuma uygulamalarının yapılması, gerekli beceri-

lerin tespit edilerek öğretim programlarında yer bulması, dijital yapının derslere entegre edilmesi bugün ve yarının çocuklarına yardım eli uzatmak adına önemli bir adımdır. Okullarda okuma yazma eğitimi, yeni okuryazarlık uygulamalarının ve internetin sınıfa dâhil olacağı şekilde kurgulanmalı, öğrencilere çevrim dışı okuma becerilerini kazandırmada çevrim içi kaynaklardan faydalanılmalı, bu sayede öğrencilere çevrim içi ara yüzler tanıtılmalıdır (Leu, Forzani ve Kennedy 2013). Buna ek olarak öğrencilerin kolaylıkla kullanabileceği öğretici e-içerikler geliştirilmeli, ders ve beceri alanları dikkate alınarak kontrollü kullanımı sağlanmalıdır. Ayrıca çevrim içi okuma, araştırma, okuduğunu anlama gibi eylemlerin geleneksel ölçme araçlarını da farklılaştırması gerektiği göz ardı edilmemelidir (Destebaşı 2016, s. 905).

Çevrim içi ve çevrim dışı okumanın geliştirilmesi için ilk başvurulacak kaynak öğretim programlarıdır. Türkçe öğretim programları incelendiğinde ekrandan okuma, çevrim içi ve çevrim dışı okuma ile ilgili kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Bununla birlikte çevrim içi, çevrim dışı okumanın öğretim faaliyetlerinde birbirine paralel şekilde yürütüldüğünde gelişmesi mümkün görünmektedir. Öyle ki Forzani (2018) tarafından yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada çevrim içi okuma başarısında öğrencilerin ön bilgilerinin ve çevrim dışı okuma becerilerinin etkili olduğu; ayrıca kız öğrencilerin erkeklere göre daha iyi performans gösterdiği tespit edilmiştir.

Ayrıca Coiro (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada yedinci sınıf öğrencileri ile çevrim içi ve çevrim dışı okumalar yapılmış, araştırmanın sonunda çevrim içi okumada önbilgilerle etkileşim olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında çevrim içi okuma becerisinin çevrim içi ve çevrim dışı okuma süreçlerinin uyumuyla gerçekleşeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu nedenle Türkçe öğretim programlarının tüm kademelerinde çevrim içi ve çevrim dışı okumaya ilişkin kazanımlar eklenmesi oldukça önemlidir.

Duran ve Dolaylar Özkul (2015, s. 292) tarafından yapılan bir çalışmada ekran okuryazarlığının gelecekteki yeri hakkında tahminlerde bulunulmuş, öğrencilerin öğrenme kaynağı olarak ekrandan okumaya ihtiyaç duyacağını belirtilmiştir. Günümüzde ekran okuryazarlığına ihtiyaç duyulan sınıf seviyesi oldukça düşmüş, ekrandan okuma öğretimde temel eğitim grubuna kadar inmiştir. Bu bilgiler ışığında çevrim içi okuma etraflıca ele alınmadan, var olduğu hâliyle devam etmesi durumunda öğrencilerin okuryazarlık deneyimlerinin okul dışında ve topluma katılım sürecinde zorluklara sebep olacağı bilinmelidir (Drew 2012, s. 324).

Ekrandan okuma, gerek bilgisayarlar gerek mobil cihazlar bu denli hayatımızda olduğu sürece önemini koruyacaktır. Ancak basılı materyalden okumanın yerini tam olarak alacağını söylemek de çok mümkün görünmemek-

tedir. Kişiler çoğunlukla görev odaklı okuma, göz atarak okuma ve tarama yöntemleriyle ekrandan okuma eylemlerini gerçekleştirmektedir. Ekrandan okunan metinlerin çeşitliliği, ekranın doğası ve kullanılan materyalin özellikleri gereği daraltmaktadır. Ayrıca ekrandaki ışık kişide zihinsel yorgunluğa ve göz yorgunluğuna yol açmaktadır. Bu nedenle ekrandan okuma yapan bireyler, basılı kitaptan okuyan bireylere göre daha sık ara vermek durumunda kalabilir.

İçerisinde bulunduğumuz salgın döneminde ekrandan okuma daha da önemli bir hâl almıştır. İlkokuldan tutun da yükseköğrenime kadar öğrenciler ve öğretmenler ekran üzerinden eğitim-öğretim faaliyeti yürütmekte ya da yürütmeye çalışmaktadır. Ekrandan okumaya yönelik farkındalık oluşturacak çalışmalar, ekrandan yapılacak okumaların ve eğitimlerin verimliliğini artıracaktır. Bu durum, öğretmen adaylarının daha eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce ekrandan okuma ve ekrana yazmaya yönelik donanımlı hâle getirilmelerini gerektirmektedir. Eğitim fakültelerindeki derslerin bu doğrultuda tekrardan gözen geçirilerek güncellenmesi gerekmektedir. Ayrıca şu an görevde olan öğretmenler için de ekran okuma ve ekrana yazma alanlarıyla ilgili hizmet içi eğitimler ya da bununla alakalı seminer çalışmaları düzenlenmelidir. Öğrencilerin ekrandan okuma ve yazma becerilerini kazanabilmeleri için aktif bir biçimde bu araçları kontrollü ve güvenli bir şekilde kullanmaları sağlanmalıdır. Okul-aile işbirliği içerisinde ailelerin seminerlerle ekrandan okuma ve yazma konularında bilinçlendirilerek, çocuklara bu konuda destek olmaları sağlanmalıdır (Doğan Polat 2018).

Ekrandan okuma sırasında ister internete bağlı olsun ister olmasın kişinin bir elektronik cihaz ekranı üzerinden okuma yapması ona birtakım sınırlılıklar getirmektedir. Bunlardan en önemlisi elektronik cihazın elektrik, sağlamlık, kullanışlılık gibi nitelikleridir. Örneğin seyahat sırasında tabletten ya da dizüstü bilgisayardan okuma gerçekleştirmeyi planlayan kişi elektriği ya da cihazın sağlamlığını dikkate almak zorundadır. Basılı kitapta ise böyle bir sorun söz konusu değildir. Ekran okuma çevrim içi olarak gerçekleştirildiğinde internetin getirdiği yadsınamaz bir kolaylık söz konusudur. Neredeyse sınırsız bir alanda, kolay bir biçimde bilgiye ulaşılması ekrandan okumayı hayatımızda farklı bir noktaya taşımıştır. Ancak bu kolaylık ve bilgiye erişim hızı basılı kitaptan okumanın önemini düşürememiştir.

Okuma eylemi ister basılı kâğıttan ister ekrandan olsun vücut sağlığı açısından dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Özellikle ekrandan okumada aracın elektronik yapıda olması ve direkt göze ışık yayması göz sağlığı için olumsuzluk doğurmaktadır. Ekran okuyucuları, bu tehdide karşı en az düzeyde etkilenecek biçimde önlem almalı ve üreticiler ise eğitimde kullanı-

lacak teknolojik cihazları, insanlar üzerinde sağlık problemlerini (göz, baş ve boyun ağrıları) en aza indirecek şekilde tasarlamalıdırlar.

Dijital ekranlar, geliştirilmeyi bekleyen ve fırsat tanımayı hak eden öğrenme araçlarıdır. Çünkü öğrencilerin bu alanda yeterli olmaları için çeşitli uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. İçinde çevrim içi ve çevrim dışı okumanın bulunduğu yöntem, teknik ve stratejilerle "okuduğunu anlama" eylemine farklı boyutlar kazandırılmalıdır. Bugün hareket edilmediği takdirde öğrencilerin kendilerini geliştirememeleri, gelecek nesillerle oluşan kuşak farkının yıl bazında düşmesi ve belki de yakın tarihte kayıp/kaybolmuş nesille yüz yüze kalınması sonucu ile karşı karşıya kalınacaktır.

KAYNAKLAR

Ackerman, Rakefet Goldsmith, Morris (2011), "Metacognitive Regulation Of Text Learning: On Screen Versus On Paper", *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *17(1)*: 18-32.

Akyol, Hayati (2006), *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Anameriç, Hakan ve Rukancı, Fatih. (2003), "E-Kitap Teknolojisi ve Kullanımı", *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, *17(2)*:147-166.

Ata, Rıdvan ve Alpaslan, Muhammet Mustafa (2019), "İnternet Tabanlı Okuma Motivasyonu ve Etkileşim Ölçeği Türkçe'ye Uyarlama Çalışması ve Öğretmen Adayları ile Bir İnceleme", *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 9(2:)* 522-538.

Azizoğlu, Nahide İrem ve Okur, Alpaslan (2018), "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekrandan Okumaya Yönelik Metaforik Algıları", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (46)*: 1-21.

Baron, Naomi (2015), *Words Onscreen: The Fate of Reading in a Digital World.* New York, NY: Oxford University Press.

Başaran, Mustafa (2014), "4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2)*: 248-268.

Baştuğ, Muhammet ve Keskin, Hasan Kağan (2012), "Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran Mı Kâğıt Mı?", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(3)*: 73-83.

Batur, Zekerya, Özcan, Halil Ziya ve Sağcan, Yaşar Ceren (2019), "Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Eğilimlerinin İncelenmesi", *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 3(1)*, 33-55.

Bonk, Curtis Jay & Zhang, Ke (2008), *Empowering Online Learning: 100+ Activities for Reading, Reflecting, Displaying, and Doing*. America: John Wiley & Sons.

Buckingham, David (2000), *After The Death of Childhood: Growing Up in The Age of Electronic Media.* Cambridge. UK: Polity Press.

Castek, Jill, Coiro, Julie, Henry, Laurie, Leu, Don ve Hartman, Douglas (2015), *Research on Instruction and Assessment in The New Literacies of Online Research and Comprehension*. In S. R. Parris ve K. Headley (3th Eds.) Comprehension İnstruction: Research-based best practices, (pp. 324-344).

Coiro, Julie (2011), "Predicting Reading Comprehension on The Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, And Prior Knowledge", *Journal of Literacy Research*, *43(4)*: 352-392.

Coiro, Julie (2014), "Online Reading Comprehension: Challenges and Opportunities", *Texto Livre Linguagem e Tecnologia,7(2)*: 30-43.

Çakmak, Ebubekir ve Altun, Arif (2008), "İlköğretim Öğrencilerinin Hipermetinsel Okuma Süreçlerinin İncelenmesi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34:* 63-74.

Çelik, Tuğba (2015), "Öğrencilerin E-Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi", *Turkish Studies, 10(3)*: 271-284.

Çetin, Yasemin. (2007), Metin Tarama Ve Okumada Ekran Kâğıt Karşılaştırması. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

Çifci, Selcen ve Varal, Ayşegül (2020), "Ortaokul 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medyada (Instagram) Kullandıkları Aktif Kelime Hazinesinin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu", *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 19-40.

Çukadar, Sami ve Çelik, Sönmez (2003), "İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim ve Üniversite Kütüphaneleri", *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 4(1)*: 31-42.

Destebaşı, Fatih (2016), "Yeni Okuryazarlıklar: Tanımı, Kapsamı ve Teorik İlkeleri", *Turkish Studies, 11(3)*: 895-910.

Dillon, Andrew (1992), "Reading From Paper Versus Screens: A Critical Review of The Empirical Literature", Ergonomics*, 35(10)*: 1297-1326.

Doğan Polat, Helin (2018), *Eğitimcilerin Kâğıttan Okuma ve Ekran Okuma ile Kalemle Yazma, Klavyeyle Yazma Ve Elektronik Kalemle Yazmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi,* Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.

Drew, Sally Valentino (2012), "Open Up The Ceiling on The Common Core State Standards: Preparing Students for 21st-Century Literacy-Now", *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56(4)*: 321-330.

Dündar, Hakan ve Akçayır, Murat (2012), "Tablet vs. Paper: The Effect on Learners' Reading Performance", *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4(3)*: 441-450.

Duran, Erol (2013), "Efficiency in Reading Comprehension: A Comparison of Students Competency in Reading Printed and Digital Texts", *Educational Research and Reviews, 8(6)*: 258-269.

Duran, Erol ve Alevli, Ozan (2014a), "Students' Opinions: Digital Text or Printed Text?", *International Journal of Language Academy, 2(2)*: 110-126.

Duran, Erol ve Alevli, Ozan (2014b), "Ekrandan Okumanın 8. Sınıf Öğrencilerinde Anlamaya Etkisi", *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2(1)*: 1-11.

Duran, Erol ve Dolaylar Özkul, İnci (2015), "Ekran Okuryazarlığının Gelişimi ve Geleceğine Yönelik Tahminler", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(4)*: 281-296.

Duran, Erol ve Ertuğrul, Betül (2012), "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Elektronik Ders Kitabına Yönelik Görüşleri", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2)*: 347- 365.

Dyson, Mary Clare ve Haselgrove, Mark (2001), "The İnfluence of Reading Speed and Line Length on The Effectiveness of Reading From Screen", *International Journal of Human-Computer Studies, 54(4)*: 585-612.

Eken, Begüm (2019), "Görsel Kültürde Ekran ve Gelişim Süreci", *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (5)*: 532-541.

Elkatmış, Metin (2015), "Kâğıttan Ekrana: Ekran Okuma", *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi. 6(18)*: 1- 15.

Ercan-Güven, Aliye Nur ve Ateş Murat (2015), "Ekrandan Okuma ile Kâğıttan Okumanın Anlama Düzeyi Açısından Karşılaştırılması", *Turkish Studies, 10(7)*: 395-406.

Erduran, Ayten ve Tataroğlu, Berna (2009), Eğitimde akıllı tahta kullanımına ilişkin fen ve matematik öğretmeni görüşlerinin karşılaştırılması. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), 14-21.

Ertem, İhsan (2014), "Metinleri Ekrandan Okumanın Anlam Kurma Üzerine Etkisi", The Journal of Academic Social Science Studies, (*24)*: 319-350.

Forzani, Elena (2018), "How Well Can Students Evaluate Online Science İnformation? Contributions of Prior Knowledge, Gender, Socioeconomic Status, and Offline Reading Ability", *Reading Research Quarterly, 53(4)*: 385-390.

Greenlee-Moore, Marilyn E. ve Smith, Lawrence L. (1996), "Interactive Computer Software: The Effects on Young Children's Reading Achievement", *Reading Psychology, 17(1)*: 43-64.

Gremmen, Mariola C., Molenaar, Inge ve Teepe, Rosa (2016), "Vocabulary Development at Home: A Multimedia Elaborated Picture Supporting Parent-Toddler İnteraction", *Journal of Computer Assisted Learning, 32(6)*: 548-560.

Grimshaw Shirley., Dungworth Naomi, McKnight, Cliff ve Morris, Anne. (2007), "Electronic Books: Children's Reading and Comprehension", *British Journal of Educational Technology, 38(4)*: 583-599.

Güneş, Firdevs (2010), "Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14)*: 1-20.

Güneş, Firdevs (2016), "Kâğıttan Ekrana Okuma Alanındaki Gelişmeler", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1)*: 1-18.

Henry, Laurie. A. (2006), "Searching for an Answer: The Critical Role of New Literacies While Reading on The Internet", *The Reading Teacher, 59(7)*: 614-627.

Holloway, Sarah & Valentine Gill (2002), *Cyberkids: Children in The İnformation Age*. London: Routledge Publishing.

Hsieh, Yu-Chen., Kuo, Chien-Ting ve Lin, Yu-Hsuan (2016), "The Effect of Screen Size of Mobile Devices on Reading Efficiency, Human Aspects of IT for the Aged Population", Design for Aging in (9754), 435-445. Cham: Springer International Publishing. http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-39943-0_42 (Erişim tarihi: 21.10. 2020).

Jabr, Ferris (2013), "The Reading Brain in The Digital Age: The Science of Paper Versus Screens". http://www.scientificamerican.com/article/reading-paper-screens/(Erişim tarihi: 20.10. 2020).

Jeong, Hanho (2012). "A Comparison of The İnfluence of Electronic Books and Paper Books on Reading Comprehension, Eye Fatique, and Perception", *The Electronic Library, 30(3)*: 390-408.

John-Steiner, Vera ve Mahn, Holbrook (1996), "Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework", Educational Psychologist, *31(3/4)*: 191-206.

Karaman, Aylin (2016), "A Study on The Issues Reading From Screen". https://www.researchgate.net/publication/291339381 (Erişim tarihi: 19.10.2020).

Kerr, Matthew A. & Symons, Sonya E. (2006), "Computerized Presentation of Text: Effects on Children's Reading of İnformational Material", *Reading and Writing, 19(1)*: 1-19.

Keskin, H. Kağan (2014), "Çevrim İçi Okumayı Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi", *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(3)*: 723-738.

Kim, Hak Joon ve Kim, Joan (2013), "Reading From an Lcd Monitor Versus Paper: Teenagers' Reading Performance", *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, *2(1)*: 15-24.

Korat, Ofra, Graister, Tzlil ve Altman, Carmit (2019), "Contribution of Reading an E-Book With A Dictionary to Word Learning: Comparison Between Kindergarteners With and Without SLI", *Journal of Communication Disorders*, *(79)*: 90-102.

Kress, Gunther (2005), "Gains and Losses: New Forms of Texts, Knowledge, and Learning", *Computers and Composition, 22(1)*: 5-22.

Kuru, Oğuzhan, Kaşkaya, Alper ve Calp, Şükran (2017), "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması; Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri", *Sosyal Bilimler Dergisi, 7(13)*: 70-84.

Kurudayıoğlu, Mehmet ve Tüzel, Sait (2010), "21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi", *TÜBAR-28:* 283-298.

Lauricella, Alexis R., Barr, Rachel ve Calvert, Sandra L. (2014), "Parent-Child İnteractions During Traditional and Computer Storybook Reading for Children's Comprehension: Implications for Electronic Storybook Design", *International Journal of Child-Computer Interaction, (2)*, 17-25.

Leu, D. J., Forzani, E. ve Kennedy, C. (2015), "Income Inequality and The Online Reading Gap", *The Reading Teacher, 68(6)*: 422-427.

Leu, Donald J., Forzani, Elena ve Kennedy, Clint (2013), *Providing Classroom Leadership in New Literacies: Preparing Students for Their Future.* In shelley b. Wepner, dorothy s. Strickland, and diana quatroche, editors. In the administration and supervision of reading programs, 5th edition. (pp. 200-213), New York: Teachers College Press.

Leu, Don. , Forzani, Elena, Rhoads, Christopher H., Maykel, Cheryl, Kennedy, Clint ve Timbrell, Nicole (2014), "The New Literacies of Online Research and Comprehension: Rethinking The Reading Achievement Gap", *Reading Research Quarterly, 50(1)*: 37-59.

Leu, Don, Forzani, Elena, Timbrell, Nicole ve Maykel, Cheryl (2015), "Seeing The Forest, Not The Trees", *The Reading Teacher, 69(2)*: 139-145.

Leu, Donald J., Kinzer, Charles K., Coiro, J., Castek, Jill veHenry, Laurie A. (2013), *New Literacies: A Dual Level Theory of The Changing Nature of Literacy, İnstruction, and Assessment.* In D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), Theoretical Models And Processes of Reading (6th ed.) (pp. 1150-1181), Newark, DE: International Reading Association.

Liu, Ziming (2005), "Reading Behavior in The Digital Environment", *Journal of Documentation, 61(6)*: 700-712.

Macit, İbrahim ve Demir, Mehmet Kaan (2016), "Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekran Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi", *Turkish Studies, 11(3)*: 1647-1664.

Maden, Sedat (2012), "Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(3)*: 1-16.

Mangen, Anne, Walgermo, Bente R. & Brønnick, Kolbjørn (2013), "Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension", *International Journal of Educational Research*, *(58)*: 61-68.

McLean, Cheryl A. (2019), "The shallows? The Nature and Properties of Digital/Screen Reading", *The Reading Teacher, 73(4)*: 535-542.

Merchant, Guy (2007), *Digital Writing in The Early Years*. Mawah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Muter, Paul ve Maurutto, Paula (1991), "Reading and Skimming From Computer Screens and Books: The Paperless Office Revisited?", *Behaviour & Information Technology, 10(4)*: 257-266.

Mutlu, Mehmet Emin, Korkut, Melda Beyaz ve Yılmaz, Ülkü (2006), Ders Kitaplarının Dağıtımı Amacıyla İnternetin Kullanılması: Açıköğretim E-Kitap Uygulaması Örneği. 6th International Educational Technology Conference, 3, 1270-1277.

Nichols, Mark. (2016), "Reading and Studying on The Screen: An Overview of Literature Toward Good Learning Design Practice", *Journal of Open, Flexible and Distance Learning, 20(1)*: 33-43.

Nixon, Helen (2003), "New Research Literacies for Contemporary Research Into Literacy and New Media?", *Reading Research Quarterly, 38(4)*:407-413.

Noorhidawati, Abdullah veGibb Forbes (2008), "How Students Use E-Books Reading or Referring?", *Malaysian Journal of Library & Information Science, 13(2)*:1-14.

Oborne, David J. ve Holton, Doreen (1988), "Reading from screen versus paper: there is no difference", *International Journal of Man-Machine Studies, 28(1)*: 1-9.

Odabaş, Hüseyin, Odabaş, Zuhal Yonca ve Binici, Kasım (2019), "Dijital Bilgi Kaynakları ve Ortamlarının Üniversite Öğrencilerinin Okuma Davranışlarına Etkileri", *Milli Eğitim, 49(227)*: 89-116.

Odabaş, Hüseyin, Odabaş, Zuhal Yonca ve Sevmez, Hasan (2018), "Üniversite Öğrencilerinde Dijital / E-Kitap Okuma Kültürü: Selçuk Üniversitesi Örneği", *DTCF Dergisi, 58(1)*: 139-171.

Öztürk, Ergün & Can, Işılnur (2013), "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, (171)*: 137-153.

Pahl, Kate ve Rowsell, Jennifer (2005), *Literacy and Education*. California: Sage Publications Ltd.

Palfrey, John, & Gasser, Urs (2008), *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. NY: Basic Books.

Prensky, Marc (2001), "Digital Natives, Digital İmmigrants Part-1", *On the Horizon, 9(5)*: 1-6.

RAND Reading Study Group. (2002), "Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica", CA: RAND.

Rose, Ellen (2011), "The Phenomenology of on-Screen Reading: University Students' Lived Experience of Digitized Text", *British Journal of Educational Technology, 42*(*3*): 515-526.

Rvachew, Susan, Rees, Kathrin, Carolan, Elizabeth ve Nadig, Aparna (2017), "Improving Emergent Literacy With School-Based Shared Reading: Paper

Versus E-Books", *International Journal of Child-Computer Interaction*, (12): 24- 29.

Sayın, Önal (2010), "Yeni Dünya Düzeni: Gerçekten Sanala", *Sosyoloji Dergisi, (22)*: 1-16.

Salyer, David (2015), "Reading the Web", *The Reading Teacher, 69* (1): 35-39.

Schmar-Dobler, Elizabeth (2003), "Reading on the Internet: The Link Between Literacy and Technology", *Journal of adolescent & adult literacy*, *47(1)*: 80-85.

Sefton-Green Julian (1998), *Digital Diversions: Youth Culture in The Age of Multimedia*. London: UCL.

Sezgin-Tufan, Betül ve Çifci, Musa (2017), "Televizyon Reklamlarında İşlenen Değerler", *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, 21-41.

Skelton, Tracey, Valentine, Gill (1998), *Cool Places: Geographies of Youth Cultures*. London and New York: Routledge Publishing.

Spencer, Carrie (2006), "Research on Learners' Preferences For Reading From A Printed Text Or From A Computer Screen", *Journal of Distance Education, 21(1)*: 33-50.

Strouse, Gabrielle A. ve Ganea, Patricia. A. (2017a), "Parent-Toddler Behavior and Language Differ When Reading Electronic and Print Picture Books", *Frontiers in Psychology*, *(8):* 677.

Strouse, Gabrielle A. ve Ganea, Patricia A. (2017b), "A Print Book Preference: Caregivers Report Higher Child Enjoyment and More Adult-Child İnteractions When Reading Print Than Electronic Books", *International Journal of Child-Computer Interaction*, *(12):* 8-15.

Subrahmanyam, Kaveri, Michikyan, Minas, Clemmons, Christine, Carrillo, Rogelio, Uhls, Yalda T. ve Greenfield, Patricia (2013), "Learning From Paper, Learning From Screens", *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning, 3(4)*: 1-27.

Susar-Kırmızı, Fatma (2017), "Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (Kyötö) Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması", *International Journal of Languages Education and Teaching, 5(1)*: 286- 301.

Türel, Yalın Kılıç ve Demirli, Cihad (2010), "Instructional İnteractive White Board Materials: Designers' Perspectives", *Procedia Social and Behavioral Sciences, (9)*: 1437- 1442.

Türk Dil Kurumu (2021), Güncel Türkçe Sözlük (2021), https://sozluk.gov.tr (Erişim tarihi: 30.09.2021).

Ulu, Hacer ve Zelzele, Emine Birgül (2018), "Öğretmen Adaylarının Ekran Okuma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4)*: 2608-2628.

Yamaç, Ahmet (2018), "Yeni Okuryazarlığa Genel Bir Bakış: Karar Alıcılar, Araştırmacılar ve Öğretmenler İçin Bazı Öneriler", *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11(3)*: 383-410.

Yıldırım, Gürkan. Yıldırım, Serkan. Çelik, Embiya ve Esgice, Münevver (2011), E- kitap okuyucuların kullanım deneyimlerine yönelik alanyazın incelenmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium,* Fırat Üniversitesi.

Yılmaz, İzel (2019), *Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okuma ve Öz Yeterlik Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi*, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

Yasacı, Zeynal ve Mustafaoğlu, Rüstem (2020), "Dijital Teknoloji Maruziyeti Çocukların Uyku Süresini Etkiler mi?", *Ankara Medical Journal*, *(1)*: 11-22.

Zaki, Izyani Mohamad, Hassan, Fauziah ve Razali, Abu Bakar Mohamed (2009), "ESL Students' Online and Offline Reading Strategies: Scrolling, Clicking, Flipping and Reading", *Asian Journal of University Education*, *4(2)*: 61-78.

Zawilinski, Lisa (2009), Hot blogging: "A Framework For Blogging To Promote Higher Order Thinking", *The Reading Teacher, 62(8)*: 650-661.

VIII. BÖLÜM

MEDYA OKURYAZARLIĞI

İsmet EMRE*

* Prof. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.

MEDYA OKURYAZARLIĞI

GİRİŞ

Okuryazarlığın tarihi, biraz da insanın kendisine yabancılaşmasının tarihidir. Gerçekte cümle kurmanın bizatihi kendisi bile insanı bütünüyle temsil etmekten uzak olduğu, çarpıtmaya uygunluğu ve gerçeği olduğu gibi değil de olması gerektiği gibi taşıyabilme kabiliyetinden dolayı bir yabancılaşmaya işaret eder. Hiçbir cümle insanı olduğu gibi temsil edemez ve hiçbir cümle onu kuranın oluşturduğu biçimiyle ötekine ulaşamaz. Böylece dil, bir tarafıyla insanın içindeki duyguları, düşünceleri, hayalleri aktarmanın potansiyel imkânı hâline gelirken, öteki tarafıyla da iletilen her yargıyı kendisi olmaktan çıkarıp eksik ve yanlış anlamalara müsait bir sisteme dönüşmüş olur ki dilin yabancılaştırıcı vasfı tam da burada ortaya çıkar. Bu yaklaşım biçimi iletişim işleviyle donanmış dili daha baştan eğip bükmeye, dönüştürmeye ve gerçeği aktarırken bile olduğundan farklı iletmeye uygun bir kurguya tahvil eder. Bundan binlerce yıl önce söz konusu gerçeğe dikkat çeken Sokrates *Phaidros* adlı diyalogunda şöyle der: "*Alfabenin bulunması öğrencilerin zihninde ve ruhunda unutkanlığa neden olacaktır. Çünkü belleğini ve anılarını kullanmayacak, kendi dışındaki yazılı karakterlere güvenecek, kendisini hatırlamayacaktır. Siz öğrencilere gerçek olanı değil, yalnızca gerçeğin benzerini verebiliyorsunuz; birçok şeyin kahramanı olacaklar ama hiçbir şeyi bilmeyecekler; allame gibi görünecekler ama çoğu hiçbir bilgiye sahip olamayacak*." (Macluhan, 2019, s. 113). Bu sözler dilin yazıya aktarılmasının, bir anlamda dondurulmasının insanı nasıl kendi hakikatinin dışına fırlatıp attığını göstermekle kalmıyor aynı zamanda binlerce yıl önceden, sonrasında ortaya çıkacak olan yazılı ve görsel basının, cep telefonu, bilgisayar ve sosyal medyanın insana neler yapabileceğinin de ipuçlarını barındırıyor.

Okuryazarlığın sınırlı ve dar bir çevreye özgü olduğu klasik dönemlerde sözün insan üzerindeki etkisi elbette şimdiye göre çok daha belirgindi. Kitle iletişim araçlarından ve elektrikten mahrum olan insanlar gecenin karanlığını masalların, hikâyelerin, mitolojilerin sıcak cümleleriyle aydınlatabiliyordu ve bu yüzden, söz yabancılaştırma pahasına kişilik oluşturmanın en önemli ögesine dönüşüyordu. Matbaanın bulunması, kitap kültürünün yaygınlaşmasıyla beraber insanın kendi içine yaptığı yolculuk elbette öncesine göre çok

daha etkili hâle geldi ve bu yönüyle Aydınlanma sonrası dünya, okuryazarlık üzerinden kendine ciddi bir sıçrama alanı buldu. Bilimler, sanatlar, kültürler okuryazarlığı arkasına alarak geçmişte olduğundan çok daha hızlı gelişme kaydetti, insanlık o güne değin sahip olunamayan bir konfor yakaladı. Üstelik bu sadece bir konfor değil aynı zamanda ülkelerin gelişmişlik düzeyini belirleyen en önemli ölçütlerden biriydi. Öyle ki çoğu ülke gelişmenin ölçüsü kabul ettiği okuryazarlığı yaygınlaştırmak amacıyla devasa makro projeler üretti, uygulamaya koydu. Ancak okuryazarlığın artması kendiyle beraber sanat, edebiyat ve kültür ürünlerine daha yakından bakmayı, onlarla olduğundan/geçmişten daha yakın ilişki kurmayı getirmedi. Okuryazarlık kitleleştikçe derinlik azaldı ve insanların dikkati şiir, roman, hikâye, bilimsel metin gibi alanlardan dili ortalama algıya göre ayarlayan gazetelere kaydı. Dahası "vasat" bir tahayyül üzerine kurulan ve yürürlükteki ömrü yirmi dört saat ile sınırlı kalan gazete, ömrü yüzyılları aşan kitabın tahtına oturdu. Buna bir de hızlı iletişim araç ve yöntemleri eklenince kitap ile insan arasındaki mesafe çok daha fazla açılmaya başladı: "Dünyanın her yerindeki uygar insanlar, bir kitabın yakılışını anti-entelektüelizmin alçakça bir biçimi sayarlar. Oysa telgraf bizden kitabın içindekileri yakmamızı talep eder. Süreklilik, kalıcılık ya da tutarlılık testinden geçirdiğimizde telgrafın hiçbir değeri kalmaz. Telgraf yalnızca mesaj çakmaya, her biri daha yeni mesajlarla hemen eskiyecek mesajları iletmeye uygundur. Olgular başka olguları, değerlendirme yapmaya ne olanak tanıyan ne de bunu gerekli gören bir hızlılıkla önce gerisine, daha sonra dışına atar" (Postman 2012, s. 83). Gazete ile telgraf arasındaki akrabalık göz önüne alınınca yeni sürecin özellikle yazı ile insan arasındaki ilişkiyi nereden nereye sürüklediği rahatlıkla görülebilir.

20. yüzyılın ortalarından itibaren varlığını iyice hissettiren radyo ve televizyon, süreli yayınların da ötesine geçerek kitabın insana kazandırdıklarını bırakın ileri taşımayı duraklattı, zihin yerine gözü merkeze alarak zihinsel aktiviteyi yavaşlattı. Bu da kendiliğinden okuryazarlığın yerini görünme ve görmenin, cümlenin yerini görüntünün aldığı yeni bir dünya yarattı. "Televizyon okuma-yazma kültürünü genişletmez ve pekiştirmez. Tersine okuma yazma kültürüne saldırır" (Postman 2012, s. 98). Yazarlık baştan beri insanı, doğayı, gizemi, bilinmeyeni bilinir kılmanın en etkili yöntemi iken "ticari" bir uğraş hâlini aldı. Kapitalizmin kendine özgü "Pazarlanamayan her şey yok olmaya mahkûmdur." söylemi okuryazarlığı da bu cenderenin içine aldı. Böylece "Bugün bizim bildiğimiz anlamda yazarlık ticari bir meta olan kitap yazmaya ilişkin kişisel bir entelektüel çabaya dönüştü. Matbaanın icadına kadar, baskı tekniği ortaya çıkıncaya kadar pek bilinmeyen bir işti. Ortaçağın bilim adamları okuyup inceledikleri eserlerin yazarlarının kimliğini öğrenmek için fazla bir merak göstermez, kendi yazdıkları kitaplara da,

herkes onun yazdığını görüp bilmiş olsa bile, tutup kendi adlarını yazmazlardı. Yazarlık çok kanaatkârca, alçakgönüllülükle yapılan bir hayır işiydi. Bir kitabı yazmak, eskimiş, okunmayan satırları, sayfaları yeniden okunur hâle getirmek sabır isteyen, zaman isteyen bir şeydi. Bazen kısacık metinler, küçücük risaleler, uzun uzun yorumlarla koskoca bir kitaba dönüştürülmekte ve bu dönüşümün sonunda asıl yazarın yazarlığı kaybolup gitmekte idi." (Mcluhan 2019, s. 122). Yazar metnin önüne çıktıkça ve yazan ile yazılmış olan arasındaki ilişki bir mülkiyet meselesine dönüştükçe yazının değeri azalmakla kalmadı, kendi doğasında akışı, kalıcılığı, zamana meydan okuyuculuğu ve insanın değişmeyen özüne hitap etme gücü de azaldı, popüler yazma biçimleri kendini gösterdi. Anonimlik, bir yönüyle yazı ile insan arasındaki engellerin devre dışı kalması, yazıya muhatap olan her insanın kendinde ondan bir parça bulması, olduğundan daha kolay benimsemesi anlamına geliyordu. Matbaanın icadıyla birlikte sözün yatay ve dikey çoğalma imkânları genişlemiş, bu da eseri anonim olmaktan çıkararak yazarın özel mülkiyetine dönüştürmüştür. Yazının özel mülkiyete alınması ticarileşmesini tetiklediği kadar satılabilir bir meta olarak pazarlanmasını, dolayısıyla da okur kitlesinin genişletilmesini dayatmıştır. Böylece yazarlık bir okuryazarlık eylemine dönüşmüş, yazılan metinler anında okuyucuyla buluşarak karşılıklı bir etkileşimin devridaimini zorunlu hâle getirmiştir. Bu da yazarda (hatta belki yazan özne demek lazım) derinlemesine düşünmenin, uzun süre tefekkür ettikten sonra yazmanın, bilgi ile sezgiyi birleştirerek mümkün olan doğruyu yakalamanın yerini, bir an önce ve ne pahasına olursa olsun yazma fikrini geliştirmiş, yazı artık bir şeyleri ortaya çıkarmanın, insan doğasını geliştirmenin, doğanın yasalarını yerli yerine oturtmanın ve belirginleştirmenin değil, sadece okuyucunun ihtiyacını karşılamanın zorunlu çabasına dönüşmüştür. Her şeye rağmen bütün bu süreçlerde kendisi ile hayat arasındaki ilişkiyi güçlendirmek için içsel yolculuğa çıkan ve çağının efendisi bir yazar ile onun üzerinden hayatı kavramaya çalışan bir okurdan bahsetmek mümkündür. Modernleşme sürecinde okur, yazarın kendisine gösterdiğine bakmaz, onun işaret ettiğiyle yetinmez. Buna bir de kendini ekleyerek metin ile arasında sıkı bir bağ kurar. Göktürk'e göre; Metin, yazarın yazdığı hâliyle bir "iskelet"ten öte anlam ifade etmez. Okuyucu o iskeleti tam da yazarın beklentisi doğrultusunda ama kendi anlayışına uygun biçimde taazzuv ettirir, ete kemiğe büründürür ve en nihayetinde tamamlar: Boş anlam alanlarını doldurma etkinliğindeki okur, yardımsız ya da gelişigüzel bir davranış içinde değildir. Sözünü ettiğimiz iskeletin işlevi, ilk düzeylerde beliren anlamlar ışığında okurun bu etkinliğini yönlendirmektir. Bu iskelet, yapıtın alımlanışının değişik süreçleri boyunca, gitgide değişmez bir yapı niteliği kazanacaktır. Okurun görevi, yapıtın değişik düzeylerinden kaynaklanan sezdirimlere, birbirine örülü görüşlerin yönlendirmesine uyarak, yapıtta dile getirilen olaylarla durumların, kişilerin, belirlenmemiş kesimlerini

kendi düş gücüyle, bütüne uyacak bir biçimde doldurmaktır." (Göktürk 1989, s. 32). Burada, yazar ile okuyucu arasında okuryazarlığın doğasına yönelik bir sınır çizme vardır. Yazar bir şeyi ortaya koyar, ancak onu tamamlama görevini okuyucuya bırakır. Modernleşme sürecinde ortaya çıkan bu yeni durum, yazar ile okuyucu karşıtlığını ortadan kaldırır. Bir anlamda etkileme ve etkilenmeyi devre dışı bırakarak yerini etkileşime bırakan yeni bir ilişki biçimini davet eder ki okur ile yazarın okuryazara dönüştüğü nokta tam da burasıdır.

Modernleşmenin sonlarına doğru ise kitap kültüründen yavaş yavaş uzaklaşılır ve özellikle 1950'lerin ardından kitle iletişim araçlarının hayatımıza girmesiyle birlikte insanların dikkati medyaya kayar. Bir anlamda okuyucunun kitap üzerinden hayatla kurduğu bağ zihinsel ve hayal gücü destekli olmaktan çıkarak görsel ve var olanı gözlemlemeye dönüşür. Medya, kitabın sahip olduğu derinliğe sahip olmadığı, daha yüzeysel olduğu ve biçime vurgu yaptığı için hem yazara özgü derinlik hem de okuyucuya özgü derinden kavrayış yerini hızlıca sahiplenilen ama aynı zamanda hızlıca unutulan bir etkileşime bırakır. Medya o kadar hızlı koşar, dikkati öylesine kendi üzerinde toplar ki o hıza yetişmeye çalışan yazarı da onun peşinden koşturan okuyucuyu da bu yüzeyselliğe çağırır. Schopenhauer'un günümüz dünyasının içinde bulunduğu kültürel atmosfere yönelik önemli tespitlerin yer aldığı *Okumak, Yazmak ve Yaşamak Üzerine* adlı eserinde dediği gibi "Dünyada kitaplardan daha tuhaf satış metalarına rastlamak galiba imkânsızdır: Anlamayan kimseler tarafından basılır, anlamayan kimseler tarafından satılır, anlamayan kimseler tarafından okunur, hatta tetkik ve tenkit edilirler ve şimdilerde artık onları anlamayan kimseler tarafından kaleme alınmaktadırlar" (Schopenhauer 2008, s. 23). Galiba okuryazarlıktan medya okuryazarlığına geçiş noktası tam da burasıdır. Kitap özgünlüğünü yitirip piyasaya düşünce ve alınıp satılan bir metaya dönüşünce ister istemez onun içeriği de medyatikleşecek; zarf, mazrufu da biçimlendirip kendine benzetecektir. Bundan böyle ne yazanın ne de okuyanın beklentisi bir şeyi ortaya çıkarmak, ortada olanı belirginleştirmek olmayacak, bunun yerine, göz önünde olanı (gerçeği) spekülasyona tabii tutarak, onun bütüncül görüntüsünü silikleştirecek belli parçaları öne çıkarmaya yönelecektir. Hâliyle, yazan öznenin meseleleri içeriden ve özünden kavramak yerine dışarıdan bakışı ile okuyan öznenin içeriye nüfuz etme arayışının yerini dışarıya dokunması alacaktır ki bu da modernleşmeye özgü bir dışın dış ile teması, kabuğun kabuk ile iletişim kurması anlamına gelecektir. Bilginin, kültürün derin yapısından yüzeye indirgenmesi ve bilgi üzerinden gerçekleşen iletişimin geçmişte olduğundan çok daha yüzeysel hâle gelmesi bir bakıma üretilenin de tüketilme biçiminin de kolaylaşması ve buna bağlı olarak kalıcılığını yitirmesi anlamına gelmektedir. Bu, aynı zamanda bütün bu süreçlerde yazıya dair üretilmiş olan göz bağcılığının bir strateji olarak kullanılmasını dayatmaktadır ki

medya okuryazarlığına duyulan ihtiyaç kendini tam da bu noktada göstermektedir. Hem yazarlığın profesyonel bir medya yazarlığına dönüştürülmesi hem de okuyuculuğun profesyonel bir medya okuyuculuğu seviyesine çıkarılması için medya okuryazarlığı kaçınılmaz hâle gelmiştir.

1. MEDYA OKURYAZARLIĞININ DOĞASI VE İŞLEVİ

Medya okuryazarlığı son yüzyılın ortaya çıkardığı bir çalışma alanıdır. Adı üzerinde, varlığını medyaya borçludur. Özellikle gazetenin yaygınlaşmasının ardından Batı dünyası başta olmak üzere Batılılaşma süreçlerinin yaşandığı bütün ülkelerde gazeteye özgü özel bir dil ortaya çıkmıştır. Bütünüyle nesnelleştirilemese bile özel olarak gazete, genel olarak da televizyon ve internetin ortaya çıkmasından sonra medyaya özgü bir yazarlığın ortaya çıktığı ve bu yazıların okunma biçimlerine yönelik yeni tasarrufların geliştiği söylenebilir.

Doğası gereği gazete nasıl derin düşünme yerine günceli aktarma işleviyle donanmış, bütün zamanlara hitap etme yerine 24 saatlik zaman dilimine hitap etme anlayışıyla kurgulanmışsa onun doğasına çöreklenen televizyon ve internet de aynı mantığı çoğaltarak kendine bir meşruiyet alanı yaratmıştır. Bu, biraz da bilimsel gelişmelerin hızına yetişme telaşının hayatı ve onun muhatabı olan insanları da etkisi altına alması, hıza özgü telaşın duru düşünmeyi engelleyerek teorinin yerine pratiği etkinleştirmesinden kaynaklanır. Ancak ne olursa olsun medyanın varlığı bilgiyi üretmekten ziyade taşımak, olduğu gibi taşımaktan ziyade kendi duruşuna uygun biçimde uyarlayarak ulaştırmak işlevine dayanır ki medya okuryazarlığının doğası da bilgiyi (haberi) taşıyanın ve sunanın eğilimine göre şekillenir.

Gerçekte, medya okuryazarlığının da içinde bulunduğu bütün bilgi süreçleri insanın nasıl biçimlendirilmesi gerektiğine yönelik soruların cevabı olarak ortaya çıkar. Bu manada, üretilen bilginin kendisini üreten zihniyete göre biçimlendirileceği ve yayılma süreçlerinden başlayarak zihne dokunduğu ana kadarki bütün devridaimde bilginin içeriğini dolduran anlayışı hem meşrulaştırmanın hem de yaygınlaştırmanın aracı olacağı su götürmez bir gerçektir. Hâl böyleyken modern ve postmodern çağın bilgi sözcüsü konumundaki medyaya yönelik söylemin çözümlenmesi amacıyla medya okuryazarlığı gibi bir uğraşının, bir bilgi biçiminin ortaya çıkması kaçınılmaz görünmektedir.

Medya okuryazarlığı bir anlamda modernleşme paradigmalarının, modern dünyanın zihin kodlarından beslenerek ortaya çıkardığı dilin grameri biçiminde de anlaşılabilir. Onun teorisini kurarken yer yer modernleşme fikrine temas edilme gereği tam da burada kendini göstermektedir. Bu manada, modernleşme, düşünceyi duygunun önüne yerleştirdiği için medya okuryazarlığının dili ister istemez düşünce alanına yönelik bir kurguyla kendini

tanımlamıştır. Haddizatında geleneksel edebiyat türlerinden farklı olarak gazeteye bağlı olarak ortaya çıkan edebiyat türlerinde de izleri görünen düşünce-olay-pratik merkezlilik, medya okuryazarlığına da yansımıştır. Cereci'ye göre "Medya, bütün kavramların, anlamların, biçimlerin, sistemlerin yeniden tartışıldığı ve yeni formlar verilmeye çalışıldığı bir çağda, her konuda temel referans kaynağı olarak değerlendirilen bir güç olarak algılanmaktadır. Medya, yeryüzündeki bütün toplumları bir kütle olarak karşısında toplayabilen ve sonra da o kütleyi istediği yöne doğru yönlendirme yeteneğine sahip güçtür. Toplumlar tarafından neredeyse idol konumuna getirilmiş olan medya, en zayıf yanlarından tutup kavrayarak yakaladığı toplumların alışkanlıklarını, inançlarını, törenlerini, kültürel renklerini değiştirebilme erkine sahipken, karşısındaki toplumları, gösterdiği uygarlık noktasına doğru çekip götürmesi de o kadar kolaydır" (Cereci 2003, s. 28-29). Cereci'nin burada medyanın doğasına dair söyledikleri aynı zamanda işlevini de işaret etmekte ve medyanın dışarıdan göründüğünün aksine onu üreten zihniyete yönelik bir bağımlılık ilişkisi üzerine temellendirildiği ifade etmektedir. Her üretim nesnesinin kendini üreten zihniyete hizmet etmesinde olduğu gibi medya başta olmak üzere medya okuryazarlığının mantığında da bakılan, görülen her şeyin tam da bakılması ve görülmesi gerektiği biçimiyle ayarlanması vardır. Böylece medya, bir sanal gerçeklik yaratmakta, o sanalite üzerinden de gerçeğin görünmesini engellemektedir. Hâliyle medya okuryazarlığının da iki boyutu olacaktır: Gerçeğin yerine kendini koyan medya, onu kendine göre dönüştürme gücünü haiz medya yazarlığı ve ondaki hileleri fark etme becerisini geliştirmiş medya okuyuculuğu.

Bütün bunlar bize göstermektedir ki medyanın ortaya çıkmasının temel gerekçesi, modernizmin klasik kültür karşısındaki pozisyonunu güçlendirmesi gereğidir. Bu durumda medyanın, birey üzerindeki etkileri bir tarafa bırakılsa dahi toplum üzerindeki etkisinin onu geleneksel bağlamından ve kendisini oluşturan kodlarından koparılarak yeni bir bağlama oturtulması, tam da medyanın istediği doğrultuda bir yere yerleştirilmesidir.

Zaten devamında bir toplumu birleştiren ve kolektif aklın ürünü olan geleneksel dokuların medya tarafından nasıl çarçur edildiği, o dokuyu oluşturan hatlar arasında nasıl bariyerler konarak insanın yalnızlığa sürüklendiği meselesi gündeme gelir: "Bu bağlamda bir yandan insanın tarihini sözcüklerle süsleyen yapıtlar azalıp bireyler arası iletişimde sorunlar ortaya çıkarken, bir yandan da iletişim süreçlerinin temel materyali olan sözün yerine geçebilecek başka unsurlar yaşamdaki yerini almaya başlamıştır. Görüntülü teknolojilerin bütün yeryüzüne yayılması ve bireylerin özel yaşam alanlarına girmesiyle birlikte görüntü, bireyler arası iletişimde kullanılan en gözde materyal olmuştur. Çünkü görüntü, okuma yazma gerekliliğini bile ortadan kaldırırken, çok kolay

anlaşılabilen bir dil olma özelliğiyle de herkes tarafından benimsenmiştir. Bu özelliği nedeniyle de yaşamını modern teknolojiyle donatıp temel yaşam ve kültür bilgilerinden uzak kalmayı yeğleyen bireyler için en çok istenen ileti biçimi hâline gelmiştir" (Cereci 2003, s. 71). Görüldüğü üzere medya geleneksel anlatı biçimlerini yok ederek bireyi ve toplumu sözden uzaklaştırıp görüntünün mahkûma dönüştürmekte, kolaycılığa alıştırmakta ve üretmekten ziyade tüketmeye yöneltmektedir. Bu aynı zamanda sözün somutlaştırdığı insani her türden duygu ve duyarlılığın kökünden sökülmesi, kurutulması ve onun yerine daha mekanik, insanı daha dışarıdan kavrayan görselliğin egemen kılınması demektir.

Medya aynı zamanda toplumu sevk ve idare etmenin, onu araçlaştırarak edilginleştirmenin yöntemlerine de başvurur ki bu yöntemler içinde en belirgin olanı güncel yaşamın dönüştürülmesi üzerinden toplumun uyuşturulması, hakikat ile arasına perde çekilmesidir. Bu yönüyle bakıldığında medya geleneksel edebiyat metinlerinde olduğundan farklı bir işlevle, gerçeği işaret etmenin değil tam tersine onun üzerini kapamanın aracına dönüşecektir. "Medya patronları, uzaya üsler kurup insanları kuşatabilecekleri en geniş alanlardan kavramaya başladıklarından beri yeryüzündeki diğer bütün sesler suskun, bütün görüntüler durgun, bütün renkler mattır. Artık yeryüzünün ve insanların yaşamında yalnızca medya vardır. Yalnızca medya konuşmakta, medya devinmektedir. Bütün insanlar yalnızca medyayı konuşmaktadırlar. Çocuklar çizgi kahramanları, kadınlar trajik dramları, arabesk şarkıları, ünlülerin özel yaşamlarını, erkekler spor sayfalarını ve maçlardaki pozisyonları konuşmaktadır. Medya, günlük bir zikir gibi, kronik bir sıkıntı ya da sevinç gibi beyinleri, dilleri meşgul etmektedir" (Cebeci 2003, s. 109-110). Neresinden bakılırsa bakılsın, bütün bu yönleriyle medya, modern dünya görüşünün tahkiminde kullanılan en önemli aygıt gibi görünmektedir. Toplumun uyuşturulmasına yönelik araçlar zaten Frankfurt Okulu'nun da tespit ettiği üzere, popüler kültüre ait ögelerin tamamıdır. Sinema, magazin, spor gibi aktivitelerinin neredeyse hepsi güncel yaşamın baskın karakteri olarak sivriltilmekte, inanç, ahlak, sanat ve kültürün özellikle kitabi kısmına yönelik taraflar ise çekinik hâle getirilerek hayatın ayrıntısına, hatta aksesuarına dönüştürülmektedir. Kaldı ki medya, enformasyonu doğru aktarmadığı için ciddi anlamda bir bilgi kirliliğine de yol açabilmektedir. Bu durumda da medya tarafından aktarılan bilgilerin belli bir süzgeçten geçirilmesi ve ayıklanmasına ciddi bir ihtiyaç duyulmaktadır ve bu ihtiyacı karşılayacak olan da hâliyle medyaokuryazarlığıdır. "Yeni teknolojiler sayesinde medya iletileri daha çabuk ve kolay bir şekilde aktarılmaktadır. Medya tarafından sunulan bu hizmetlerin ve unsurların doğruluğunun ve işlevselliğinin incelenmesi gerekmektedir. Medya her zaman, her şeyi doğru bir biçimde aktarmamakta ya da kimi zaman insan-

ların işine yaramayacak unsurları sunabilmektedir. Bunun yanı sıra medyanın aktardıklarının doğru algılanması, ihtiyaca göre tanımlanıp şekillendirilmesi ve yetkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Günümüzdeki geleneksel eğitim modellerinin ve politikalarının yetersiz kaldığı bir ortamda, bu amaca ulaşabilmek için medya okuryazarlığının kullanılması ve insanların medya okuryazarı olması gerekmektedir. Bu durumda medya takipçileri için çok önemli bir konu olan medya okuryazarlığı" (Alagözlü 2013, s. 2) önemli hâle gelmektedir.

Modernleşme aygıtı olarak medyanın bir diğer özelliği ise gerçek ile gerçek dışı arasındaki sınırları belirsizleştirmek, gerçek dışını gerçeğin yerine ikame etmektir. Baudrullard'ın simulasyon ve simulakr olarak tesmiye ettiği bu yeni durumda medyaya verilen görev kitlesel bir simulakrlar alanı inşa etmektir. Elbette burada en büyük iş televizyona düşmektedir. "Diğer yandan böylesi medya ürünlerinin yaygınlık kazanması, yeni bir topluluk biçimini karşımıza çıkarmıştır. Bunlar, medya aracılığıyla bir medya ürününe yönelen ve söz konusu ürünün var olmasında ya da devamlılığında yer alan insanların oluşturduğu topluluklar olmaktadır. Burada izleyicilerin ya da dinleyicilerin yönelimi bir programdan medyatik bir kişiye yönelik olarak değişebilen çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu anlamda, medyatik topluluklar da bir televizyon programının sadık izleyicilerinden ya da program konuklarından oluşabildiği gibi bir ünlü kişinin sevenlerinin, taraftarının internet üzerinden kurdukları fan kulüpleri şeklinde oluşabilmektedir. Böylesi toplulukların varlık süresi, ilgili medya ürünlerinin varlık süresine bağlı olarak değişebilmektedir" (Yeşiltuna 2015, s. 29). Görüldüğü gibi modern toplum kurgusunun kendine hiyerarşik yapısı ve kümelenme biçimleri medya tarafından ayrıştırılmakta, onun yerine medyanın kendi doğasına uygun görsellik merkezli yapılar kurulmaktadır. Aradaki temel fark ise söz ve yazının egemen olduğu dönemlerde bir etkileşim söz konusu iken medya çağında ekranların mutlak hâkimiyetinin öne çıkması ve topluma "seyirciliğin" dışında ve ötesinde hiçbir rolün verilmemesidir.

Sözün burasında şunu hemen ifade etmeli ki medya okuryazarlığı sadece medyanın ürünü değil aynı zamanda onun mutlak meşrulaştırıcısı ve misyoneridir de. Bu bakımdan, medyadan bağımsız tahayyül edilemez ve asla onun bir parçası olmaktan ari düşünülemez. Yasemin İnceoğlu'nun da belirttiği gibi "Medya okuryazarlığı, yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır" (İnceoğlu 2016, s. 19). İnceoğlu bu çalışmasında medya okuryazarlığı konusundaki ilk sistematik çalışmayı Finli araştırmacı Sirkka Minkkinen'in 1978 yılında yaptığını ifade ederek Minkkinen'e göre medya okuryazarlığının bilişsel, etik, felsefi

ve estetik konulardaki becerileri geliştirmeyi hedeflediğini de aktarır. Bununla birlikte, teorik olarak böyle görünse bile medya okuryazarından beklenen çok daha farklı beceriler de bulunmaktadır. Bahire Efe Özad, J. W. Potter'dan naklen 6 nitelik aktarmaktadır:

1. Medya okuryazarı olmak medyayı akıllı ve etkili biçimde kullanmaktır.
2. Medya endüstrisinin siyasi görüşü, gelişmesi, ekonomik tabanı ve idari yapısı konusunda bilgi sahibi olmaktır.
3. Farklı kaynaklardan gelen bilginin doğruluğunu değerlendirmektir.
4. Medyanın; bireylerin ve toplumun inanç, tavır, davranışlar ve değerler üzerindeki etkisinin bilincinde olmaktır.
5. Demokratik bir biçimde değişik medya kanalları yoluyla etkili iletişim kurmaktır.
6. Yeni iletişim ortamları sürekli oluşup toplumun isteği doğrultusunda gelişmektedir (Özad 2016, s. 91).

Burada da görüldüğü gibi medya okuryazarının teorik ve iç dünyaya özgü donanımın yanı sıra pratik bilgiye de ihtiyacı bulunmaktadır. Medya okuryazarının entelektüel birikimi, kendisine ulaşan/ulaştırılan bilgiyi süzgeçten geçirmesini, onu benliğinde yerli yerine oturtması işlevi görecek iken pratik bilgi de ulaşan bilginin doğruluğunu-yanlışlığını, etkisini, yordam ve hedefini belirleyecektir.

Böylece postmodern çağın bütün yüzeyselliklerine, medya dilinin vasat sunumlarına ve içeriğin buharlaşmasından dolayı iletinin tekil yapısına rağmen medya okuryazarının sağlam bir bilgi birikimine, o bilgiyi derleyip toparlayacak ve sistemli hâle getirecek bir mantık kurgusuna ve onu işleyip yeniden üretecek yazma becerisine sahip olması gerekmektedir.

2. MEDYA OKURYAZARLIĞININ BUGÜNÜ

Modern hayat, geçmişte olduğundan çok daha hızlı değişmektedir. Değişim hızı o kadar yüksek ki insanları, değerleri, üretimleri toplayarak değil, çarparak katlamakta ve korkutucu bir hâl almaktadır. Gazetenin kendini bulması, doğasını perçinlemesi birkaç yüzyıl sürmüşken internet dünyasında yaşanan gelişmeler neredeyse her yıl muhatabını yeni bir teknoloji ile buluşturmaktadır. Bu durumu istatistikler de somut biçimde ortaya koymaktadır. Örneğin Uluslar Arası Basın Enstitüsü'nün verilerine göre; "Gazeteler son dönemlerde gençlerin üzerindeki etkisini yitirmişlerdir. İsviçre'de yapılan bir araştırmaya göre 1935'te yirmi yaşında bir gencin kafası % 75'ini okuldan, % 25'ini aileden, kendi çevresinden, gazetelerden ve dergilerden edindiği bilgi-

lerden oluşuyordu. 1997'de ise okul kaynaklı bilgilerin oranı % 25'e düşmüştü. Bilgilerin % 75'inin kaynağı ise çevre, radyo, TV ve gazetelerdir" (Topuz 2016, s. 14). Bu bilgiler 2020'lere gelindiğinde her hâlde çok daha şaşırtıcı ve dudak uçuklatıcı verilere dönüşmüştür. Günümüzde buradaki istatistikle karşılaştırılmayacak ölçüde bir cep telefonu ve internet bağımlılığı vardır ki artık geleneksel kavrama biçimlerinin en etkin öznesi olan 'doğal zekâ' yerine 'yapay zekâ' üzerinden kendini yeniden tanımlama ihtiyacı hisseden bir dünya var karşımızda. Bu da birkaç on yılda insanın nereden nereye savrulduğunun en açık göstergesi olsa gerektir.

Modernleşmenin en önemli tarafı sözün yerine matbuatı, hayatın yerine de ekranı koyması idi ve bunun vücut bulmuş, ete kemiğe bürünmüş aygıtı ise kuşkusuz televizyondur. Söylemin tekilleşmesi ve tek boyutlu hâle gelerek söyleşme yerine söylemeye dönüşmesi ve kendine bir hegemonik alan yaratmasının temellerini atan odur çünkü. "Tehlikenin başladığı yer de tam olarak burasıdır. Medya, liberal Batı demokrasisini, yeryüzünde gelmiş geçmiş *en tümel ve en mutlak totalitarizm* hâline getiren bir *katalizör* olup çıkmıştır (Bourdieu 1997, s. 8). Televizyon ekranı öylesine amansız bir düşman, öylesine tehlikeli bir büyücüdür ki "göstererek gizler." "Televizyonun tuhaf bir şekilde, göstererek, yapılması gereken şeyin, yani bilgilendirme işinin yapılması için gösterilmesi gerekenden daha başka şeyler göstererek ya da yine gösterilmesi gerekeni gösterirken bunu göstermeyecek ya da anlamsızlaştıracak bir tarzda yaparak ya da onu gerçekle hiçbir şekilde uyuşmayan bir anlam kazanacak tarzda kurarak nasıl gizleyebildiğini göstermek suretiyle hafifçe daha az görünür olan şeylere doğru ilerlemek isterim" (Bourdieu 1997, s. 23). Bourdiea'nun burada tam olarak söylediği şey Baudrillard'ın gerçeği yıkmak için bir hiper gerçeğin kullanılması tezidir ki yine onun tabiriyle en gizli olan şey, en açıkta durandır. Televizyon, böylece modern dünyanın bilgi akışını çıplaklaştırarak görünmezleştirmenin bir aracı işlevi görmüştür.

Gelişen teknolojiye ve medya mantığına göre medya okuryazarlığı da kendini yenilemek zorunda kalmaktadır. Bugün medya okuryazarlığı, cümleleri yorumlamaktan ziyade göstergeleri ve imajları yoruma tabii tutmaktadır. Çünkü kitap ile ekran arasındaki mesafe olabildiğince açılmıştır. Artık medya, söylemlerini sadece kelimeler üzerinden değil, bulabildiği neredeyse bütün araçları kullanarak dillendirmekte ve burada da beş duyuya özgü bir yorum alanı kendini göstermektedir. Bu süreçte görsellik elbette zihinselliğin önüne geçmektedir ama her türden görsel malzemeyi yorumlayan da zihin olduğuna göre görsellik ile düşünselliğin sentezlendiği yeni bir okuryazarlık anlayışına ihtiyaç vardır.

Günümüzde medya okuryazarlığı belli evrelerden oluşmaktadır. "Bu evreler sırasıyla;

- Temel ögeleri öğrenmek,
- Dili öğrenmek,
- Anlatıyı öğrenmek,
- Şüpheciliğin/eleştirinin gelişmesi,
- Derinlikli ilerleme,
- Deneysel gelişme veya keşif,
- Eleştirel farkındalık,
- Toplumsal sorumluluk" (J. W. Potter'dan akt. Binark ve Bek 2010).

Günümüzde medya okuryazarlığının işlev alanı oldukça genişlemiştir. Neredeyse bütün bilgi alma alanları ve enformatik akışlar kendini internet ortamına hapsettiği için medya okuryazarlığının işlevi de kendiliğinden genişlemiştir. Bu süreçte "Medya okuryazarlığı gerek bireylerin gerekse toplumların medya kaynaklarından en etkin biçimde yararlanmasına yardımcı olmayı hedeflemektedir. Geçmişte olduğu gibi günümüzde ve gelecekte tam okuryazarlık, bilgiye kolay erişim, bilgiyi kullanılır kılma, ifade özgürlüğü insanlığın önemli fırsatları olmaktadır. Bilgi dünyasında yaşayan insanın karşılaştığı önemli tehditler arasında bilgiye ulaşırken medya araçlarının öne çıkması, bilgi erişimine konulan sınırlar, sosyal yaşamdan uzaklaşarak yüz yüze iletişimden vazgeçme isteği, düşünmeyi hissetmeyen tembellik, teknoloji üreten ülkelerin diğerleri üzerindeki ezici kültürel ve bilimsel üstünlüğü bulunmaktadır" (Önal 2016, s. 265). Bugün, tıpkı hayatın diğer alanlarındaki gibi medya ve medya okuryazarlığı konusundaki işleyiş de çok daha hızlı, çok daha karmaşık ve çok daha emek sarf edilmesi gereken bir alana dönüşmüştür. Bilginin öznel biçimi ile fabrik biçimi arasındaki fark onu anlamayı da olduğundan çok daha profesyonel yöntemler kullanmaya yönlendirmektedir. Medyanın doğasındaki karmaşa, basit görüntünün gerisindeki kaos, medya okuryazarlığını da mümkün olduğu kadar basit ama bir o kadar da bütüncül bakış açılarını seferber etmeyi gerekli kılmaktadır.

3. MEDYA OKURYAZARLIĞININ YARINI: DİJİTAL MEDYA OKURYAZARLIĞI

Hayat bir noktaya gelip orada durmuyor. İyiye yönelik de olsa kötüye yönelik de olsa akış devam ediyor ve her çağ kendi bilgi araçlarını üretiyor. Bir zamanlar sadece söz vardı, sonra yazı geldi, şimdi onun yerini internet dünyasına özgü kodlar, kodlamalar ve işaretler aldı. Geleceğin dünyasında muhtemelen çok daha akışkan iletişim biçimleri ortaya çıkacak ve dijital dünya sezginin, telepatinin imkânlarından da yararlanarak kendine yeni ufuklar

çizecek. Elbette o günün dünyasında da geçmişte ve şimdi olduğu gibi bilgi hayatın en önemli değeri olarak hem bireysel hem de toplumsal güç ilişkilerini belirleyen en önemli değerlerden biri olmayı sürdürecek.

Varılan noktada dijital üretimlerin kitabın kolunu kanadını kırdığı, birkaç yüzyıldır dünyayı dönüştürme gücünü elinde bulunduran kitabı tahtından edip yerine oturduğu rahatlıkla söylenebilir. Kitabın değer kaybına uğradığı, hayatın merkezinden kıyısına itildiği bir dünyada elbette okuyucunun ve okuma eyleminin de yazarın ve yazma eyleminin de kendiliğinden sönükleşeceği ortadadır.

Üstelik gidişatın buraya doğru evrileceği ve kitabın hayatın kıyısına itileceği meselesi daha İkinci Dünya Savaşı'nın sonlarında dillendirilmeye başlanmıştı bile. "Orwell kitapları yasaklayacak olanlardan korkuyordu. Huxley'in korkusu ise kitapları yasaklamaya gerek duyulmayacağı şeklindeydi. Orwell bizi enformasyonsuz bırakacak olanlardan, Huxley pasifliğe ve egoizme sürükleyecek kadar enformasyon yağmuruna tutacak olanlardan korkuyordu. Orwell hakikatin bizden gizlenmesinden, Huxley hakikatin umursamazlık denizinde boğulmasından korkuyordu. Orwell tutsak bir kültür hâline gelmemizden, Huxley duygu sömürüsüne dayanan içki âlemleri ve tek başına iple asılı bir tenis topuyla oyalanmak gibi şeylerle ömür tüketen önemsiz bir kültüre dönüşmemizden korkuyordu" (Postman 2012, s. 8). Haddizatında bu iki görüş de farklı aralıklarla kendine temsil buldu. İkinci Dünya Savaşı'nın ardından gelen soğuk savaş dönemleri boyunca totaliter rejim ve anlayışlar Orwellvari bir dünyayı inşa etti. 1980'lerden itibaren de Huxley'in somutlaştırdığı distopik dünyada yaşıyoruz. Ve sanki geleceğin dünyası da bu ikisinin sentezi olarak dünyayı olduğundan çok daha kaotik bir yere sürükleyecek.

Medya okuryazarlığı da postmodern çağa özgü öteki üretimler gibi ileri modernizmin hayatı biçimlendirme biçimlerinden biridir. Son aşamada mesele bilginin nasıl kurulacağı, hangi temeller üzerine oturtulacağı ve içeriğine neyin yerleştirileceği sorusuna verilen cevap olduğuna göre okuryazarlığın da bundan ari düşünülmemesi gerekir. Kuşkusuz bu da karşıtlıklar ve çeşitlilikler üzerine kurulan bir dünyanın küçük bir el hareketiyle homojenize edilmesi, bir anlamda mevcudun ayrıksı ögelerinin ya ehlileştirilerek veya kolu kanadı kırılarak "aynileştirilmesi"dir. Bu manada içinde bulunduğumuz "Kültür, bizi klonluyor ve biyolojik klonlamanın önünde ve uzağında zihinsel klonlama yer alıyor. Öğrendiklerimiz biricik düşünce burcunun altında kültürel bakımdan bizi klonluyorlar. Düşünceler, yaşam tarzı, kültür ortamı ve bağlamı doğuştan gelen farkları güvenilir biçimde bertaraf ediyorlar. Okul, medya, kitle kültürü ve enformasyonu sistemleri yüzünden insanlar tıpatıp birbirine benzeyen kopyalara dönüşüyorlar. Ve fiilen yaşanan bu klonlama; toplumsal klonlama,

insanların ve şeylerin sanayide klonlanması düşüncesi, genetik klonlama ve genom düşüncesini yaratıyor; bu düşüncenin tek yaptığı, zihnin ve davranışların klonlanmasını onaylamak" (Baudrillard 2000, s. 42). Bütün bunlar aslında "tarihin sonu" söyleminin hayatın farklı alanlarındaki yansımalarıdır. Sadece tarihin sonu değil elbette, hayatı oluşturan ne varsa hepsinin bir anlamda buharlaştırılarak yok edilmesinin de gerekçesi. Nitekim Baudrillard *Baştan Çıkarma Üzerine* adlı kitabında postmodern süreçte bilinçli olarak her şeyin içeriğinin patlatıldığını ve fraktal parçalardan yeni montaj biçimlerinin üretildiğini söyler ki bu da bir bakıma dünyanın sonunun geldiğinin habercisidir. "Kutupsal yapıların tümü aynı anda ve yavaş yavaş aşınıyor ve anlamın yarattığı derinliği bile giderek yitiren bir evren kuruluyor. Bütün kuşatmaların kaldırıldığı, çekiciliğini ve şefkatini yitirmiş bir evren oluşuyor: İradenin ve gösterimin ta kendisi olan dünyanın sonu geldi artık" (Baudrillard 2014, s. 129). Baudrillard'a göre "Dünya ya da gerçeklik sanalın içinde kendi yapay eşdeğerlerini bulduklarında gereksiz hâle geliyorlar. Klonlama, türün yeniden üremesi için yeterli olduğundan cinsellik gereksiz bir işleve dönüşüyor. Her şey sayısal kodlarda şifrelenebilir hâle geldiğinde, dil gereksiz bir işleve dönüşüyor. Her şey, beyinde ve beyin hücreleri ağında özetlenebilir hâle geldiğinde, beden gereksiz bir işleve dönüşüyor. Bilişim ve makinelerin otomatizmi üretim için yeterli olduğunda emek gereksiz bir işleve dönüşüyor. 'Suyun belleğinde' elektromanyetik dalganın aktarımı molekülle aynı etkileri yarattığında, molekül gereksiz hâle geliyor. Zaman ve onun bütün boyutları gerçek zaman tarafından soğurulduğunda, zamanın kendisi gereksiz bir işlev hâline geliyor. Yapay bellekler egemenlik kurduklarında, bizim organik belleklerimiz gereksizleşiyor (zaten giderek yok oluyorlar)." (Baudrillard 2000, s. 44-45). Bütün bunlar geleceğin dünyasında yer alacak olan medya okuryazarlığının kendisi dışındaki hiçbir şeye tahammül göstermeyeceğini, hele "dil" üzerinden kurgulanmış hiçbir hikâyeyi çevrim içine almayacağını göstermektedir.

Böylece aynı mantık üzerinden gidersek medya okuryazarlığının okuryazarlığın yerini alacağını ve her ikisinin de medya potasında eriyeceğini söylemek hiç de abartı olmaz. Hatta belki biraz daha ileri götürülürse, medya okuryazarlığının da insan üretimi olmaktan çıkarak dijital bir programa terk edileceği gün gibi açıktır. Mekanize edilmiş müzik programları, hatta şiir yazma programları artık bir ironi olmanın çok ötesine geçmiş, var olanın gelecekten şimdiye uzanmış hâli olarak vücut bulmuştur. Baudrillard dijital dünyanın çok daha karamsar bir tablosunu şu şekilde çizmektedir: "Bu nesnesiz özne, ötekisiz özne paradigması, gölgesini yitiren ve kendi kendisi için saydam hâle gelen her şey içinde, cansızlaştırılmış maddelere; kalorisiz şekere, sodyumsuz tuza, tatsız tuzsuz yaşama, nedensiz sonuca, düşmansız savaşa, nesnesiz

tutkulara, belleksiz zamana, kölesiz efendiye, bizlerin dönüştüğü efendisiz köleye değin uzanan her şey kendini belli eder" (Baudrillard 1998, s. 142). Ve elbette içinde bilginin ve enformasyonun bulunmadığı, yazarsız, okursuz okuryazarlığa…

Dijital medya okuryazarlığı kendisini sadece kitap ile internet ekranı arasındaki farkta göstermez. Bilginin öznesinden başlayarak üretim süreçleri ve tüketim biçimleri de değişti ve medya okuryazarlığının yarını ancak bütün muhataplar ve mekanizmalar göz önünde tutularak öngörülebilir. Dijital dünya, bırakın medya okuryazarlığını, okuryazarlığın paradigmasını bile baştan aşağı değiştirdi. Sanat, edebiyat, kültür ve bilimin taşıyıcısı ve iletkeni olan dilin canına okuyarak onun yerine son derece genelleyici, indirgemeci, yargı üretmekten uzak ve zihni değil gözü esas alan bir işaretler sistemi getirdi. Bu yeni sistem pek çok bakımdan bir kilitlenmeyi ve donmuşluğu haber veriyor ki insan nesneden ayıran en önemli çizgi irade olduğu için iradeyi büsbütün ortadan kaldırıp nesnenin hâkimiyetini onaylıyor. İradesinden, yaratıcılığından, hayal gücünden mahrum kalan insan böylece kendiliğinden işlev yitimine uğruyor ve o boşluğu otomatlar ile robotlar dolduruyor bu süreçte. Hem de kendi özel "dilleri" ve şifre sistemleriyle. "Lewis Mumford, 'işlevlere bir son veren makine insanı kötürüm edebilir' demektedir. Bu artık mekanik dünyanın ürettiği bir varsayım değil, yaşanan gerçekliğin kendisidir. Teknolojik nesnelerin dayattıkları davranış biçimlerinde bir süreklilik yoktur. Bunlar belli bir ritimden yoksun, hem süreksiz hem de art arda yinelenen çok basit jestler ya da gösterge-jestlerden ibarettirler (Baudrillard 2011, s. 72). Öyle görünüyor ki üretilenlerin üretenlerden hızlı yol aldığı dijital çağda medya okuryazarlığı da yazarlıktan önce koşmak zorunda kalacak ve cümle tuşa basıldığı saniyede muhataplarının derisinin altına uçacaktır. Orwell'ın 1984'ünde olduğu gibi insanların aklından geçirdiklerini yazıya döken, yazıyı da insanların akıllarına enjekte eden yeni bir iletişim biçimi, yeni bir okuryazarlık alanı, belki adına medya okuryazarlığı değil de dijital okuryazarlık dediğimiz yeni bir paradigma, yeni bir sistem, yeni bir iletişim biçimi ile karşı karşıya kalacağız.

Günümüz dünyasında artık bilginin asıl kaynağı ne kitaplar ne dergiler ne gazeteler, hatta ne de televizyon ekranlarıdır. Bütün bunları da içine alan ve araçlaştıran yeni bir bilgi merkezi vardır ki bu dijital ağlarlardan başkası değildir. Bilgiyi saniyesinde pazarlayan, ekranlara aktaran ve hemen hiçbir çaba sarf edilmeksizin onu muhatabına ulaştıran yeni bir süreçle karşı karşıyayız. "Günümüzde ise çevremizde olup bitenler hakkındaki bilgiler sadece bir kâğıt parçası üzerindeki sözcüklerle bize ulaşmamakta; ondan çok daha fazla bir şekilde çeşitli medya araçları yardımıyla etkili resim ve sesler olarak bize ulaştırılmaktadır. Medya tarafından hazırlanan mesajlar basit ve açıkça anlaşılabilir gibi görünse de aslında bu mesajlar kendine özgü kuralları olan,

dünya hakkında çok değişik kavram ve düşünceleri içeren, karmaşık görsel ve işitsel bir 'dil' kullanmaktadır. Başlangıçta her şey çok açık gözükmeyebilir ve imgeler çok hızlı geçebilir. Eğer çocuklarımızın yaşamlarını medya kültürüne doğru yöneltmek istiyorsak, çocuklarımızın görsel ve işitsel imgelerin dilini, yıllardır onlara öğrettiğimiz okuma yazmayı öğrendikleri kadar akıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlamalıyız" (Jolls ve Thoman 2008, s. 11).

Burada da görüldüğü gibi dijital medyadan kaçış olmadığı ve ona herhangi bir alternatif üretilemediği, üretilme imkânı bırakılmadığı için yapılması gereken tek şey, ona adapte olmak, mümkün mertebe onu etkili kullanmaktır.

Dijital çağda medyanın öne çıkan özelliklerinden biri de zaman ve mekân kurgusundaki değişikliktir. Zaman ve mekâna özgü bu değişiklik beraberinde türlerin, cinslerin, niteliklerin birbirine karışmasını ve ben ile öteki arasındaki mesafenin ortadan kalkmasını beraberinde getirecektir ki bu da 21. yüzyıla özgü bulanıklık teorisinin medyadaki görünümüdür. "Sürekli gelişen ve yaygınlaşan iletişim teknolojilerinin temel etkisi zaman-mekân ilişkisinde yarattığı kırılma ile insanları tamamen kuşatan bir etkileşim ortamı yaratmasıdır. Böylece her yerde mesafeler birbirine karışmaya ve ortadan kalkmaya başlamıştır. Cinsiyetler arasında, sahne ile salon arasında, gerçek ile gerçeğin taklidi arasında giderek mesafe ortadan kalkmaktadır. Böylece her şey, üzerinde karar verilemez hâle gelmektedir" (Yeşiltuna 2015, s. 41-42). Türlerin, cinslerin, kategorilerin, hiyerarşilerin birbirine karıştığı bir dünya medya okuryazarlığına dair yeni bir sürecin başlayacağını ve bu süreçte yazanlar ile okuyanların da birbirine karışacağı, yazar-okuyucu kategorisinin ortadan kalkacağı da rahatlıkla tahmin edilebilir.

Dijital çağda ekran artık atmosfer işlevi görmekte, internete bağlı olmak yaşamak, onun dışında kalmış olmak ise ölmek anlamına gelmektedir. Medya artık insanları sevk ve idare eden, onların hayatlarına yön veren baskın kimlikli bir araç değil, varoluşlarını doğrudan belirleme özelliğini haiz ontolojik bir alandır. Jenkins'e göre; "çoklu medya ortamları üzerinden akan tek şey eğlence içerikleri değildir; hayatlarımız, ilişkilerimiz, anılarımız, fantezi ve isteklerimiz de medya kanalları üzerinden akmaktadır. Çoklu platformlarda kimi zaman sevgili, kimi zaman anne, kimi zaman öğretmen, kimi zaman da trol hesap olunabilmektedir" (Binark, Karataş vd. 2016, s. 132). Söz konusu yerinden edilişin doğal sonucu olarak bir yerde kalmışlık, bir yerde bulunmuşluk, bir yere ait olmuşluk devre dışı kalmakta, bilgi de bütün bu kimliklerinden soyutlanarak sadece bağlama uygun hâle getirilen bir eklektisizme dönüşmektedir. Aynı eklektsizmin doğal uzantısı olarak medya okuryazarlığının da bir ideolojinin, bir dünya görüşünün, bir tabiyetin ürünü değil, sadece o ana özgü bir bağlamın gerektirdiği içgüdüye göre şekilleneceği ortadadır.

Tıpkı dijital dünyanın kendisi gibi dijital okuryazarlık da neredeyse bütün karşıtlıkların devre dışı kaldığı yeni bir etkileşim sürecini imlemektedir. Artık yazanlar kategorisi de okuyanlar kategorisi de buharlaşmıştır. Bir merkez ve onun etrafını kuşatan çevre yoktur. Medya okuryazarlığın bu aşamasında herkes okur, herkes yazardır ama gerçekte hiç kimse okur da değildir yazar da. Çünkü medyaya hâkim olan zihniyet ile medyayı elinde tutan güç bütün kamuoyunu kendi isteği doğrultusunda idare etmektedir. Atmosferi, o evreni kuranlar belirlemektedir. Medya okuryazarlığı bu vakitten itibaren ipleri tamamen dijital medya sahiplerinin elinde olan güdümlü bir alışveriştir. Bu güdümlülükte, zaten her şey şeffaf olduğu için uçtan uca iletilen bilginin mahremiyeti her an ihlal edilme riskiyle karşı karşıyadır. İnternetteki her türden yazışma soyut bir akıl tarafından denetlenmekte, iletinin içeriğinde kodlanmış belli kavramlar anında ikaza dönüşmekte ve istenildiği an ileti iletenin kişisel malı olmaktan çıkarak sosyal medyanın kurucu aklının hizmetine sokulabilmektedir. Böylece hiçbir düşünce, hiçbir bilgi, hiçbir görüntü ve ileti kendini ekranların dışında tutamamakta, her bilgi daha kurgu aşamasından başlayarak kontrol edilmektedir.

Dijital çağda medya okuryazarlığı kendi ontolojisiyle birlikte kendi yöntemini de getirmiştir. "Yapısöküm olarak yeni medya okuryazarlığı, yeni medya okuryazarlığının teknik bir beceri olmadığına; tam da tersine siyasal bir sorun olduğuna işaret eder; yeni medya metinlerinin üretimleri içine gömülü ideolojiyi, hâkim değerleri ortaya çıkaracak kültürel-siyasal bir süreç olarak yeni medya okuryazarlığı ise, izler kitlenin/kullanıcının yaratıcı, dönüştürücü gücüne işaret eder" (Binark ile Karataş vd. 2016, s. 141). Demek ki dijital okuryazarlık da dijital dünyanın bizatihi kendisi gibi olduğundan daha esnek dokulu yöntem arayışları içinde olacak.

Dijital çağda pek çok alanda olduğu gibi iletişim konusunda da ciddi bir büzüşme ve daralmadan söz edilebilir. Sanki insanlık modernleşmeyle birlikte yakaladığı zirveden dijitalite eşliğinde yeniden aşağıya düşmektedir; çünkü binlerce yıldır kitap üzerinden kökleşen okuryazarlık bu süreçte artık işaret diline mahkûm edilmektedir. "Okuryazarlığın, teorik düzlemde, farklı okuma ve yorumlama biçimlerini kapsayan bir şemsiye kavram olduğunu belirten Malmelin, pratik düzlemde ise okuryazarlığı kişinin işaret ve semboller sisteminin değişik türlerini anlama ve bu sembolik sistemi kullanarak farklı türden mesajları üretebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Medya ve reklam okuryazarlığı kavramları, medya toplumundaki semboller sistemini yorumlayabilmek için söz konusu semboller sisteminde insanların en azından bazı okuma yazma becerilerine sahip olması gerektiği varsayımını temel almaktadır." (Taşkaya 2016, s. 195). Böylece başa dönmüş oluyoruz. Yazının ilk icadında harfler nasıl işaretlerden oluşuyor ve her harf gerisindeki nesneyle doğrusal

bir ilişki kuruyor idiyse geleceğin dünyasında da dijital okuryazarlık şifrelere, emojilere indirgenmiş yeni bir sistemi haber veriyor.

SONUÇ

Okuma ve yazmanın tarihi oldukça erken dönemlere kadar uzanır. Bir anlamda, yazının bulunuşu ile başlar. Tabletlere yazılan yazılar ile onları okuyanlar okuryazarlığın ilk mümessilleridir. Ancak matbuat sürecine kadar yazar ile okur arasındaki mesafe açıktır ve yazarın ürettiği metinlerin okuyucu tarafından alımlanması için belli düzeyde bir hazır bulunuşluğa ihtiyaç duyulmaktadır. Gerçekte okuma oranı sadece belli bir zümreye ait olduğu, halkın geniş kesimleri okumayı bilmediği için hem yazarlar hem de okuyanlar toplumun kalburüstü, elit kesimleri idi. Özellikle matbaanın keşfi hem yazarlığın alanını genişletti hem de çoğaltılıp geniş kitlelere ulaşan cümleleri okuyanların sayısı arttı. Sanayi İnkılâbı ile şehirlerdeki nüfus artışı, daha az emek ile daha çok ürün elde edilmesi gibi hususlar fiziksel gücün yerini belli düzeyde bir zihinsel gücün almasına yol açtı ve böylece toplumlardaki yazar sayısı da okur sayısı da arttı, geniş kitlelerin yazıyla buluşması sonucunu doğurdu. Hâliyle, klasik kültürden modern kültüre geçiş hem kitap sayısının artmasına hem üretilen kitabın çok daha geniş halk kitlelerine ulaşmasına hem de okumanın hayatın merkezine yerleşmesine yol açtı.

Gazetenin, sonrasında dergilerin güncel yaşama girmesi okuryazarlıkta ikinci aşamayı oluşturur. Bu aşamada şiir, roman, hikâye, tiyatro, deneme benzeri edebiyat metinlerinin yanı sıra gazetenin kendine özgü dili, üslubu ve formatı da yeni bir yazarlık tipi ile yeni bir okur kitlesi ortaya çıkardı. Böylece Aydınlanma sonrası dünyada yazı, süreli yayınlar üzerinden eş zamanlılığa, edebiyat ürünleri vasıtasıyla da artzamanlılığa yönelik bakış açılarını beraberinde getirdi. Hatta ütopik metinler ve onların geleceğe yönelik tahminleri, varsayımları da dikkate alınırsa yeni neşriyat anlayışı geçmiş-şimdi-gelecek üçlüsünü okuryazarlık üzerinden aynı bağlama oturttu. Bununla birlikte okuryazarlığın özellikle bilginin dönüştürücü gücünün bir parçası olarak ortaya çıkması "gazete" üzerindendir. Çünkü gazete bilgiyi sadece bir coğrafyadan ve kültürden ötekine değil aynı zamanda bir bilinç biçiminden öteki bilinç biçimine ama onu üreten zihniyetin verdiği şekille ulaşmaya başladı. Bu da kendiliğinden söz konusu neşriyatın sunduğu bilginin güvenilirliğine yönelik bir sorgulamayı beraberinde getirdi. Hem bilginin kaynağını sorgulamak hem de onun muteber olup olmadığını ortaya çıkarmak bu vakitten sonra profesyonel okuyucuların iradesine bağlı hâle geldi.

Üçüncü aşamada, radyo, televizyon ve sinemanın hayata girmesiyle birlikte okuryazarlık evrildi ve yazının yorumlanması kademeli olarak görüntünün yorumlanmasına dönüştü. Böylece okuryazarlık yerini medya okurya-

zarlığına bıraktı. Bunun iki temel yansıması oldu: Bir tarafıyla okuryazarlığa özgü derinlik yerini medyaya özgü yüzeyselliğe bırakırken öteki tarafıyla da yazıya özgü tahayyülün yerini görselliğe özgü imgeler, imajlar, işaretler aldı. Bu süreçte de tıpkı gazete ve öteki süreli yayınlarda olduğu gibi toplumu sevk ve idare etme stratejileri uygulandı. Özellikle televizyonun hayatımıza girmesi medya okuryazarlığını bilgiyi/haberi teyakkuzla karşılama biçimlerinin ortaya çıkmasına yol açtı ki bu süreçte toplumları sevk ve idare etmenin beşinci gücü olarak medya etkin bir rol oynadı. Bütün bu süreç boyunca medya okuryazarlığı bir taraftan medya metinlerinin nasıl hazırlanacağına yönelik stratejiler sunarken öteki taraftan da bilginin tüketilmesi süreçlerinde dikkat edilmesi gereken hususlara yönelik işlenmiş profesyonel bakış açıları getirdi.

Dördüncü ve son aşamada hem bilgi hem onu üreten yazar hem de tüketici olarak okuyucu kapitalizmin doğal sonucu olarak sadece aydınlanmanın/aydınlatmanın değil aynı zamanda üretim tüketim ilişkisinin parçasına dönüştü. Bilgi ticari bir boyut kazandı. Varılan noktada dijitalizme özgü her türden sunum yanına mutlaka 'reklam'ı almakta ve üreten öznenin tüketen özneye yönelik tasarrufları reklamlar üzerinden kendine bir pay alanı oluşturmaktadır. Burada da taraflardan bazı taleplerde bulunulur: Medya okuryazarlığı hem medya yazarlarının hem de medya okuyucularının aynı dili konuşmasını talep etmektedir. Üreten ile tüketen arasındaki ilişki kuşkusuz yeni bir gramer dayatmakta ve bu grameri medya okuryazarlığı şekillendirmektedir. Geleceğin dünyasını bu grameri bilenler ile bilmeyenler arasındaki mücadele şekillendirecek gibi görünüyor.

KAYNAKLAR

Alagözlü, Çağrı (2013), *Türkiye'de ve AB Ülkelerinde Medya Okuryazarlığı*, Pelikan Yayıncılık, Ankara.

Baudrillard, Jean (1998), *Kusursuz Cinayet*, Çeviren: Necmettin Sevil, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Baudrillard, Jean (2000), *İmkânsız Takas*, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Baudrillard, Jean (2011), *Nesneler Sistemi*, Çeviren: Oğuz Adanır ve Aslı Karamollaoğlu, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Baudrillard, Jean (2014), *Baştan Çıkarma Üzerine*, Çeviren: Ayşegül Sönmezay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Binark, Mutlu ve Bek (2010), *Mine Gencel, Eleştirel Medya Okuryazarlığı*, Kalkedon Yayıncılık, İstanbul.

Binark, Mutlu; Karataş, Şule, Çomu, vd. (2016), Eray, *Twitter'de Eğlence Trolleri ve Yeni Medya Okuryazarlığı: 'Trolleri Beslemeyin'*, Elif Küçük Durur: Medya Okuryazarlığı iç., Siyasal Kitabevi, Ankara.

Bourdieu, Pierre (1997), *Televizyon Üzerine*, Çeviren: Turhan Ilgaz, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Cereci, Sedat (2003), *Medya Etiği*, Metropol Yayınları, İstanbul.

Göktürk, Akşit,(1989), *Sözün Ötesi*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

İnceoğlu, Yasemin (2016), *Medyayı Doğru Okumak*, Melda Cinman Şimşek-Nurçay Türkoğlu: Medya Okuryazarlığı iç., İstanbul.

Jolls, Tessa ve Thoman, Elizabeth (2008), *21. Yüzyıl Okuryazarlığı*, Çeviren: Cevat Elma ve Alper Kesten, Ekinoks Yayınları, Ankara.

Macluhan, Marshall (2019), *Yaradanımız Medya*, Çeviren: Ünsal Oskay, Norakitap, İstanbul.

Önal, H. İnci (2016), *Medya Okuryazarlığının Topluma Getirdiği Yenilikler*, Elif Küçük Durur: Medya Okuryazarlığı iç., Siyasal Kitabevi, Ankara.

Özad, Bahire Efe (2016), *Medya Okuryazarlığı ve yetişkinlerin Öğrenmesi*, Melda Cinman Şimşek-Nurçay Türkoğlu: Medya okuryazarlığı iç., İstanbul.

Postman, Neil (2012), *Televizyon Öldüren Eğlence*, Çeviren: Osman Akınhay, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Schopenhauer, Arthur (2008), *Okumak, Yazmak ve Yaşamak Üzerine*, Çeviren: Ahmet Aydoğan, Say Yayınları, İstanbul.

Taşkaya, Merih (2016), *Eleştirel Reklam Okuryazarlığı*, Elif Küçük Durur: Medya Okuryazarlığı iç., Siyasal Kitabevi, Ankara.

Topuz, Hıfzı (2016), *Medya Eğitimi: Medya Çözümlemesi*, Melda Cinman Şimşek-Nurçay Türkoğlu: Medya Okuryazarlığı iç., İstanbul.

Yeşiltuna, Dilek Çiftçi (2015), *Yeni Bir Katılım Biçimi Olarak Medyatik Topluluklar,* Dilek Çiftçi Yeşil Tuna: İletişim ve Medya iç., Nobel Yayınları, Ankara.

IX. BÖLÜM

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

İlhan ERDEM*

* Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

GİRİŞ

Dil bilgisi öğretimi; dille ilgili bilgilerin verildiği, dilin anlama ve anlatma dil becerilerinin yanında, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinlikleridir. Dil bilgisi öğretimi, dil becerileriyle beraber ilerleyen ana dili öğretimi sürecinin bir boyutunu ifade eder.

Dil bilgisinin dil öğretimi alanı için belirleyici önemde olduğu, dil bilgisi olmadan bir dilin tam ve doğru olarak edinilemeyeceği aşikârdır. Bu nedenle tarihsel süreç içerisinde dil öğrenme dil bilgisi öğrenmekle eş tutulmuş, bütün dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri dil bilgisini esas almıştır. Günümüzde de dil bilgisi öğretimi, dil öğretim programlarının önemli bir boyutunu oluşturmakta, diğer öğrenme alanlarından ayrı, bağımsız bir alan olarak değil, dört temel dil becerisi arasında bağ kuran araçlar olarak kabul edilmektedir. "Dilbilgisi, bağımsız bir ders olarak değil okuma-anlama işi ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır" (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1995, s. 80).

Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin imkânlarını, sınırlarını ve gizli gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir (Sever 2000, s. 25).

Dil bilgisi dersinin her konusu öğrencinin dil becerilerinin geliştirilmesinde bir etkinlik alanı olarak düşünülmeli, dil bilgisi dil becerilerine ulaşmada araç olmalıdır. Kuşkusuz her metinsel unsur belli bir disiplinle bir araya gelir. Metin incelemelerinde öğrencilerin bu dil disiplinini sezmeleri ve kendi anlatımlarında bunları kullanmaları hedeflenmelidir.

1. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Dil bilgisi öğretimi, dil beceri alanlarını geliştirici öğretim sürecini ifade eder. Bir dilin dil yapıları, ana dili edinim sürecinde kendiliğinden dil şeması

oluşturularak edinilir. Bu şemaların sistematik bir öğrenmeye dönüşmesi ve zenginleştirilmesi dil bilgisi öğretimi ile mümkündür.

Dil bilgisi dersinin amacını, kuramsal bilgi değil, öğrencilerin Türkçedeki anlama ve anlatma güçlüklerine yardım etmek olarak tespit edip programı da buna göre düzenlemek lazımdır. Bundan sonra da öğretim yönteminin bu becerileri kazandırmaya yönelik olması gerekir.

Öğretim sürecinde, Türkçe dersleriyle öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dinleme yönlerinden gelişmeleri ve gerekli alışkanlıkları, becerileri kazanmaları istenildiğine göre dil bilgisi öğretimi kendi başına bir amaç değil, ancak amaca varabilmek için yararlanılacak dille ilgili bir çalışma alanıdır. Çocuk okula gelinceye kadar dili kullanmayı edinebilmektedir. Dil bilgisinin bu devredeki yardımı, çocuğun farkında olmadan kullandığı birtakım kuralları sezmesi yoluyla dili kullanmada güven kazanması; konuşma, yazma sırasında kendi kendisini kontrol imkânını kazanması şeklinde kullanma ile ilgili alışkanlıklar, beceriler elde etmesidir (Öz 2001, s. 259).

Konuşulanları, okunanları, izlenilenleri anlama önce dil bilgisinin konularıdır. Önce kelimelerin, kelime gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve görev ilişkilerini bilmek gerekir. Bu, metnin anlaşılması için şarttır. Dil bilgisine ait bu birimlerle anlam arasındaki ilgi iyi kavratılarak sağlam ve tutarlı anlatımın ne olduğu sezdirilerek dilin kullanımı konusunda bireye güven kazandırılmalıdır (Sağır 2002, s. 7). Metnin algılanması ve anlamlandırılması Türkçe dersinin amacının da gerçekleşmesini sağlar.

Dil bilgisine dil öğretim programlarında neden yer verilmesi gerektiğine ilişkin hususlar birkaç açıdan değerlendirilmelidir.

Öğrenci beklentisi dil bilgisinin programlarda yer almasını sağlayan diğer bir husustur. Dil bilgisi bu nedenle pek çok dil programının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Öğrenciler genellikle dil bilgisini dil derslerinin en temel bileşeni olarak görürler ve dil kurslarına da bu beklenti içinde gelirler. Bu kurslara yüklü miktarda paralar ödeyen aileler için de durum pek farklı değildir (Miles, 2019). Neredeyse tüm öğrenci ve aileler eğitim düzeyi ve yaşı ne olursa olsun dil bilgisini dil öğrenmekle eş tutmakta, dil bilgisi olmadan dil öğrenilemeyeceği görüşünde birleşmektedir.

Bir başka nokta da edinim teorisidir. Bu teoriye göre yabancı dil öğrencilerinin, özellikle de yetişkinlerin, dili doğal şartlar altında öğrenmek için pek çok fırsata sahip olsalar bile yüksek düzeyde bir dil bilgisel yeterliğe ulaşmada başarısız oldukları yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu durumun muhtemel pek çok nedeni vardır. Bu nedenlerden bazıları şunlardır:

Yaş; öğrenciler kritik zaman dilimini (dil bilgisi için yaklaşık 15 yaş) geçtiklerinde dil bilgisel yetkinliğin tam olarak edinimi mümkün olmamaktadır.

Sınırlı üretim/çıktı fırsatı; öğrencilerin sınıfta maruz kaldıkları dilsel çevre oldukça sınırlı olabilir.

Negatif dönütün olmayışı; dili doğal yolla öğrenen öğrenciler için bazı dil bilgisel yapılar pozitif girdiyle edinilmeyebilir.

İletişimsel yetkinlik; öğrenciler iletişim ihtiyaçlarını hedef dil normlarını edinmeden de karşılayabilir (Hinkel ve Fotos 2001, s. 17-21).

Dil bilgisi öğretiminde ihtiyaçlar kadar dilin sistematiği ve işlevselliği de önemlidir. Dil, bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli pek çok unsur vardır. Bu unsurların bir araya geliş şeklini düzenleyen ve bunların bir sistem dâhilinde anlamlı birer birim hâline gelmesini sağlayan dil bilgisidir. Dil bilgisi, dildeki bu sistematiği ortaya koymayı hedefleyen bir çalışma alanıdır. Dildeki bu sistemin farkına varmak, iyi bir dil bilgisi öğrenimi ile mümkündür.

Metin, dil becerilerinin kazandırılmasında ana malzeme olduğundan dil bilgisi de metnin kavranmasında dil becerilerini destekler. Metin incelemelerinde dil bilgisi ile ilgili hususların da sezdirilmesi, iyi bir ana dili eğitimi için şarttır. Böyle bir öğretim etkinliğinde öğrenci, metnin oluşumunda görev üstlenen dil bilgisi kurallarının farkına varacaktır. Böylelikle hem dil bilgisi konularını sezme yoluyla kavramış olacaktır hem de metnin oluşumunda dil bilgisinin etkisi hakkında bilgi sahibi olacaktır. Böylelikle öğrencide dil bilgisine karşı oluşabilecek olumsuz tutumlar engellenecektir.

Özellikle fonetik unsurları içeren ses özellikleri iyice kavratıldığında okunan metnin algılanması ve anlamlandırılması ve doğru seslendirilmesi mümkün olacaktır. Yapılan sesli okuma etkinliklerinde ses bilgisi ile ilgili kusurlar, uygulamalı olarak düzeltilmelidir. Bu şekilde çocuk yöresel ağzından kaynaklanan ses kusurlarını da düzeltecektir. Ayrıca doğru seslendirmeyle dinlenen metnin anlaşılması da en üst düzeyde olacaktır.

Dil bilgisi, dille anlatışın şekillerini inceler ve belirler; şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin daha çabuk ve daha düzgün şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur. Bu yoldan öğrenim, gelişigüzel değildir. Çünkü kurallara gerçekten nüfuz etmek isteyen kimse, kelimelerin maddi varlığından hareket ederek bunların derin anlatış değerine erişmeye çalışır. Dil bilgisi öğretimi çalışmaları, milletin zihniyetini, eğilimlerini ve zevkini aksettiren eserlerin ve konuşulan dilin eğilimlerine dayanır (Özbay 2006, s. 145).

Kişinin ana dilini bilmesi, bu dilin dil bilgisini bilmesiyle mümkündür. Bir dili oluşturan yapısal ve işlevsel kurallar bütünü, onun gramer yapısında gizlidir. Bu yüzdendir ki insanın ana diline hâkimiyeti bir şekilde onun gramer yapısına hâkimiyeti ile mümkündür. Bir dilin gramer yapısına sahip olmak, sadece formel yollarla mı olmaktadır? Kişi, ana dilini anlamaya ve konuşmaya başladıktan sonra dilin gramer yapısını da algılamaya başlar. Ancak bir kişinin tam olarak ana diline hâkim olması için o dilin dil bilgisi kurallarını da içselleştirmesi gerekir.

Ana dil öğrenimi aşamasında çocuk, doğuştan bir dil düzeneğine ve bu düzeneği oluşturan sezgisel dil bilgisine sahiptir. Dil bilgisi öğretimi içselleştirilmiş bu bilgiyi bilinçlendirme görevini görmelidir. Sezgisel dil bilgisini bilinçlendirme görevini görecek dil bilgisi öğretiminin sağlıklı olarak yapılabilmesi için aslında sezgisel olarak adlandırılan dil bilgisinin iyi bir sunuma ihtiyacı vardır (Özbay 2006, s. 150).

Özellikle yapılandırmacı eğitimde dil bilgisi öğretiminin amacı, dille ilgili birtakım kurallar ve ilkeler öğretme değildir. Dil becerilerini geliştirme hedefiyle bir dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılması esastır. Dil bilgisi bir amaç olarak ele alındığında dil becerileriyle ilgili hedeflere ulaşmakta sıkıntı çekilir. Metnin işlenişinde amaç, metni doğru anlama ve anlamlandırma olup ayrıca bunların konuşma ve yazma yoluyla anlatılması ise dil bilgisi de bu amaca hizmet eden bir araç olmalıdır.

Dil bilgisi kuralları, sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez. Böyle bir öğretim ezberlemeye alıştırır, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen verdiği örneklerdeki benzerliklerden yola çıkarak kurallara ulaşır. Böylece öğretim gözleme dayanan bir tüme varım yöntemi izlemiş olur. Kuralların öğretiminde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmelidir. Sorunu açıklayacak tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır (Göğüş 1978, s. 350).

Dil bilgisi çalışmalarında kullanılacak örneklerin okunup değerlendirilmiş, öğrenciye kavratılmış metinlerden seçilmesi ve anlatım birimi olan cümle düzeyinde bulunması gerekir. Bu sayede öğrenci ilişkiler bütünlüğünü kavrayacak ve bildiklerinin yardımıyla bilmediklerine ulaşarak onları sistemleştirecek ve bu yolla kalıcı öğrenme gerçekleşecektir. Bunun sonucunda da dil bilinci, dil sevgisi ve öğrenme gerçekleşecektir (Cemiloğlu 2001, s. 145).

Türkçemizin yapı, kural ve imkânlarının öğrencilere uygulamalarla kavratılması ve onlarda Türkçeyi doğru kullanma duyarlığı ve bilincinin oluşturulmasında ana dilinin etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir (Sever 2000, s. 25).

Aydın'ın (1999, s. 25) yaptığı bir araştırmaya göre öğretmenlerin büyük bir bölümü, dil bilgisine önem verdiğini ve öğretilmesinden yana olduklarını belirtmişler, niçin öğretilmesi gerektiğini de şu şekilde sıralamışlardır:

- Dil bilgisi, öğrencilerinin dile ilişkin yanlışlarını azaltır. %13.59
- Dil bilgisine ilişkin bilgi, öğrencinin yazma becerisini geliştirir. %11.96
- Dil bilgisi çalışmaları, öğrencinin zihin gelişmesine yardımcı olur.%10.8
- Bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur. %10.8"
- Ölçünlü Türkçenin öğrenilmesine yardımcı olur. %9.24
- Bilimsel yöntemleri ve çözümleyici düşünmeyi öğretir. %9.24
- Öğrencinin daha iyi iletişim kurmasını sağlar. %8.70
- Dilsel özgüveni oluşturur. %8.70
- Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır. %5.98
- Müfredat dil bilgisini öğretmeyi gerektiriyor. %3.80
- Dil bilgisi öğretmekten hoşlanıyorum. %3.26
- Dil bilgisi öğretimi sınıfa daha iyi egemen olmayı sağlıyor. %2.72

Dil bilgisi, metnin anlaşılmasında önemli roller üstlenmesinin yanında anlatımda çok önemli görevlere sahiptir. Uzun cümlelerden oluşan metinlerin çözümlenmesinde dil bilgisine ihtiyaç vardır. Kelimelerin ve kelime grupları arasındaki bağlantıların yakalanması ve anlama dönüştürülmesi dildeki yapıların işleyiş düzenini bilmekle mümkündür. Ayrıca yazılı anlatımda sürekli olarak şikâyetçi olunan anlatım bozukluklarının önemli bir kısmı, dil bilgisi kurallarıyla ilgili olanlardır. Bu anlatım bozukluklarının giderilmesi için, sağlıklı bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç vardır.

Yabancı dil öğreniminde de o dilin gramatikal özelliklerinin sezilmesi ve ona göre öğrenilen yabancı dile bir bakış açısı kazandırılması gerekir. Bir dilin işleyiş sistemini kavramak ancak dilin gramer yapısını bilmek ile mümkündür. Kişinin öğrendiği yabancı dilin işleyiş sistemini kavraması da ancak ana dilinin işleyiş sistemini kavramakla mümkündür. Bu, yabancı dilin gramer metoduyla öğretilmesi demek değildir, sadece gramerine hâkim olunan dilin öğrenilmesi daha kolay ve kalıcı olacaktır. Türkiye'de yabancı dil yıllarca öğretildiği hâlde bunu öğretilmemesinin altında yatan sebep, insanlarımızın iyi bir ana dili eğitimi almamasıdır.

1.1. Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem

Günümüzde üzerinde en çok tartışılan sorunlardan biri, ana dili öğretiminde kullanılacak yöntemlerin neler olması gerektiğidir. Türkçe öğretiminin değişik aşamalarında birbirini bütünleyen biçimde hangi yöntemlerle daha

başarılı olunacağı cevap bekleyen bir sorudur. Öte yandan araştırılıp uygulamalarla sınanıp çözülmesi gereken bir sorundur.

Sorunun diğer bir önemli boyutu ise, öğrencilere öğretimin amaçlarına yönelik davranışlar kazandırmakla görevli öğretmenlerin, uygulamalarla sınanıp geliştirilen sonuçları paylaşabilmesi, uygulamaya sokabilmesi ve daha başarılı bir öğretimi gerçekleştirdiğini görebilmesidir. Bu yaklaşım, öğretimde verimsizlik nedeni olarak görülen geleneksel öğretim uygulamalarında yenilikler ve değişiklikler yapmayı ya da yeni öğretme-öğrenme modellerini kullanmayı gerektirmektedir (Sever 2000, s. 28).

Öğrencilere pek çok kuramsal bilgi ezber şeklinde verilmektedir. Öğrenciler kuramsal anlamda sahip oldukları bilgileri kullanmamakta ve kullanılmayan bilgi de unutulmaktadır. Çoğu zaman da sadece bir sınav bilgisi olarak edinmekte ve test mantığıyla yanlışlar arasında doğruyu bulmakta ama bilgiyi içselleştirmemektedir Sorun bu kadar derinlerde ve geçmişte olduğuna göre geleneksel anlayışın bu sorunları ortaya çıkardığını söylemek mümkündür.

Dil bilgisi konuları, tanımdan kurallara, oradan da özelliklere ve örneklere doğru bir çizgi izlediği zaman soyutluktan kurtarılamaz ve soyutluktan kurtarılamadığı müddetçe de kavratılması ve öğretilmesi mümkün olamaz. Bu yüzden, örnekler üzerinde, öğrencinin bildiklerinden yola çıkan ve bilinenle bağlantılı bilinmeyeni bulduarak yeni bilgilere ulaşmak yani onları yeniden keşfettirmek gerekecektir. Ulaşılan bilgilerle planlı ve düzenli ilerlemeyle çeşitlendirilip gruplandırılacak ve sonuçta da kurala ve tanıma ulaşılacaktır (Cemiloğlu 2001, s. 144). Öğrenci bilgiyi hazır bulmamalı, bilgiye, kurala kendi çabalarıyla ulaşarak davranışa dönüştürmelidir. Biçimi, öne çıkaran bir yöntem değil, biçimi işlevle birleştirip, karşılaştırmalar yaptırarak somut örneklerle kavratılan bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmelidir (Ertekinoğlu 2003, s. 38).

Öğreteceği konuyu tespit eden öğretmen, bu konuyla ilgili metin örneklerinden hareketle öğrencilerin konuya ait benzerlikleri sezmelerini sağlar. Öğrencilerle birlikte bir sonuca varılır. Benzerlikler bir kural olarak öğrencilerle tespit edilir. Böylece öğretimde gözleme ve araştırmaya dayalı bir tüme varım yöntemi izlenmiş olur. Gözlemlerde, kural çıkarmalarda, öğrencilerin eski bilgilerine dayanılır (Göğüş 1978, s. 349).

Dil bilgisi konularını öğrencilere sevdirmek ve dil bilgisi konularının onlar için yararlı bir hâle dönüştürmek gerekir. Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olmalıdır. Türkçe öğretmenleri, dil bilgisini öğretme sebeplerini bilmeli ve öğrenciye dilimizin kurallarını öğrenmenin ne gibi faydası olacağını açıklamalıdır.

Ülkemizde dil bilgisi öğretimi yaygın olarak geleneksel (klasik) yöntem ve tekniklerle yürütülmektedir. Dil bilgisi dersleri geleneksel anlayışla yapılmakta ve kitaplar da bu anlayışla hazırlanmaktadır. Türkiye'deki dil bilgisi öğretimi kapsamında dil bilimi içerisindeki konuların birçoğuna ver verilmemekte, başta ilköğretimde eski-yeni, klasik-geleneksel bakış ve yorum farklılıkları ile karşılaşılmakta; buna bağlı olarak da dil bilgisi öğretimine zarar verilmektedir (Sağır 2002, s. 27).

Geleneksel dil bilgisi yöntem ve anlayıştan kurtulamamak, dil bilgisi öğretiminde ciddi sorunlara yol açmaktadır. Türk dil bilgisi ile ilgili çalışmalar, çok geç başlamıştır. Bugün klasik anlamda kurallarını oluşturduğunu gördüğümüz dil bilgisi incelemeleri, Türkiye'de 1940'lı yıllarda başlamıştır. Dil bilgisi ile ilgili yeterli çalışmalar olmadığından 1930'lu yıllarda dil bilgisi öğretimi programlardan ve uygulamadan kaldırılmıştır. Ancak zamanla dil bilgisi çalışmaları hız kazanmış olsa da bugün bile istenilen seviyede değildir.

Geleneksel olarak okullarda öğretilen dil bilgisi kuralları, 1940'lı yıllardaki çalışmalardan hareketle yapılmaktadır. Bu da dil bilgisi alanında yapılan akademik gelişmelerin dil bilgisi öğretimine yansıtılmaması sonucunu ortaya koymaktadır. Örneğin, akademik çevrelerde herkesçe kabul edilen görüşe göre kaynaştırma sesi sadece "y" sesi olduğu hâlde bugün okullarımızda kaynaştırma harfleri olarak "y, ş, s, n" sesleri öğretilmektedir.

"Geleneksel dil bilgisinin en önemli görevi, duygu ve düşünceleri doğru olarak belirtebilme, algılayabilme becerisinin geliştirilmesidir. Geleneksel dil bilgisi kuralcıdır. Yazma ve konuşmada uyulması gereken kuralları ele alır. Ancak özellikle XX'nci yüzyılın başlarından itibaren dili, 'düzenleme' savından uzak, kendi nesnel koşulları içinde, üretilmiş ve üretilebilecek tüm tümceleri ifade edebilecek yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlara göre, dil bilgisi modellerinin, üretilmiş ve üretilebilecek tüm tümceler için geçerli olması gerekir. Yalnızca yazı dilinin göz önünde tutulduğu bir dil bilgisi, eksiktir. Çoğu dilci için, dil bilgisinin betimleyici (descriptive) nitelik taşıması gerektiği konusunda ortak bir anlayış vardır. Betimleyici dil bilgisi, kişinin ana dili ya da yabancı dil ile ilgili 'performans'ını artırmada bir araç işlevi görür" (Eker 2003, s. 25).

Metin çözümlemeleri, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi; okuma, metin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir. Bütün bu çalışmalar nasıl birbiri içinde veriliyorsa, dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, bu etkinlikler içinde, onlarla iç içe yapılması gerekirken genelde bu, gerçekleşememektedir. Her ne kadar ilgili öğretmenlerce dil bilgisi konularına ayrı bir ders saati ayrılmadığı görülse de Türkçe saatlerinin bir kısmının belirgin bir biçimde, amaç terimi, kuralı ezberletmek-

miş gibi geçiştirilmesi genel yanlıştır. Hâlbuki dil bilgisinin tanımları, kuralları öne çıkartılarak değil, bunların kullanımdaki yeri sezdirilip kavratılarak, öğrencilerin benzer beceri ve davranışları kazanmaları sağlanmalıdır (Kavcar vd. 1995, s. 74).

Modern dil bilimciler, dilde çift eklemliliğin olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Yani dilin bir şekil, bir de anlam yönü vardır. Türkçe öğretiminde dilin bu özelliği göz ardı edildiği için dile ya şekil ya da anlam bakımından yaklaşılmakta bu da dil öğretiminde çelişkilere sebep olmaktadır. Bütün bunlar Türkçe öğretiminin dil bilimin ortaya koyduğu yeni yöntem ve yaklaşımlarla ele alınması gerektiği sonucunu ifade etmektedir (Özbay 2006, s. 152).

Söz bölüklerinin karşısında, özne, nesne, tümleç gibi cümle ögeleri de ayrı ayrı ulamlar meydana getirir. Bunlar, mantığa dayanan statik dil'in değil, anlatış psikolojisine dayanan dinamik söz'ün parça ve sınıflarıdır. Aristo ve Kant felsefelerinde, fikir, kategori denilen belli kalıplara döküldükten sonra anlaşılıp birer kavram hâline geldiği gibi, dilde de söz, gramer ulamları kalıplarına dökülerek düşünülür, söylenir, aynı şekilde de kavranır (Dilâçar 1971, s. 94).

Aradan binlerce yıl geçtiği hâlde, anlatımda sözün ve cümlenin değeri değişmemiştir. Hâlâ cümle hâlinde düşünüyor ve cümle hâlinde anlatıyoruz. Meydana gelen en önemli değişiklik, anlatımın, yani cümlenin, sözcüklere bölünebilir bir duruma gelmiş olmasıdır. Fakat bu durum, gramerde ilk konu olarak sözcüklerin ele alınmasını gerektirmez, çünkü bir dil ana dili olarak konuşulurken bu çözümleme yapılmaz. Kaldı ki sözcükler ancak cümleye girip görev aldıkları zaman tam ve kesin bir değer kazanır. Onlar, bir dilin sözcük hazinesinde, içleri gizli güçle dolu, fakat görevleri belirsiz ve genel olarak bir kavram ya da fikir anlatan statik, dural ve sözcüksel varlıklardır. Bu durumda olan sözcükler, kışlalarda ayrı ayrı koğuşlarda görevsiz olarak bekleyen birer ere benzer. Cümleye girdikleri zaman ise bir diziliş sistemine ve karşılıklı bağıntı esasına göre cephede görevlendirilmiş bir tümün dinamik ögeleri olur.

Cümlede tüm ögeler arasında zincirleme bir bağ vardır. Ögeler hem birbirlerine bağlıdır hem de kendi içlerinde bir bütündür. Ögeleri oluşturan söz öbekleri arasında da zincirleme ve bağlı olunan yönetici bir element vardır. Cümle kurmak, kelimeler arası bağdaşıklığı gerçekleştirerek cansız kelimeler yığınına hayat vermek demektir. Bir cümleyi anlamak ise içerdiği çeşitli kelimeleri birleştiren bağları kavramak demektir (Eker 2003, s. 354).

Dil bilgisi öğretiminde ezbercilikten kurtulmak için tüme varım yöntemi kullanılmalıdır. Bunun için de dil bilgisi konuları metin düzeyinde ele alınmalıdır. Özellikle anlam bilgisinin verilmesinde metnin esas alınması kaçınılmazdır. Çünkü metindeki cümleler, birbirlerini anlam bakımından bağla-

ma vazifesi görmektedir. Metindeki bağdaşıklığın ve tutarlılığın sağlanması ancak dil örgüsünün sağlıklı olmasıyla mümkündür. Yine cümlelerdeki derin yapının çözümlenmesi için metnin ele alınması esastır.

Dil bilgisi öğretiminde son aşamada tanıma ve kurala ulaşılmalıdır. Önce tanımın veya kuralın verilip ondan sonra örneklere geçilmesi öğrenciyi ezberciliğe yöneltir. Dil bilgisi öğretiminde iki aşama çok önemlidir. Bu aşamalardan birincisi, öğrenciye kuralı sezdirmek, ikincisi ise öğrenci kuralı öğrendikten sonra bunu uygulamaya dökmesi yani beceriye dönüştürmesi aşamasıdır.

Metin düzeyinde yapılan dil bilgisi çözümlemelerinde cümle esas alınmalıdır. Cümle, kurgusu bakımından dil bilgisinin bütün konularının rahatlıkla anlatılacağı bir nitelik taşımaktadır. Özellikle ilköğretimde yapılan dil bilgisi uygulamalarında ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi ve anlam bilimle ilgili konular ele alındığından, bu alanları ilgilendiren bütün konular cümleyle verilebilmektedir.

Ayrıca öğretilen konuların öğrencinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine katkısının olması gerekir. Kelimeler ve kelime grupları ancak cümle içinde bir anlam çerçevesi oluşturduğundan cümle olmadan anlam ilişkisi kurulması mümkün değildir. Hatta edatlar ve bağlaçlar gibi kimi görevli dil bilgisi yapıları ancak cümle içinde ortaya çıkmaktadır.

Anlam çözümlemeleriyle kelimelerin özellikle şekil bilgisi bakımından bir araya geliş sistemleri de ortaya çıkmış olur. Kelime türleri de ancak cümle çözümlerinden belli olur. Örneğin; iyi kelimesi kullanım yerine göre üç görevde de kullanılabilir:

Ahmet derslerine iyi çalışır. (Zarf)

Ahmet, iyi bir ders aldı. (Sıfat)

Ailesi, Ahmet'in iyiliğini düşünür. (İsim)

Cümledeki kelimeler ve kelimeleri birbirine bağlayan morfolojik unsurlar, cümledeki mesajın algılanmasını sağlayacaktır. Morfolojik unsurlardaki eksiklikler mesajın algılanmasında sorunlara sebep olacak ve anlam bulanıklığına sebep olacaktır. Anlatım bozukluklarının çoğunun temelinde de dil bilgisi unsurlarının yerli yerince kullanılmaması yatmaktadır.

Cümle çözümlemeleri, dizim ağacı tekniğiyle işlenebilir. Dizim ağacı, söz dizim unsurlarını, bir ağacın dalları gibi tümden gelimli bir yöntemle en küçük söz dizimine kadar gösteren tekniğe denir. Dizim ağacı gösteriminde cümle önce öbeklere ayrılır, ortaya çıkanlar da ayrılarak en küçük kuruculara ulaşılana kadar sürer. Böylece cümlenin kurucuları baş aşağı bir ağaç görünümünde hiyerarşik olarak gösterilmiş olur (Hengirmen 1999, s. 127).

Dil bilgisi konularının öğretimini örnek bir cümle içinde işleyelim.

"Bir şair vardır ki yaşadığı devrin bütün ruhunu şiirine doldurur ve elinde tuttuğu bu elmas bardağın aynasını çepeçevre vuran muhitinin hususi ve gölgeli yüzünü gelecek asırlardan öteye taptaze ve dinç pırıltılar halinde aksettirir." (Peyami Safa)

Cümle çözümlemelerinde birleşik cümleler tespit edildikten sonra cümlenin ögeleri bulunur. Yukarıdaki cümle üç farklı cümlenin bağlaçlarla birleştiği birleşik bir cümledir.

1. Cümle: Bir şair vardır.
2. Cümle: Yaşadığı devrin bütün ruhunu şiirine doldurur.
3. Cümle: Elinde tuttuğu bu elmas bardağın aynasını çepeçevre vuran muhitinin hususi ve gölgeli yüzünü gelecek asırlardan öteye taptaze ve dinç pırıltılar halinde aksettirir.

Birinci cümle özne ve yüklemden oluşur.

İkinci cümle özne, belirtili nesne, dolaylı tümleç ve yüklemden oluşur.

Üçüncü cümle ise özne, belirtili nesne, dolaylı tümleç, zarf tümleci ve yüklemden oluşur.

Cümlenin ögelerinin öğrenciye verilmesinde bu ögelerin anlama ve anlatmadaki özelliklerinin de verilmesine dikkat çekilmelidir. Aksi takdirde verilen bilgiler, kuru ve ezber bilgi olmakla kalır. Anlama etkinliklerinde cümlenin ve metnin anlaşılmasında bunların parçalarla verilmesi gerektiği vurgulanır. Zihin, bir mesajı bütün olarak algılamak yerine onları bölümlendirerek algılamaya yatkındır. İşte cümlenin veya metnin algılanmasında cümlenin ögeleri bütünün parça parça algılanmasına yardımcı olur. Özellikle okuma becerilerinin gelişmesinde cümlenin ögelerinin üzerinde durmak gerekir. Okuma esnasında noktalama işaretleri ile yapılan duraklarda kelime öbeğinin bittiği yer, anlamı oluşturmada belirleyicidir.

Anlatım çalışmalarında da öğrencinin cümlenin ögelerini bilmesi çok önemlidir. Özellikle konuşma bozukluklarının bir kısmında öğrencinin cümlenin ögelerini bilmesi, bu kusurların giderilmesinde olumlu katkılar sağlayacaktır. Okuma esnasında durak yapıp nefes kontrolü sağlanan ve cümlenin anlaşılması için onu bölmekte kullanılan noktalama işaretlerinin yerini konuşmada duraklar almaktadır. Özellikle çoğu öğrencide görülen hızlı konuşmaya bağlı olan vurgusuz konuşma, nefes kontrolünü sağlayamama, hece ve ses yutumlarının önlenmesinde durakların büyük bir önemi vardır. Bunlar öğrenciye öğretilerek dil becerilerinin kazanımındaki etkileri uygulamalı olarak verilmelidir.

Bu cümlelerin çözümünden sonra cümlenin ögeleri, cümle çeşitleri gibi konularıyla ilgili sezdirmelerde bulunduktan sonra bunların tanımları verilebilir.

Cümlenin ögeleri bulunduktan sonra söz dizimi açısından cümle çözümlenerek kelime grupları ve kelime türleri işlenebilir.

Birinci cümle:

bir şair: sıfat tamlamasıdır.

bir: sıfat

şair: isim

Birinci cümleyle ikinci cümle ki bağlacıyla birbirine bağlanmıştır.

İkinci cümle: **yaşadığı devrin bütün ruhu**: isim tamlaması

yaşadığı: isim tamlaması (onun yaşadığı)

devrin bütün ruhu: isim tamlaması.

devrin: tamlayan

bütün ruhu: tamlanan

bütün ruh: sıfat tamlaması. **bütün**: sıfat, **ruh**: isim

şiirine: tamlayanı düşmüş isim tamlaması (onun veya kendi şiirine)

elinde tuttuğu bu elmas bardağın aynasını çepeçevre vuran muhitinin hususi ve gölgeli yüzü: isim tamlaması

elinde tuttuğu bu elmas bardağın aynasını çepeçevre vuran muhitinin: tamlayan

hususi ve gölgeli yüzü: tamlanan

hususi ve gölgeli yüz: sıfat tamlaması hususi, gölgeli. sıfat, yüz: isim

elinde tuttuğu bu elmas bardağın aynasını çepeçevre vuran muhitinin: sıfat tamlaması,

elinde tuttuğu bu elmas bardağın aynasını çepeçevre vuran: sıfat

muhit: isim

muhiti: tamlayanı düşmüş isim tamlaması (kendi muhiti)

elinde tuttuğu bu elmas bardağın aynasını çepeçevre vuran: sıfat fiil grubu

çepeçevre: pekiştirilmiş isim öbeği.

elinde tuttuğu bu elmas bardağın aynası: isim tamlaması

elinde tuttuğu bu elmas bardağın: tamlayan

aynası: tamlanan

bu elmas bardak: sıfat tamlaması

bu: sıfat

elmas bardak: isim

elmas bardak: sıfat tamlaması

elmas: sıfat

bardak: isim

tuttuğu: tamlayanı düşmüş isim tamlaması

elinde: tamlayanı düşmüş isim tamlaması

muhitinin hususi ve gölgeli yüzünü: isim tamlaması

muhitinin: tamlayan

hususi ve gölgeli yüzü: tamlanan

hususi ve gölgeli yüzü: sıfat tamlaması

hususi, gölgeli: sıfat

yüz: isim

gelecek asır: sıfat tamlaması

gelecek: sıfat

asır: isim

taptaze ve dinç pırıltılar hali: isim tamlaması

taptaze ve dinç pırıltılar: tamlayan

halinde: tamlanan

taptaze ve dinç pırıltılar: sıfat tamlaması

taptaze, dinç: sıfat

pırıltı: isim

aksettirmek: Arapça kökenli aks kelimesi ile et- yardımcı fiilinden oluşan birleşik fiil yapısı.

Görüleceği üzere cümle, isim ve sıfat tamlamalarının öğretilmesinde zengin verilere sahip bir cümledir. Öncelikle tamlama kavramı sezdirilerek bu kavramın tanımı verilir. Daha sonra tamlama çeşitleri anlatılır. Yine bir kelimenin sıfat olabilmesi için sıfat tamlaması görevinde olması gerektiği vurgulanır. Burada sıfat ve isim tamlamaları öğretildikten sonra yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarıyla öğrencilerin bu konuları pekiştirmeleri sağlanabilir. Ayrıca metindeki sıfatların yerine öğrencilerin yeni sıfatlar bulmaları istenebilir. Aynı şekilde farklı isimlerle isim tamlaması kurmaları istenebilir.

İncelenen cümle iyelik eklerinin öğretilmesi için çok uygun bir cümledir. İyelik eklerinin isim tamlaması kurmadaki işlevleri anlatıldıktan sonra iyelik ekinin bulunduğu kelimenin öncesinde mutlaka isim tamlaması oluşturacak bir kelime veya kelime grubunun bulunması gerektiği vurgulanabilir.

Cümle içerisinde iyelik ekini gören öğrenci, iyelik ekinin tamlanan öbeğine geldiğini ve bunun da kendinden önce bir tamlayana ihtiyacı olduğunu ve tamlananla tamlayanın isim tamlaması kurduğunu sezerek ve bilerek öğrenecektir. Anlamı kuran yapının da tamlayan ve tamlanandaki kelimeler değil her ikisinin birleşimi olduğu öğrencilere verilmelidir.

Fonetik unsurlarla ilgili olarak da bu cümleden hareketle şu konular izah edilebilir.

Şair ve şiir kelimelerine dikkat çekilerek Türkçe kelimelerde iki ünlünün yan yana kullanılamayacağından bu kelimelerin yabancı dilden geldiği söylenebilir. "yaşadığı, bardağın ve tuttuğu" kelimelerinden hareketle "ünsüz yumuşaması" kuralı anlatılabilir.

devrin: ünlü düşmesi

doldurur, elinde: büyük ve küçük ünlü uyumu (diğer kelimeler de kullanılabilir.)

çepeçevre: ünlü ve ünsüz türemesi.

tuttuğu: ünsüz benzeşmesi.

öteye: kaynaştırma sesi

taptaze: ünsüz türemesi

dinç: sonda iki ünsüzle biten kelimelerin özellikleri gibi konular üzerinde durulabilir.

1.2. İşlevsel Dil Bilgisi

Geleneksel dil bilgisi öğretimi sadece kuralların verildiği dil yapılarının işlevine yeterince değinilmediği bir öğretim yaklaşımıdır. Dil bilgisinin bir

araç, asıl amacın da dil becerilerinin geliştirilmesi olan yeni öğretme yaklaşımında mutlaka işlevsel dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır.

Ezbere dayalı dil bilgisi öğretiminin amacına ulaşamayacağını vurgulayan Quandt (1983), gramer bilmenin, gramerin kendisi hakkında bir şeyler bilmek olmadığını; dilin nasıl işlediğini, tecrübe ve kullanımlarla bilmek olduğunu belirtirken dilin işlevine dikkati çekmektedir. Önemli olan kural bilmek değil, dili doğru kullanabilmektir.

İşlevsel dil bilim, dildeki ögeleri ve bunların bağıntılarını, bildirişimdeki işlevleri açısından ele alan, dil olgularının saptanmasında ve değerlendirilmesinde bildirişim işlevine öncelik ve ayrıcalık tanıyan, dilsel betimlemeyi bu kavram aracılığıyla gerçekleştirmeye özen gösteren yapısal dil bilim akımıdır. İşlevsel dil bilgisi ise bir dilin görev ve anlam elemanlarının belli bir metin parçasında kullanımını, niçin seçildiklerini, hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışır. İşlevsel dil bilim bütün dilleri incelerken işlevsel dil bilgisi bir dili inceler ve onun üzerine yoğunlaşır. İşlevsel dil bilgisi, dildeki görev ve anlam elemanlarının (ses, ek, sözcük, sözcük grubu, cümle, cümlenin ögeleri) hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışır (İşcan 2007, s. 254).

Bir dilin iyi öğretilmesi için, dille ilgili ciddi araştırmaların yapılması ve bu araştırmalarda dilin kuralları tespit edildikten sonra öğretilmesi gerekir. Bu araştırmalar yapılırken yaşayan dilden hareket edilmeli, yüzeysel yapının sadece bir araç olduğu unutulmamalı ve derin yapıya ulaşmak birinci amaç olmalıdır.

Türkçenin öğretilmesinde değişik birleşimlerle değişik kavramları karşılayan anlam ve görev elemanları derin yapıdan değil, yüzeysel yapıdan hareketle adlandırılmakta; böylelikle araç, amaç hâline getirilmektedir. Dili tanımlamak ve kurallarını ortaya koymak için her seviyede göstergenin söz dizimi boyutunda ifade ettiği anlamı yani işlevi eksiksiz belirlemek gerekir. Göstergelerin söz dizimi içinde üstlendikleri işlevi, göz ardı eden bir yaklaşımla yapılan çözümlemelerle ortaya konan kuralların Türkçeyi öğretmeye yetmediği görünen bir gerçektir (Börekçi 1998, s. 124).

Dil bilgisi işlevsel yapılmayınca soyut kalmakta, öğretilenler kalıcı olamamaktadır. Dil bilgisi öğretiminin temelinde işleve dikkat edilmelidir. Fakat geleneksel dil bilgisi öğretiminde ve öğretmenlerin genelde kullandıkları öğretim metotlarında dil bilgisinin göreve dayalı tanımlardan hareket edildiği görülmektedir. Dil bilgisi, kurallarının işlevi sezdirildikten sonra görev tanımı yapılmalıdır. Mesela kelime türü öğretiminde soyut bir şekilde kelimenin türü hakkında bilgi verilmesi ve bu kelimelerin görevlerine göre adlandırılması yanlıştır. Çünkü kelime ancak cümle içindeki kurgusuyla ve işleviyle görev is-

mini alabilir. Aynı kelime modifier (anlama değişiklik vermek) (Dilâçar 1971, s. 94) olarak farklı görevler üstlenebilir. Bu yüzden kelimelere şekli bakmak yanıltıcıdır ve dil bilgisi öğretiminin temel yaklaşımlarına aykırıdır.

Sözcük türleri öğretilirken sadece isim olarak değil, işlevleri ve varlıklarla olan ilişkisi de anlatılmalıdır. Öğrencilere; varlık- isim ilişkisi; varlık-nitelik/ belirtme (sıfat) ilişkisi; varlık- yerine geçme (zamir) , eylem- durum/ zaman/ yer/ miktar vb. (zarf) ilişkileri devamlı hissettirilmelidir (Sağır 2002, s. 53) .

Dil bilgisinde işlev; bir kelimenin, ekin ya da ögenin, cümlede oynadığı rol, taşıdığı ya da aktardığı anlam demektir. Şekil ögeleriyle bir ilgisi yoktur. Örneğin, güzel kelimesi "güzel yazı"da sıfat, "güzel yazıvor"da zarf, "bir güzel gördüm"de isim görevindedir. "güzel yazar"da ise görevi hiç belli değildir, cümlenin gelişine bağlı olarak yazan kişi mi güzel, yoksa yazma eylemi mi?

İşlevsellik sadece derin yapıda anlamın çözümlenmesi, kelimelerin söz dizimiyle oluşturduğu kelime türlerinin tespitinde değil, eklerin görevleri bakımından da belirleyicidir. –cı ekini meslek yapım eki olarak gösterdiğinizde, Atatürkçü'yü, inatçı'yı, balici'yi, yolcu'yu, hancı'yı bu tanımda nereye yerleştirebiliriz? Ek konusunda da şekilden ziyade işleve bakmak gerekir. Her ekin şekil değişmediği için aynı görevi yüklendiğini sanmak, dilin kuruluş ve işleyişine aykırıdır. Kelime ve kelime gruplarının çözümlenmesinde eklerin işleyiş sistemleri de ortaya çıkar. Örnekteki söz diziminde şekil özelliklerinin yeri ve işlevi açıkça görülmektedir.

"bir şair dır-var ki ı-yaşa-dık in-devir bütün n-u-ruh-u i-şiir-n-e ur-dol-dur ve de-el-i-n u-tut-tuk bu elmas ın-bardak sı-ayna-n-ı p-çevre-çe an-vur i-muhit-nin hususi ve li-gölge ü-yüz-ün ecek-gel dan-asır-lar -e-y-öte ta-taze-p ve dinç lar-tı-pırıl de-i-n-hal aks ir-tir-et."

"bir şair var ki yaşa devir bütün ruh şiir dol ve el tut bu elmas bardak ayna çevre vur muhit hususi ve gölge yüz gel asır öte taze ve dinç pırıl hal aks et."

Cümlede anlam kurgusunun sağlanmasında eklerin önemi inkâr edilemez. Yukarıdaki örnekte eklerin yerleri değiştirilerek ve ekler tamamen kaldırılarak iki cümle oluşturulmuştur. Görüldüğü gibi cümle anlaşılmamaktadır. Bu da morfolojik özelliklerin cümle kurgusunda ve cümlenin anlam kazanmasında oynadığı rolü göstermektedir. Dil bilgisi öğretiminde öğrenciye bunlar sezdirildiğinde veya öğretildiğinde onun cümleye ve dil bilgisine bakışı değişecektir. Özellikle anlatım çalışmalarında bunları göz önüne alarak öğrencinin anlatımına zenginlik katılmalıdır.

Çekim ekleri, kelimeler arası bağlantılar kurarak cümle içinde görev alır. Çekim ekleri cümle olmaksızın -nadir de olsa yapım görevinde de kullanılanları vardır- hiçbir görev üstlenemezler. Onlar olmadan da cümlenin söz dizimi hâlinde anlam içerecek bir yapıya bürünmesi mümkün değildir. Mesela; isim çekim ekleri, isimleri diğer kelimelere bağlamakla görevlidir. İşlevlerine bakmadan bunların şekli tanımlarını vermek yanlıştır. Örneğin ismin –de hâlinin şekli olarak yer tamlayıcısı görevinde kullanıldığını söylediğimizde "Ahmet, zamanında okula gelmedi" cümlesinde –de'nin zarf tümleci görevini nasıl açıklayacağız.

İsim durum eklerinden ismin –i hâli için şekli yaklaşıp ismin –i hâlinin ı, i, u, ve ü şekillerinden oluştuğunu ve bunların isimlere eklendiği kuralını ifade ettiğimizde aynı ekin benzer bir ek olan iyelik ekiyle ayrımı nasıl gerçekleşecektir? Çünkü aynı ekler, iyelik ekleri olarak da kullanılmaktadır. Oysa işlevleri birbirinden çok farklıdır. İsmin –i hâli isimleri ileriye dönük ilişkiye sokarken iyelik ekinde işlev tamamen kelimenin önceki yapısıyla ilgilidir. İyelik ekinin var olduğu bir yerde bir tamlama öbeğinden bahsedilir. Bu tamlamanın iyelik ekinin olduğu kısım, ikinci bölümüdür. İyelik ekinden önce bazen düşmüş dahi olsa bir tamlayanın olması gerekir. Yani iyelik eki geriye dönük bir işleve sahiptir ve bu göreviyle de iyelik gruplarını oluşturur. Öğrencinin bunları sezmesi için bunların mutlaka metin bağlamında en azından cümle düzeyinde ve işlevsel olarak öğretilmesi gerekir. Ayrıca iyelik ekini kavrayan öğrenci, aynı zamanda tamlama hakkında da bir bilgiye sahip olacaktır. Eğer öğrendiyse sıfat tamlaması ile isim tamlaması arasındaki farkı sadece iyelik ekleriyle bile ayırabilecektir.

Ayrıca ekleri isimlendirirken de sadece ekin bazı görevleriyle isimlendirmek doğru değildir. Bunlara daha kapsayıcı isimlendirmeler yapmak gerekir. Çünkü aynı ek, pek çok işleve sahip olabilmektedir. Yine işlevlere göre isimlendirildiğinde öğrenci işlevsel olarak değil, ezbere dayalı olarak eki öğrenmektedir. Ekin farklı işlevlere sahip olabileceği sezdirildiğinde aynı zamanda öğrenci yapılandırıcı bir yaklaşımla daha önce öğrendiği değişik işlevlerle de bağlantı kuracaktır. Bu duruma en güzel örnek ismin –den hâlinin sadece ayrılma ve çıkma hâlleriyle isimlendirilmesidir.

"Aynı "şekil ve görev" alanında, *-dan -den* isim çekim ekini alalım. Bu morfemin, yani şeklin, birçok görevi bulunduğu için,"*-dan/-den* hali" terimini bırakarak (ve *şekil*'e her yerde *biçim* diyecek olursak Fransızca *amorphe*'u, bizde "yakışıksız" anlamına da gelen *biçimsiz* sözcüğüyle karşılamak gerekeceği için, bu durumdan kaçınmak üzere, Türk jeologlarının da yaptığı gibi, *şekil*'e dokunmayarak) ve Latince aslı olan *ablativus*'un "ayrılma, uzaklaşma" anlamına geldiğini düşünerek, bu hale düpedüz "ayrılma hali", "uzaklaş-

ma hali", "kopma hali", "çıkma hali" demek doğru olmayacaktır. "Çıkma", "ayrılma", "kopma", "uzaklaşma" gibi kavramlar, ablatif'in tek bir görevini anlatır, onun bilimsel tanımlamasına esas olamaz. Tutulması gereken yol, bu hale "-den hâli" demek ve onun türlü görevlerini göstermektir. Şekilce *-den* eki ile yapılan bu "hal"in 30 kadar görevi, ilkokuldan liseye kadar her sınıfta azar azar gösterilerek üniversitede bu iş tamamlanmalıdır. Eğer tek bir kavrama, örneğin "çıkma"ya bağlı kalarak bu hale "çıkma hali" der, öğrenci de *bir kapıdan girdi öbür kapıdan çıktı* örneği karşısında kalırsa, *kapıdan girdiyi* nasıl "çıkma" kavramı ile bağdaştırabilir? Burada terim-tanım-örnek arasında taban tabana zıt kavramlar yok mudur? Ablatif'in şu örneklerine, yani *-den* çekim ekiyle yapılan şu örneklere de "çıkma" denebilir mi? Öğrenciler bunları "çıkma"ya nasıl bağlayabilir?: *köprüden geçmek* (geçiş), *bir şeyden hoşlanmak? usanmak-, korkmak* vb. (geçişsiz fiillerde), *ondan dayak yedim* (edilgen fiillerle), *korkusundan gelmedi* (neden), *resim sanatından anlamam* (bilgisi bulunmak), *birden oturuverdi* (apansız), *ağlayaraktan geldi* (durum süresi), *her dilden konuşur* (çeşitleme), *yeniden yeniye* (yakın geçmiş), *deriden eldiven* (madde), *esnaftan biri* (sınıf), *kudret elinden yazılmış* (araç), *dersini hangi kitaptan çalıştın?* (kaynak), *bundan fazlası* (kıyaslama), *sizden bahsettiler* (hakkında), *erkenden sokağa çıktık* (zaman), *yumurtaları kaçtan aldınız?* (paha esası), *başından vuruldu* (nahiye), *yalancıktan bir kavga* (nitelik), *daireden söylediler* (menşe), *köye bu yoldan gidilir* (izlemek), *benden yana çıktı* (taraf, birlik), *birazdan gelirim* (süre), *evden nasıllar?* (topluluk), *buraya uğramadan gitti* (-sız değeri), *daha girmeden anladım* (önce), *seneden seneye* (aşamalı), *iyiden iyiye* (aşırılık), *toptan satmak* (tarz) vb., Bunları anlatan -den hali'ne toptan "çıkma hali" denebilir mi? Denilse, öğrenci bu tür ve anlam bolluğu karşısında ne yapar, hepsini *çıkma'ya,* nasıl bağlar? (Dilâçar 1971, s. 95)"

Dil bilgisi dersi uygulamalarında şu üç aşamanın dikkate alınması gerekir.

1. Öğrenciye kuralın örneklerle, cümlelerle ve metinle sezdirilmesi,
2. Kuralı sezen öğrenciye kural ve tanım hakkında bilgi verilmesi,
3. Kuralı öğrenen öğrencinin öğrendiklerini beceriye dönüştürmesinin sağlanması esastır.

Geleneksel olarak, dil bilgisi öğretiminde bu üç aşamadan sadece ikincisi ele alınmakta ve öğretim buna göre yapılmaktadır. Bu da öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrendikleri hâlde beceriye dönüştürememelerine sebep olmaktadır. Oysa dil bilgisi öğretiminde bu, en kolay aşamadır. Çocuk bunları kitaplardan da öğrenebilir. Diğer aşamaların gerçekleşmesi ve öğrenilenlerin beceriye dönüşmesi için öğretmenin rehberliğine ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin meslekî becerileri de burada başlamaktadır. Öğretmenlerin çoğu dil bilgi-

sini ayrı bir ders gibi düşünmekte, Türkçe dersinin bütünlüğü içinde ona yer vermemektedir.

1.3. Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi

Metin, dil becerilerinin kazandırılmasında ana araç olduğundan dil bilgisi de metnin kavranmasında dil becerilerini destekler.

Metin incelemelerinde dil bilgisi ile ilgili hususların da sezdirilmesi, iyi bir ana dili eğitimi için şarttır. Böyle bir öğretim etkinliğinde öğrenci, metnin oluşumunda görev üstlenen dil bilgisi kurallarının farkına varacaktır. Böylelikle hem dil bilgisi konularını sezme yoluyla kavramış olacak hem de metnin oluşumunda dil bilgisinin etkisi hakkında bilgi sahibi olacaktır. Böylelikle öğrencide dil bilgisine karşı oluşabilecek olumsuz tavırlar engellenecektir.

Dil bilgisi, bir dilin işleyişindeki yapısal kuralların bilgisi; yani, ses, biçimbilgisi ve sözdizimi kurallarının bilgisi "ya da sözcüklerin ve biçimbirimlerin cümle gibi daha büyük dilsel birimler oluşturduğu kurallar dizgesi" gibi benzer biçimlerde tanımlanmaktadır. Dil bilgisi bu tanımlardaki biçimiyle ele alındığında, dil bilgisi öğretimi de dildeki seslerin, biçimbirimlerin, sözcüklerin ve cümleleri oluşturan kuralların açıklanmasından öteye gidemez. Dil bilgisel yapılar biçim ve kurallardan oluşsa da bu yapılar, iletişimde bir anlam ifade etmek için uygun bağlamlarda kullanılır.

Dilde iletişimi ve bağlamı oluşturan asıl unsur, cümle ilişkileriyle onun üst birimi olan metindir. Hatta yapılan son dil bilim çalışmaları metinleri de yeterli görmemekte metinlerarasılık kavramı üzerinde durmaktadır. Söz bölüklerinin karşısında, özne, nesne, tümleç gibi cümle ögeleri de ayrı ayrı ilişkiler meydana getirir. Bunlar, mantığa dayanan statik dilin değil, anlatış psikolojisine dayanan dinamik sözün parça ve sınıflarıdır. Aristo ve Kant felsefelerinde, fikir, kategori denilen belli kalıplara döküldükten sonra anlaşılıp birer kavram hâline geldiği gibi, dilde de söz, gramer kalıplarına dökülerek düşünülür, söylenir, aynı şekilde de kavranır (Dilâçar 1971, s. 94).

Cümlede tüm ögeler arasında zincirleme bir bağ vardır. Ögeler hem birbirlerine bağlıdır hem de kendi içlerinde bir bütündür. Ögeleri oluşturan söz öbekleri arasında da zincirleme ve bağlı olunan yönetici bir element vardır. Cümle kurmak, kelimeler arası bağdaşıklığı gerçekleştirerek cansız kelimeler yığınına hayat vermek demektir. Bir cümleyi anlamak ise içerdiği çeşitli kelimeleri birleştiren bağları kavramak demektir (Eker 2003, s. 354).

Cümle, kurgusu bakımından dil bilgisinin bütün konularının rahatlıkla anlatılacağı bir nitelik taşımaktadır. Özellikle ilköğretimde yapılan dil bilgisi uygulamalarında ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi ve anlam bilimle ilgili konular ele alındığından, bu alanları ilgilendiren bütün konular cümleyle

verilebilmektedir. Ayrıca öğretilen konuların öğrencinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine katkısının olması gerekir. Kelimeler ve kelime grupları ancak cümle içinde bir anlam çerçevesi oluşturduğundan cümle olmadan anlam ilişkisi kurulması mümkün değildir. Hatta edatlar ve bağlaçlar gibi kimi görevli dil bilgisi konuları ancak cümle içinde ortaya çıkmaktadır.

Cümle çözümlemeleriyle kelimelerin ve eklerin görev, şekil ayrımları ortaya çıkar. Çözümlemelerde sadece şekle bağlı kalmak doğru olmaz. Şekil, kendini apaçık gösteren bir belirtidir; asıl önemli olan şeklin görevidir. Mesela; "Kalemle yazıyorum." ve "Annemle sinemaya gittim." cümlelerindeki –le eki, birincisinde aletlik durumun, ikincisinde ise birliktelik durumun değerini verir.

Şekle dayanmayan görevleri unutmamak, bunları da meydana çıkarıp adlandırmak gerekir. Bu da ancak kullanım ile mümkündür. Mesela; beş saat ile saat beş, karı koca ile kocakarı, "Kim vali oluyor?" ile "Vali kim oluyor?" çiftleri arasındaki farklar şekle değil, sıraya dayanır.

Dil bilgisi öğretimindeki bir başka sıkıntı da morfolojinin sentaksla bağlantısının kurulmamasıdır. Her şeyden önce cümlenin ana unsuru olan yargının tespiti için ek bilgisine ihtiyaç vardır. Kip, şahıs, hâl, fiilimsi eklerinin cümleleri çözümleyebilmek için öncelikle öğretilmesi gerekir. Bu ekler bilinmeden çözümleme yapılamayacağı gibi bunların öğretilebilmesi de ancak bunları cümle içerisinde göstermekle mümkündür (Öztürk 2004, s. 689).

Özellikle isim hâl ekleri isimlerin diğer kelimelerle ilişkilendirilerek cümlenin anlam kazanmasını sağlayan temel vasıtalar olduğu örnek metinlerle sindirilerek öğretilmelidir.

Anlatma dil becerileri çalışmalarında da öğrencinin cümlenin ögelerini bilmesi çok önemlidir. Özellikle konuşma bozukluklarının bir kısmında öğrencinin cümlenin ögelerini bilmesi, bu kusurların giderilmesinde olumlu katkılar sağlayacaktır. Okuma esnasında nefes kontrolü sağladığımız ve cümlenin anlaşılması için onu böldüğümüz noktalama işaretlerinin yerini konuşmada duraklar almaktadır. Özellikle çoğu öğrencide görülen hızlı konuşmaya bağlı olan vurgusuz konuşma, nefes kontrolünü sağlayamama, hece ve ses yutumlarının önlenmesinde durakların büyük bir önemi vardır. Bunlar öğrenciye öğretilerek dil becerilerinin kazanılmasındaki etkileri uygulamalı olarak verilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminde yöntem ve teknik belirlenirken öğrenci merkezli bir eğitim amaçlanmalıdır. Öğrenci merkezli eğitimde öğretilenlerle ilgili bir problem ortaya konur. Öğrenciler, konuyla ilgili durumları inceleyerek ve üzerinde tartışarak düşünceler üretir. Öğretmenin rehber olduğu bu ortamlarda

öğrenciler, kendi fikirlerini ortaya koyarlar. Karşıt fikirler gündeme geldiğinde öğrencide kendi eksikliğini tamamlamak için daha fazla bilgi edinme ve sorulara mantıklı cevaplar arama isteği uyanır (Barın ve Demir 2006, s. 227).

Cümlenin ögelerinin öğrenciye verilmesinde bu ögelerin anlama ve anlatımdaki özelliklerinin de verilmesine dikkat çekilmelidir. Aksi takdirde verilen bilgiler, kuru ve ezber bilgi olmakla kalır. Anlama etkinliklerinde cümlenin ve metnin anlaşılmasında bunların parçalarla verilmesi gerektiği vurgulanır. Zihin, bir mesajı bütün olarak algılamak yerine onları bölümlendirerek algılamaya yatkındır. İşte cümlenin veya metnin algılanmasında cümlenin ögeleri bütünün parça parça algılanmasına yardımcı olur. Özellikle okuma becerilerinin gelişmesinde cümlenin ögelerinin üzerinde durmak gerekir. Okuma esnasında yapılan duraklarda noktalama işaretleri ile kelime öbeğinin bittiği yeri gösteren cümlenin ögeleri belirleyicidir.

SONUÇ

Dil bilgisi bilgi olarak verilmesine rağmen bunları öğrencilerin birer beceri olarak kullanamadıkları görülmektedir. Sınavlarda test tekniğiyle sorulan dil bilgisi sorularını rahatlıkla cevaplayabilen öğrenciler, bu bilgilerini beceriye yansıtamamaktadır.

Dil bilgisi, bilgi değil, bir beceri dersidir. Dil bilgisi eğitiminden amaç, dilin doğru ve düzgün bir şekilde kullanılmasıdır. Dilin yazılı ve sözlü anlatımı olan konuşma ve yazma becerisinin istenen düzeye ulaşabilmesi için dil bilgisinin beceri hâline gelmesi, uygulanabilmesi gerekir. Bunun için ana dili eğitimi verenler, iyi bir eğitimci olmak kadar Türkçeyi çok iyi kullanan birer uygulayıcı olmalıdırlar.

Dil bilgisi, bireylerde zihin disiplini kazandırmaktadır. Dil bilgisi öğretimi ile bireylere dilin imkânlarını, sınırlarını ve kullanım gücünü ortaya çıkarma yeteneği kazandırılmalıdır. Böylece öğrencilere ana dili sevdirilmeye, kuralları öğretilmeye çalışılır. Bütün bunlarla birey, ana dilini gelişim süreci içinde bilinçli, seviyeli, dikkatli kullanabilir. Dil becerileriyle ilişkilendirilerek de öğrencilerin anlama ve anlatma kabiliyetleri de geliştirilir.

KAYNAKLAR

Aydın, Özgür (1999), "Orta Okullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri*"*, *TÖMER Dil Dergisi*, 81.

Barın, Erol ve Demir, Celal (2006), *Türk Dil Bilgisi-1*, Öncü Kitap, Ankara.

Börekçi, M. (1998), "Türkçe Öğretiminin Yüzeysel Yapıyı Esas Alan Yaklaşım ve Bunun Sonuçları", *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildirileri*.

Burrows, P. (2014), *A creative approach to teaching grammar*, Bloomsbury Publishing.

Cemiloğlu, Mustafa (2001), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Alfa Yayınları, İstanbul.

Demirel, Özcan (1999), *Türkçe Öğretimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.

Dilâçar, A. (1971), "Gramer", *TDAY Belleten 1971*, TDK Yayınları, Ankara.

Erdem, İlhan ve Çelik, Muhittin (2011), "Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler", *Turkish Studies,* Volume 6/1.

Eker, Süer (2003), *Çağdaş Türk Dili*, 2. bs., Grafiker Yayınları, Ankara.

Ertekinoğlu, Servet (2003), *Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Göğüs, Beşir (1978), *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Hengirmen, Mehmet (1998), *Türkçe Dilbilgisi*, Engin Yayınevi, Ankara.

Hinkel, E., & Fotos, S. (Eds.). (2001), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, Routledge.

İşcan, Adem (2007), "İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*, 2007.

Kavcar, Cahit, Oğuzkan Ferhan ve Sever Sedat (1995), *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.

Miles, A. V. (2019), *Fast track grammar for teachers*, USA: Nuova Publishing.

Öz, M. Fevzi (2001), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Özbay, Murat (2006), *Özel Öğretim Yöntemleri II*, Öncü Kitap Ankara.

Öztürk, Erol (2004), "Cümle, Kelime Grupları ve Kelime Öğretimi", *Türk Dili*, *635.*

Quandt, J. I. (1983), *Language Arts for the Child. Prentice-Hall*, Inc. Engleood Cliffs. N. J. 07632.

Sağır, Mukim (2002), *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

X. BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PROGRAM GELİŞTİRME

İsmail ÇOBAN*

* Doç. Dr., Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PROGRAM GELİŞTİRME

GİRİŞ

Etkili bir öğretimin gerçekleşmesinde gerek duyulan rehberliği öğretim programları sağlamaktadır. Öğretim sürecinin öğrenci, öğretmen, ders kitabı, içerik gibi unsurlarını ortak paydada birleştiren yapı, öğretim programlarıdır. Öğretim programları, bütün bunların ulaşılması amaçlanan hedefler doğrultusunda görevlerini yerine getirmesini sağlar, zaman kayıplarını engeller.

Yeterli donanıma sahip öğretmenler, kurallarına ve içeriğine uyacakları bir öğretim programı ile başarılı olabilir. Öğretim programları öğretmene neyi, nasıl ve ne zaman aktarması gerektiği yönünde kolaylık sağlar. Ders kitapları ve içerik, öğretim programı ile şekillendirilir. Hem yaşanılan çağın koşullarına uygun yeterliklere sahip hem de geçmişten gelen birikimlere sahip çıkan bireylerin yetişmesi eğitim sayesinde mümkündür (Varış 1988, s. 5). Eğitim bireyi, parçası olduğu toplumun yaşam şartlarına hazırlamaktadır (Benek ve Kocakaya 2012, s. 9).

Varış'a (1994) göre, öğretim programı, millî eğitimin genel ve temel hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için yapılan etkinliklerdir. Öncül (2020, s. 814) öğretim programının okul içi ve okul dışı etkinliklerin tamamını kapsadığını belirterek şu açıklamayı yapmaktadır: "Bir okulun ders dışı çalışmalarını da kapsayan tüm programıdır. Bunda ders ve etkinliklerin türleri ve sırası belirtilmiştir. Ara sıra belli bir dersin programı ile eş anlamda kullanılır." Öğretim programlarının bulunmadığı veya yeterince yetkinliğe sahip olmadığı dönemlerde ders programları öğretim programı olarak kullanılmıştır. Demirel (2020, s. 6) öğretim programı ve ders programı arasındaki farkları şu şekilde ifade etmektedir: Öğretim programı, "Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir." Ders programı, "Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır."

Öğretim programları, eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde takibinin yapılması ve kurallarına uyulması gereken en önemli unsurlardan birisidir. "Öğretim programları; formal eğitim içinde verilen bir dersin, önceden belirlenen

hedeflere uygun şekilde hazırlanarak, uygun mekânlarda ve konunun uzmanlarınca işlenmesini sağlamaktadır. Öğretim programları bir anlamda eğitimcilerin süreç içinde kullanacakları yolu gösteren rehberdir" (Engin ve Arslan 2019, s. 20).

Eğitim programı bir toplumun geliştirmeyi hedeflediği değerlerden kaynaklanır. Bu değerler, eğitim sisteminin genel hedeflerinde ifadesini bulur. Eğitim programı böylece planlı, tasarlanmış ve beklenen sonuçlara göre öğretimin düzenlenip uygulanmasına ışık tutan eğitsel yönergelerle tutarlı bütüncül bir bakış açısı sunar (Demeuse ve Strauven 2016, s. 3-4).

Eğitim programı, hem kendi hakkında bir bilgi bütününü içerirken hem de okulun programını ihtiva etmektedir. Eğitim programlarının her biri akademisyenlerin, öğretmenlerin ve diğer eğitim uygulayıcılarının çalışmalarından türeyen özel terimleri ve özel bir dili barındırır. Eğitim programları ayrıca teorileri, düşünme biçimlerini, program çalışmalarıyla ilgili uzmanlaşmış araçları ve bilimsel söylem geleneğini içerir (Hewitt 2018, s. 3). Eğitim programı, "Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği"dir (Demirel 2020, s. 4).

Eğitimde program geliştirme üzerine kabul görmüş ortak bir tanım olmamasına rağmen, bunların bazı ortak özellikleri vardır. Eğitim programı; hedefler, içerik, eğitimsel kazanım ve değerlendirme gibi ögelerden oluşur (Güçlü 2013, s. 2122).

1. PROGRAM GELİŞTİRMEYE GENEL BİR BAKIŞ

Program, eğitimin omurgasını teşkil etmektedir ve bireylerin eğitimle hedeflenen düzeye ulaşabilmesi açısından kritik rol oynar. Program kavramı, kendi içinde; eğitim programı, öğretim programı ve ders programı biçiminde ayrışmaktadır. Eğitim programı en genel programdır ve öğretim programını kapsar ya da başka bir deyişle öğretim programı eğitim programının içinde ağırlıklı bir bölümü oluşturur (Karadağ 2012, s. 99). "Programlar, eğitim ve öğretimin temelini oluşturması ve bu faaliyetlerin hangi çerçevede yürütüleceğini göstermesi bakımından önemlidir" (Melanlıoğlu 2008, s. 66).

Hem program hem de öğretim, okullaşma ya da eğitim adı verilen daha geniş bir sistemin alt sistemleridir (Oliva ve Gordon 2018, s. 11). Eğitim programı, öğretim programı, ders programı gibi kavramlarla karşılanan bu program kavramı oluşturulup kullanılmasıyla sınırlı kalmamaktadır. Programın güncel şartlar, eğitimdeki yeni yönelimler, eğitim politikaları gibi sebeplerden dolayı geliştirilmesi, değiştirilmesi kaçınılmaz bir durumdur. "Eğitim uzmanları, program geliştirme çalışmalarında değişimi kabul edip çağın eğilimlerini yansıtmak ya da yargılayıp çağı geliştirmek durumundadırlar. Eğitimciler

topluma şekil verecek eğilimleri analiz edip değerlendirirler. Bunu yaparken de uygun hedefleri belirlemeye ve buna uygun eğitim programlarını geliştirmeye karar vermelidirler" (Demirel 2020, s. 37). İlgili araştırmalar incelendiğinde programların yeterliklerinin ve içeriklerinin farklı boyutlardan ele alındığı; programların olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya koyulduğu; bu sayede daha sonra oluşturulan programlara katkı sağlandığı görülmektedir. Duman (2004) konu hakkında şunları ifade etmektedir: Program geliştirmede eski programların incelenmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Programların incelenmesi ve değerlendirilmesi, programların verimliliği ve kalitesi hakkında geri bildirimler sağlamaktadır.

Demirel (2020, s. 5) program geliştirmeyi, "eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü" olarak tanımlamaktadır. Eğitimde hedefler çeşitli düzeylerde düşünülebilir. Böylece de uzak hedef, genel hedefler ve özel hedeflerden söz edilebilir (Ertürk 2017, s. 15).

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte her alanda gerçekleşen değişim, eğitim alanında da görülmektedir. Osmanlı Dönemi'nden kalan öğretim kurumları, ders kitapları, ders içerikleri ve ders programları da değişime uğrayanlardandır. Cicioğlu (2010, s. 138) bu değişimin nedenini şu şekilde açıklamaktadır: "Mustafa Kemal ATATÜRK, 1922'de Türkiye Büyük Millet Meclisi üçüncü toplanma yılını açarken, ilk ve ortaöğretimden başlayarak üniversiteye kadar eğitimin yapılanmasını ve planlanmasını istedi. Teknik eğitime ve halkın eğitimine önem verilmesi gerektiğini belirtti. Çünkü Kurtuluş Savaşı sırasında toplumun ve ordunun temel ihtiyacını karşılayacak nalbant, şoför, makinist, marangoz, haritacı, sağlık memuru, tornacı vs. gibi teknik eleman konusunda son derece sıkıntı çekilmişti."

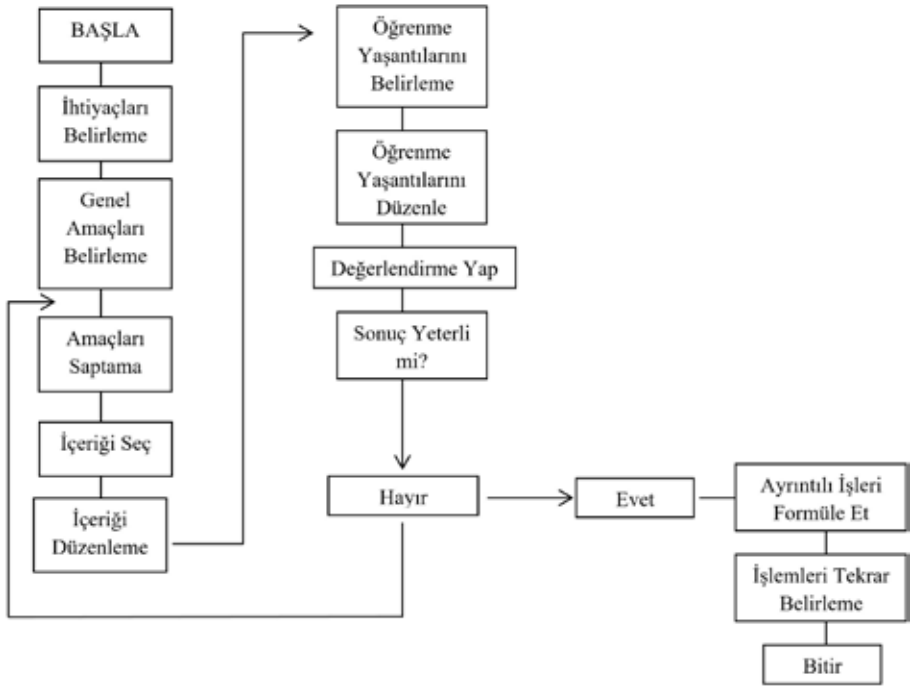
Değişimler ve yeniden yapılanmalar gerçekleşirken yabancı uzman desteği de alınmıştır. Eğitim sisteminin durumunun tespiti ve ilerlemesinin sağlanması için yabancı eğitim uzmanları Türkiye'ye gelmiş ve raporlar sunmuşlardır. Budak (2010), 1923-1960 yılları arasında Türkiye'ye gelen 123 yabancı uzmanın yoğunlaştığı konuları "ilköğretim süresinin uzatılması, okul yapımı, okullaşma çabaları ve okulların fiziki kapasiteleri, okullardaki sağlık şartları ve sağlık bilgisinin öğretimi, köy okullarının çalışma zamanları ve köy şartlarına uygun eğitim-öğretim, sınıf donanımı ve koşulları, okulun çevrenin bir kültür merkezi hâline dönüştürülmesi, öğrenci devamsızlığı, yatılı okullar, program, programın konuları, rehberlik programı ve uygulamaları, öğretim yöntem ve teknikleri, birleştirilmiş sınıf uygulamaları, toplu öğretim uygulamaları vb." şeklinde belirtmektedir. John Dewey ve K. V. Wofford'ın Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim sistemi hakkında hazırladıkları raporlar

doğrultusunda eğitim programları daha sistemli olmaya başlamıştır (Demirel 2020).

Dünyadaki program geliştirme çalışmalarında Hilda Taba ve Ralph Tyler'ın oluşturdukları program geliştirme modellerinin sentezi ile ortaya çıkan Taba-Tyler modeli birçok eğitim programında olduğu gibi Türkiye'de de kullanılmıştır. "Taba-Tyler modeli incelendiğinde, sentezi bir model olduğu görülmektedir. Türk eğitim sistemindeki program geliştirme arayışları sürecinde oluşturulan modelin büyük ölçüde Taba-Tyler modeline uygun düşen bir model olduğu söylenebilir. Bu açıdan Taba-Tyler modelinin Türk eğitim sisteminde önemli bir yeri olmuştur" (Alcı 2019, s. 82). Eğitim programı uygulaması için kritik merkez olan sınıf içerisinde ve kritik uygulayıcı olan öğretmen için Taba-Tyler modeli kanıtlanmış bir uygulamadır. Bu model diğer bir formül ya da hile değildir; aksine kurama ve alıntıya dayalı olmaktan ziyade araştırma ve deneyime dayalı program geliştirmenin yasal bir yöntemidir (Hewitt 2018, s. 124).

Taba-Tyler modelinin aşamalarını aşağıdaki gibi sunmak mümkündür:

Şekil 1: Taba-Tyler'ın *Program Geliştirme Modeli*
(White 1988'den aktaran Demirel 2020, s. 67)



Türkçe öğretiminde kullanılan programların sınıflandırılması gerekirse bunu ilkokul, ortaokul, ortaöğretim, lisans düzeyleri ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan programlar şeklinde oluşturmanın doğru olacağı düşünülmektedir. İlkokul ve ortaokullardaki Türkçenin öğretimi için lisans düzeyinde Türkçe öğretmeni yetiştirmenin ve burada kullanılan programın da ne derece ihtiyaca cevap verebileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Özellikle son yıllarda çeşitli sebeplerle artış gözlenen Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ihtiyacı bu alanda kullanılan programların ve yeni oluşturulan örneklerin önemini göstermektedir.

2. İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ PROGRAMLARI

Okul öncesi eğitim, sınıflandırma dışında tutulursa bireyin, formal eğitimle ilk kez karşılaştığı yer olarak ilkokulu ele almak mümkündür. İlkokul, eğitim öğretim anlayışının şekillenmeye başladığı; bireye neyi, nasıl öğreneceği konusunda bilgi veren öğretim düzeyidir. Ana dili öğretiminin de bilimsel düzeyde şekillendiği yer ilkokul seviyesidir.

Bireyin yaşadığı toplumun kültürünü tanımaya başlamasını da ilkokul sağlamaktadır. Temel düzeyde bu kültürün bileşenleri tanıtılmakta ve öğretilmektedir. Bu düzeydeki öğrencilerin yaş aralığında kişilik özellikleri de şekillenmeye başlamaktadır. Kişilik özellikleri ile dil kullanımı arasındaki bağ da bu dönemde kurulmaktadır. Bireylerin ilkokulda kazandıkları bilgi, beceri ve değerlerin yaşamları üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, ilkokulun toplumdaki tüm bireylerin kişiliklerini çok yönlü olarak geliştirmesi beklenmektedir (Gültekin 2020, s. 4).

İlkokuldaki eğitim öğretimin önemi, Cumhuriyet Dönemi ile daha fazla anlaşılmış ve bununla birlikte eğitim programlarında niteliği artırmak için çalışmalar yapılmıştır. Eğitimdeki yenilikler, programlara aktarılmaya çalışılmış; öğretim programları da bu vesileyle belirli aralıklarla güncellenmiştir.

"Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar zaman zaman program değişikliklerine gidilmiş, bu programlarda toplumun ve bilimin gelişmesine paralel olarak amaçlar, konular, bireye kazandırılacak nitelikler, öğretim yöntemleri farklılaşmıştır" (Melanlıoğlu 2008, s. 67). "Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitimde hızlı bir yenileşmeye gidilmiştir. Türkiye'de program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, ilk çalışmaların 1924 yılından itibaren daha çok ilköğretim alanında başlatıldığı ve bu çalışmaların daha sonra ortaöğretim düzeyindeki çalışmalara ışık tuttuğu görülmektedir" (Gözütok 2003).

Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana, Türkçe dersinde de birçok program uygulamaya konulmuş, bilimsel gelişmelerin ışığında, günün koşulları da göz önünde bulundurularak aksaklık görülen programlar yenilenmiştir (Şa-

hin ve Bayramoğlu 2016, s. 2101). 1923 yılından sonra Türkçe dersi öğretim programlarının 1981 yılına kadar "ilk mektep, ilkokul, ortaokul ve lise" öğretim programlarının içinde bulunduğunu görmek mümkündür (Balcı, Coşkun ve Tamer 2012, s. 4).

2.1. 1924 İlkokul Programı

1924 İlkokul Programı ile yeni kurulan devletin ilkelerinin genç dimağlara öğretilmesi ve vatandaşlık bilincinin zihinlerde oluşturulmaya çalışıldığı bir gerçektir. Yeniliklerin ve insan kaynaklarında yaşanan eksikliklerin çok kapsamlı, planlı olmasa da böyle bir programın ortaya çıkmasında etkisi vardır. İlk olma özelliğine rağmen dönemin şartları düşünüldüğünde genç Cumhuriyet'in önemli başarılarından birisidir.

Program'da Türkçe dersi "Alfabe", "Kıraat", "İmla", "Tahrir", "Sarf" ve "Yazı" derslerinden oluşmaktadır. Bu dersler için ayrılan haftalık ders saatleri şu şekildedir:

Tablo 1: 1924 İlkokul Programı'nda Türkçe Dersi Haftalık Ders Saatleri[1]

Dersler		**Erkekler**					**Kızlar**				
		Sınıf					**Sınıf**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Türkçe	Alfabe	12	-	-	-	-	12	-	-	-	-
	Kıraat	-	4	3	2	2	-	4	3	2	2
	İmla	-	2	2	1	1	-	2	1	1	1
	Tahrir	-	1	2	2	2	-	1	2	2	1
	Sarf	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1
	Yazı (Sülus-Rik'a)	-	2	1	1	1	-	2	2	1	1
	Toplam	**12**	**9**	**8**	**7**	**7**	**12**	**9**	**8**	**7**	**6**

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte eğitimde hızlı bir yenileşmeye gidilmiştir. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okullarda uygulanan programlar üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır (Genç 2007, s. 126). Cumhuriyet tarihinin ilk programı 1924 yılında II. Heyet-i İlmiye tarafından hazırlanmıştır. Program'da birinci sınıflarda uygulanacak hususlar "Elifba" başlığı altında ele alınmıştır (Uçgun 2013, s. 91).

"İlk okuma yazma, öğrencinin karşılaştığı temel derslerin başında gelmektedir. Çünkü okuma yazma, diğer derslerin öğrenilmesini sağlayan önemli bir araçtır. Burada amaç okumayı öğrenmek değil öğrenmek için okumayı

[1] Gültekin 2020'den uyarlanmıştır.

araç olarak kullanmalarını sağlamaktır" (Arcagök, Kobak, Demir ve Şahin 2017, s. 862).

1924 İlkokul Programı ile okuma yazma öğretilirken kelimeyi "hecelettirmek" yasaklanmıştır. Harflerin isimleriyle değil, sesleriyle öğretilmesi amaçlanmaktadır (Göğüş 1970, s. 140-141). Öğretmenler ilk okuma yazma öğretiminde ses yöntemi ile kelime yöntemlerinden birini seçmekte serbest bırakılmıştır (Budak 2010, s. 16).

Program kız ve erkek öğrenciler için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde 26 saat olan dersler içinde en fazla ders saati Türkçe dersleri için ayrılmıştır. Ders kitaplarındaki Arapça ve Farsça sözcüklerin azaltılması amaçlanmış ve bu durum uygulamaya taşınmıştır. Cumhuriyet öncesindeki programda Lisan-ı Osmanî olan dersin adı Türkçe olarak değiştirilmiştir. Türkçe derslerinde tarih ve coğrafya derslerinde olduğu gibi öğrencilerin millî duygularının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Sözcük öğretiminde anlamlı sözcüklerin öğretilmesi, alfabe öğretiminde Arap alfabesinin sıralamasının dikkate alınmaması gerektiği fikri önem kazanmıştır. Alfabe ve yazı derslerinin birlikte yapılması gerektiği bu Program, Türkçe dersi açısından dikkat çekmektedir (Gültekin 2020).

Kıraat dersleri, ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadardır. İlk sınıflardan itibaren akıcı ve düzgün okumanın gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Sesli okumaya önem verilen Program'da akıcı okuma üzerinde durulmuştur (Ulusu ve Aytan 2018, s. 50). Okuma dersinde okuma ve konuşma arasındaki doğal olmayan farkların ortadan kaldırılması önerilmektedir. Derste okunacak parçalarda ahlak ve edebî içeriğin yanı sıra millî tarihe, Kurtuluş Savaşı mücadelesine ve Cumhuriyet ilkelerine uygun içeriğin seçilmesi önerilmektedir (Fer 2020, s. 130). Buradan hareketle okuma metinleriyle millî değerlerin kazandırılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür.

Program'da öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olarak uygulamada dikkate alınması gerekenler Güngör Yereyıkılmaz'a (2020, s. 85) göre; hedefe uygunluk, öğrenciye görelik, yakından uzağa, bilinmeyenden bilinene, nesnellik ve açıklık, basitten zora, somuttan soyuta ilkelerinin esas alınmasıyla ilgilidir.

2.2. 1926 İlkokul Programı

Önceki programın eksikliklerinin görülmesi ve öğretim programına yeniliklerin eklenmesi amacıyla 1926 İlkokul Programı uygulamaya koyulmuştur. Bu Program öncekine nazaran daha profesyonel ve sistemli görülmektedir. "1926 Programı, 230 sayfadan oluşan, bugünkü öğretim programlarıyla karşılaştırıldığında dahi oldukça kapsamlı düzenlenmiş, öğretmenlere rehberlik hizmetini iyi bir biçimde sunabilecek ve kullanılan terimlerin bir kısmı dışın-

da bugünkü anlamda da sistemli sayılabilecek bir çerçeve programı olduğu izlenimi vermektedir" (Fer 2020, s. 134). 1926 Programı günümüz programlarının dayandığı toplu öğretim sistemi, ilkokulun amaçları, derslerin özel amaçları, öğretimde takip edilecek yollar, ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemler açısından önem teşkil etmektedir (Genç 2007, s. 127).

Türkçe grubu derslerle, aritmetik, geometri, elişi, resim, müzik ve jimnastik dersleri de Program'da ayrı olarak gösterilse de kendi özel teknikleri öğretildikten sonra, uygulama ve araştırmaların daima hayat bilgisi ile ilişkilendirilerek işlenmesi istenmiştir (Budak 2010, s. 19). Bu durum Program'ın öğrencileri hayata hazırlamayı önemsediği fikrini oluşturmaktadır.

1926 İlkokul Programı'nda Türkçe dersi "Alfabe", "Kıraat", "İmla", "Tahrir", "Gramer" ve "El yazısı" derslerinden oluşmaktadır. Bu dersler için ayrılan haftalık ders saatleri şu şekildedir:

Tablo 2: 1926 İlkokul Programı'nda Türkçe Dersi Haftalık Ders Saatleri[2]

Dersler		**Sınıf**				
		1. Devre			**2. Devre**	
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
Türkçe	Alfabe	10	-	-	-	-
	Kıraat	-	4	4	3	3
	İmla	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	2	2	2	2
	Gramer	-	-	-	1	1
	El yazısı	-	2	2	1	1
	Toplam	**10**	**10**	**10**	**8**	**8**

Program'da en fazla ders saati Türkçe dersine ayrılmıştır. Birinci devre (1-3. sınıflar) için 26; ikinci devre (4-5. sınıflar) için 28 ders saati bulunmaktadır. Kız öğrencilere yönelik olarak müfredatta yer alan dersler için Türkçe İmla dersinden 1 ders saati alınarak bu derslere kaydırılmıştır.

Program'da Türkçe dersinin hedefleri şu şekilde açıklanmıştır (Budak 2010, s. 146):

- Öğrencide başkaları tarafından, sözle ve yazıyla ifade olunan fikirleri doğru anlama yetisini ortaya çıkarmak,
- Öğrenciye düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere sözle veya yazıyla doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini kazandırmak,

[2] Gültekin 2020, s. 14'ten uyarlanmıştır.

- Öğrencinin kullandığı kelimelerin anlamları hakkında açık fikre sahip olmalarını temin etmek ve bu suretle onları doğru düşünmeye alıştırmak,
- Dil aracılığıyla çocuklarda iyi ve güzel duyguları arttırmak,
- Yerel şiveleri kullanan öğrencinin ifadelerini yavaş yavaş iyileştirerek onları ortak millî şiveye alıştırmak.

Öğrencilerin doğru düşünme biçimleriyle, anlamını doğru bildiği sözcüklerle, yerel ağız özelliklerini kullanmadan kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmesi, yazılı ve sözlü iletişimde yer almaları hedeflenmektedir.

1926 İlkokul Programı "okuma, imla, tahrir, dil bilgisi adı altında yapılan çalışmaların bir bütünlüğe varmasını, hepsinin birden çocuğun ana dilini geliştirmeye hizmet etmesini" (Göğüş 1970, s. 143) ilke almıştır. "İlk mekteplerde her ne kadar Türkçe dersi, elifba, kıraat, inşat, temsil, imla, tahrir, sarf ve yazı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların her biri müstakil birer ders değildir. Heyet-i mecmuası bir küll teşkil eder" (Temizyürek ve Balcı 2015, s. 26).

1926 Programı'nda Elifba dersinin hedefleri yedi-sekiz yaşındaki çocukların bildikleri ve ekseriyetle kullandıkları kelimelerin kıraatini, aynı kelimelerin ezberden yazılışını öğretmek ve çocukların yazılarını tedricen okunaklı bir şekle sokmak ve güzelleştirmek olarak belirlenmiştir (Uçgun 2013, s. 92). İlk okuma yazmada muhtelit usul (karma metot) kullanılmıştır (Gültekin 2020, s. 19).

Pratikte kolaylık sağlama adına derslerin farklı isimlerle taksim edilmesine karşın kıraat, yazı, imla, tahrir ve kavaid derslerinin birbirine sıkı sıkıya bağlı ve bütün olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerde edebî zevk uyandırma amacının güdüldüğü de dikkat çekmektedir (Ulusu ve Aytan 2018, s. 50-51).

Öğrenme-öğretme süreci açısından "Program'da dizi-sıra ilkesi bakımından yakından uzağa, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene şeklinde sıralama olduğu; öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde temel öğretim ilkelerinden açıklık ilkesinin dikkate alındığı görülmektedir" (Güngör Yereyıkılmaz 2020).

2.3. 1936 İlkokul Programı

1936 İlkokul Programı'nın Cumhuriyet ilkelerini rehber edindiği ve millî değerleri pekiştirdiği görülmektedir. Program'ın önemli özelliklerinden biri de ilk kez eğitim ve öğrenim prensiplerinin maddeler hâlinde açık ve anlaşılır bir biçimde belirlenmesidir (Kocayiğit ve Aykaç 2019, s. 256). 1936 Programı, önceki programın, dönemin gelişen ve değişen şartlarına göre yeniden

ele alınıp geliştirilmiş hâlidir. İlkokulun hedefleri esasını belirten ilk bölümde ulusal eğitim ilkelerine yer verilmiştir (Genç 2007, s. 128). Program kültürün aktarımını sağlayan yazılı dil ürünlerine, Türkçe yazılmış eserlerin okunmasına yer vermesi bakımından önemlidir (Melanlıoğlu 2008, s. 67).

1936 İlkokul Programı'nda Türkçe dersi "Türkçe" ve "Yazı" derslerinden oluşmaktadır. Önceki programlarda yer alan Türkçe dersinin bölümlerden oluşması bu Program'da görülmemektedir. "Alfabe, kıraat, imla, tahrir ve gramer -1926 İlkokul Programı'ndaki gibi- ayrı birer ders olarak görülmemiş Türkçe adı altında birleştirilmiştir. Yazı dersi ise; Türkçeden ayrı bağımsız bir ders hâline getirilmiştir" (Budak 2010, s. 25). "Türkçe" ve "Yazı" dersleri için ayrılan haftalık ders saatleri şu şekildedir:

Tablo 3: 1936 İlkokul Programı'nda Türkçe Dersi Haftalık Ders Saatleri[3]

Dersler	**Sınıf**				
	1. Devre			**2. Devre**	
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Türkçe	10	7	7	6	6
Yazı	-	2	1	1	1
Toplam	**10**	**9**	**8**	**7**	**7**

1936 İlkokul Programı'nda kız ve erkek öğrenciler için ayrı program yapma anlayışına son verilmiştir. Program'da 12 farklı derse yer verilmiş; en çok Türkçe dersine zaman ayrılmıştır. Program'da haftalık ders saati toplamı 26 olarak belirlenmiştir (Gültekin 2020, s. 21). "Program'da yazı dersinin Türkçenin dışında ayrı ders saatinde uygulanan bir ders olduğu, haftalık ders çizelgesine göre 2. sınıflarda 2; 3, 4 ve 5. sınıflarda ise 1 ders saati olarak uygulandığı görülmektedir" (Yeşiltaş, Karafilik ve Bakar 2019, s. 106).

Program'da Türkçe dersinin hedefleri şu şekilde açıklanmıştır (Budak 2010, s. 149):

- Türk dil inkılabının ilkokulun payına düşen amaçlarını ortaya çıkarmak,
- Öğrenciyi sözle veya yazıyla ifade edilen düşünceleri ve duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak,
- Öğrenciye bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözle veya yazıyla iyi ve doğru olarak anlatma gücünü kazandırmak,
- Çocuklara, Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap, dergi gibi eserleri arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak,

[3] Gültekin 2020, s. 21'den uyarlanmıştır.

- Türk dilindeki kelimelerin anlamlarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğrencinin en çok kullandığı kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle onların kelime hazinelerini zenginleştirmek,
- Dilimizin bağlı olduğu esaslı kuralları sezdirip şuurlandırmak suretiyle Türk dilini kullanışta güven kazandırmak.

Yazı dersi ile ilgili olarak kazandırılmak istenen hedefleri de şu şekilde dikkatlere sunmak mümkündür (Budak 2010, s. 151):

- Çocuklara okunaklı, kolay ve çabuk yazılır, işlek ve güzel bir el yazısı kazandırmak,
- Yazının sadece bir teknik işi olmadığı aynı zamanda yazılan yazıların sıralı, düzenli ve temiz olması gerektiği kanaatini de kazandırmak ve çocuklara bu alışkanlıkları vermek,
- Dekoratif yazıya başlatmak ve bu gibi yazıları gözden geçirterek çocuklarda güzel zevki arttırmak.

Türkçe dersi, sözlü ve yazılı anlamayı, anlatma ve anlaşmayı alıştırmalar ile öğrenciye kazandırmayı amaçlayan bir ders olarak tanımlanmıştır. Okuma, inşat, tahrir gibi derslerin ayrı ayrı birer ders olarak değil Türkçe adı altında bir bütün oluşturduğu ifade edilmiştir (Ulusu ve Aytan 2018, s. 52).

1936 İlkokul Programı, düz çizgilerinin daha çok, eğri çizgilerinin daha geniş olmasından dolayı, çocuk eline daha kolay geleceği nedeniyle okuma yazma öğretimine büyük harflerden başlanmasının daha doğru olacağını kabul etmiştir (Göğüş 1970). 1936 İlkokul Türkçe Programı'nda çocuk psikolojisi temel alınmış ve ilk okuma yazma öğretiminin cümleden başlaması gerektiği belirtilmiştir (Uçgun 2013, s. 92).

Program'da ilk kez "mühim noktalar" başlığı ile Türkçe dersinin öğrenme-öğretme sürecine doğrudan yer verilmiştir. Bu başlık altında özellikle el yazısının öğretiminde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalara değinilmiştir. Program'da doğrudan belirtilmese de öğretim buluş yoluyla öğretim stratejisinden izler taşımaktadır (Güngör Yereyıkılmaz 2020).

2.4. 1948 İlkokul Programı

Daha önce hazırlanan programlardan elde edilen tecrübe sayesinde 1948 İlkokul Programı uygulamada kendine yer bulmuştur. "1948 öğretim programının önceki programlardan daha kapsamlı ve daha sistemli olarak hazırlandığı görülmektedir. Program, 321 sayfadan oluşan, öğretmenlere rehberlik hizmetini iyi biçimde sunabilecek yapıdadır" (Fer 2020, s. 137).

1948 yılına kadar köy nüfusunun fazla oluşunun da etkisiyle, kent ve köy okulları için farklı program geliştirme çabası olduğu görülmektedir. Ancak

geliştirilen programlar öğretmene rehber olmayı amaçlamış olup daha çok kılavuz ya da kaynak niteliğindedir (Gültekin, 2020: 28). Bu programda Millî Eğitimin amaçları toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat bakımından dört grupta toplanmıştır (Genç 2007, s. 129).

26 saatlik haftalık ders programında yine en çok ders saati Türkçe dersi için ayrılmıştır. "Türkçe" ve "Yazı" dersleri için ayrılan haftalık ders saatleri şu şekildedir:

Tablo 4: 1948 İlkokul Programı'nda Türkçe Dersi Haftalık Ders Saatleri[4]

Dersler	**Sınıf**				
	1. Devre			**2. Devre**	
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Türkçe	10	7	7	6	6
Yazı	-	2	1	1	1
Toplam	**10**	**9**	**8**	**7**	**7**

"1948 İlkokul Türkçe Programı amaçları 1936 İlkokul Türkçe Programı hedefleri ile hem sayı hem de ifade biçimi olarak aynıdır. Önceki programlarda olduğu gibi bu Program'da da Türkçe dersinin bütünlüğü ile ilgili esaslara yer verilmiştir" (Kocayiğit ve Aykaç 2019, s. 257).

Program'daki Türkçe dersinin hedeflerini şu şekilde belirtmek mümkündür (Budak 2010, s. 152):

- Öğrencileri sözle veya yazıyla ifade olunan düşünceleri, duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak;
- Onlara gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözle ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatma gücünü kazandırmak;
- Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap ve yazıları arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak;
- Türk dilindeki kelimelerin anlamlarını, doğru yazılış ve okunuşlarını, en çok kullandıkları kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmek;
- Dilimizin bağlı olduğu ana kuralları sezdirip onlara Türk dilini kullanmada güven kazandırmak.

[4] Gültekin 2020, s. 29'dan uyarlanmıştır.

Yazı dersi ile kazandırılmak istenen hedefler aşağıda sıralanmıştır (Budak 2010, s. 154-155):

- Her öğrencide işlek ve güzel yazı yazma isteğini uyandırmak,
- Çocuğa okunaklı, hızlı, işlek ve güzel bir el yazısı kazandırmak için onun göz ve el gücünü arttırmak,
- Yazı yazarken doğru durmanın ve ellerini iyi kullanmanın önemini çocuğa kavratmak,
- Çocuğa kendi el yazısındaki bozuklukları görmek üzere yazısını incelemeye alıştırmak ve bu bozuklukları düzeltmesine yardım etmek,
- Çocuğa yazı çalışmalarında temizlik ve düzen alışkanlığı kazandırmak ve ondaki güzellik duygusunu geliştirmek,
- Sanat yazılarına geçme imkânını hazırlamak.

1948 İlkokul Programı'nda yer alan Türkçe ders içeriği, 1930 ve 1936 programlarına göre oldukça kapsamlıdır. 1948 yılında hazırlanan Program, 1948-1949 öğretim yılından itibaren yirmi yıl uygulanmıştır (Yeşiltaş, Karafilik ve Bakar 2019, s. 107).

Yazı dersinde kullanılacak kâğıt, mürekkep, hokka, kurşun kalem, kalem ucu, kalem sapı, tebeşir, kum masası/kum havuzu araç ve gereçleri açıklamalarıyla birlikte verilmiştir. Ayrıca Program'da "temel harfler, küçük harfler, rakamlar, bitişik-dik yazı, eğik el yazısı" gibi yazı örneklerinin de verildiği görülmüştür (Yeşiltaş, Karafilik ve Bakar 2019, s. 109).

Okuma çalışmalarında kullanılmak üzere çeşitli kelime öğretme etkinlikleri sunulmuştur. Her kelime, öğrenildikten sonra cümle içinde kullanılmalıdır. Program'da çok sık tekrarlanan konulardan biri de okuma etkinliklerinden sonra drama etkinliklerinden yararlanmadır (Ulusu ve Aytan 2018, s. 53).

Özellikle edebî eserler yoluyla okuma becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde gözlem yapma ile ilgili doğrudan bilgi verilmiş, öğrenciler bilgiye ulaşırken öğretmenlerin rehberlik yaparak dönütler vermesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Temel beceri alanlarına yönelik ayrı öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, öğrenciyi değerlendirme yöntemlerine yer verilerek somut ve kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Güngör Yereyıkılmaz 2020).

2.5. 1968 İlkokul Programı

1930'lu ve 1950'li yıllarda yapılan programlarda daha çok dünyaya ve gelişmiş ülkelere açılma eğilimi ağırlık kazanmıştır. 1960'lı yıllar ise eğitimde planlı dönemin başlangıç yılları olmuştur (Gültekin 2020). 1948 İlkokul

Programı'nda karşılaşılan güçlükleri belirlemek ve programı geliştirmek amacıyla 1962 yılına kadar birçok araştırma ve deneme yapılmıştır. Bu araştırma ve denemelerin sonuçlarını dikkate alan bir "İlkokul Program Taslağı" oluşturulmuştur. Bu taslak, bazı değişiklikler yapılarak 1968 yılında yeni program olarak yürürlüğe konmuştur (Melanlıoğlu 2008, s. 68).

1968 Programı normal, çift öğretim ve birleştirilmiş sınıflarda faaliyet gösteren okullarda uygulanırken kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerde birlikteliği sağlamak, ortak bir anlayışa varmak, uygulamaları kolaylaştırmak ve kaliteyi artırmak amacıyla hazırlanmıştır. Program'ın esasları yakın çevre, öğretimde toplulaştırma, konular ve üniteler başlıkları altında toplanmıştır (Genç 2007, s. 131).

1968 İlkokul Programı'nın en belirgin özelliklerinden birisi de çocukların öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında sadece bilişsel alan değil duyuşsal ve devinişsel alanlarda hedeflerin yazılmış olmasıdır. Ayrıca, 1968 Programı'nda eğitim programları ögelerinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının tamamını görmek mümkündür (Kocayiğit ve Aykaç 2019, s. 258).

1968 Programı'nda "Yazı" dersi de artık Türkçe dersi ile birleştirilmiştir. Program'da ders saatleri dakika ile ifade edilmiştir. Bir ders saati 40 dakikadır. Bu programda birinci devre – ikinci devre ayrımı da görülmemektedir. 1968 Programı'ndaki Türkçe ders saatlerini aşağıdaki tabloda göstermek mümkündür:

Tablo 5: 1968 İlkokul Programı'nda Türkçe Dersi Haftalık Ders Saatleri[5]

Ders	Sınıf				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Türkçe (Yazı)	400 dk (10 ders saati)	360 dk (9 ders saati)	360 dk (9 ders saati)	240 dk (6 ders saati)	240 dk (6 ders saati)

Türkçe Öğretim Programı'nda dersin genel amaçlarının yanı sıra "Okuma, Sözlü ve Yazılı Anlatım, Dil bilgisi ve İmla" başlıkları altında da bu becerilerin sınıf düzeyindeki özel amaçları da verilmiştir (Gültekin 2020, s. 37).

Türkçe dersinin genel amaçları Program'da şu şekilde belirtilmiştir (Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 106):

- Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya alışırlar.
- Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözde ve yazı ile doğru, amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücünü kazanırlar.

[5] Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 105'ten uyarlanmıştır.

- Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini elde eder; seviyelerine göre yazılmış kitapları, yazıları arayıp bulmaya, istekle okumaya yönelirler.
- Gözlem ve araştırma yolu ile edindikleri izlenim ve bildikleri söz ve yazı ile anlaşılır ve ilgi uyandırıcı bir şekilde anlatabilme becerilerini kazanırlar.
- Dilimizdeki kelimelerin anlamlarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğrenerek kelime hazinelerini zenginleştirirler.
- Türk dilini kullanmada güvenle birlikte dil sevgisi kazanırlar; dilimizin bağlı olduğu ana kuralları yavaş yavaş sezer, öğrenir ve benimserler.

1968 Programı'nda da önceki programda olduğu gibi Türkçe öğretim programı için içerik başlığının yer almadığı, amaç ifadelerinin içeriği yansıttığını söylemek mümkündür. Yazı öğretim programında ise ders konuları (içerik) her sınıf bazında gösterilmiştir (Kocayiğit ve Aykaç 2019, s. 262).

Ders konularının her sınıf için ayrı ayrı belirtildiği Program'ın son bölümünde yazı derslerinde kullanılacak araç-gereçler tanıtılmış, yazı örnekleri ve bu örneklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu Program,1981 yılına kadar uygulanmıştır (Uçgun 2013, s. 93).

2.6. 1981 İlkokul Programı

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, bir ihtiyaçtan dolayı hazırlanan eğitim programıdır. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasının temellerinin atılması, ilk ve ortaokullarda uygulanan Türkçe derslerinin birleştirilip aynı metotla yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu program, çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir eğitim programı niteliğindedir (Melanlıoğlu 2008, s. 69).

Dil öğretiminin temelinde dört dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi görüşü vardır. Bu nedenle eğitim programlarının düzenlenmesi de bu becerilere ilişkin hedef ve davranışların programda yer almasını gerekli kılmaktadır. 1981 Programı'ndaki sınıflamanın bu temel görüşe dayandırılmamış olması bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır (Demirel 1992, s. 32).

1981 İlkokul Programı'nda ders saatleri belirtilirken dakika ile gösterimden vazgeçilmiştir. Sınıf düzeylerine göre haftalık Türkçe dersi saat dağılımı şu şekildedir:

Tablo 6: 1981 İlkokul Programı'nda Türkçe Dersi Haftalık Ders Saatleri[6]

Dersler	Sınıf				
	1	2	3	4	5
Türkçe (Yazı)	10	10	10	5	5

Bu programla birlikte ilk defa "genel amaç" ve "özel amaç" ayrımı yapıldığı görülmektedir. Türkçe dersinin 8 adet genel amacı bulunmaktadır (Kocayiğit ve Aykaç 2019, s. 259). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları anlama ve anlatım başlıkları altında düzenlenmiştir. Bu kapsamda Türkçe dersini oluşturan başlıklar ve öğrenme alanları anlama, anlatım, dil bilgisi başlıkları altında toplanmış; anlama başlığını dinleme, izleme, okuma oluştururken; anlatım başlığını ise sözlü ve yazılı anlatım oluşturmuştur (Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 110).

1981 ve 2005 programlarında diğer programlardan farklı olarak duyuşsal amaçlarda bir ortaklık söz konusudur. Buna göre her iki programda yer alan "Millî duyguları ve düşünceleri güçlendirmek" ifadesi diğer programlarda yer almamaktadır (Melanlıoğlu 2008, s. 71).

Yöntem, araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme bu Program'da ilk defa ayrı birer bölüm olarak yer almış, temel dil becerileri bakımından öğrencilere kazandırılacak davranışlar her sınıf için ayrı ayrı belirlenmiştir (Uçgun 2013, s. 93).

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kadar hiçbir öğretim programında dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir öğretim tekniğine dair bir ifade yer almazken, bu programdan itibaren farklı öğretim tekniklerine (katılımsız, not alarak, eleştirel dinleme) yer verildiği görülmüştür (Yıldız ve Asma 2020).

2.7. 1997 İlkokul Programı

Bu Program'da ilk kez doğrudan ders etkinliklerine yer verilmiş olup kullanılacak yöntem ve teknik bilgisi de açık biçimde ifade edilmiştir (Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 119).

1997 İlköğretim Programı'nda ilkokul kısmına seçmeli dersler eklenmiştir. Öğretmenlere özellikle Türkçe öğretimi konusunda esneklik tanınmıştır. Türkçeyi düzgün konuşamayan elverişsiz çevrelerde, öğretmenlerin seçmeli dersler yerine Türkçe takviye dersleri koymasının önü açılmıştır (Gültekin 2020).

---

[6] Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 110'dan uyarlanmıştır.

Tablo 7: 1997 İlkokul Programı'nda Türkçe Dersi Haftalık Ders Saatleri[7]

Ders	Sınıf				
	1	2	3	4	5
Türkçe	12	12	12	6	6

Program'da her bir ders için ayrı değerlendirme bölümü hazırlanmıştır. Türkçe dersi için 1-3. sınıflar, 4-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar için ayrı değerlendirme bölümleri bulunmaktadır (Gültekin 2020, s. 45).

1997 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları; anlama, sözlü ve yazılı anlatım, dil bilgisi ve yazı beceri alanlarından oluşmaktadır. Amaçlar yazı beceri alanı hariç diğer alt beceri alanları altında birinci ve üçüncü sınıf ile dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde olmak üzere ele alınmıştır (Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 115).

2.8. 2005 İlkokul Programı

2005 yılında ilköğretim programları yeni bir anlayış ve bakış açısıyla yeniden hazırlanmış; 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda daha önceki programlardan farklı olarak programın vizyonu, temel yaklaşımı, programın özellikleri ile yapısı açıklanmıştır (Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 120).

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarında yeni bir program uygulanmaya başlamış ve bunda da Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Uçgun 2013, s. 94).

Tablo 8: 2005 İlkokul Programı'nda Türkçe Dersi Haftalık Ders Saatleri[8]

Ders	Sınıf				
	1	2	3	4	5
Türkçe	12	12	12	6	6

1997 Programı ve daha önceki programlarda davranışçı yaklaşım kapsamında, davranışsal olarak açıklanan amaçlar, bu programda yapılandırmacı yaklaşım anlayışı kapsamında kazanımlar şeklinde ifade edilmiştir (Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 123). Yapılandırmacılık bireyin zihinsel yapılandırması sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır (Erdem ve Demirel 2002, s. 82). Yapılandırıcı eğitim yaklaşımında insan beyninin daha etkili ve verimli kullanılmasına ağırlık verilmektedir. Öğrenmeyi merkeze alan bu yaklaşımda, dil ve zihinsel becerileri üst düzeyde geliştirmeye çalışılmaktadır.

---

7 Gültekin 2020, s. 43'ten uyarlanmıştır.

8 Gültekin 2020, s. 48'den uyarlanmıştır.

Zekânın doğuştan yüksek olması, dil ve zihinsel becerilerin yüksek olacağı anlamına gelmemektedir. Öğrencinin zekâ düzeyi yüksek bile olsa, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Güneş 2009, s. 2). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre Türkçe derslerinde eğitim teknolojileri ve materyallerinin sadece öğretmenler tarafından değil, öğrenciler tarafından da kullanılması ve öğretmenlerin ders materyallerini öğrencilerle birlikte planlaması gerektiği öngörülmektedir (Arslan 2009, s. 150).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda içerik üniteler ve konular yerine, temel dil becerilerine göre yapılandırılmış ve ünitelerdeki kazanımları gerçekleştirmeyi amaçlayan etkinliklere yer verilmiştir. Önceki Türkçe programlarında içerik oldukça yoğunken; bu Program'da içerik daraltılmış ve uygulamada öğretmenlere esneklik bırakılmıştır (Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 124).

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim tekniklerine ait programlarda geçen ifadeler incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan 2005 Türkçe Dersi Programı'na kadar, yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim tekniklerinin kullanımında belirli teknikler (özet çıkarma, serbest yazma, metin tamamlama, eleştirel yazma, grup olarak yazma, metin tamamlama) dışına çıkılmadığı görülmüştür (Yıldız ve Asma 2020).

2.9. 2009 İlkokul Programı

2004 yılında taslak olarak hazırlanan, 2005 yılında uygulamaya konan ve değişikliklerle son hâlini 2009 yılında alan ilköğretim Türkçe öğretim programı, önceki programın genel amaçları ile benzerlikler gösterse de farklılıklar bulunmaktadır. 2009 Programı genel amaçlarında zihinsel beceriler kısmında "sıralama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme"; temel beceriler kısmında ise "kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik" şeklinde ifade edilmiştir. Bir diğer farklılık ise "davranış" ifadesi yerine "kazanım" ifadesinin kullanılmış olmasıdır (Kocayiğit ve Aykaç 2019, s. 260).

2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde öğrenme-öğretme süreci ayrı bir başlık altında verilerek ve yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanıldığı görülmektedir (Kocayiğit ve Aykaç 2019, s. 265). "2009 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır" (Altunkeser ve Coşkun 2016, s. 120). "2009 Programı incelendiğinde Türkçe dersi kazanımları ile ilişkilendirilen, afetten korunma ve güvenli yaşam, girişimcilik, insan hakları ve vatandaşlık, kariyer

bilinci geliştirme, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışma, spor kültürü ve olimpik eğitim olmak üzere 7 ara disiplin alanı belirlendiği görülmektedir." (Atik ve Aykaç 2017, s. 592).

2.10. 2015 İlkokul Programı

2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi sonucu zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, ilkokul 5. sınıfların ortaokul bünyesine alınması, dönemin getirdiği ihtiyaçlar, bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından 14.05.2009 tarihinde uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı kaldırılarak yerine 05.08.2015 tarih ve 71 sayılı karar ile Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı kabul edilmiş, Program'ın 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren 1 ve 5. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanmasına karar verilmiştir (Atik ve Aykaç 2017, s. 588).

2015 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde, Program bir önceki programla vizyon bakımından benzer özelliklere sahip olsa da Program'ın bazı farklılıkları bulunduğu görülmektedir. Bu farklılıklar; "öz güveni yüksek, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen", "okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen" ve "bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma" şeklinde belirtilebilir (Kocayiğit ve Aykaç 2019, s. 260).

Program'da strateji, yöntem ve teknikler kazanımlara götüren birer araç olarak değerlendirilmiş; öğretmenlerden, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında strateji, yöntem, teknik öğretimine ve bunların kullanılmasına yönelik olarak gerekli yönlendirmeleri yapmalarının beklendiği ifade edilmiştir (Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 132).

2015 Türkçe Öğretim Programı'nda "sözlü iletişim öğrenme alanında birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlara yer verilmiştir" (Altunkeser ve Coşkun 2016, s. 120).

2006 Programı'nın ihtiyaca cevap veremeyecek duruma geldiği ve neticesinde 2015 Programı'nın dinleme ve okuma boyutuna elektronik ortamları da dâhil ederek eksik kalan kısmı çağın gereklerine uygun olarak tamamladığı tespit edilmiştir.

2015 Programı'nın e-kitap, akıllı tahta, tablet bilgisayar gibi elektronik dinleme ve okuma ortamlarına uygun amaçlar doğrultusunda oluşturulması Program'ın ihtiyaca cevap verebilme bağlamında son derece sağlıklı olduğunu göstermektedir (Bayburtlu 2015, s. 148).

2.11. 2017 İlkokul Programı

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı amaçlarının 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre daha az sayıda olduğu görülmektedir. Amaçlarla ilgili ifadelerde benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Önceki programdan farklı olarak, 2015 programında "sözlü iletişim" öğrenme alanının bu Program'da "dinleme/izleme" ve "konuşma" öğrenme becerileri şeklinde ikiye ayrıldığı, kazanım sayılarında artış olduğu (180 kazanımdan 235 kazanıma çıktığı), kazanım sayısı artmasına rağmen ifadelerin daha sade olduğu, kazanım açıklamalarında değişikliklerin bulunduğu, alt kazanım ifadelerinin bulunmadığı görülmektedir (Kocayiğit ve Aykaç 2019, s. 261).

2015 Türkçe Öğretim Programı'nda 8 olan tema sayısı, 2017 yılında yapılan değişiklik ile 3 zorunlu 13 seçmeli tema olmak üzere 16 temaya çıkarılmış, 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda kazanım sayıları artarken, kazanımların kısa ve sade olmasına özen gösterilmiş, 2015 Türkçe öğretim programında değerler eğitimine ayrı bir başlık altında yer verilmezken, 2017 yılında yapılan değişiklik ile değerler eğitimine ayrı bir başlıkta yer verilmiş, 2017 Programı'nda yedi tane olmak üzere yeni yeterlilik alanları Türkçe öğretim programında yerini almıştır (Özenç 2018, s. 44).

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, okuma, konuşma ve yazma temel dil becerilerinden oluşmaktadır. Temel beceriler başlığı altında verilen "ana dilde iletişim" alt başlığının içeriğinde dil bilgisine yer verilmiş ve ana dilde iletişim kurulabilmesi için *işlevsel dil bilgisi*ne ihtiyaç duyulduğundan bahsedilmiştir (Ömeroğlu 2018, s. 264).

Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan itibaren ise dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim teknikleri o zamana kadarki en fazla çeşitliliğe ulaşmıştır. İlgili programda 7 farklı öğretim tekniğinden yararlanarak dinleme becerisinin geliştirilmesi ve öğretilmesi sağlanmıştır. 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ise kullanılan öğretim tekniklerinin sayısı 8'e yükselmiştir (Yıldız ve Asma 2020).

2.12. 2018 İlkokul Programı

Program'da belirlenen perspektif incelendiğinde değerler ve yetkinlikler vurgusunun olduğu ve programda öğrencilere kazandırılması gereken bilgi, beceri ve davranışların değerler ve yetkinlikler sayesinde gerçekleştirilebile-

ceği belirtilmektedir. Önceki programlardan farklı olarak bu kavramlar daha detaylı bir şekilde ele alınmakta, değerler ve yetkinliklerin birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğü oluşturduğu ifade edilmektedir (Güngör Yereyıkılmaz 2020, s. 136).

Tablo 9: 2018 İlkokul Programı'nda Türkçe Dersi Haftalık Ders Saatleri

Dersler	**Sınıf**			
	1	**2**	**3**	**4**
Türkçe	10	10	8	8

2017 ve 2018 İlköğretim Türkçe Öğretim Programlarının içerdiği 14 farklı öğretim tekniği ile okuma becerisinin öğretiminde en fazla çeşitlilik sağlayan programlar olduğu görülmektedir. 1949 Ortaokul Türkçe Programı ise iki öğretim tekniği ile okuma becerisinin öğretimi konusunda en az öğretim tekniği çeşitliliği sağlayan program olmuştur (Yıldız ve Asma, 2020).

Türkçe programlarında dil bilgisi öğretimi incelendiğinde 1949 Programı'ndan başlayarak dil bilgisinin temel dil becerileri ile birlikte ele alınması gerektiği görülmektedir. 2005 Programı incelendiğinde "dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü" olarak verilmiştir. 2015 ve 2017 programlarında ise dil bilgisi; okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilmiştir (Ömeroğlu 2018, s. 261).

3. ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ PROGRAMLARI

Hedeflerin başarıya ulaşmasında yürürlükteki programın niteliği kadar öğretmenlerin ders işleyiş tercih ve yöntemleri de önemlidir. Çünkü program ne kadar iyi olursa olsun öğretmen dersini işlerken programa uymuyor, bazı kazanımları göz ardı ediyorsa hedeflere ulaşılamaz (Çifci ve Soyuçok 2018, s. 475). İlkokulu başarıyla tamamlayan öğrencilerin becerilerinin daha fazla geliştirilmesi ve yeni beceriler kazanması için ortaokul seviyesi de gerek içerik gerekse kullanılan yöntemler açısından önemli bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple de ortaokullar için ayrı program geliştirme çalışmalarının bulunması doğal bir durumdur. Cumhuriyet'in ilanı ile geliştirilen ilkokul programlarını ortaokul programları ile ilgili çalışmalar takip etmiştir. Yine Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren eğitim aşamalarında önem verilen alanlardan birisi de ortaokullar olmuştur. İlkokuldan mezun olan öğrencinin lise ile bağlantısının kurulmasında köprü olan ortaokullarla ilgili olarak 1924 yılında toplanan İkinci Heyet-i İlmiye'nin kararlarını Cicioğlu (2010) şu şekilde özetlemektedir:

- Bir devreli liselerin ortaokul hâline getirilmesi ve bunların tek bir öğrenim bütünü olarak sayılması,

- Ortaokul ve liselerin üçer yıllık ayrı ayrı okullar olması,
- Ortaokul, lise ve öğretmen okulu programlarının yeniden düzenlenmesi,
- Ortaokul ve lise ders kitaplarının yarışma usulü ile yazdırılması.

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar hazırlanan Türkçe programlarından 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1929 Ortamektep Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı ve 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programları yeniden yapılmış; Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı ve 1962 Ortaokul Türkçe Programlarının ise üzerlerinde sadece değişiklikler yapılmıştır (Eyüp 2008).

Bir öğretim programı hazırlanırken kendinden önceki programların olumlu ya da olumsuz tecrübelerinden yararlanmalıdır. Dolayısıyla, bundan sonra hazırlanacak programlar daha öncekilerin ciddi bir eleştirisi ışığında şekillendirilmelidir (Çifci, Batur ve Duru 2017, s. 231). Ülkemizde köklü değişikliklerin ve yeniliklerin yapıldığı öğretim programlardan biri de Türkçe dersine aittir (Durukan 2015). Ortaokul düzeyi için hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarının sürekli güncellendiği görülmektedir. Ortaokul Türkçe dersi programları ile ilgili olarak ön plana çıktığı düşünülen 1924, 1929, 1949, 1981, 2005 ve 2018 yıllarında uygulamaya alınan programlar ele alınacaktır.

3.1. 1924 Ortaokul Programı

Program, çok fazla ayrıntının verilmediği, modern program geliştirme çalışmaları ile karşılaştırıldığında ciddi eksiklikleri olan bir müfredat programı olarak değerlendirilmektedir. "Program daha çok bir çerçeve program görünümündedir; kazanımlarla ilgili ayrıntılara yer verilmemiştir" (Çifci ve Soyuçok 2018, s. 461).

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda Türkçe dersi için Kıraat, İnşa, Sarf ve Nahiv, İmla, Kitabet ve Edebî Kıraat dersleri alt dersler olarak değerlendirilmiştir:

Tablo 10: 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı Türkçe Dersi

Dersler	**Sınıf**		
	1	**2**	**3**
Kıraat	2	2	
İnşad	1		
Sarf ve Nahiv	2	2	
İmla	1	1	
Kitabet	1		1

Edebî Kıraat			3
Toplam	**7**	**5**	**4**

Birinci sınıf düzeyinde 7 ders saati; ikinci sınıf düzeyinde 5 ve üçüncü sınıf düzeyinde haftalık 4 ders saati bulunmaktadır. Üçüncü sınıf düzeyinde önceki sınıflardaki derslerden farklı olarak Edebî Kıraat dersi görülmektedir.

3.2. 1929 Ortaokul Programı

1924 yılında kullanılan programdaki eksiklikler çok geçmeden fark edilmiş ve programda yenilikler, güncellemeler yapılması gerektiği kanaati oluşmuştur. Program hakkında yapılan değişiklikler 1929 Ortamektep Programı olarak yürürlüğe girmiştir. Öncekine benzer yönleri olsa da daha profesyonel bir şekilde hazırlandığını söylemek mümkündür.

Program'da, ortaokul kısmı birinci devre, lise kısmı ikinci devre olarak belirtilmiştir. Birinci devrenin (ortaokul kısmının) programından Arapça ve Farsçaya ait kaidelerin çıkarıldığı ve müfredata yeni bir şey ilavesine ihtiyaç olmadığı için ilk üç sınıfın programlarının planlandığı şekilde uygulanacağı belirtilmiştir (Girgin 2011, s. 15).

1929 Orta Mektep Türkçe Programı incelendiğinde programın önceki programa göre daha ayrıntılı olarak hazırlandığı görülmektedir. Türkçe dersinin farklı bölümler hâlinde verilmesine rağmen aslında hepsini bir bütün olarak değerlendiren program, gramer, tahrir ve kıraat derslerinden oluşmaktadır (Çifci ve Soyuçok 2018, s. 462).

Tablo 11: 1929 Ortamektep Programı Türkçe Dersi[9]

Dersler	**Sınıf**		
	1	**2**	**3**
Kıraat	3	2	3
Gramer	2	2	-
Tahrir	2	1	1
Toplam	**7**	**5**	**4**

Bu Program'da Türkçe dersleri Kıraat, Gramer ve Tahrir derslerinden oluşmaktadır. Birinci sınıf düzeyinde haftalık 7; ikinci sınıf düzeyinde 5 ve üçüncü sınıf düzeyinde 4 saat Türkçe dersi bulunmaktadır.

Program'da daha önce Sarf ve Nahiv adıyla işlenen dil bilgisi dersinin adı Gramer olarak değiştirilmiştir. Önceki Program'da yer alan İnşat dersinin,

[9] Girgin 2011, s. 15'ten uyarlanmıştır.

Kıraat dersinde ele alınması öngörülmüş, İmla ve Kitabet de Tahrir adı altında birleştirilmiştir (Uçgun 2013, s. 97).

3.3. 1949 Ortaokul Programı

1949 Ortaokul Türkçe Dersi Programı, önceki programlara göre oldukça kapsamlıdır. Program'da öncelikle Türkçe dersinin amaçları sıralanmış, daha sonra Türkçe dersinin bütünüyle ilgili esaslar açıklanmıştır (Uçgun 2013, s. 97).

1949 yılında hazırlanan ortaokul programıyla birlikte Türkçe dersinde de gerekli değişiklikler yapılmış olup önceki programlara göre 1949 Programı'nın daha kapsamlı olduğu görülmüştür. Program, Türkçe öğretimi yönünden o güne kadar geliştirilmiş teorik bilgilerden ziyade beceri kazandırmayı hedeflemiş; konu ve metotları daha belirgin olarak açıklamıştır (Calp 2005). Bu programla Türkçe dersinin birinci sınıfta 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda 4'er saat okutulmasına karar verilmiştir. 1949 Programı hazırlanırken öğrencilerin kişiliklerinin gelişimlerine de önem gösterilmiş, daha önceki programlara oranla bireylerin daha donanımlı olarak hayata hazırlanması amaçlanmıştır (Eyüp 2008). Yazı bölümü, 1949 Programı'nda ilk defa yer almıştır (Girgin 2011).

1949 yılı Türkçe dersi programı şu bölümlerden oluşmaktadır: Amaçlar, Açıklama, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmlâ, Yazı (Eyüp 2008). Yeni ortaokul programıyla, Türkçe öğretiminde o güne kadar uygulanan kuramsal bilgiden çok, beceri kazandırma yöntem ve tekniklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Dursunoğlu 2006).

Uygulamada kolaylık için okuma, yazma, dil bilgisi, imla gibi ayrı bölümlerde görülen Türkçe dersleri arasındaki sıkı bir bağlantı bulunacak ve bu derslere birbirini tamamlayıcı birer bütün olarak bakılacaktır. Bu maksatla mesela okuma dersinde gerektikçe öbür derslere ait çalışmalara yer verileceği gibi, yazma dersinde de imla kuralları üzerinde durulacaktır (Temiz 2015, s. 123).

3.4. 1981 Ortaokul Programı

Program geliştirme sürecinde elde edilen tecrübeler ve konu ile ilgili olarak dünyadaki çağdaş çalışmaların takip edilebilmesi 1981 yılına gelindiğinde meyvesini vermiştir. Önceki programlara göre daha fazla öğretim programı ögelerini içeren bir program ile karşılaşılmaktadır.

1981 yılında hazırlanan *Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı* (MEB 1981) ilköğretim 1-8. sınıflardaki Türkçe derslerini bir bütün olarak ele

alan programdır (Balcı, Coşkun ve Tamer 2012, s. 4). Program, ders işlenişi konusunda öğretmenlere yol göstericidir (Çifci ve Soyuçok 2018, s. 466).

1979 yılında ilkokullar ile ortaokulların birleştirilmesine karar verilmiş, böylelikle ilköğretim okulları oluşturulmuş, bu amaçla 1981 yılında Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı hazırlanmıştır. Bu program Genel Amaçlar, Açıklamalar, İlk Okuma Yazma, Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme bölümlerine ayrılmıştır (Eyüp 2008). 1981 Programı'nda Türkçe öğretiminin genel amaçları genişletilmiş, Türkçe derslerinin kazandırmayı amaçladığı anlama ve anlatma becerilerinin önemi vurgulanmıştır. Türkçenin bir ifade ve beceri dersi olduğu, öğrencinin zihin ve ruh gelişiminde iyi bir ana dili eğitiminin etkili olacağı belirtilmiştir (Uçgun 2013, s. 98). Dil öğretimi ve Türkçe öğretiminin önemli öğrenme alanlarından olan anlama ve anlatmaya programda gereken önemin verildiğini söylemek mümkündür.

1981 Ortaokul Türkçe Programı, kendisinden önceki programlara göre daha kapsamlı ve planlı hazırlanmış bir programdır. Okuma, dinleme-izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisiyle ilgili öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar her sınıfın seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiş ve dinleme becerisine ilk defa bu Program'da yer verilmiştir (Karakuş 2020, s. 78). Dinleme becerisinin öneminin anlaşılmış olması ve dil öğretimindeki yerinin belirlenmiş olması Program adına dikkat çekicidir.

Program ile Türkçe öğretiminin genel amaçlarını Temiz (2015, s. 133) şu şekilde belirtmektedir.

- Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
- Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
- Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; onların estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak;
- Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
- Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;

- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
- Onlara, bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

1981 Programı'nda Türkçe dersinde en çok kullanılan tekniklerden biri de soru-cevap yöntemidir. Soru-cevap tekniği ile dersin işleniş sürecinde anlama ve anlatma çalışmalarında, metin parçalarının iyice anlaşılması için, bu teknikten faydalanılma yoluna gidilmiştir. Soru-cevap tekniği öğrencilerin düşünme ve konuşma becerisi kazanmaları ve bu becerilerinin geliştirmeleri açısından önemli bir tekniktir (Girgin 2011, s. 20). Program'da kullanılan yöntem ve teknikler de eğitim öğretim faaliyetlerini kolaylaştırıcı, öğretmenlere rehber olma niteliğindedir.

3.5. 2005 Ortaokul Programı

2005 Öğretim Programlarında önceki programlarda kullanılan hedef davranışlar yerine tercih edilen kazanım ifadelerinin, öğrencilerin doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra bilgi, beceri, tutum ve değerleri de içeren ifadeler olduğu, konu bütünlüğünden çok, becerilerin temel alındığı, ölçme değerlendirme anlayışında ise sonucun değil, süreci de belirleyen anlayışın benimsendiği ifade edilmektedir (Fer 2020, s. 161). Kazanım kavramının programlara girmiş olması önemli bir husus olarak görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak da önceki programlarda eksik kalan yönlerin bu programda karşılık bulduğu söylenebilir.

Bu Program ile öğretim programının önemli parçalarından birisi olan ders kitaplarıyla ilgili de önemli değişiklikler görülmektedir. Konu hakkında Eyüp (2008) şunları aktarmaktadır: 2005 Programı'nda konular tema başlıkları altında toplanmış ve ders kitapları belirlenen temalara göre hazırlanmıştır. Ayrıca dersler etkinlik ağırlıklı işlenmektedir. 2005 Programı ile birlikte kitapların içeriği de değiştirilmiştir. Öğrenciler için hem ders kitabı hem de çalışma kitabı hazırlanmış, böylece öğrencilerin işleyecekleri metinle ilgili okuma parçasını ve etkinliklerini aynı kitapta görmesi engellenmiştir (Eyüp 2008).

Bu programda okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel becerileri ile birlikte dil bilgisi beşinci öğrenme alanı olarak ele alınmıştır (Kutlubay 2015, s. 74). Daha önceki programlarda da yer verilen dil bilgisinin farklı bir öğrenme alanı olarak ele alınması araştırmacıların da dikkatini çekmiş ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili akademik çalışmalarda da artış gözlemlenmiştir.

Programın amaçlarında önceki programlarla benzer olanlar ve yeni unsurlar görülmektedir. Türkçe dersi amaçlarıyla ilgili olarak dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB 2006).

2005 Programı'nda da becerilerin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Fakat bu becerilerin öğrenciyi hayata hazırlamaya yönelik ele alındığı görülmüştür. Becerilere ait amaçlar dışında öğrencinin sorgulayan, tahmin eden, eleştiren, üreten, yorumlayan, yaratıcı gücünü kullanan bireyler olarak yetiştirilmesini hedefleyen amaçlara da yer verilmiştir (Eyüp 2008, s. 191).

3.6. 2018 Ortaokul Programı

Dünyada ve Türkiye'deki program geliştirme faaliyetlerinin üst düzey bir yansıması olarak 2018 programı uygulamaya koyulmuştur. Bu programdan önce 2015 ve 2017 yıllarında da program değişikliklerinin yapıldığı görülmektedir. 2018 Programı, program geliştirme çalışmalarının daha fazla bilimsel dayanaklar üzerine oturtulmaya başladığı bir dönemin yansımadır. Program geliştirmenin muhtevasında bulunan bütün başlıklara ayrıntılı olarak bu programda yer verildiği görülmektedir. Bu durum Türkçe dersi öğretim programına da taşınmıştır. Genel ve özel amaçların, kazanımların, içeriğin, öğrenme ve öğretme süreçlerinin, ölçme ve değerlendirmenin ayrıntılı olarak ele alındığı, öğretmenin, öğrencinin ve velinin işini kolaylaştıran bir programdır. Geliştirilen bütün programlarda olduğu gibi elbette eksik yönleri mevcuttur ve bunlarla ilgili araştırma ve incelemeler gerçekleştirilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerde geliştirmesi amaçlanan kazanımlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEB 2018):

- Öğrencilerin, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,

- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Program'da dil becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili olarak okuma anlama boyutuna önem verildiği dikkat çekmektedir. Araştırma ve zihinde yapılandırma, eleştiri becerisinin geliştirilmesi, estetik ve sanat zevkinin artırılması program amaçları etrafında şekillenen hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

2018 Programı'nda 1'den 8'e kadar "bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına" yer verilmiştir (Bulut 2019, s. 871).

Teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir (MEB 2018).

Bilgisayar kullanımının, teknolojinin giderek önem kazandığı günümüz dünyasında Program'da böyle bir ayrıntıya yer verilmiş olması değerlidir. "2015 programının e-kitap, akıllı tahta, tablet bilgisayar gibi elektronik dinleme ve okuma ortamlarına uygun amaçlar doğrultusunda oluşturulması programın ihtiyaca cevap verebilme bağlamında son derece sağlıklı olduğunu göstermektedir" (Bayburtlu 2015, s. 148). Bilgisayarın eğitim ortamının merkezine girmesiyle Türkçe öğretmenlerine dilin geleceği hakkında önemli görevler düşmektedir. Çünkü bu gelişmelerle birlikte kaçınılmaz olarak dil de etkilenecektir (Polatcan 2015, s. 390).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde, dijital okuryazarlık becerilerine yönelik kazanımların sınıf düzeylerine göre dengeli bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Söz konusu kazanımların içeriğine bakıldığında, bazı kazanımların sarmal özellik göstererek üst sınıflarda gerek

aynı şekilde gerekse açıklamaları değişerek yer aldığı görülmektedir (Direkçi, Akbulut ve Şimşek 2019, s. 810).

Kazanımların uygulamaya dönük basamaklarda fazlaca yer alması ise öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağlayacağı düşüncesi ile program açısından olumlu bir sonuçtur. Çünkü eğitim alanında büyük oranda benimsenen yapılandırmacı yaklaşım bireylerin eğitim-öğretim ortamına yaparak yaşayarak dâhil olmalarını, daha kalıcı ve nitelikli öğrenmelerin sağlanmasına olanak sağladığını savunmaktadır (Büyükalan Filiz ve Yıldırım 2019, s. 1569).

4. YÜKSEKÖĞRETİMDE TÜRKÇE İLE İLGİLİ PROGRAM GELİŞTİRME

Lisans düzeyindeki öğretim faaliyetleri eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamada etkin rol oynayan öğretmenlerin yetişmesi açısından önemlidir. Eğitimin kültürü taşıyıcılığı ve yeni nesillere aktarmadaki rolünde şüphesiz öğretmenler en değerli kişilerdir. Öğretmenlik mesleğinin insan kaynağını sağlayan eğitim fakültelerinin programları da ilk ve orta düzeydeki öğretim programları değiştikçe şekillendirilmeye çalışılmıştır. Dee ve Heineman'ın (2016) konu hakkında dile getirdikleri dikkat çekicidir: Mevcut programları genişletme veya değiştirme çabalarının, programın sunulduğu disiplinin veya çalışma alanının müfredat standartları ile uyum göstermesinin yanı sıra mevcut programın öğrenme çıktıları, derece tamamlama ve işe yerleştirme oranları oldukça önemlidir.

Hewitt'e göre (2018) de okullarda yapılan yeniliklerin bir de öğretmen yetiştirme süreci ile bağlantısı bulunmaktadır: Okulda yeniden yapılanma dalgaları içerisinde yüzeysel değişiklikler, organizasyonel ve yapısal değişiklikler, liderlik, yönerge ve eğitim programları üzerinde çekirdek yapıda değişiklikler, öğretmen yetiştirme ve profesyonel gelişim süreçlerindeki değişiklikler bulunmaktadır. İlk ve orta düzeyde yapılan programlardaki değişikliklerin başarıya ulaşması için programın yürütücüsü konumunda olan öğretmenlerin de yeterli donanıma sahip şekilde yetiştirilmeleri, programlardaki içeriklere göre şekillenmiş dersler görmeleri, öğrenme ve öğretme, ölçme değerlendirme süreçlerini en iyi şekilde bilmeleri gerekmektedir.

Öğretmen yetiştirme faaliyetlerine ve alınan bütün tedbirlere rağmen özellikle son on yıl içinde öğretmen davranışlarında "istenmedik yönde" değişmeler gözlenmiştir (Ertürk 2017, s. 20). Öğretmen yetiştirme konusunda dünyada kabul gören yenilikler Türkiye'de de uygulamaya konulmuştur. Öğretmen adayları, meslek, alan ve genel kültür bilgisi yüksek bir şekilde mesleğe hazır hâle getirilmeye çalışılmaktadır. Bu durum Türkçenin gelecek nesillere ulaşmasında, bilim dili olmasında, bütün alanlarda dil becerileri yüksek

yetkin bireyler yetiştirme noktasında önemli vazife üstlenecek olan Türkçe öğretmenleri için de geçerlidir (Çoban 2020).

Türkçe öğretiminde öğretmenlere yol gösterme amacıyla hazırlanan Cumhuriyet öncesi döneme kadar uzanan çalışmalar bulunduğu bilinmektedir. "İlk defa 1874 yılında hazırlanan "Rehnümâ-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu)" adlı kitapta Türkçe okuma yazma öğretimine önemli bir yer ayrılmıştır. Selim Sabit tarafından hazırlanan bu kitap, hem program hem de öğretim yöntemi kitabı idi. İlk okuma yazma işine önemli bir yer ayırmıştı" (Ağar 2004, s. 2).

Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde ise daha fazla kurumsallaşma çabası içerisinde olan çalışmalar görülmektedir. Atatürk'ün Türkçeye verdiği önem geçmişten günümüze devlet geleneğinin yansıması olarak değerlendirilebilir (Çoban 2020). Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte yükseköğretim kurumlarının da yeniden yapılandırılması ve Batı düzeyinde eğitim öğretimin gerçekleştirildiği mekânlar hâline getirilmesinin amaçlandığı bilinmektedir. Bu düzeydeki eğitimin de şekillendirilmesinde yine yabancı uzmanlardan da destek alındığı, bu uzmanların raporları doğrultusunda bazı güncellemelerin özellikle derslerin öğreticileri ile ilgili olarak yapıldığı bilinmektedir. Yenilenen, güncellenen üniversitelerde Türkçe öğretimi ile ilgili olarak da değişimler mevcuttur. Üniversitelerdeki Türkçe öğretiminin tarihini Güzel (2003, s. 63-65) şu şekilde özetlemektedir: *"Ortaokullara giden öğrenci sayısındaki artışla birlikte, Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsünün yetiştirdiği Türkçe Öğretmenleri, başlangıçta ihtiyacı karşılayamayınca 1940'lı yıllarda Balıkesir, İzmir ve İstanbul'da da Eğitim Enstitülerinde Türkçe Öğretmenliği Bölümleri açılmıştır. 1972-73'te bu enstitülerin sayısı 16'ya çıkar ve her birinde temel bölüm olarak Türkçe Öğretmenliği Bölümü yerini alır. 1989-90 yılında, ilk defa Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı olarak yüksek lisans ve doktora programlarını yürütmek üzere Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Ana Bilim Dalı kurulur. 1992-1993 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümüne bağlı olarak Türk üniversitelerinde ilk defa lisans programı olarak Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı kurulur."*

Türkçe öğretimi / eğitimi ana bilim dallarının programları tarihî süreç içerisinde gereken güncellemeler, iyileştirmeler doğrultusunda değişikliklere uğramıştır. Söz konusu program, 1998, 2006 ve son olarak 2018 Programı şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Çoban 2020).

1998 Programı'ndaki teorik ders saati sayısı 125, 2006 Programı'ndaki ders saati sayısı 128'dir. Uygulama saatleri 1998 ile 2006 programlarında 34 ders saati ile aynı iken önerilen programda 17 saat artarak 51 ders saatine

çıkmıştır. Buna göre, önerilen programın uygulamaya ağırlık verdiği söylenebilir. 1998 Lisans Programı'ndan 142 kredi ve 159 saatle 2006 Lisans Programı'ndan ise 145 kredi ve 162 saatle mezun olunmaktadır (Keklik 2013, s. 1926). 2018 Programı'nda teorik ders saati 143; uygulama ders saati ise 14'tür. 2018 Programı'ndan 150 kredi 157 saat ile mezun olunmaktadır. 2018 Programı'nda meslek bilgisi dersleri teorik 44 saat, uygulama 12 saat, 50 kredi olmak üzere öğretim programının %33'ünü; genel kültür dersleri teorik 26 saat, uygulama 2 saat, 27 kredi olmak üzere öğretim programının %18'ini ve alan eğitimi dersleri teorik 73 saat, uygulama hiç olmamak üzere 73 kredi ile öğretim programının %49'unu oluşturmaktadır. Son Program'ın öncekilere göre kredi olarak daha yüksek krediye sahip olduğu, ders saati olarak ise azaldığı görülmektedir (Çoban 2020, s. 326). Program'da özellikle dil becerileri ile ilgili derslerdeki uygulama ders saatlerinin kaldırılması, bu derslerin sadece teorik derslerden teşkil edilmesi dikkat çekmektedir. "Dinlemeye yönelik teorik bir içerik söz konusudur. Bu öğretmen yetiştirme süreci açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir" (Melanlıoğlu 2020, s. 129).

5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMLARI

Bir dilin bilim dili olması, konuşan sayısının fazlalığı, geniş bir coğrafyada kullanılması, ait olduğu milletin ekonomik, siyasi bakımdan gücü ve üst kültüre aitliği gibi sebepler o dilin öğrenilmesindeki amacın temelini oluşturmaktadır. Türkçe, milattan önceye uzanan geçmişi, Türk soylu milletlerin dünyanın geniş bir alanında bulunuyor olması, Türk dilini kullananların sayısının fazla olması, Türklerin siyasi ve ekonomik gücü gibi sebeplerle dünyada öğrenilmek istenilen diller arasında yer almaktadır. Türkçe öğretimi ile ilgili olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında bu görevi yürüten birçok kurum olduğu görülmektedir. Üniversitelerde bulunan Türkçe öğretim merkezleri, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi kurumlar buna örnektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olan talebin artmasında özellikle son yıllarda Türkiye coğrafyasının etrafında yaşanan olaylar etkili olmaktadır.

Son yıllarda Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması, göçmenlerin sayısal artışı ve yurt dışında açılan merkezlerin çoğalması Türkçe öğretim programıyla ilgili bazı çalışmaların yapılmasını sağlamış; bu programlar da yabancı dillerin öğretim programı göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Biçer 2019, s. 68). Türkçe öğretiminin hedef kitlelerinden birini de Türk devlet ve topluluklarından gelenler oluşturmaktadır (Alyılmaz 2010).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ayrı bir disiplin olarak görülmeli ve bu alanda kullanılacak bir eğitim programı hazırlanmalıdır (Göçer ve Moğul 2011, s. 808). Yabancılara Türkçe öğretiminin ana dili olarak Türkçe öğreti-

minden farklılıklar göstermesi, kendine özgü içerikler ve özellikler barındırması, modern dil öğretimi anlayışıyla bağdaşıklık göstermesi ve diğer dünya dillerinin öğretimi ile aynı seviyeye yaklaşmasında önemli hususlardan birisi de bu alanda farklı yaş seviyelerini, farklı dil ailelerini, farklı meslekleri hedef alan öğretim programlarının geliştirilmesine bağlıdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili olarak hazırlanan programlarda ilkokul, ortaokul düzeyi için hazırlanan programlar kadar güçlü bir tecrübeye ve maziye sahip olunmadığı görülmektedir. "Türkçeyi öğretecek olanların Türkçeyi yabancılara mı, Türkiye dışından gelen Türklere mi / Türk soylulara mı, Türkiye'deki öğrencilere mi öğreteceklerini bilmeden ve buna uygun koşulları oluşturmadan başarılı olmaları mümkün değildir" (Alyılmaz 2018, s. 2456).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu programlar hakkında Şen (2016a, s. 547) şunları dile getirmektedir: İlki 1986 yılında ikincisi 2000 yılında olmak üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili iki kez program yayımlanmıştır. Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları, Kitap Yazma Seferberliği Yüksek İcra Kurulu Başkanlığının 15.10.1985 tarih ve 651 sayılı teklifi üzerine Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 27.1.1986 tarih ve 29 sayılı kararı ile Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığının 11.2.1986 tarih ve 2 sayılı kararı ile kabul edilmiştir. Program dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Yurt Dışındaki İşçi Çocukları İçin Türkçe-Türk Kültürü Öğretim Programı yer almaktadır. İkinci bölümde Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, İnkılap Tarihi, Atatürkçülük Programı, üçüncü bölümde Müzik Programı, dördüncü bölümde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı yer almıştır.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hazırlanan ve kamuoyuyla paylaşılan az sayıda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı bulunmaktadır. Bu programların hazırlanmasında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni temel kaynak kabul edilmekte ve amaç ile kazanımlar bu metinden hareketle yazılmaktadır. Ayrıca hâlihazırda geliştirilmiş bir öğretim programları olmasa dahi kendi kitabını basmış olan birçok Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) de bu kitapların hazırlanmasında yine aynı metni temel almaktadır (Ulutaş ve Kara 2019, s. 235). Yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğrenmeye duyulan istek sonucu Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye Diyanet Vakfı, üniversiteler bünyesinde hizmet veren Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) gibi kurum ve kuruluşlar yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi faaliyetlerinin yürütülmesinde sorumluluk üstlenmektedir. Bu kurum ve kuruluşlarda gerçekleşen öğretimde standardın sağlanmasında ise bugüne

kadar Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınmıştır (Balcı ve Melanlıoğlu 2020, s. 174).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde program geliştirmenin bilimsel temellerden yoksun olduğu bir dönemde ders kitaplarının öğretim programı olarak kullanılması durumu uzun yıllar hâkim olmuştur. "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ihtiyaçlara bağlı olarak belirlenmiş hedefler ve kazanımlar çerçevesindeki programlarla değil, yazılan kitaplara göre yapılan planlar çerçevesinde yürütülmektedir" (Kan, Sülüşoğlu ve Demirel 2013, s. 30).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geliştirilen programlardan birisi de Ankara Üniversitesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'dır. Program'ın alandaki boşluğu büyük ölçüde doldurduğunu söylemek mümkündür.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda son yıllarda meydana gelen gelişmeler, Türkçe öğretiminin uluslararası dil öğretimi standartlarına uygun olarak profesyonel eğitim kadrosuyla yapılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu kapsamda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak Türkiye Maarif Vakfı tarafından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı hazırlanmıştır (Kaya ve Kardaş 2020, s. 2).

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Program'da ilk önce programın temel dayanakları ve yaklaşımı ele alınmış, programın genel amaçlarına yer verilmiş, programın yapısı ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımına değinilmiş ardından kazanımlara ve seviyelere göre dil yapılarına yer verilmiştir (Türkiye Maarif Vakfı 2020).

Dil öğretiminin gelişen teknolojik imkânlar doğrultusunda uzaktan eğitim yoluyla da yapılabilmesinin önü açılmıştır. "Uzaktan eğitimin dil öğrenenler açısından da önemi büyüktür. Uzaktan eğitim sayesinde daha geniş kitlelere ulaşmak mümkündür. Böylece Türkçenin dünya dili olmasına da büyük katkı sağlanmış olur. Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Artan bu talebin de karşılanması gerekir. Yüz yüze eğitimle bu talepler sınırlı sayıda karşılanabilir; ancak uzaktan eğitim için böyle bir sınırdan bahsetmek mümkün değildir" (Şen 2016b, s. 415). Özellikle yabancı dillerin öğretiminde kullanılan bu uzaktan eğitim imkânlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de belirli bir program kapsamında değerlendirilmesi önem taşıyacaktır.

SONUÇ

Bireyin ileri dönem hayatına hazırlanmasını, bu dönemde yaşayacağı durumlara karşı çözüm üretebilme becerisi gösterme ve hayatını şekillendirebilme becerilerinin geliştirilmesini amaç edinen eğitim ve öğretim faaliyetleri büyük önem arz etmektedir.

Eğitim ve öğretimin de belirli bir plan içinde, önceden belirlenmiş sınırlar, amaçlar, yöntemler, ölçme ve değerlendirme vd. dâhilinde yürütülmesi ulaşılması amaçlanan hedeflere en kısa yoldan gidilmesini sağlamaktadır. Bu durum yaşanan yenilikler, değişen amaçlar, ihtiyaçlar göz önünde tutularak gerektiğinde güncellenen öğretim programlarının önemini ortaya koymaktadır. Bireyin ihtiyaç duyacağının düşünüldüğü bilgi ve becerilerin kendisine en iyi, en kolay şekilde öğretilmesinin sınırlarının çizildiği öğretim programları her ders için büyük önem taşıdığı gibi Türkçe dersi için de oldukça değerlidir.

Türkçe öğretimi açısından ele alındığında Türkçe öğretiminin gerçekleştiği en alt kademeden en üst kademeye; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine kadar her alanda Türkçe dersi için bir öğretim programıyla karşılaşılmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşunun ilk yıllarından itibaren Atatürk'ün eğitim ve öğretim alanındaki yapılanma ile ilgili yakın alakası ve Türkçeye vermiş olduğu önem; zaman zaman Türkçe dersi müfredatı için belirtmiş olduğu görüşler Türkçe dersi ile ilgili hazırlanacak müfredatların yol haritası olma özelliğine sahiptir.

Bu çalışmada Türkçe öğretiminde kullanılan programların sınıflandırılmasının ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve lisans düzeyleri ile yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan programlar şeklinde ele alınılması düşünülmüştür. İlkokul ve ortaokullardaki Türkçenin öğretimi için lisans düzeyinde Türkçe öğretmeni yetiştirmenin ve burada kullanılan programın da ne derece ihtiyaca cevap verebileceğinin bilinmesi gerekmektedir. Özellikle son yıllarda çeşitli sebeplerle artış gözlenen Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ihtiyacı da bu alanda kullanılan programların ve yeni oluşturulan örneklerin önemini göstermektedir.

Türkçe dersi için her kademede geliştirilen programlarda eğitim alanındaki yeniliklerden haberdar olunarak gerekli güncellemelerin ve eklemelerin yapıldığı görülmektedir. Program hazırlayıcıların genel amaç ve hedeflerde çok büyük değişimler olmadan davranış ve kazanım boyutunda, kullanılacak yöntemler ve ölçme değerlendirme aşamalarında programlara uluslararası alanyazındaki program geliştirme hakkındaki yenilikleri de dikkate alarak müdahale ettiği gözlemlenmektedir. Değişen şartlar ve durumlar karşısında, eğitim alanındaki yenilikler doğrultusunda bu müdahalelerin olması doğal karşılanmaktadır.

Ortaokul programlarıyla bağlantılı olarak öğretmen yetiştirme alanlarındaki programların bu düzeydeki ihtiyacı karşılar nitelikte olması gerekmektedir. Türkçe dersi özelinde lisans programları ile ilgili olarak meslek bilgisi ve genel kültür başlıkları altındaki derslere verilen önemin ve programdaki yerin alan eğitimi dersleri ile ilgili olarak da Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda güncellenmesi hedeflenen amaçlara daha doğru ulaşılmasını sağlayacaktır. Söz konusu programa özellikle uygulama boyutu açısından da eklemeler yapılması düşünülmelidir.

Yabancılar için Türkçenin öğretimi alanında özellikle son yıllarda edinilen tecrübeler ve bu tecrübelere dayalı olarak birikimi artan alanyazın bilgilerinden hareketle ilgililerin bir araya gelerek oluşturacağı öğretim programları da bu alandaki öğretimin daha da iyiye gitmesine vesile olacaktır.

KAYNAKLAR

Ağar, Mehmet Emin (2004), "Türkçe Öğretiminin Tarihçesi", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *1(1)*, s. 1-10.

Alcı, Bülent (2019), "Eğitim Programı Tasarımı ve Modeller", *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* (Ed. Hasan Şeker) içinde, Anı Yayıncılık, Ankara.

Altunkeser, Fatma ve Coşkun, İbrahim (2016), "2009 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması ve Değerlendirilmesi", *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *USOS 2016 Özel Sayısı*, s. 114-135.

Alyılmaz, Cengiz (2010), "Türkçe Öğretiminin Sorunları", *Turkish Studies*, *5(3)*, s. 728-749.

Alyılmaz, Semra (2018), "Türkçe Öğretiminde Hedef Kitlenin / "Öğrenen"in Önemi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7(4)*, s. 2452-2463.

Arcagök, Serdar, Kobak, Gizem, Demir, Mehmet Kaan ve Şahin, Çavuş (2017), "Dik Temel Yazı ve Bitişik Eğik Yazı Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *5(4)*, s. 861-879.

Arslan, Akif (2009), "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13(1)*, s. 143-154.

Atik, Selçuk ve Aykaç, Necdet (2017), "2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18(3)*, s. 586-607.

Balcı, Ahmet, Coşkun, Eyyup ve Tamer, Mehmet (2012), "Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *1(1)*, s. 1-13.

Balcı, Mustafa ve Melanlıoğlu, Deniz (2020), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Üzerine", *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10(2)*, s. 173-198.

Bayburtlu, Yavuz Selim (2015), 2015 "Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi", *Turkish Studies*, *10(15)*, s. 137-158.

Benek, İbrahim ve Kocakaya, Serhat (2012), "İstasyonlarda Öğrenme Tekniğine Yönelik Öğrenci Görüşleri", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1(3)*, s. 8-18.

Biçer, Nurşat (2019), "Öğrenen İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Geliştirme", *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politika, Program, Yöntem ve Öğretim* (Ed. Emrah Boylu ve Latif İltar) içinde, Pegem Akademi, Ankara.

Budak, Çiğdem (2010), *Türkiye'de İlkokul Programları ve Yabancı Uzmanların İlkokul Programlarına Olan Etkisi (1923-1960)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Bulut, Kenan (2019), "2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *24(3)*, s. 862-881.

Büyükalan Filiz, Sevil ve Yıldırım, Nilay (2019), "Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi", *İlköğretim Online*, *18(4)*, s. 1550-1573.

Calp, Mehrali (2005), *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitapevi, Konya.

Cicioğlu, Hasan (2010), "Türkiye Cumhuriyetinde Ortaöğretimin Gelişimi", *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde, s. 137-172.

Çifci, Musa ve Soyuçok, Mehmet (2018), "Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarının İşlevsel Okuma Açısından İncelenmesi (1924-2015)", *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *6(4)*, s. 455-476.

Çifci, Musa, Batur, Zekerya ve Duru, Kadir (2017), "Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Konuşma Becerisi Açısından İncelenmesi", *Turkish Studies*, *12(6)*, s. 215-234.

Çoban, İsmail (2020), "Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki Seçmeli Ders Sorunu", *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (Ed. Cengiz Alyılmaz - Onur Er - İsmail Çoban) içinde, Eğiten Kitap, Ankara.

Dee, Jay R. and Heineman, William A. (2016), "Understanding the Organizational Context of Academic Program Development", *New Directions For Institutional Research*, *168*, s. 9-35.

Demeuse, Marc ve Strauven, Christine (2016), *Politik Kararlardan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi, Ankara.

Demirel, Özcan (1992), "İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8(8)*, s. 31-38.

Demirel, Özcan (2020), *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara.

Direkçi, Bekir, Akbulut, Serdar ve Şimşek, Bilal (2019), "Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Dijital Okuryazarlık Becerileri Bağlamında İncelenmesi", *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *7(16)*, s. 797-813.

Duman, Bilal (2004), "İlköğretim Türkçe Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Konya ve Muğla Örneklerinin Karşılaştırılması)", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2(1)*, s. 85-108.

Dursunoğlu, Halit (2006), "Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihî Gelişimi", *Millî Eğitim Dergisi*, *34(169)*.

Durukan, Erhan (2015), "Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları", *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *5(8)*.

Engin, Ali Osman ve Arslan, Aysel (2019), "5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Gaziantep İli Örneklemi)", *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3(5)*, s. 19-39.

Erdem, Eda ve Demirel, Özcan (2002), "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*, s. 81-87.

Ertürk, Selahattin (2017), *Eğitimde Program Geliştirme,* Edge Akademi, Ankara.

Eyüp, Bircan (2008), *İlköğretim İkinci Kademe 1981 İle 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Fer, Seval (2020), *Eğitimde Program Geliştirme Kuramsal Temellere Bakış*, Pegem Akademi, Ankara.

Genç, Salih Zeki (2007), "Cumhuriyetten Günümüze İlköğretimde Program Geliştirme Çalışmaları", *A.Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2(2)*, s. 123-137.

Girgin, Yüksel (2011), "Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949, 1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi", *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2(1)*, s. 11-26.

Göçer, Ali ve Moğul, Selçuk (2011), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış", *Turkish Studies*, *6(3)*, s. 797-810.

Göğüş, Beşir (1970), "Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, *C 18*, s. 123-154.

Gözütok, F. Dilek (2003), "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları", *Millî Eğitim Dergisi*, *160*, s. 44-64.

Güçlü, Mustafa (2013), "Evaluation of Articles Related to Program Development in Education Published in The Journal of Primary Education" *Educational Research and Reviews*, *8(21)*, s. 2122-2129.

Gültekin, Mehmet (2020), "Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programlarındaki Gelişmeler", *Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programları* (Ed. Mehmet Gültekin) içinde, Pegem Akademi, Ankara.

Güneş, Firdevs (2009), "Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6(11)*, s. 1-21.

Güngör Yereyıkılmaz, Fisun (2020), "Türkçe Dersi Öğretim Programı", *Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programları* (Ed. Mehmet Gültekin) içinde, Pegem Akademi, Ankara.

Güzel, Abdurrahman (2003), "Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Anabilim Dalları Hakkında Yeni Projelerimiz", *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi Prof. Dr. Ahmet Bican ERCİLASUN'a Armağan*, s. 63-86.

Hewitt, Thomas W. (2018), *Eğitimde Program Geliştirme: Neyi Neden Öğretiyoruz,* (çev. ed. Serhat Arslan), Nobel, Ankara.

Kan, Mustafa Onur, Sülüşoğlu, Betül ve Demirel, Özcan (2013), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ile İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *10(24)*, s. 29-42.

Karadağ, Özay (2012), "Anlama Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na Eleştirel Bir Bakış", *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *36(1)*, s. 97-110.

Karakuş, Neslihan (2020), "Geçmişten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları -3- 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programları (1929, 1931-32, 1938, 1949, 1962, 1981)", *Türkçe Dersi Öğretim Programları* (Ed. Ahmet Akçay ve Mehmet Nuri Kardaş) içinde, Pegem Akademi, Ankara.

Kaya, Mustafa ve Kardaş, Mehmet Nuri (2020), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı Üzerine Bir İnceleme", *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, *4(1)*, s. 1- 20.

Keklik, Saadettin (2013), "Yeni Eğitim Sistemi (4+4+4) Değişikliği Kapsamında Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının İncelenmesi ve Öneriler". *Turkish Studies*, *8(1)*, s. 1911-1930.

Kocayiğit, Ali ve Aykaç, Necdet (2019), "İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi (1923-2017)", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16(44)*, s. 251-279.

Kutlubay, Hümeyra (2015), *1928'den Günümüze Kadar Türkçe Öğretimi Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

MEB (1981), "Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı", *Tebliğler Dergisi*, *2098*, s. 327-356.

MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7,8. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara.

MEB (2018), *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar,* Ankara.

Melanlıoğlu, Deniz (2008), "Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları", *Eğitim ve Bilim*, *33(150)*, s. 64-73.

Melanlıoğlu, Deniz (2020), Dinleme Eğitiminin Güncel Sorunları, *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (Ed. Cengiz Alyılmaz - Onur Er - İsmail Çoban) içinde, Eğiten Kitap, Ankara.

Oliva, Peter F. ve Gordon, William R. (2018), *Program Geliştirme* (çev. ed. Kerim Gündoğdu), Pegem Akademi, Ankara.

Ömeroğlu, Ali Ferhat (2018), "Dil Bilgisi Öğretiminin 2004-2017 Yılları Arası Türkçe Dersi Öğretim Programları Açısından İncelenmesi", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *6(1)*, s. 260-280.

Öncül, Remzi (2000), *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Özenç, Emine Gül (2018), "2015 ile 2017 İlkokul Türkçe Öğretim Programının Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi", *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *4(2)*, s. 38-50.

Polatcan, Faruk (2015), "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşleri", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12(32)*, s. 388-400.

Şahin, Dursun ve Bayramoğlu, Cansu Dilara (2016), "2015 Türkçe Öğretim Programının Metin Tür ve Tema Seçimi Bakımından Değerlendirilmesi", *Turkish Studies*, *11(3)*, s. 2095-2130.

Şen, Ülker (2016a), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş İki Program: 1986 ve 2000 Programları", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4(4)*, s. 545-558.

Şen, Ülker (2016b), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Programları", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17(2)*, s. 411-428.

Temiz, Mesut (2015), *Cumhuriyet Dönemi Türkçe Öğretim Programlarının Okuma Eğitimi Yönünden Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Temizyürek, Fahri ve Balcı, Ahmet (2015), *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Nobel, Ankara.

Türkiye Maarif Vakfı (2020), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*, İstanbul.

Uçgun, Duygu (2013), Tarihî Süreç İçerisinde Türkçe Öğretim Programları ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay) içinde, Pegem Akademi, Ankara.

Ulusu, Banu ve Aytan, Talat (2018), "Cumhuriyet'in İlk Çeyreğinde Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılan İki Çalışma Üzerine Bir Değerlendirme", *Türkiye Eğitim Dergisi*, *3(2)*, s. 47-65.

Ulutaş, Mustafa ve Kara, Mehmet (2019), "TÖMER Türkçe Öğretim Programları Okuma Kazanımlarının Bilişsel Stratejiler Açısından İncelenmesi", *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *5(2)*, s. 232-250.

Varış, Fatma (1988), *Eğitim Bilimine Giriş,* Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Varış, Fatma (1994), *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler,* Alkım Yayıncılık, Ankara.

Yeşiltaş, Hülya, Karafilik, Fatma ve Bakar, Elif (2019), "1924'ten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yazı", *Millî Eğitim*, *48-Özel Sayı*, s. 97-128.

Yıldız, Ümit ve Asma, Burak (2020), "Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (1924-2018) Dil Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Tekniklerin İncelenmesi", *Kastamonu Education Journal*, *28(3)*, s. 1168-1180.

XI. BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ*

* Prof. Dr. Yıldız Teknik Ü. Eğitim Fakültesi.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

GİRİŞ

Günümüzde bilimdeki hızlı ilerleme eğitim alanındaki bakış açılarını köklü bir şekilde etkilemektedir. Aslında bu etkilenmenin kaynağı eğitimin kendisi olmaktan ziyade felsefe, tıp ve psikoloji gibi bilim dallarının insana dair algılarını değiştirmeleridir. Eğitim fakültelerinin daha ilk sınıflarından itibaren öğrenciler davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı gibi kavramlar ile karşılaşmaktadır. Genel olarak insan doğasının dünyaya karşı duruşunu tasvir etme amacında olan bu anlayışlar eğitim sahasına indiğinde de öğrenenin eğitime karşı duruşunu ifade etmekte ve yaklaşım kavramı ortaya çıkmaktadır. Yaklaşım "Bir olayı, bir konuyu ya da bir sorunu, temel noktalarda benzerlerinden farklılıklar gösteren; ancak kendi içinde tutarlılığı olan ele alış, değerlendiriş, anlamlandırış ve yorumlayış biçimi" (Bakırcıoğlu 2012, s. 988) olarak ifade edilebilir.

Türkçe eğitimi süreçleri açısından öğrenme yaklaşımları, dil açısından da dil bilimi yaklaşımları ön plana çıkmakta ve dil eğitimi sürecini etkilemektedir. Bu anlamda yaklaşımın, diğer öğrenme süreçlerinin ve sürece ilişkin ögelerin mantığını ortaya koyan bir anlayış sunduğunu ifade edebiliriz.

Yöntem "Genel anlamda, olaylar ve kavramlar üzerinde çalışmanın düzenli yolu, özellikle bilimsel gerçekleri ortaya koymadaki düzenli çalışma biçimi"dir (Öncül 2000). Teknik ise, "Bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü" olarak tanımlanabilir (Demirel 1995). "Yaklaşım, yöntem ve teknik ayrımının ilk olarak 1963 yılında Edward Anthony ile ortaya atıldığı bilinmektedir. Ona göre yaklaşım, bir dil öğretiminin ve öğreniminin doğasına ilişkin birbiri ile bağlantılı bir dizi kuramdır. Yaklaşım, dil öğrenmenin genel doğası üzerinde durur. Yöntem, belli bir yaklaşım ile uyum içinde veya bir yaklaşıma dayalı olarak üretilmiş dil öğretim malzemelerinin planlı sunuş yoludur. Yaklaşım genelde kendi savlarını kanıtlamaya odaklı iken yöntem belli bir gruba belli programla ve ders materyali ile sunuş yoludur. Teknik ise daha çok sınıfta uygulamaya yönelik özellikler içerir." (akt. Demirekin 2016). Örneğin "yapılandırmacılık" bir yaklaşımken "proje tabanlı öğrenme" bir yöntem ve buna bağlı olarak öğrenciler tarafından kullanılabilecek soru-cevap bir tekniktir. Bir teknik farklı pek çok yönteme uygun olarak kullanılabilir. Yaklaşımlar genellikle mevcut eğitim programları

ile Türkçe eğitimi sürecinde görünür hâle gelir ancak yöntem ve teknik seçimi öğretmen tarafından gerçekleştirilir. Bu bakımdan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mevcut yaklaşım, yöntem ve teknikleri bilmesi ve bunları hedef kitleye uygun olarak kullanması önemlidir.

Dil öğretiminde yöntem kavramına ilişkin orijinal bir sınıflama da Richard ve Rodgers (2001, s. 33) tarafından geliştirilmiştir. Bu sınıflandırma aşağıda gösterilmiştir:

YÖNTEM (METOT)

Yaklaşım (Approach)	**Tasarım (Design)**	**Uygulama (Prosedür)**
a. Dilin doğasına ilişkin kuram -Dilin doğasının açıklanması -Dil yapılarının temel birimlerinin açıklanması b. Dil öğrenmenin doğasına ilişkin bir kuram -Dil öğreniminde yer alan psikodilbilim ve bilişsel süreçler -Bu süreçlerin başarılı bir şekilde kullanılmasına izin veren ortamlar	**a. Yöntemin genel ve özel hedefleri** b. İzlence modeli -Dil bilimsel öğelerin ve/veya konuların içeriğinin seçimi ve düzenlenmesine ilişkin kriterler c. Öğrenme/öğretim aktivitelerinin türleri Sınıfta ve materyallerde kullanılacak görev ve etkinlikler türleri d. Öğrenci rolleri -Öğrenciler için belirlenen öğrenme görevi türleri -Öğrenenlerin öğrenme üzerinde sahip oldukları kontrol derecesi -Öğrencilerin gruplanma biçimleri -Öğrenenlerin başkalarının öğrenmesini etkileme derecesi -Bir işlemci, uygulayıcı, başlatıcı, problem çözücü olarak öğrenenin görüşü e. Öğretmen rolleri -Öğretmenlerin yerine getirdiği işlev türleri -Öğrenme üzerindeki öğretmen etkisinin derecesi -Öğretmenin öğrenmenin içeriğini belirleme derecesi -Öğretmen ve öğrenenler arasındaki etkileşim türleri f. Programlı öğretim materyallerinin rolü -Materyallerin birincil işlevi -Malzemelerin türleri (Ders kitabı, görsel-işitsel malzeme) -Materyallerin diğer girdilerle ilişkisi -Öğretmen ve öğrenciler hakkında varsayımlar yapma	**a. Yöntem kullanıldığında gözlemlenen sınıf teknikleri, uygulamaları ve davranışları** -Öğretmen tarafından kullanılan zaman, mekân ve ekipman açısından kaynaklar -Derslerde gözlemlenen etkileşim örüntüleri -Yöntem uygulandığında öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan taktik ve stratejiler

Türkçe öğretimini, bir bütün olarak ana dili öğretimi olarak değerlendirdiğimizde her bir aşama için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin izlenmesi kaçınılmazdır (Şahbaz 2013). Ders için belirlenen amaçlara göre derslerin işlenmesinde; öğretmenlerin öğrencinin seviyesine ve konuya uygun, denenmiş ve başarılı bulunmuş yaklaşım ve yöntemlerin kullanması gerekmektedir (Taşkaya ve Muşta 2008). Dil öğretiminde yöntem, öğrenciyi eğitimin amaçlarına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştıracak olan bir öğretim unsurudur (Memiş ve Erdem 2013). Buna bağlı olarak öğretmenin amaca yönelik olarak uygun yöntemler seçmesi ve buna uygun olarak öğrenme sürecini tasarlaması son derece önemlidir. Türkçe öğretiminde kullanılabilecek güncel yöntemlerden bazıları şunlardır:

1. AKRAN DESTEKLİ ÖĞRENME

Alan yazın incelendiğinde; akran eğitimi çalışmaları; bazı araştırmalarda akran danışmanlığı (Peer Counseling), bazı araştırmalarda akran öğretimi (Peer Tutoring), bazı çalışmalarda ise akran destekli öğrenme (Peer Assisted Learning) gibi isimlerle tanımlanmaktadır. Bu tür eğitim modellerinin tümünün amacına bakıldığında; yapılan işin aynı olduğu, yani akran rehberliğinde verilen bir eğitim modeli olduğu görülmektedir (Ünver ve Akbayrak 2013, s. 214). "Yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri" (TDK) akran olarak ifade edilmektedir. Akran eğitimi; ortaklaşa/işbirlikçi öğretim ve öğrenme stratejisini tanımlayan bir terimdir. Öğrenciler aktif ve eşit statüye sahip, birbirlerini yönlendirmekte, uygulamalarda paylaşım yapmakta, tartışma ve geri bildirim sürecine aktif şekilde katılmaktadırlar (Ünver ve Akbayrak 2013, s. 2014). Akran öğrenimi, statü eşitleri veya eşleştirilmiş arkadaşlar arasında aktif yardım ve destek yoluyla bilgi ve becerinin kazanılması olarak tanımlanabilir. Bu, benzer sosyal gruplardan insanların, bunu yaparak öğrenmelerini ve öğrenmeleri için birbirlerine yardım etmelerini de içerir (Topping 2005, s. 631). Topping ve Ehly (1998) akran destekli öğrenmenin boyutlarını şu şekilde ifade etmektedir:

Müfredat içeriği: Bilgi ve becerinin kapsamı. Akran destekli öğrenmenin kapsamı çok geniştir ve literatürde akla gelebilecek hemen hemen her konuda uygulamalar rapor edilmektedir.

Benzer grupların eşleştirilmesi: Bazı çalışmalar, bir grup akranla çalışan bir yardımcı ile uygulanır ancak grubun boyutu 2 ila 30 veya daha fazla arasında değişebilir. Bazen iki veya daha fazla yardımcı grubu bir araya getirir.

Kurum içi ve kurumlar arası: Akran destekli öğrenme genellikle aynı kurumun içinde gerçekleşse de zaman zaman daha üst seviyeden kurumlardaki akranlardan destek alınabilir.

Eğitim kademesi: Destek alan veya destek veren akranlar farklı kademelerden olabilir.

Aynı yeteneklerden veya yetenekler arası eşleştirme: Birçok proje çapraz yetenek temelinde faaliyet gösterse de (aynı kademede olsalar bile) aynı yetenekli öğrencilerin akran desteğine artan bir ilgisi vardır. Burada yardımcı akran, müfredatın yalnızca çok küçük bir bölümünde üstün bir ustalığa sahip olabilir veya tümü eşit yetenekli olabilir.

Sabit veya karşılıklı roller: Özellikle aynı yetenekli öğrencilerin yer aldığı çalışmalarda rollerin kalıcı olması gerekmez. Stratejik anlarda yapılandırılmış rol değişimi (karşılıklı destek), tüm katılımcıların yardımcı akran olması açısından daha fazla yenilik ve özsaygıyı daha da artırma avantajına sahip olabilir.

Zamanlama: Akran destekli öğrenme sınıftaki eğitimi desteklemek için normal eğitim düzeninde, sınıf dışında veya her iki durumda da planlanabilir.

Yer: Akran desteğinin amacına bağlı olarak değişiklik gösterir.

Yardımcıların özellikleri: Geleneksel varsayım yardımcıların çok iyi öğrenciler olması gerektiğiydi (yani öğretmenlere en çok benzeyenler). Bununla birlikte, yeteneklerdeki çok büyük farklılıklar yardımcı akran için yetersiz uyarıcı olabilir ve diğer büyük farklılıklar sürecin uygun bir şekilde devam etmesini engelleyebilir.

Yardım Alanların Özellikleri: Bütün gruplar veya alt gruplar (özellikle yetenekli ve zeki olanlar, engelli olanlar, düşük başarı, başarısızlık veya okulu bırakma riski altında kabul edilenler vb.) için uygundur.

Hedefler: Uygulamalar; entelektüel (bilişsel) kazanımları, resmî akademik başarıyı, duygusal ve tutumsal kazanımları, sosyal ve duygusal kazanımları, öz saygı ve benlik kavramı kazanımlarını hedefleyebilir.

Gönüllülük veya zorunluluk: Bazı projeler zorunlu katılım gerektirirken diğerlerinde yardımcı akranlar kendileri seçerler. Bunun sürecin kalitesi üzerinde belirgin etkileri olabilir.

Güçlendirme: Bazı uygulamalar yardımcı akranlar (ve bazen de yardım edilenler) için dışsal pekiştirmeyi içerirken, diğerleri içsel motivasyona dayanır. Basit sosyal övgünün ötesinde, dışsal ödül, sertifika, kurs kredisi veya ücreti gibi daha somut pekiştirme şeklinde olabilir.

Yukarıdaki sıralama dikkate alındığında akran destekli öğrenmenin pek çok boyutu olduğu görülmektedir. Bu yöntemden faydalanmak için öğretmen öncelikli olarak müfredat içeriğinin yöntemin uygulanmasına uygun olup olmadığını düşünmelidir. Daha sonra eşleştirme yapacağı gruplara karar vermelidir. Bunu yaparken en doğru yol sınıf içi dinamikleri gözlemleyerek hareket etmektir. Nitekim sınıf içerisinde bazı öğrenciler diğer öğrencilerle birlikte çalışmaktan hoşlanmayabilir veya çalışma esnasında olumsuz etkileşimler olabilir. Öğretmen bunu en aza indirgeyecek şekilde grup seçimlerine karar vermelidir. Ayrıca grupların her zaman sabit olması destek veren ya da destek alan akran için sıkıcı bir hâl almaya başlayabilir. Bu sebeple öğretmen sürekli olarak öğrencileri motive edici uygulamalar planlamalıdır.

Akran destekli öğrenme sürecinde öncelikle derste işlenecek konuyla ilgili öğrencilere okuyacakları ödevler verilir ve bunlarla ilgili derse başlamadan önce okuma sınavları uygulanır. Bu sınavların amacı öğrencilerin derse girmeden önce konuyla ilgili bazı ön bilgilere sahip olmalarını sağlamaktır. Bu şekilde oluşturulan ön bilgiler derste detaylı bir şekilde işlenecek olan konulara temel oluşturacaktır (Yeşiloğlu vd. 2017, s. 312). Akran öğretiminin temel hedefleri, dersler sırasında öğrenci etkileşiminden yararlanmak ve öğrencilerin dikkatini temelde yatan kavramlara odaklamaktır. Ders kitabında veya ders notlarında kapsanan ayrıntı seviyesini sunmak yerine, dersler kilit noktalara ilişkin bir dizi kısa sunumdan oluşur ve her birinin ardından tartışılan konuyla ilgili kısa kavramsal sorular gelir. Öğrencilere önce cevapları formüle etmeleri için zaman verilir ve ardından cevaplarını birbirleriyle tartışmaları istenir. Bu süreç (a) öğrencileri geliştirilmekte olan argümanlar üzerinden düşünmeye zorlar ve (b) onlara (öğretmene olduğu kadar) kavramı anlamalarını değerlendirme yolu sağlar (Mazur 1997, s. 11). Mazur (1997) bu süreci şu şekilde ifade etmektedir:

1. Öğrencilere soru sorulur. (1 dakika)
2. Öğrencilere düşünmeleri için süre verilir. (1 dakika)
3. Öğrenciler kişisel cevaplarını kayıt altına alır. (İsteğe bağlı)
4. Akranlar cevaplar konusunda tartışır ve birbirlerini ikna eder. (Akran öğretimi) (1-2 dakika)
5. Öğretmene geri bildirim verilir. (Cevapların sayımı)
6. Doğru cevap açıklanır. (2+ dakika)
7. Doğru cevap %90'dan fazlaysa bir sonraki konuya geçilir.
8. Doğru cevap %90'dan azsa konu tekrar edilir ve yeniden kavramsal anlama testi uygulanır.

Mazur'un (1997) akran destekli öğrenme anlayışına uygun olarak işlenen Türkçe ders örneğini inceleyelim:

Süre: 40 dakika Kazanım: T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Ön Hazırlık: Bir önceki derste öğrencilere fiilimsiler ile ilgili tanımların ve örneklerin yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılır. Öğrencilerden çalışma kâğıtlarında yer alan tanımları okumaları ve örnekleri incelemeleri istenir.
1. Öğretmen tahtaya fiilimsiler ile ilgili kavramsal düzeyde bir soru yazar. Öğrencilere 1 dakika süre verir ve cevaplarını not almalarını ister. 2. Herkes önce yanında oturan arkadaşı ile 1-2 dakika soruların cevaplarını tartışır. Eğer fikri değişen olursa fikir değişikliği sebebini de not alması istenir. 3. Öğretmen öğrencilerin cevaplarını sorar. Eğer %90 üzerinde doğru cevap varsa öğretmen başka bir soru ile sürece devam eder. Ayrıca fikrini değiştiren öğrencilerin de fikirlerini niçin değiştirdiği sorulur. 4. Öğretmen doğru cevap detaylı bir biçimde açıklar. 5. Eğer başarı oranı %90'ın altında ise fiilimsiler ile ilgili öğretmen konu tekrarı yapar. 6. Konu tekrarından sonra öğrencilere kısa bir süre verilir ve arkadaşları ile konuyu tartışmaları ve sorularını not almaları istenir. 7. Hazırladıkları soruları öğretmene soralar ve öğretmen soruları cevaplandırır. 8. Öğretmen yeni bir soru sorar ve yanıtların durumuna göre sıradaki konuya geçer veya konuyla ilgili tekrar anlatım yapar.

Akran Eğitimi, her öğrencinin sunulan temel kavramları uygulamasını ve ardından bu kavramları diğer öğrencileri açıklamasını gerektiren etkinlikler yoluyla öğrencileri ders sırasında meşgul eder (Crouch ve Mazur 2001, s. 970). Vygotsky'e (1978) göre, çocukluk tartışmaları sayesinde çocuklar çoğunlukla aynı durumu görmelerinin birçok yolunun olduğunu fark ederler. Çocuklar, bir duruma birçok farklı açıdan bakma yeteneğini geliştirebilir, "tartışma" sürecini içselleştirebilir. Bütün zihinsel süreç yalnızca çocukların yetişkinlerle etkileşimi ile ortaya çıkmaz, bazen de akranlarıyla etkileşim hâlindeyken gelişir (Akt. Yeşiloğlu 2017, s. 317). Özellikle 10-14 yaş aralığında bulunan ortaokul öğrencileri akranlarının fikir ve görüşlerine çok değer vermektedirler. Bu sebeple öğrenme sürecinde ifade edilen yaş grubundaki öğrencilerin birbirlerine destek vermelerini sağlamak önemlidir.

2. AKTİF ÖĞRENME

1970'lere kadar eğitim uygulamalarında baskın olan davranışçılık akımı öğrenenin edilgin alıcı olduğu varsayımından hareketle ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımın uygulandığı öğrenme-öğretme ortamlarında öğrenme; ödül, ceza, tekrar vb. etkenlerle gerçekleştirilmeye çalışılmakta ve her şeyin öğreten tarafından belirlendiği, sunulduğu ve kontrol edildiği bir ortam

oluşturulmaktadır. Bu durum zaman zaman eleştirilere yol açmıştır. Örneğin, Rousseau, Pestalozzi, Dewey gibi yazarlar geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışını eleştirmişler, geleneksel öğretim biçeminin öğrencilerin doğal öğrenme yetilerini gerilettiğini, onları pasifleştirdiğini ve düşünmelerini engellediğini belirtmişlerdir. Bu düşüncelerden hareketle, bugünkü aktif öğrenme modelinin temelinde yer alan; bilginin hazır olarak aktarılmaması, öğrencinin süreçte aktif olması vb. önerileri dile getirmişlerdir. Böyle bir modelin geliştirilmesi davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş süresinin hızlandığı ve dönüm noktası olarak adlandırılan 1970'lerden sonra olmuştur. Bu tarihten sonra aktif öğrenme modeli ortaya çıkmış, aktif öğrenme anlayışına yeni kavramlar yüklenmiş, temel düşüncelerine ilişkin kanıtlar elde edilmiş ve bu düşüncelerin sınıf ortamında uygulanmasına elverişli öğretim teknikleri geliştirilmiştir (Açıkgöz 2007, s. 7-8).

Aktif öğrenme pek çok şekilde tanımlanmıştır. Collins ve O'Brien'a (2003) göre aktif öğrenme, öğrencilerin meşgul oldukları, düşüncelerini yansıtmalarını ve bu düşünceleri nasıl kullanmalarını destekleyen etkinlikler sürecidir. Öğrencilerin kendi anlama ve kavram ya da belli bir disiplindeki problemleri işleme seviyelerini düzenli olarak değerlendirmelerini gerektirir. Katılarak veya katkıda bulunarak bilgiye ulaşılmadır.

Öğrencileri; bilgi toplama, düşünme ve problem çözme etkinliklerini içeren öğrenmelerinde zihinsel ve fiziksel olarak aktif tutan bir süreçtir (Akt. Michael 2006, s. 160). Çakmak'a (2000, s. 126) göre aktif öğrenme 'öğrenciler öğrenir, öğretmenler ise öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak yönde öğretir' şeklinde bir ifade ile özetlenebilir. Öğretmenin rolü öğrencileri öğrenilecek konuya motive etmek, öğrencinin rolü ise öğrenilecek konuya etkin olarak katılımda bulunmaktır. Gür ve Seyhan'a (2006, s. 21) göre ise aktif öğrenme; öğrencilere öğrenme etkinlikleri üzerinde belli bir dereceye kadar sahiplik ve kontrolün verildiği, öğrenme etkinliklerinin önceden belirlenmesinden ziyade açık uçlu olduğu ve öğrencilerin öğrenme deneyimine aktif olarak katılarak şekillendirebildiği öğrenme etkinliklerinin kullanılması ve öğrencilerin katıldığı uygulamalı çalışmalar, bilgisayar destekli öğretim, rol çalışması, iş deneyimi, bireysel proje çalışmaları, işbirlikli problem çözme, proje ödevleri gibi bir dizi farklı öğretim etkinlikleridir.

Bütün tanımların ortak noktası, aktif öğrenmenin öğrencilerin etkin olduğu bir öğrenme durumu şeklinde tarif edilmesidir. Kalem ve Fer'e (2003, s. 435) göre aktif öğrenme, öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayının içine çekmektir; ancak öğrenenin basit olarak öğrenme sürecine katılması değil, zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar

almaya teşvik eder. Öğrenen, öğretme sürecinde aktif olarak bulunur, kendi öğrenmesini yönlendirir, yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır ve diğer öğrenenlerle işbirliği içinde olur. Öğretmen ise bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen kişi konumundadır.

Öğrencilerin aktif durumda olması, öğretim etkinliklerinin öğrenci merkezli yürütülmesi anlamını taşımaktadır. Korkmaz'a göre, günümüz eğitim sistemlerinde öğrenci merkezli yöntem ve teknikler yeni bir paradigma oluşturmaktadır. Öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin eğitimin hangi aşamalarında daha etkili ve verimli olduğu tartışılmaktadır. Özellikle alan yazında konu alanları ve öğretim seviyeleri, yöntem seçiminde etkili olmaktadır. Bugün eğitim sistemleri öğretmen merkezliden öğrenci merkezliye, bilgiyi ezberlemeden düşünmeye ve anlamlandırmaya doğru yönelmektedir.

Kolb'a (1984) göre aktif öğrenmenin özellikleri şunlardır: Öğrenme süreçtir ve bir sonucun şartları olarak görülmez; öğrenme devamlıdır, öğrenme süreci zıtlıkların çözümünü gerektirir, öğrenme dünyaya uyumda holistik bir süreçtir, öğrenme kişi ile çevre arasında tercümeyi içerir (Akt. Zeichner 1997, s. 147). Aktif öğrenme, öğrencilerin görsel, işitsel ve kinestetik etkinliklere doğrudan katılımlarını içeren farklı öğrenme tarzları olduğunu vurgulamaktadır (Silberman 1996).

Barnes (1989) aktif öğrenme için; ilk dördünü katılımcı yön, son üçünü ise gerçekçi yön olarak grupladığı yedi temel ilke önerir:

1. Amaççı (Purposive): Etkinlikler öğrencilerin ilgilerine göre belirlenir.

2. Yansıtıcı (Reflective): Öğrenci öğrendiğini yansıtır.

3. Uzlaşmacı (Negotiated): Öğretmen ve öğrenci öğrenme yöntemleri ve amaçlarında uzlaşır.

4. Eleştirel (Critical): Öğrenci öğrenmeyi yorumlamanın farklı yollarını değerlendirir.

5. Karmaşık (Complex): Öğrenme etkinlikleri gerçek hayatın karmaşasını yansıtır.

6. Durum dürtüsü (Situation-driven): Öğrenme etkinlikleri durumun getirdiği ihtiyaçtan kaynaklanır.

7. Meşguliyet (Engaged): Öğrenme etkinlikleri gerçek hayattaki görevleri yansıtır (Akt. Gür ve Seyhan 2006, s. 7).

Açıkgöz'e (2007b, s. 45) göre ise aktif öğrenmenin başlıca avantajları şunlardır:

Aktif öğrenme, okul öncesinden yetişkin eğitimine kadar her düzeyde ve çeşitli konu alanlarında öğrenci başarısını artırmaktadır.

Aktif öğrenme, güdü, benlik kavramı, okula ve öğrenmeye yönelik tutum gibi duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde etkilidir.

Aktif öğrenme, öğrencilerin etkili bilişsel stratejileri kullanmasına dayalı olduğundan, onların etkili öğrenme ve etkili düşünme kapasitelerini geliştirmektedir.

Çeşitli amaçlarla ve çeşitli sürelerle kullanılabilecek bir aktif öğrenim tekniği mutlaka vardır.

Ek harcama ve ek düzenleme gerektirmeksizin yalnızca kâğıt, kalem ve ders kitabıyla uygulanabilecek pek çok aktif öğrenme etkinliği vardır.

Aktif öğrenme beynin çalışma prensiplerine uygundur.

Aktif öğrenmeyle çağın gerektirdiği insan tipinin yetiştirilebilir.

Bireyselleştirilmiş öğretim, tam öğrenme, bilgisayarlı öğretim, çoklu zekâ gibi kuram ve modellerin uygulanmasına uygundur.

Çalışma aktif olduğunda, işin büyük bölümünü katılımcılar yapar. Katılımcılar, düşüncelerle ilgili çalışarak, problemleri çözerek, öğrendiklerine başvurarak beyinlerini kullanırlar. Aktif öğrenme hızlı adımlı, eğlenceli, destekleyici ve kişileri çekicidir. Sık sık katılımcılar oturdukları yerde olmazlar, hareket ederler ve sesli düşünürler. Çalışmaları aktif hâle getirmek şunun için zorunludur: bir şeyi iyice öğrenmek için onu duymak, görmek, onunla ilgili sorular sormak ve onu diğer insanlarla tartışmak gerekir. Her şeyden önce onu "yapmak" gerekir. Bu nesneleri kendi kendimize anlamayı, örneklerle karşılaşmayı, becerileri denemeyi, sahip olduğumuz bilgilerle ilgili görevleri yapmayı içerir (Silberman 2005, s. 1).

2.1. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler bir konu hakkında zihinsel olarak aktif hâlde çalışırlar. Düşünme süreci boyunca kendilerine ne öğrendiklerini, öğrendikleri konu ile ilgili hislerini, düşüncelerini sorarlar. Bu bir şekilde "düşünceler hakkında düşünmek"tir. Düşünmeye başlayan öğrenciler katıldıkları etkinliklerle konuyu farklı boyutları ile işleyip sahip oldukları düşünceler arasında ilişkiler kurarlar. Bu süreç boyunca neyi, nasıl, hangi yollarla öğrendikleri ve öğrendiklerinin gerçek yaşamdaki katkıları üzerinde çalışırlar. Bu çalışmalar esnasında çevrelerindeki yaşıtları ile etkileşim kurarlar ve etkileşimlerinin sonucunu gözlerler. Birbirlerinin konu ile ilgili çalışmalarını izlerler ve aynı konuya, aynı soruya nasıl farklı şekillerde yaklaştıklarının farkına varırlar ve bu süreçte modelleme ile yaptıkları gözlemlerle başkalarından da öğrenirler (Eren Yavuz 2005, s. 27). Öğrenciler, öğretmenlerin kolaylaştırıcı

rol almalarıyla, aktif olarak kendi öğrenmeleriyle ilgilenirler (Koufogiannakis and Wiebe 2006, s. 10).

Ünal'a (2004, s. 14-15) göre aktif öğrenenler; beyinlerini daha iyi kullanır, zihinlerini ve yeteneklerini zorlarlar, kendilerine sunulanları tekrarlamakla yetinmeyip onları aşmaya çalışırlar. Öğrenciler, neyi niçin öğrendiğinin ve öğrendiklerini nerede kullanabileceğinin farkındadırlar. Yapılan araştırmalarda, aktif öğrenmenin başarıyı artırdığı, bununla da kalmayıp geleneksel yöntemde ihmal edilen veya zedelenen güdü, öz saygı, okula ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar, arkadaşlık ilişkileri ve derse katılım gibi birçok değişken üzerinde olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır.

Öğrenme sürecinde; öğrenenin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği, ne kadar öğrendiği, eksiklerinin neler olduğu, nasıl odaklanacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği, nasıl kavrayacağı ve öğrenme süreçlerinin amaçları ile ilgili bir dizi karar alınır. Geleneksel öğretimde bunların çoğuna öğretmen karar verir. Aktif öğrenmede ise öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir ve kendi kararlarını kendileri alır. Öğrenciler, öğrenme sürecinde en başta karar sürecine katılabildikleri için öğrenmeye karşı istekli olmakta ve çalışmalara istekli hâle gelmektedirler. Öğrenciler test edilemediklerini hissettikleri için öğrenme sürecini daha fazla benimsemektedirler (Sönmez 2003, s. 115).

Araştırmalara göre öğretim elemanının ders anlatıp öğrencilerin dinlediği geleneksel eğitim yöntemi, sınıfları baskı altına almaktadır (Bonwell ve Eison 1991). Diğer taraftan, aktif öğrenme tekniklerinin tercih edilmesi ilk başta zor olabilir. Çünkü öğrenciler basit sözlü ders yerine, sınıfa hazırlık ve öğrenme içeriği için fazladan çalışılmasından şikâyetçi olurlar. Vaka çalışmaları ve oyunlar gibi aktif öğrenme teknikleri, öğrencilerin akranlarıyla etkileşim kurmalarına ve tartışma içeriğini öğrenmelerine yardımcı olur (Simmons 2007, s. 7). Yine aktif öğrenme yaklaşımı ilk uygulanmaya başlandığında özellikle geleneksel öğrenme yaklaşımlarına alışmış olan öğrenciler, pasif öğrenmeyi tercih edip (özellikle kalabalık sınıflarda) aktif öğrenme uygulamalarına karşı koyabilirler. Yine bazı öğrenciler ise kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya gerek duymayarak bu yöntemlere karşı gelebilirler ve özellikle çocuklarını ücretli okullara gönderen bazı aileler onların çabalayarak öğrenmelerini desteklemeyebilirler. İşbirlikli öğrenme etkinlikleri sırasında öğrenciler, grup arkadaşlarından şiddetli bir şekilde yakınabilirler ve kendilerinden yavaş olan ve vaktini birlikte çalışma yaptıkları konu üzerinde geçirmek istemeyen öğrencileri gruptan dışlayabilirler. Böyle durumlarda öğretmenler, aktif öğrenme yaklaşımını kullanmadaki amaçlarını, bu tekniklerin faydalarını açık bir şekilde öğrencilere açıklamalıdır. Aktif öğrenme etkinlikleri sırasında öğretmenler,

öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili olarak geri bildirimlerde bulunmalıdır (Aydede ve Matyar 2009, s. 138).

2.2. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Aktif öğrenme hem öğretmen hem de öğrencilerin katılımını gerektirir ve çok yönlü bir öğrenme deneyimi sağlar. Sınıf kontrolü herkes tarafından paylaşılır; nicelik ve nitelik arttıkça eğitimcinin rolü öğretim görevliliğinden kolaylaştırıcılığa kayar (Simmons 2008, s. 6). Diğer taraftan aktif öğrenme öğrenciye olduğu kadar öğretmene de büyük kolaylıklar sağlar. Bunlardan biri de öğrencilerin gelişimlerini izleme ve onların bu gelişimlerini değerlendirme imkânı vermesidir. Şüphesiz iyi bir öğretim için anahtar olan konu öncelikle öğretime iyi hazırlanmaktır (Çakmak 2000, s. 126). Yani öğretmen, aktif öğrenmeye dayalı öğretim işlerinin hem hazırlayıcısı hem de en temel parçasıdır.

Yavuz'a (2005, s. 25-26) göre aktif öğrenme ortamlarında öğretmenler, öğrencilere doğru zamanlarda doğru adımlar atabilme konusunda rehberlik ederler. Aktif öğrenme ortamlarını hazırlayan öğretmenlerin üzerinde durmaları gereken en önemli soru "Gerçek yaşamda var olan sorun ve olayları çözebilmek için, öğrencilerimin üretici yeteneklerini kullanarak, bir bilgi ve beceri temeli oluşturmalarına nasıl yardımcı olabilirim?" olmalıdır. Öğretmenler özellikle derslerinde mantıksal sorgulama tekniklerini çok iyi kullanarak öğrencilerin yüksek düşünme becerilerinin gelişimine destek olurken, araştırma ve bilgiye ulaşmaya dayalı hazırladıkları öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerinin yenilikçi, üreten, sıra dışı düşünen bireyler olmalarına da yardım etmelidir. Öğretmenler etkili bir planlama sürecinin sonunda öğrencilere, yine onların düşünme ve öğrenme biçimlerine yönelik seçenekler sunarak, öğretimsel amaçlardan çıkıldığında önlem alarak, öğrencilere takıldıkları yerleri açıklayarak öğretim faaliyetlerini yürütürler. Derslerde öğretmenlerin bir diğer önemli işlevleri dikkat çekme ve güdüleme alanındadır. Diğer taraftan aktif öğrenme ortamlarında öğretmenlerin sorumlulukları arasında; araştırmacılık, kolaylaştırıcılık ve tasarımcılık da vardır. Aktif öğrenme kimi zaman öğretmenler tarafından öğrencinin derse aktif katılımı olarak değerlendirilir. Aktif öğrenmede öğrencinin derse katılımı önemlidir ancak tek başına yeterli değildir. Öğrencinin katılımındaki bilinç düzeyi ve zihinsel çabası çok daha önemlidir.

Aktif öğrenme, bütün derslerde öğrenciyi daha etkin kılma ve sınıfta öğrenme-öğretme etkinlikleri açısından bir heyecan yaratmaktır; aktif öğretim ise öğretmenin bunu sınıfta gerçekleştirmesidir. Bu durum ise ancak öğretmenlerin en az kendileri kadar öğrencilerini de aktif etkinliklere yöneltmeleri ile mümkün olabilir (Çakmak 2000, s. 128).

Aktif öğrenmede öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde baskın olan, konuşmaların çoğunu yapan, bilgi aktaran kişi değildir. Öğretmen, öğrencilere öğrenme süreciyle ilgili fikirler verir. Öğrenmek için ne yapması, nelere dikkat etmesi gerektiğini öğrencilere öğretir. Öğrencilerin dikkatini önemli hususlara ve inceliklere çeker. Onlara örnek olarak yol gösterir (Ünal 2004, s. 17). Nitekim öğrencinin aktif hâlde bulunduğu sınıf ortamı öğretmenin pasif olması anlamına gelmemektedir.

Bilge'ye (2005, s. 42) göre geleneksel sınıflardaki pek çok öğrenci, öğretmeni memnun etme, öğretilenleri anlayıp anlayamama ve hata yaptığında sınıf arkadaşlarının tepkilerinden kaygı duyma ve öğrenmekten korkma gibi durumlar içinde bulunurlar. Kaygının fazlalığı düşünmeyi azaltır. Öğrenciler hata yapmaktan korktukları ya da derhâl öğrenmeleri gerektiğini hissettikleri zaman doğru düşünemezler. Aktif öğrenmede öğretmenler, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırıcı ifadeler kullanarak öğrencilerin kaygılarını azaltabilirler. Yine öğretmen öğrenmeyi ilginç hâle getirir, ilham verici ifadeler kullanır, öğrencileri hakkında olumsuz hisler ve beklentiler içinde olmaz. Ödev yapmayan öğrencilerin bile bazı önemli nedenleri olduğu ve bir dahaki sefere yapacaklarını düşünür.

Aktif öğrenmenin Türkçe dersinde konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde uygulanmasına yönelik örnek bir plan (Sallabaş 2011):

Süre: 40 dakika
Kazanım: Beden dilini kullanır.
Aktif Öğrenme Etkinlikleri: Resmi Yorumlama, Kartopu, Mahkeme

A. Resmi Yorumlama, Kartopu.

- ✓ Öğretmen sınıfa çeşitli beden dili hareketlerinin yer aldığı görseller dağıtır.
- ✓ Öğretmen öğrencilere resimleri dikkatle incelemelerini ve beden dili hareketlerinin ne anlama geldiğini tahmin etmelerini söyler.
- ✓ Öğrencilerden tahminlerini yanlarındaki arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.
- ✓ Öğrencilerden önlerindeki veya yanlarındaki arkadaşlarıyla dörtlü grup oluşturacak şekilde fikirlerini paylaşmaları istenir.
- ✓ Dörtlü gruplardan bir öğrencinin grup fikrini belirtmesi istenir.

Öğretmen öğrencilerin topluluk karşısında konuşurken yapmaları gereken doğru beden dili hareketlerini birkaç öğrenciyi tahtaya kaldırarak gösterir:

- ➢ Bedenin duruşunun dik olması,
- ➢ Konuşurken ellerin konuşmayı desteklemesi,
- ➢ Mimiklerin konuşmayı desteklemesi,
- ➢ Göz teması kurulması gerektiği vurgulanır.

B. Mahkeme

- ✓ Öğrencilere bu derste bir mahkemeyi canlandıracakları söylenir.
- ✓ Öğretmen mahkeme için bir örnek olay anlatır.

Örnek Olay

Burak, ilköğretim 8. sınıf öğrencisidir. Matematik öğretmeni, Burak ve arkadaşlarına grup çalışması olarak bir proje ödevi verir. Gruptan projelerini yarına kadar tamamlayıp sınıfta sunmalarını ister. Grupta yer alan bütün üyeler kendi aralarında görev paylaşımı yaparlar. Herkes okul çıkışı eve gittiğinde üzerine düşeni yapacaktır. Burak da proje ile ilgili kendine düşen görevi alır. Burak okul çıkışı eve giderken yolda çok sevdiği ve bir süredir görüşemediği arkadaşı Mert'le karşılaşır. Mert, Burak'a bugün doğum günü olduğunu ve arkadaşlarıyla bir yerde bunu beraberce kutlayacaklarını söyler. Burak'ın da doğum gününe katılması için çok ısrar eder. Eğer gelmezse çok üzüleceğini ifade eder. Burak eğer Mert'in doğum gününe katılırsa proje ödevi ile ilgili üzerine düşen görevi yapamayacak, doğum gününe katılmazsa çok sevdiği arkadaşını üzmüş olacak.

- ✓ Mahkeme için görevler paylaştırılır:
  - ➢ Bir öğrenci hâkim seçilir.
  - ➢ Üçer öğrenci Burak ve matematik öğretmeninin avukatı seçilir.
  - ➢ Aynı projede yer alan ve görevlerini yerine getiren dört öğrenci tanık olur.
  - ➢ Sınıftaki diğer öğrenciler jüri üyesi olur ve mahkeme sonunda fikirlerini belirtirler.
- ✓ Hâkim yargılama boyunca, söz haklarını verir ve tarafsız davranır. Gerekirse öğretmen de yönlendirmelerde bulunabilir.
  - ➢ Hâkim mahkeme sonunda hüküm verir.

3. BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM

Günümüzde bilgi içeriklerinin ve eğitimde ihtiyaçların değişmesi, eğitimde bilgisayar kullanımını beraberinde getirmiştir. Eğitim öğretim sürecinde teknolojinin kullanılması öğrenmeyi sınıf sınırlarının dışına çıkarmaktadır. Öğrenmenin bilgisayar aracılığıyla yapılmasına dayanan bilgisayar destekli öğretim, öğrenciye bilgiyi çoklu ortam yazılımı yoluyla sesli ve görüntülü olarak sunmaktadır. Bilgisayar destekli öğretim, öğretmen ve öğrencinin kesintisiz iletişim kurmasını ve bilgiye sınırsız ulaşım imkânı sağlamaktadır. Bilgisayar destekli öğretim ve bilgisayar programları, öğrenme öğretme sürecinde sunduğu imkânlarla kalıcı öğrenmeyi ve amaçlı eğitimi destekler.

"BDE, öğretim sürecinde öğrencilerin bilgisayarda programlanan dersler ile etkileşimde bulunduğu, öğretmenin rehber, bilgisayarın ise ortam rolünü üstlendiği etkinlikler olarak tanımlanabilir. Diğer bir tanıma göre de öğretimsel içerik veya faaliyetlerin bilgisayar yoluyla aktarılmasına "Bilgisayar Destekli Eğitim" denir." (Hamafin ve Peck'ten aktaran Engin, Tösten ve Kaya)

Bilgisayar destekli öğretim; bilgiye erişim, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğrenme materyallerini kişiselleştirebilme ve deneyim çeşitliliği sunması açılarından geleneksel sınıf ortamından daha etkili bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Gelişen teknoloji ve değişen eğitim ihtiyaçlarıyla birlikte öğrenme yöntem ve hedefleri de değişmektedir. Bu nedenle bilgisayar destekli öğrenmenin içeriği de değişen teknolojiyle birlikte değişmiş ve çeşitlenmiştir. Bilgisayar destekli öğretim, öğretmen ve öğrencinin aynı anda yani eşzamanlı ve farklı zamanlarda öğretim ortamına dâhil olmasıyla yapılmaktadır. Açık ve uzaktan öğrenme, çevrimiçi öğrenme gibi değişik adlandırma ve uygulamaları vardır. Bilgisayar destekli öğretimde ortam hazırlayıcısının başarısı ön plandadır. Öğrenme ortamını öğreten, öğrenen, öğretim programı, bireysel farklılıklar ve sınırlılıklar açısından iyi değerlendirerek hazırlarsa başarılı olma oranı artmaktadır.

3.1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları

- Öğrenciye edindiği bilgiyi kendi öğrenme hızına ve yöntemine göre sınıflandırıp saklama ve ihtiyaç duyduğunda yeniden kullanma imkânı vermektedir.
- Bilgisayar destekli öğretimde öğrenciler derse aktif katılarak daha kısa zamanda daha çok bilgiye erişebilmektedir.
- Öğretmene geleneksel ders anlatma yöntemlerinde harcadığı zamanı fazlasıyla geri kazandırmaktadır.
- Bilgisayar destekli öğretimde öğrenciler öğretmenle etkileşim halindedir ve dönüt almaları daha kolaydır.

- Öğretmen tarafından ders dışında da kontrol edilen öğrenciler derse ilgilerini kaybetmezler ve bu sayede bilgisayar destekli öğrenmeler geleneksel öğrenme yöntemlerine göre daha kalıcı olmaktadır.
- Bilgisayar destekli öğretim öğrencilerin derse güdülenmesini ve öğrenmede kalıcılığı sağlarken dersin amaçlarına ulaşmasına ve öğrencilerin konuyu anlamasına yardımcı olmaktadır.

3.2. Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları

- Özel donanım gerektirmektedir. Bilgisayar ve yanında teknolojik alt yapı ihtiyacı vardır.
- Öğrenci ve öğretmen açısından bilgisayar ve programların kullanımı için özel beceri gerektirmektedir.
- Öğretim programına uygun içerikte ve kullanışlı yazılımlar bulmak zordur.
- Öğrenci ve öğretmenin sınıf içi etkileşimini azaltabilir ve bu durumun öğrenci üzerinde olumsuz etkileri olabilir.
- Bilgisayar destekli öğretim uygulama ve etkinlikleri etkin katılımlı öğretimi desteklemelidir. Öğretmen tarafından aktif uygulanamayan ya da öğrencinin aktif katılamadığı öğretimin değeri yoktur.

3.3. Bilgisayar Destekli Öğretimde Kullanılan Programlar

Web Tabanlı Öğretim: Web tabanlı öğrenme, öğretim ortamında bilgisayarın birinci derecede önemli olduğu bir öğretim yöntemidir. Çevrimiçi öğretim ve e-öğrenme olarak da adlandırılan web tabanlı öğretim internet tabanlı bir öğretim yöntemidir. Öğretim programının uygulanmasında, eğitimin yürütülmesinde, planlamada aracı ve kaynaklık eden bilgisayarla uygulanmaktadır. Öğrenci ve öğretmen web tabanlı öğretime eşzamanlı katılabileceği gibi farklı zamanlarda da erişim sağlayabilmektedir. Web tabanlı öğretim uygulamalarında öğrenci ve öğretmen sayıları artırılabilmektedir. Web tabanlı öğretim öğrencinin yaşantı ortamından kaynaklı sınırlılıkları, sınıfa erişim sıkıntılarını ortadan kaldırması yönüyle önemlidir.

Birebir Öğretim Programları: Öğretmenin öğrenciyle birebir ilgilenmesine dayanan öğretim programı herkese uygulanması mümkün olmamakla birlikte en iyi öğrenme ortamını sunmaktadır. Bilgisayar destekli öğrenme ortamları sınırlı olmakla birlikte geleneksel sınıf ortamına göre bire bir öğretime daha yakındır. Birebir öğrenme programında öğrencinin bireysel özellikleri ön plandadır. Öğrenci kendi planıyla kendi öğrenme hızına göre çalışır. Bilgiye erişim kolaylığı ve tekrar sınırsızlığı öğrencinin kendi özelliklerine uygun bire bir öğrenme ortamını oluşturmasını sağlamaktadır. İşitsel ve görsel ma-

teryallerle desteklenen öğretim ortamı öğrencinin güdülenmesini, derse ilgisini ve öğrenci öğretmen iletişimini artırır.

Alıştırma ve Uygulama Programları: Alıştırma ve uygulama öğrenilen bilgilerin tekrarlanarak kalıcılığının sağlanması için tasarlanan programlardır. Öğretim sırasında edinilen bilgilerin kalıcı öğrenmeye, beceriye dönüşebilmesi için alıştırmalar ve uygulamalar içermektedir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından kolay uygulama ve kolay erişim sağlaması nedeniyle tercih edilmektedir.

Benzetim programları (Simülasyon) : Simülasyon, benzetim programları gerçek dünyada var olan durumların sebep ve sonuçları üzerinde tartışabilmek için tehlikeden arındırılmış olarak yeniden oluşturulmasıdır. Özellikle hata yapılması durumunda ciddi sonuçları olabilecek durumların benzetimi önemlidir. Benzetim programları öğrencinin bir durumun etki ve sonuçlarını görerek, hataların düzeltilmesi için yapılacakları görmesi ve süreç hakkında karar vermesini sağlamaktadır. İyi bir simülasyon öğrenici tarafından kolay anlaşılır olmalıdır. Öğrencinin ilgi ve seviyesine uygun içerikli programlar amaca hizmet etmektedir.

Eğitsel içerikli oyunlar: Öğrencilerin dikkatini çekmek, bir konuya yoğunlaşmalarını sağlamak, güdülenmelerine destek olmak için kullanılan eğitici oyunlardır. Teknolojinin olumsuz bir getirisi olan odaklanma eksikliğinin yine teknoloji temelli çözülmesi için iyi bir yoldur. Öğrenciyi merkeze alan bilgisayar destekli eğitsel oyunlar görsel ve işitsel içerikleriyle öğrencinin dikkatini çekmektedir. Teknoloji her yaş grubundan öğrenci için çok sayıda eğitsel oyun hazırlama ve uygulama imkânı vermektedir.

Öğretici Testler: İnternet ortamında çok sayıda ve çeşitlilikte öğretici test bulunmaktadır. En çok tercih edilenleri çoktan seçmeli testler, doğru yanlış uygulamaları ve eşleştirme etkinlikleridir. Ancak öğrencinin erişiminin çok kolay olduğu bu testlerin kontrol edilmemesi durumunda yanlış öğrenmelere yol açma riski bulunmaktadır.

3.4. Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Yeri

Bilgisayar destekli öğretimin Türkçe derslerinde kullanılabilmesi için Türkçe dersi öğretim programının içeriği, odak yaklaşımı ve kazanımları dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Yazılımın Türkçe hazırlanması dil bilgisi ve imla kuralları açısından önemlidir.

Türkçe öğretiminde, konu ve seviyeye uygun seçilen sesli ve görüntülü materyaller öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Dinleme ve konuşma etkinliklerinde görsel ve işitsel olarak desteklenerek bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin kullanılması bu becerilerin daha planlı edinilmesini sağlamak-

tadır. Bilgisayar destekli öğretimde bilgi öğrenciye sadece metin olarak değil sesli ve görüntülü de sunulmaktadır. Geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak işitme, görme, örnek sesletim ve uygulama imkânı veren bilgisayar destekli öğretim, öğrencinin sıkılmasını önleyerek öğrenme sürecinde aktif katılımını sağlamaktadır. Bilgisayar destekli öğretim yoluyla hazırlanan dinleme/izleme metinleri öğrencinin dikkatini çekeceği için konuya ilgisini de artırmaktadır. Türkçe ders kitaplarının teknoloji temelli eğitime uygun şekilde hazırlanması kazanımlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

Türkçe öğretiminde öğretmen en çok zamanı yazarak harcamaktadır. Teknoloji destekli bir öğretim yöntemi ise öğretmene zaman kazandırarak öğrencinin etkinlik ve uygulama için kullanacağı zamanı artırmaktadır.

Bilgisayar destekli öğretimde Türkçe öğretiminde; eğitsel oyun tasarlama programı LearningApps, sunum, video, iki boyutlu animasyon hazırlama programı Powtoon, karikatür ve çizgi roman hazırlama programı Pixton gibi çeşitli programlar kullanılarak öğretim eğlenceli ve kalıcı hâle getirilebilir. Bütün bunların yapılabilmesi için öncelikle öğretmenlere bilgisayar kullanımı ve program tasarımı konusunda eğitim verilmesi gerekmektedir. Her öğretmenin benzer uygulamaları kullanılabilmesi eğitimde eşitsizliğin önüne geçilmesi açısından önemlidir.

4. DRAMA

Drama, doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır. (San 1996). Drama, önceden yazılı bir metin olmadan, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı olarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalardır (San 1999).

Drama, katılımcıların bir olayı, durumu, konuyu, anıyı, duyguyu, düşünceyi bir lider rehberliğinde uygun ve düzenlenmiş atölye ortamında rol oynama, canlandırma, doğaçlama gibi tiyatro teknikleriyle ifade etmesidir. Drama etkinlikleri katılımcıların aktif katılımıyla ve grupla yapılmaktadır ve liderin yönlendirmeleri doğrultusunda ilerler. Dramanın başlıca kuralları vardır ama bu kurallar dışında sınırsız ihtimaller bütünüdür. Dramada ortaya konan her durum ilktir, benzersizdir ve ortaya çıkanların doğru veya yanlış olması düşünülemez.

Dramanın temel amacı bireyin kendini doğru anlayabilmesi, kendinden hareketle diğer bireyleri, toplumu ve geniş çerçevede dünyayı tanıyabilmesi ve anlayabilmesidir. Drama çalışmalarında bağımsız düşünebilen, kendini başkasının yerine koyabilen, hoşgörülü, özgüvenli, demokratik ve saygılı bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Drama canlandırma yoluyla bireyin farklı olay ve durumlara içerden bakabilmesini, merak duygusuyla araştırma yapmasını, kişileri ve olayları çok yönlü algılamasını ve kalıcı öğrenmeler edinmesini sağlamaktadır. Bireyler drama çalışmalarının sonunda iletişim becerilerini geliştirme, kendini ve başkalarını anlama, kendini ifade edebilme becerisi gibi kazanımlar elde etmektedir.

4.1. Dramanın Aşamaları

Grup yapısına göre değişmekle birlikte drama çalışmalarında belli bir sıralama vardır. Klasik bir drama çalışmasında olması gereken aşamalar şunlardır: ısınma, oynama (pandomim ve rol yapma), doğaçlama, oluşum ve değerlendirmedir (Akyol 2003).

Isınma: Isınma çalışmaları, grup içi etkileşimi sağlayan çeşitli paylaşımlarla yapılmakta ve bireylerin çalışmaya karşı güdülenmesini, grubun birbirine ısınmasını ve etkinliğe hazırlanmasını kolaylaştırmaktadır.

Isınma çalışmaları kendini tanıma, gruptaki diğer bireyleri tanıma, iletişim kurma, ikili iletişimden daha çok kişili iletişim ve etkileşime geçme, grup dinamiğinin doğması, anıların anlatılması, öykü anlatma gibi söze dökme ve etkileşim çalışmaları, oyun aşamasına geçme biçiminde ilerlemektedir (San 1996).

Rahatlama çalışmaları bazen ısınma çalışmalarından sonra bazen de değerlendirmeye geçmeden önce yapılmakta ve bu çalışmalarda müzik kullanma, bedensel ve düşünsel rahatlamayı sağlamaktadır. Isınma ve rahatlama çalışmalarında kullanılan müzikten doğaçlama ve oluşum süreçlerinde de yararlanılabilir (Öztürk 1999).

Oynama (Pandomim ve Rol Oynama): Drama grubu üyelerini liderin belirlediği oyunları kurallar çerçevesinde bireysel katkılarıyla ilerletmesi, yaratıcılık ve doğaçlama kullanarak oyunu geliştirmesidir. Bireysel veya grupla yapılabilen oyun, rol oynama, pandomim, canlandırma gibi etkinlikler grup içi iletişimi güçlendirmektedir.

Doğaçlama: Drama çalışmalarının en önemli unsuru, olmazsa olmazıdır. Drama çalışmalarının temeli doğaçlamaya dayanmaktadır. Etkinlikler bireylerin hayal gücünün etkisiyle doğaçlanarak zenginleşip çeşitlen-

mektedir. Bir olay, fotoğraf, anı, materyal, şarkı, masal, film vb. temel alınarak doğaçlama yapılabilir.

Oluşum: Drama belirli kuralları olsa da bir metne bağlı kalmadan ilerlediği için etkinliğin nasıl ilerleyeceğini önceden bilmek mümkün değildir.

Değerlendirme: Yapılanların yorumlandığı, üzerine düşünüldüğü bölümdür. Liderin rehberliğinde etkinliğin aşamaları hakkında, bireyin zorlandığı veya zevk aldığı noktalar hakkında değerlendirme yapılmasıdır.

4.2. Dramanın Ögeleri

Lider: Dramanın en önemli ögelerindendir. Grubu ve etkinliği yöneten, kuralları belirleyen, oyunları, yönergeleri, materyalleri seçen kişidir. Liderin kararları, tavrı drama etkinliğinin seyrini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle lider, katılımcılara edindirilmesi amaçlanan hedef kazanımlara sahip olmalıdır. Katılımcıların ilgi ve yeteneklerinin farkında olan, alanında eğitimli, yenilikçi, meraklı, işbirlikçi lider kaliteli bir drama etkinliğinin mimarıdır. Katılımcılarla doğru iletişim kurabilen lider hem kendini daha iyi ifade edebilir hem de grubun iletişimine destek olur. Lider oyun, mekân, konu, materyal seçiminde gruba yol göstericidir.

Katılımcılar: Katılımcı özellikleri drama etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Konu seçiminden konunun ilerleyişine materyal seçimine kadar katılımcıların yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri belirleyici olmaktadır. Lider de katılımcılardan biridir ve her katılımcının grup çalışmasına açık, işbirlikçi yaklaşımda olması etkinliğin seyri için önem arz etmektedir.

Mekân: Drama etkinlikleri sırasında her çeşit uygulama yapılabileceğinden mekânın tüm seçenekler için hazır olması gerekmektedir. Drama etkinliği, yatma, oturma, uzanma, yuvarlanma, zıplama, yalın ayak kalma, şarkı söyleme gibi birçok ihtimali içermektedir. Bu nedenle drama mekânının ses ve ısı yalıtımı olan, yeterli ışık alan, havadar, gerekli materyalleri barındıran bir alan olması gerekmektedir.

Malzeme: Drama etkinliklerinde etkinliğin içeriğine ve amacına uygun olan her çeşit materyal kullanılabilir. Kimi zaman hiç malzeme kullanmadan da etkinlik uygulanabilir. Ama konuya uygun, hayal gücünü destekleyici malzemeler drama etkinliğinin ilerleyişi açısından destekleyici niteliktedir.

4.3. Drama ve Oyun İlişkisi

Çocuk drama etkinliklerinde oyun yoluyla kural ve değerleri öğrenirken bir yandan eğlenmekte bir yandan da grup içi iletişim kurarak empati becerisi-

ni geliştirmektedir. Oyun dramanın önemli bir ögesi olmakla birlikte aralarında farklılıklar vardır. Dramada etkinliği yönlendiren eğitimli bir lider bulunur, oyunda böyle bir durum yoktur. Oyunun kesin kuralları vardır dramadaysa kurallar sadece yol göstericidir. Oyun sonuç odaklıyken drama süreç odaklıdır. Oyunda bir kazanan olur ama dramada kazanmak, kaybetmek, iyi-kötü, doğru-yanlış, ödül-ceza yoktur. Drama sonunda süreç, kazanımlar hakkında değerlendirmeler yapılırken oyunda süreç veya kazanımlar hakkında konuşulmaz.

4.4. Drama Çeşitleri

Kullanım alanı giderek genişleyen drama literatürde eğitici drama, sosyodrama, psikodrama ve yaratıcı dama olarak ayrılmaktadır. Bu ayrımda dramanın kullanılış amacı etkili olmuştur.

Eğitici Drama: Eğitici drama eğitimli lider tarafından belirlenen konu, olay, durum veya kavramın katılımcılar tarafından canlandırma yoluyla ortaya konması ve tartışılmasıdır. Kalıcı öğrenmenin sağlanmasında, amaçlanan hedef bilgi veya davranışın kazandırılmasında, soyut kavramların somutlaştırılarak öğretilmesinde kullanılmaktadır.

Eğitici drama, alan uzmanı bir drama lideri veya eğitimci tarafından belirlenen hedefin bireylere kazandırılması amacıyla kullanılan, oyunsu süreçlerden oluşan bir yöntemdir (Adıgüzel 2012).

Sosyodrama: Sosyodrama insanların sorunlarını topluluk iletişimi yoluyla çözümlemesine dayanan bir yöntemdir. Benzer ve aynı sorunlara sahip insanların lider eşliğinde bir araya gelerek drama etkinliği çerçevesinde sorunla ilgili fikirlerini, sıkıntılarını, önerilerini paylaşarak soruna grupla çözüm bulmaya çalışmalarıdır.

Psikodrama: Psikodrama, bu konuda eğitim almış uzman klinik psikologlar tarafından yürütülen bir tedavi yöntemidir. Sorunların konuşularak değil canlandırılarak ifade edilmesine dayanmaktadır. Grupla yapılan terapi bireye etkili iletişim becerisi kazandırırken farkındalık oluşturmasıyla öz değerlendirme ve öz düzenleme hususlarında da yardımcı olmaktadır. Psikodramada sürecin, bu konuda eğitim almış ve uzmanlaşmış klinik psikologlarca yürütülmesi gerekmektedir (Önder 2004).

Yaratıcı Drama: Yaratıcı drama, hem ayrı bir sanat dalı hem de eğitimin her alanında etkileşimli ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için başvurulan disiplinler arası bir eğitim yöntemidir. Bireyin kendi yaşantısından ve deneyimlerinden yola çıkmasına dayanan bir grup etkinliği olan yaratıcı dramada çocukluk dönemindeki hayali oyunlar etkinliğin ön hazırlığı gibidir. Yaratıcı drama çalışmaları eğitimli ve alanında uzman bir liderin yönlendirmesiyle sü-

reç odaklı olarak ilerlemektedir. Belirli kural ve aşamalara göre yapılandırılan yaratıcı drama çalışmaları ses, ışık, malzeme özellikleri açısından uygun mekânlarda yapılmaktadır. Müzik yaratıcı dramada çok önemlidir; etkinliğe ısınmada, etkinlik sırasında, grup arası etkileşimde ve bireyin rahatlamasında kullanılmaktadır. Sahne, kostüm, ezber metni gibi ögelerin bulunmadığı yaratıcı drama; doğaçlama, canlandırma temellidir. Katılımcıların özel oyunculuk yeteneğine sahip olması gerekmez, istekli olmaları yeterli ve önemlidir. Yaratıcı dramada öğrencilerin ürettiği metnin, ortaya konan durumun sahnelenme amacı yoktur. Yaratıcı dramada öğrenciler tarafından üretilen metin ilktir ve benzersizdir, doğru veya yanlışlığı sorgulanmaz, önemli olan süreçtir.

Yaratıcı Drama ve Eğitim İlişkisi: Yeni eğitim anlayışları öğrencinin bağımsız düşünen, çözüm odaklı, bilgiyi sorgulayıp kullanabilen, öğrenme sürecine aktif katılan bireyler olmasını hedeflemektedir. Yaratıcı drama dersleri bu hedefe ulaşmak için kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerden biridir. Öğrencinin düşünmesini, sorgulamasını, hayal kurmasını sağlayan yaratıcı drama derslere aktif katılımı sağlarken eğitimde ezberden uzak ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Grup çalışması olarak yapılan yaratıcı drama bireysel gelişimin yanında grupla hareket etme, iş birliği yapma, empati kurma, iletişim gibi becerileri de desteklemektedir.

5. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME

Modern dünyanın bir gereği olarak etkin etkili ve verimli bir eğitim öğretim sürecine günümüzde her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Artık eğitim öğretim alanındaki yöntemlerde öğrenen merkezli, öğrenenin sürece aktif olarak katıldığı, bilgiye ulaşmada sorumluluğun öğrenciye bırakıldığı bir anlayış ön plana çıkmıştır. Eğitim öğretim sürecini, öğrencilerin ilgi alanlarına, tutumlarına, motivasyonlarına, bilişsel, duyuşsal, psikomotor beceri düzeylerine, hazır bulunuşluklarına, öğrenme biçimlerine uygun olarak planlamak ve bu plana uygun olarak yürütmek, istendik davranışların kazandırılmasında oldukça mühimdir. Öğrenen merkezli modern öğrenme-öğretme yöntemlerinden birisi de işbirlikli öğrenmedir.

İşbirlikli öğrenmenin temelleri 1900'lü yıllarda John Dewey, Lewin ve Deutsch'in çalışmalarına dayanmaktadır. İşbirlikli öğrenme 1950'lerde ilerlemeci felsefe ile ivme kazanmıştır. 1990'lı yıllarda Piaget ve Vygottsky grup içerisinde bulunan bireylerin birlikte çalışmalarının sağlayacağı yararlar üzerine araştırmalar yapmışlardır. Özellikle Vygotsky, okul ortamında akran işbirliği, sosyo-kültürel ortam, içinde bulunulan ortamın yapısı, sosyal statü ve roller, kullanılan iletişim becerileri farklılık gösterse bile öğrenmenin en iyi şekilde işbirliğine dayalı öğrenme uygulamalarıyla sağlanabileceğini belirtir (Kırbaşlar 2018, s. 6; Uysal 2009, s. 119). İşbirlikli öğrenme, öğrenmeyi en

üst seviyede gerçekleştirmek amacı ile değişik yetenekleri olan öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışarak ortak bir hedefe ulaşmalarını ifade eder (Johnson, Johnson ve Johnson Holubec 2016, s. 3; Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Aslan Efe 2008, s. 2).

İşbirlikli öğrenme modeli çok farklı şekillerde isimlendirilmiş ve tanımlanmıştır. Modelin İngilizcede "Cooperative Learning" olarak geçen ismini Açıkgöz (1992), "işbirlikli öğrenme" ve Gömleksiz (1993) ise "kubaşık öğrenme" olarak dilimize aktarmaktadır. Literatürde; "işbirlikli öğrenme modeli", "işbirlikli öğrenme yöntemleri", "işbirlikli öğrenme yöntem/teknikleri" ve "işbirlikli öğrenme" ifadeleri aynı anlamda kullanılmaktadır (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan 2015, s. 2). Johnson vd. (2008, s. 3) iş birliğini, ortak amaçları gerçekleştirme amacıyla birlikte çalışma olarak isimlendirmektedir. Bu yöntemde yarışmacı ve bireysel öğrenme yöntemlerinin kullanımı oldukça sınırlı düzeydedir.

İşbirlikli öğrenme buluş yoluyla ve araştırma inceleme yoluyla öğrenme stratejileri kullanma bağlamında kullanıldığında öğrencilerin gelişimine fayda sağlayacaktır. Öğrenciler bu süreçte çoklu öğrenme ortamlarıyla bireysel farklılıklarına karşılık bulabildikleri gibi bireysel eksikliklerini grup içerisindeki öğrenmeleriyle giderebilmektedirler (Göçer 2019, s. 340). İşbirliğine dayalı öğrenme, birkaç öğrenciyi bir araya getirerek grup içerisinde birbirlerine yardım etmelerini söylemekten ibaret de değildir (Uysal 2009, s. 122).

İşbirlikli öğrenmeyi oluşturan ve diğer grup çalışmalarından ayıran başlıca kriterler vardır. Bu yöntemin sağlıklı şekilde yürütülmesi ve grup içi iş birliğinin sağlanması için bu kriterlerin iyi işletilmesi gerekir. Olumlu bağlılık, ferdî sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, sosyal becerilerin kazandırılması, grup sürecinin değerlendirilmesi, eşit başarı fırsatı ve grup ödülüdür (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan 2015; Johson vd. 2016; Kırbaşlar 2018).

İşbirlikli öğrenme yönteminin başarıya ulaşmasında öğretmenin rolü de oldukça önemlidir. Öğrenmenin sorumluluğunun öğrencilere verildiği işbirlikli öğrenme yöntemlerinde, öğretmenin kolaylaştırma, rehberlik yapma gibi önemli rolleri vardır. İşbirlikli öğrenmede öğretmen, yol gösterici, çalışmaları kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı olmalıdır. Literatürden hareketle (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2015, s. 4; Efe, Hevedanlı, Ketani, Çakmak ve Aslan Efe 2008, s. 17; Johnson vd. 2016, s. 13; Kırbaşlar 2018, s. 13; Uysal 2009, s. 23) öğretmenlerin bu süreçte üstlenmesi gereken roller şu şekilde sıralanabilir:

- Akademik ve sosyal beceri amaçlarını belirleme
- Uygulama öncesini planlama
- Grup büyüklüğüne karar verilmesi

- Öğrenme sürecinde grup üyelerine görevleri açıklama
- Grup çalışmasını planlı şekilde uygulanma
- Eğitim öğretim ortamını (sınıfı) düzenleme
- Materyalleri hazırlama
- Öğrencilerin değerlendirilmesi

İşbirlikli öğrenmede sınıf ortamının bu yönteme uygun olarak düzenlenmesi gerekir. Normal bir sınıf düzeninde daha çok bireysel masalar ön plandadır. Bu yöntemde daha çok masalar birleştirilerek ortak bir çalışma alanı oluşturulur. Ancak bu düzen oluşturulurken grup üyelerinin öğretmenle göz temasının kesilmemesine dikkat edilmelidir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan 2015, s. 2; Kırbaşlar 2018, s. 12). Sınıfların farklı fiziksel koşulları, mevcutları göz önüne alındığında, eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesiyle ilgili standartlar belirlemek yerine dikkat edilmesi gereken hususların belirtilmesi daha anlamlı olacaktır.

Birlikte çalışma ilkesinden dolayı geleneksel grup çalışmalarla işbirlikli öğrenmeye dayalı grup çalışmaları karıştırılmaktadır. İşbirlikli öğrenme birçok yönden geleneksel yöntemden ayrılmaktadır. Doğal olarak da geleneksel yöntemle oluşturulan grup çalışmalarıyla işbirlikli öğrenme yöntemiyle oluşturulan grup çalışmaları arasında farklar ortaya çıkmaktadır. Literatürden hareketle geleneksel gruplar ile işbirlikli öğrenmeye dayalı gruplar arasındaki farklar tabloda gösterilmiştir (Davidson ve Kroll 1991, s. 362; Gömleksiz 1993, s. 35; Johnson vd. 2016, s. 6; Kırbaşlar 2018, s. 8; Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan 2015, s. 6).

İşbirlikli ve Geleneksel Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması

İşbirlikli Öğrenme Grupları	Geleneksel Öğrenme Grupları
Grup üyeleri arasında olumlu bağlılığa dayalı bir ilişki vardır. Amaçlar, grup üyelerinin bireysel öğrenmelerinin yanında grup üyelerinin de öğrenmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.	Grup üyeleri arasında birbirine bağımlılık yoktur. Aralarında olumlu yönde bir bağımlılık da pek görülmez.
Gruplar heterojen bir yapıya sahiptir. Grup üyeleri yetenekleri, çeşitli sosyal ve bireysel özellikleri bakımından birbirinden farklılık göstermektedir.	Gruplar oluşturulurken grupta yer alacak üyelerin yetenekleri, sosyal ve bireysel özelliklerine dikkat edilmez.

İşbirlikli Öğrenme Grupları	Geleneksel Öğrenme Grupları
Grup üyeleri arasında bireysel sorumluluk bulunur. Grup üyeleri birbirlerinin gelişimleriyle ilgili birbirlerine dönütler verirler. Bu sayede grup içerisinde kimin yardıma kimin motivasyona ihtiyacı olduğu tespit edilir.	Grup üyeleri arasında oluşturulan gruba karşı bireysel sorumluluk yoktur. Grup üyeleri kendilerine karşı sorumludur.
Grup üyeleri grup içerisindeki liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumlulukları paylaşırlar. Grup üyeleri arasında paylaşımcı bir liderlik söz konusudur.	Grup üyeleri içerisinden tek bir lider seçilir ve seçilen liderin grup çalışmaları süresince görevi devam eder. Bu durum diğer grup üyelerinin liderlik sorumluluğunun gelişimini olumsuz etkiler.
Grup üyelerinin her biri diğer grup üyelerinin öğrenmesinden sorumludur.	Grup üyeleri diğer grup üyelerinin öğrenmesinden sorumlu değildir.
Öğretmen sürece daha çok gözlemci ve katılımcı olarak dâhil olur. Grup çalışması sürecinde karşılaşılan problemleri öğrencilerle birlikte çözer. Rehberlik yapar, gerekli dönütleri verir.	Grup sürecinde öğretmen rehber olmaktan çok öğretici rolüne sahiptir.
Grup üyelerinin sosyal becerilerinin (liderlik, iletişim, paylaşma vb.) gelişimine olanak sağlanır.	Sosyal becerilerin kazanılmasına gereken önem gösterilmez.
Grup çalışması sürecinde planlama çok iyi yapılır. Gerektiğinde öğrenciye kılavuz verilir.	Grup üyelerine herhangi bir kılavuz verilmez. Grup üyeleri çalışmalarını mevcut ders ve çalışma notlarıyla yürütür.

İşbirlikli öğrenmenin eğitim öğretim sürecinde uygulanması esnasında çeşitli teknikler kullanılmaktadır. Bu teknikler işbirlikli öğrenmenin ilkeleri ve felsefesi doğrultusunda belirlenmektedir. İşbirlikli öğrenme sürecinde en sık ve en yaygın kullanılan teknikler şu şekilde sıralanabilir (Göğebakan Yıldız 2012, s. 24; Gömleksiz 1993, s. 41; Johnson vd. 2016, s. 11; Kırbaşlar 2018, s. 8; Slavin 1995):

Birlikte Öğrenme: David ve Roger Johnson tarafından geliştirilen bu yöntemde işbirliği, okul genelinde yapılan işlere yayılmaktadır (Efe vd. 2008, s. 45). Bu teknikte grup üyeleri arasında ortak bir amaç söz konusudur. Grup içerisinde düşünce ve araç gereçlerin paylaşılması, iş bölümü esastır. İşbirlikli çalışma sonunda grup üyeleri bireysel veya grup olarak ödüllendirilir. Tekniğin uygulanma aşamaları hedeflerin belirlenmesi, grup büyüklüğüne karar verilmesi, grupların oluşturulması, eğitim öğretim ortamının düzenlenmesi, öğretim malzemelerinin belirlenmesi, olumlu bağlılığı sağlamak için grup

üyeleri arasında rollerin dağıtılması, akademik işin açıklanması, grup işbirliğinin sağlanması, başarı için gerekli gerekli kriterlerin belirlenip açıklanması, öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi, grup çalışmasına yardımcı olunması, işbirlikli becerileri öğretmen için araya girme, dersin sona erdirilmesi, öğrencilerin konuyu öğrenme seviyelerinin belirlenebilmesi için nicel ve nitel değerlendirmenin yapılması olarak sıralanabilir.

Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri (ÖT-BÖ): Bu teknik Robert Slavin tarafından geliştirilmiştir. Öğrenci takımları başarı grupları, işbirlikli öğrenme yöntemleri arasında en fazla araştırılan yöntemdir. Bunun nedeni bu yöntemin, fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik, edebiyat, dil öğretimi gibi farklı alanlara kolaylıkla uyarlanabilmesinden kaynaklanmaktadır. Tekniğin uygulanma aşamasında gruplar heterojen olacak şekilde en fazla 6 kişiden oluşturulur. Öğrenme konusu gruplara verilir, öğrenme materyalleri sunulur, hangi grup veya grupların sunum yapacağı belirlenir, grup çalışması tamamlandıktan sonra her öğrenciye bireysel olarak test yapılır, öğrenciler aldıkları puanlara göre sıralanır, bireysel başarı puanları toplanarak grup başarısı bulunur ve en başarılı gruba ödül verilir (Gömleksiz 1993, s. 41; Johnson vd. 2016, s. 16; Kırbaşlar 2018, s. 8).

Takım-Oyun Turnuva: De Vries ve Edwards tarafından 1970'li yıllarda geliştirilen bir tekniktir. Bu tekniği diğer grup tekniklerinden farkı takım temsilcilerinin birbirleriyle yarışmalarıdır. Tekniğin uygulanma sürecinde ilk olarak heterojen gruplar oluşturulur. Çalışılan materyallerle ilgili ve problemlerin çözümünde grup üyeleri birbirine yardım eder. Her bir takımda yer alan öğrenciler konuları birbirine öğrettikten sonra diğer takım üyeleri arasından birbirine yakın başarı düzeyindeki öğrenciler yarışır. Bu turnuva haftada bir yapılır. Turnuvada başarılı olan öğrenciler bir sonraki hafta bir üst düzey yetenek grubuna yükselmiş olur. Süreç sonundan yüksek performans gösteren öğrenciler ödüllendirilir (Gömleksiz 1993, s. 42; Johnson vd. 2016, s. 17; Kırbaşlar 2018, s. 9).

Takım Destekli Bireyselleştirme: Bu teknikte de ilk olarak 4 veya 5 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Her bir öğrenci ilk olarak kendi belirleyeceği bir öğrenci ile çalışır. Öğrenciler gerekli okuma ve çalışmaları yaptıktan sonra ünite alt bölümleriyle ilgili küçük bir teste tabi tutulurlar. Birlikte çalışan bu öğrenciler birbirlerinin kâğıtlarını puanlarlar. Takım puanları her öğrencinin haftalık olarak elde ettiği puanların toplanmasıyla belirlenir. Bu teknikte gruplar birbirleriyle yarış içerisinde değildirler. Sadece grup önceden belirlenen standartları aşmaya çalışır (Johnson vd. 2016, s. 18).

Jigsaw (Birleştirme): Bu teknik bir sosyal psikolog olan Elliot Aronson tarafından 1978 yılında geliştirilmiştir. Esnek bir uygulama aşamasına sahip

olan Jigsaw(birleştirme) tekniğinde ilk olarak öğrenciler bireysel özelliklerine göre 2 veya 6 kişilik heterojen gruplara ayrılır. Her gruba aynı ünite verilir ve grup üyelerinden üniteden konuları seçmeleri istenir. Aynı araştırma konusunu alan grup üyeleri kendi gruplarından ayrılarak uzman grupları oluştururlar. Uzman gruptaki öğrenciler kendi konularına farklı kaynaklardan ayrıntılı olarak çalışıp öğrenirler ve tekrar kendi gruplarına dönerler. Kendi gruplarındaki diğer grup üyelerine konuyu öğretirler. En son olarak grup olarak detaylı bir rapor hazırlanır ve çalışma sona erer. Son olarak da öğretmen bireysel veya grup olarak öğrencileri değerlendirir (Johnson vd. 2016, s. 24; Kırbaşlar 2018, s. 9).

Grup Araştırması: Bu teknik Sharan ve Hertz-Lazarowitz tarafından 1980'li yıllarda geliştirilmiştir. Teknik grup üyeleri arasındaki diyaloğa dayanır. İlk olarak öğrenmenin sosyal ve duyuşsal yönleri belirlenir. Grup üyeleri kendilerine verilen konuyla ilgili çalışma planı yaparlar, plan dâhilinde bilgi toplarlar, ulaştıkları bilgilerle çok yönlü bir problemin çözümünde kullanarak bir senteze ulaşırlar. Araştırma sonuçlarını sınıf ortamında sunarak sınıf arkadaşlarıyla paylaşırlar. Bu yöntemde öğretmenler genellikle rehber konumdadır ve bilgilerin öğrenciler tarafından özümsenmesine yardımcı olurlar (Efe vd. 2008, s. 35; Johnson vd. 2016, s. 24; Kırbaşlar 2018, s. 9).

Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon: İşbirlikli öğrenme teknikleri arasına son yıllarda dâhil edilen bir tekniktir. Bu yöntem geleneksel olarak kullanılan yetenek temelli okuma gruplarını desteklemek üzere geliştirilmiştir. Uygulama aşamasında sınıfta bulunan okuma gruplarından ikişer kişilik gruplar oluşturulur. Öğretmen bir okuma grubuyla çalışma yaparken diğer tarafta oluşturulan ikişer kişilik çalışma grupları karşılıklı öğretme yoluyla birbirlerine doğru ve anlamlı yazma becerilerini kazandırmaya çalışırlar. Bu beceriyi öğretme sürecinde kullanılacak etkinlikler; yüksek sesle okuma, okuduklarıyla ilgili tahminde bulunma, sorular sorma, özetleme, konu ile ilgili kompozisyon yazma gibi temel okuma yazma etkinlikleridir.

Birleştirilmiş işbirlikli okuma ve yazma tekniği, ilköğretim üst kademelerinde okumayı, yazmayı ve dil becerileri öğretmek amacıyla geliştirilmiştir (Johnson vd. 2016, s. 18; Kırbaşlar 2018, s. 9).

İşbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasında farklı teknikler de kullanılabilir. Burada en yaygın ve en sık kullanılan tekniklere değinilmeye çalışılmıştır. Bu tekniklerin her biri eğitim öğretim sürecinde kullanılabilir. Öğretmen konunun içeriğine ve öğrencilerin hazır bulunuşluğuna uygun olarak bu yöntemlerden birini tercih edebilir.

İşbirlikli öğrenme birçok disiplinin öğretiminde tercih edilmektedir. Bir beceri dersi olan Türkçe eğitiminde bu yöntemin kullanılması, öğrencileri sü-

rece aktif olarak dâhil ettiği için becerilerin kazandırılmasında verimli olacaktır. Dil becerilerin kazandırılmasında öğrencinin süreçte aktif olması ve beceriyi kullanması gerekmektedir. Öğretmenler dil becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında işbirlikli öğrenme içerisinde kullanılan teknikleri rahatlıkla kullanabilirler. Bu yöntemde öğrenci sadece bilgiye ulaşan değil o bilgiyi kullanan ve uygulayandır. Dil becerilerinin öğretilmesinde de uygulama basamağının payı oldukça büyüktür. Sonuç olarak işbirlikli öğrenme dil becerilerinin her birinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) öğretimi sürecinde öğretmenlerin başvurabileceği bir yöntemdir.

6. OYUNLA ÖĞRETİM

İnsanoğlunun ilk günden bu yana sürdürdüğü bir eylem olan, değişimleri de beraberinde taşıyan oyun türleri her zaman farklı ilgilerin ve yaşamı anlamlandırma çabalarının en doyurucu kaynağı olmuştur (Asan 2019, s. 2). Türk Dil Kurumu (TDK), oyunu; yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence olarak tanımlamaktadır. Yaşamın ilk birkaç ayından itibaren çocuklar, bilişsel, motor ve öğrenme becerilerini oyunlarla geliştirirler. Oyunlar sadece bu becerileri geliştirmekle kalmaz aynı zamanda çocukların özgüvenli ve özgür olmalarını sağlar (Kenney ve Comizio 2016). Oyun, tüm çocukların gelişiminin önemli ve kritik bir parçasıdır. Oyun çocukların sosyalleşmeyi, düşünmeyi, problemleri çözmeyi, olgunlaşmayı ve en önemlisi eğlenmeyi öğrenmesidir. Çocukları hayal gücü, çevreleri, aileleri ve dünyayla birleştirir (Anderson-Mcnamee ve Bailey 2010, s. 3). Oyun çocuk için yaşamın bir parçasıdır. Çocuk, bulabildiği her ortamda oyun oynamak ister. Oyun oynamayan çocuğun sağlığından, sağlıklı gelişeceğinden kuşku duymak gerekir (Özhan 1997, s. 4). Fiziksel oyunlara katılım çocuklar için birçok fayda sağlar. Oyunlar sadece çocukların formda kalmasına yardımcı olmakla kalmaz aynı zamanda olumlu tutumlar geliştirmelerine ve kuralları anlamaya teşvik eder. Oyunlarla daha sonra hayatta spor ve diğer fiziksel aktivitelere katılmalarını teşvik edecek becerileri öğrenir ve geliştirirler. Çocuklar, talimatları dinlemeyi, paylaşmayı ve iş birliği yapmayı, problemleri çözmeyi ve bunlarla mücadele etmeyi ve en önemlisi diğerleriyle iletişimde olup grubun bir parçası olarak değer görmeyi öğrenirler (Quick 2014, s. 5). Çocuklar; saldırganlık, arkadaşlık eksikliği, öfke yönetimi, alay, alay etme, oyun alanında kavgalar vb. gibi sorunlarda oyunları kullanarak bu tür problemleri hızla çözebilir (Hromek 2004, s. 2). Nitekim çocuklar gözlemlendiğinde küslüklerin de oyun vasıtasıyla çözümlendiği de görülecektir.

Araştırmacılar, yönelimlerine bakılmaksızın, oyunun çocukların yaşamında merkezî bir rol üstlendiğini kabul ederler. Ayrıca oyunun yokluğunun sağlıklı ve yaratıcı bireylerin gelişimine engel olduğunu öne sürerler. Psika-

nalistler, duygusal travmalara veya rahatsızlıklara hâkim olmak için; yapılandırmacılar bilişsel büyüme için; olgunlaşma uzmanları, dünyanın tüm kültürlerinde sosyalleşme ve yetkinlik geliştirme için; sinirbilimciler duygusal ve fiziksel sağlık, motivasyon ve öğrenme sevgisi için gerekli olduğuna inanırlar (Isenberg ve Quisenberry 2002). Oyunla ilgili yapılan tüm tanımlarda ortak noktalar; oyunun çocuğun kişisel keşif alanı, çocukluğun gücü ve öğrenme dili olmasıdır (Tuğrul vd. 2014, s. 102). Piaget'nin sınıflaması göz önüne alındığında görülmektedir ki oyun, çocuğun zihinsel gelişiminin bir aynasıdır. Ancak oyun, yalnızca bir ayna olarak kalmamakta, çocuğun gerek zihinsel ve bedensel gerekse duygusal gelişiminde aktif rol oynamaktadır (Egemen, Yılmaz ve Akil 2004, s. 39-40). Oyun çocukların dilidir ve gelişimleri için çok önemlidir. Çocuklar oynamak için doğal bir eğilime sahiptir ve eğlenmek onlar için önemli bir konudur. Oyun ve öğrenme arasındaki karşılıklılık onları fiziksel, sosyal, bilişsel ve dilsel zorluklar için donatmaktadır (Smilansky ve Shefatya 1990'dan akt. Hromek 2004, s. 5).

Bu bakımdan oyunun, çocukluğunda oyun oynayan bireyleri fiziksel olarak güçlü, toplumsal anlamda çok yönlü, zihinsel olarak erişişi yüksek ve güçlü iletişimsel becerileri yüksek bireyler hâline getirdiği ifade edilebilir.

Dilin iyi bir şekilde kullanılmasını sağlamak için de sıklıkla eğitsel oyunlardan yararlanılmaktadır. Kendilerini oyuna kaptıran çocuklar yanlış yapma kaygısını bir kenara bıraktıkları için daha hızlı bir şekilde öğrenmektedirler (Deesri 2002). Çocuklar sembolik oyunlar aracılığıyla nesneleri, eylemleri, duyguları taklit etmeyi öğrenmektedir. Böylece doğaçlama, kafiyeli ifadeler kullanma, konuşma yapma, oyunla ilgili daha zengin dilsel ifadeler kullanma becerisi kazanmaktadırlar. Gerek kendi kullandıkları dil gerekse arkadaşlarının kullandıkları dil ile daha çok pratik yapmakta ve dili daha iyi bir şekilde geliştirmektedirler (Şirin 2011; Batdı 2012; Tosuncuoğlu 2013). Dilde gerçek dünya ile ilgili semboller kullanılmaktadır. Oyunda da semboller yani "-mış gibi" durumu söz konusudur. Bu nedenle oyunda kullanılan sembollerle dilde kullanılan semboller arasında benzerlik olduğunu belirtmek mümkündür. Dilin kullanım sürecindeki eylemler oyunlarda da benzer şekilde gerçekleşmektedir. Sembolik oyunlarda yapılan jest ve mimikler oyundaki iletiyi betimlerken dilde de ifade aracı olarak dilsel sembollerden yararlanılmaktadır. Her iki durumda da iletişimin amaç olduğu görülmektedir (Casby ve Della Corte 1987). Oyunlarla dil öğretimi söz konusu olduğunda çocuğun sembolik oyunla dilsel etkenler arasında ilişki kurmasından dolayı oyunun dilin gelişiminde önemli bir yer edindiği ortaya çıkacaktır. Oyunlar çocuğun kendini ifade etmesi için birden fazla yolun oluşmasına imkân tanır.

Temel dil becerilerinin öğretimi sırasında oyunun araç olarak kullanılması durumunda dil becerileri daha kolay ve hızlı bir şekilde kazanılmaktadır. Bu da dilin kazanılması ile oyunun arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu kanaatini güçlendirmektedir. Yapılan araştırmalara göre dil bilgisi kurallarının oyunlarla verilmesi durumunda öğrenmenin daha kalıcı ve etkili olacağı belirlenmiştir (Even 2003). Acarlar'a (2001) göre oyun ile birlikte kelimeler anlam kazanmaya başlar, dilsel işlevlerin aktif bir şekilde sürece katılmasına olanak sağlar. Sembolik oyunlarla dilin işlevini fark eden çocuk bir süre sonra bunu iletişim aracı olarak kullanır, duygu ve düşüncelerini de bu şekilde geliştirebilme imkânını kazanmış olur. Özellikle oyunların tekerleme barındırması çocukların dil gelişiminde bilhassa konuşma eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple oyunların eğitim öğretim süreci içinde sık kullanılması yarar sağlayacaktır. Bunun yanı sıra oyunlardaki yönergelerin takip edilip uygulanması da öğrencilerin dil becerilerini edinmede destekçisi olacaktır.

En kalıcı öğrenmeler yaparak yaşayarak elde edilen öğrenmelerdir. Düz anlatım yerine oyunlarla zenginleştirilen dersler öğrencilerin gelişimine daha fazla katkı yapacaktır. Bununla birlikte kazanımların kalıcı olmasını da mümkün kılacaktır. Dil, iletişimin kendisidir. Oyunlar da iletişimi sağlayan temel ögelerden biri olduğundan dil becerilerinin kazandırılmasına büyük etken olarak karşımıza çıkar. Oyunun içinde bizzat bulunarak iletişim sürecine dâhil olan birey dil becerilerini edinmede etkin rol oynayacak bu sayede de beklenen gelişimi gösterecektir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) da dinleme ve konuşma stratejilerinin uygulanmasına ilişkin kazanımlara ulaşılmasında da oyunlardan faydalanılabilir.

Oyun ortamında dil gelişimi, çocukların deneyimleri hakkında fikirlerini ilettikleri hareketlerden doğar. Dil, çeşitli hareket, mimik, taklit, gülüşme, merak soruları ve ani keşiflerle dolu olan bir sürecin ifade yoludur (Sevinç 2009, s. 131). Konuşma esnasında beden dilinin, jest ve mimiklerin kullanılması konuşmanın içeriğini destekleme bakımından çok değerlidir. Oyun ortamlarında çocuklar oyunun içerdiği duyguyu yansıtmak için sık sık jest ve mimiklerini kullanmak durumunda kalırlar. Dolayısıyla oyunlar sayesinde çocuk karşılıklı etkileşim esnasında hem karşı taraftan gönderilen beden mesajlarını daha iyi bir şekilde yorumlayacak hem de kendi mesajlarını daha etkili bir biçimde iletecektir. Çocuk dili kullanırken hem karşıdakinin ifadelerini anlamak hem de kendini karşı tarafa ifade etmek zorundadır. Kendi başına oyun oynayan bir çocuk, çoğu zaman oyuncağıyla konuşur, dertleşir veya oyuncağına yüklediği rolün gereği olan ifadelerde bulunur. Sosyal oyunlarda ise dili kullanma gereği daha da fazla ön plana çıkar (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök 2007, s. 337). Bu gereği çocuk hem iç konuşmalarında hem de akranları ile gerçekleştirdiği kişisel etkileşimde ortaya çıkarır.

Son dönem araştırmaları etkili bir dil öğretiminin sıkıcılıktan uzak olması gerektiğini ifade etmektedir (Aydın, 2014, s. 72). Canlı bir oyun ortamında çocuk, yeni kelimeler kazanır, daha düzgün ve kurallı cümleler kurmayı öğrenir. Öğrendiği sözcüklerle arkadaşlarına bir şeyler anlatmayı, onları dinleyip anlamayı, bu yolla da dili kullanmayı öğrenir (Çoban 2006, s. 38-39'dan akt. Dağbaşı 2007, s. 21). Oyun, çocukların hem anlatma hem de anlama becerilerini geliştirir. Bebeklikte çıngırağı ile oynayan bir bebeğin anlamsız sesler çıkarması onun ilk konuşmalarıdır. Zaman içinde bu sesler anlamlı hâle gelir. Bu da aslında oynadığı oyunlar sayesindedir. Üç yaşındaki bir çocuk bebeği ile konuşur, ona ninniler söyler. Yeni kelimeler öğrenir. Akranları ile oynadıkları oyunlar, yetişkinlerin çocukları ile oynadıkları oyunlar, çocukların dil gelişimine olumlu yönde katkı sağlar (Özhan 1997, s. 26). Böylelikle öncelikle dinleme becerisine ilişkin yöntem ve teknikleri aslında farkında olmadan küçük yaşlardan itibaren edinmeye başlar. Bu edinim hem okul öncesi dönemde hem de okul döneminde diğer dil becerilerinin gelişimine kaynaklık eder.

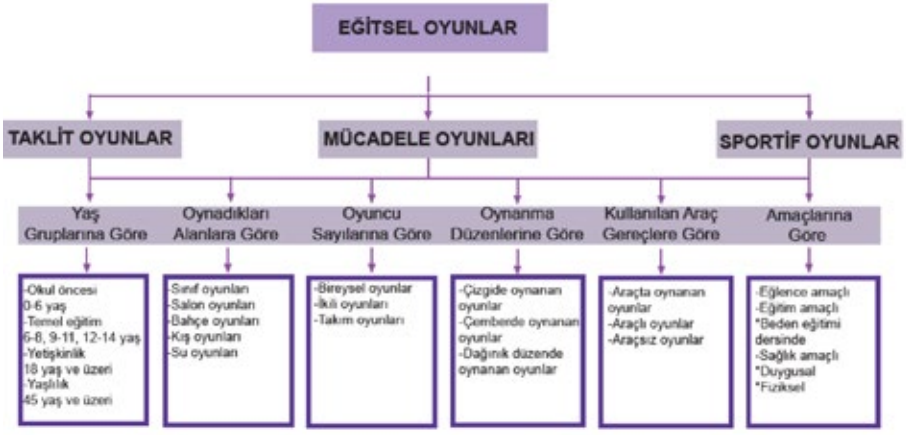
Oyun ile desteklenen eğitim okuma ve yazmanın öğretimini zevkli bir hâle getirir (Özenç 2011, s. 1167). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) da farklı sınıf düzeylerinde anlama ve anlatma becerilerinde çeşitli kazanımlara ulaşılması için çocuk oyunlarından yararlanılması önermektedir. Türkçe ders kitaplarında yer verilmesi gereken temalardan "Sağlık" teması altında *adil oyun*, "Çocuk Dünyası" teması altında da *oyun, geleneksel çocuk oyunları* ve *sokak oyunları* başlıklarına yer verilmiştir.

Dil gelişiminin sağlıklı olabilmesi için çocukların özgürce konuşabileceği ve başkalarını dinleyebileceği ortamlar gereklidir. Oyun ortamında kendilerini özgürce ifade edebildikleri için çocuk oyunlarının ana dili eğitimine katkısı çok büyüktür. Özelikle geleneksel çocuk oyunları, ana dilde kazandırılması gereken birçok kelime, deyim, atasözü içermektedir (Gürbüz 2016, s. 536). Oyunlar esnasında öğrenilen atasözü ve deyimler öğrencilerin kendi dillerine ait söz varlığı üzerine düşünmelerine katkı sağlar. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) da okuma ve yazma öğretimi esnasında sesi hissetme, tanıma ve ayırt etmenin kazanılması için tekerleme, bilmece, mâni ve sayışmacalardan yararlanılması önerilirken bağımsız okuma ve yazma aşamasında da doğru telaffuz ve akıcılık becerilerini geliştirmek için tavsiye edilir.

Çocuk oyun esnasında dili; sözlü olarak ifade edilenleri anlama, yeni sözcükler kazanma, duygu ve düşüncelerini anlatma, bir problem durumunu çözümleyebilme, tahminlerde bulunma, bilgi aktarma amacıyla kullanır (Doğanay 2002, s. 28). Tahmin becerisi özellikle eğitimin ilk yıllarında en önemli görülen becerilerden biridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019, s. 20) da bütün sınıf düzeylerinde olayların gidişatının tahmin edilmesini gerekti-

ren kazanımlar yer almaktadır. Dile dayanan oyunların pek çoğu yönergelerin takip edilmesini zorunlu kılar. Eğer oyun grubunda oyuna daha önceden katılmayan bireyler varsa ya grupta oyuna hâkim olan biri tarafından kurallar anlatılır ya da o kişi gözlemleri yoluyla oyunun kurallarını öğrenir. Bu durum, çocuğun dil becerisine anlama boyutunda yönergeleri uygulama ve anlatma boyutunda da yönerge hazırlama anlamında katkı sağlar. Nitekim program da bu kazanımlara ulaşılması için oyunlardan yararlanılmasını önermektedir.

Oyunların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmasının sağladığı diğer bir katkı eğitimdeki psikolojik faktörlerle ilgilidir. Zira oyun, öğrenciyi ve öğretmeni geleneksel öğrenme ortamının dışına çıkarmakta, öğretimi alışılmış, sıkıcı kural ve genellemelerden kurtarmaktadır. Bu yolla öğrenme daha anlamlı hâle gelmekte ve hedeflenen amaçlara daha kolay ulaşılabilmektedir (Wright 2005'ten akt. Aydın 2014, s. 72). Yine öğrenme motivasyonu açısından bakıldığında oyunların her şeyden önce öğrencinin konuya dikkatinin toplanmasında ve ilgisinin artmasında da etkilidir (Batdı 2012, s. 318). Ayrıca oyunun sağladığı rahatlık kaygıyı da azaltır (Asan 2019, s. 66). Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin derslerini oyunlar ile zenginleştirmesi önemlidir. Oyun ile ilgili son yıllarda pek çok adım atan MEB eğitimde yararlanılabilecek oyunlar ile ilgili çeşitli kaynaklar hazırlamıştır. Aşağıda MEB'in (2016'dan akt. Aşçı 2019) eğitsel oyun sınıflandırması yer almaktadır.



Aşağıda çeşitli araştırmacılar tarafından önerilen bazı oyun örneklerine ve eğitimsel katkılarına yer verilmiştir. Kitap bölümünün sınırlılığı içerisinde bunların detaylarına yer verilemeyeceği için detaylı bilgi almak isteyen okuyucular oyunların kurallarına internet kaynakları aracılığıyla erişebilirler.

1. Bezirgânbaşı ve Eski Minder Oyunu: Oyunun temelinde tekerleme gibi bir şarkının yer alıyor olması, çocukların dil gelişimi ve topluluk karşısın-

da konuşma yetisini artırdığı için sosyal ve duyuşsal açıdan önemlidir. Oyun bu özelliğiyle çocukların, kelimeleri farklı anlamlarda kullanmayı, doğru telaffuz etmeyi öğrenmelerine ve müzik gibi işitsel yönü ağır basan zevklerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Gürbüz 2016).

2. Hacı Yatmaz, Ben Çarşıya Gittim, Yattı Kalktı, Kurt Kardeş: Bu oyunlar eşya ve nesnelerin isimlerinin konuşmada kullanılması ve tekrar edilmesi açısından kelime öğretiminde kullanılabilir. Nitekim dil becerilerinin edinilmesinde ve kullanılmasında kelime bilgisi önemli yer tutar (Sallabaş 2020).

3. Tabu: Türkçe derslerinde öğretilen kelimelerle ilgili tabu kâğıtlarının öğrenciler tarafından hazırlandığı düşünüldüğünde bu oyunun düşük maliyetli oluşu, kelime öğretimi konusunda öğrencileri istekli kılışı, kelime edinimini eğlenceli hâle getirirken öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini de geliştirici bir özelliğe sahip oluşu ve iş birliğini destekleyen özellikleri ile Tabu oyunu etkili bir kelime öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Batur ve Erkek 2017). Ulu'nun (2019) yaptığı araştırmada da kelime öğretiminde Tabu oyununun kullanılması kelime başarısını arttırmada etkili olduğu görülmektedir.

4. Kulaktan Kulağa: Bu oyun dinlemenin dikkat boyutunu ön plana çıkarması açısından dinleme eğitimi sırasında yararlanılabilecek oyunlardandır.

Gürdal ve Aslan (2011) ise çalışmalarında kelime öğretimi için "Adam Asmaca, Bilen Oturur, Son Harften Kelime Türetme, Kelime Türetme, Eşini Bul, Meslek Bulma, Hadi Anlat Bakalım, Nazlı'nın Kedisi, Baş Harfleri Birleştir, Kelimelerle Beyin Fırtınası, Nesi Var, Kulaktan Kulağa, Zıddını Söyle, Evet- Hayır, Bingo, Tombala, İsimlere Sıfat Bulma, Alfabe Çorbası, Bak ve Yaz" gibi oyunlara yer vermiştir. Sevim (2019) ise çalışmasında "Resimdeyim, Çarkıfelek, Sözcüğün eşini/zıddını bul" oyunlarının kelime öğretiminde kullanımına yer vermiştir. Türkçe eğitiminde kullanılan bazı dijital oyunlar da vardır. Aşçı (2019) çalışmasında Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan sözcükte yapı konusu kazanımlarına göre belirlenen on eğitsel dijital oyuna yer vermektedir:

"●Kök Belirleme: Verilen kelimelerin köklerini bulduktan sonra köklerin çeşitlerini de belirlemeyi amaçlar.

- *Kelime Türet: Şeker şeklinde gelen kökleri yapım ve çekim ekinin olduğu kavanozlara atarak kelime türetmeyi amaçlar.*
- *Türemiş Kelime Avı: Denizin dibinde yer alan türemiş kelimeleri balık gibi tutmayı amaçlar.*

- *Ekin Türünü Belirleme: Verilen kelimelerdeki eklerin türüne göre kelimeler, uygun kavanoza atılır.*
- *Yapısına Göre Kelimeler: Verilen cümlelerdeki istenilen özelliklere uygun kelimeleri bulup altlarının çizilmesini amaçlar.*
- *Kökünü Bul: Örnek kelimelerin köklerini belirleyip altlarına yazmayı amaçlar.*
- *Kim Milyoner Olmak İster?: "Kim Milyoner Olmak İster?" yarışmasının formatında ilerleyen oyunda oyunculara sözcükte yapı konusuyla ilgili sorular sorulur ve tam puana ulaşmak hedeflenir. Soruları cevaplarken verilen üç joker hakkı kullanılabilir.*
- *İsim mi Fiil mi?: Kelimelerin köklerini belirleyip uygun kutucuğa yazmayı amaçlar.*
- *Hangi Yapım Eki?: Verilen kelimeleri aldıkları yapım eklerinin çeşitlerine göre sınıflandırmayı amaçlar.*
- *Yeni Kelime: Aldığı yapım ekiyle anlamı değişen kelimeyi bulduktan sonra yapım ekinin de türünü isteyen bir eğitsel oyundur."* (Aşçı 2019).

7. ÖĞRENME STİLLERİNE DAYALI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

7.1. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stili eğitim-öğretimde anılan önemli bir kavramdır. Özellikle davranışçı yaklaşımın aksine öğrenciyi merkeze alıp öğrenme-öğretmeyi şekillendirme çalışmalarının artması ile bu kavram her geçen gün daha da önem kazanmaya başlamıştır. Günümüzde bilgiye erişmenin yolları kolaylaşmaktadır fakat bu bilgilerin yapılandırılıp birey için yaşamın her alanında kullanılabilecek niteliğe erişmesi daha önemli bir hâl almaya başlamıştır. Çünkü bilgi tek başına öğrenme için yeterli değildir (Babacan 2010). O bilgi, bireyin kendi yaşam serüvenine katacağı anlam, açacağı yeni ufuklar bağlamında bir önem derecesi kazanmaktadır. Öğrenme stilleri tam da buna benzer düşüncelerden hareketle uzun yıllar yapılan araştırma ve çalışmalar sonucunda ortaya konulmuştur. Eğitim öğretim alanında öğrenme stili ilk defa Rita Dunn (1960) tarafından kullanılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmaların temelinde bireylerin bilgiyi alma, işleme, depolama ve geri getirme sürecinin nasıl yapılandırıldığı sorusu yatmıştır (Otrar 2006; Sever 2008). Yıllarca süren ve sürmeye devam eden çalışmalar bu konu ile ilgili farklı bilimsel yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Öğrenme stili kavramı ile birlikte bireysel farklılıkların eğitim-öğretimdeki rolü sorgulanmış, bireyin zihinsel öğrenme süreci ile çevresel etkenlerin birbirleri ile etkileşimlerinin bireyin öğrenme yapısında nasıl bir etki yarattığı

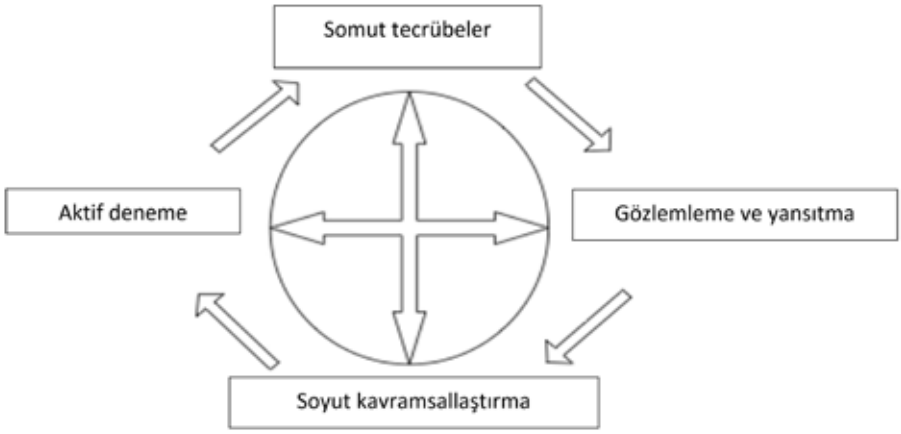
ve öğrenme durumunun niteliği önem kazanmıştır. Bireylerin öğrenebileceği en iyi öğrenme metodu kendi bireysel yapılarına uygun kendi öğrenme süreçleridir (Otrar 2006). Yani bireyin kendi öğrenme stili öğrenmede en iyi yol olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle öğrenme stilleri arasında bir kıyaslama yapılamaz en iyi öğrenme stili bireyin bilişsel, psikomotor, duyuşsal becerilerini devreye koyup kendi hızında öğrenme sürecini gerçekleştirdiği öğrenme stilidir (Babacan 2010). Öğrenme stilleri bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinden hareketle yapılandırılmıştır. Bu durum farklı öğrenme stillerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrenme stilleri kuramlarının kimi bu becerilerinin tümünü kimi bir ya da ikisini temel alarak ortaya çıktığı için kuramlarda çeşitlilikler ortaya çıkmıştır.

7.2. Öğrenme Stillerine Dayalı Modeller

Öğrenme stillerine dayalı modeller, temel alınan yaklaşımlar doğrultusunda şekillenmektedir. Bu modellerden öne çıkanları şu şekilde ifade etmek mümkündür: Kolb Öğrenme Stilleri Modeli, McCarthy Öğrenme Stili Modeli, Jung Öğrenme Tipleri Kuramı, Dunn Dunn Öğrenme Stilleri Modeli, Felder Silverman Öğrenme Stilleri Modeli.

7.3. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb tarafından geliştirilen bir modeldir. Bu modele göre bireyin öğrenme sürecinde olaylara, durumlara, fikirlere yaklaşım biçimi; günlük hayattaki problemleri çözme biçimi analiz edilmiştir. Elde edilen analizlerden hareketle Kolb Öğrenme Model ortaya konulmuştur (Kaya 2005'ten akt. Önder, 2006; Günay Ermurat 2008). Kolb öğrenme sürecini somut yaşantı, soyut kavramsallaştırma, yansıtıcı gözlem, aktif yaşantılar olmak üzere çeşitli aşamalardan oluşan bir döngü olarak nitelendirmiştir. Bunların bütünün şekillenme biçimine göre bireyin öğrenme stili ortaya çıkmaktadır Kolb öğrenme stiline göre dört öğrenme stili vardır. Bunlar: ayrıştıran, özümseyen, değiştiren, yerleştiren öğrenme stilleridir. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler soyut kavramsallaştırma, aktif yaşantılar ile hareket ederler. Yaparak, yaşayarak öğrenirler. Özümseyen bireyler soyut kavramsallaştırma, yansıtıcı gözlem özelliği gösterirler (Karakış 2006). Daha çok soyut kavramlar, görsel ve düşünsel öğrenme biçimine sahiptirler. Değiştiren bireyler somut yaşantı, yansıtıcı gözlemle somut durumlar ve bunlar arasındaki ilişkilerden hareketle öğrenmeyi gerçekleştirirler (Gerez Taşgın 2019). Yerleştirenler somut ve aktif yaşantıdan hareketle öğrenme sürecini gerçekleştirirler. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli:



7.4. McCarthy Öğrenme Stili Modeli (4MAT Modeli)

4MAT Öğrenme Stili Modeli, McCarthy tarafından Kolb'ün Öğrenme Stili Modelinden hareketle geliştirmiş olduğu bir modelidir. Bu modele göre bireyler öğrenme stillerine göre dört gruba ayrılmaktadır. Bunlar; buluş yoluyla öğrenenler, analitik öğrenenler, bireysel öğrenenler ve dinamik yolla öğrenen bireyler olarak gruplandırılmaktadır (Babacan 2010; Usta 2006; Önder 2006). Buluş yoluyla öğrenenler bireysel becerilerini devreye koyarak problemleri çözme yoluna giderler. Analitik öğrenenler ön bilgileri harekete geçirip öğrenme ürününü her yönüyle öğrenme yoluna giderler. Bireysel öğrenme stiline sahip olan bireyler teori ile pratiği bir arada kullanırken aynı zamanda duygu ve bireysel çabayı sürece katarlar. Dinamik biçimde öğrenen bireyler deneyim ve uygulamayı bir arada kullanırken risk almayı, sezgileri işin içine katmayı ihmal etmeden aktif bir şekilde öğrenme sürecini gerçekleştirirler (Usta 2006; Önder 2006).

7.5. Jung Öğrenme Stilleri Modeli

Jung'un psikolojik tipler modelinden hareketle oluşturulmuş öğrenme stilleri arasında yer almaktadır. Bu öğrenme stiline göre öğrenme-öğretme sürecinde sekiz öğrenme stili bulunmaktadır. Bunlar; dışadönük, duyusal, sezgisel, içe dönük, düşünen duygusal, algısal, duygusal öğrenme stilleri olarak ifade edilmektedir. Dışa dönük öğrenme stiline sahip olan bireyler öğrenme sürecini dışsal ögelerle birleştirip gerçekleştirmektedirler (Otrar 2006). Duyusal öğrenme stiline sahip olan bireyler temel duyularla edindikleri bilgi ve birikimleri özümseyip öğrenme eylemini gerçekleştirmektedirler. İçe dönük olan bireyler öğrenme sürecinde içsel etkenler ile hareket etmekte ve öğrenmenin niteliğini içsel etkenlerle belirlemektedirler (Sever 2008). Yargısal öğrenme

stiline sahip olan bireyler öğrenme sürecinde kararlı eylemlerde bulunarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedirler (Usta 2006; Karakış 2006). Duygusal öğrenme sürecinde bireyler daha çok öznel yargılarla hareket etmekte ve öğrenme sürecini bu şekilde gerçekleştirmektedirler. Algısal öğrenme stiline sahip olan bireylerin hareket noktası meraktır. Düşünme öğrenme stilinde bireyler öğrenme sürecinde düşünsel eylemlerle hareket etmektedirler (Babacan 2010).

7.6. Dunn Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn tarafından geliştirilmiş bir modeldir. Bu modele göre bireyin kişilik ve biyolojik özellikleri dikkate alınarak öğrenme süreci gerçekleştirilmelidir. Bu biyolojik ve kişilik özellikleri çevresel koşullar, fiziksel ve psikolojik özellikler, duygusal, sosyolojik yapılar etkilemektedir. Bireyin bu beş alandan hareketle yirmi iki farklı stile sahip olabileceği belirtilmektedir (Günay Ermurat 2008). Yani ifade edilen özellikler yirmi iki farklı öğrenme stilini ortaya koymuştur. Öğrenim süreci yapılandırılırken bireylerin bu öğrenme süreçlerinin dikkate alınması durumunda asıl başarıya ulaşılabileceği ifade edilmektedir (Usta 2006; Önder 2010). Bu öğrenme stilleri ise kısaca şu şekildedir: çevresel elemanla, hislere bağlı elemanlar, sosyolojik elemanlar, fizyolojik elemanlar, psikolojik elemanlar, çevresel elemanlar, ses, ışık, ısı, dizayn, hislere bağlı elemanlar, motivasyon, azim, yapı, sosyolojik elemanlar, bireysel çalışma, ikili grup, çoklu grup ve takım çalışması, yetişkinlerden yardım, değişkenlik, elemanlar, algılama, öğrenme sürecinde alınanlar, zaman seçimi, öğrenme sürecinde hareket, psikolojik elemanlar, yaygın-analitik düşünme, sağ-sol beyin kullanımı, karar verme süreci şeklinde belirtilmektedir (Uğur 2008'den akt. Babacan 2006; Usta 2006).

7.7. Felder Silverman Öğrenme Stilleri Modeli

Felder ve Silverman'ın öğrenme stilleri kuramına göre öğrenme stilleri öğrencinin bilgiyi alma, bunu zihninde yapılandırma gibi süreçleri gerçekleştirirken verdiği kararlar ve güçlükleri ifade etmektedir. Buna göre öğrenme stilleri dört çeşittir. Bunlar; algısal – sezgisel, görsel – sözel, aktif – yansıtıcı, aşamalı – bütünsel (Felder ve Silverman 1988'den akt. Önder 2006). Algısal – sezgisel öğrenme stiline sahip bireyler duyu organlarıyla somut kavramları yapılandırıp bunları gerçek yaşamla ilişkilendirerek öğrenmeyi gerçekleştirirler. Hayal güçleri kuvvetli ve hızlı öğrenme becerisine sahiptirler. Görsel – sözel öğrenme stiline sahip bireyler sözel bilgileri görselleştirerek daha çabuk öğrenirler. Görsel ve sözel uyaranları bir arada kullandıkları zaman daha çabuk öğrenirlerken sadece görsel ya da sözel bilgiler verildiğinde öğrenme süreçleri daha az başarıya ulaşmaktadır. Bu nedenle sözel ve görsel unsurların bir arada kullanılması durumunda en iyi öğrenme stiline ulaşılmış olur. Aktif yansıtıcı öğrenme stiline sahip olan bireyler etkin olarak görev aldıkları ve

bu yolla öğrendiklerini düşünüp yorumladıkları zaman en iyi öğrenmeyi gerçekleştirmiş olmaktadırlar (Felder ve Siverman 1988'den akt. Günay Ermurat 2008).

Verilen bu tüm öğrenme süreçlerinden hareketle aslında dünyada var olan birey sayısı kadar öğrenme stili var olabilmektedir. Çünkü her birey biriciktir ve kendine özgü bir algılayış dünyası vardır. Herkes kendi penceresinden gördüklerinden hareketle yeni şeyler öğrenmekte ve yaşamı, dolayısıyla öğrenme sürecini yapılandırmaktadır. Araştırmalar neticesinde birçok farklı öğrenme stiline ulaşılmış olması da aslında öğrenme sürecinin en iyi şekilde gerçekleşmesi için mutlak bir yol, yöntem, stilin vs. olamayacağını göstermektedir. Bununla birlikte her ne kadar her bireye uygun bir eğitim ortamı oluşturulamasa da ortak noktalardan hareketle belirli bir noktaya kadar ortak öğrenme stillerine ulaşmak mümkündür.

7.8. Türkçe Öğretiminde Öğrenme Stilleri

Birey hayata dair durumları ifade edebilme yetisini dil becerileri ile edinmektedir. Dil becerilerinin kullanılma niteliği de yaşamda başarının temel anahtarıdır. İster günlük yaşamda ister akademik yaşamda bir birey dilin zenginliklerini kendi bünyesine katmış ise en iyi şekilde amacına ulaşabilme imkânını da elde etmiş olmaktadır. Her bireyin yaşamda çeşitli öğrenme stilleri ile öğrenmeyi gerçekleştirdiği dikkate alındığında ve dilin işlevi de göz önünde bulundurulduğunda öğrenme stillerinin en iyi şekilde kendini dil becerilerinde gösterdiğini ifade etmek yerinde bir düşünce olmaktadır. Arslan ve Durukan'ın (2015) da ifade ettiği gibi öğrenme yolları çeşitlidir ve yaşamın her noktasında hayat boyunca devam eder. Bireyin dil becerilerinin gelişiminde duyuşsal, bilişsel, toplumsal yapılar etkilidir (McClenny 2010'dan akt. Arslan ve Durukan 2015). Dil becerilerinin gelişim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme stilleri dikkate alınarak öğrenme gerçekleştirildiğinde öğrenme hızı ve öğrenme niteliğinde artış olması kaçınılmazdır. Kendi öğrenme stili ile öğrenmeye başlayan öğrencinin bilgiyi aktarma, özümseme, yapılandırma, bilgiyi yaşamına aktarma ve yaşam boyu bunu geliştirip çeşitlendirme ve hayatının her noktasında en iyi şekilde kullanabilme fırsatını yakalamış olacaktır.

Türkçe öğretiminde öğrencinin hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için kazanmaya çalıştığı dili iyi bir şekilde bilmesi ve bu konuda yeterince kavrama kabiliyetine sahip olması gerekmektedir. Bunun için öğrencinin öğrenme stiline uygun etkinliklerin işe koşulması lazımdır. Beydoğan (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre okuma eğitimi sürecinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kullandıkları stratejilerin farkında bile değildir. Bu durum öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olmadıklarını ve dolayısıyla strateji

seçme yoluna da gitmediklerini göstermektedir. Daha iyi bir Türkçe eğitimi için farklı öğrenme stillerine göre hazırlanmış etkinliklerin öğrencilere sunulması yerinde olacaktır.

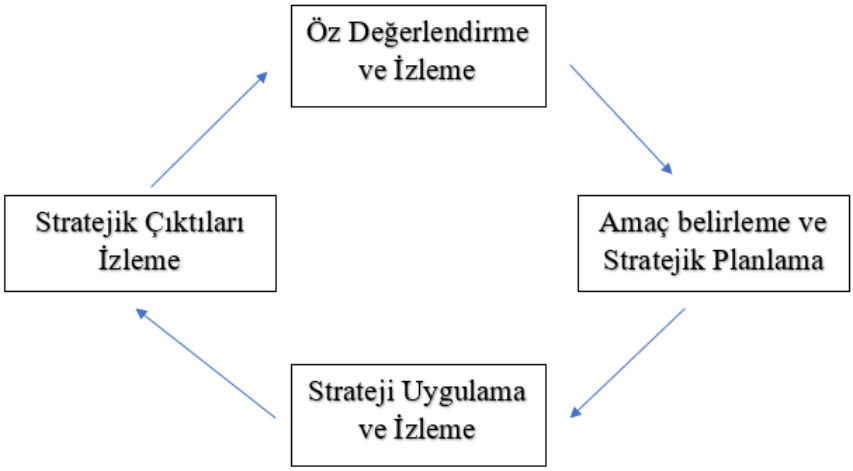
8. ÖZ DÜZENLEMEYE DAYALI ÖĞRENME

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme son yıllarda üzerinde durulan öğrenci merkezli yöntemlerden biridir. Eğitim psikolojisi alanında öz düzenleme kavramını ortaya atan ve performansın önemli bir yordayıcısı olduğu ifade eden Zimmerman (Cheng 2011) iken "aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlayan" Pintrich'tir (Habok ve Magyar, 2018). Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, kişinin kendi öğrenmesini yönlendirmek için bilgi ve beceri edinme yolları olarak görülmektedir (Dünyagüzeli 2019, s. 3). Öz düzenlemeli öğrenme sürecinde bireyler, öğrenmelerini etkileyen faktörleri kendi kendilerine düzenler veya kontrol ederler. Öğrenmek için en uygun koşulları oluştururlar ve öğrenmelerine müdahale eden engelleri kaldırırlar (Dembo ve Seli 2016, s. 4). Öğrenenin hem kendi öğrenme sürecine hâkim olması hem de dış etmenler ve görevin gereklerine ilişkin kavrayışı görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmesine katkıda bulunarak akademik başarının yolunu açar.

Akademik öz düzenleme, bir okuma ödevini analiz etmek, bir sınava hazırlanmak veya bir makale yazmak gibi belirli eğitim hedeflerine ulaşmayı amaçlarken bireyin kendine ait ürettiği düşünceleri, duyguları ve eylemleri ifade eder (Zimmerman ve Kovach 1996). Öz düzenlemeli öğrenme öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesinin temelidir (Zimmerman ve Schunk 2011). Öz düzenleme ile dil becerileri arasında olumlu yönde bir ilişki vardır (Gür 2018; Karakurt 2019). Nitekim Türkçe eğitimi açısından bakıldığında da farklı beceri alanlarında öz düzenlemeli olarak yapılan eğitimlerin öğrencilerin akademik başarılını arttırdığına dair araştırmalara (Kuşdemir Kayıran 2014; Çelik 2016; Kılıç 2016) rastlanmaktadır.

Boekaerts, Zeidner ve Pintrich'e (2000) göre öz düzenleme, değişen ortamlarda beklenen sonuçlara ulaşmak için kişinin eylemlerini ve hedeflerini düzenleme becerisini ifade eder. Düşük başarılı öğrencilerle karşılaştırıldığında, yüksek başarılı öğrenciler kendileri için daha özellikli öğrenme hedefleri belirlediklerini, öğrenmek için daha fazla strateji kullandıklarını, öğrenmenin ilerlemesini daha sık izlediklerini ve çabalarını öğrenme çıktılarına göre daha sistematik bir şekilde uyarladıklarını bildirir (Zimmerman, Bonner ve Kovach 1996). Özellikle performansın gerektirdiği stratejilerin seçilmesi ve kendi kendine yapılan geri bildirimler öğrenme sürecinin de temelini oluşturmaktadır.

Öz düzenlemeli öğretim modellerinin öğrencilerin öğrenmelerini motive etmek ve yönlendirmek için kullanılan çeşitli modeller olduğunu ifade eden Zimmerman vd. (1996, s. 11) dört aşamalı bir akademik öz düzenleme modeli önermektedirler:



Döngüdeki ilk adım, kişinin bir görevdeki mevcut öğrenme düzeyini değerlendirmeyi içerir. Öğrenciler bilmedikleri bir konuyu incelemeye başladıklarında, yaklaşımlarının etkililiğine dair yalnızca belirsiz bir algıya sahip olurlar. Performans kayıtlarının tutulması, bir öğrencinin öz değerlendirmelerinin doğruluğunu büyük ölçüde artırabilir (Zimmerman vd. 1996). Bireyler kendi kendini izlemeyi kullanarak davranışlarının oluşumlarını ve bunun çevresel sonuçlarla ilişkisini daha iyi ayırt etmeyi öğrenebilirler (Mace, Belfiore ve Shea 1989, s. 44). Bu aşamada "Hedeflerim neler? Akademik motivasyonumu geliştirmek için hangi stratejileri uygulayacağım? Bu stratejileri ne zaman kullanacağım? İlerlememi nasıl kaydedeceğim?" (Dembo ve Seli 2016 s. 64) gibi sorular söz konusudur. Zimmerman vd.nin (1996) benimsemiş olduğu akademik öz düzenleme anlayışına göre oluşturulmuş bir ders planını inceleyelim.

Döngünün 1. Adımı: Örnek 1
Sene başında Türkçe öğretmeninin 8. sınıf öğrencileri ile dersi vardır. Derse bilgilendirici bir okuma metni üzerinden başlayacaktır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın anlama boyutu ile ilgili öğrencilere sorular sorar. Öğrencilere daha önce yılların okuma kazanımlarından oluşan bir sınav uygulaması gerçekleştirir. Öğretmen cevap anahtarlarını öğrencilere dağıtır. Ancak istediği şey kimin kaç doğru ya da yanlış cevap verdiği değildir. Öğretmen öğrencilere şu yönergeleri uygulamalarını ister. 1. Lütfen doğru yaptığınız soruları yuvarlak içerisine, yanlış yaptığınız soruları ise kare içerisine alınız. 2. Doğru cevap verdiğiniz 3 soruyu inceleyiniz ve soruya niçin doğru cevap verdiğinizi düşününüz. (Soruya cevap verirken hangi bilgiler size yardımcı oldu? Neyi bildiğiniz için bu soruyu doğru cevaplayabildiniz? vb.) 3. Yanlış cevap verdiğiniz 3 soruyu inceleyiniz ve soruya niçin yanlış cevap verdiğinizi düşününüz. (Soruya cevap verirken hangi bilgileri elde etmekte zorlandınız? Hangi bilgilere sahip olsaydınız bu sorulara doğru cevap verebilirdiniz? vb.) 4. Öğretmen en fazla öğrencinin doğru cevap verdiği üç soruyu tahtaya yansıtır ve önce soruyu sonra da metni analiz ederek o soruya cevap vermek için hangi becerilere sahip olunması gerektiğini öğrencilere sorar. Aldığı cevapları tahtanın yan bölümüne yazar. 5. Öğretmen en fazla öğrencinin yanlış cevap verdiği üç soruyu tahtaya yansıtır ve önce soruyu sonra da metni analiz ederek o soruya cevap vermek için hangi becerilere sahip olunması gerektiğini öğrencilere sorar ve sınıfta beyin fırtınası yapılmasını sağlar. Aldığı cevapları tahtaya yazar. 6. Öğretmen daha sonra öğrencilerin önündeki tüm sorular için bu aşamayı gerçekleştirmelerini ister. 7. Öğrenciler kendi eksik yönlerini öğretmenleri ile paylaşırlar. Öğretmen bu eksikliklerin giderilmesine yönelik olarak önerilerde bulunur.

Döngüdeki ikinci adım, öğrenme görevini analiz etmeyi, hedefler koymayı ve bir öğrenme stratejisini planlamayı veya geliştirmeyi içerir. Öğrenciler alışılmadık bir konuyu öğrenmeye başladıklarında görevi bileşenlerine ayırma konusunda çok az yetenekleri olur ve genellikle kendileri için belirli hedefler koymada veya etkili bir öğrenme stratejisi geliştirmede başarısız olurlar (Zimmerman vd. 1996). Döngünün bu ikinci adımı öğrencilerin öz düzenleme ile ilgili farkındalıklarını yeni hedefler ve yeni durumlara uyarlayarak yeni stratejiler geliştirmelerini ya da stratejileri mevcut duruma uyarlamalarını gerektirir.

Döngünün 2. Adımı: Örnek 2
Örnek 1'de öğretmen döngünün ilk aşamasına uygun olarak okuma ile ilgili olarak fark etmeleri gereken becerileri sezdirmiştir. Şimdi bu farkındalığı yeni bir duruma uygulamak gerekmektedir. Öğretmen şu aşamaları takip eder. 1. Öğrencileri ile çeşitli sorular paylaşır. Öğrencilerden soruları incelemelerini ve metni okumadan muhtemel cevaplar ile metnin içeriğine ilişkin düşünmelerini ister. Öğrenciler sorulara cevap vermek için hangi bilgilere sahip olmaları gerektiği üzerine düşünürler. 2. Metin öğrenciler ile paylaşılır. Öğrencilerden metni incelemeleri istenir. 3. Hangi sorunun metnin hangi bölümüne karşılık geldiği, hangi bilgiler olmasaydı sorunun cevabının değiştireceği üzerine konuşulur. 4. Soruların metin türü ile ilişkisi tartışılır. 5. Metin türüne uygun okuma yöntem ve teknikleri gözden geçirilir (Not alma, hikâye haritası vb.) 6. Öğrencilere Örnek 1'de eksik kaldıkları kazanımlara ulaşmak için çözüm yollarını tartışmaları istenir.

Üçüncü adım, daha önce kullanılan stratejilere, akranlardan veya öğretmenlerden gelen geri bildirimlere ve kendi kendini izlemeye bağlı olarak öğrencinin strateji seçimini uygulamayı içerir (Zimmerman vd. 1996, s. 12). Bu aşama öğrencilerin daha önceki adımlarda ve önceki yıllarda elde ettikleri becerilerden faydalanarak metnin görselleri, türü vb. diğer ögeleri kullanarak bir okuma strateji seçmesini, bu stratejiyi uygulamasını ya da değiştirmesini gerektirir. (Altını çizme, not alma, hikâye haritası oluşturma, kavram haritası oluşturma vb.)

Döngünün 3. Adımı: Örnek 3
1. Öğrencilerin okuma metnine ilişkin verdikleri cevaplar öğretmen tarafından incelenir ve dönüt verilir. 2. Döngünün 1. adımında yanlış cevap verip 2. adımda doğru cevap verdikleri sorulara ne şekilde doğru yanıtladıkları sorulur. (Farklı olarak neler yaptınız? Neyi fark ettiniz? vs.)

Dördüncü adım, etkinliği belirlemek için öğrencinin süreçte fark ettiklerini stratejik varyasyonlarla ilişkili performans sonuçlarını içerecek şekilde genişletmeyi kapsar (Zimmerman vd. 1996, s. 12). Bu adımda aynı beceri alanının sınırına giren bir beceriye veya farklı bir beceri alanında öğrenilen becerilerin uygulanması gerekir. Bilgilendirici bir metinde öğrenilen öz düzenleme becerilerinin öyküleyici bir metne uygulanması veya bilgilendirici bir dinleme metnine uygulanması gibi.

Döngünün 4. Adımı: Örnek 4
Öğretmen öğrencilere aşağıdaki soruları sorarak öğrencilerin öz düzenleme farkındalıkları ve kullandıkları stratejileri yeni durumlarda kullanmaya yönlendirmek için sorular sorar. 1. Bu süreçte yeni neler fark ettiniz? 2. Mesela öyküleyici bir metin ile okuma çalışması yapacaksınız. Okuma çalışmasında nelere dikkat edersiniz? 3. Örneğin bir bilgilendirici bir metinle dinleme çalışması yapıyoruz. Dinleme çalışmasının sizin için kolay ve zor tarafları neler olabilir? Kendinizi hangi konuda güçlü, hangi konuda zayıf hissediyorsunuz?

Öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımının benimsendiği ortamlarda Türkçe öğretmeni, öğretmen görevinin dışında bir yaklaşım sergileyerek sürecin gerekliliklerinin fark edilmesi noktasında öğrenciyi destekleyen bir rehber konumuna yerleşir. Ayrıca şu unutulmamalıdır ki öz düzenleme becerisi pek çok başka faktörle yakından ilişkilidir. Bu sebeple kazanılması zor bir beceridir. Yukarıdaki örneklendirilen etkinlikler ve bu etkinliklerin farklı çeşitlerinin eğitim kademesinin ilk yıllarından itibaren uygulanmasını gerektirir. Bu sebeple sürece ilişkin uygulamalarda öğretmenin gözetimi ve kontrolünden ziyade rehberliği daha ön plana çıkmaktadır. Bu durum öz düzenleme stratejilerinin bireysel yapısından kaynaklanmaktadır. Öğretmenin amacı öğrencinin bu becerileri kazanmasında rehberlik etmek olmalıdır.

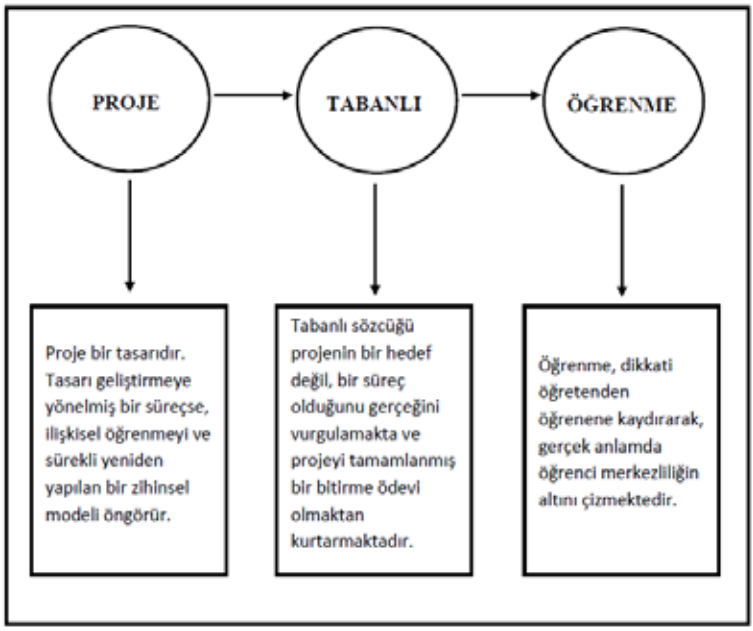
9. PROJE TABANLI ÖĞRENME

Eğitim öğretimle alanındaki öğrenen merkezli modern yaklaşımlarda; öğrenciler eleştirel düşünmeye, üretkenliğe, sorgulamaya, problem çözmeye, kendi fikirlerini geliştirmeye ve bu fikirlerini eyleme aktarmaya motive edilmektedir (Demirel 2015; Diffily 2002). Eğitim öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılmak istenen becerileri daha işlevsel ve eyleme dönük hâle getiren modern yaklaşımlardan biri de proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yaklaşımıdır. Proje tabanlı öğrenmenin özünü projeler oluşturmaktadır. Proje kelimesi kök olarak Latince "projicerre"den türemiştir. Türk Dil Kurumu (TDK) *Güncel Türkçe Sözlük*'te "*Gerçekleştirilmesi istenilen tasarı*." olarak ifade edilmektedir. Saracoğlu, Özyılmaz Akamca ve Yeşildere (2006, s. 2) projeleri, bir kavram ya da becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir problemin çözümü için öğrencilerin özgür bir şekilde grup hâlinde veya bireysel olarak yaptıkları çalışmalar olarak nitelendirir.

Proje kavramının geliştirilerek kuramsal bir temel inşa edilmesiyle ortaya çıkan PTÖ, pragmatik felsefi akımın eğitimdeki yansıması olan ve okulu yaşamın bizzat kendisi olarak ele alan ilerlemecilik eğitim felsefesinden ve ayrıca Piaget'in şema teorisinden, Dewey'in yapılandırmacılığından, Vygot-

sky'nin sosyal oluşturmacılık kuramından, Killpatrick'in proje yönteminden, Bruner'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımından, Thelen'in grup araştırmaları modelinden ilham almıştır (Acar 2011; Korkmaz 2002; Korkmaz ve Kaptan 2001; Demiral 2015). PTÖ yöntemini ilk olarak kuramsal çerçevede tanımlayan 1918 yılında William Heard Klipatrick olmuştur. Proje kavramını çeşitli etkinlikler, eğitim kuramlarının uygulanması, öğrencilere değer kazandırma süreciyle ilişkilendirmiştir. Klipatrick; eğitimin bir yaşam biçimi olduğunu, uzun yıllar boyunca da eğitimin bir yaşantı olmasını, yaşantıya hazırlık olmamasını istediklerini belirtmiştir (Korkmaz 2002, s. 8). PTÖ yöntemi, projeyi temel alıp, çeşitli öğretim yöntemlerini de öğrenme sırasında kullanarak anlamlı öğrenmeyi hedeflemektedir (Ulukaya Öteleş 2019, s. 27). PTÖ, bireysel veya küçük gruplar aracılığıyla gerçek yaşamdan alınan problem senaryoları üzerine kurulan, öğrenen merkezli, disiplinler arası bir yaklaşımdır (Başbay 2011; Erdem 2002; Saracoğlu vd. 2006). PTÖ yönteminde üst düzey düşünme becerileri ve gerçek yaşam becerileri oldukça ön plandadır (Börekçi 2018, s. 10). Bu sayede öğrenci gerçek yaşamda var olan problemlere çözümler üretme konusunda kendini geliştirir. Yani öğrenci problem çözme becerisini kazanmış olur. PTÖ yönteminin öncelikli amaçlarından birisi de öğrenciye kendi öğrenme yöntemini keşfetme becerisini kazandırmaktır. Bu sayede öğrenci kendisi için bilgiye ulaşmada en doğru ve işlevsel yolu öğrenmiş olur.

PTÖ yönteminde öğrenme ürün odaklı değil daha çok süreç odaklıdır. Bu yöntemde üründen çok sürece vurgu yapılmaktadır. Proje kelimesinin üzerine "tabanlı (temelli)" kelimesinin eklenilmesi de bu süreç boyutuna vurgu yapmak içindir. PTÖ yönteminin süreç basamakları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Erdem ve Akkoyunlu 2002, s. 3).



Eğitim öğretim alanında kullanılan her yöntemde olduğu gibi PTÖ yönteminde de takip edilmesi gereken belirli aşamalar vardır. Proje planı hazırlanırken sürecin belirli bir program dâhilinde planlanması, grup üyeleri arasında işbirliğin sağlanıp her bir bireye iş bölümün yapılaması, proje maliyetinin tespiti, proje için gerekli teknik araç-gereç ve materyallerin belirlenmesi ve hazırlanması, bu minvalde bir araştırma planlaması yapılması, kaynak olacak yayınların listelenmesi, proje süresince oluşabilecek sorunlara karşı gerekli tedbirlerin alınması gerekir (Korkmaz 2002). Proje sürecinin sağlıklı işletilmesi için bu aşamaların doğru şekilde yürütülmesi gerekir. Literatürden hareketle PTÖ yönteminde takip edilmesi gereken aşamalar şöyle tablolaştırılabilir (Börekci 2018; Demiral 2015; Klein, Taveras, King, Commitante, Curist-Bey ve Stripling 2009; Korkmaz ve Kaptan 2001; Memişoğlu 2008; Saracoğlu vd. 2006; Taşkın 2018):

Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları	
Planlama ve Giriş Aşaması	● Projenin amacı, hedeflenen proje ürünü, çalışma takvimi ve uygulanacak aktiviteler titizlikle planlanmalı. ● Hazırlanan projelerin konusu, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği ve kullanabileceği konulardan seçilmelidir. Öğrencinin gündelik yaşamla bağ kurması ve ileriki yaşantısında karşılaşabileceği durumlarda kullanabilecek olması projenin en önemli kısmıdır. ● Seçilecek konunun sınıf ortamında uygulanabilir olmasına dikkat edilmelidir. ● Projeye başlanmadan önce maliyet hesaplanmalı ve proje takvimi belirlenmelidir. ● Proje konusuyla ilgili kaynak taraması yapılarak kitap, dergi, makale, tez, bildiri, ansiklopedi vb. yazılı kaynaklardan, internetten ve alan uzmanı kişilerden faydalanılarak bilgi ve belgeler toplanmalıdır. ● Yapılacak çalışmanın nitel bir çalışma mı yoksa nicel bir çalışma mı olduğu belirlenmelidir. Buna bağlı olarak araştırmanın modeline karar verilmelidir.
Geliştirme ve Zenginleştirme Aşaması	● Neden bu konunun seçildiği ayrıntılı olarak bilimsel yönüyle birlikte açıklanmalıdır. ● Projenin amacı açık ve net olarak ifade edilmelidir. ● Tercih edilen bilimsel yöntemin uygulama aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. ● Çalışma sonucunda ulaşılacak bulguların nasıl değerlendirileceği netleştirilmelidir.
Yürütme (Uygulama) Aşaması	● Proje süresince uygulanacak kontrol noktaları belirlenmelidir. ● Öğrenciler süreç boyunca öğretmenin rehberliğinde kontrol edilmeli ve gözlemlenmelidir. ● Öğretmen her türlü soruyu cevaplandırmalı, bilgileri organize etmeli, bulguları birleştirmede öğrenciye yol göstermelidir. ● Elde edilen veriler belirlenen modele uygun bir yöntemler analiz edilmelidir. ● Araştırmada ulaşılan bulgulara uygun tablo ve grafikler çizilmeli ve yorumlar yapılmalıdır.

Proje Tabanlı Öğrenmenin Aşamaları	
Sunum Aşaması	● Sunulardaki temel noktalar belirlenip bulgular organize edilmeli ve projenin hangi düzende sunulacağına karar verilmelidir. ● Öğrenciler tarafından hazırlanan projeler uygun teknikler kullanılarak belirlenen yerde (sınıf, kütüphane, konferans salonu vb.) sunulmalıdır. ● Sunu esnasında, sınıftaki diğer öğrencilerden gelecek sorular tartışılıp cevaplandırılmalıdır.
Rapor ve Değerlendirme Aşaması	● Öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından proje özetlenerek öğrenilenler değerlendirilmelidir. ● Proje ile elde edilen sonuçlar listelenmeli, hipotezlerin gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilmeli, varsa yapılan hataların neler olduğu tespit edilip nedenleri tartışılmalıdır. ● Öğrenciler tarafından sunup tartışılarak sonuçları belirlenen proje; konu, gerekçe, amaç, model, bulgular, sonuç, öneriler ve kaynaklar bölümlerinden oluşacak şekilde düzenlenmelidir.

PTÖ Millî Eğitim Bakanlığı tarafında da eğitim öğretim sürecinde kullanılması istenilen bir yöntemdir. Millî Eğitim Bakanlığı 2006 yılından itibaren ortaöğretim kurumlarında seçmeli Proje Hazırlama Dersi adı altında bir ders eklemiştir. Bu dersin öğrencilere yaratıcı düşünme, buluş yapma ve bilimsel çalışmalar hususundan bilgi edinme yönünde katkılar sağlayacağı belirtilmiştir (MEB 2006). Böylelikle öğrencilere öğrenme sürecine etkin katılma, disiplinler arası çalışmayı benimseme, işbiliğine dayalı öğrenmeyi kullanma, problemlere etkin çözümler bulabilme becerileri kazandırılmak istenmektedir.

Eğitim öğretim sürecinin organize edicisi, rehberi olarak öğretmenlere de PTÖ yöntemini uygularken önemli görevler düşmektedir. Öğretmen bu yöntemin işletilmesinde en önemli paydaşlardan biridir. Çünkü bu yöntemin avantajları olduğu kadar dezavantajları da vardır. Öğretmenler bu dezavantajları bilip süreci buna göre planlayıp yürütmelidir. İş yükünün çok olması, proje süresinin uzun olmasından kaynaklı ilgi dağınıklığı, belirlenen konudan sapma, proje maliyetinin yüksek olması, velilerin öğrenme-öğretme sürecine müdahaleleri, okul dışı çalışmaların kontrolünün zor olması, grup çalışmalarında bireysel farklılıklardan kaynaklı problemler bu yöntemin olumsuz yönleri arasında gösterilebilir (Bingöl 2019; Korkmaz 2002; Memişoğlu 2008; Saracoğlu vd. 2006; Taşkın 2018). Bu yöntemi kullanan öğretmenler yöntemin olumsuzluklarının bilincinde olmalıdır. Çünkü öğretmenler gerekli müdahaleler ve rehberlikle sürecin içerisindeki olumsuzlukları en aza indirebilir.

PTÖ yönteminin öğrenen merkezli bir anlayışa sahip olma, yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, problemlere etkin çözümler üretme gibi modern öğrenme ilkelerine sahip olması sebebiyle Türkçe eğitiminde son

yıllarda daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Türkçe dersi bir beceri dersi olması bu yöntemin uygulanmasına ayrıca imkân sağlamaktadır. Beceri öğretiminde ise süreklilik esastır ve öğrencinin akranlarından öğreneceği çok şey vardır. Özellikle okuma ve yazma becerisinin kazanılmasında iki paydaşın (verici ve alıcı = yazar ve okuyucu) olması, bu becerilerin geliştirilmesinde proje tabanlı yaklaşımın uygun bir öğretim sağlayacağını gösterebilir (Demir 2013, s. 56). Bu bakımdan Türkçe dersinde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde PTÖ yöntemi verimli bir şekilde kullanılabilir. PTÖ yönteminin dil becerilerini kullanımıyla ilgili alan yazında yapılan çalışmalar da (Aydın, Demir Atalay ve Göksu 2017; Börekci 2018; Demir 2013; Karagül 2017; Taşkın 2018) bu yöntemin dil becerilerinin kazanılmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Dinleme becerisi anne karnından itibaren gelişen ve normal koşullarda ilk kazanılan dil becerisidir. Ancak bu beceri doğal yollarla kazanıldığı için yanlış ve eksik tarafları da olabilmektedir. Ayrıca okullarda Türkçe derslerinde son yıllara kadar dinleme becerisi ihmal edilmiş ve gereken önem verilmemiştir. Özellikle 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programıyla birlikte dinleme becerisi Türkçe derslerinde diğer becerilerle birlikte yer almaya başlamıştır. Bu durumun getirdiği olumsuzlukları ve geç kalmışlıkların telafisinde modern öğrenme yöntemlerinden PTÖ yönteminin kullanılması öğrencilere dinleme becerisini kazandırmada katkı sunacaktır. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere verilebilecek örnek projeler:

- Sevdiği şarkıcının şarkılarını dinleyip bu şarkılarla ilgili dinlediğini anlamaya yönelik metin altı soru oluşturma
- Var olan bir metni seslendirerek kayda alma ve bu metni eleştirel dinlemeye uygun içerik geliştirme
- Hayvan, araç, enstrüman vb. seslerini kategorize etme ve bunların öğretilmesine yönelik bir çalışma hazırlama
- Metin türlerinin öğretilmesine yönelik hayatın içinden örneklerle dinleme çalışması hazırlama

Okuma becerisinin geliştirilmesinde öğretim süreci ne kadar verimli kullanılırsa o kadar etkili olacaktır. Dinleme becerisi ile okuma becerisi anlamaya yönelik olduğu için bu iki becerinin doğru kazanılması, öğrencinin dış dünyayı doğru anlamasına ve anlamlandırmasına olanak sağlayacaktır. Ders içerikleri ve öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna geçişlerde girdikleri sınavların içeriğinde okuma becerisinin yeri oldukça fazladır. Yani okuma becerisi, öğrencinin hayatının birçok yerinde karşısına çıkar. PTÖ yönteminin benimsediği ilkeler göz önüne alındığında, işlevsel olarak kullanılan bu becerinin

öğrencilere kazandırılmasına katkı sağlayacağı ortadadır. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik öğrencilere örnek olarak şu projeler verilebilir:

- Öğretmen-öğrenci tarafından belirlenen bir kitabı eleştirel okumaya uygun olarak okuma çalışması hazırlama
- Süreli bir yayının (gazete, dergi, makale vb.) içerik analizi yapma
- Öğrenci-öğretmen-veli işbirliğiyle hazırlanan bir okuma çalışması hazırlama
- Gün içerisinde belirlenen saatlerde, farklı metin türleriyle ilgili akıcı okumayı geliştirmeye yönelik bir çalışma
- Ekran okuma ve görsel okuma ile ilgili sosyal medya araçlarıyla ilgili bir çalışma hazırlama

Konuşma ve yazma becerisi anlatma becerileridir. Öğrenci kendini bu becerilerle ifade eder. Konuşma, en basit tanımla bireyin kendini sözlü olarak ifade etmesidir. Günlük hayatta insanın en sık kullandığı dil becerilerinin başında gelir. Hele ki sözlü bir geleneğe sahip olan Türk toplumunda konuşma becerisinin yeri daha ayrıdır. Türk kültürünün birçok ögesi nesiller boyu sözlü gelenekle aktarılagelmiştir. Bu durumun yanında modern dünya toplumunda, iş hayatında, eğitim öğretim sürecinde kendini net şekilde ifade eden bireylerin ön plana çıkması konuşma becerisini daha bir önemli hâle getirmiştir. Hayatta oldukça mühim bir yerde olan konuşma becerisinin kazandırılmasında PTÖ yönteminin ilkeleri düşünüldüğünde öğrencilere büyük katkı sağlayacaktır. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere örnek olarak şu projeler verilebilir:

- Hazırlıklı konuşmayı geliştirmek için öğrencilerin ilgilerine uygun olarak belirlenen bir konuya yönelik bir çalışma hazırlatma
- Hazırlıksız konuşmayı geliştirmek için öğrenci ilgilerine uygun röportajlar hazırlama (grup çalışmasına daha uygun)
- Öğrencilerin konuşma hızını, vurgu ve tonlamalarını tespit etmek için konuşma kayıtları üzerinden hatalarını düzeltmelerine yönelik bir çalışma hazırlatma
- Diksiyonu düzeltmek ve geliştirmek için tekerlemelerden oluşan bir çalışma hazırlatma (grup çalışmasına daha uygun)
- Kullanılan yerel ağızların öğrenciler tarafından fark edilip düzeltilmesine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma hazırlama

Anlatma becerilerinden bir diğeri de yazma becerisidir. Yazma becerisi, diğer dil becerilerine nazaran daha sonradan kazanılan bir beceridir. Dil öğrenme sürecinin son halkası olarak nitelendirilir. Çünkü diğer beceriler yazma becerisinin kazanılması için bir bakıma ön koşuldur. Özellikle Türkçe ders-

lerinde iyi bir plan yapılmadan uygulanan yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine, kaygı duymalarına neden olmaktadır. Bu zor ve karmaşık becerinin öğrenciye kazandırılması da oldukça güçtür. İşte bu zorluk PTÖ yönteminin sürecin öğretilmesine dâhil edilmesiyle süreci öğrenci lehine kolaylaştıracaktır. Bu anlamda yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilere örnek olarak şu projeler verilebilir:

- Günlük hazırlatma
- Öğrencinin ilgisine ve hazır bulunuşluğuna uygun olarak metin türlerinden birinde kitap hazırlatma
- Öğrencilere internetten blog, internet sayfası, sosyal medya hesabı vb. hazırlatma ve buraya içerik üretmelerini sağlama
- Gazete veya dergi hazırlatma
- Sosyal medya kanallarından (facebook, instagram, twitter vb.) güncel olayları yorumlayan günlük veya belirli aralıklı yazılar hazırlatma

Dil becerileri için verilen örnek projeler aslında her beceri için uyarlanabilir ve bu örnekler çoğaltılabilir. Sürecin planlayıcısı ve bu yöntemin uygulayıcısı olarak öğretmenler, literatürdeki örnek projeleri kullanabilecekleri gibi literatürden hareketle kendileri de özgün projeler üretebilir. Dil becerilerinin kazandırılmasında tekrarın gerekmesi, sürecin ön planda olması PTÖ yönteminin temel bileşenleriyle örtüşmektedir. PTÖ yöntemi, hayatın içinde var olan ve her an karşılaşabileceğimiz problemlere etkin çözümler üretebilmeyi kolaylaştırması bakımından öğrencilere oldukça faydalı olacak bir yöntemdir.

10. KAVRAM HARİTASI

10.1. Kavram

Kavram herhangi bir nesne veya aracı tanımlamak, anlatmak, ifade etmek amacıyla kullanılan dilsel bir araçtır (Yaman 2006; Acat 2003). Öğrenme sonucu oluşan kavramlar birden fazla bilgi içerip dille ifade edilebilen unsurlardır. Kavramlar kullanım alanı, kullanım amacı ve içerik durumlarına göre büyük değişiklikler gösterebilmektedirler. Birey doğduğu andan itibaren kavramları öğrenmeye başlar ve bu süreç bireyin yaşamı boyunca devam eder. Kavramların öğrenim sürecinde dikkat çeken iki kavram biçimi bulunmaktadır. Bunlardan biri kavram oluşturma bir diğeri ise kavram kazanmadır (Güçlüer 2006). Birey birincisinde örnek olan ve örnek olmayan kavramlardan hareketle genellemelerde bulunurken ikinci durumda var olan kavramın kurallara göre sınıflandırılması söz konusudur (Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk 2014). Kavram oluşturmada genelleme yoluyla kavramın öğrenimi gerçekleştikten sonra ayrıştırma yoluyla kavramın sözcük dağarcığına eklenerek yeni bir kavramın kazanılması gerçekleşmektedir. Bu şekilde elde edilen

kavramların söz varlığına eklenmesiyle var olan söz varlıkları arasında bağların oluşması ile anlam kurma süreci hem kolaylaşmakta hem de öğrenme hızı artmaktadır. Kavram üretimi arttıkça sözcüklerin bağlamsal yollarla öğrenimi de artmakta ve bu yollarla zengin bilgi birikimlerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır (Novak 1998).

10.2. Kavram Haritaları

Kavram haritaları somutlaştırmada, bilgi ve beceriler arasındaki ilişkiyi göstermede, genellemeler, ayrıştırmalar ve bunlar arasında bağların her yönü ile kavratılmasında kullanılan önemli yöntemler arasında yer almaktadır. Eğitimde kullanılan kavram haritaları özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasında oldukça büyük bir öneme sahiptir (Güçlüer 2006). Henüz somut işlemler döneminde olan çocuklara soyut kavramların öğretilmesi oldukça zordur. Öğretilmeye çalışılan bilgi ve beceriler çoğu zaman istenen hedefe ulaştırılamamaktadır (Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk 2014). Bu nedenle de özellikle temel seviyede öğretilmesi amaçlanan soyut kavramların somut bir şekilde öğretilmesi, bunlar arasındaki ilişkilerin görselleştirilip daha sade bir biçimde sunulması kavram haritaları yoluyla mümkün olmaktadır. İleri yaş düzeyine sahip olan bireyler için de kavram öğretimi, kavramlarla öğretimin gerçekleştirilmesi hedefe daha az zaman ve emekle ulaşılmasını mümkün kılmakta, öğrenim sürecini hızlandırmaktadır. Kavram haritaları ilgi çekici ve öğrencinin aktif katılımına müsait olduğu için sürecin daha eğlenceli ve verimli geçmesine imkân vermektedir (Polatcan 2014; Yaman 2006).

10.3. Kavram Haritalarının Oluşturulması

Eğitim ilkeleri arasında yer alan bilinenden bilinmeyene ilkesi kavram öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü kavram öğretiminin dilenen niteliğe ulaşabilmesi için bunun öğretiminde kullanılacak metotların da işe yarar olmasına dikkat etmek oldukça büyük bir önem arz etmektedir. Bu nedenle kavramlar öğretilirken öğrencilerin aşina oldukları, bilgi ve becerisine sahip oldukları noktalardan hareket ederek bilinmeyene doğru yol almak her zaman öğretimin daha verimli olmasını sağlamaktadır (Şahin, Kurudayıoğlu ve Abalı Öztürk 2014). Örneğin öğrencilerin temel bilgisine sahip oldukları bir konu seçilip bilinenlerin tekrarından sonra genellemeler yapıp genelden özele bir yol izlenmesi, öğrencilerin kendilerinin de bunu gerçekleştirebilecek duruma gelmesini sağlamak öğrenmenin kalıcılığına etki eder. Kavramlar arasında sıralama, sınıflama yapma ve uzaktan bir bakıştan derine inme zihinsel yapıların etkin olmasını sağladığından yeni kavramların öğrenim hızını artırmaktadır (Yaman 2006; Güçlüer 2006).

Kavram haritaları yapılandırılırken öncelikle temel olarak bilinen genel ifadeler verilir, bu ifadelerin altında ilgili kelime ve kavramlar daha da detay-

landırılarak listeler halinde sunulur. Bir sonraki aşamada ilgili kavramların alt boyutları yazılır. Bunların kavranmasını sağlamak amacıyla örnekler verilmesi önemlidir. Fakat her şeyden önce kavramlar ve bunlar arasındaki hiyerarşi, ilişki, farklılık ve benzerlikler verildikten sonra örneklendirmeye gitmek yararlı olacaktır (Acat 2003). Kavram haritaları oluşturulurken gereksiz bir karmaşaya düşmemek için kelimelerin birbiriyle ilişkisine önem vermek, gereksiz veya yeni öğrenmeleri tetiklemeyecek kavramların işe koşulmasından kaçınmak gerekmektedir.

10.4. Kavram Haritalarının Dil Becerilerinin Öğretiminde Kullanımı

Türkçenin dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde kavram haritalarının oldukça önemli rolleri bulunmaktadır. Çünkü kavramlar sözcük dağarcıklarının bağlamsal boyutta gelişmesine etki etmektedir. Bu durum karşısında yeni öğrenilen sözcükler kavram ağlarıyla yapılandırılarak daha geniş bir öğrenme alanının oluşmasına imkân vermekte, bu durum da öğretim sürecinin sıradan öğrenme süreçlerinden çok daha verimli geçmesini sağlamaktadır. Kavramların karşılığı olan sözcüklerin öğretimi ile aradaki ağların güçlenmesi, zenginleşmesi kaçınılmaz olmaktadır (Acat 2003). Kelimenin anlamının ve bağlamının anlaşılması ancak kavram ağının oluşması ile mümkün olabilmektedir. Yani belirli bir kavram ağına sahip olan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının da zengin olabilmesi neredeyse kaçınılmaz bir durum arz etmektedir. Burada oluşan kavram ağları aracılığı ile kelimeleri öğrenen öğrencilerin aslında kavramların ayırt edici özelliklerinin de farkında olan bireyler durumunda olduklarını göstermektedir. Belirli sözcük kavram ağına sahip olan öğrenciler karşılaştıkları olaylar, durumlar arasındaki farkları, benzerlikleri, ilişkileri kavrayıp bu doğrultuda yeni kavram ağları oluşturup eyleme geçme özelliklerini gerçekleştirmektedirler. Güçlü bir sözcük dağarcığına sahip olan birey bunları kavram ağlarıyla ilişkilendirip şekillendirdiği zaman daha üst düzey zihinsel becerilerini yaşamının her anında etkin bir şekilde kullanabilme potansiyeline sahip olabilmektedir (Özcan 2018). Buradan hareketle kavram ağları aracılığı ile öğrenciler kelimeler arasındaki farklılıkları da kavramış olurlar. Örneğin kelimelerin eş anlam, zıt anlam, bağlaç, edat vb. unsurların arasındaki benzer ve farklılıkları kavramsal ağlarla fark eden çocuk öğreneceği yeni kavramları sınıflandırıp bunların genel ve özel boyutlarına ulaşıp hayatının her noktasında bunlardan faydalanabilme imkânını elde etmektedir. Bu şekilde bilgi ve becerilerin özümsenmesi, dilin sadece ifade edici özelliğinden değil üst düzey düşünme becerilerinin özelliğinden de sonuna kadar istifade etme imkânına sahip olacaktır. Özellikle dil aracılığıyla eski yani önceden öğrenilen kavramların yeni kavramlarla ilişkilendirilmesi ileri düzey zihinsel yapıların devreye koyulduğunu göstermektedir (Sallabaş ve Özcan 2020).

İfade edici dil becerilerinden olan yazma; kişinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerini devreye koyarak kendini yazılı sembollerle ifade etme durumunu ifade etmektedir. Yazma becerisinde öğrencilerin çoğunluğu zihinlerinde oluşan düşüncelerini tam olarak yapılandıramadıkları için kendilerini bu şekilde ifade etmede ciddi anlamda zorluklar yaşamaktadırlar. Bunun sebepleri arasında ön yapılanma sürecinin eksikliği yer almaktadır. Belirli bir sözcük dağarcığına sahip olmayan çocuk bunlar arasında bağ kurup yeni anlam dünyaları da geliştiremeyeceği için doğal olarak ifade becerisinde de ciddi sorunlar yaşayacaktır. Kavram haritaları vasıtasıyla öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilecekleri koşulların ortaya konulması mümkündür (Kılıç 2002). Kavram haritaları ile öğrenciler yazma konusunu belirli bir şablona oturtup ilgili konunun kelime ve kavram havuzunu oluşturup bunlar arasında bağlar kurduktan sonra yazmaya karşı daha istekli olabilirler. Öğrenci konu ile ilgili kelimelerden bir kavram ağı oluşturduktan sonra bunları daha rahat bir şekilde bağlantılandırıp metin oluşturma yoluna gidebilir (Bülbül 2014). Böylece yazmaya karşı oluşan ön yargıların ortadan kaldırılması ve öğrencilerin kendilerini yazılı olarak daha iyi ifade edebilmelerinin yolu kavram ağları vasıtası ile açılmış olur.

Alıcı dil becerilerinden olan dinleme gelen sözlü iletinin zihinde anlamlandırılıp bunun karşısında bilinçli tepki verme sürecini ifade etmektedir. Kavram ağlarının dinleme sürecinde etkin bir şekilde kullanımı ile dinlemenin daha verimli ve aktif bir şekilde geçme imkânı doğmaktadır. Dinlenen konu ile ilgili oluşturulan kavram ağlarının dinleme sürecinde kullanılması dikkatin toplanması, konunun daha iyi kavranması, konun ana boyutu ve alt boyutları arasındaki ilişkinin kavranması, yeni düşüncelerin oluşması ve bunlar arasında sentez düzeyinde fikirlerin ortaya çıkması gibi noktalarda belirleyici roller üstlenmektedir (Kılıç 2002). Dinleme becerisinin en iyi şekilde öğrenilmesi ve dinleme sürecinin verimli geçmesi için dinleme öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan stratejilerde kavram haritalarına da ciddi anlamda yer verilmesi durumunda dinleme becerisinin iyi bir şekilde kazandırılması sağlanabilecektir.

İfade edici dil becerileri arasında yer alan konuşma duygu ve düşüncelerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerin aracılığı ile sözlü olarak ifade edilmesidir. Kavram haritalarının konuşma eğitiminde kullanılması durumunda öğrencinin konuşurken belirli bir sırayla; giriş, gelişme, sonuç aşamalarını birbiri ile bağlatılandırarak kendi sözcük dağarcığındaki kelimeleri önem sırasına koyarak, genel kavramlardan özel kavramlara doğru ilişkilendirmelerle örneklendirmelerde bulunup kendini dilediği şekilde ifade edebilme imkânına kavuşacaktır (Şenay 2007; Acat 2003). Bu nedenle konuşma becerisinin geliştirilmesinde kavram ağlarının önemli rolleri üstlenebileceğini belirtmek mümkündür.

Okuma sesleri oluşturan simgelerin sözlü olarak ifade edilip zihinde yapılandırma sürecini ifade etmektedir (Arıcı 2015). Okuma eğitiminde okunan metnin şemasının ortaya çıkarılması, olay örgüsünün belirlenmesinde, olaylar arasında yer, zaman, sebep-sonuç durumların anlaşılmasında kavram ağları önemli bir role sahiptir (Arıcı 2015; Şenay 2007; Semizoğlu 2013). Çünkü kavram ağları durumlar arasındaki ilişkileri, sebep-sonuçları, benzerlikleri, önemli-önemsiz detayları ortaya koymada oldukça etkilidir. Okunan bir metnin anlaşılması için olay örgüsünün ortaya konulması üst düzey zihinsel becerilerin gelişimine ciddi anlamda katkılar sağlamanın yanı sıra okuduğu metni anlayabilen ve bunu çözümleyebilen öğrenicinin kendine olan güveni artmakta dolayısı ile öğrenmeye karşı ilgisi artmaktadır (Gelen 2018; Özcan 2018). Bu tür durumlar nedeni ile okuma öncesi, sırası ve sonrasında kavram haritalarından faydalanmak nitelikli bir eğitimin ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır (Polatcan 2014; Acat 2003; Yaman 2006).

SONUÇ

Türkçe öğretiminde alan bilgisi çok önemli olmakla birlikte bu bilginin öğrenciye aktarılabilmesi de oldukça önem arz etmektedir. Günümüzde Türkçe eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların mühim bir kısmı yöntem ve teknik konusuyla ilgilidir. Türkçe eğitiminin yöntem ve teknik bilgisi, bir yöntemin dil öğretimine uyarlanabilmesi şeklinde olabildiği gibi doğrudan dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik de olabilmektedir. Bu bölümde günümüzde öne çıkan yöntem ve teknikler olabildiğince öz bir biçimde aktarılmaya çalışılmıştır. Bilgiye ulaşmanın ve eğitim alanındaki güncel gelişmelerin takip edilebilmesinin kolaylaştığı çağımızda, Türkçe öğretmenlerinin burada aktarılan yöntem bilgisiyle birlikte, Türkçe eğitimi alanındaki gelişmeleri yakından takip etmesi ve sınıfta ihtiyaç duyulan yöntem ve tekniğe karar vererek bunu öğretim ortamına taşıması beklenmektedir.

KAYNAKLAR

Acarlar, Funda (2001), "Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi", *Özel Eğitim Dergisi, 3*, s. 27-29.

Acat, Bahaddin (2003), "Kavram Haritalarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı*", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *34*, s. 168-193.

Adıgüzel, Ömer (2012), *Drama* (2. bs.), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Anderson-Mcnamee Jona K. vd. (2010), "The İmportance Of Play İn Early Childhood Development", *Montana State University Extention*, s. 1-4.

Arıcı, Ali Fuat (2012), *Okuma Eğitimi* (3. bs.), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Arıcı, Ali Fuat (2015), "Türkçe Öğretmenleri / Öğretmen Adayları Ne Okumalı? -Bir Okuma Listesi Önerisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30(3)*, s. 1-15.

Arıcı, Bayram (2017), *Eğitsel Oyunların Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Başarılarına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Arslan, Akif (2008), *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Asan, Huri (2019), *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine ve Konuşma Kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Aşcı, Ali Umut (2019), "Eğitsel Dijital Oyunların 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarılarına Etkisi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12(62)*, s. 932-941.

Aydın, Solmaz vd. (2017), "Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Öz-Yeterlikleri ve Motivasyonları Üzerine Etkisinin İncelenmesi", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6(2)*, s. 676-688.

Aydın, Tahirhan (2014), "Dil Öğretimi ve Oyun -Çoklu Zekâ Teorisi Işığında-", *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, *14(1)*, s. 71-83.

Babacan, Ezgi (2010), *Başlangıç Piyano Eğitiminde Algısal Öğrenme Stillerinin Uygulanabilirliği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bakırcıoğlu, Rasim (2012), *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Başbay, Makbule (2011), "Proje Tabanlı Öğrenme", *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ed: Ö. Demirel), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Batdı, Veli (2012), "Yabancı Dil Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *1(4)*, s. 317-324.

Batur, Zekerya, ve Erkek, Gülten (2017), "Kelime Öğretiminde Bir "Tabu". *International Journal Of Language Academy*, *5(2)*, s. 1-11.

Bayrakçeken, Samih vd. (2015), *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması*, Pegem Akademi, Ankara.

Bayturan, Semra (2011), *Ortaöğretim Matematik Eğitiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Bilgisayar Öz-Yeterlilik Algıları Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Beydoğan, H. Ömer (2008), "Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Okuma-Anlama Sürecinde Ayırt Etme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10(1)*, s. 51-67.

Bingöl, Pınar (2019), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Ders Başarısı ve Eleştirel Düşünmeye Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Boekaerts, Monique vd. (2000), *Handbook Of Self-Regulation*. Elsevier, California.

Börekci, Caner (2018), *Proje Tabanlı Öğrenme ile Öğrenenlerin Özdüzenleme ve Üstbiliş Becerilerinin Desteklenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Bülbül, Ferdi (2014), "Kavram Haritalama Tekniğinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı", Turkish Studies, *9(6)*, s. 175-189.

Casby, M. W., Della Corte M. (1987), "Symbolic Play Performence And Language Development", *Journal Of Psycholinguistics Research*, *16(1)*, s. 31-42.

Cheng, Eric C. K. (2011), "The Role Of Self-Regulated Learning İn Enhancing Learning Performance", *International Journal Of Research, 6*, s. 1-16.

Crouch, Catherine H., ve Mazur, Eric (2001), "Peer Instruction: Ten Years Of Experience And Results", *American Journal Of Physics*, *69(9)*, s. 970-977.

Çelik, Yusuf (2016), *Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarına Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileriyle Türkçe Öğretimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Dağbaşı, Gürkan (2007), *Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davidson, Neil ve Kroll, Diana Lambdin (1991), "An Overview Of Research On Cooperative Learning Related To Mathematics", *Journal For Research in Mathematics Education*, *22(5)*, s. 362-365.

Deesri, Angkana (2002), "Games İn The Efl And Esl Class", *The Internet Tesl Journal*, *9*.

Dembo, Myron H. ve Seli, Helena (2016), *Motivation And Learning Strategies For College Success: A Focus On Self-Regulated Learning*, Routledge, Taylor & Francis Group, New York

Demir, Tazegül (2013), "Türkçe Öğretimi Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1(1)*, s. 53- 76.

Demiral, Ümit (2015), Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, *Etkinlik Örnekleriyle Güncel Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları*- (Ed: G. Ekici), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Demirekin, Murat (2016), Yaklaşımdan Tekniğe Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemleri ve Yöntem Sonrası Dönem *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğre-*

timi Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar (Ed: F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Özcan (1995), *Genel Öğretim Yöntemleri*, Usem Yayınları, Ankara.

Dervişoğulları, Necmiye (2008), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Diffily, Deborah (2002), "Project Based Learning: Meeting Social Studies And Needs Of Gifted Learners", *Gifted Children Today Magazine*, *25*, s. 40-44.

Doğanay, Gülüzar (2002), *Tarih Öğretiminde Oyun*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durukan, Erhan (2011), "İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Öğretimin Dilbilgisi Başarısına ve Kavram Yanılgılarına Etkisi", *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*, s. 319-334.

Dünyagüzeli, Ebru (2019), *A Mıxed Method Study On Self Regulated Learnıng Strategıes Based Interventıon To Improve The Selfefficacy Belıefs Of The 9th Grade Turkısh Efl Students.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Efe, Rıfat vd. (2008), *İşbirlikli Öğrenme Teori ve Uygulama*, Eflatun Yayınevi, Ankara.

Egemen, Ayten vd. (2004), "Oyun, Oyuncak ve Çocuk*", Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *5(2)*, s. 39-42.

Engin, Ali Osman vd. (2010), "Bilgisayar Destekli Eğitim", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*, s. 69-80.

Erdem, Mukaddes (2002), "Proje Tabanlı Öğrenme", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*, s. 172-179.

Erdem, Mukaddes ve Akkoyunlu, Buket (2002), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma", *İlköğretim-Online*, *1*, s. 2-11.

Even, Susanne (2011), Drama "Grammar: Towards A Performative Postmethod Pedagogy*", Language Lerning Journal*, *39 (3)*, s. 299-312.

Gelen, Selma (2018), *Ortaokul Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Süreli Yayın Takip Etme Alışkanlıkları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Gerez Taşgın, Fatma (2019), "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme ve Okuma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi", *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7(5)*, s. 209-222.

Göçer, Ali (2019), *Metin İşleme Süreçli-Mikro Öğretim Uygulama Örnekli Türkçe Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları*, Pegem Akademi, Ankara.

Göğebakan Yıldız, Derya (2012), *Kubaşık Öğrenme ve Anlaşmazlık Çözümü Eğitimi ile Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sosyal Bilgiler Programının Öğren-*

cilerin Akademik Başarı, İletişim ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gömleksiz, Müfit (1993), *Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişiye Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Güçlüer, Efe (2006), *İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde Kavram Haritaları ile Verilen Bilişsel Desteğin Başarıya Hatırda Tutmaya ve Fen Bilgisi Dersine İlişkin Tutuma Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gülsoy, Tuba ve Uçgun, Duygu (2013), "6.Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilesinde Eğitsel Oyunların Etkisinin İncelenmesi", *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, *8(13)*, s. 943-952.

Günay Ermurat, Derya (2008), *Lise Biyoloji Derslerinde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gür, Deniz (2018), *İlkokul Öğrencilerinin Dikkat Düzeyleri, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Gürdal, Ahmet(2011), "Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi", *1st International Conference On Foreign Language Teaching And Applied Linguistics,* Sarajevo.

Güven, Zeliha Zühal (2007), *Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Habók Anita ve Magyar Andrea (2018), "Validation Of A Self-Regulated Foreign Language Learning Strategy Questionnaire Through Multidimensional Modelling", *Front. Psychol*. *9*, 1388.

Hromek, Robyn (2004), *Game Time: Games To Promote Social And Emotional Resilience For Children Aged,* s. 4-14. Gb: Sage.

Isenberg, Joan Packer ve Quisenberry, Nancy (2002), "Play: Essential For All Children. A Position Paper Of The Association For Childhood Education International", *Childhood Education*, *79(1)*, s. 33-39.

Johnson, David W. vd. (2016), *İşbirlikli Öğrenme El Kitabı* (Çev. Ed. A. Kocabaş), Pegem Akademi, Ankara.

Karagül, Sedat (2017), *Türkçe Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle Desteklenen Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Okuma ve Yaz-*

ma Becerilerine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakış, Özlem (2006), *Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Karakurt, Çiğdem (2019*), Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 48-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Kenney, Lynne ve Comizio, Rebecca (2016), *70 Play Activities For Better Thinking, Self-Regulation, Learning&Behaviour*. Pesı Publishing&Media.

Kılıç, Abdurrahman (2002), "Bir Metni Farklı Bir Şekilde İslemenin (Bilinmeyen Kelimeleri İslemeden Önce-Sonra ve Hiç Vermeden) Anlama Düzeyine Etkisi", *Eğitim ve Bilim*, *27 (123)*, s. 1-10.

Kılıç, Şenil (2016), *İngilizce Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğretimin Etkililiği,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kılınç, Hakan (2020), *Çevrimiçi Grup Tartışmalarının Öğrenenler Üzerindeki Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Kırbaşlar Fatma Gülay (2018), *İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Fen Öğretimi: Kuramdan Uygulamaya Öğretmen Eğitimcileri ve Öğretmenler İçin Zenginleştirilmiş Etkinlikler,* Çağlayan Yayıncılık, İstanbul.

Klein, Joel I. vd. (2009), *Project Based Learning Inspiring Middle School Students To Engage In Deep And Active Learning,* Nyc Department Of Education, New York.

Koçyiğit, Sinan vd. "Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16)*, s. 324-342.

Korkmaz, Hünkar Baylav (2002), *Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, Hünkar ve Kaptan, Fitnat (2001), "Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*, s. 193-200.

Köksal Akyol, Aysel (2003), "Drama ve Dramanın Önemi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), s. 179-192.

Kuşdemir Kayıran, Bilge (2014), *Öz-Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz-Düzenleme Becerileri ve Okuma Stra-*

tejileri Üzerindeki Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Mace, F. Charles vd. (1989), Operant Theory And Research On Self-Regulation, *Self-Regulated Learning And Academic Achievement: Theory, Research, And Practice* (Ed: B. J. Zimmerman Ve D. H. Schunk), Springer, New York.

Mazur, Eric (1997), *Peer İnstruction: A User's Manual*, Prentice Hall.

Memiş, Muhammet Raşit Ve Erdem, Mehmet Dursun (2013), "Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler", *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, *8(9)*, s. 297-318.

Memişoğlu, Hatice (2008), *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006), "Ortaöğretim Proje Hazırlama Dersi Öğretim Programı", Http://Mufredat.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/201993014459627proje%20hazırlama%20ders%C4%B0.Pdf Adresinden Alınmıştır. (Erişim Tarihi: 24.11.2020).

Millî Eğitim Bakanlığı (2019), *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).

Novak, Joseph D. vd. (1998), "The Use Of Concept Mapping And Knowledge Mapping With Junior High School Science Students", *Science Education*, *67(5)*, s. 625- 645.

Otrar, Mustafa (2006), *Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve Öss Başarısı Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öncül, Remzi (2006), *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Önder, Alev (2004), *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Özcan, Suna (2018), *Beşinci Sınıf Normal ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Üstbilişsel Düşünme, Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özden Gürbüz, Duru (2016), "Geleneksel Çocuk Oyunları ve Eğitimsel İşlevleri: Emirdağ Örneği", *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 11(14)*, s. 529-564.

Özenç, Emine Gül (2011), "Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Oyunla Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *E-Journal Of New World Sciences Academy Nwsa*, *6(1)*, s. 1166-1184.

Özhan, Mevlüt (1997), *Türkiye'de Çocuk Oyunları Kültürü*, Feryal Matbaası, Ankara.

Öztürk, A. (2001), "Eğitimde-Öğretimde Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Drama", *Kurgu Dergisi*, (*18*), 251- 259.

Polatcan, Faruk (2014), "Kavram Haritalarının Türkçe Dersinin Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisiyle İlgili Öğrenci Görüşleri". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *2(4)*, s1-15.

Pürbudak, Ayşegül (2020), *Web 2.0 Temelli İşbirlikli Grup Etkinliklerinin Öğrenme Stilleri Bağlamında Deneysel Olarak İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Quick, P. S. (2014), *100 Games For Children*, Andrews Uk.

Richards, Jack C. ve Rodgers, Thedore S. (2001), *Approaches And Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Sallabaş, Muhammed Eyyüp (2011), *Aktif Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sallabaş, Muhammed Eyyüp ve Özcan, Suna (2020), "Analysis Of The Critical Reading And Comprehension Skills Of Gifted And Normally Developed Students", *International Online Journal of Educational Sciences*, *12 (1)*, s. 265-283.

Sallabaş, Muhammed Eyyüp (2020), "Halk Biliminin İşlevleri Bağlamında Geleneksel Çocuk Oyunları: Rtük Çocuk Oyunları", *Millî Folklor*, *16(126)*, s. 99-109.

San, İnci (1991), Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları, *Yaratıcı Drama* (Ed: Ö. Adıgüzel), Naturel Yayıncılık, Ankara.

San, İnci (1996), "Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştirme Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama", *Yeni Türkiye Dergisi*, *7*, s. 148-160.

San, İnci (1999), "Türkiye'de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü". *Cumhuriyet ve Çocuk, 2. Ulusal Çocuk Kültürleri Kongresi,* Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, s. 267-273.

Saracaloğlu, Seda vd. (2006), "İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *3(4)*; s. 1-21.

Semizoğlu, Rukiye (2013), *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sever, Ertan (2008), *Öğrenme Stilleri: İlköğretim 6-8. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Sevim, Seher (2019), *Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Kelime Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Sevinç, Müzeyyen (2009), *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Slavin, Robert E. (1995), *Cooperative Learning*: *Theory, Research, And Practice*, Boston: Allyn&Bacon.

Şahbaz, Namık Kemal (2013), Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed: A. Güzel ve H. Karatay), Pegem Akademi, Ankara.

Şahin, Abdullah ve Akçay, Ahmet (2011), "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi", *Turkish Studies*, *6(2)*, s. 909-918.

Şahin, Çavuş vd. (2014), "Türkçe Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanılması Üzerine Kuramsal Bir Çalışma", *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, *2(7)*, s. 13-34.

Şenay, Ayşegül (2007), *Kavram Haritaları Yöntemiyle Metin Öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şirin, Selma (2011), *Anaokuluna Devam Eden Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Oyun Yönteminin Etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Taşkaya, Serdarhan Musa ve Muşta, Muammer Celalettin (2008), "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *7(25)*, s. 240-251.

Taşkın, Yusuf (2018), *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Topping, Keith J. (2005), "Trends İn Peer Learning", *Educational Psychology*, *25(6)*, s. 631-645.

Topping, Keith J., ve Ehly, Stewart (1998), *Peer-Assisted Learning*, L. Erlbaum Associates.

Tosuncuoğlu, İrfan (2013), "İngilizce Kelimelerin Oyunlarla Öğretilmesi", *Türk Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, *4(11)*, s. 140-146.

Töman, Ufuk ve Yarımkaya, Derya (2018), "7. Sınıf Işık Konusunun Öğretiminde Akran Öğretimi Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Başarı Düzeyleri Üzerindeki Etkisi", *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11(1)*, s. 499-514.

Tuğrul, Belma vd. (2014), "Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15(1)*, s. 97-116.

Tuluk, Nilgün (2004), "Yaratıcı Drama", *Pivolka Dergisi*, *12*, s. 10-12.

Türk Dil Kurumu (2020), *Güncel Türkçe Sözlük*. Https://Sozluk.Gov.Tr/ Adresinden Alınmıştır. (Erişim Tarihi:23.11.2020).

Türk Dil Kurumu (2011), *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Ulu, Ayşegül (2019), *Ortaokul 7. Sınıflarda Oyunlaştırma Yöntemi ile Kelime Öğretimi* (Örneklem: Tabu), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Ulukaya Öteleş, Ülkü (2019), *Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına, Derse Karşı Tutumuna ve Sınıf Ortamına İlişkin Demokratik Tutumuna Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Usta, Ahmet (2006), *İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Stillerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Uysal, Mehmet Engin (2009), *İlköğretim Türkçe Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişi, Eleştirel Düşünce ve Yaratıcılık Becerilerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ünver, Vesile ve Akbayrak, Nalan (2013), "Hemşirelik Eğitiminde Akran Eğitim Modeli", *Deuhyo Ed*, *6(4)*, s. 214-217.

Yalçın, Süleyman Kaan ve Özek, Fatih (2006), "Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanına Olan Etkileri", *Millî Eğitim Dergisi*, *171*, s. 130-139.

Yaman, Havva (2006), *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yeşiloğlu, Özgür vd. (2017), "Akran Öğretimi Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarısına Etkisi", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *41*, s. 309-320.

Zimmerman, Barry J., ve Schunk, Dale H. (2011), *Handbook Of Self-Regulation Of Learning And Performance*, Routledge, New York.

Zimmerman, Barry J., vd. (1996), *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement To Self-Efficacy. Psychology İn The Classroom*, American Psychological Association, Washington Dc.

XII. BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Faruk POLATCAN[*]- Harun ŞAHİN[**]

[*] Doç. Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
[**] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

GİRİŞ

Hayatın her alanında yapılan faaliyetlerde olduğu gibi eğitimde de yapılanların ne kadar işe yaradığı, amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı / ulaşılamadığı her zaman bir merak konusu olmuştur. Bireylerin bilgi, beceri, yetenek, tutum, ilgi vb. durumlarının ne ölçüde değiştiğini belirleyebilmek için geçmişten günümüze kadar pek çok yaklaşım, yöntem ve teknik ortaya konmuştur. Devletlerin yönetim şekillerinden ülkelerin ekonomik, adalet, güvenlik vb. birçok faktörün bu yaklaşım ve yöntemler üzerinde derin etkileri olmaktadır.

Resmî veya gayriresmî olarak henüz bilinmeyen zamanlardan günümüze kadar eğitimin yapıldığı düşünülmektedir. Eğitim, her dönemde insanlık için hayatın vazgeçilmezi olmuştur. Okul öncesi dönemden okul çağına kadar, mesleğe hazırlıktan meslek içi eğitime kadar hayatın her alanında eğitim modern zamanların kaçınılmaz faaliyeti olarak görülmektedir. Günlük yaşamın merkezine yerleşen eğitimin temel soruları; niçin, ne, nasıl ve ne kadar / ne ölçüde yapılması ile ilgilidir.

1. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesinin temel koşulu olarak görülmektedir. Sürecin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için ölçme ve değerlendirme, kontrol mekanizması görevini üstlenmektedir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin üç boyutu bulunmaktadır: Bunlar girdi, süreç ve çıktıdır. Girdi; öğretim programı, ders kitabı, öğretmen ve ortam öğrenci dışındaki girdi unsurlarıdır (Turgut ve Baykul 2015). Girdinin öğrenci ile ilgili olan kısmı öğrencilerin derse / konuya başlarken sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönünden hazırbulunuşlukları, ders öğretmenini sevme durumları, kişisel özellikleridir.

Süreç ölçme ve değerlendirme, öğretim yapılırken adım adım yapılanlardan öğrencilerin ne kadar etkilendikleri belirlenebilir. Bütüncül bir bakış açısıyla ve çoklu ölçme ve değerlendirme uygulamalarından faydalanmak temel hedef olarak belirlenmelidir. Öğretmen ve öğrencinin birlikte yer aldığı

süreç ölçme ve değerlendirmede öğretimin hangi aşamasında eksiklik ya da yanlışlığın olduğunu saptamak çok daha kolay olabilir.

Eğitim öğretim sürecinin sonunda planlanan hedeflere ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek için yapılan işleme ölçme denir. Ölçme sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesi ise çıktı olarak ifade edilebilir. Yani ortaya çıkan ürün değerlendirilir. Bu ürün iki şekilde tespit edilebilir. Birincisi başarı testleri uygulayarak elde edilen ürünlerdir. Bu başarı testlerinde çoklu soru şekillerinden yararlanarak öğrencinin gerçek başarısı ortaya çıkarılabilir. İkincisi ürün dosyalarıdır. Öğrencinin dönem boyunca veya yıl boyunca yaptığı çalışmaların dönem / sene sonunda genel değerlendirmeye tabi tutulması ile yapılabilir.

Ölçme ve değerlendirme eğitimde hedef değildir, hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemeye yarayabilecek göstergelerden biridir. Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin seviyesini ölçmenin yanı sıra yapılan eğitimin, uygulanan eğitim sisteminin değerlendirilmesi için de kullanılmaktadır. Onların aracılığıyla öğretimin verimliliği hakkında fikir edinilip eğitim sisteminin aksayan yönleri tespit edilebilir. Böylece eğitim sisteminin hem aksayan yönler düzeltilebilir hem de hedefler gözden geçirilebilir. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğretim geliştirilebilir (Temizyürek 2014).

Ders içeriğinin öğretilmesi ile öğrencilerin ne kadar öğrendikleri birbirini bütünlemelidir. İki durum birbirini çift yönlü etkilemektedir. Uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin içeriğe yaklaşımlarını ve öğrenme düzeylerini etkilemektedir. Bu süreç öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı da olmaktadır (Gülbahar ve Büyüköztürk 2008).

Eğitimin ölçme ve değerlendirmesinde değerlendirme araçları önemli bir yer tutmaktadır. Geleneksel araçların yanı sıra tamamlayıcı olarak nitelendirilen ölçme ve değerlendirme araçları da bulunmaktadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasında öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri saptanmıştır.(Çoban ve Polatcan 2018; Kilmen ve Beyhan 2011).

2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN TEMELKAVRAMLARI

Türkçe öğretiminin ulusal ve uluslararası düzeyde başarı seviyesini belirlemenin yolu ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır. Sürecin doğru bir şekilde yürütülebilmesi için temel kavramların anlam ve görevlerinin tam olarak yerine oturtulması gerekmektedir.

2.1. Ölçme

Ölçme, yaşamamızdaki birçok şeyin sürekli değişmesinden ve insanoğlunun da bu değişimleri merak edip gözlemleme ihtiyacından ortaya çıkan bir süreçtir (Güler 2017). Türkçe öğretiminde ölçme, öğrencilerin gözlenebilen dil becerilerinin sayılarla ifade etme ve kestirimlerde bulunma çalışmasıdır. Böylece öğrencilerin dil becerileri ve dil bilgisi düzeyleri sayılarla ve sembollerle ifade edilerek sağlıklı bir değerlendirmenin yapılabilmesi için zemin hazırlanmış olur.

Türkçe öğretiminde, uyulması gereken bazı temel ölçme ilkeleri bulunmaktadır. Bu temel ilkeler şunlardır:

- Değerlendirme hangi amaçla yapılırsa yapılsın ölçme mutlaka yapılmalı,
- Değerlendirmenin amacına uygun ölçme yapılmalı,
- Ölçme olabildiğince hatadan arındırılmalıdır,
- Ölçme başka özelliklere karıştırılmadan yapılmalıdır (Turgut ve Baykul 2015).

2.1.1. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler

Değerlendirmenin doğru olması için ölçmenin objektif, elde edilen sonuçların/verilerin gerçek veya gerçeğe yakın olması gerekir. Bu nedenle ölçme araçlarından yararlanmak gerekir. Ancak bu ölçme araçlarının bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bunlar: Güvenirlik, geçerlik, kullanışlılık (Güler 2017).

2.1.2. Güvenirlik

Güvenirlik art arda yapılan denemelerden aynı puanların alınmasıdır. Bir başka deyişe ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınıklık düzeyidir (Göçer 2018).

Güler'e (2017) göre ölçme aracının güvenirliğini artırmanın yolları şunlardır:

- Öğrencilerin sayısı, yaşları; sınavın ortamı, süresi *vb*. etkenler göz önünde bulundurularak olabildiğince çok soru sorulmalıdır.
- Öğrencilerin soruların cevaplarını tam olarak bilip bilmediğini belirleyebilmek için sorulan soruların açık ve net olması gerekir. Sınavların amacı ölçülmek istenen özelliklerin ölçülmesini sağlamaktır. Öğrenciyi soruyu anlayamazsa ölçülmek istenen bilgi seviyesini gözlemek de imkânsız olur.
- Sınav kaygısını azaltarak öğrencilerin motivasyonları daha üst seviyeye çıkarılabilir. Böylece öğrenciler bilgilerin daha iyi organize edip ifade edebilirler.

- Sınavlar, kolay sorulardan başlayabilir. Böylece öğrencilerin öz güven duygusu yükselir. Öğrenciler, diğer soruları da yüksek öz güven duygusuyla daha kolay bir şekilde cevaplandırabilir.
- Sınav süresi öğrencilerin seviyesine ve sınavın zorluk düzeyine uygun bir şekilde belirlenmelidir. Sınav süresinin kısa olması öğrencilerin sınav sorularını anlamadan hızlı bir şekilde cevaplandırmasına ya da soruları boş bırakmasına neden olabilir. Sınav süresinin uzun olması ise öğrencilerin yorgunluktan çelişkiye düşüp yanlış cevaplamalarına ve kopya çekmelerine yetecek kadar zaman olmasına neden olabilir. Her iki durum da ölçme sonuçlarının güvenirliğinin düşmesine neden olabilir.
- Sınav güvenirliği öğrencinin psikolojik olarak sınava hazır olmasına, öğretmenin sınav sonuçlarını dikkatli bir şekilde incelemesine, sınav ortamının ve sınav aracının gerekli özellikleri taşımasına bağlıdır. Tesadüfi hata olarak ifade edilen bu unsurların sınav sonuçlarına olabildiğince az etkisi etmesi sağlanmalıdır.

2.1.3. Geçerlik

Geçerlik, ölçülmek istenen bir özelliğin bir yöntem veya bir ölçme aracı tarafından başka bir değişkenle karıştırılmadan ölçülmesi demektir. Yani ölçme aracının geçerliği aracın ölçme amacına hizmet etme derecesi olarak ifade edilebilir (Turgut ve Baykul 2015). Testlerdeki her maddenin tanımlanmış davranışları ölçmede yeterli veya uygun bir soru olup olmadığına bakılır. Böylece hazırlanan testin geçerliği hakkında bilgi edinilebilir. Geçerliğin yüksek olması güvenirliğin de yüksek olduğu anlamına gelir. Güvenirliğin yüksek olması ise tek başına geçerliğin yüksek olduğu anlamına gelmez. Fakat geçerliğin hesaplanabilmesi için güvenirliğin yeterli düzeyde olması beklenir (Büyüköztürk vd. 2016).

2.1.4. Değerlendirme

Geleneksel eğitim anlayışında değerlendirme, öğretim sürecinin sonunda elde edilen başarı olarak ifade edilebilir. Bu amaçla yazılı ve sözlü yoklamalar, kısa cevaplı testler ve çoktan seçmeli testlerin uygulanması önem taşımaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ise değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır. Öğrenimin başında, sonunda ve süreç boyunca yapılan değerlendirmeler öğretim sürecine yön vermektedir. Her önemli noktada değerlendirme yapılmaktadır. Klasik olarak ifade edilebilen kâğıt kalem testlerinin yanı sıra öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışları gözlemlenir, süreç içerisinde öğrencilerin ilgi ve tutumları incelenerek onlar da ölçme ve değerlendirme sürecinin bir parçası hâline getirilir. Duruma uygun ölçme ve değerlendirme araçları da geliştirilerek uygun zamanda uygulanabilir (Gelbal

ve Kelecioğlu 2007; Birgib ve Gürbüz 2015). Öğrencilerin öğretim sürecindeki eksiklerinin belirlenmesi için ürün değerlendirmenin yanı sıra gelişimlerinin takip edilebilmesi için alternatif ölçme araçları olarak ifade edilen duruma özgün araçların da kullanılması gerekir.

3. TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB 2018) göre ölçme ve değerlendirme hedeflenen becerilerin hangi düzeyde kazanıldığını belirlemek için yapılmalıdır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim boyunca sürekli hâle getirilmesi hedeflenmektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme uygulamaları zaman dilimi olarak üçe ayrılmıştır:

- Öğrenci hakkında bilgi edinme ve öğrenme hedeflerinin belirlenebilmesi için öğretim öncesinde değerlendirme yapılmalıdır.
- Öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilebilmesi için öğretim sırasında değerlendirme yapılmalıdır. Sürekli değerlendirme yapmak öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ilerleyişini tespit etmek için de önemlidir.
- Öğrenme hedeflerinin kazanılıp kazanılmadığını belirleyebilmek için öğretim sonunda değerlendirme yapılmalıdır.

Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının 1-3. sınıflar ve 4-8. sınıflar olmak üzere iki grup olarak yapılması hedeflenmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'na (MEB 2019) göre 1-3. sınıflarda ölçme ve değerlendirme uygulamaları süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Buna göre:

- Ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunmak için değil, tanı amaçlı kullanılmalıdır.
- Kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır.
- Formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, psikomotor (kalemi doğru tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme *vb.*) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama *vb*.) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir.

- Performansları hakkında öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler verilmeli, eksik ya da hatalı öğrenmelere ilişkin tespitler öğrencileri rencide etmeden, motive edecek şekilde ifade edilmelidir.
- Sınıf içinde kıyaslamalara gidilmemelidir.
- Etkinlikler sonunda öğrencilere "Bu etkinlikten ne öğrendiniz?", "Bu etkinliği daha iyi yapabilir miydiniz? Nasıl?" *vb*. sorular yöneltilerek ya da az sayıda ölçütten oluşan formlar verilerek öz değerlendirme yapmaları istenebilir.
- Öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi zorlamayan, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projelerden yararlanılabilir. Bu sınıf düzeylerinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tanı amaçlı kullanılabilir.

Türkçe Öğretim Programı'na (MEB 2018) göre 4-8. sınıflarda ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecin yanı sıra sonuç odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Buna göre:

- Bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır.
- Yazılı sınavlar hazırlanırken yazılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri, tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir.
- Yazılı sınavlar hazırlanırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır.
- Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik *vb.*) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim *vb*.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları *vb*.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir.
- Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.
- Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirilmesini gerektirmelidir.
- Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve / veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır.

- Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir.

4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SORU

Sağlıklı bir eğitim öğretim ortamının oluşturulmasında soru sorma temel unsurların başında gelmektedir. Sorular aracılığıyla öğretmen ile öğrenciler arasında sağlıklı bir iletişim ortamı sağlanmış olur. Hem eğitim öğretimin sağlanmasında hem de öğretimle ilgili değerlendirme yapılmasında sorulardan yararlanılabilir.

4.1. Soru Türleri

Dil öğretiminin amacı, temel dil becerilerini kazandırmaktadır. Bu amaçla Türkçe öğretim programında belirlenen bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların (kazanımlar) ölçülmesinde yararlanılan sorular iki grupta incelenmektedir.

4.1.1. Sözlü Türü Sorular

Dersin işlenişinde iletişimin güçlü tutulabilmesi için öğretmenin mutlaka sözlü sorulardan yararlanması gerekir. Ayrıca öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin (konuşma ve dinleme becerileri) geliştirilmesinde sık sık sorulara başvurulması beklenir. Metni okumadan önce zihinsel hazırlık için ve metni okuduktan sonra öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi için bu tür sorular kullanılmaktadır. Öğrencilerin dilin kurallarını hangi düzeyde kullanabildiklerini göstermesi açısından da sözlü sorular önemli görülmektedir. Buna karşın öğretmen sınıfın belli bir bölümünü muhatap almamalı, soruları sınıfın tamamına yönelik sormalıdır. Değerlendirmede nesnel ölçütlerin belirlenmesi sağlanmalıdır. Türkçe öğretiminde kullanılabilecek nesnel ölçütlerin belirlendiği örnek bir sözlü değerlendirme formu aşağıda verişmiştir. Form, konuya ve öğrencilerin durumuna göre özelleştirilerek kullanılabilir.

Tablo 1: Türkçe Öğretiminde Sözlü Türü Sorularla Sonuç Değerlendirme Formu

KRİTERLER		PUANLAR				
		20	40	60	80	100
1.	Dil Bilgisi					
2.	Konuya Hâkimiyet					
3.	Telaffuz					
4.	Fikirlerini İfade Edebilme					
5.	Kelime Dağarcığı					
6.	İletişim Becerisi					

TOPLAM					

4.1.2. Yazılı Türü Sorular

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek için yazılı türü sorular sorulmaktadır. Açık uçlu sorular ve kısa cevaplı türü sorular olmak üzere iki grupta incelenebilir.

4.1.2.1. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular ile öğrencilerin üst düzey ve karmaşık zihinsel becerilerinin ölçülmesi hedeflenmektedir. Bu tür soruların olumlu yanları öğrencilerin anlama, düşünme, sorgulama ve yazma becerilerinin ölçülmesinin yanı sıra tutum ve ilgilerinin belirlenmesinde de kullanılabilmesidir. Soruların olumsuz yanları da bulunmaktadır. Kalabalık gruplarda ve sınıflarda uygulamak değerlendirme sorunlarına neden olmaktadır. Bu tür sorularda öğrencinin cevaplama süresi ile öğretmenin puanlama işlemi uzun zaman almaktadır. Bu nedenle az sayıda soru sorulmaktadır (Güneş 2014). Açık uçlu sorular, metin öncesinde veya metin işlendikten sonra öğrencilerin görüşlerinin alınmasında kullanılmaktadır. Her öğrenci farklı ifadeler yazdığından değerlendirmesi güçtür. Bu tür sorular sınıf içi etkinlik olabileceği gibi ödev olarak da verilebilir. Verilen bu yazma ödevlerinin öğretmenler tarafından tek tek kontrol edilmesi gerekir.

4.1.2.2. Kısa Cevaplı Türü Sorular

Bu tür sorularda çoğunlukla öğrencilerin verilen metinden hareketle Türkçe öğretiminde bilgi ve beceri düzeylerinin ölçülmesi hedeflenmektedir. Öğrenciler metni okuyup tekrar gözden geçirerek cevap verebilmektedir. Öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesini yeterince desteklememesi zayıf tarafı olarak ifade edilebilir. Çok sayıda soru sorulabilmesi, öğrencilerin kısa sürede soruları cevaplayabilmesi, öğretmenin sınavı kısa sürede ve kolayca puanlayabilmesi bu tür soruların tercih edilme nedenleri arasında olduğu söylenebilir. Bu türden bazı soru tarzları ise aşağıda verilmektedir.

4.1.2.2.1. Çoktan Seçmeli Sorular

Sorunun cevabının verilen şıklardan uygun olan birinin seçilmesi olarak uygulanan soru türüdür. Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılmaktadır. Sorunun cevabının öğrenciye ve puanlayıcıya göre değişememesi nedeniyle sınavların nesnel bir şekilde puanlanması en güçlü yanı olarak görülmektedir. Ülke çapında yapılan sınavlarda kullanılmasıyla toplumda sosyal adaletin sağlamasına önemli düzeyde katkı sağlamaktadır.

4.1.2.2.2. Eşleştirme Soruları

İki grup hâlinde yer alan ifadelerden birbiriyle ilişkili olanların eşleştirilmesi olarak uygulanan soru türüdür. Örneğin, eş anlamlı / zıt anlamlı kelimelerin öğretiminde kolayca yararlanılabilir. Özellikle sıkça tekrar edilerek öğrenilmesi gereken durumlarda kullanılmaktadır. Örneğin, kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılabilir.

4.1.2.2.3. Boşluk Doldurma Soruları

Boşluğa gelecek tek sözcük / sözcük grubunun yazılması veya konuyla ilgili kavramların / özelliklerin yazılmasının istendiği durumlarda kullanılmaktadır. Bilgiye dayalı sorular ezbere yöneltebilir.

4.1.2.2.4. Doğru - Yanlış Soruları

Bu tür sorularda verilen bilginin doğru / yanlış olma durumunun belirlenmesi istenmektedir. Yöntemi nedeniyle öğrencinin cevaba ulaşma ihtimalinin yüksek olduğu bir soru türüdür. Verilen cevabın tesadüfen doğru olma ihtimali yüksektir.

4.2. Soru Hazırlarken İzlenen Aşamalar

Sorular hazırlanmadan dil becerileriyle ilgili soru türü, sayısına ve sınavın süresine ve puanlanmasına karar verilmelidir. Böylece sınavın genel görünümü ortaya konmuş olur. Bu aşamayla ilgili örnek form aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Türkçe Öğretiminde Sınav Planı

Dil Becerisi	Soru Türü	Soru Sayısı	Sınav Süresi	Puanlama
Konuşma				
Dinleme				
Yazma				
Okuma				
Toplam				

Sınav planından sonra soruları yazabilmek için işlenen / sorumlu tutulan konular / kazanımlar belirlenmelidir. Her konu / kazanımlar ile ilgili sorular sorulmalıdır. Önem düzeyine göre bazı konu / kazanımlarla ilgili birden fazla soru yazılabilir. Bunun için belirtke tablosu yapılmalıdır. Belirtke tablosu, ölçülecek kazanımların ve sınav kapsamının iki boyutlu bir formda gösterilmesidir. Aşağıda örnek bir belirtke tablosu formu yer almaktadır.

Tablo 3: Belirtke Tablosu

	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Kazanımlar / İçerik / Konu Başlıkları						

Tablonun içerik boyutuna derslerde işlenen konular / kavramlar yazılır. Örneğin, son bir günde yaşanılanların hikâyeleştirilmesi ve sebep sonuç cümleleri kurarak gelecekte seçilmek istenen mesleğin yazılması.

5. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME ARAÇLARI

Genel olarak bir eğitim programını, özel olarak da Türkçe öğretimi programını sağlıklı sürdürebilmek için işlenen her dersin, yapılan her etkinliğin önceden belirlenmiş, eğitim esnasında öğretmeni yönlendiren ve sınırlandıran temel hedefleri olmalıdır. Yapılan öğretim etkinliklerinde, temel hedeflere ulaşılma düzeylerinin belirli aralıklarla, sistematik olarak takip edilmesi sürecin bilinçli ilerlemesi ve hedeflere ulaşılması açısından önemlidir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde hedeflere ulaşma düzeylerini tespit etmek için bir takım ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ölçme araçları, eğitim öğretim faaliyetleri sırasında öğrencilerin başarılarını veya becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan araç gereçler (Cevizci 2010, s. 402) olarak tanımlanabilir. Temel dil becerilerini ölçmek için kullanılan çeşitli form, anket ve ölçekler bulunmaktadır. Bu form, anket ve ölçekler yardımı ile öğrencilerin kazanım düzeyleri tespit edilebilir. Aşağıda alan yazında yer alan bilimsel çalışmalar sonucu geliştirilen form, anket ve ölçeklerin bazılarına yer verilmiştir. Bu anket ve ölçekler, temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde aynen kullanılabileceği gibi öğretmenler tarafından güncelleştirilerek sınıf ortamında uygulanabilir.

Aşağıdaki bölümde Türkçe eğitiminde kullanılan ölçme araçları hakkında kısa bilgiler verilecektir.

5.1. Tutum Ölçekleri

Türkçe Sözlük'te tutum, tutulan yol, tavır (TDK 2011, s. 2393) olarak, ölçek ise birim kabul edilen herhangi bir şeyin alabileceği kadar ölçü (TDK 2011, s. 1843) şeklinde tanımlanmıştır.

Tutum ölçeği ise belirlenmiş bir konuda, farklı kişilerin şahsi görüşlerini, duygu, tutum ve düşüncelerini belirlemek amacıyla hazırlanmış, geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçlarıdır.

Tutumlarımızın birçoğu çevremizdeki insanlarla bir dizi etkileşimimiz neticesinde oluşur. Tutumlar tek bir yaşantı sonucunda aniden değişebileceği gibi çok sayıda geçirilen yaşantı sonucunda dereceli olarak da değişebilir (Arslan 2006, s. 36). Tutumlar, ardışık olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeyde incelenebilir. Bilişsel düzeyde fikirler, duyuşsal düzeyde duygular ve davranışsal düzeyde ise davranışa hazır olma söz konusudur (Gagne 1985).

Tutar'a (2018) göre bireyler çevrelerinde bulunan ve kendileri için psikolojik olarak anlam ifade eden şeylerle doğrudan yaşantılar geçirerek tutum oluşturabilirler. Bir başka tutum oluşma şekli ise bireyin içerisinde bulunduğu ortamda sosyal öğrenme yolu ile gözlemleyerek ve model alarak da tutum oluşmasıdır.

Tutum ölçekleri günümüzde eğitim, iş dünyası, *vb.* birçok alanda kullanılan popüler ölçme değerlendirme araçlarından biridir. Çoğunlukla 3'lü, 5'li, 7'li likert tipinde geliştirilen bu ölçeklerde öğrencilerin / çalışanların / gönüllülerin "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasındaki seçenekleri işaretlemeleri istenir (Şahin 2019, s. 134). Ya da doğrusal olarak belirtilen duygular, tutumlar işaretlenir.

Öğretmenler, tutum ölçekleri yardımıyla öğrenme süreci boyunca öğrencilerin Türkçe dersinde hedeflenen kazanımları edinim seviyelerini ve derse karşı tutumlarını izleyebilirler. Eğitim öğretim döneminin başında ve süreç devam ederken öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını tespit etmek amacıyla tutum ölçeklerinin uygulanması, mevcut durumun belirlenmesi açısından önemlidir.

Tablo 4: Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği

Madde	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
Dinlediklerimi başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanırım.			
Bir şeyler dinlerken genellikle canım sıkılır.			
Türkçe dersinde dinleme etkinliklerine ayrılan zaman azaltılırsa mutlu olurum.			

Madde	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
Dinleme etkinlikleri olmasa Türkçe dersinin daha zevkli geçeceğini düşünüyorum.			
Dinleme etkinleri sırasında zaman çok çabuk geçiyor.			
Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri eğlencelidir.			
Dinleme etkinlikleri sırasında kendimi rahat hissederim.			
Dinlemenin, okumaya göre daha sıkıcı olduğunu düşünüyorum.			
Dinlediklerimle ilgili sorulara kolaylıkla cevap veririm.			
Türkçe dersindeki dinleme etkinliklerine katılmaktan zevk alırım.			
Dinlemenin günlük hayatta önemli bir yeri vardır.			
Dinlediklerimle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanırım.			
Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri zaman kaybıdır.			
Uzun süre dinlemekten hoşlanmam.			
Bir şeyler dinlerken çabuk yorulurum.			
Dinlerken sözcük dağarcığımın geliştiğini düşünüyorum.			
Dinleyerek daha iyi öğrenirim.			
Dinleyerek hayal gücümün geliştiğine inanıyorum			
İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum			
Türkçe dersindeki dinleme etkinlikleri sayesinde diğer derslerdeki başarımın artacağına inanıyorum.			
Dinlediklerimi anlamakta zorlanırım.			

(Katrancı 2012, s. 160-161).

5.2. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmalarının uygunluğuna ilişkin ölçütleri belirledikleri ve bu ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarına ilişkin kararları kendilerinin verdikleri değerlendirme türüdür (Göçer 2018, s. 135).

Öğrencilerin öz değerlendirme süreci, öğretmenin sınıf içindeki yönlendirmeleriyle sözlü görüşmeler olarak başlamalıdır. Öğrencileri ilk aşamada öz değerlendirme formları ile tanıştırmak, onların bilinçsiz bir şekilde davranmalarına neden olabilir. Sözlü görüşmelerde öğrencinin eksik yanlarına odaklanmaktan ziyade gelişmeye açık yönlerinin ele alınması gerekir. Bu yol ile bireyin bundan sonraki öz değerlendirme sürecini pekiştirmek amaçlanır. Öğretmenin sınıf içindeki tutumu da öğrencinin öz değerlendirme sürecini etkilemektedir. Öz değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenin sınıf içinde hoşgörülü, öz güveni destekleyen, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini kazanmalarına fırsat tanıyan, öğrenci görüşlerine saygılı ve demokratik birisi olması gerekir (Şengül 2018, s. 216).

Öz değerlendirme, öğrencinin kendisi tarafından, kendi çalışmalarını ve öğrenim süreçlerine tutulan bir aynadır. Bu nedenle öz değerlendirmenin birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Bu yönler şunlardır:

- Kendi kendine gerçekleşen bir değerlendirme süreci olduğu için olumsuz dış yargılamadan uzaktır.
- İyi hazırlanmış ve uygulanmış bir öz değerlendirme yolu ile öğrencinin kendini fark etmesi beklenir.
- Güçlü ve zayıf yönlerini tanır.
- Motivasyonunun yükselmesini sağlar.
- Değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına alabilmesine yardımcı olur.
- Öğrenme öğretme sürecinin bir parçası olduğunu hissetmesini sağlar.
- Kendisine dışardan bakma yetisini geliştirir (Göçer ve Çaylı 2017, s. 127).

Öz değerlendirmeyi yaş, cinsiyet, sınıf, güvenirlik *vb*. değişkenler olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bunun için şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Öz değerlendirmenin ne olduğu tam olarak öğrencilere kavratılmalıdır.
- Küçük yaşlarda öz değerlendirme kullanılmayabilir. Çünkü öğrenciler kendilerini değerlendiremeyebilirler.
- İleri sınıflardaki öğrenciler ön yargıyla yaklaşılabileceği endişesiyle doğru cevap vermekten kaçınabilirler.

Tablo 5: Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Formu

Maddeler	Her zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Okuma amacımı belirlerim.					
Noktalama işaretlerine dikkate ederek sessiz okurum.					
Görsel unsurlardan faydalanarak metnin konusu hakkında tahminlerde bulunurum					
Bağlamdan hareketle bilmediğim kelimenin anlamını tahmin ederim.					
Metindeki önemli olay ve durumları not ederek okurum.					
Metinde geçen olayları sıralarım.					
Okuduklarımı özetlerim.					
Okuma sırasında kendime sorular sorarım.					
Metnin ana düşüncesini belirlerim.					
Okuduklarım ile ilgili çıkarımlarda bulunurum.					
Metin eleştirel okurum.					
Metinde geçen olay ve durumları yaşamımdakiler ile kıyaslarım.					
Metindeki gerçek olayları, bilgi kaynaklarına erişerek doğrularım.					
Metinde geçen önemli bilgileri işaretlerim.					
Metinde geçen kişileri betimlendiği şekliyle resmederim.					
Metinde geçen olayları zihnimde canlandırırım,					

(Şengül 2018, s. 217).

5.3. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme aynı meslekte, benzer statüde, birbirine yakın yaş gruplarında olan kişilerin birbirleri hakkındaki eleştirel görüşleridir. Akran değerlendirme formları ile öğrenciler Türkçe dersine ilişkin uygulamalarda sınıf arkadaşlarını değerlendirebilirler (Şahin, 2019). Edinilen bilginin daha kalıcı olabilmesi için öğretmen ve öğrencinin süreçte sorumluluğu paylaşan, öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle sürekli iş birliği yaptığı ve diyalog içinde olduğu bir değerlendirme türüdür (Lu ve Law 2011).

Akran değerlendirme, öğretim sürecinde öğrenci çalışmalarının (araştırma, ödev, proje *vb*.) diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir (Alıcı

2008). Akran değerlendirmesi esnasında öğrenciler tarafından ölçütlerin iyi anlaşılıp benimsenmesi akran değerlendirme sürecinin amaca ulaşmasında oldukça önemlidir (Koç 2011).

Akran değerlendirme yöntemi ile ilgili olarak alan yazın tarandığı zaman akran değerlendirmenin öğrenciler üzerinde çeşitli olumlu yönlerinin bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirme türünün olumlu yönleri söyle sıralanmıştır:

- Sahiplenme duygusu sayesinde öğrencilerin motivasyonlarını artırır.
- Öğrencilerin özerk bireyler olarak sorumluluk almalarını sağlar.
- Öğrencilerin hataları, başarısızlık yerine yeni fırsatlar olarak görmelerini sağlar.
- Öğrencilerin değerlendirme becerilerinde pratiklik sağlar.
- Öğrencilerin öz değerlendirmeleri için model sağlar.

Yüzeysel öğrenme yerine derinlemesine öğrenmeyi teşvik eder (Brown, Rust ve Gibbs 1994; Zariski 1996; Race 1998).

Akran değerlendirmesinin olumlu yönlerinin yanında, çeşitli araştırmalarda, gerekli şartlar sağlanmadığında bazı problemlerle karşılaşılabileceği belirlenmiştir. Bu problemler şöyle sıralanmıştır:

- Değerlendirmenin doğru yapılmaması / yapılamaması,
- Sistematik ön yargı,
- Deneyim eksikliği,
- Ciddiyetsizlik,
- Değerlendirme standartlarının doğru olarak belirlenememesidir (Zayed 2017, s. 590).

Tablo 6: Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu

Değerlendirme Ölçütleri	**Öğrenci İsimleri**		
	Puanlar		
	1	**2**	**3**
Dil ve Anlatım			
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu.			
Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı.			
Kelimeleri doğru telaffuz etti.			
Kelimeleri doğru yerde ve anlamda kullandı.			

Değerlendirme Ölçütleri	Öğrenci İsimleri		
	Puanlar		
	1	2	3
Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu.			
Konuya hâkim bir şekilde konuştu.			
Uygun yerlerde vurgulamalar yaptı.			
Uygun yerlerde tonlamalar yaptı.			
Uygun yerlerde duraklamalar yaptı.			
Mesajını açık ve anlaşılır bir şekilde iletti.			
Jest ve mimiklerle mesajları destekledi.			
Konuşma sırasında söylediklerini jest ve mimikler dışındaki beden dili ile destekledi.			
Konuyu anlatırken dinleyicileri rahatsız etmeyecek bir dil ve üslup kullandı.			
İçerik			
Konuya dinleyicilerin ilgisini çekebilecek bir girişle başladı.			
Konuşması konuyla uygunluk taşıyordu.			
Olayları ve bilgileri belli bir sıraya göre anlattı.			
Konuşmanın bölümleri arasında bir tutarlılık ve bütünlük vardı.			
Konuşmasında ana fikir belirgin olarak yer aldı.			
Konuşmanın ana fikrini yardımcı fikirlerle destekledi.			
Konuşmanın konusunu örnekleme ve benzetme gibi unsurlarla destekledi.			
Konuşmasını deyim, atasözü, özdeyiş *vb*. zenginleştirdi			
Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirdi.			
Konuşma öncesinde konuyla ilgili geniş bir araştırma yaptığı izlenimi verdi.			
Gereksiz bilgi ve açıklamalara girerek konuyu dağıtmadı.			
Sunum			
Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi.			
Konuşma sırasında rahattı.			
Konuşmasını sunarken görsel, işitsel ve çok yönlü iletişim araçlarından yararlandı.			
Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu.			
Konuşurken heyecanını kontrol edebildi.			

Değerlendirme Ölçütleri	Öğrenci İsimleri		
	Puanlar		
	1	2	3
Dinleyicileri ve konuşma süresini sürekli denetledi.			
Konuşma sırasında konuyu kısa bir şekilde özetledi.			
Dinleyicilere kendisini sabırla dinledikleri için teşekkür etti.			

(Temizkan 2009, s. 111-112).

5.4. Gözlem

Gözlem, ölçme ve değerlendirmede en yaygın kullanılan bilgi toplama yöntemidir. Gözlem tekniği ile sınıf içi öğrenme çalışmaları öğretmen tarafından derse istekli olan, derste zorlanan, dolayısı ile ilgisiz davranan kişilerin tespitinde ve kişisel performansın tespitinde kullanılabilir. Gündüz ve Şimşek'in (2014) de ifade ettiği gibi Türkçe dersinde öğretmenler, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek istiyorlarsa doğrudan gözlem yöntemini kullanabilirler. Gözlem formları; öğrencilerin ders içindeki durumları, gösterdikleri performansları, çalışma kâğıdına verdikleri tepkileri *vb.* durumlar dikkate alınarak doldurulabilir. Öğretmen doldurmuş olduğu gözlem formu ile öğrencilerin kazanımları ne derece kazandıklarını ve sınıf genelinde kazanımların ne kadarının kazanıldığı görülebilir (Gündüz ve Şimşek 2014, s. 376).

Tablo 7: Dinleme Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu

İzlenecek Sıra	Gerçekleşme Durumu	
Öğrenci	Evet	Hayır
Öğretmen veya öğrenci(ler) tarafından okunan başlığı dinledi mi?		
Başlıktan hareketle metnin konusunun ne olabileceğini tahmin etti mi?		
Tahminlerini not etti mi?		
Daha önce böyle bir konuyla karşılaştığını düşünüyor mu?		
Bu metni anlayabileceğini düşünüyor mu?		
Dinleme amacını belirledi mi?		
Dinleme sırasında metnin anahtar kelimelerini belirledi mi?		
Bu metni dinlemek için hangi stratejileri kullanabileceğini düşündü mü?		
Metni dinlemeye yönelik herhangi bir strateji belirledi mi?		

İzlenecek Sıra	Gerçekleşme Durumu	
Öğrenci	Evet	Hayır
Seçtiği stratejinin dinleme amacına uygun olduğunu düşünüyor mu?		
Seçtiği stratejiyi, dinleme sürecinde uyguladı mı?		
Uyguladığı strateji, metni anlamasında yeterli oldu mu?		
Dinleme sürecinde yaptıklarını kontrol etti mi?		
Dinleme sürecinde bir hata yaptığını düşünüyor mu?		
Dinleme amacına ulaştı mı?		
Bu metni dinlemek için kullandığı stratejiden başka bir strateji uygulayabilir miydi?		
Tahmin(ler)iyle dinlediği metin paralellik gösterdi mi?		
Bu metni dinlerken günlük hayatta kullanabileceği bilgiler edindi mi?		
Dinleme sürecinde uyguladığı stratejilerin farklı metinleri dinlerken kendisine yardımcı olacağını düşünüyor mu?		

(Melanlıoğlu 2012, s. 1591-1592)

5.5. Performans Ödevleri

Performans çalışması, ders programında öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma ve araştırma sonucu elde edilen kazanımların yazılı, sözlü ve / veya uygulamalı olarak paylaşılmasına yönelik ders öğretmeninin gözetiminde yapılan bireysel veya grup çalışması (MEB 2013) olarak tanımlanmaktadır.

Performans ödevleri ile öğrencilerin okulda öğrenmiş oldukları bilgileri, kazanmış oldukları becerilerle birleştirerek günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmeleri amaçlanmaktadır. Performans ödevleriyle öğrencilerden sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanarak Türkçe dersine ilişkin yaşanan sorunlara çözüm bulmaları istenir. Bu nedenle veliler çocuklarına destek olmalılar; fakat onların yerlerine bu performans ödevlerini yapmamaları gerekir (Şahin 2019, s. 137).

Performans görevleri, öğrencinin kendisini tanımasına, kuvvetli ve zayıf yönlerini keşfetmesine, öğrenmeyi öğrenmesine, bilgi birikimine arttırmasına, ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine, öz güven geliştirmesine, sorumluluk duygusunun artmasına, araştırma inceleme becerilerini geliştirmesine yardımcı olur (Seyhan 2017, s. 71).

Tablo 8: Konuşma Becerisi Performans Değerlendirme Ölçütleri

Yeterlik	3	2	1
Konuşma sürecinde dikkatli olma.	Dikkatini ortam ve sürecinde tutuma, konuşma sırasında oluşan ve konuşmayı / diğerlerinin dinlemesini etkileyen konuşma dışı uyaranları dikkate alma. Konuşma sürecinde dinleyicilerin sözsüz iletişim ögelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) dikkate alarak konuşmasını sürdürme.	Konuşma sürecinde yalnızca konuşma / diğerlerinin dinlemesini etkileyen konuşma dışı uyaranları dikkate alma. Konuşma sürecinde yalnızca dinleyicilerin sözsüz iletişim ögelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) dikkate alma.	Konuşma sürecinde yalnızca konuşma / diğerlerinin dinlemesini etkileyen konuşma dışı uyaranları; konuşma sürecinde dinleyicilerin sözsüz iletişim ögelerini (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) fark etmeme ya da dikkate almama.
Akıcı ve anlaşılabilir bir hızda konuşma.	Bütün konuşmalarında akıcı ve anlaşılabilir bir konuşma.	Konuşmasının yalnızca bir bölümünde akıcı ve anlaşılabilir bir konuşma.	Bütün konuşmalarında akıcı olmayan ve anlaşılmayan bir hızda konuşma.
Sözcükleri doğru seslendirme.	Yerel ya da yanlış söyleyişten arınık konuşma.	Kimi yerel söyleyişler olsa da yanlış söyleyişlerden arınık konuşma.	Belirgin yerel ya da yanlış söyleyişlerle konuşma.
Sözlü ve sözsüz tepkiler verme.	Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde duygusal durumu, vurgu ve tonlamalarla, beden diliyle sözsüz olarak ve açık ifadelerle sözlü olarak yanıtlama.	Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde duygusal durumu, vurgu ve tonlamalarla yansıtma. Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde duygusal durumu, açık ifadelerle sözlü olarak yansıtma.	Konuşma sürecinin ya da içeriğinin kendisinde duygusal durumu yansıtan sözlü ya da sözsüz hiçbir tepki vermeme.
Dinleyicilerle etkileşim kurma.	Konuşma sürecinde konuşma konusuyla ilişkili olarak dinleyicilere soru sorma, onların sorunlarını yanıtlama gibi onların davranışlarını gösterme.	Konuşma sürecinde konuşma konusuyla ilişkili olarak dinleyicilere soru sorma gibi davranışları gösterme. Konuşma sürecinde konuşma konusuyla ilişkili olarak dinleyicilerin sorularını yanıtlama gibi davranışları gösterme.	Konuşma sürecinde dinleyicilere, onların soruları için fırsatlar oluşturma gibi davranışlardan hiç birini göstermeme.

Yeterlik	3	2	1
Dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlayacak yolları kollama.	Konuşmasında fıkra, karikatür, müzik, görsel gibi ögelerden en az ikisini kullanma.	Konuşmasında fıkra, karikatür, müzik gibi ögelerden yalnızca birini kullanma.	Konuşmasında fıkra, karikatür, müzik, görsel gibi ögelerden hiçbirini kullanmama.
Konuşmasında merak uyandıran sorulara yer verme.	Konuşma sürecinde konusuyla ilişkili sürekli sorularla dinleyicilerin merak ve güdüsünü canlı tutuma.	Konuşma sürecinde konusuyla ilişkili olarak dinleyicilere zaman zaman soru sorarak merak ve güdüyü artırma.	Konuşma sürecinde dinleyicilerin merak ve güdüsünü harekete geçirici sorular sorma.
Konuşma sürecinde duygularını ve tepkilerini fark etme ve yönetme.	Konuşma sürecini etkileyen kendisiyle ilgili heyecan gibi içsel ve jest, mimik gibi dışsal etkenleri kontrol altında tutabilme.	Konuşma sürecini etkileyen kendisiyle ilgili heyecan gibi içsel ve jest, mimik gibi dışsal etkenleri büyük ölçüde kontrol altında tutabilme.	Konuşma sürecini etkileyen kendisiyle ilgili heyecan gibi içsel ve jest, mimik gibi dışsal etkenleri kontrol etmeme.

(Erdem 2012, s. 209-210).

Erdem (2012) tarafından geliştirilen konuşma performans değerlendirme ölçeğinde gerçekleştirilen davranışlar 3 puan, kısmen gerçekleştirilen davranışlar 2 puan, gerçekleştirilmeyen davranışlar ise 1 puan olarak değerlendirilmiştir. Performans değerlendirme ölçeğine aşağıda yer verilmiştir.

5.6. Proje Ödevleri

Proje ödevleri, öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir konuda inceleme, araştırma ve yorumlama, düşünce geliştirme, yeni bilgilere ulaşma ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla öğretmenin izleme ve rehberliğinde yaptıkları çalışmalardır.

Proje ödevleri, öğrencilerin bilgiye ulaşma, araştırma ve elde edilen bilgileri bir disiplin içinde yazılı ve sözlü olarak sunabilme ve iletişim gibi üst düzey zihni becerilerin gelişmesinde önemli katkıları vardır. Öğrenciler proje ödevleri vasıtasıyla yaparak yaşayarak, inceleyerek bilgi kazanmanın yanı sıra bağımsız iş yapabilme yetilerini de geliştirirler.

Öğrencilere, araştırma / inceleme projeleri verilirken, öğrencilerin akademik düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları, hangi becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği, bu hedeflerin hangi kazanımlar ile uyumlu olduğu, proje süresi, maliyeti, katılımcılara *vb*. ölçütlerin göz önünde bulundurulması gerekir.

Proje ödevleri bir öğrenciye verilebileceği gibi, grup oluşturmak şeklinde de verilebilir. Gerek çalışma grupları şeklinde verilen, gerekse kişiye özgü

verilen proje ödevlerinde, öğretmen proje ödevinin hazırlık, hazırlama / uygulama ve sonuçlandırma safhalarında öğretmenin gözetim ve rehberliğinde yapılması faydalı sonuçlar alınmasında etkili olacaktır. Ayrıca, öğretmen tarafından hazırlanan ve projenin her safhalarında yapılması gereken işlem basamaklarını ihtiva eden bir *proje uygulama yönergesi*nin hazırlanması öğrencilere takip edilmesi gereken bir yol haritası vazifesi göreceği için öğrencilerin proje ödevlerine olan istekliliğini artıracaktır.

5.7. Beceri Değerlendirme Formu

Beceri değerlendirme formları, öğrencilerin sahip olmaları gereken becerilere ilişkin kriterlerin puanlanıp değerlendirildiği ölçme araçlarıdır. Hem öğretim sürecinin başında seviye belirlemek için hem de süreç boyunca öğrencilerin gelişimleri hakkında öğretmenlere yol gösterici nitelik taşır. Aşağıda konuşma becerisi değerlendirme formuna ilişkin bir örnek verilmiştir.

Tablo 9: Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu

ÖLÇÜTLER	Tamamen Gözlendi	Gözlendi	Kısmen Gözlendi	Gözlenmedi	Hiç Gözlenmedi
KONUŞMA DÜZENİ					
Konuşmaya Başlangıç					
Konuşmaya, uygun hitap tarzıyla başlıyor mu?					
Konuşma konusunun başlığını sunuyor mu?					
Konunun bölümlerini kısaca tanıtıyor mu?					
Konuşmanın Giriş Bölümü					
Giriş bölümü oluşturulmuş mu?					
Konuşmaya ilgi çekici ifadelerle (atasözü, şiir, tasvir, hatıra *vs*.) giriş yapıyor mu?					
Giriş bölümünü normal uzunlukta sunuyor mu?					
Konuşmanın Gelişme Bölümü					
Konuşmayı ilgi çekici hâle getirmek için uygun araçlardan (resim, grafik, fotoğraf, afiş *vb*.) yararlanıyor mu?					
Konuya uygun atasözü, deyim ve özdeyiş kullanıyor mu?					
Konuya uygun hikâye, masal, fıkra *vb*. anlatıyor mu?					
Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler veriyor mu?					
Konuyu güncelleştirebiliyor mu?					

ÖLÇÜTLER	Tamamen Gözlendi	Gözlendi	Kısmen Gözlendi	Gözlenmedi	Hiç Gözlenmedi
Konuya uygun söz sanatlarından yararlanıyor mu? (Kişileştirme, mecaz *vs*.)					
Konuşurken, dinleyenlere ara hitaplar yapıyor mu?					
Konuşurken konu dışına çıkıyor mu?					
Konuyla ilgili duygu ve düşünce zenginliği var mı?					
Ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekliyor mu?					
Ana düşünceyi yansıtabiliyor mu?					
Konuşmanın Sonuç Bölümü					
Sonuç bölümü oluşturulmuş mu?					
Sonuç ifadeleri, ana düşünceyle uyuşuyor mu?					
Şiir, atasözü, özdeyiş vb. edebî ürünleri kullanıyor mu?					
Konuşmayı, etkileyici bir ifadeyle bitiriyor mu?					
Konuşmayı bitiriş şekli					
Konuşmayı özetliyor mu?					
Konuşmayı, nezâket ifadelerini kapsayan cümlelerle bitiriyor mu?					
DİL BİLİNCİ (BİLGİ VE DİLİ KULLANMA BECERİSİ)					
Dilin Dış Yapı Unsurlarını Uygulayabilme					
Sesleri doğru çıkarabiliyor mu?					
Sesleri, gereksiz yere uzatıyor mu?					
Konuşma esnasında kelimelerdeki sesleri yutuyor mu?					
Akıcılığı sağlamak için gerekli yerlerde ulama yapabiliyor mu?					
Kelime ya da cümle tekrarı yapıyor mu?					
Sürekli devrik cümle kuruyor mu?					
Ezbere mi konuşuyor?					
Standart Türkçe ile konuşabiliyor mu?					
Konuşma akışını bozan gereksiz sesler (eeee, ııı, ıımıım *vs*.) çıkarıyor mu?					
Konuşma hızını dinleyenlerin anlayabileceği bir şekilde ayarlayabiliyor mu?					
Dinleyenlerin duyabileceği ses şiddetiyle konuşuyor mu?					
Doğal konuşuyor mu?					

ÖLÇÜTLER	Tamamen Gözlendi	Gözlendi	Kısmen Gözlendi	Gözlenmedi	Hiç Gözlenmedi
Dilin İç Yapı Unsurlarını Uygulayabilme					
Kelimeler arasında anlam ilişkisi kurabiliyor mu?					
Gereksiz kelimeler kullanıyor mu?					
Anlamlı cümleler oluşturabiliyor mu?					
Cümleler arasında anlam ilişkisini kurabiliyor mu?					
Cümleyi toparlayabiliyor mu?					
Anlamını algılatmak istediği kelimelere vurgu yapabiliyor mu?					
Kelimelerdeki duygu ve düşünceyle ilgili fonetik akışı, dil bilinci çerçevesinde yönlendirebiliyor mu?					
Kelime ve kelime gruplarının anlamını vurgulayacak şekilde uygun yerlerde duruyor mu?					
Gereksiz duraklamalar yapıyor mu?					
Konuşma dili ile beden dili arasında uyum var mı?					
KONUŞMACININ PSİKOLOJİK DURUMU					
Duruşuyla kendine güveni ifade ediyor mu?					
Sempatik davranışlar sergiliyor mu?					
Dinleyenlerle göz teması kuruyor mu?					
Dinleyenlerin çeşitli tavırlarından etkileniyor mu?					
Gereksiz hareketler yapıyor mu?					
Sesi titriyor mu?					

Tamamen Gözlendi: 5, Gözlendi: 4, Kısmen Gözlendi: 3, Gözlenmedi: 2, Hiç Gözlenmedi: 1 (Sargın, 2006: 164-165).

6. TEMEL DİL BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Dil eğitimi ve öğretimi dilin dört temel becerisinin öğretilmesi ile gerçekleşir. Bu becerilerin etkin kullanılabilmesi, bireyin dış dünyayı gözlemleme, sürekli okuma, düşünme; kısaca hem anlama hem de anlatma becerilerinin yeteri kadar geliştirilmesine bağlıdır (Karatay 2013, s. 21). Beceri ölçme ve değerlendirme formları, öğrencilerin sahip olmaları gereken becerilere ilişkin ölçütlerin puanlanıp değerlendirildiği ölçme araçlarıdır. Hem öğretim sürecinin başında seviye belirlemek hem süreç boyunca öğrencilerin gelişimleri hakkında öğretmenlere yol gösterici nitelik taşıması hem de süreç sonucunda

belirlenen hedeflere ulaşma düzeyi hakkında bilgi vermesi bakımından dil becerisi ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması önemli görülmektedir.

6.1. Konuşma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Konuşma becerisine ilişkin hata olarak kabul edilen pek çok unsu ölçünlü dile paralel kullanımlardır. Başka bir ifadeyle konuşma hatalarının büyük bir kısmı öğrencilerin ağız özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Alyılmaz ve Alyılmaz 2018). Bu nedenle konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin Türk boy ve topluluklarının ağız özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir.

Konuşma eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin tam birlik sağlanamamıştır. Buna karşın ölçme ve değerlendirmede belli başlı kavramlar üzerinde yoğunlaşıldığı söylenebilir. Konuşma eğitimi ölçme ve değerlendirmede Öztürk'e (1997) göre söyleyiş, anlamlandırma, plan ve sözel olmayan plan; Demirel'e (1999) göre telaffuz, tonlama, vurgulama, kelime bilgisi, dil bilgisi, anlama ve iletişim; Temizkan'a (2009) göre ise konuşma eğitiminde dil ve anlatım (işitilebilir ses, ölçünlü Türkçe, telaffuz, sözcük kullanımı, dil bilgisel cümle kurma, konuya hâkimiyet, vurgu, ton, durak, anlaşılırlık, jest ve mimikler, beden dili, kitleye uygun dil ve anlatım), içerik (konu, giriş, bağlaşıklık-tutarlılık, metnin düzenlenişi, düşünceyi geliştirme yolları, sözvarlığı seçimi, günlük hayatla ilişkilendirme, gereksiz bilgilerden kaçınma), sunum (süre, rahatlık, görsel-işitsel araçlar, nezaket kuralları, heyecanı kontrol etme, dinleyici ve süreyi denetleme, özetleme, teşekkür) davranışları ölçülmelidir.

Maden (2010) konuşma eğitiminin temel özelliklerinin fiziki boyut ve bilişsel boyut olduğunu ifade ederken Kartallıoğlu (2015) ise konuşma eğitiminde dikkat edilmesi gereken unsurların konuşma öncesi (amaç, konu, plan [dinleyici özellikleri, süre, görsel-işitsel araçlar, sorulara hazırlık, deneme, ek materyal), konuşma sırası (giriş, konuşma hızı, kitleye uygun dil, telaffuz, argo kullanımı, sözcük seçimi, ses tonu, beden dili, ara hitaplar, bağlaşıklık-tutarlılık, değer yargıları, kendinden emin olma, olumsuz davranışlardan kaçınma, el / kol hareketleri-içerik uyumu, göz teması, özetleme, bitiriş) ve konuşma sonrası (konuşmaya ilişkin öz-değerlendirme, soruları ve eleştirileri dinleme-yanıtlama) olduğunu belirtmiştir.

MEB'e (2006) göre konuşma eğitiminin üç temel unsuru bulunmaktadır. Bunlar:

Dil ve anlatım: İşitilebilir ses, ölçünlü Türkçe, telaffuz, sözcük kullanımı, dil bilgisel cümle kurma, konuya hâkimiyet, vurgu, ton, durak, anlaşılırlık, jest ve mimiklerdir.

İçerik: Konuya / amaca / türe / düzeye uygunluk, bağlaşıklık-tutarlılık, metnin düzenlenişi, söz varlığı seçimi, günlük hayatla ilişkilendirmedir.

Sunum*:* Süre, ölçülülük-rahatlık, araçlar ve nezaket kurallarıdır.

Konuşma becerisinin ölçülmesinde dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılabilir. Dereceli puanlama anahtarı ile daha önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirmenin yapılmasıdır. Kriterler daha önceden belirlendiği için öğretmene zamanda tasarruf etmesini sağlar. Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin konuşma becerisini ne düzeyde kazandıklarını belirleyebilmek için öğretmene yardımcı olabilecek alternatif ölçme değerlendirme araçlarından biridir. Söz konusu ölçme değerlendirme aracında ölçütler önceden belli olduğundan öğrencilerden beklentiler de açıktır. Bu nedenle öğrenciler de daha rahat performans gösterebilirler. Bunun yanı sıra gözlem formlarından da yararlanılabilir. Konuşma becerisine ilişkin gözlem formaları, konuşma becerisini geliştirmek için yapılan etkinliklerin / uygulamaların öğrenciler tarafından hangi düzeylerde benimsendiğini belirleyebilmek için öğretmen tarafından kullanılabilir. Gözlem formlarıyla hem bireysel hem de sınıf olarak öğrencilerin konuşma becerileri ne düzeyde kazanmış oldukları belirlenebilir. Öğrenci davranışıyla değerlendirme aynı anda olduğu için öğretmen tarafından verilen dönüt, öğrenci tarafından daha kolay bir şekilde anlaşılabilir.

Konuşma eğitiminde becerilerin ölçülmesinin yanı sıra tutumların ölçülmesinde de bazı ölçme araçları geliştirilmiştir. Çoğunlukla 3'lü, 5'li, 7'li likert tipinde geliştirilen bu ölçeklerde öğrencilerin / çalışanların / gönüllülerin "hiç katılmıyorum" ile "tamamen katılıyorum" arasındaki seçenekleri işaretlemeleri istenir. Öğretmenler, tutum ölçekleri sayesinde öğretim süreci boyunca öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin tutumlarını izleyebilirler. Öğretmenler konuşma becerisine ilişkin tutum ölçeklerini öğrencilerine uygulayabilirler. Böylece konuşma becerisine karşı olumsuz tutuma sahip öğrenciler tespit edilerek onlara yönelik farklı uygulamalar / etkinlikler düzenlenebilir.

6.2. Yazma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerin yazma becerilerinin değerlendirilmesinde ortaya koydukları ürünün birtakım ölçütler bağlamında incelenmesidir. Ortaya konulan yazma çalışması, dil kurallarına uygunluğu, örnekleyiciliği, açık ve anlaşılırlığı *vb.* ölçütlere göre değerlendirilir. Ayraca, yazma çalışmalarında farklı anlatım biçimlerinin kullanılması, düşünceyi geliştirme yollarından yararlanılması, farklı tür ve içeriğe sahip olması *vb*. nitelikler yönünden de değerlendirilir (Göçer 2018).

Yazma becerisinde ölçme ve değerlendirme, yazma süreci ve üretilen metinin değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirmede yazma amacı ve

yazılan metnin içeriği dikkate alınır. Yazma becerisi ölçme ve değerlendirme ürün ve süreç değerlendirme olmak üzere iki şekilde yapılır.

6.2.1. Yazma Eğitiminde Ürün Değerlendirme

Ayrıntıya girilmeden öğrenci ürününün yüzeysel olarak değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme türünde ayrıntıya girilmeden ürünün bütüncül bir bakış açısıyla yapılmaktadır. Öğrencilerin ürünlerinin ön planda olması nedeniyle yazma becerisinin değerlendirilmesinde çok sık kullanılmaktadır. Yazılanlar salt bir ürün olarak görülüp bütünü oluşturan parçalar göz ardı edilmektedir. Bütüncül değerlendirmede bireysel farklılıklar göz ardı edilip öğrenciler aynı düzeyde kabul edilir.

6.2.2. Yazma Eğitiminde Süreç Değerlendirme

Süreç değerlendirmede belirlenen alt beceri alanlarında ağırlık düzeylerine göre ayrı ayrı notlandırma yapılmaktadır. Bu alanlar: içerik, düzenleme, dil kullanımı, yazım ve noktalamadır (Göçer 2018). Süreç değerlendirmede ürün değerlendirmenin aksine bütüne bakılmaz. Bu değerlendirmede bütünü oluşturan parçalar dikkate alınır. Yazma sürecinin daha işlevsel ve yararlı değerlendirilebilmesi için analitik puanlama anahtarları tercih edilmektedir. Böylece yazma becerisine ait alt unsurlar sürece dâhil edilmiş olur.

6.3. Dinleme Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim sürecinde dinleme becerisine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yeterince yapılmadığı söylenebilir. Dinleme ölçme ve değerlendirme çalışmaları okunan metne ilişkin sorulan soruların cevaplanmasından ileri gidememektedir. Bu uygulamalar okuma eğitimi içinde değerlendirilebilir.

Dinleme becerisinin eğitiminde dinlemenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirleyebilmek için öğrencilerin söz ve davranışlarından yararlanılabilir. Bu nedenle dinleme ölçme ve değerlendirme çalışmalarında birden fazla araçtan yararlanılmalıdır. Dinleme eğitiminde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanı sıra ilgili becerileri ölçmek için kullanılan çeşitli form, anket ve ölçekler de bulunmaktadır. Bu form, anket ve ölçekler yardımı ile öğrenci dinleme becerileri ile ilgili öz değerlendirme yapabilecekleri gibi kişilerin grup içindeki yeri de tespit edilmektedir.

Dinleme becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde ürün ve sonuç ayrı ayrı olarak değerlendirilmemelidir. Bütüncül bir bakış süreç ve ürün birlikte değerlendirilmelidir. Hem sürecin hem de ürünün ihmal edilmemesi gerekir. Melanlıoğlu (2013) yaptığı çalışmada Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarından 5'inin süreç, 20'sinin süreç ürün ve 9 kazanımın ise ürün

değerlendirmeye ilişkin olduğunu belirlemiştir. Hem sürecin hem de ürünün ihmal edilmemesi gerekir.

6.4. Okuma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Okuduğunu anlama, hazırlanan çeşitli sorularla ya da okunan metnin anlattırılmasıyla ölçülebilir. Anlatım yoluyla değerlendirme niteliksel ve niceliksel olarak iki şekilde yapılmaktadır. Niteliksel değerlendirmede öğrencinin hatırladığı başlatıcı olay, girişim vb. bilgi birimleri tespit edilir. Niceliksel değerlendirmede ise öğrencinin hatırladığı kelime ve bağlaç sayısına bakılır. Her iki değerlendirmede de kontrol listeleri kullanılmalıdır.

Soruların yanı sıra okuma becerisinin gelişim durumu öz yeterlik, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı, akran değerlendirme formu vb. alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir. Okuma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesinde alternatif yöntemlerden biri de prozodik değerlendirmedir. Prozodik okumada vurgu, tonlama, akıcılık ve durak özelliklerine dikkat edilir. Öğrencinin sesli okuması dinlenerek "Prozodik Okuma Ölçeği"nin doldurulmasıyla değerlendirme yapılır.

Tablo 10: Prozodik Okuma Ölçeği

Maddeler	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
Metindeki duygusal durumlar okumaya yansıtılır (Heyecan, korku, sevinç, merak).					
Doğal konuşma dilini yansıtan bir ritimle (ahenkle) okumaktadır. (Okuma bir ritim ve ahenk içinde sürer; sesli okuma dinleyiciye hoş gelir).					
Okuma monotondur. (Tek düze okur, okuma gerek anlamla ilgili gerekse yapıyla ilgili bir ipucu vermez; duygusuz, robotik okumaktadır).					
Vurgulamalar metnin genelinde hissedilir. (Vurgulamalar gerekli olan her yerde ve zamanda yapılır).					
Sesinin şiddetini noktalamaya göre ayarlar. (Virgülde sesi düşürme ve ünlemde yükseltme gibi)					
Anlam vurgulamalarla yansıtılır. (Sesli okumada öne çıkarılmak istenen kelime ve anla grupları vurgulanarak okunur).					
Kelime kelime okumaktadır. (Kelimeler arası bir bağ kurulmaz; dinleyici okunandan bir anlam çıkarmada zorlanır).					
Cümlelerdeki sinyal kelimeler (bağlaç, edat vb.) okuma esnasında belirginleşir. (Anlamı bağlayan, açıklayan, anlamaya ipucu sağlayan kelimeler belirgin okunur.					
Okumadaki duraklamalar uygundur. (Fazla bekleme ya da çok hızlı geçme olamaz).					
Anlam tonlamalarla yansıtılır.					

Maddeler	0	1	2	3	4
Okuması pürüzsüzdür. (Sesini açık ve net kullanır, uyumludur, dinleyiciyi yormaz).					
Okurken sesini akıcı kullanmaktadır. Sesli okuma dalgalı, teklemeli değildir).					
Tonlamalar metnin genelinde hissedilir. (Tonlamalar gerekli her yerde ve zamanda yapılır).					
Anlamlı gruplamalar yaparak okumaktadır. (Bir solukta seslendirilen kelimeler birbirleri ile ilişkilidir).					
Konuşur gibi okumaktadır.					

(Keskin; Baştuğ ve Akyol 2013, s. 177).

SONUÇ

Eğitim öğretimin hedeflerine ne düzeyde ulaşıldığını kontrol edebilmek için ölçme ve değerlendirmeden yararlanılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin başında, süreç devam ederken ve sürecin sonunda yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin gelişim çizgileri kontrol edilebilir.

Ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenler tarafından mutlaka bilinmesi gerekir. Aksi takdirde yapılan işlem eksik ve yanlış olacaktır. Hazırlana sınavların güvenilir ve geçerli olmasına dikkat edilmelidir. Sınav hazırlanırken sınav planı ve belirtke tablosu hazırlanmalıdır.

Farklı soru türlerinin birbirlerine üstün tarafları olabileceği gibi bazı olumsuz / zaaf olarak nitelendirilebilecek tarafları da bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersi sınavlarında birden çok soru türünden yararlanılmalıdır. Dil bilgisi ve dil becerilerine uygun soru türleri seçilmelidir. Soru hazırlamak uzmanlık gerektiren bir husustur. Türkçe dersi öğretiminde görevli öğretmenlerin soru hazırlama konusunda eğitimler alarak kendilerini geliştirmeleri özendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Alıcı, Devrim (2008), Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (*Ed*. S. Tekindal), Pegem Akademi, Ankara.

Alyılmaz, Semra ve Alyılmaz, Cengiz (2018), "Ağız Bilimi Çalışmalarının Türkçe Öğretimi Açısından Önemi", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, *45*, s. 7-38.

Arslan, Ali (2006), "Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3(2)*, s. 24-33.

Büyüköztürk, Şener; Kılıç Çakmak, Ebru; Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2016), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 20. baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Cevizci, Ahmet (2010), *Eğitim Sözlüğü,* Say Yayınları, İstanbul.

Çoban, İsmail ve Polatcan, Faruk (2018), "An Analysis on Views of Prospective Turkish Language Teachers On Peer Assessment", *European Journal of Education Studies*, *4(4)*, s. 161-175.

Demirel, Ö. (1999), *Türkçe Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Erdem, Aliye (2012), *Yapılandırmacı Karma Öğrenme Ortamlarının Dinleme ve Konuşma Becerilerine Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Gagne, Robert (1985), *The Contitions of Learning*, New York, Holt, Rinehart&Winston.

Gelbal, Selahattin ve Kelecioğlu, Hilya (2007), "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*, s. 135-145.

Göçer, Ali (2018), *Süreç ve Sonuç Değerlendirme Araçlarıyla Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*, 2. baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Göçer, Ali ve Çaylı, Ceyda (2017), "Türkçe Eğitiminde Öğrenen Özerkliğine Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına Genel Bir Bakış", *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *9(2)*, s. 121-138.

Gülbahar, Yasemin ve Büyüköztürk, Şener (2008), "Değerlendirme Tercihleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*, s. 148-161.

Güler, Neşe (2017), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 10. baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Gündüz, Osman ve Şimşek, Tacettin (2014), *Uygulamalı Konuşma Eğitimi*, Grafiker Yayınları, Ankara.

Güneş, Firdevs (2014), *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller,* 3. baskı, Pegem Akademi, Ankara.

İnam, Nazmiye (2020), *Öğretmenlere Yönelik STEM Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması*, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

Karatay, Halit (2013), Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, *Yazma Eğitimi* (*Ed*. M. Özbay), Pegem Yayıncılık, Ankara.

Kartallıoğlu, Nurettin (2015), *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Keskin, Hasan; Baştuğ, Muhammet ve Akyol, Hayati (2013), "Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9 (2)*, s. 168-180.

Kilmen, Sevilay ve Beyhan, Serdar (2011), "Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulama Sıklıkları ve Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri (Düzce İli Örneği)", *Ege Eğitim Dergisi*, *12(2)*, s. 83-104.

Koç, Canan (2011), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Akran Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4)*, s. 1965-1989.

Lu, Jingyan ve Law, Nancy (2011), "Online Peer Assessment: Effects of Cognitive and Affective Feedback", *Instructional Science*, *40(2)*, s. 257-275.

Maden, Sedat (2010), "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sözlü İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma", *EKEV Akademi Dergisi*, 44, s. 145-154.

MEB (2006), *MEB İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB (2013), *Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği.* Resmî Gazete Sayısı: 28758 Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 (03.12.2020 tarihinde alınmıştır).

MEB (2018), *Türkçe Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1 ve 8. Sınıflar)*, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Melanlıoğlu, Deniz (2012), "Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı", *Turkish Studies*, *7(1)*, s. 1583-1595.

Melanlıoğlu, Deniz (2013), "Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6(11)*, s. 851-876.

Öztürk, Ali (1997), *Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Race, Phil (1998), Practical Pointers in Peer Assessment. *Peer Assessment in Practice*, (*Ed.* S. Brown) Birmingham, SEDA, Birmingham.

Sargın, Mustafa (2006), *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi*, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

Seyhan, Ayşe (2017), "Ortaöğretim Öğrencilerinin Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *16(60)*, 60-75.

Şahin, Harun (2019), Konuşma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Konuşma Eğitimi* (*Ed.* S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan), Fenomen Yayıncılık, Erzurum.

Şengül, Kübra (2018), Okuma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. *Okuma Eğitimi* (*Ed*. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan), Anı Yayıncılık, Ankara.

TDK (2011), *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Temizkan, Mehmet (2009), "Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6(12)*, 90-112.

Temizyürek, Fahri (2014), Konuşma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme. *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*, 5. baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Turgut, Mehmet Fuat (2015), *Eğitimde ve Ölçme ve Değerlendirme*, 7. baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Zariski, Archie (1996), Student Peer Assessment in Tertiary Education: *Promise, Perils and Practice. In Teaching and Learning within and Across Disciplines*. Proceedings of the 5th Annual Teaching Learning Forum, Perth, Murdoch University.

Zayed, Muhammed Anwer (2017), "The Effectiveness of Peer / Self-assessment Approach in Urban Planning Studio-based Academic Education", *American Journal of Educational Research*, *5(6)*, 588-605.

XIII. BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL VE TEKNOLOJİ GELİŞTİRME

Nurullah ŞAHİN[*]- Onur ER[**]

[*] Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
[**] Doç. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL VE TEKNOLOJİ GELİŞTİRME

GİRİŞ

Günümüz dünyasında insan, her anını yoğun bir bilgi trafiği içerisinde geçirmektedir. İnsan, hayatın her alanında çok ciddi ilerlemeler kat etmekte, bilim ve teknoloji alanlarında hızlı gelişmeler yaşamaktadır. Bu ilerleme ve gelişmeler yaşamın her alanında çağdaş insanı etkilemektedir ve insanın içinde yaşadığı toplumun sosyoekonomik yapısını değiştirmektedir. İnsanın nitelikli bilgiye duyduğu ihtiyacı artırmaktadır. Bilgi çağında insan hayatının her alanında kendini gösteren bu hızlı ilerleme ve gelişim, doğal olarak eğitim alanında da kendini göstermektedir ve eğitim öğretim süreçlerinde çok ciddi değişimleri beraberinde getirmektedir. Bu değişimlerin yönünün endüstri toplumundan bilgi toplumuna, okullarda öğrenmeden yaşam boyu öğrenmeye, belirli ve sınırlı programdan esnek ve açık programa, öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime, bireysel öğrenmeden iş birlikli öğrenmeye ve tek yönlü iletişimden iletişim ağına doğru olduğu gözlemlenmektedir (Olapiriyakul vd. 2006, s. 287; Ersoy 1997, s. 115-116 ve Demirer 2009, s. 15-17).

Bilim ve teknolojideki ilerlemeler ile birlikte eğitim sistemlerinde benimsenmeye başlanan öğrenci merkezli eğitim anlayışı, geleneksel eğitim sistemlerinde kullanılan öğretmen merkezli eğitim anlayışının aksine bilginin aktarılmasında ve öğretilmesinde sadece sözel sunum yolunun kullanılmasından ziyade, öğrencilerin bilişsel süreçlerinden ve öğrenme stillerinden hareket edilerek değişik yöntemlerin kullanılması gerekliliğini vurgulamıştır. Öğrenci merkezli yaklaşımların artması ile birlikte eğitim bilimcilerin bu bağlamdaki yeni yöntem arayışları artmış ve öğretim tasarımcılarının öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre materyal ve öğrenme ortamı oluşturabilme hassasiyetleri zirveye çıkmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde bilgi çağının bir gereksinimi olarak öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan yöntem, teknik, materyal ve sınıf ortamlarının farklılaşıp çeşitlendiği görülmüştür. Ortaya çıkan yeni yöntem, teknik, materyal ve sınıf ortamları ise, öğrenene ve kalıcı öğrenmeye yönelik bir dönüşüme işaret etmektedir. Özellikle öğrenen kitlenin özelliklerinin dikkate alınarak hazırlandığı öğretim materyalleri, öğrenim ve

öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası hâlini almış ve öğretim materyali geliştirme, ayrı bir uzmanlık alanı olarak ortaya çıkmıştır.

1. ÖĞRETİM MATERYALİ

Bir konu alanının öğretimi esnasında karşılaşılan herhangi bir sorunun bilim ve mantık ışığında nasıl çözülebileceğiyle ilgilenen öğretim teknolojisi ile yakından ilgili olan öğretim materyali kavramı; öğrenme etkinlikleri esnasında konunun öğrenci tarafından kalıcı bir biçimde öğrenilmesine hizmet eden ve öğretmen tarafından değişik ortamlarda dersin işleniş sürecine dâhil edilen araçlar olarak tanımlanabilir. Literatür incelediğinde öğretim materyali kavramına yönelik farklı tanımlarla karşılaşılsa da tüm bu tanımların öğretim materyali kavramının; öğrenci için önemine ve öğretimi kolaylaştırma noktasındaki etkisine dikkat çektikleri görülmektedir.

Örnek olarak Gürcan ve Kuzu, öğretim materyalinin etkin bir sınıf ortamı oluşturmadaki etkisine ve kalıcı öğrenmeyi sağlama noktasındaki faydasına dikkat çekerek şu tanımı yapmıştır: "*Öğretim materyali kavramı öğrenme öğretme etkinlikleri sırasında öğrencinin öğrenmesi ve öğretmenin etkin bir öğretim sağlayabilmesi için bilgilerin kavratılmasında, varlıkların tanıtılmasında, üzerinde gözlem ve araştırma yapmada kullanılan her türlü öğretme-öğrenme yardımcılarıdır*" (Gürcan ve Kuzu 2011, s. 4). Erişti ise, öğretim materyallerinin içeriği basitleştirme ve anlaşılırlığı artırma noktasındaki etkisinden hareketle "*Öğretim materyalleri, öğretim ortamlarının etkin hâle getirilmesi amacıyla öğretim sürecini ve içeriğini basitleştiren, anlaşılırlığını artıran, ayrıntıları sadeleştiren ve bütünleştiren birtakım ortam, etkinlik, sunum (gösterim) ve araç gereçleri ifade etmektedir.*" (Erişti 2007, s. 96) tanımını yapmıştır. Öte taraftan Şahin Yanpar vd. (1999, s. 4), öğretim materyalini belirlenen hedeflere ilerleme yolunda öğretmenin ve öğrencinin işini kolaylaştıran ders sunum içerikleri olarak tanımlamıştır.

Özellikle öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsenmeye başlamasıyla birlikte üzerinde çok daha fazla araştırma ve uygulama yapılan öğretim materyali kavramı, Millî Eğitim Bakanlığının son yıllarda hazırladığı öğretim programlarında da üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerden dersin içerik ve amaçlarına uygun materyalleri hem tasarlayabilme hem de hazır olan materyaller arasından seçebilme veya var olan materyalleri bu doğrultuda revize ederek kullanabilme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bu becerileri kazanmış olmaları etkin ve etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturabilmeleri için büyük bir öneme sahiptir. Öğretim materyali tasarlanırken ya da seçilirken dersin öğretim programında yer alan kazanımlar ve gereksinimler dikkate alınır. Bu nedenle öğretmelerin dersin içeriğini ve hedef kitlenin özelliklerini iyi bilmeleri kritik

öneme sahiptir. Öğretmen bu özelliklerden yola çıkarak hedef kitlenin yani öğrencilerin gereksinimlerini eksiksiz bir şekilde karşılayabilecek öğretim materyallerini seçebilmeli ve kullanabilmelidir. Öğretmenin uygun materyale ulaşma ve seçme durumu söz konusu değilse, o zaman elde olan materyalleri revize ederek amaca ulaşma yolunda kullanıma uygun hâle getirmesi gerekmektedir. Ancak elde hiçbir materyal yoksa ve yukarıda ifade edilen durumlar olanaklı değilse son çare olarak öğretmen kendi materyalini geliştirip kullanabilmelidir. Ama bu yol, oldukça fazla zaman ve çaba gerektiren bir yoldur (Kaya 2006, s. 26; Senemoğlu 2012, s. 2; Alyılmaz 2019, s. 56-57 ve Murat Nuhoğlu vd. 2014, s. 10).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde materyal kullanımı büyük öneme sahiptir. Öğrenme öğretme süreçlerinde materyal kullanımı; öğrencilerin aynı anda birden fazla duyu organını kullanarak kalıcı öğrenme eylemini gerçekleştirmelerine, öğrenmenin niteliğini ve kalitesini artırmaya, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarından hareketle öğrenmeyi bireyselleştirmeye, zamandan ve emekten tasarruf ederek öğretim sürecini çok daha verimli olmasına katkı sağlar. İyi tasarlanmış öğretim materyalleri öğretimi eğlenceli hâle getirme ve öğrenmeyi artırma noktasında etkilidir. Öğretimin amacına uygun nitelikli materyal kullanımının öğrencilerin duyuşsal becerileri üzerinde de olumlu etkileri vardır. Öğrencilerin motivasyonlarının, ilgilerinin, dikkatlerinin, öğrenme meraklarının canlı tutulması ve öğrenme etkinliklerine aktif katılımlarının artırılması nitelikli öğretim materyali kullanımı ile mümkün kılınabilir. Kullanılan öğretim materyali öğrencinin akademik ve duyuşsal beceri alanlarındaki başarılarını doğrudan etkilemektedir (Mackey 1969, s. 72; Saettler 1990, s. 28; Cunningsworth 1995, s. 52; Jonasson vd. 1996, s. 93; Heinich vd. 1999, s. 130 ve Özbay 2006, s. 163).

Materyal kullanımının öğrenme ve öğretim sürecine olumlu etkileri olduğu şüphesizdir. Nitelikli materyal, doğru zamanda ve biçimde kullanıldığı takdirde yukarıda ifade edilen olumlu etkileri gözlemlemek mümkündür. Fakat materyal kullanımının olumlu olduğu kadar olumsuz sonuçları da olabilir. Kalitesiz, hedefe uygun tasarlanmamış, doğru zamanda doğru bir biçimde kullanılamamış bir öğretim materyali; öğrenme ve öğretim sürecini olumsuz etkileyecektir. Böyle bir durumda; öğrencinin dikkatinin dağılması, öğretim sürecinde öğretmenin etkisinin ortadan kalkması ya da azalması, zaman ve ekonomik olarak israfa sebep olması, öğrenme ve öğretim sürecine ilişkin hazırlanan program ve planların geri plana atılması, öğrenme ve öğretim sürecine ilişkin belirlenen hedeflerin göz ardı edilmesi gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkma ihtimali söz konusudur. Bu nedenle öğrenme ve öğretim etkinliklerinden sorumlu yetkililer, materyal tasarlama ve kullanma sürecinde, yu-

karıda vurgulanan muhtemel olumsuz sonuçların ortaya çıkmasını engelleyecek tedbirler almalıdırlar (Pehlivan vd. 2013, s. 10).

Çağdaş öğretim kuram ve modelleri, nitelikli materyal kullanımının öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu noktasında hemfikirdirler. Öğretim materyalleri; kalem, tebeşir, tahtadan başlayarak gelişen bilim öncülüğünde çok daha karmaşık teknolojik ürünlere kadar çeşitlilik göstermektedir. Herhangi bir materyali öğretim materyali yapan şey; o materyalin öğretim etkinliklerinde kullanılması ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesidir.

Eğitim öğretim ortamlarında kullanılabilecek başlıca materyaller şöyle sıralanabilir:

- *Yazılı Materyaller*: Kitaplar, ders notları, çalışma yaprakları, broşürler *vb*.
- *Görsel Materyaller*: Resimler, fotoğraflar, kartlar, çizimler, şemalar, tablolar, grafikler, şekiller, kuklalar, haritalar *vb*.
- *Görsel-İşitsel Materyaller*: TV programları, videolar, canlı kaynaklar, kamera, CD ve DVD *vb*.
- *İşitsel Materyaller*: Ses kasetleri, CD'ler, ses çıkaran materyaller, radyo, ses kayıt cihazı, CD ve DVD oynatıcılar *vb*.
- *Üç Boyutlu Materyaller*: Gerçek nesneler, modeller, maketler *vb*.
- *Teknoloji Destekli Materyaller*: Bilgisayarlar, tabletler, cep telefonları, akıllı tahtalar, internet, çoklu ortam takımları, video konferans, artırılmış gerçeklik tasarımları, dijital hikâye tasarımları *vb*.

Yukarıda sıralanan materyalleri ve türlerini artırmak mümkündür. Çünkü öğretmenin yaratıcılığına dayalı olan materyal kullanımı oldukça geniş bir çeşitlilik yelpazesine sahiptir. Her öğretim materyali kendine has özelliklere sahiptir ve belli açılardan öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikler taşır. Öğretmenler, hangi ortam özelliklerine sahip materyallere ihtiyaç duyduğunu analiz etmeli ve materyal seçimini ona göre yapmalıdır (Kaya 2006, s. 43-65; Dikdere vd. 2013, s. 3; Pehlivan vd. 2013, s. 13-14; Şahin vd. 2014, s. 322; Murat Nuhoğlu vd. 2014, s. 9-14).

2. ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN İŞLEVLERİ

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde materyal; daha fazla bireye eğitim öğretim hizmeti ulaştırabilmek, öğrenme ve öğretme etkinliklerinden maksimum verim elde etmek ve bireysel öğrenmeyi sağlamak amaçlarıyla kullanılmaktadır. Öğretim materyali kavramına eğitim öğretim faaliyetleri penceresinden bakıldığında oldukça önemli işlevleri olduğu görülmektedir. Bu işlevler, yu-

karıda vurgulanan amaçlarla doğrudan ya da dolaylı bir biçimde ilişkilidir. Bu işlevlerden bazılarını aşağıdaki şekilde ifade etmek mümkündür:

Öğrenme ve öğretimi sağlama işlevi: Öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan materyaller, süreç sonunda ulaşılmak istenen hedeflere yönelik uyarlanan / hazırlanan araç gereçlerdir. Materyale bu açıdan bakıldığında, materyal kullanımının öğrenme ve öğretimi sağlama işlevine vurgu yapılır (Hızal 1983, s. 1-2 ve Kaya 2006, s. 30-31).

Bilgi iletme işlevi: Öğretim materyallerinin bu işlevi, bilgiyi taşıma ve dağıtma amacına işaret etmektedir. Bilgi transferini merkeze alan bu işlevde materyal, derse yönelik bilgi aktarımını sağlayan teknik bir araç gereç olarak kabul edilir (Hızal 1983, s. 1-2 ve Kaya 2006, s. 30-31).

Gerçekliği sunma işlevi: Gösterilmesi, ulaşılması, sınıfa getirilmesi zor olan gerçek unsurları sunma bağlamında öğretim materyallerinin bir izleme aracı, sunu şekli veya gösteri teknolojisi olarak algılandığı bu işlevde, yapay öğretim durumları kullanarak gerçek ögeleri sunma yoluna gidilir (Hızal 1983, s. 1-2 ve Kaya 2006, s. 30-31).

İletişimi sağlama işlevi: Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenci ile diğer öğretim unsurları arasındaki iletişimi sağlama işlevi olarak ifade edilen bu işlev, aynı zamanda materyallerin sınıf içi iletişimi yapılandırmada temel ögelerden olduğunu vurgular (Hızal 1983, s. 1-2 ve Kaya 2006, s. 30-31).

Nesnelleştirilmiş eğitim sistemleri işlevi: Çağdaş öğretim modellerinde ön plana çıkarılan bilgiyi işleme süreci çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılan öğretim materyalleri, bilginin özelliğine, bilginin işaret ettiği beceri alanına ve bilgiyi işleme sürecindeki aşamaya göre farklılaşarak verilerin bilgiye dönüşmesine yardım etmektedir (Hızal 1983, s. 1-2 ve Kaya 2006, s. 30-31).

Sembolleştirme işlevi: Duyu organları ile algılanamayan ve göründüğünden çok daha derin anlamları taşıyan semboller, teknoloji ile oldukça yakın bir ilişki içerisindedir. Eğitsel açıdan bakıldığında öğretim teknolojileri ve materyalleri de bilgiyi sembolleştirme aracı olarak işlev görebilmektedirler (Hızal 1983, s. 1-2 ve Kaya 2006, s. 30-31).

3. ÖĞRETİMDE MATERYAL SEÇİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğrenme öğretme süreçlerinde öğretim materyalinin seçilmesi ya da tasarlanması kritik öneme sahiptir. Bu aşamada verilen her doğru karar öğrenme ve öğretme sürecini birçok açıdan çok daha nitelikli bir hâle getirecekken verilen her yanlış karar birçok olumsuz sonucu da ortaya çıkaracaktır. Bu nedenle

öğretim materyali seçme ya da tasarlama, rastgele verilen kararlar neticesinde gerçekleşen bir eylemi değil; birçok faktörle etkileşim içinde yürütülmesi gereken dinamik bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte yer alan tüm unsurlar, birbirleri ile etkileşim içinde olduğundan bu unsurların uyumlu çalışmaları önemlidir. Materyal seçme ya da tasarlama sürecinde göz ardı edilen her bir unsur, bu bağlamda öğrenme ve öğretim sürecini de olumsuz etkileyecektir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılacak öğretim materyallerini seçme ve tasarlamada etkili olacak faktörler aşağıda dikkatlere sunulmuştur:

Öğrenim Kazanımları: Öğrenim kazanımları öğretim süreci sonucunda ulaşılmak istenen kalıcı izli davranış değişikliklerini ifade eder (Donnelly vd. 2005, s. 10). Materyal seçme ve tasarlama sürecini etkileyen ve yönlendiren önemli unsurların başında öğrenim kazanımları gelmektedir. Hedef öğrenim kazanımının hangi beceri alanında olduğu, bilgiyi işleme sürecinin hangi aşamasını hedeflediği gibi özellikleri; materyal seçme / tasarlama sürecini yakından etkilemektedir. Öğretim süreci sonunda elde edilmek istenilen kazanımın özelliklerine uygun olacak ve bu yolda öğretim sürecini kolaylaştıracak materyaller seçmek / tasarlamak gerekmektedir. İlgili özelliklere uygun seçilen / tasarlanan materyal, öğretim sürecini kolaylaştırırken hedef kazanımın özelliklerinin göz ardı edilerek seçilen / tasarlanan materyaller faydadan ziyade zarar getirecektir.

Öğrenci Özellikleri: Öğrenme öğretim sürecinin en önemli unsurlarından olan öğrenciler, materyal seçme / tasarlama işini de yakından etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Özellikle öğrenci merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu sınıf ortamlarında öğrenci özellikleri, öğrenme ve öğretim sürecinin tüm dinamiklerini etkilediği gibi materyal seçme / tasarlama sürecine de yön vermektedir. Bu bağlamda materyaller seçilirken / tasarlanırken, hedef kitle konumunda bulunan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel düzeyleri, öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk düzeyleri gibi özellikleri dikkate alınmalı ve bunlara uygun bir materyal seçme / tasarlama süreci yürütülmelidir.

Öğrenme Ortamı: Öğrenme öğretim sürecinin yürütüldüğü ortam materyal seçimini / tasarımını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmen bir öğretim materyalini seçerken / tasarlarken sınıfın ısı, ışık ve ses durumunu, sınıftaki öğrenci sayısını, sınıftaki yerleşim düzenini vb. sınıf özelliklerini göz önünde bulundurarak süreci yürütmelidir. Öğretim materyali sınıfın fiziki özelliklerinden olumsuz olarak etkilenmemeli ve mevcut sınıf ortamında kullanıma elverişli olmalıdır.

Öğretmen Özellikleri: Öğrenme öğretim sürecinin yürütücüsü konumunda bulunan öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özellikleri materyal seçimini / tasarımını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmenle-

rin yüksek motivasyon ve tutuma sahip olabilecekleri, kullanımı konusunda zorlanmayacakları, her bölümüne hâkim olabilecekleri öğretim materyallerini tercih etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler teknoloji ve materyal kullanımı konusunda yeterli bilişsel, duyuşsal ve devnişsel donanıma sahip değillerse, öğrencilerin etkin öğrenmeleri noktasında da yeterli olacakları söylenemez.

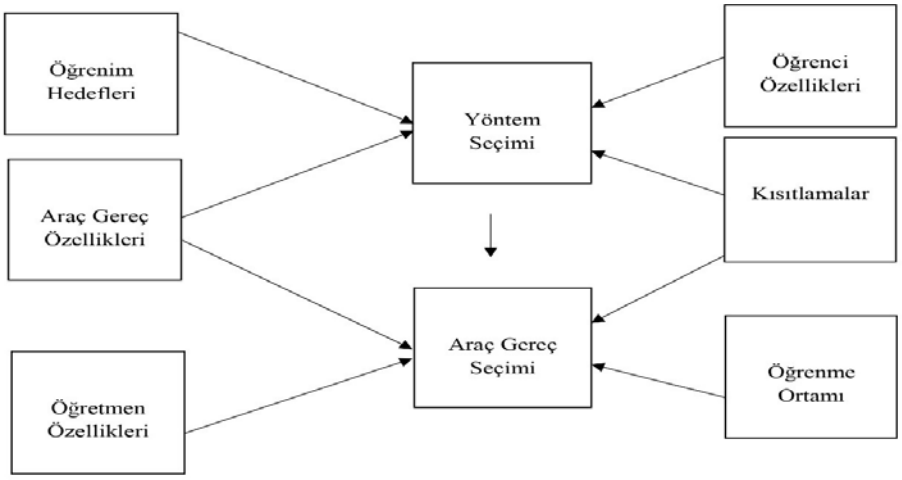
Araç Gereç Seçimi: Materyal tasarımında kullanılan araç gereçler materyalin başarısını ve işe yararlığını doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Araç gereç seçimi materyalin etkinliğini üst düzeye çıkaracak nitelikte olmalıdır. Sadece materyal tasarımında kullanılan araç gereç seçimine değil, materyalin derste kullanımı sırasında tercih edilecek yardımcı araç gereç seçimine de dikkat edilmelidir. Bu araç gereçler materyali destekler bir niteliğe sahip olmalı ve öğrenmeyi kolaylaştırma yolunda kullanılan öğretim materyalinin etkinliğini artırmalıdır.

Yöntem Seçimi: Bir öğretim materyalinin amacına ulaşması, o materyalin kullanımı sırasında tercih edilen öğretim yöntem ve tekniği ile yakından ilişkilidir. Öğretim materyali ve öğretim yöntemi sahip oldukları özellikler bakımından birbiri ile uyumlu olmalı ve bu uyum sayesinde etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilmelidir. Öğretim materyaline uygun olmayan bir öğretim yönteminin tercih edilmesi, doğal olarak materyalin etkinliğini ve önemini de ortadan kaldıracaktır.

Kısıtlamalar: Öğretim materyali seçimini / tasarımını etkileyen kritik faktörlerden bir başkası ise, bu süreçte karşılaşılan bazı kısıtlamalardır. Zamanın, paranın ve diğer bazı imkânların kısıtlı olması; materyal seçimini / tasarımını da doğal olarak etkileyecektir. Bu bağlamda önemli olan eldeki imkânlar dâhilinde mümkün olan maksimum verimin alınabileceği materyalleri seçebilmek / tasarlayabilmektir.

Öğretim materyallerini seçmeyi ve tasarlamayı etkileyen faktörleri ve bunların arasındaki ilişkiyi aşağıdaki görselde görmek mümkündür (Yalın 2015, s. 93):

Şekil 1: Materyal seçimini / tasarımını etkileyen faktörler arasındaki ilişki (Yalın 2015, s. 93)



Şekil 1'den anlaşılacağı gibi yukarıda sıralanan faktörlerin her biri bir yandan materyal seçimini / tasarımını etkilerken, diğer yandan da yine kendi aralarında bir etkileşim içinde bulunmakta ve birbirlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedirler. Bu faktörlerin birinde ortaya çıkan olumsuz bir durum tüm materyal seçimi / tasarımı sürecini de olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle materyal seçimi / tasarımı süreci, birçok seçenek arasından birini seçmek gibi basit bir eyleme değil, birçok faktörün belirleyici rol oynadığı karmaşık bir sürece işaret etmektedir.

3.1. Bir Öğretim Materyali Hazırlanırken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar Nelerdir?

Bir öğretim materyali tasarımı, birçok faktörden etkilenen karmaşık bir sürece işaret etmektedir. Etkili ve nitelikli bir öğretim materyali hazırlarken dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Temelinde Gestalt psikolojisinin yattığı bu ilkeler şunlardır (Murat Nuhoğlu vd. 2014, s. 12-14 ve Yanpar Yelken 2020, s. 110):

Şekil Zemin İlkesi: İnsanlar nesneleri her zaman bir şekil zemin ilişkisi içinde algılar. Bakılan görsel alanda dikkati çeken unsur şekil ögesini, geri kalan unsur ise zemin ögesini ifade eder. Görsel alan içerisindeki şekil ve zemin ögeleri zaman zaman yer değiştirebilir. Yani neyin şekil neyin zemin olduğu, insan algısının nesnelere yüklediği anlamlara göre belirlenir. Bu noktada bir görselde birisi için şekil olan öge bir başkası için zemin olabilir ya da bir kişi için aynı görseldeki şekil ve zemin ögeleri zaman içinde yer değiştirebilir.

Yakınlık İlkesi: İnsan algısı, bir görsel alandaki ögeleri birbirlerine olan yakınlıklarından yola çıkarak gruplandırma ve aynı gruptaki ögeleri bir bütünün parçalarıymış gibi algılama eğilimindedir.

Benzerlik İlkesi: İnsan algısı, bir görsel alanda bulunan şekil, renk, yapı, gölgelendirme gibi bazı yönlerden birbirine benzeyen ögeleri, algısal olarak aynı gruba dâhil eder.

Tamamlama İlkesi: Kapatma ilkesi olarak da bilinen bu ilke; insan algısının bir yönüyle eksik kalmış ve tamamlanmamış şekilleri, sesleri, harfleri, resimleri *vb.* unsurları tamamlayarak algılama eğilimini ifade eder.

Devamlılık İlkesi: Bu ilkeye göre; insan algısı bir nesnenin yan yana yerleştirilmiş parçalarını, aynı yöne giden birimlerini bir grup olarak algılama eğilimini ifade eder.

Basitlik İlkesi: İnsan algısı, görsel alanda bulunan nesne ya da görüntüler arasında diğer bakımlardan bir eşitlik olması durumunda, basit ve düzgün bir biçimde organize edilmiş nesne ya da görüntüleri algılama eğilimindedir.

Materyal tasarlama süreci, yukarıda kısaca açıklanan bilimsel ilkeler üzerine temellendirilir. Bu ilkeler ışığında, öğrenim ve öğretim amacına uygun doğru materyalleri hazırlayabilmek ve hazırlanan öğretim materyallerinden arzu edilen verimi elde edebilmek için materyal tasarlama sürecinde aşağıda sıralanan noktalara dikkat etmek gerekir (Şahin Yanpar vd. 1999, s. 27-31; Şimşek 1997, s. 320-325):

a. Öğretim materyali basit, sade ve anlaşılır olmalıdır: Öğretim materyali, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak ve konuyu öğrenci açısından daha anlaşılabilir hâle getirmek için kullanılır. Bu bağlamda, hazırlanan öğretim materyalleri konuyu öğrenci için basitleştirerek anlaşılmasını kolaylaştıran ve öğrencinin etkin öğrenmesine katkı sağlayan bir biçimde tasarlanmalı, gereksiz bilgiler ve detaylarla öğrenciyi sıkıp dikkatini dağıtmamalıdır.

b. Seçilen / tasarlanan öğretim materyali dersin hedef ve amaçlarına uygun olmalıdır: Materyalin kullanılacağı dersin amaç ve hedeflerine uygun olacak şekilde materyal seçmek ya da tasarlamak, o materyalden elde edilecek verimi de doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Seçilen / tasarlanan materyalin etkinliği, ders için önceden belirlenmiş öğrenim kazanımlarına ulaşma amacına ne kadar hizmet ettiği ile doğrudan ilgilidir. Dersin öğrenim kazanımlarına hizmet etme doğrultusunda seçilmeyen / tasarlanmayan öğretim materyallerinin öğretimsel faydaları da düşük olacaktır.

c. Öğretim materyali, konunun önemli ve özet bilgilerini yansıtır nitelikte olmalıdır: Bir öğretim materyalinin konuyu tüm boyutlarıyla yansıt-

masını beklemek, hem materyal seçme / tasarlama sürecini hem de materyalden elde edilmesi beklenilen etkiyi olumsuz yönde etkileyecektir. Etkin ve nitelikli bir öğretim materyalinden beklenen, konunun önemli noktalarını ve ana hatlarını verecek biçimde hazırlanması ve görsel işitsel özellikler kullanarak bu bilgileri öğrenci için kolay bir şekilde anlaşılabilecek hâle getirmesidir.

ç. Öğretim materyalinde kullanılacak görsel işitsel ögeler (resim, grafik, renk, ses vb.) materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı görsel işitsel öge kullanımından kaçınılmalıdır: Öğrenim ve öğretim sürecinde kullanılacak her unsur dersin amacına ve hedefine hizmet ettiği sürece gerekli ve önemlidir. Görsel işitsel ögeler de bu bağlamda değerlendirilmeli ve aşırı görsel işitsel öge kullanımının öğrencinin dikkatini, ilgisini, motivasyonunu ve güdüsünü olumsuz etkileyebileceği unutulmamalıdır.

d. Öğretim materyalinde kullanılan yazılı metinler ve görsel işitsel ögeler, öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir: Sınıf ortamında öğrenim öğretim sürecine dâhil edilen her öge iki yönden iyi seçilmiş olmalıdır. Birincisi hedef kitlede bulunan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak seçilmiş olması, ikincisi ise öğrencinin gündelik hayatında gördüğü ve yaşadığı ortamla ilişkili olması. Öğrencinin bilgiyi kalıcı olarak öğrenmesi ve özümsemesi noktasında bu iki ilke önemlidir. Bu bağlamda materyal tasarlama sürecinde kullanılan yazılı metinler ve görsel işitsel ögeler bu ilkeler ışığında seçilmelidir ve öğrenciye zengin yaşantı örnekleri sunmalıdır.

e. Öğretim materyali öğrenciye alıştırma ve uygulama imkânı sağlamalıdır: Öğrenci merkezli eğitim anlayışlarının odak noktasını teşkil eden öğrenciyi derste aktif kılma ilkesi, etkin ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek adına büyük öneme sahiptir. Bu noktadan hareketle öğretim materyali, öğrenciyi bilgiye ulaşma yolunda aktif kılıp merkeze almalı ve onun sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkaracak nitelikte olmalıdır.

f. Öğretim materyali tüm öğrencilerin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır: Öğretim materyali, seçilmiş bir grup öğrenciye yönelik değil, öğrenim ve öğretim sürecine dâhil edilmiş tüm öğrencilere yönelik olarak hazırlanmalıdır. Sınıftaki her öğrenci öğretim materyalinden faydalanabilmelidir. Öğretim materyalinin seçilmiş bir grup öğrencinin sahip olduğu özelliklere göre değil, öğrencilerin tümünün ortak özelliklerine uygun bir biçimde tasarlanmış olması bu bağlamda önemli görülmektedir.

g. Öğretim materyali sadece öğretmenin kullanacağı biçimde değil, öğrencilerin de rahatlıkla kullanabileceği şekilde tasarlanmalıdır: Öğren-

ci merkezli sınıf ortamlarında sadece öğretmenlerin kullanabileceği öğretim materyallerini tercih etmek, öğrencileri pasif kılmak ve öğretmen odaklı eğitim anlayışına dönüş yapmak anlamına gelmektedir. Öğrenci merkezli sınıflarda öğrenciyi pasif kılmak kabul edilemeyeceği için öğrenim ve öğretim sürecinde kullanılacak öğretim materyallerinin, öğretmenle birlikte öğrencilerin de kullanabilecekleri türden olması gerekmektedir.

ğ. Öğretim materyalleri tekrar kullanıma fırsat verecek şekilde sağlam hazırlanmalıdır: Öğrenim ve öğretim sürecinde yer alan her bir öğrencinin öğrenme hızı farklıdır. Bu nedenle daha önce derste kullanılan öğretim materyalinin tekrar kullanma ihtiyacı ortaya çıkabilir. Öğretim materyalinin sağlam bir şekilde yapılması, o materyalin yeniden kullanımına fırsat vermesi bakımından önemlidir. Ayrıca bir öğretim materyali sadece bir eğitim öğretim döneminde kullanılmak üzere hazırlanmaz. Öğretim materyalinin tek kullanımlık olması, ekonomiklik anlamında da tercih edilen bir durum olmaz. Bu sebeple hazırlanan öğretim materyallerinin sonraki eğitim öğretim dönemlerinde de kullanılabileceği düşünülerek dayanıklı bir şekilde yapılması gerekmektedir.

h. Öğretim materyali ihtiyaç duyulduğunda geliştirilebilir ve güncellenebilir olmalıdır: Çağdaş dünyada bilim ve teknolojide baş döndürücü gelişmeler yaşanmaktadır. Bu hızlı gelişmeleri ve değişmeleri eğitim öğretim süreçlerine yansıtmak, öğretilecek bilginin güncel olması bakımından önem arz etmektedir. Bu sebeple derslerde kullanılacak öğretim materyalleri, gerektiği durumlarda yeni bilgileri ve gelişmeleri yansıtacak biçimde geliştirmeye ve güncellemeye olanaklı bir şekilde tasarlanmalıdır. Bu geliştirme ve güncellemelere olanak vermeyen öğretim materyalleri, etkinliğini ve önemini zamanla kaybedecektir.

4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL KULLANIMI

Öğrenim öğretim süreci, karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık süreç içerisinde, birbiri ile uyumlu çalışması gereken bazı unsurlar vardır. Bu unsurlar, hem kendi içerisinde iyi düzenlenmiş olmalı hem de birbirlerini etkilemeleri ve yönlendirmeleri sebebiyle kendi aralarındaki ilişkiler bağlamında iyi organize edilmiş olmalıdır. Etkin ve nitelikli bir öğrenim öğretim süreci; planlama, uygulama ve ölçme değerlendirme unsurlarını barındırır. Öğrenim öğretim süreci önceden belirlenmiş amaç ve kazanımlara ulaşmayı hedeflediği için bu süreçte kullanılacak materyaller de nitelikli bir planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından geçmelidir. Türkçe öğretiminde kullanılacak materyaller de dâhil olmak üzere tüm öğretim materyalleri; analiz, tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamalarından geçilerek hazırlanır ve kullanılır (Yalın 2015, s. 7-10).

4.1. Türkçe Öğretimi Sürecinde Materyal Kullanımının Yeri ve Önemi

Türkçe öğretiminde materyal tasarımı ve kullanımının ilk basamağını analiz aşaması oluşturmaktadır. Analiz aşaması Türkçe öğretimi sürecindeki öğrenme kazanımlarına ulaşma yolunda ortaya çıkan ihtiyaçların belirlenmesi temeline dayanır. Türkçe öğretimi sürecinde materyal tasarımı ve kullanımının analiz aşamasında dikkat edilecek bazı noktalar şunlardır (Pehlivan vd. 2013, s. 20-22; Duman 2013, s. 2-5; Odabaşı vd. 1998, s. 97; Karakuş 2012, s. 10-13 ve Ünveren Kapanadze 2019, s. 292):

- Türkçe dersi aracılığıyla ulaşılmak istenilen öğrenme kazanımları incelendiğinde, bunların bazı temel (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, problem çözme, girişimci olma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma) ve üst (sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eşleştirme, çıkarımlarda bulunma) becerileri kazandırmaya yönelik kazanımlar olduğu görülmektedir. İlgili becerileri kazandırabilmek için ise, Türkçe dersinin amaç ve öğrenme kazanımlarını yansıtabilecek etkili materyallere ihtiyaç duyulmaktadır.
- Türkçe öğretiminde kullanılacak öğretim materyalleri, dersin amaç ve öğrenme kazanımlarının yanı sıra Türkçe dersinin içeriği ile de uyumlu olmalıdır. Materyal seçimi / tasarımı, konu ve öğrenme alanına uygun olmalıdır.
- Türkçe öğretimi sürecinde materyal tasarımı ve kullanımının analiz aşamasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan bir diğeri ise, hedef kitle konumunda bulunan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve hazırbulunuşluk düzeyleridir. Bu bağlamda hazırlanacak materyaller, öğrencilerin bu alanlardaki düzeyleri göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır.
- Türkçe öğretimi dil becerileri üzerine kurulu olan bir öğretim alanıdır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminin en etkili yollarından biri temel dil becerileri olarak ifade edilen dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirecek zengin bir öğrenme ortamı oluşturabilmektir. Bu nedenle seçilen / tasarlanan öğretim materyali, bu becerileri geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Türkçe öğretimi sürecinde ihtiyaç duyulan etkili materyaller seçilirken / tasarlanırken, önceden planlanan amaç ve hedeflere ulaşılmasında yardımcı olacak araç gereçler seçilir / tasarlanır. Bu bağlamda seçilen / tasarlanan materyallerin çok boyutlu olmasına özen gösterilir. Örneğin; yazma etkinliklerinde doğru cümle kurabilmeyi öğretmeye çalışan bir öğretmen için öğrencilerin

imla ve noktalama kurallarını da öğrenip uygulayabilmeleri önemlidir. Sadece öğrencilerin doğru cümle kurabilmelerine odaklanmış bir öğretim materyalinin her iki beceriyi de kazandırması olanaklı değildir. Bu nedenle öğretim materyalinin tasarım aşamasında, konunun birden çok boyutuna odaklanması önemlidir. Ayrıca tüm alan eğitimlerinde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de kullanılan öğretim materyalleri, öğrencilerin daha fazla duyu organını öğrenim sürecine dâhil edecek bir yapıda olması gerekmektedir. Öğrencinin çok daha fazla duyu organının aktif kılınması, öğrenciyi iletişimsel süreçte etkin kılar ve öğretim faaliyetlerine aktif katılımını sağlar. Türkçe öğretimi sürecinde kullanılacak öğretim materyalleri seçilirken / tasarlanırken süreç, genel öğretim ilkeleri ışığında yürütülmelidir. Öğretim materyalinin basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta öğrenmeyi gerçekleştirecek bir şekilde tasarlanması önemlidir. Yukarıda Türkçe öğretim sürecinde materyal tasarımı ve kullanımına yönelik ifade edilen tüm kritik noktalar, Türkçe öğretiminde materyal kullanımının tasarım geliştirme boyutunu ifade eder. Yani Türkçe öğretim sürecinde tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanacak öğretim materyallerinin bu özelliklere sahip olması beklenmektedir (Pehlivan vd. 2013, s. 22 ve Duman 2013, s. 2-5).

Türkçe öğretimi sürecinin materyal kullanımı açısından son aşamasını değerlendirme aşaması oluşturmaktadır. Bu aşama seçilen / tasarlanan öğretim materyalinin planlanan hedeflere, öğrenme kazanımlarına ve öğrencide oluşturulmak istenilen becerilere ulaşma yolunda işe yararlılığının sorgulandığı ve tahmin edildiği aşamadır. Seçilen / tasarlanan öğretim materyalinin öğrenci, öğretmen ve öğrenme ortamı gibi faktörler ışığında değerlendirildiğinde Türkçe öğretimi sürecine ne oranda katkı sağladığı bu aşamada tespit edilmeye çalışılır. Bunu yaparken de çeşitli ölçme araçlarından yararlanılır (Pehlivan vd. 2013, s. 22-23).

Genelde dil öğretim süreçleri, özelde ise Türkçe öğretimi süreci uzun yıllar boyunca metin temelli yürütülmüş ve bu derslerde ders kitapları yegâne ders materyali olarak kullanılmıştır. Türkçe öğretimi sürecinde metinler ve ders kitapları elbette çok önemli materyallerdir. Fakat Türkçe öğretimi sürecini zenginleştirmek, öğrenciler açısından süreci kolaylaştırmak, Türkçe derslerini çok daha zevkli hâle getirmek, öğrencileri Türkçe derslerinde aktif kılmak ve öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturabilmek için farklı özelliklere sahip öğretim materyalleri büyük önem arz etmektedir. Türkçe öğretiminde zenginleştirilmiş farklı öğretim materyallerini kullanmak aşağıdaki faydaları sağlar:

- Çoklu öğrenme ortamı sağlarlar.
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar.
- Dikkat çekerler.

- Hatırlamayı kolaylaştırırlar.
- Soyut her şeyi somutlaştırırlar.
- Zamandan kazandırırlar.
- Güvenli gözlem yapma olanağı sunarlar.
- Ayrı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasına olanak verirler.
- Tekrar tekrar kullanılabilirler.
- İçeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırırlar (Yalın 2015, s. 82-90).

Yukarıda maddeler hâlinde sıralanan faydalar göz önüne alındığında, Türkçe öğretimi sürecinin mutlak surette farklı öğretim materyalleri ile zenginleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

4.2. Öğretimde Materyal Kullanımının 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Yansımaları

Türkiye'de 2005 yılına kadar öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı ile öğrenim öğretim faaliyetleri yürütülürken 2005 yılı itibarıyla devrim niteliğinde bir değişiklik yapılmış ve öğrenci merkezli eğitim sistemine geçiş yapılmıştır. Gelişen ve değişen dünya şartları ve standartları, bu değişimi zorunlu hâle getirmiştir. Çünkü bilgi çağında dünyanın ve toplumun bireyden beklentileri değişmiş, bilim ve teknoloji çağında yaşayan bireyin sahip olması gereken nitelikler eskiye göre farklılaşmıştır.

Bu gelişim ve farklılaşmaya ayak uydurabilmek için öğretim programları başta olmak üzere eğitim öğretim sürecinin tüm unsurlarında önemli değişikliklere gidilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, bu değişimi ve sebeplerini şöyle ifade etmiştir: *"Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Her iki gruptaki kazanım ve açıklamalar da ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkileri kurulabi-*

lecek niteliktedir. Bu kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe işaret etmektedir. Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur" (MEB 2019, s. 3).

Millî Eğitim Bakanlığının vurguladığı becerilere ve yine öğretim programlarında ifade edilen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilmiş sekiz anahtar yetkinliğe ulaşma noktasında öğrenim öğretim sürecinin tüm unsurlarında olduğu gibi öğretim programları da yeni eğitim anlayışına göre düzenlenmiştir. Bu doğrultuda değişen programlardan biri de Türkçe Öğretim Programı olmuştur.

Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek, millî bilinç kazanmalarını ve evrensel değerleri içselleştirmelerini sağlamak ve onları etkili düşünebilen kişiler yapabilmeyi amaçlayan Türkçe öğretim programları, Cumhuriyet ile birlikte 1924, 1926, 1929, 1932, 1936, 1939, 1945, 1948, 1968 ve 1981 yıllarında geliştirilerek veya düzenlenerek uygulamaya konulmuştur (Sever 2004, s. 5-10 ve Calp 2005, s. 21). Bu programlardan 1981 programı, öğretmen merkezli bir program olarak karşımıza çıksa da kendinden önceki öğretim programlarına göre önemli yenilikleri ve modern ilkeleri de beraberinde getirmiştir. Türkçe öğretim programlarında öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçişi ise, 2005-2006 eğitim öğretim dönemi ile birlikte görmekteyiz. Bu dönem ile birlikte, 2005, 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında Türkçe öğretim programları geliştirilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ise, hâlâ kullanılmakta olan öğretim programı olarak karşımıza çıkmaktadır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, "Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir" (MEB, 2019: 8). Bu bağlamda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, yukarıda ifade edilen hedeflere ve programda verilen amaçlara ulaşabilme yolunda, iyi planlanmış ve nitelikli öğretim materyallerinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Programın sahip

olduğu öğrenme öğretme anlayışı, ancak kaliteli ve iyi tasarlanmış öğretim teknoloji ve materyalleri kullanılarak mümkün kılınabilir. *"Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.*

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır" (MEB 2019, s. 8-9).

Bu duruma, programda da çeşitli yerlerde vurgu yapılmıştır. Bunları daha detaylı bir şekilde ifade etmek gerekirse, şunlar söylenebilir: 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında öğrencilerin "basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi"nin (MEB 2019, s. 8) amaçlandığı ifade edilmiştir. Bu özel amaç ifadesi; öğrencinin gerek sınıf ortamında gerekse sınıf dışı ortamlarda bilgiye ulaşma ve onu kullanma noktasında, materyal kullanımının önemini göstermesi bakımından dikkate değerdir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı; bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerisini oluşturabilme, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilme, zengin öğrenme ortamları oluşturabilme noktalarında öğretim teknolojilerini ve materyal kullanımını çok önemsemektedir. Programdaki bununla ilgili şu ifadeler oldukça dikkat çekicidir: *"Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir.*

Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik,

bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle internetten indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır" (MEB 2019, s. 9).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı; öğrenim ve öğretim sürecinin ölçme ve değerlendirme aşamasında da öğrencilerin aktif olarak yer alabilecekleri, görsel ve işitsel unsurlarla zenginleştirilmiş, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmalarına olanak sağlayan, günlük yaşamla öğrenilen bilgilerin ilişkilendirilmesine yardımcı olan türden materyallerin kullanılması gerekliliğini savunur. Programa göre; nitelikli ve iyi planlanmış öğretim teknolojileri ve öğretim materyalleri sadece öğrenme öğretme etkinliklerinde değil, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde de kullanılmalıdır. Programda bu konuyla ilgili geçen şu ifadeler kayda değerdir: *"4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır. Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir"* (MEB 2019, s. 9-10).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temalar incelendiğinde, bu temalara yönelik verilen konu önerileri arasında yer alan bazı başlıklarda; öğrencilerin kendi öğrenmelerini kolaylaştıracak ve programda belirtilen kazanım ve becerilere ulaşmalarına yardımcı olacak birtakım konulara yer verildiği görülmektedir. Örneğin; Okuma Kültürü teması altında yer alan çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, e-kitap, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, sü-

reli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, z-kitap ve z-kütüphane. İletişim teması altında yer alan bilgi iletişimi, kitle iletişim araçları, medya okuryazarlığı.

Bilim ve Teknoloji teması altında yer alan bilişim okuryazarlığı, haberleşme, iletişim, sosyal medya, tasarım, teknoloji gibi başlıklar, öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmeleri sürecinde onlara yardımcı olabilecek öğretim teknolojilerini ve öğretim materyallerini kullanabilme becerisine yönelik başlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, çeşitli temalar altında verilen bu konular aracılığıyla, etkin öğrenim öğretim sürecini sağlayacak öğretim teknolojileri ve materyallerinden doğru zamanda ve doğru yerde yararlanabilme bilincini ve becerisini öğrencilerde oluşturmayı hedeflemektedir.

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri üzerine kurulan ve bu becerilerin eş güdümlü olarak geliştirilmesi temelinde ilerleyen Türkçe öğretiminin en önemli ders materyalini ders kitapları oluşturmaktadır. Türkçe öğretimi, ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla yürütülen bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Temel dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinde ders kitaplarındaki metinlerden yararlanılır. Türkçe öğretiminde, *"Tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılacaktır. Bu metinlerin 3'ü okuma 1'i dinleme/ izleme metnidir. Böylece kitap bütününde toplamda 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılacaktır. Her sınıf düzeyinde temalara uygun ve eşit dağılım olması kaydıyla 8 serbest okuma metnine yer verilmelidir. Bu metinlerle beraber ders kitabında toplamda 40 metin yer alacaktır. Metin türleri 3 ana biçim altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenecektir"* (MEB, 2019: 16-17).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe öğretiminin en temel materyali konumunda bulunan ders kitaplarında yer alacak metinlerin sahip olması gereken bazı nitelikler olduğuna dikkat çekmektedir. Bu nitelikler programda şöyle ifade edilmiştir (MEB 2019, s. 18):

1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.

2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.

3. Ders kitaplarında "Bu kitap için yazılmıştır." ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1. sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.

4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.

5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.

6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.

7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.

8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.

9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.

10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleniş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.

11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.

12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.

13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.

14. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır.

Türkçe öğretimi süreci, programda belirtilen ve yukarıda sıralanan kriterlere göre hazırlanmış metinlerin yer aldığı ders kitapları kullanılarak yürütülür. Türkçe dersi için ders kitabı hazırlayan yayınevleri de yukarıdaki kriterleri göz önüne alarak ders kitaplarını hazırlamakla yükümlüdürler. Fakat yapılan araştırmalar; hazırlanan ders kitaplarının çeşitli açılardan sorunlu oldukları-

nı ortaya koymuştur. İlgili araştırmalara göre; düzey, tasnif, görsel sunum ve materyal örgütlenişi bakımından sorunlar arz eden ders kitapları, aynı zamanda konu bütünlüğü, öğrencilerin algılama farklılıklarına dikkat etme, eleştirel düşünmeye ortam oluşturma, kitap tasarımı gibi noktalar bakımından da istenilen seviyede değildir. Ayrıca ders kitaplarında yer alan metinlerde neden sonuç ilişkisine dikkat edilmediği ve yukarıda sıralanan kriterlerin önemli bir bölümünün göz ardı edildiği ifade edilmektedir (Can 2019, s. 277-280).

5. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK ÖĞRETİM MATERYALLERİ

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim materyallerinin sınıflandırılması noktasında, üzerinde fikir birliğine varılmış bir sınıflandırma olmadığı görülmektedir. Bununla ilgili çeşitli kaynaklarda farklı sınıflandırmalara rastlanılmaktadır. Bu farklı sınıflandırmalar, öğretim materyallerinin oluşturulma, sunulma ve kullanılma amaçlarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Bu bölümde Türkçe öğretiminde kullanılabilecek öğretim materyalleri; görsel boyutlu materyaller, işitsel boyutlu materyaller, hem görsel hem işitsel boyutlu materyaller ve teknoloji destekli materyaller başlıkları altında dikkatlere sunulmuştur.

5.1. Görsel Boyutlu Öğretim Materyalleri

Öğrenim öğretim sürecinde, soyut olan konuları somut hâle getirerek öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran ve göz duyu organını aktif eden öğretim materyalleridir. Görsel boyutlu öğretim materyalleri kendi içerisinde; iki boyutlu görsel materyaller, üç boyutlu görsel materyaller, basılı yazılı materyaller, yazım ve gösterim yüzeyleri ve diğer görsel boyutlu materyaller olmak üzere beş alt başlığa ayrılabilir.

İki Boyutlu Görsel Materyaller

Resimler: Her türlü olayı göstermeye yarayan resimler, sözel ve soyut bilgilerin öğrenciler tarafından anlamlandırılmasında ve somutlaştırılmasında en yaygın kullanılan öğretim materyali olarak karşımıza çıkmaktadır. İki boyutlu bir yapıya sahip olan resimler, kolaylıkla sınıf ortamına getirilip hem öğrenci hem de öğretmen tarafından kullanıma uygundur (Sevim 2015, s. 4-5).

Grafikler: Soyut bilgilerin somutlaştırılmasında ve öğrenciler açısından çok daha anlaşılabilir bir forma dönüştürülmesinde yaygın olarak kullanılan öğretim materyallerinden biri de grafiklerdir. Sözel bilgilere göre daha anlaşılır bir yapıya ve tablolara göre çok daha zengin görsellere sahip olan grafikler; kronoloji, hiyerarşi, miktarlar gibi soyut kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek için kullanılmakla birlikte, Türkçe öğretiminde de çeşitli konuların

somutlaştırılmasında ve görselleştirilmesinde kullanılmaktadır (Özbay 2008, s. 186 ve Sevim 2015, s. 4-5).

Çizimler: Nesneleri, kişileri, kavramları *vb*. unsurları göstermede kullanılan çizimler; öğrenim öğretim sürecinin tüm evrelerinde kullanılabilir bir yapıya sahiptir. Öğretimsel değerleri yüksek materyaller olan çizimler, her yaştan öğrenci tarafından kolaylıkla anlaşılabilir olduğundan, Türkçe öğretimi sürecinde de kullanılabilir bir öğretim materyali olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çizelgeler: İki boyutlu görsel öğretim materyallerinden olan çizelgeler; kronoloji, hiyerarşi, değişim, miktar gibi soyut kavramların öğretiminde ve bu kavramlar arasındaki soyut ilişkilerin somut gösteriminde kullanılan öğretim materyalleridir.

Posterler: Sözel bilgileri görsel desteklerle birleştiren ve zenginleştiren bir iletişim aracı olan posterler; sınıf veya okul duvarlarına asılarak öğrencilerin pasif öğrenmelerini desteklemektedir. Resim, çizgi, renk ve kelimelerin görsel bir bileşimi olan posterler, Türkçe öğretiminde daha çok konuyla ilgili sözcüklerin ya da olayların görseller aracılığıyla ifade edilmesi şeklinde bir kullanım alanına sahiptir (Üstdal 2009, s. 283; Arslan vd. 2010, s. 81-82)

Kavram Haritaları: Kavramlar arasındaki ilişkilerin kavramları birleştiren bir çizgi ile ifade edildiği kavram haritaları; kavramlar arasındaki karmaşık ilişkinin grafiksel bir teknikle sunulmasıdır.

1. **Bilgi Haritaları:** Bir metindeki önemli sözel bilgilerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin şematik gösterimidir (Pehlivan vd. 2013, s. 14).

2. **Zihin Haritaları:** Kavramlar arasındaki ilişkiyi ast üst, büyük küçük, eş görev, öncelik sonralık gibi niteliksel yönlerden ortaya koymaya yarayan zihin haritaları; beyin fırtınası tekniğinin çeşitli yazı, şekil ve sembollerle biçimlendirilmiş hâli olarak kabul edilir (Akyol 2010, s. 52).

3. **Hikâye Haritaları:** Hikâyeyi oluşturan unsurların ve bunlar arasındaki ilişkinin görsel olarak şemalandırılması olan hikâye haritaları, birçok faydayı da beraberinde getiren önemli bir öğretim materyali olarak kabul görmektedir (Akyol 2010, s. 150-167).

4. **Karikatürler (Çizgi Resimler):** Öğrencinin dikkatini konuya çekmek bağlamında önemli bir öğretim materyali olan karikatürler, bilgiyi gülmece ögeleri ile birlikte sunması noktasında da eğlenceli bir öğrenim öğretim sürecinin oluşmasına katkı sağlar. İnsanların ve olayların karikatürize edilmiş hâli olan çizgi resimler, hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından sevilerek okunurlar. Çizgi resimler, Türkçe öğretim sürecinde de sık kullanılan öğretim materyalleri arasında yer almaktadır. Özellikle sıkıcı sözel bilgilerin çizgi re-

simler aracılığıyla verilmesi, bilgilerin çocuklar açısından ilgi çekici bir hâle dönüşmesine katkı sağlamaktadır.

Üç Boyutlu Görsel Materyaller

Gerçek Nesneler: Dersin konusunu daha anlaşılır kılmak ve somutlaştırabilmek için sınıfa getirilecek ders konusuyla ilgili gerçek nesneler; yaparak ve yaşayarak öğrenmeye fırsat vermesi sebebiyle hem kalıcı öğrenmeye katkı sağlar hem de öğrencilerin derse olan isteklerini artırarak öğrenmeyi eğlenceli hâle getirir. Gerçek nesneler, öğrencilerin somut yaşantılara olan gereksinimlerini karşılamak adına önemli öğretim materyalleridir. Türkçe öğretimi sürecinde de gerçek nesnelerin kullanımı, dersi eğlenceli hâle getirme ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlama noktasında önem arz etmektedir. Örneğin; sınıfa bir yazar ya da hatip getirmek, öğrencilerle tanıştırmak; öğrencilerin unutamayacakları bir öğrenim deneyimini elde etmelerini sağlayacaktır (Kaya 2006, s. 57 ve Sevim 2015, s. 5-6).

Sergiler ve Alan Gezileri: Dersin konusuyla ilgili öğrencilerde somut yaşantılar oluşturacak nesneleri sınıf ortamına getirmek mümkün olmadığında, öğrencileri gerçek nesneleri görebilecekleri ve dersin konusuyla ilgili somut yaşantılara ulaşabileceği ortamlara götürmek önemli bir yöntemdir. Bu noktada sergiler ve alan gezileri öğrencilere zengin yaşantılar sunabilirler. Türkçe öğretimi süreci değerlendirildiğinde, öğrencileri büyük kütüphanelere götürmek, müzelere götürmek, şair ya da yazarların evlerine veya kabirlerine ziyarette bulunmak gibi geziler; Türkçe öğretimi sürecini etkili kılma adına önemli materyaller olacaktır.

Modeller: Üç boyutlu öğretim materyallerinden olan modeller, gerçek nesneleri temsil eden maketlerdir. Modeller, anlaşılması güç ve karmaşık olan durumları, basitleştirir ve algılanabilmesini sağlar. Gerçek hayatta görülmesi ya da yanına yaklaşılması mümkün olmayan nesneler ve durumlar; modeller aracılığıyla incelenebilir.

Çoklu Ortam Setleri: "Çoklu ortam seti, birden fazla araç içeren ve bir konu etrafında organize edilen öğretim/öğrenme materyallerinin koleksiyonudur. Setlerde film, slayt, ses kaseti, videokaseti, düz resimler, tepegöz saydamları, haritalar, çalışma kâğıtları, grafikler, broşürler, gerçek nesneler ve modeller yer alabilir. Bazı setler öğretmenin sınıfta yapacağı sunularda kullanım için tasarlanır. Bazıları da öğrencilerin ya da küçük grupların kullanımı için tasarlanır" (Kaya 2006, s. 60).

Basılı Yazılı Materyaller: Ders kitapları, çalışma kitapları, alıştırma kitapları, kılavuz kitapları, ders notları, fasiküller, romanlar, hikâyeler, şiirler, broşürler vb. yazılı ya da basılı hâlde bulunan öğretim materyalleri bu kap-

samda yer almaktadır. Basılı yazılı materyallerin temini ve taşınması kolay olmakla birlikte üretimi ve maliyeti de diğer öğretim materyallerine görece ucuzdur. Türkçe öğretimi süreci düşünüldüğünde, bu materyallerin çok önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Türkçe öğretimi, metinler üzerinden yürütülen bir sürece işaret eder. Dil becerilerini geliştirme temelinde ilerleyen Türkçe öğretimi, bu süreçte metinlerden yararlanır. Bu bağlamda Türkçe ders kitapları, Türkçe öğretimi sürecinin en temel ve vazgeçilmez materyalidir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin de dikkatlice seçilmiş olması, bu noktada ayrı bir öneme sahiptir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe öğretiminin en önemli öğretim materyali konumunda bulunan Türkçe ders kitapları ve bu kitaplarda yer alacak metinlerin sahip olması gereken kriterler hakkında etraflıca açıklamalarda bulunmuştur.

Yazım ve Gösterim Yüzeyleri: "Fotoğraf, çizim, çizelge, grafik ya da karikatür gibi resimlerden yararlanılacaksa gösterim yüzeylerinin kullanılması gerekir. Bu tür resimler, sınıfta çeşitli yollarla da gösterilebilir. Bunlar; yazılarak, çizilerek ya da elde tutularak gösterilebilir ya da tahtaya asılabilir. Tahta, çok amaçlı tahta, elektronik beyaz tahta, askılı tahta, bülten tahtası, pazen tahta, manyetik tahta ve dosya tahta sınıfta yazıların yazılabileceği, çizimlerin ve resimlerin yapılabileceği ya da asılabileceği yüzeylerdir" (Kaya 2006, s. 44).

Diğer Görsel Boyutlu Materyaller: Bu alt başlık altında ise, tepegöz ve projeksiyon cihazı gibi öğretim materyalleri yer almaktadır. Bu teknik cihazlar aracılığıyla da resim, grafik, şekil, tablo, fotoğraf *vb.* görsel materyalleri çeşitli yüzeylere yansıtma olanağı bulunmaktadır. Okullarda akıllı tahtaların yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte eğitsel amaçlı kullanım alanı gittikçe daralan bu cihazlar, aslında görsel öğretim materyallerini öğrenciye sunmaya aracılık eden bir yapıya sahiptirler.

5.2. İşitsel Boyutlu Öğretim Materyalleri

Öğrenim öğretim sürecinde, öğrencilerin işitme duyusuna hitap ederek onların öğrenmelerini kolaylaştırmayı amaçlayan öğretim materyalleridir. Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan bazı işitme boyutlu öğretim materyalleri şunlardır:

Radyo: "Radyo dünyada eğitime destek olmayı sürdürmektedir. Ses kaydı, farklı konuların seçilmesine ve yaratılmasına fırsat vermektedir. Radyo uzaklardaki kişilere önemli bilgileri zamanında sunmaktadır. Yazılı gereçler ve öğretmenlerle desteklenen radyo, 2000'li yıllarda da herkesi eğitim hedefine yakınlaştırmayı sürdürecektir. Radyo bu işlevini hedef kitlesine uygun dersler aracılığıyla yerine getirir. Uzun yıllardır eğitim işlevini yerine getiren radyo derslerinin hazırlanması bir süreci ve ekip çalışmasını gerektirir" (Kaya

2006, s. 121). Radyo ile uzaktan eğitim anlayışı 1920'lere kadar gitmektedir. O zamandan günümüze kadar eğitsel amaçlar için oldukça etkin bir kullanım alanı bulan radyo, aynı misyonunu günümüzde de sürdürmektedir. Radyo ile uzaktan eğitim ABD'de, İngiltere'de, Çin'de, Fransa'da, Almanya'da, Japonya'da, Türkiye'de ve daha birçok ülkede uygulanmaktadır. Türkiye'de Türkçe öğretimi, açık öğretim şeklinde radyo dersleri aracılığıyla da yürütülmüştür. Radyo dersleri aracılığıyla yürütülen Türkçe dersleri için programlar ve senaryolar hazırlanmıştır.

Çoğunlukla bir kitle iletişim aracı olarak kullanılan radyo, yukarıda ifade edilen açık öğretim dersleri dışında Türkçe öğretiminde; ders konusuyla ilgili programları dinleme, şiir dinleme, şarkı dinleme, türkü dinleme, şair ya da yazarların söyleşilerini dinleme gibi etkinliklerde de kullanılabilir bir öğretim materyali olarak karşımıza çıkmaktadır.

Teyp ve Ses Kasetleri: Her yaş düzeyinde bireyler için kullanılabilir bir öğretim materyali olma özelliği taşıyan ses kasetleri, aynı zamanda hazırlanması ve sınıfa taşınması bakımından da kolaylıklar sunan bir yapıya sahiptir. Türkçe öğretiminde; seslerin, hecelerin, sözcüklerin seslendirilmesinde ve öğrenciye doğru telaffuzun kazandırılmasında; çocuklara dinleme alışkanlığı ve zevki kazandırılmasında bu öğretim materyalinden faydalanılmaktadır. Ayrıca okuma ve yazma becerileri bağlamında özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitiminde de ses kasetleri etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Teyp ve kasetler, Türkçe açısından önemli görülen isimlerin seslerinin sınıf ortamına taşınmasına olanak verdiğinden, zengin bir öğrenme ortamı oluşmasına da katkı sağlar (Sevim 2015, s. 7).

MP3, CD, DVD: Gelişen teknoloji ile birlikte teyp ve ses kasetleri, yerini MP3, CD ve DVD'ye bırakmıştır. Türkçe öğretiminde bu öğretim materyalleri de tıpkı teyp ve ses kasetleri ile benzer bir kullanım şekline sahiptir.

Telefon: Aynı fiziksel mekânda bulunmayan insanların birbirleri ile sesli olarak iletişim kurmasına olanak sağlayan telefon, yeri geldiğinde etkin bir öğretim materyali olarak da kullanılmaktadır. Sınıfta gerçekleştirilen tele konferans şeklinde konuşmalar, öğrencilerin önemli şair, yazar ve hatiplerle iletişim kurmasını sağlar. Bu durum, çocukların kalıcı öğrenmelerini destekleyecek önemli bir öğrenme anısı olarak görülebilir. Telefonun etkili bir öğretim materyali olarak kullanımına bir başka örnek ise; Türk Telekom başta olmak üzere başka birçok kurum ve kuruluşun ya da Storytell gibi uygulamaların telefon üzerinden çocuklara ve görme engelli bireylere sesli kitap hizmeti sunmaları gösterilebilir. Sesli kitap hizmeti, okuma imkânı olmayan bireylerin kitaplarla tanışıp başka dünyalara yelken açmaları bakımından büyük önem arz etmektedir.

Ses Kayıt Cihazı: Ses kayıt cihazı, konuşmalarımızı kaydetmeye ve daha sonrasında tekrar tekrar dinlememize fırsat veren bir cihazdır. İşitsel yönü ağır basan ses kayıt cihazı, aynı zamanda bir öğretim materyali olarak kullanılmaktadır. Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme yolunda, onların kendi konuşmalarını dinlemelerine ve telaffuz hatalarını fark etmelerine olanak sağlar. Okuma becerisi bağlamında da aynı işlem uygulanabilir. Öğrenciler güzel okuma noktasında kendilerini geliştirebilmek için, okumalarını tekrar tekrar kaydedip öz değerlendirme yapma imkânı bulurlar.

5.3. Hem Görsel Hem İşitsel Boyutlu Öğretim Materyalleri

Öğrenim öğretim sürecinde hem görme hem de işitme duyusuna hitap ederek öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini destekleyen öğretim materyalleri, bu kapsamda değerlendirilmektedir. Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan bazıları şunlardır:

Video: Video önemli bir görsel işitsel öğretim materyalidir. Videonun bu önemi; hemen her konuyu içerebilmesinden, durdurma ve ileri geri sarmaya izin vermesinden ve daha sonra izlenmek üzere TV programlarını kaydetmeye yaramasından gelmektedir. Videoda ses ve görüntünün bir arada verilmesi, öğrenim öğretim sürecinde öğrencilerin iki önemli duyu organını harekete geçirerek konunun anlaşılırlığına katkı sağlar.

Pek çok öğretim alanında olduğu gibi Türkçe öğretiminde de videolardan yoğun bir biçimde yararlanılmaktadır. Türkçe dersinde öğrenilen bazı teorik bilgilerin uygulama alanlarının video ile öğrencilere sunulması, onların ana dillerinin yapısını kavraması noktasında önemlidir. Beden dili kullanımı, jest ve mimik kullanımı, iletişim esnasında yapılması gerekenler, konuşmada nelere dikkat edilmesi gerektiği, iyi bir okumanın nasıl gerçekleşebileceği, dinleme esnasında nasıl davranması gerektiği gibi birçok konunun uygulama örnekleri, videolar ile öğrencilere sunulabilir.

Türkçe öğretiminde video kullanımı aracılığıyla birçok etkinlik yaptırılabilir. Örneğin;

- Konuyla ilgili kısa videolar izletilerek anlatılan konu pekiştirilebilir.
- Bazı videolar izletilip öğrencilerin izledikleri video ile ilgili konuşmaları istenerek onların konuşma becerileri, kelime hazineleri, cümle kurma becerileri ve özgüvenleri geliştirilebilir (Arslan vd. 2010, s. 67-68 ve Kaya 2006, s. 187-190).
- Seçilen bir video, sınıfta sessiz bir şekilde izletilerek öğrencilerin görüntülerdeki konuşmalar hakkında tahminde bulunmaları istenebilir ve

böylelikle öğrencilerin ifade becerileri geliştirilmeye çalışılabilir (Arslan vd. 2010, s. 67-68 ve Kaya 2006, s. 187-190).

- Seçilen bir video sınıfta belli bir süre izletildikten sonra durdurularak öğrencilerin videonun sonunu tahmin etmeleri istenebilir. Böylelikle öğrencilerin hem düşünme becerileri hem de düşündüklerini ifade edebilme becerileri geliştirilmeye çalışılabilir (Arslan vd. 2010, s. 67-68 ve Kaya 2006, s. 187-190).
- Seçilen bir video sınıfta izletildikten sonra öğrencilere videodaki bir karakter seçtirilerek, o karakterin yerine kendilerini koymaları ve o karakterin yerinde olsalardı neler yapacaklarını anlatmaları istenebilir. Böylelikle öğrencilerin hissettiklerini ifade edebilme becerileri geliştirilebilir (Arslan vd. 2010, s. 67-68 ve Kaya 2006, s. 187-190).
- Seçilen bir video sınıfta izletildikten sonra, video ile ilgili önceden hazırlanmış bazı değerlendirme soruları öğrencilere dağıtılarak bunları cevaplamaları istenebilir. Böylelikle öğrencilerin izlediklerini yazı ile ifade edebilme becerileri geliştirilebilir (Arslan vd. 2010, s. 67-68 ve Kaya 2006, s. 187-190).

Televizyon: Nesnelerin ve olayların en gerçekçi bir şekilde öğrencilere sunulmasının önemli yollarından biri de televizyondur. Televizyon aracılığıyla öğrenciler; gerçek hayatta uzakta olan, gitme ve görme şansları olmayan yerleri, insanları, kültürleri, olayları yakından inceleme fırsatını elde ederler. Bu yönüyle değerlendirildiğinde televizyonlar, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini destekleyen önemli öğretim materyalleri arasında yer almaktadır.

Gerek ana dili olarak gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde de televizyon önemli bir öğretim materyali olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe öğretiminde televizyon kullanımı, video kullanımı aracılığıyla elde edilen faydaları sağlamakla birlikte, televizyonun bir kitle iletişim aracı olması yönü, geniş kitlelere Türkçe öğretiminde televizyondan faydalanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Geçmişten günümüze kadar olan süreç incelendiğinde, televizyonun bu yönünden zaten faydalanıldığı, günümüzde ise hâlâ bu durumun devam ettiği görülmektedir. Örneğin; COVID-19 salgını sebebiyle eğitim öğretime verilen arada, EBA TV aracılığıyla yürütülen dersler öğrencilere büyük faydalar sağlamıştır (Arslan vd. 2010, s. 71-72 ve Sevim 2015, s. 7).

DVD ve VCD Oynatıcılar: Bu cihazlar, hazırlanan videoları oynatmanın yollarından biridir. DVD ve VCD cihazları ayrı bir cihaz olabilecekleri gibi bir bilgisayarın parçası da olabilmektedir. Ayrı bir cihaz şeklinde olan DVD ve VCD'ler, görüntüleri yansıtabilmek için bir televizyona ihtiyaç duyarken

bir bilgisayarın parçası olanlar görüntüleri bilgisayarın monitörünü kullanarak yansıtırlar.

6. ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN TEMEL KAVRAMLARI

6.1. Teknoloji

Teknoloji bireysel ve toplumsal yaşamın içerisinde yer alan bir kavramdır ve bu kavrama neredeyse hayatın her anında rastlanabilir. Günümüzde bu kavram toplumların gelişmişliğini belirlemede kullanılan ölçütlerden biridir. Bu kadar önemli olan bir kavramın alan yazında birçok tanımına ulaşmak mümkündür.

Kline (1985, s. 215) teknolojinin gelişmeyi temsil eden bir kavram olduğunu vurgulamaktadır. Bilen (2006: 1) "teknoloji, endüstriyel gelişmenin ve kalkınmanın ayrılmaz bir yanı olup teknolojinin gelişmesi ülke kalkınmasının temelini oluşturmaktadır." Volti (2017, s. 1) teknolojiyi insanlar tarafından oluşturulan, belirli hedeflere ulaşmak için nesneler ve teknikler üretmek için bilgi ve organizasyonu kullanan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Geçit (2015, s. 4) teknolojinin tanımını bilimin ürettiği bilgilerin toplumun faydası için uygulanması şeklinde ifade etmektedir. Kabakçı ve Odabaşı'ya (2004, s. 20) göre ise teknoloji, "yaşamı daha kolaylaştırmak için insanın doğaya katkısı olmasının yanı sıra aynı zamanda da insanın çevreyi, bununla birlikte ortamı, daha sonra da evreni anlama çabasıdır." Mağaralarda yer alan duvar resimlerinden süs eşyaları ve yiyecek saklama kaplarına kadar ilk zamanlarda insanlığın maddi kültürünü oluşturan çeşitli yöntemler ve ürünlerle birlikte, manevi kültürün sahip olduğu her nitelik teknolojik birikimin alt yapısını oluşturmaktadır (Aksoy 2003, s. 4). Kranzbeg (1986) ise teknoloji kavramını altı maddede teknolojinin kanunları şeklinde açıklamıştır:

- Teknoloji tek başına ne iyidir, ne de kötü, teknoloji nötrdür.
- İcadın anası ihtiyaçtır.
- Teknoloji küçük ya da büyük paketler hâlinde gelmektedir.
- Her ne kadar birçok sosyal konunun baş elemanı teknoloji olsa da teknoloji politikalarının öncelikli kararları teknoloji dışı faktörlerden etkilenmektedir.
- Bütün tarih amaca uygun olan gelişmelerden oluşur ancak teknoloji tarihi bunlar arasında amaca en fazla uyan gelişmelerden ibarettir.
- Teknoloji ve teknoloji tarihi çeşitli insan etkinliklerinden oluşmaktadır (akt. Yiğit 2011, s. 24).

Tanımlardan anlaşılacağı üzere teknoloji kavramı insanla doğrudan bağlantılıdır çünkü insan olmadan teknolojinin ortaya çıkması mümkün değildir

ve teknolojinin amacı insan hayatını zorlaştırma değil birçok açıdan kolaylaştırmaktır. Dolayısıyla teknolojinin insanlığa faydalı bir şekilde kullanılabilmesi insanın elindedir.

6.2. Eğitim Teknolojisi

Eğitim, hayatımızda yer alan vazgeçilemez unsurlardan biridir ve hayat boyu devam eden bir süreçtir. Eğitim "genel anlamda bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, eğitim sürecinden geçen kişinin davranışlarında bir değişme olması beklenmektedir" (Demirel 2008, s. 6). Eğitim "istendik davranış oluşturma mühendisliği" (Senemoğlu 2012, s. 5) olarak da tanımlanır. Bir başka tanımda "eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde" (Sönmez 2007, s. 5) ifade edilir. *Türkçe Sözlük*'te ise eğitim "çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye." (2011, s. 761) şeklinde tanımlanmıştır.

Eğitim ve teknoloji arasında çok sıkı bir ilişki vardır ve bu ilişki eğitimde teknolojik olanaklardan yararlanma, teknik insan gücü yetiştirme ve teknolojik ortama uyum sağlayacak yeteneklerde bireyler yetiştirme konularında görülmektedir (Alkan 1997, s. 1-2). Söz konusu ilişki tarihin en eski zamanlarına kadar ulaşabilmektedir. "Teknolojinin tarihi ilk insanların yaşamlarını kolaylaştırmak için ürettikleri aletler ile başlıyor ise, bu insanların hayatta kalmak için yapmış oldukları aletlerin kullanımını diğerlerine öğreterek teknoloji eğitiminin ilk adımlarını atmış olduklarının söylenmesi de yanlış olmayacaktır" (Yiğit 2011, s. 37).

Teknoloji günümüzde hayatın tüm alanlarını etkisi altına almaktadır. Eğitim de bunlardan biridir. Eğitim teknolojisi, eğitimin kalitesini artırmak için modern teknolojiyi sistematik bir şekilde kullanmaktır (Stošić 2015, s. 111). Eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi değerlendirirken eğitimde teknolojinin bir amaç olarak değil, araç olarak kullanılacağı unutulmamalıdır. Teknoloji, öğretmenlerin öğretim materyalleri oluşturmasını kolaylaştırmaktan, insanların birlikte öğrenmesi ve çalışması için yeni yollar sunmaya kadar birçok yönden eğitimi destekleyip dönüştürebilen güçlü bir araçtır (Purdue Online, ty.). Bu aracı ise eğitimde etkili bir şekilde kullanacak olan öğretmendir. Dolayısıyla öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip edecek alt yapıya sahip olmaları eğitim öğretim sürecinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için oldukça önemlidir. Çünkü "teknoloji özellikle eğitimci rolündeki insanların hedef kitleye uygun, sistemli, gelişmiş eğitim materyalleriyle, kısa süre içerisinde ulaşabilmesini ve gerekli becerileri daha nitelikli şekilde kazandırabilmesine yardımcı bir araçtır" (Kaya 2006, s. 25).

Eğitim teknolojisini etkili ve verimli kullanmanın yararlarından bazıları maddeler hâlinde aşağıda belirtilmiştir:

- Öğrencileri eğitim sürecinin merkezine yerleştirme
- Öğrencilerin düzeylerine uygun zengin bir bilgi birikimi sunma
- Fırsat eşitliği sağlama
- Geleneksel öğrenme yöntemlerini geliştirme
- Birincil kaynaklardan bilgi alma
- Çeşitli öğrenme stratejilerini destekleme, kaliteyi yükseltme
- Bireysel öğrenme imkânı sağlama
- Öğrenci, öğretmen ve program arasındaki etkileşimi sağlama
- Öğrencilerin dikkatlerini artırma ve motivasyonlarını yükseltme (Akarsu 2017, s. 15; Mahini vd. 2012, s. 1615-1616; Radu vd. 2011, s. 151-152; Saba 2009, s. 4-8; Alkan 1997, s. 73).

6.3. Öğretim Teknolojisi

Öğretim teknolojisi öğretim sürecinde ortaya çıkan problemlerin bilimsel ilkelere bağlı olarak nasıl çözülebileceğinin yanıtını arar (Kaya 2006, s. 25). "Bunun yanı sıra günümüzde yaygın olarak kullanılan daha çok öğretim ile yakın ilişkisi olan öğrenme deneyimlerinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine vurgu yapan ve bu konudaki etkililik üzerine odaklanılması öğretim teknolojileri kavramı ile ilişkilendirilmektedir" (Şendağ 2019, s. 21). Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi kavramları alan yazında farklı tanımlanmıştır:

"Öğretim teknolojisi", "öğretim"in, eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir terimdir. Örneğin "fen öğretimi teknolojisi", "dil öğretim teknolojisi", "biyoloji öğretimi teknolojisi gibi (...) "Eğitim teknolojisi" ise daha önce değinilen kavramları ve "insanın öğrenmesi" olgusunun tüm yönlerini içeren problemleri sistematik olarak analiz etmek, bunlara çözüm geliştirmek üzere ilgili tüm unsurları (insan gücü, bilgileri, yöntemleri, teknikleri, araç gereçleri, düzenlemeleri vb.) işe koşarak uygun tasarımlar geliştiren, uygulayan, değerlendiren ve yöneten karmaşık bir süreçtir." (Alkan 1997, s. 16).

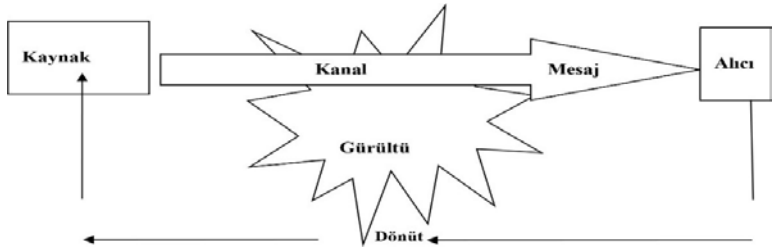
Öğretim sürecinde teknolojiden faydalanılması zamanı etkili ve verimli kullanmayı sağlayacaktır. Teknoloji kullanımı öğrencilerin motivasyonlarını, başarı düzeylerini yükseltecektir (Keray Dinçel ve Savur 2019, s. 30) ve öğretim sürecini tekdüzelikten kurtaracaktır. Aynı zamanda öğretim sürecinde

teknoloji kullanımı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini gelişimine de katkı sağlayacaktır (Gudanescu 2010, s. 5648).

6.4. İletişim

İletişim bireyin kaliteli bir şekilde yaşayabilmesi için hayatında etkili bir şekilde kullanması gereken bir kavramdır. Bu kavram kendine günümüz dünyasında daha da önemli bir yer edinmiştir; çünkü etkili bir iletişimle hem bireyler hem de toplumlar sorunlarının birçoğunu çözebilme fırsatı yakalamışlardır. İletişim "bir gönderici tarafından öte yandaki bir alıcı üzerinde belli bir etki yaratmak amacıyla adına gösterge denilen anlam yüklü birimlerden yararlanarak karşı tarafa belirli bir bildiri ulaştırılması eylemi" (Başkan 2003, s. 15) olarak tanımlamıştır ve iletişim sürecinin ögeleri aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

Şekil 1: İletişim Sürecinde Yer Alan Ögeler (Melanlıoğlu 2020, s. 114)



Şekil 1'de görüldüğü gibi iletişim sürecinde yer alan ögeler kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt şeklindedir. Bazı araştırmacılar, bu ögelere gürültüyü de eklemektedirler (Melanlıoğlu 2020: 114; Güz 1998, s. 135). Kaynak iletişim sürecini başlatan bilgi, duygu, düşünce ve becerileri iletmek isteyendir. Kaynağın görevi, amaca yönelik olarak alıcıyı bilgilendiren ya da etkileyen mesaj hazırlamaktır. Mesaj iletişimde süreci başlatan ve dikkatli bir şekilde hazırlanması gereken ilk basamaktır. Alıcıya ne kadar çok anlamlı semboller verilirse, iletişim süreci o kadar başarılı olur. Kanal kaynaktan alıcıya gidecek olan mesajı iletmeye yarar. Kanallar duyusal veya teknolojik olabilir. Alıcı kodlanan mesajları anlamlandıran ve mesajlara tepki verendir (Akarsu 2017, s. 22; Kaya 2006, s. 6). "İletişim sürecinde kullanılan tüm ögeler geri bildirim alınması için organize edilmekte ve gerçek iletişim geri bildirimle son şeklini almaktadır. Geri bildirim, mesajın alıcı tarafından anlaşılmasına bağlıdır. İletişim döngüsünün gerçekleşmesini, geri bildirimin verilmesini sağlayan temel öge dildir" (Melanlıoğlu 2020, s. 114).

"Öğretimsel iletişimin amacı duygu, bilgi ve becerileri paylaşarak davranış değişikliği meydana getirmektir. İletişim davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması süre-

cidir" (Akarsu 2017, s. 20). "Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı da öğrencilerdir. İleti program içeriği, ders kitabı ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan yöntem, teknik araç ve gereçlerdir." (Kaya 2006, s. 7). İletişim sürecinin etkili bir şekilde işleyebilmesi için bazı temel ilkeler vardır. Akarsu (2017, s. 22) öğrenen ve öğreten için etkili iletişimin yollarını ifade etmiştir:

- Empati kurma
- Doğal olma
- Jestler ve mimikler
- Temel dil becerileri
- Etkili iletişim kurma istekliliği
- İnsanların birbirlerini tanıması
- Uyarıcı zenginliği
- Sözlü ve yazılı ifade etme yeterliliği
- Anlayışlı olma
- Sakin ve güler yüzlü olma
- İyi bir dinleyici olma
- Öğreticinin model olması

6.5. Teknoloji Destekli Öğretim Materyalleri

Gelişen bilim ve teknoloji ile ortaya çıkan, öğrenim öğretim faaliyetlerinde birçok öğretim materyalinin yapabildiklerini tek başına yapabilen ve öğrencilerin ders süresince birçok duyu organını kullanarak öğrenmesine ortam hazırlayan öğretim materyalleri bu kapsamda değerlendirilmektedir. Teknoloji destekli öğretim materyalleri; öğrencilerin derse yönelik ilgilerini artırma, öğrencilere etkili dönütler verme, öğrencinin öğrenme ortamında kendini rahat hissetmesi, farklı etkinliklere uygun olmasından dolayı öğrenme ortamını zenginleştirme, öğrencilerin derse yönelik tutum ve motivasyonlarını arttırma gibi durumlarda çok olumlu etkilere sahiptir. Öğrenim öğretim süreçlerinde kullanılan bazı teknoloji destekli öğretim materyalleri şunlardır:

Bilgisayar: Bilgisayar, insanoğlunun her türlü faaliyetinde kendine yer bulduğu gibi eğitim öğretim sürecinde de önemli bir öğretim materyali olarak kullanılmaktadır (Polatcan 2015, s. 389). Günümüzde okulların tamamında bilgisayar mevcuttur. Öğrenciler açısından bakıldığında, bilgisayarın cazip yönlerinin olduğu açıktır. Öğrenciler, bilgisayar ile yapılan her türlü faaliyete ilgi duyabilmektedirler. Nasıl ki bilgisayar ile oyun oynamak öğrenciler için eğlenceli ise, bilgisayar oyunları aracılığıyla dersleri işlemek de öğrenciler için aynı şekilde eğlenceli bir etkinliktir. Bilgisayar ile işlenen dersler, öğ-

rencilerin birçok duyu organını aktif kılabilmesi sebebiyle öğrencilerin tutum ve motivasyonları üzerinde de olumlu etkilere sahiptir. Bu olumlu tutum ve motivasyon, akademik başarıya da yansımaktadır.

Bilgisayarın bazı türleri bulunmaktadır. Bunlar; masaüstü bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar ve tablet bilgisayarlardır. Öğrenci merkezli eğitim ortamlarında, tüm bilgisayar türleri aktif olarak kullanılmaktadır. Özelikle dizüstü ve tablet türlerindeki bilgisayarların taşıma probleminin olmaması sebebiyle sınıf ortamlarında bilgisayar temelli etkinliklerden faydalanmak çok daha kolay bir hâle gelmiştir.

Bütün derslerin öğretiminde vazgeçilmez bir öğretim materyali olan bilgisayar, Türkçe öğretimi için de aynı öneme sahiptir. Bilgisayar aracılığıyla görselleştirilerek somutlaştırılan ve oyunlaştırılarak eğlenceli hâle getirilen Türkçe dersi konularının öğretimi, böylelikle çok daha kolay olmaktadır (Arslan vd. 2010, s. 73).

Akıllı Telefon: Gelişen teknoloji ile birlikte, telefon artık çok daha becerikli bir yapıya kavuşmuştur. Akıllı diye nitelendirilen yeni telefonlar sadece işitsel değil, çok daha fazla duyuyu harekete geçiren bir öğretim materyaline dönüşmüştür. Akıllı telefonlar, birçok öğretim materyalinin yaptığı işi tek başına yapabilecek bir alt yapıyı sunmaktadır. Dolayısıyla görsel, işitsel, görsel işitsel ve teknoloji temelli birçok öğretim materyalinin sınıf içi kullanımına yönelik etkinlikler; akıllı telefonlar kullanılarak da gerçekleştirilebilir. Özellikle öğrencilerin tıpkı bilgisayar gibi akıllı telefonlarla da vakit geçirmekten hoşlanmaları, bu cihazların eğitsel amaçlarla kullanılmalarını gerekli kılmaktadır. Akıllı telefonlara yüklenebilen eğitsel uygulamalar aracılığıyla öğrenciler kendi öğrenmelerini çok daha eğlenceli hâle getirebilmektedirler.

Akıllı telefonlar, birçok alan eğitiminde olduğu gibi dil eğitimi alanında da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bireyler, akıllı telefonlarına indirdikleri çeşitli programlar sayesinde, bir dile yönelik kelime ezberleme, cümle kurma becerisine yönelik alıştırmalar yapma, dinleme etkinliği yapma, konuşma etkinliği yapma, okuma etkinliği yapma, yazma etkinliği yapma, dil bilgisi alıştırmaları yapma gibi çalışmalara kolaylıkla ulaşabilmektedirler. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında da yapılmış çeşitli uygulamalar aracılığıyla öğrenciler, kendi öğrenmelerini geliştirme fırsatına sahip olabilmektedirler.

Akıllı Tahta: Tahtalar öğrenim öğretim sürecinin en önemli materyalleri arasında yer almaktadır. Kara tahta kullanımından günümüze kadar geçen süreçte tahtaların şekli, yapısı ve amacında önemli değişiklikler olmuştur. Günümüzde kullanılmakta olan ve hemen hemen her sınıfta yer alan akıllı tahtalar, bir bilgisayarın yapabileceği her türlü işlevi yapabilmekte ve sınıfta öğrencilerin birden çok duyu organını harekete geçirerek öğrencileri derse odaklayabil-

mektedir. Akıllı tahtalar bir yandan öğrencilerin görerek, işiterek ve yaparak öğrenmelerine imkân tanırken diğer yandan da dersi ilgi çekici ve eğlenceli hâle getiren önemli bir öğretim materyalidir. Akıllı tahtaların ilgi çekici ve eğlendirici bir yöne sahip olması, öğrencilerin derse aktif katılım göstermesini sağlar ve böylelikle öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeleri desteklenmiş olur. Günümüzde tüm branş derslerinin öğretiminde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de akıllı tahta kullanımı önemli bir yere sahiptir.

İnternet: "İnternet üzerinden yazılı, sesli ve görüntülü iletişim ve etkileşim sağlanabilmektedir. İnternet olanaklarının kullanılmasıyla verilen öğretime İnternet yoluyla öğretim ya da İnternet'e dayalı öğretim denilmektedir. İnternet yoluyla öğretim, geleneksel sınıflarda çoğunlukla yetersiz olan etkileşime de katkı getiren bir uygulamadır. Coğrafi ya da geçici olarak ayrılmış öğrencilere düşünce ve bilgi değişimi, işbirlikli çalışma, alternatif yolları keşfetme ve kendi öğrenme biçimlerini geliştirme olanağı sağlamaktadır" (Kaya 2006, s. 307). Bilgi paylaşımı bağlamında dünya çapında bir ortam olma özelliğine sahip olan internet, birçok amaçla kullanılmaktadır. Bu amaçların en önemlilerinden biri de eğitsel amaçlardır. Bu eğitsel amaçlar şöyle sıralanabilir (Kaya 2006, s. 311):

- Her meslekten ya da alandan insanların yaptıkları çalışmaları incelemek.
- Kütüphanelerde araştırma yapmak.
- Değişik ülkelerde ve yerlerde bulunan insanlarla aynı zamanda ya da farklı zamanlarda, yazılı, sözlü, görüntülü iletişim kurmak.
- Değişik yerlerde, basamaklarda ya da alanlarda eğitim vermek.
- Değişik yerlerde, basamaklarda ya da alanlarda öğrenim görüp mezun olmak.
- Değişik yerlerde ve ortamlardaki filmleri ya da filmlerin tanıtım görüntülerini izlemek.
- Değişik alanlarda ya da ortamlarda bulunan insan ve materyallerle ilgili araştırma yapmak.
- Belli alanlarda bilgi toplamak ve bilgileri paylaşmak.
- Çalışmaları yayımlamak.

İnternetin eğitimde kullanımının giderek yaygınlaşması kaçınılmazdır. Bilgi çağında, insanların en önemli öğrenme ortamı hiç şüphesiz internettir.

6.6. Uzaktan Eğitim Süreci

Uzaktan eğitim uygulamaları günümüzde özellikle Covid-19 salgınından dolayı bir seçenek olarak değil zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Artık

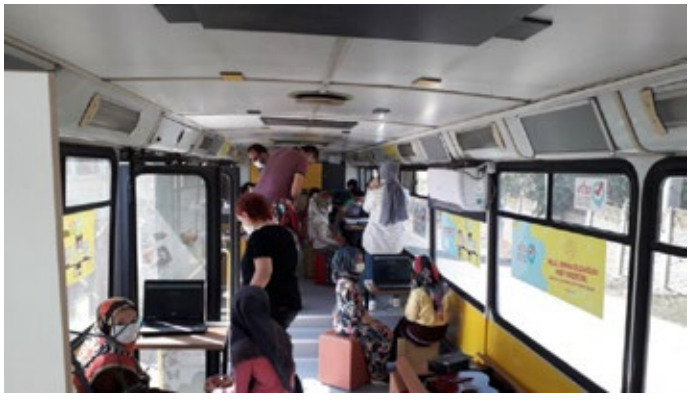
eğitimin her düzeyinde uzaktan eğitim uygulamalarına yer verilmesi bir ihtiyaç hâline dönüşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim alt yapısını geliştirmek için ciddi yatırımlar yapmaktadır. Bu süreçte yatırımların öncelikle uzaktan eğitim sürecinin başarıya ulaşmasında kritik öneme sahip olan internet alt yapısını güçlendirmeye yönelik yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin verimli geçebilmesini sağlamak adına internet alt yapısı dışında aşağıda belirtilen alanlara da yatırım yapmak bu sürecin daha verimli geçmesini sağlayacaktır:

İmkânları kısıtlı öğrencilere internete ulaşmaları için yardımcı olunmalıdır. Bu kapsamda Mobil EBA destek noktalarının artırılması oldukça önemlidir. Çünkü Mobil EBA destek noktaları ile öğrencilerin hem internete hem de bilgisayar ve diğer yardımcı araçlara ulaşma sorunları ortadan kalkmaktadır.

Görsel 1: EBA Destek Noktası Mobil Otobüsü (http://kaynarca.meb.gov.tr)



Görsel 2: EBA Destek Noktalarını Belirten Görsel
(http://ebadesteknoktasi.meb.gov.tr/)



Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan verilere göre 15.10.2020 tarihi itibarıyla toplam EBA destek nokta sayısı 13103, EBA mobil destek nokta sayısı ise 122'dir. Söz konusu destek noktalarının sayısı gün geçtikçe artmaktadır. İl il EBA destek nokta sayıları Tablo 1'de belirtilmiştir:

Tablo 1: İllere Göre EBA Destek Noktası Sayıları
(http://ebadesteknoktasi.meb.gov.tr/)

İl	Mobil	Toplam	İl	Mobil	Toplam
Adana	329	2	Kocaeli	1	526
Adıyaman	173	1	Konya	6	522
Afyonkarahisar	161	1	Kütahya	-	183
Ağrı	-	93	Malatya	1	111
Aksaray	114	1	Manisa	1	325
Amasya	-	52	Mardin	-	123
Ankara	-	387	Mersin	1	555
Antalya	2	695	Muğla	1	160
Ardahan	-	14	Muş	2	40
Artvin	-	52	Nevşehir	1	121
Aydın	3	267	Niğde	3	216
Balıkesir	-	319	Ordu	-	144
Bartın	1	40	Osmaniye	-	182
Batman	3	87	Rize	-	87
Bayburt	-	39	Sakarya	3	324
Bilecik	1	9	Samsun	13	476
Bingöl	1	63	Siirt	-	18
Bitlis	1	57	Sinop	7	106
Bolu	-	40	Sivas	-	108
Burdur	1	75	Şanlıurfa	2	241
Bursa	4	442	Şırnak	-	25
Çanakkale	1	111	Tekirdağ	3	214
Çankırı	-	18	Tokat	-	149
Çorum	1	58	Trabzon	-	150
Denizli	4	123	Tunceli	1	29
Diyarbakır	-	80	Uşak	1	173
Düzce	1	157	Van	-	68
Edirne	1	102	Yalova	-	32
Elâzığ	1	100	Yozgat	1	213
Erzincan	1	66	Zonguldak	-	138

İl	Mobil	Toplam	İl	Mobil	Toplam
Erzurum	-	142			
Eskişehir	2	255			
Gaziantep	1	244			
Giresun	1	63			
Gümüşhane	1	67			
Hakkâri	-	29			
Hatay	1	229			
Iğdır	-	67			
Isparta	5	112			
İstanbul	2	533			
İzmir	21	524			
Kahramanmaraş	2	140			
Karabük	-	70			
Karaman	-	16			
Kars	-	16			
Kastamonu	-	240			
Kayseri	3	213			
Kırıkkale	-	62			
Kırklareli	-	42			
Kırşehir	-	48			
Kilis	-	9			

Covid-19 pandemisi sürecinde tüm kurum ve kuruluşların birlik olması oldukça önemlidir. Bu kapsamda belediyelerin bünyelerindeki bazı otobüsleri ve şoförleri en azından salgın sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının hizmetine vermeleri faydalı olacaktır. Böylece daha fazla öğrencinin EBA mobil destek hizmetinden faydalanması sağlanacaktır.

- İmkânları kısıtlı öğrencilere tabletlerin dağıtılması onların canlı derslere katılmalarına imkân verecektir. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 500.000 tablet dağıtımı yapılacağı bildirilmiştir. Ancak bu tabletler için internet hizmetinin sağlanması da önemlidir.
- İnternet sağlayıcılarının Covid-19 pandemisi sürecinde evlerine internet bağlatmak isteyen ailelerin isteklerini yerine getirememeleri önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet kaynaklı sorunların giderilmesinde alt yapı sağlayıcılarına büyük görev düşmektedir.

EBA TV öğrencilerin televizyon üzerinden derslere ulaşabilmesi için kurulmuş televizyon kanalıdır. Uzaktan eğitim sürecinde çok önemli bir rol

üstlenmektedir. EBA TV'de ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde TRT EBA ilkokul, TRT EBA ortaokul ve TRT EBA lise kanallarından dersler yayınlanmaktadır.

Görsel 3: TRT EBA TV İnternet Sayfasından Bir Görsel (http://ebadesteknoktasi.meb.gov.tr)



Öğrencilerin televizyon üzerinden derslere ulaşabilmesi bir nebze de olsa eğitim açıklarını kapatmaktadır. Ancak okula giden birden fazla çocuğu olan aileler ders çakışmaları yaşayabilmektedirler. Bu sorunun çözümüne yönelik sorumluluk öncelikle Covid-19 pandemi sürecinde dahi açık olan okul müdürlüklerine düşmektedir.

6.7. Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Süreci:

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim süreci öğrenci merkezli olmalıdır. Bu süreci dil becerilerinden ayrı tutmak mümkün değildir. Çünkü "her birey doğduğu andan itibaren bir anlama (dinleme), bir de anlatma (konuşma) yeteneğine sahiptir. Bu yetenekler insan için iletişimin ilk araçları konumundadır. Zamanla yeterli olgunluğa gelindiğinde bu beceriler günlük hayatta kullanılmaya başlanır. Okul çağıyla birlikteyse anlama ve anlatmanın özel eğitimle gerçekleştirilen becerileri olan okuma ve yazma günlük yaşama girer" (Demir Atalay 2018, s. 8). Bu kapsamda Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim süreci aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir:

- Dinleme/İzleme Becerisinin Kazandırılmasında Uzaktan Eğitim Süreci
- Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Uzaktan Eğitim Süreci
- Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Uzaktan Eğitim Süreci
- Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Uzaktan Eğitim Süreci

Dinleme/İzleme Becerisinin Kazandırılmasında Uzaktan Eğitim Süreci: Uzaktan eğitim sürecinde dinleme/izleme becerini geliştirmede en önemli nokta sesin net bir şekilde öğrenciye ulaştırılmasıdır. Ses ve görüntüde

yaşanan problemler öğrencinin dinlemeye yönelik olumsuz bir tutum oluşturmasına neden olacaktır. Bu yüzden öğretmen dinleme öncesinde, dinleme sırasında ve dinleme sonrasında her öğrencinin sesi ve görüntüyü net bir şekilde alabildiğini sürekli kontrol etmelidir. Özellikle öğretmen etkinlikleri planlarken bu duruma dikkat etmelidir ve etkinliklerin öğrenciyi aktif hâle getirecek nitelikte olmasını göz önünde bulundurmalıdır.

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dinleme/izleme becerine yönelik "dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır" ve "konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar" (MEB 2019, s. 26) kazanımlarının gerçekleştirilmesinde daha fazla özen gösterilmelidir. Aynı zamanda dinleme yöntem ve tekniklerinin öğrencilere kazandırılma sürecinde de aynı özen gösterilmelidir. Bu kapsamda öğretmenin ve öğrencilerin bilgisayarlarında, tabletlerinde veya telefonlarında kamera olması ve kameraların açık olması oldukça önemlidir.

Okuma Becerisinin Kazandırılmasında Uzaktan Eğitim Süreci: *2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı*'nda okuma becerisinin her kademede geliştirilmesine yönelik yapılması gerekenler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca programda okuma kültürü adında bir tema da bulunmaktadır. Söz konusu temanın alt başlıkları ise "bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb." (MEB 2019, s. 15) şeklinde belirtilmiştir. Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde de okuma becerisi ihmal edilemeyecek bir beceridir.

Türkçe ders kitaplarında her kademede okuma metinleri ve bu metinlere yönelik etkinlikler vardır. Öğretmenin söz konusu okuma metinlerini ve etkinliklerini sanal ortamda en iyi şekilde kullanması ve uygulaması öğrencinin okuma becerisini geliştirmesinde kritik öneme sahiptir. Bu süreçte e-kitapların kullanımına özen gösterilmesi gerekmektedir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda geçen z-kitap, z-kütüphane kavramları konusunda da öğrencilerin farkındalık kazanması önemlidir.

Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Uzaktan Eğitim Süreci:- Konuşma, öğrenciyi aktif hâle getiren bir beceridir. Uzaktan eğitim sürecinde de konuşma becerisinin bu rolü göz ardı edilemez. Bu süreçte öğrencinin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapabilmesine imkân sağlamak gerekir. Ancak öğrencinin televizyon derslerinde konuşma becerisini geliştirme fırsatı yakalaması oldukça zordur. Canlı derslerde ise Türkçe öğretmeni konuşma etkinliklerini en etkili ve verimli şekilde kullanması gerekmektedir. "Konuşma-

larında beden dilini etkili bir şekilde kullanır" (MEB 2019, s. 35) kazanımının gerçekleşmesi için öğretmenin öğrenciyi görebilmesi gerekmektedir. Böylece beden dilinin doğru ve etkili kullanımı konusunda öğrenciye yardımcı olabilir ve dönütler verebilir.

Yazma Becerisinin Kazandırılmasında Uzaktan Eğitim Süreci: "Yazma, günümüzde sanal ve gerçek ortamlarda kullanmak zorunda olduğumuz bir beceridir. Yaşadığımız zamanda birçok yerde kâğıt ve kalemin yerini ekran ve tuşlar almıştır. Ancak yazmanın önemi hiçbir zaman azalmamıştır" (Er 2018, s. 66). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisine yönelik birçok kazanım bulunmaktadır. Söz konusu kazanımları uzaktan eğitim sürecinde de gerçekleştirebilmesi için özellikle Türkçe öğretmenlerinin fazla mesai harcaması gerekmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yönelik Web 2.0 araçlarından yararlanılması bu süreci daha etkili kılacaktır. Bu kapsamda faydalanılabilecek Web 2.0 araçlarından bazılarına Tablo 2'de yer verilmiştir:

Tablo 2: Web 2.0 Araçları

Web 2.0 Araçları	Açıklama
SlideRocket	Yaratıcı sunumlar hazırlamaya yardımcı olan bir araçtır.
Book Creator	Sanal ortamda kitap oluşturma imkânı veren bir araçtır. Bu program vasıtasıyla hazırlanması planlanan e-kitapların içeriğine video, ses dosyası, resim *vb*. içerik eklenmesi mümkündür.
Educreations	Etkileşimli sınıf tahtası oluşturmaya yardımcı olan bir araçtır. Tabletler ile uyumludur.
Chatterpix	Resimleri düzenlemeye, onları konuşturmaya yarayan bir araçtır.
Haiku Deck	Otuz beş milyon resim içeriğine sahip olan, sunum hazırlamaya yarayan bir araçtır.
Zoobe	Çizgi filmler oluşturulmasında kullanılan bir araçtır.
Edmodo	Eğitsel içeriğe sahip sosyal bir ağdır.
Glogster	Dijital posterler hazırlamaya yarayan bulut tabanlı bir araçtır.
Edcanvas	Ders içeriklerini (Video, resim, doküman *vb*.) organize etmeye yarayan bir araçtır.
Seesaw	Öğrencilere sunum yapma imkânı veren bir araçtır. Bu araç ile öğrenciler grup çalışmaları da yapabilirler.
Animata	İki boyutlu animasyonlar hazırlamaya yarayan bir araçtır.

Web 2.0 Araçları	Açıklama
ThingLink	Etkileşimli görseller hazırlamaya yardımcı olan bir araçtır.
Tellagami	Özgün karakterler oluşturmaya ve onları konuşturmaya bir araçtır.
Padlet	Dijital bir panodur. Proje ortaklarınız ile bu pano vasıtasıyla çalışılabilmektedir.
Canva	Poster hazırlamaya yarayan bir araçtır.
Tagul	Kelime bulutları hazırlamaya yardımcı olan bir araçtır.
Quiznetic	Oyun temalı ölçme ve değerlendirme aracıdır.
Quizalize	Oyun temalı ölçme ve değerlendirme aracıdır.
Plickers	QR kodların kullanıldığı ölçme ve değerlendirme aracıdır.

SONUÇ

Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal geliştirme ve uygulama, zaman ve emek isteyen bir süreçtir ve bu sürecin birçok unsuru vardır. Örneğin materyal geliştirme sürecinde öğretim materyallerinin işlevleri iyi bilinmeli, öğrenme ve öğretimi sağlama, bilgiyi iletme, gerçekliği sunma *vb*. işlevler öğretim materyaline yansıtılmalıdır. Aynı zamanda öğretim materyali hazırlanırken şekil zemin ilkesi, yakınlık ilkesi, benzerlik ilkesi, tamamlama ilkesi *vb*. dikkate alınmalıdır (Murat Nuhoğlu vd. 2014, s. 12-13).

Türkçe öğretim sürecinde teknoloji ve materyal kullanımı şüphesiz dersin verimini ve niteliğini artıracaktır. Ancak bu teknolojinin ve öğretim materyalinin doğru ve etkili kullanımı ile mümkündür. Örneğin öğretim materyalinin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile uyumlu olması gerekmektedir. Burada öğretim materyalinden beklenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan amaç ve kazanımlara yönelik olmasıdır. Teknoloji kullanımında ise öğretmene çok büyük görev düşmektedir.

Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin bütün web araçlarına hâkim olması, bu sürecin daha verimli yürütülmesini sağlayacaktır. Bu kapsamda Türkçe öğretmenlerinin öncelikle Web 2.0 araçlarının Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik ücretsiz sanal eğitimler almaları gerekmektedir. Bu sanal eğitimleri düzenleme görevi ise il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerine ve üniversitelere düşmektedir.

KAYNAKLAR

Akarsu, Bayram (2017), *Modern Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı*, Cinius Yayımları, İstanbul.

Aksoy, Hasan Hüseyin (2003), "Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme", *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, *1(4)*, s. 4-23.

Akyol, Hayati (2010), *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Alkan, Cevat (1997), *Eğitim Teknolojisi*. 5. baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Alyılmaz, Semra (2019), "Türkçe Öğretiminde Hedef Kitleyle İlgili Yaşanan Bazı Sorunlar ve Çözüm Önerileri", *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (Ed: C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban) içinde s. 73-83. Eğiten Kitap, Ankara.

Arslan, Mustafa vd. (2010), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı", *Dil Dergisi, 147*, s. 63-86.

Başkan, Özcan (2003), *Bildirişim*, Multilingual Yayınlar, İstanbul.

Bilen, Mürüvvet (2006), *Plandan Uygulamaya Öğretim*, 7. baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Calp, Mehrali (2005), *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Eğitim Kitabevi, Konya.

Can, Fatih (2019), "Türkçe Öğretimi ve Türkçe Öğretiminde Materyal Kaynaklı Sorunlar", *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (Ed: C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban) içinde, s. 265-285. Eğiten Kitap, Ankara.

Cunningsworth, Alan (1995), *Choosing Your Coursebook*. The Bath Press, Oxford.

Demir Atalay, Tazegül (2018), "Okuma Becerisinin Temel Kavramları"*, Okuma Eğitimi* içinde, s. 1-55, Anı Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Özcan (2008), *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*, 13. baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Demirer, Cüneyt (2009), *Gazlar Ünitesinde Bilgisayar Destekli ve Laboratuar Temelli Öğretimin Öğrencilerin Başarısına, Kavram Öğrenimine ve Kimya Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dikdere, Meral vd. (2013), "Yabancı Dil Öğretiminde Ders Materyali Geliştirme Etkinlikleri", *İngilizce Öğretmenliğinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı-II,* 2. baskı, (Ed: H. F. Odabaşı), Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.

Donnelly, Roisin vd. (2005), Designing Modules for Learning. In *Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching* (eds. G. O'Neill, S. Moore and B. McMullin.), All Ireland Society for Higher Education (AISHE), Dublin.

Duman, Gül Banu (2013), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1(2),* 1-8.

EBA (ty.), EBA Destek Noktaları. http://ebadesteknoktasi.meb.gov.tr/ (Erişim tarihi: 15.10.2020).

Kaynarca MEB (ty.), EBA Destek Noktası Mobil Otobüsü. http://kaynarca.meb.gov.tr/ (Erişim tarihi: 15.10.2020).

Er, Onur (2018), "Okuma Kültürü", *Okuma Eğitimi* içinde, s. 55-73, Anı Yayıncılık, Ankara.

Erişti, Bahadır (2007), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretim Teknolojilerinin Öğretim Sürecindeki Yeri ve Kullanımı: Görsel-İşitsel Materyaller* (Ed: H. F. Odabaşı), Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.

Ersoy, Yaşar (1997), "Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur-Yazarlık." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13), s.* 115-120.

Geçit, Yılmaz (2015), "Eğitim, Öğretim Teknolojisi ve İletişim*", Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, 2. baskı içinde, s. 1-21, Nobel Yayınları, Ankara.

Gudanescu, Stefania (2010), New Educational Technologies*, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, s. 5646-5649.

Gürcan, Ayşen vd. (2011), "Öğretim Teknolojisinde Temel Kavramlar", *İngilizce Öğretmenliğinde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı-I,* (Ed: H. F. Odabaşı) içinde, s. 1-30. Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.

Güz, Nükhet (1998), "İletişim Süreci ve Temel Ögeler", *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 7*, s. 121-142.

Heinich, Robert vd. S. E. (1999), *Instructional Media and Technologies for Learning* (6th Ed.), Merrill, Upper Saddle River, NJ.

Hızal, Alişan (1983), *Uzaktan Eğitim Süreçleri ve Yazılı Gereçler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 122, Ankara.

Jonasson, David H. (1996), From Constructivism to Constructionism: Learning with Hypermedia/Multimedia Rather Than from it. C*onstructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design* (Ed. B. G. Wilson)*,* Educational Technology Publications, New Jersey.

Kabakçı, Işıl vd. (2004), "Teknolojiyi Kullanmak ve Teknogerçekçi Olabilmek", *Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*, s. 19-28.

Karakuş, Neslihan (2012), *Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (Ed: Y. Baki, N. Karakuş), Pegem Akademi, Ankara.

Kaya, Zeki (2006), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 2. baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Keray Dinçel, Betül vd. (2019), *Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri*, Eğitim Yayınevi, Konya.

Kline, Stephen J. (1985), "What Is Technology?" *Bulletin of Science, Technology & Society*, *1*, s. 215-218.

Mackey, W. Francis (1969), *Language Teaching Analysis*. Longman Green & Co Ltd., London.

Mahini, Fakhteh vd. (2012), The Importance of Teacher's Role in Technology-Based Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, s. 1614-1618.

MEB (2019), *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar),* Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Melanlıoğlu, Deniz (2020), "Dinleme Eğitiminin Güncel Sorunları"*, Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* içinde, s. 113-154, Eğiten Kitap, Ankara.

Murat Nuhoğlu vd. (2014), *Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Odabaşı, Fatma vd. (1998), *Türkçe Öğretimi*, *Türkçe Öğretiminde Ortamlar* (Ed. S. Topbaş), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Olapiriyakul, Kamolbhan vd. (2006), "A Guide to Establishing Hybrid Learning Courses: Employing İnformation Technology to Create a New Learning Experience, and a Case Study." *The Internet and Higher Education, 9*, s. 287-301.

Özbay, Murat (2006), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. (1. baskı), Öncü Kitap, Ankara.

Özbay, Murat (2008), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. (2. baskı), Öncü Kitap, Ankara.

Pehlivan, Ahmet vd. (2013), *Türkçe Öğretiminde Materyal Kullanımı*. Dinozor Kitabevi, İzmir.

Polatcan, Faruk (2015), "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanımına İlişkin Tutum ve Görüşleri", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12(32)*, s. 388-400.

Purdue Online (ty.), The Evolution of Technology in the Classroom, https://online.purdue.edu/blog/education/evolution-technology-classroom (Erişim tarihi: 20.11.2020).

Radu, Florin, Radu, Valentin. ve Croitoru, Gabriel (2011), The Advantage of the New Technologies in Learning, citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.8550&rep=rep1&type=pdf (Erişim tarihi: 20.11.2020).

Saba, Anthony (2009), *Benefits of Technology Integration in Education*, Boise, Boise State University.

Saettler, Paul (1990), *The Evolution of American Educational Technology*. Libraries Unlimited, Englewood, CO.

Senemoğlu, Nuray (2012), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 21. baskı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Sever, Sedat (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Sevim, Oğuzhan (2015), *Kuramdan Uygulamaya Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Geliştirme*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Sönmez, Veysel (2007), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, 13. baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Stosic, Lazar (2015), "The Importance of Educational Technology in Teaching*", International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *3(1)*, s. 111-114.

Şahin Yanpar, Tuğba (1999), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Şahin, Esin vd. (2014), "Türkçe Öğretiminde Teknoloji ve Materyal Kullanımı"*, İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, 4. baskı*,* (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol) içinde, 319-348. Pegem Akademi, Ankara.

Şendağ, Serkan (2019), Ö*ğretim Teknolojileri, Eğitim, Öğretim Teknolojilerinde Temel Kavramlar* içinde, s. 1-36, Nobel Yayınları, Ankara.

Şimşek, Nurettin (1997), "Bilgisayar Destekli Öğretimde Yazılım Boyutu ve Yazılımlarda Standart Sorunu", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *28(2),* s. 313-327.

Türk Dil Kurumu (2011), *Türkçe Sözlük*, TDK, Ankara.

Ünveren Kapanadze, Dilek (2019), "Türkçe Öğretiminde Anlama Becerisinin Gelişiminde Kültürel Bağlamda Bir Yöntem Önerisi: Salur Kazan'ın Evinin Yağmalanması Örneği", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1)*, s. 289-310.

Üstdal, K. Muzaffer (2009), "Bilimsel Bir Posterin Hazırlanmasında ve Sunulmasında Bilinmesi Gerekenler", *Erciyes Tıp Dergisi (Erciyes Medical Journal) 3(31)*, s. 282-290.

Volti, Rudi (2017), *Society and Technological Change*. 8th edition, Worth Publishers, NY.

Yalın, Halil İbrahim (2015), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, 28. baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yanpar Yelken, Tuğba (2020), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı,* 15. baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Yiğit, E. Özlem (2011), *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

XIV. BÖLÜM

KAVRAM ÖĞRETİMİ VE SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME

M. Mete TAŞLIOVA*

* Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Fakültesi.

KAVRAM ÖĞRETİMİ VE SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME

GİRİŞ

Dil coğrafi yapıya, yetişme ve yaşama şartlarına, sosyal ve kültürel duruma, eğitim ve meslek gruplarına göre gelişir, değişir ve şekillenir. Bu çeşitlenmeyi sağlayan nedenler çoğaltılabilir ancak dili konuşanların ve bilenlerin aynı derecede ve aynı şekilde kullanması beklenemez. "Standart (ölçünlü) bir dilin en gelişmiş ve en yaygın kullanımı, dilin ustalık seviyesinde kullanımı sonucunda ortaya çıkar. Ölçünlü dilin kuralları da onu üst düzeyde, ustalık seviyesinde kullananların, kullanımları sonucunda belirlenir" (Alyılmaz vd. 2018, s. 9). Bu seviyede "kavram" olarak adlandırılan birimlerin gerek biçim gerekse içerik özellikleri şekillenmiş olur.

Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı; nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan mefhum biçiminde tanımlanan "kavram" (TDK 2005, s. 1111), oldukça geniş tanım ve kapsam belirleme önerilerinin bulunduğu inceleme alanıdır. Türk kültürünün tarihten gelen zenginliği ve Türkçenin coğrafyaya bağlı olarak şekillenen genişliği, kavram çalışmalarında kapsamı belirlemede bir yandan birikim sunarken diğer yandan da bazı zıtlıklar oluşturur. Bununla birlikte dil ve edebiyat gibi alanlar esas alınarak yapılan "kavramlaştırma" yaklaşımları, farklı örneklerin ve önerilerin kaynağını teşkil eder.

Kavramları karşılayan en küçük birimler olarak tanımlanan "kelime" ve "kelime grupları", somut ve soyut nesneleri, hareket ve nitelikleri karşılayan dil birimleridir (Karahan 2009, s. 28). "Kelimenin geniş bir kapsamı ve pek çok türevleri varsa bu kelime çeşitli anlam olaylarına tanıklık ediyorsa, türevleriyle yeni kavramları anlatır durumda bulunuyorsa onun dilde eskiliğine, yerleşikliğine güvenilebilir" (Aksan 1969, s. 47). Türkçenin tarihî dönemleriyle birlikte zengin bir kaynak olduğunu ifade eden Doğan Aksan (1969, s. 49), somut kavramlardan soyutlara geçişin, kelime türevlerinin, kavram çekirdeklerinin saptanması açısından önemine işaret etmektedir.

1. KAVRAM ÖĞRETİMİ

Çok sayıda tanım ve bu tanımlar etrafında şekillenen sınıflama çalışmalarının olduğu "kelime" hakkında, ortak bir değerlendirme ve sınırlılık belir-

lemenin güçlüğüne işaret eden görüşler bulunmaktadır. "Anlam" ve "biçim" özelliklerine bağlı olarak şekillenen tespit ve önerilerle birlikte, kelimenin "bağımsız" ve "anlamlı" olması (Kurudayıoğlu vd. 2005, s. 300) belirleyici unsur olarak gösterilmektedir. Bu kapsamda sınırlılığı esas alan tanımlardan biri şöyledir "Çekim unsurları çıkarıldığında, anlam ile biçimin kesiştiği ilk nokta. Kesişme bazen kelime kökünde, bazen kelime gövdesinde bazen de birleşik kelime tabanında gerçekleşebilmektedir. Bu açıdan kelime, anlamı veya görevi bulunan, çekim ekleri ile işlenmeye hazır tabandır" (Kurudayıoğlu vd. 2005, s. 305). Dilin manzum örneklerini inceleme maddeleri olarak da kullandığımız "anlam" <tür, konu, içerik> ve "biçim" <şekil, dış yapı> unsurları, birinin diğerinden ayrı olarak değerlendirilemeyeceği bütünlüğü oluşturur.

1.1. Kavram

Süreklilik ve sistemlilik biçiminde toplumsal bellekte biriken, tekil olmanın ötesinde ortak anlam ve ifade biçimlerinde şekillenen kavram, öncelikle olguların veya nesnelerin genel özelliklerini göstermekle belirgin hâle gelebilir. "Bir nesneyi, bir eylemi, bir olayı zihnimizde bir ses bileşimine, bir göstergeye bağlama, bir kavramı bir göstergeyle dile getirmeye anlamlama ya da kavramlaştırma" (Aksan 2006, s. 97) denir. "İnsan zihninde şekillendiği" (Kurt 2018, s. 7) kabul edilmekle birlikte bunun ortaklık yapısında oluştuğu, ancak böyle olduğu sürece o kavramın yakın-uzak karşılık ve çağrışımlar yapabileceği kabul edilir. Gösterge, bir dilsel toplulukta, bilgi alış-verişi sürecinde nesnenin, olguların ve kavramların fiziksel anlatımıdır. Söz, bir nesnenin, bir konunun, bir kavramın yerini tutar. İnsanlar kavramlarla düşünür, düşündüklerini dil göstergeleriyle anlatır. İletişim aracı olan dilde nesnelerin kendisi değil, onlara verdiğimiz adları kullanırız. Belli bir dilde, anlamı olan en küçük birimlere dil göstergesi adı verilir. Bireyin içinde yaşadığı toplumun, o bireye dil aracılığıyla sunduğu hazır kavramlar vardır.

Birey, kavramları ve kavramların karşılığı olan ses dizilerini; yani gösterenleri bir arada öğrenir (Kıran vd. 2006, s. 60-62).

Kavram insan zihninde anlamlanan, farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bilgi formu/yapısı olarak bir sözcükle ifade edilir. Diğer bir deyişle sözcük, kavramın adıdır. Bir kavramı adlandıran sözcük, aynı dili konuşan bireyler arasında anlaşmayı, anlamları ortak kılmayı sağlar. Kavramlar, toplumsal olarak kabul edilmiş sözcüklerin işaret edilen bu ortak anlamıdır. Zira insanlar bu ortaklık veya farklılıkları ayırarak kavramları şekillendirirler. Buna öncelikle "şekil kavramı" adı verilir. Sözcükler, tekil olarak değil de içinde kullanıldıkları cümlelere ve bu cümlelerin sözlü veya yazılı metindeki amacına bağlı olarak anlam içeriği kazanmaktadır. Bu kapsamda kavramların, genel nitelik taşıyan anlamları yanında daha özel <tematik> ma-

hiyetteki anlamları vardır (Ülgen 1996, s. 34; Senemoğlu 2013, s. 514). Bu da kavramın somuttan soyuta veya soyuttan somuta değişebilirliğini ya da anlam genişliğinin geçişliliğini gösterir.

Kavram hakkındaki yaklaşımlarda öncelikle "birey" üzerinde durulduğunu görmekteyiz. Öğrenmenin "adlandırma ve niteleme" adımının başlangıcı olarak görülen kavram, geçmiş ile bugünün birleşimiyle şekillenir. "Kavramlar, bilginin yapı taşlarıdır ve canlıların ya da nesnelerin özelliklerini, mekânda konumunu, zamanı ve miktarı tanımlamak için kullanılır" (Yaman Baydar 2019, s. 8). Bu bakış açısıyla kavram bir yandan varlık olarak nitelenen soyut veya somut konunun niteliğini açıklamakta diğer yandan da bunu adlandıracak yapıda "kelime"ye dönüştürmektedir.

Kelimenin ifade ettiği "anlam", içeriğinin oluşması veya oluşturulması aşamasında, tanımlanma noktasında bazı zorluklar taşımaktadır. İletişimin gerçekleşme boyutuna bağlı olarak "anlam üretme süreci, son derece karmaşık bir işlemdir" (Eziler Kıran 2014, s. 722, 724). Sözcüğün temel (göndergesel) anlamı dışında yeni karşılıkları da ifade edecek seviyede "çokanlamlı" (Aksan 2004, s. 65) niteliği, dilin ve kültürün işlenmişliği yanında işlevselliği yönüyle belirginleşmektedir. Dilin, kendine özgü unsurlara bağlı olarak oluşturduğu "anlamlama", sözcüğün hangi bütünlükte kullanıldığına bağlı olarak genişlemekte veya daralmaktadır. Bugüne kadar anlamın, kesin ve herkesçe benimsenen bir tanımının yapılmadığını söyleyen Doğan Aksan (2006, s. 31, 45-46), temel ve yan anlamlardan hareketle ve çağrışımları da hesaba katarak, sözcüğe dayalı anlam oluşturmaya işaret etmektedir. Bu düşüncenin dikkat edilmesi gereken yönü, uzun bir sürece bağlı olarak yeni anlamların ve anlam aktarmalarının olacağının unutulmaması gerektiğidir. Bu hususta, örnek ögelerle somutlaştırdığı açıklaması şöyledir: *"Eğer belli bir bağlam ve konu içinde olmaksızın tek tek sözcüklerden yola çıkarak örneğin bir kedi, bir çiçek göstergelerini ele alacak olursak bunlar söylendiğinde ya da yazılı olarak önümüze geldiğinde zihnimizde bir tasarım, bir görüntü oluşturdukları görülür ki bu görüntüler köpek, ot ya da kuş göstergelerinden bütün bütün farklıdır. İşte biz, örneğin kedi sözcüğü söylendiğinde zihnimizde beliren bu tasarıma temel anlam öğesi (denotation) adını veriyoruz. Bilginlerin kimi zaman değişik adlarla ve yorumlarla değindikleri bu tasarım, zihnimizde canlanan bu imge, sözcük açısından düşünülünce sözcüğün göndergesel anlamı (denotative meaning, referential meaning) olmaktadır. Her ne kadar yerine göre, değişik bağlamlar içinde başka başka kavramları yansıtsalar da tilki, dolap, kuru, parlamak gibi değişik sözcük türlerinden öğeler, bunları dinleyen ya da okuyan kimseye ilk olarak genellikle bu ilk anlamı, temel anlamı aktarırlar"* (Aksan 2006, s. 50-51).

Deneyimlerin ve bilgilerin organize edildiği, gruplandırıldığı kategoriler (Kılıç 2007, s. 145-146), "eğitim" ve "öğrenme" bu kapsamda ön plana çıkan başlıklar arasındadır. Sözcükler, kavramlara ad olarak değer taşımakta ve bu adların bilinirlik/yaygınlık oranına dayalı olarak iletişimi sağlamaktadır. Bu süreç de sözlü kültürel yapı ve yazılı kültürel yapı şartlarına bağlı olarak şekillenmektedir. "Kavramın adı, bireylerin zihninde bulunan kavramsal simgelerin dil aracılığı ile ifadesini sağlayan kelimelerdir. Zihinsel bir ürünün sese ya da yazıya dönüştürülmesi kavramın adını tarif eder. Her kavramın bir ya da birden çok kelimeden oluşan bir adı bulunur" (Kurt 2018, s. 7). Somut veya soyut bir varlığın ya da olgunun adı aynı zamanda bir kavram karşılığı taşıyarak bir veya birden fazla 'kelime' ile nitelenebilir.

Bununla birlikte taşıdığı nitel veya nicel yapısından da önce birey ya da toplum hayatındaki işlevine bağlı olarak "kelime" hâlinde açıklanan ve aktarılan ifade ediş örneklerinde, anlatılmak istenen kavramsal arka plandır.

Kavramların; öğrenilebilirlik, kullanılabilirlik, açıklık, genellik, güçlülük gibi belirleyici ve ayırt edici nitelikleri olduğuna işaret eden Nuray Senemoğlu (2013, s. 514-515), bu hususları özet hâlinde şöyle açıklamaktadır:

1. **Öğrenilebilirlik**: Tüm kavramlar sonradan öğrenilir. Ancak bazı kavramlar daha kolay öğrenilirken bazıları daha zor öğrenilir. Köpek ve ağaç gibi kavramlar daha kolay öğrenilirken güdülenme, biliş, adalet gibi tanımlanmış soyut kavramlar daha zor öğrenilmektedir.

2. **Kullanılabilirlik**: Bazı kavramlar daha sık kullanılırken bazıları daha seyrek kullanılırlar: İlköğretim düzeyinde "sayılar" ve "dört işlem" kavramları daha sık kullanılırken, oran-kesir gibi kavramlar daha az kullanılabilmektedir.

3. **Açıklık**: Kavram açık, anlaşılır olmalı; konu alanı ile ilgili uzmanlar arasında kavramın anlamına ilişkin görüş birliği bulunmalıdır. Eğitimle ilgili temel kavramlardan eğitim, öğrenme, öğretme, öğretim gibi kavramların anlamları bu konu alanındaki uzmanlar tarafından aynı şekilde anlaşılmalıdır.

4. **Genellik**: Birçok kavram hiyerarşik olarak organize edilmiştir. Hiyerarşik yapının en üstünde yer alan kavram en genel olanıdır. Genel kavramların alt gruplarına inildikçe, kavramların genellik özellikleri azalarak daha özel kavramlar hâline gelirler: Canlılar en genel kavram olarak alınabilir. Canlılar; "insanlar", "hayvanlar", "bitkiler" olarak alt sınıflara ayrılabilir. Her grup kendi içinde sınıflandırılarak en sonunda en özel kavramlara inilebilir.

5. **Güçlülük**: Kavramın gücü, büyük ölçüde diğer kavramların, ilkelerin anlaşılmasına yardım etme, problem çözmeyi sağlama gibi konularda faydalı olmasına, destekçi olmasına işaret etmektedir: Sayı kavramı tüm matematiksel işlemlerin anlaşılmasına yardım ettiği için çok güçlü bir kavramdır.

İnsanın dünyaya gelmesiyle başlayan kavram öğrenmenin, ilerleyen dönemlerde kişilik özellikleriyle birlikte içinde yaşadığı kültürel yapıyla da bağlantılı olarak daha karmaşık kavramları edinmesiyle devam ettiğini ifade eden Gülten Ülgen (1996), *Kavram Geliştirme* isimli çalışmasında; kavram kazanma, kavram oluşturma, kavram geliştirme stratejisi ve kavram kargaşası üzerinde durmaktadır:

Kavram kazanma, oluşturulan kavramı uygun kural ve ölçütlerle sınıflara ayırma işlemine işaret eder. Sadece kavram oluşturma, kavram öğrenme anlamına gelmez. O, kavram kazanmanın ön koşuludur. Kavram kazanma ikinci aşamadır. Kavram kazanma aşamasında, mantıklı bir gruplama, geliştirilen şema, oluşan kavramın niteliğine dayalıdır. Birey, algıladığı özelliklerin ve onlar arasındaki ilişkilerin doğasına uygun mantıksal kurallar ve ölçütler seçer, onları uygulayarak kavramın ayrıştırmasını yapar. Temelde kavram oluşturma, farklılıkları benzerden ayırarak benzerlerden genelleme yapma işlemine dayanırken, kavram kazanma ayrıştırma işlemine dayalıdır[1]. Kavram oluşturma tanımsal bilgi, kavram kazanma ise işlemsel bilgi ile ilgilidir (Ülgen 1996, s. 52-53).

Kavram oluşturma*,* insanın doğasındadır, beceriyle doğrudan ilişkili görülmemektedir. Kavram kazanma sürecinde, belli ilkeler/kurallar geliştirerek sınıflama yapma, öğrenmeyle kazanılır. Birey tekrarlarla bu işlemde beceri kazanabilir…/…Kavramı uygun ilkeler ışığında sınıflama, problem çözme gibi öğrenme faaliyetlerinde, öğrenme görevleriyle ilgili denemeler tekrarlandığı zaman, öğrenme görevleri maksimum düzeye çıkar, mükemmelleşir[2].

Davranışlar koordineli, hızlı ve otomatik olur. Birey işi daha az zamanda daha az enerjiyle gerçekleştirebilir (Ülgen 1996, s. 55).

Kavram geliştirme stratejisi, bireyin bir kavramı öğrenmek için nasıl planlı bir şekilde inceleme yaptığına, inceleme sırasında kavram öğrenmeyi yönetecek ilkeleri nasıl oluşturduğuna, denenceleri kullanış biçimine işaret eder (Ülgen 1996, s. 61).

Kavram kargaşalığı, çok olayla çok sözcükten oluşan bir benzerlik olarak görülmektedir. Bir kavram için bazen birden fazla sözcük kullanılırken (sinonim), bazen de bir sözcük birden fazla kavram için kullanılmaktadır (me-

---

[1] Örnek: Hayvan kavramını oluşturan birey, omurgayı ölçüt alarak, hayvanlar iki ana sınıfa daha sonra da alt sınıflara ayrılabilir: Omurgalılar ve omurgasızlar. Bunlar da kendi içlerinde ikiye ayrılabilirler: Memeliler ve memeli olmayanlar… (Ülgen 1996, s. 53).

[2] Bu başlıkta özellikle "bellek" ve "tekrar" üzerinde duran Ülgen (1996, s. 60) okulöncesi dönemde başlayan şekil kavramı için; üçgen, daire, dörtgen ve çokgen çeşitlerinin üniversite öğrenimine hatta daha sonrasına kadar devam ettirilmesi gerektiğini örnek uygulama olarak önerir.

tonim). Bilimde kullanılan kavramlar, evrensel düzeyde kabul edilen kavramlardır. Evrensel düzeydeki kavramlar bir dilden başka bir dile tercüme edilirken, çoğu kez, birbirine benzeyen birden fazla sözcük ile ifade edilmekte bu arada bir sözcük birden fazla kavram için kullanılabilmektedir. Diğer yandan kavramların genel anlamlarının yanında bir de özel kullanıldığı alana göre değişebilen anlamları vardır. Örnek olarak; genel anlamda "gelişme" olumlu yönde ilerlemeye işaret eder. Ekonomide gelişme ya da ekonomik gelişme, kaynakların üretimi ve tüketimindeki artış anlamını taşır. Biyolojide gelişme, vücut organlarının işgörüsünü yapabilmek için olumlu yönde değişmedir (Ülgen 1996, s. 34, 76). Bu kullanım alanlarına bağlı olarak çeşitlenen içerikte kavram kargaşası gözlenmektedir.

Sözcük, kelime ve kavram hakkında yukarıda verilen kapsamı belirleyici nitelikteki izah ve tanımlamaları, yöntem-kuram bütünlüğünde "kavram alanı" başlığı altında ayrıntılı olarak ele alacağız. Gerek tanımlar gerekse de kapsamı belirlemeye yönelik öneriler farklı unsurlardan hareketle sunulduğu ve ayrıntılandırılması gerektiği için bu başlık altında değerlendirilecektir.

1.2. Kavram Alanı

İnsan, içinde kuşaklar boyunca bulunduğu kültür-dil-tecrübe gibi değerler etrafında şekillendirdiği iletişim ağlarına bağlı olarak süreklilik içinde tanıma ve öğrenme gücüne sahiptir. Bu yetenek özel alan ve adlar yanında, genel "kavram" ve "alan"ları bir arada oluşturmasına olanak sağlar. İçinde şekillendiği bütünlük ve çevreyi oluşturan ögelerle birlikte "her dil birliği, kavramları kendi algılaması ve anlatımıyla değişik yollardan, değişik kavramlarla ilişki kurarak oluşturur" (Aksan 2006, s. 40-41). Bu oluşum süreci anlam ve kavram alanının genişlemesi, anlam ve kavram alanının çeşitlenmesi biçimlerinde, toplum-millet hayatını şekillendiren uzun dönemler içinde ortaya çıkmaktadır.

Bir kuram olarak kavram alanı, Alman dil bilimci Jost Trier tarafından yayımlanan (*Der Deutsche Wortschatz im Sinnbezirk Des Verstandes*) adlı çalışma ile gündeme gelmiştir. Bu kurama göre dile getirilen her bir sözcük, zihinde uzak veya yakın sözcükleri çağrıştırmaktadır[3] (Tekin vd. 2019, s. 452). Kavramlar, zihinde birbirinden soyutlanmış olarak ayrı ayrı bulunmaz. Bir-

[3] Kavram alanı merkezinde görülen yöntem ve kuram örnekleri, uygulanan alana bağlı olarak değişmektedir. Kavram Tasarımlama Kuramları başlığında bir kısmı şöyledir: İlk Örnek Kuramı, Semantik Özellik Kuramı, İşlevsel Kuram, Temel Düzey Kavramları Kuramı, Özellik Soyutlama Kuramı (Yaman Baydar 2019, s. 11). Aynı çalışmada "Erken Çocuklukta Kazanılan Temel Kavramlar" başlığında şu maddeler yer almıştır: Hareket Kavramları (Yön-Pozisyon ve Mekânda Konum), Bilim Kavramları (Duyu, Doku-Materyal, Renk), Dil ve Okuma Kavramları, Matematik Kavramları (Sayı-Sayma-İşlem, Şekil-Uzaysal Algı, Boyut, Zaman, Miktar), Benlik-Sosyal Farkındalık Kavramları (Duygu, Sosyal Uygunluk-Sosyal Durum (Yaman Baydar 2019, s. 18-40).

biriyle ilişki içinde olup bir yandan sınırlılık oluşturur diğer yandan da yeni alanlar açar (Aksan 2006, s. 42). Çoğunlukla tekil olarak düşünülen "kavram", bireyin ve içinde bulunduğu toplumun düşünce yapısına bağlı olarak birbiriyle ilişki içinde şekillenir.

Sözcükler, konularına/kavram alanlarına göre tasnif edilir. Söz varlıklarının tasnifinde kavram alanı, "sözcük ailesi" başlığında ele alınmalıdır (Tekin vd. 2019, s. 452). Kelime ailesi, aynı kökten türemiş çeşitli kelimeleri, bunların meydana getirdikleri aileyi anlatmak üzere kullanılmaktadır (Aksan 1971, s. 254). Bu itibarla kavram alanını "birbiriyle ilişkili ve birbirine yakın kavramların, eşanlamlıların, içinde düşünüldükleri alan" olarak tanımlayan Doğan Aksan (1971, s. 254), bu alan içinde kavramların, değerlerinin belli edilmesi yerine zihnin nasıl işlediği ve konuşma, okuma, yazma sırasında nasıl seçildiği üzerinde durmaktadır.

"Terim" konusunu ele alarak benzer yaklaşıma değinen Celal Demir (2006, s. 90), bilgiyi kazandırmanın en kestirme yolunun, önce bu bilginin kavram alanını bilinenlerle ilişkilendirmek, sonra da bu bilgiyi adlandırmak, olduğunu değerlendirmektedir.

Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, ıstılah olarak tanımlanan "terim", kapsamında sınırları ve içeriği daha net olarak bilinen bir açıklamaya sahiptir. Bunun yanında bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı; nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan mefhum biçiminde tanımlanan "kavram", daha geniş ve farklı bakış açılarına (ve çalışma alanlarına) göre içeriği değişebilecek özellik taşımaktadır (TDK 2005, s. 1111, 1959). Bu iki tanım bir yandan örtüşmekte diğer yandan da genel ve özel, somut (açık) ve soyut (yoruma dayanan) farklılıkları barındırmaktadır.

Kültürü şekillendiren temel hareket noktalarından biri olarak soyut ve somut yapı, kavram alanının gruplandırılmasında da belirleyici özellik olarak görülmektedir. İkisi arasındaki ayırt edici yön, "gözle görünür olma" (Kurt 2018, s. 7) durumudur. Bilginer Onan (2016, s. 15, 16), dilde aynı kavram alanına giren sözcükler arasında bir değer farkının olduğunu, eş anlamlılığın, yan anlamların ve mecaz anlam örneklerinin ön plana çıktığını belirtmektedir. Dilin bir dizge (sistem) olmasına bağlı olarak, bir kelime veya kelime grubunun anlam değerinin, diğer kelimelerle bağlamsal ilişkilere göre şekilleneceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte düz anlam ve yan anlamların tümünün, sözcüğün "anlamsal alanı"nı oluşturduğunu, bunun da ifade edildiği gibi bağlamla birlikte anlaşılabileceğini aktarmaktadır. Anlamsal alan kavramı, aynı zamanda kelime sıklığı ile de bağlantılıdır. Bu bağlantı da kelimenin kullanım

sıklığıyla birlikte eş anlamlılık, yan anlamlılık, mecaz ve kullanıldığı yerde yüklendiği diğer anlamlarla ilişkilidir.

Kavram alanı hakkındaki yaklaşımlar, ayrıntılı çalışmalarla şekillenen örnekler etrafında sıralanmaktadır. Bu hususlar arasında yer alan maddeler; dil, kültür, coğrafya, sözlü veya yazılı metin, cinsiyet ve yaş gibi sayılabilecek diğer unsurlara göre nitelik kazanmaktadır. Kavramların özelliklerine dair yapılan sıralamalar, genel ve özel unsurları bütüncül olarak bir araya getirmekle birlikte, tekil olarak alt konu başlıkları etrafında da derecelenmektedir.

Kavramların, yaşadığımız dünyadaki nesne ve olayların tecrübeye dayalı olarak algılanan özellikleri boyutunda tanımlandığını ve bu özelliklerin algı boyutu ile kendi gerçekliği seviyesinde değişebilirliğini ifade eden Gülten Ülgen (1996, s. 35-42), genel ve tekil olarak kavramların özelliklerini, kavram alanını da şekillendiren yönleri ön plana çıkartarak, aşağıdaki maddeler etrafında sıralamaktadır:

- Obje ve olayların algılanan özellikleri bireyden bireye değişebilir.
- Kavramın orijinali (prototype) vardır: Kavramın orijinali, kavramın bireyin düşüncelerindeki ilk oluşumudur.
- Kavramların bazı özellikleri, kimi zaman birden fazla kavramın üyesi olabilirler.
- Kavramlar objelerin ve olayların hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen özelliklerinden oluşurlar: Doğrudan gözlenen (somut) özellikler, obje ya da olayın fiziksel özellikleridir. Dolaylı gözlenen (soyut) özellikler ise onun anlamlarıdır.
- Kavramlar çok boyutludur: Kavramların çok boyutlu oluşu bir açıdan onun esnekliğine işaret eder. Belli özellikler belli konumda değerlendirilir. Ceza tek bir durumda pekiştireç değildir; bir durumda olumsuz pekiştireç, başka bir durumda da olumlu pekiştireç örneğidir.
- Kavramlar kendi içlerinde uygun belli ölçütlere göre gruplanabilirler: Bir kavram iki ayrı ölçütle gruplandığında çok sayıda gruplar oluşur. Örneğin eğitim, yapıldığı yere ve işgörüsüne göre gruplanabilir.
- Kavramlar dille ilgilidir: Bir kültürde geliştirilen kavram çeşitliliği ile o kültürün dil zenginliği arasında olumlu bir ilişki vardır.
- Kavramların özellikleri de kendi içinde birer kavramdır.

Yukarıda ana hatlarıyla ifade etmeye çalıştığımız "kavram alanı" hakkında, Anadolu ağızlarından hareketle Türkçenin söz varlığının zenginliği üzerinde duran Zeynep Korkmaz (2003, s. 159), Türk boylarının Anadolu'ya Orta Asya'dan getirdiği eski devirlere ait söz varlığını Türkçenin büyük ölçüde koruduğunu; tarihî süreç içinde yeni ihtiyaçların yeni türetmeleri gerekli kıl-

dığını ve bunun da kelimelerde "anlam dallanması" yoluyla kavram alanlarını genişlettiğini ifade etmektedir.

Kavramların insanın yaşadığı çevre içinde gördüğü-duyduğu ve var olduğunu bildiği konu-olay ve durumların, soyutlamayla dile dönüşen yönü olduğunu açıklayan Doğan Aksan (2006, s. 41-43), kavramların aynı dili konuşanlar arasında ortaklığa sahip olduğunu belirtmektedir: *"Alınmak, incinmek, kırılmak, gücenmek, darılmak, küsmek gibi yakın anlamlıların oluşturduğu bir alanın varlığını düşünebiliriz. Bu öğelerin değerleri ve birbirlerinden ayrımları, alan içinde birbirlerine göre belirlenir. İlköğretimde kullanılan, pek zayıf, zayıf, orta, iyi, pekiyi değerlendirmelerinden oluşan bir dizge içinde zayıfın ya da pekiyi'nin değeri, dizge ancak bu beş öğeden oluşuyorsa bellidir. Dizge 6 ya da 7 dereceden oluşuyorsa her birinin değeri de değişecektir. Bir öğenin anlamı değişirse bütün alanın yapısı da değişir. Türkçede, önceleri şeftali, kayısı, zerdali, hatta armut gibi meyvelerin ortak adı olan erük (erik) sözcüğünde XI. yüzyıldan sonra beliren anlam daralmasıyla kavram sonradan alan değiştirmiştir."*

Ortak ve farklı yanlarla birlikte, benzerlikler üzerinden genelleme yapılarak oluşturulan kavram, yukarıda ifade edildiği üzere "hatırlama" ve "ilişki kurma" sürecine dayanarak kavram alanı oluşturabilir.

1.3. Kavram Türleri

Günümüzde, araç ve zemin <platform> olarak teknolojinin belirleyiciliği ön planda görünse de yüzyıllardan bu yana süreklilik gösteren "göç, iskân, istilâ, siyasî, içtimaî münasebetler" (Caferoğlu 1954, s. 1) sebebiyle taşınan ve dönüşen kelime ile onun nasıl karşılandığı konusu, kavram ve kavramlaştırma alanının genişliğini göstermesi bakımından önemlidir. Birbirini etkileme ve bunun sonucu olarak "geçişlilik" bir yandan kavramların çok anlamlılık yönüyle ön plana çıkmasına diğer yandan da hem aynı veya benzer tür-konu üzerinde geliştirilen kavram türlerine hem de daha genel yakın veya benzer tür-konu başlıkları hakkında önerme ve örneklerin oluşturulmasını sağlamıştır. Tanım ve tasniflerin somutluk-soyutluk zemininde şekillenmesi, kavram türlerinin de yine bu iki ana grup üzerinde tasarlanmasını sağlamıştır.

Somut kavramların, insanın dünyaya gelmesiyle tüm hayatını kapsadığını, soyut kavramların ise bir öğretim süreci ile kazanılabileceğini aktaran Nuray Senemoğlu (2013, s. 513-514), kavram türlerinin şekillenmesini belirleyen özellikleri açıklamaktadır: *"Kavramlar, bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır. Kavramlar, fiziksel ve sosyal dünyayı anlamamızı ve anlamlı iletişim kurmamızı sağlar…/…Kavram, benzer nesneleri, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir. Kavramlar, bireyin bir grup varlık, olay, fikir ve süreçleri diğer gruplardan ayırt etmesini*

sağladığı gibi diğer grup varlık, olay, fikir ve süreçlerle ilişkiler kurmasına da yardım eder. Örneğin; psikoloji, sosyoloji, eğitim psikolojisi vb. kavramlar her bir bilim dalını diğerinden ayırt etmemizi sağladığı gibi bir bilim dalının diğer bilim dallarıyla ilişkilerini kurmamıza da yardım eder. Kavramların bazıları daha somut ve basit, bazıları ise daha soyut ve karmaşıktır."

Kavramların soyut ve somut değer taşıması, ifade edildiği gibi türlerinin de oluşmasının hareket noktasıdır. Kültür ve onun ifade aracı olarak dil, birinin diğerini şekillendirdiği veya oluşturduğu aşamaların; hangisinin önce hangisinin sonra gerçekleştiğine bakılmaksızın nesneleri, olayları ve durumları anlatmak için ses bileşimlerinden yararlanır ve onları kavramlaştırır. Adlandırma biçiminde sonuçlanan bu süreçte dildeki göstergeler oluşur. "Bu göstergelerin birden çok göstergenin bir araya gelmesiyle yeni bir kavram ortaya koyması olanaklıdır" (Aksan 2006, s. 30). Kavram türlerinin oluşmasını veya çeşitlenmesini sadece bu sınırlılıkla açıklamak yetersiz kalabilir. Söz konusu olan belirleyici yapının dildeki "süreklilik" ve "sistemlilik" özelliği bu kavramlar ve kavram türleri arasında "geçişlilik" yaratabilir.

Kavramın öğrenilmesinde ve kavram türlerinin şekillenmesinde birey, kazanmış olduğu bilgi-tecrübe-deneyim birimlerini birleştirerek kavramı tanımlayabilir. Benzeyenlerle birlikte farklı olanları ayırt edebilir ve mukayesesini yapabilir. Bunun sonucunda oluşturacağı kapsama bağlı olarak tanıma ve tanımlama gerçekleşir, bunun bir sonraki aşaması da yeni grupların oluşması veya yeni kavram türlerinin oluşturulmasıdır (Ülgen 1996, s. 45). Bu aşamalarda zihinde oluşan kavram, düşünce alanının ifadesi olarak da sembolik <gösteren-gösterilen-gönderge> düzlemde anlam taşır (Kıran vd. 2006, s. 63). Soyut, somut, nesne, olay, olgu, nicelik, durum, kanı gibi maddeler etrafında bu niteleme ve gruplamalar, dilin ifade gücüne bağlı olarak şekillenebilir.

Hayatın tüm aşamalarında kullanılan kavramlar okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerinin gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Kavramlar, kültür ile bağlantılı olarak anlam kazandığı için, kültür aktarımında da önemli yer tutmaktadır (Kurt 2018, s. 28). Kültürü de şekillendiren kendi diliyle konuşan, yazan ve okuyan kitle, dille ilgili sistemli olmayan bilgileri eğitim yoluyla edinir ve davranışa dönüştürür. Bu aşamada birey, içine doğduğu dili ve kültürel kodların saklanıp taşındığı dil ürünlerini bilmekte; unsur/nesne, fiil veya kavramın seslerini tanımakta ve ona göre kelimeleri/kavramları anlamlandırmakta, anlamakta, anlatmaktadır (Çetin 2020, s. 57). Bununla birlikte eğitimin ifade edilen işlevi, kavramların oluşturulmasında ve kavram türlerinin tasnifinde yeterli veya yegâne unsur değildir. Doğan Aksan (2004, s. 68), bu aşamada yazı diline işaret etmekte ve dilin yazı dili olarak işlenmesinin ve

eser üretiminin belirleyici nitelik taşıdığına dayanarak bu yolla kavramların sayısının artacağını söylemektedir.

Anlam üretimi veya anlamlandırma (Eziler Kıran 2014, s. 725) dilin kendi mantık sistemiyle şekillenir; her kavram için bir işaret, bir söz belirleyerek onu kullanıma sokar. Kavramın işareti veya göstergesi diyebileceğimiz bu söz, zamanla yaygınlaşarak ortak dilin malı hâline gelir. Başlangıçta bir kavramı karşılayan bu söz, zaman içerisinde anlam aktarmalarıyla yan anlamlar kazanabilir ve çokanlamlı hâle gelebilir. Temel anlam, bir söz ile ilk yansıtılan kavramdır[4]. Dilde kullanılma zamanı daha uzun olan ve özellikle soyut kavramları ifade eden sözlerin yan anlamlar kazanma ihtimali daha fazladır. Ancak somut kavramları ifade etmekte kullandığımız pek çok söz de yan anlamlar kazanabilir. Mesela yürek ve kalp, aynı organın dildeki karşılığı olan, biri ana dilden, diğeri alıntı olan iki "söz"ümüzdür. Ancak her iki söze de aynı eki getirerek farklı ve soyut iki kavramı karşılayan "yüreksiz" ve "kalpsiz" sözlerini türetiriz (Türk 2004, s. 125). İnsanın ve içinde yaşadığı toplumun, değişime olan eğilimi ve bu çerçevede kültürünü ifade eden dil imkânları ölçüsünde, var olan sözlere yeni anlamların yüklenmesi ya da bu yeni olan unsurları ifade edecek yeni sözlerin kavram türleri olarak oluşturulması somuttan soyuta, soyuttan somuta üretimini sürdürmektedir.

1.4. Kavram Öğretimi

Öğrenmenin bebeklik ve çocukluk dönemlerinden itibaren ailede başladığı, içinde bulunulan kültürel bütünlük ile şekillendiği ve bir programa bağlı olarak kurumsal işleyişle okul bünyesinde sürekli ve sistemli hâle geldiği, genel itibarıyla, kabul edilmektedir. Yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet, meslek, kişilik özellikleri ve sayılabilecek oldukça geniş etki gücüne sahip unsurlara bağlı olarak "öğrenme ve özelde kavram öğrenimi, yalnızca öğrenim süreci ile sınırlı olmayıp, yaşam boyu devam eden bir süreç" (Kurt 2018, s. 8-9) bütünlüğüne sahiptir. Bu sürecin aktif ve pasif katılım biçiminde olduğunu düşündüğümüzde, yaşam boyu devam eden sürecin nasıl işlediği açıklık kazanmaktadır.

Genel anlamda, insanın aktif veya pasif katılım göstererek içinde bulunduğu şartların değişmesi hâlinde gösterdiği olumlu anlamda uyum ya da

[4] "Kuramsal olarak bir dilde anlamla ilgili her şey anlambilimin alanına girer; bu anlamlar biçimbilgisinin, sözdizimin ya da sözcükbilimin ürettiği anlamlar olabilir. Anlambilim araştırmaları her zaman sözcüklerin anlamına yönelik olmuştur. Anlam açısından sözcük iki temel birimdir. Bu nedenle, anlambilim sözcükbilime sıkı sıkıya bağlı kalmıştır. Anlam, gerçekten dilin temel öğesidir. İnsanlar bir anlam iletmek, bir anlam aktarmak için konuşurlar. Bu bakımdan, dil her zaman düşünceleri aktarmaya yarayan bir araç olarak görülmüştür. Anlam, dildeki hem en dolaysız hem de kavranılması en güç ögedir" (Kıran vd. 2006, s. 245).

olumsuz aşamada tepki olarak davranışlarında görülen değişme biçiminde açıklanan "öğrenme", incelemeye konu olan unsurlara bağlı olarak da içerik ve tanımlama yönüyle farklı biçimlerde tarif edilmektedir. Bu sınırlayıcı kapsama bağlı olarak kavram öğrenme ise "uyaranları belli kategorilere ayırarak, zihinde bilgiler oluşturmadır. Yeterli bir öğrenmede bu bilgilerin davranışlarla bütünleşmesi öngörülür. Kavram öğrenme, süreç ve ürün olarak incelenebilir" (Ülgen 1996, s. 45, 56). Bu açıklamada dikkat çeken husus, kavram öğrenmenin bir "öğretim" olmadığı, sürece bağlı olarak gelişen "öğrenme" şeklinde gerçekleştiğidir. Bunda zaman, bellek süreci, dikkat ve odaklaşma, kavram öğrenme stratejileri, dil, gelişim düzeyi ve uyarıcı gibi alt unsurlar belirleyici olmaktadır.

Sıralanan bu unsurlarla birlikte, kavram öğrenmede zihinsel süreçlerin belirli bir sistem içinde işlediğini ifade eden Nuray Senemoğlu (2013, s. 516-520) kavram öğrenmede en alt düzeyden en yüksek düzeye doğru bir sıralama yaparak somut düzey (concrete level), tanıma düzeyi (identity level), sınıflama düzeyi (classificatory level), soyut düzey (formal level) hakkında şu bilgiyi vermektedir:

1. Somut Düzey: Objenin algılanabilen çerçevesine dikkat etme, objeyi diğer objelerden ayırt etme, ayırt edilen objeyi aynı kapsam ve durumda bir başka zamanda da gördüğünde hatırlama gibi zihinsel işlemler yapılmaktadır.

2. Tanıma Düzeyi: Aynı kapsam ve aynı durumda gördüğünde tanıyabildiği objeyi, farklı bir yer ve durumda gördüğünde de tanıyabilir. Bunun için dikkat etme, ayırt etme, hatırlama, genelleme yapma ön plana çıkar.

3. Sınıflama Düzeyi: Kavramın en az iki örneğinin tanıma düzeyinde öğrenilmesi gerekir. Objenin bir sınıfına ilişkin en az iki örneğin çok belirgin olmayan özelliklerine dikkat etme, her bir örneği, örnek olmayandan ayırt etme, ayırt edilen örnekleri hatırlama, farklı bir kapsam ve durumda karşılaşılan her bir örneğin aynı örnek olduğu genellemesine varma, aynı sınıfa ait olan en az iki örneğin eşdeğer olduğu genellemesini yapma, genellemeyi hatırlama.

4. Soyut Düzey: Kavram örneklerini doğru olarak tanıma, kavramın adını verme, kavramın tanımlanan özelliklerini ayırt etme, kavramın toplumca kabul edilmiş tanımını verme, kavram örneklerinin aynı düzlemdeki benzer kavram örneklerinden nasıl farklılaştığını açıklama aşamaları, bireyin soyut düzeyde kavram öğrendiğini gösterir.

Anlatılmak ve aktarılmak istenen somut veya soyut hemen tüm alanlarda olduğu gibi kavram öğrenme ve öğretmede öncelikle kavramın tasarlanan bütünlükteki tanımının yapılması, benzerleriyle ilişki kurulması ve anlaşılmasını kolaylaştıracak araçlardan yararlanılması gerekmektedir (Köroğlu 2016, s.

13). Akif yapıya örnek olarak, kavramı etkinliklerle birleştirerek öğretmenin ancak onu uygun anlamlı sözcükle adlandırmanın pekiştireceğini belirten Celal Demir (2006, s. 90), kalıcılığın bu şekilde sağlanabileceğini aktarmaktadır. Anlam ve kavram ile sözcük arasındaki ilgisizlik durumu, öğrenmeyi engelleyici bir durum olarak sorun oluşturur. Bir bilgiyi başkasına kazandırmanın en kestirme yolu önce bu bilginin kavram alanını bilinenlerle ilişkilendirmek, sonra da bu bilgiyi adlandırmaktır.

Kavram öğretiminde, öğretilen unsur veya ögenin içerik özelliklerinin açıklanmasının ve öğrencilerin bu içerik hususlarını kavradıklarında kavram kazanımlarının daha kolay olduğu görülmüştür (Kılıç 2007, s. 147). "Kavram analizi" olarak adlandırılan bu yönteme bağlı olarak öğrencilere ön bilgi verilmesi gerekliliği, çok fazla sayıda örnek sunmanın yanıltıcı olabileceği, analizi yapılacak kavramların özellikle ders kitaplarında yer alan kavramlardan oluşmasının (Kılıç 2007, s. 159-160) daha işlevsel ve yararlı olacağı uygulama örnekleriyle gösterilmiştir.

Bireyin zihninde kavramların oluşmasını ve tasnifini sağlamak amaçlı bir süreç olarak tanımlanan kavram öğretiminin amacı, bireylerin içinde bulundukları veya ait oldukları çevreyi basitçe anlamalarını ve tanımalarını sağlamaktır (Kurt 2018, s. 9). İletişim süreçlerinin temel işlevlerinden olan farklı insan ve kültürel uygulamalarla bağ kurmayı sağlaması, sosyalleşmenin gerçekleşmesini temin edecektir. Bu bağın ve sosyal yakınlaşmanın da oluşması, şüphesiz birbirine zıt olmayan ancak yakın ve kimi zaman da aynı kavram yapıları etrafında sağlanabilecektir.

Kavram öğretimi hakkında yapılan çalışmaların genel konu başlıklarına baktığımızda "okul öncesi dönem" ve "okul eğitiminin kademeleri" gibi iki başlık etrafında yoğunlaştığını görmekteyiz. Yukarıda ifade edildiği gibi bu öğretim, yaşam boyu devam eden bir süreç olmakla birlikte, sistemli olarak bir yönteme ve çerçevesi belirlenmiş kuramsal yapıya bağlı biçimde sürdürülmesi nedeniyle "okul" çatısı altında yapılan uygulama örnekleri önem taşımakta ve daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu önem bir yandan bireyin öğrenme ve öğretme planlamasına göre yetişmesini sağlamak açısından diğer yandan da toplumsal yapının ortak kavramlar etrafında şekillenmesinin amaçlanması nedeniyle belirgin hâle gelmektedir.

Kavram öğrenimi veya daha sistemli programı karşılaması nedeniyle "kavram öğretimi" elbette bazı yöntem ve kuramlara bağlı olarak sürdürülmektedir. Eğitim planlamasında konuya, sınıf kademelerine ve diğer öncelikli amaçlara bağlı olarak tercih edilen yöntem ve kuramlar etrafında yapılan çalışmalarda öncelikle, yapılmış bir uygulamanın çıktılarının tespiti; eksiklerinin ve aksayan yönlerinin mukayeseli boyutta tartışıldığını görüyoruz. Diğer

yandan hem yapılmış çalışmaların eksik ve aksayan yönlerini irdeleme hem de henüz bütünlüğü oluşturulmuş biçimde kuramsal uygulama sınırları netleşmemiş örneklerin, tatbiki sırasında nelerin olabileceğine dair öngörülerin, akademik seviyede, makale, tez ve kitap boyutunda incelendiğini söyleyebiliriz.

İfade ettiğimiz üzere, uygulanmış veya uygulanması planlama aşamasında olan çeşitli çalışmalardan bir kısmını, "süreç" ve "sonuç" doğrultusunda örneklendirebiliriz: Kavram öğretiminin, ilgili kavramın çocuğun zihninde oluşmasını sağlama süreci olduğunu belirten Mustafa Şeker (2010, s. 60), günümüz öğretim yaklaşımlarında gerek bilgilerin gerekse de kavramların öğretim sürecinde "merkezde öğrencilerin bulunduğu" görüşünden hareketle aşağıdaki başlıkların sıralamasını yapmıştır:

a) Modern Yöntem (Buluş Yoluyla Öğrenme)

- Kavramı en iyi anlatan örnekle başlanması
- Kavramı niteleyen diğer örneklerin verilmesi
- Kavrama dâhil olan örneklerden hareketle o kavramın ortak özelliklerinin bulunması
- Genellemeye gidilmesi
- Kavrama dâhil olmayan örneklerin verilmesi
- Kavrama dâhil olmayan örneklerden hareketle, o kavramın ayırt edici özelliklerinin bulunması

b) Geleneksel Yöntem (Sunuş Yoluyla Öğretim)

- Kavramın (sözcüğün) verilmesi
- Kavramın tanımının verilmesi
- Kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici özelliklerinin verilmesi
- Kavrama dâhil olan ve olmayan örneklerin verilmesi

Yukarıda merkezde öğrencilerin olduğu düşünceden farklı olarak, "kavram", "öğretim yöntemi", "öğreten" gibi unsurları bir arada değerlendiren Gülten Ülgen (1996, s. 77-79), yeni bir kavramı öğrenme ve yanlış öğrenilenlerin düzeltilmesi aşamalarında "öğretmen"in dikkat etmesi gereken veya aşamalı olarak planlamayı gerektiren adımları şöyle sıralamaktadır:

- Öğrenciyi tanıyabiliyor muyum?
- Kavramı yapısal bir bütünlük içinde ayrıştırdım mı?
- Öğrenilecek kavram için uygun malzemeler-örnekler hazırlayabildim mi?
- Kavramın ilkelerini ardışık bir sıraya koyabildim mi?

- Örnekleri öğrenciye etkili biçimde sunabiliyor muyum?
- Öğrenciler ile iletişim kurmada yeterli miyim?
- Etkileşim sürecinde öğrenciyi izliyor, gerektiği zamanlarda ona destek verebiliyor muyum?
- Kavram öğrenme faaliyetlerini, bir sonrasında öğrenilecek kavramla ilişkilendirerek sonuçlandırabiliyor muyum?

Bu sorulara verilecek cevaplar hem içerik planlamasının hem de yöntemin en etkili biçimde seçilmesinin ve programlanmasının yolunu açacaktır.

Sosyal Bilgiler dersini alan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada (Polat vd. 2019, s. 2067-2068), ortak olarak yöneltilen sorulara verilen cevapların birbirinden dikkat çekici oranda farklı olduğu tespit edilmiş olup kavram sayısının az olmasına rağmen görülen farklılıkların giderilmesi için kavram öğretiminde izlenmesi gereken şu öneriler yapılmıştır:

- Kavram öğretiminin geleneksel yöntem yerine öğrencinin aktif olduğu öğrenci merkezli yöntemler ile yapılması kavram yanılgılarının azalmasına katkı sağlayacaktır.
- Öğretmenin kavramı açıklamak için yaptığı tanımın öğrenci seviyesine uygunluğu kavramın doğru öğrenilmesine katkı sağlayacaktır.
- Kavram yanılgılarını gidermek için öğrencilerin ön bilgilerinin tespit edilmesi ve bu bilgilere göre öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerinin planlanması gerekmektedir.
- Öğretmenler, kavram haritaları, kavram ağları hazırlayabilir. Öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları kavramlar görsel yöntemlerle anlatılmalı ve teknolojiden de destek alınmalıdır.

Ders müfredatı kapsamında nitelikli bir uygulama da "din dersi" için yapılmıştır. Din dersi merkezinde "oyun ile kavram öğretimi" hakkında yapılan çalışmada, oyun uygulamalarının eğitim aşamalarına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin karşılıklı iletişimini geliştiren bu uygulamanın aynı zamanda öğretmenin motivasyonunu da sağladığı tespit edilmiştir. Çalışmada verilen bulgular şöyle sıralanmıştır: *"Oyunlarla soyut kavramlar somutlaştırılmakta, ders monotonluktan ve sıkıcılıktan çıkmakta, öğrenciler motive olmakta ve eğlendirmektedir. Bu sayede anlamlı öğrenme gerçekleşmekte ve kavram öğretimi de kalıcı hâle gelmektedir. Kavram öğretimi oyunla gerçekleştirilirken, oyunun dozu ve miktarı öğretmen tarafından iyi ayarlanmalıdır. Aksi takdirde öğrenciler derste sadece oyun oynandığını, dolayısıyla dersin boş geçtiğini düşünebilmektedirler. Bu açıdan gerek öğrencilerde gerek velilerde olumsuz bir algı oluşmaması adına, oyunun etkili öğrenme için bir araç*

olduğu, dersin amacının oyun oynamak olmadığı öğrencilere hissettirilmelidir" (Atasoy 2019, s. 93-95).

Yöntem olarak örnekleri verilen yukarıdaki uygulamalarla birlikte gerek metot ve kuram gerekse kişilik ve konu gibi unsurlara bağlı olarak oluşturulan, uygulama yoğunluklu farklı denemeler de bulunmaktadır. Varılan sonuçların birbirini desteklediği ya da bir bütünlük içinde eğitim programlarının tanıdığı sınırlara bağlı olarak kademeli biçimde kullanılması önerilen bu çalışmalardan biri de "zekâ ve akıl oyunları" (Çağır 2020, s. 15) merkezinde kavramların öğretilmesi üzerinde şekillenmiştir. Strateji, giriş, oluşturma, uygulama, özetleme ve değerlendirme aşamalarından oluşan bu uygulamada, öngörülen etkinliklerle öğrenme başarısının arttığı tespit edilmiştir. "Uygulanan yöntemin öğrenci doğasına uygun olması, eğlenerek öğrenmeleri hem zihinsel hem de bedensel açıdan aktif olmaları ile açıklanabilir. Diğer taraftan öğrencilerde hem başarı hem tutum açısından anlamlı bir değişim olması da önemlidir" (Çağır 2020, s. 129). Bu uygulamalar, ifade edildiği gibi uygulandığı eğitim kademelerine göre belirlenmiş olan eğitim programının sınırları içinde yapılmakla birlikte, farklı yöntemlerin kullanılması ile ulaşılan bulguların oluşturduğu veya ortaya koyduğu etkilerin anlaşılması açısından önemlidir.

Uygulama örneklerinden biri olarak "bulmaca" çeşitlerinin kullanılmasının "öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı etkisi olduğu" (Bilgin 2018, s. 70) gösterilmiştir. "Yaratıcı Drama" yönteminin kullanıldığı kavram öğretiminde "nicel ve nitel verilerin ortaya koyduğu sonuca bakıldığında etkili olduğu ve bu iki sonucun birbirini desteklediği görülmektedir" (Öz 2019, s. 64-65). Bu yöntem ile öğrenci, kavram öğretiminde aktif hâle gelmekte, düşünme beceresini kullanarak kalıcı öğrenmeyi sağlamakta böylece dikkatini toplamayı başararak hayal gücünü geliştirmektedir. Gerçekleşen bu özellikler de öğrenmenin ve öğretimin, aktif bir süreç hâlinde sürdürülmesini sağlamaktadır.

Yetişkin bireyleri olduğu kadar, çocukları ve gençleri de oldukça yüksek seviyede değiştirici-dönüştürücü nitelik taşıyan kitle iletişim araçları, farklı disiplinler tarafından en çok irdelenen, olumlu-olumsuz düzlemde değerlendirilen alanlardandır. Günümüzde küresel bir endüstri hâlini alan ve sesli-yazılı-teknolojik örneklerle hayatın her aşamasında yer alan araçlar, eğitim kademelerinde de "olumsuzlanan" etkisiyle birlikte, eğitime yardımcı bir unsur olarak kullanılabilirliği üzerinde durulmaktadır. Özellikle çocukları hedef kitle alarak tasarlanan çizgi filmler "kavram gelişimi"ni de önemli oranda etkilemektedir. Bu kapsamda, televizyon kanallarında yayımlanan çizgi filmleri değerlendiren çalışmada (Köroğlu 2016, s. 9, 108); "çizgi filmlerle kavram öğretiminin öğrencilerin dinleme ve anlama becerileri üzerindeki etkisinin

ölçülebileceği; çizgi filmlerin ders kitapları ile ilişkilendirilerek hazırlanabileceği" değerlendirilmektedir.

Uygulaması yapılan farklı yöntem ve kuramlarla birlikte, konu ve kademe gibi başlıklar etrafında şekillenen çalışmalar, önemli birikim oluşturmuştur. Yukarıda birkaç örneğini aktardığımız çalışmalarla birlikte tasarım-uygulama modelini ve içeriğini yansıtan madde başlarından ön plana çıkanları, toplu olarak bir arada sıralayabiliriz: Kavramın soyut ve somut olmasına bağlı olarak da şekillenen bu yöntemlerin yaygın olanları şöyledir: Kavram Haritaları (*Kavram haritaları hiyerarşik bir yapıdan ve çapraz bağlantılardan oluşmaktadır. Karmaşık ve anlaşılması güç olan kavramların daha iyi anlaşılması için kullanılabilecek yararlı bir yöntemdir*), Kavram Ağı (*Kavram ağları, öğrenenlerin gözlemlerini, fikirlerini yazılı materyallerdeki kavramlarla uyumlu şekilde sunan görsel grafiklerdir*), Yapılandırılmış Grid (*Öğrencilerin yanlış öğrenmelerini fark etmelerine olanak sağlayan, öğrencilerin hem görsel hem sözel düşünebilmelerine fırsat veren etkili bir ölçme ve değerlendirme tekniğidir*), Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (*Bir ifadenin doğruluğu veya yanlışlığına göre verilen cevapla ulaşılan yeni ifadenin tekrar doğru veya yanlış olduğuna karar verilir ve bu şekilde devam eder*), Kelime İlişkilendirme (*Kavramları ve kavramlar arası ilişkilerin üzerinde durulur*), Anlam Çözümleme Tabloları (*Özellikleri çözümlenecek varlıklar veya kavramlar boyutunda özellikler sıralanır*), Kavram Karikatürleri *(görsel materyaller*). Zihin Haritaları, Kavram Bulmacası, Kavramsal Değişim Metinleri, Balık Kılçığı, Örümcek Ağı (Ay 2018, s. 25-31; Soylu 2019, s. 19, 21-33; Şeker 2010, s. 64-70). Kavram öğretiminde kullanılan diğer çalışma modellerinden birkaçı da şöyledir: Gagne'nin Kavram Öğretimi Modeli (entelektüel beceri, bilişsel strateji, sözel bilgi, motor becerileri, tutum, algıda seçicilik, tekrarlama, anlamsal kodlama, geri alma, tepki örgütlenmesi, geri bildirim, yönetici kontrol süreçleri), Klausmeier'in Kavram Öğretimi Modeli, Martorella'nın Kavram Öğretimi Modeli, Merrill'in Kavram Öğretimi Modeli (Öge Gösterim Kuramı) (Cevher 2019, s. 15-37). Öğrenmenin oluşumunu açıklamaya çalışan "davranışçı, bilişsel, duyuşsal, nörofizyolojik ve yapılandırmacı kuramlar" öğrenmenin gerçekleşmesi ile ilgili farklı noktalardan hareket ederler (Şeker 2010, s. 20).

2. SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME

2.1. Söz Varlığı

"Bir dildeki sözlerin bütünü söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi" (TDK 2005, s. 1807) kapsamında tanımlanan söz varlığı; soyut, somut, sözlü, yazılı, elektronik <dijital> kaynaklar gibi alanlar yanında, lehçeler ve ağızlarda görülen benzerlik-ortaklık-farklılık düzeylerinde ele alınmaktadır.

Anadolu sahası ağızlarındaki ana grupların ve bağlı alt grupların şekillenmesinde Oğuz boylarının ve Oğuz dışı Türk unsurların yanı sıra yabancı ağızların etkisi bulunmaktadır. Leylâ Karahan (2017, s. 1-2) tarafından ayırıcı ve belirleyici özellik taşıyan ağızlar; ses, şekil ve söz dizimi yapılarına göre; Doğu Grubu Ağızları, Kuzeydoğu Grubu Ağızları, Batı Grubu Ağızları olarak üç ana bölümde ele alınmaktadır. Bu ana gruplar arasında gerek daha dar alanda kullanılıyor olması gerekse ana gruplar arasında geçiş özelliği taşıması yönüyle farklılık gösteren alt gruplar da bulunmaktadır. İç göç nedeniyle oluşan karışma, eğitim-öğretim olanaklarının gelişmesine bağlı farklılıkları barındıran sözelliğin yerini yazılı (kurallı) kullanıma bırakmaya başlaması, iletişim araçlarının en ücra yerlere kadar ulaşması, gruplar ve alt gruplar arasındaki farklılaşmayı ortadan kaldırmaya başlamakla birlikte, karakteristik özellikler varlığını korumaktadır.

Bireyden başlayarak, topluluk ve toplum düzeyindeki iletişim, içinde yaşadığı kültür, anadil ve ona bağlı olarak şekillenen kavramlarla sağlanmaktadır. Bir dilin söz varlığının, sadece kelime kadrosu veya hazinesinden ibaret olmadığını; "deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının" bir arada düşünülmesi gerektiğini belirten Doğan Aksan (2004, s. 7) o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yansıtıcısı, dünya görüşünün kesiti olarak değerlendirilmesi gerektiğinin altını çizerek, ağızların bu alanda çok önemli bir değer taşıdığını aktarmaktadır: *"Bugün Türkiye Türkçesi ortak dilinde (ölçünlü dil, standart dil) bulunmayan binlerce kavram, Türkiye'nin değişik yörelerinde konuşulan ağızlarda karşımıza çıkar. Bunların çoğu Anadolu halkının yaşamında önemli bir yer tutan tarımcılık, hayvancılıkla ilgili, ayrı ayrı yörelerde yaşayan gelenek ve görenekleri, doğa ve iklim koşullarını, yörelere özgü araç ve gereçleri yansıtan sözcüklerdir. Ayrıca, bir bölümü Türkçenin eski dönemlerinden kalan sözler, çeşitli yörelerin halkının kendi türettiği öğeler, deyim ve atasözleriyle de karşılaşılır."* (Aksan 2004, s. 9).

Standart Türkçenin söz varlığını aralıksız olarak besleyen ağızlar, dil ve kültür koruyuculuğunda, söz varlığı açısından, yazı diline oranla daha ileri aşamadadır (Korkmaz 2003, s. 166). Standart <ölçünlü> dilin birleştirici özelliği ile ağızların bir potada toplandığı görülür. Bununla birlikte ağızlar, özellikle teknolojik değişmelerin sonuçlarına bağlı olarak değişime daha açıktır (Biray 2009, s. 749; Cin 2011, s. 21). Teknolojiyle birlikte göç olgusu da önemli dönüştürücü sonuçlar oluşturmaktadır[5].

[5] "Ağız çalışmaları kendi içerisinde birtakım zorlukları da barındırmaktadır. Bu zorlukların başında teknolojinin hızlı yaygınlaşması gelmektedir. İnsan hayatında önemli bir yer tutan ve kullanımı gitgide artan teknolojik cihazlar, yerel bölgelerde kullanılan dilin giderek ölçünlü dile yaklaşmasına sebep olmaktadır. Özellikle televizyonların ve internetin bu

Doğan Aksan (2004, s. 217-218), Anadolu ağızlarının söz varlığının çeşitliliğine işaret etmekle birlikte, ağızların Türkçenin eski dönemlerinden ve değişik lehçelerinden gelen pek çok arkaik öğeyi eski biçim ve anlamlarıyla yaşattığını belirtmektedir. Türklerin bütün deyimleştirme yollarından yararlanarak oluşturulmuş deyimlere, bir bölümü eskiden kalma, bir bölümü de doğrudan doğruya yörelere ait olan atasözleri ve kalıp sözlere de sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Söz varlığı <kelime hazinesi> çalışmaları, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren incelenen en önemli konular arasında yer almıştır. Yenilenen eğitim programları üzerinde önemli çalışmaları bulunan Ali Haydar Taner de Türkçenin dil özelliklerinin korunması yanında söz varlığına da dikkat çekmektedir.

Onun, ilkokul programları başta olmak üzere eğitim kademelerinin tamamı için geçerli olması planlanan görüşü şöyledir: "Türk diline giren kelimelerin doğru yazılış ve okunuşlarını, anlamlarını belirtmek de Türkçe derslerinin en başta gelen amaçlarından biridir. Çocukların en çok kullandıkları, tanıdıkları ve benimsedikleri kelimeler evvela seçilerek öğretilecek ve böylelikle onların kelime hazineleri zenginleştirilecektir" (Taner vd. 1950, s. 10).

Bu alandaki araştırmalarının yaygınlığına dikkat çeken Salim Pilav (2011, s. 759) ilköğretimden üniversiteye kadar eğitim gören bireylerin hem akademik başarıları hem de iletişim ihtiyaçları için gerekli olan söz varlığına işaret ederek Türkçenin zenginliğini ve gücünü yansıtması bakımından varılan sonuçların gelecek planlaması için değerini açıklamaktadır[6].

---

bölgelerde yayılması, insanların konuşma diline de olumsuz yönde yansımış, ağızlardaki mahallî kelimeler yavaş yavaş unutulmaya başlamıştır" (Direkçi 2018, s. 387).

[6] Salim Pilav (2011, s. 759-760), Türkçede söz varlığı konulu araştırmaları değerlendirdiği çalışmasında, var olan duruma dair tespitlerini ve bir plan dâhilinde yapılması gerekenleri maddeler hâlinde sıralamıştır: 1.Ülkemizde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin söz varlığı ile ilgili araştırmalar yetersizdir. Yapılan araştırmaların birçoğu da sadece temel kelime hazinesini belirlemeye yöneliktir. 2.İlköğretimden üniversiteye her sınıf seviyesinde öğretilmesi gereken temel kelime listeleri hazırlanmalı, ilgili hedef kitleye çeşitli branşlarda ders kitabı hazırlayacak kişilerin bu listeleri dikkate alarak metin seçimi yapmaları sağlanmalıdır. 3.Öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için sadece Türkçe ve Edebiyat ders kitaplarına alınan metinlere değil diğer ders kitaplarına konulacak metinlerin de söz varlığı bakımından zengin olmasına dikkat edilmelidir. 4.Öğrenci her eğitim ortamında yazmaya ve konuşmaya özendirilmeli, onun alıcı kelime hazinesindeki kelimeleri üretici kelime hazinesine nakletmesi sağlanmalıdır. Edebî dilin oldukça etkili kullanıldığı, hayal unsuru ön planda, estetik zevki uyaran manzum ve mensur eserler yardımcı ders materyali olarak öğrencinin önüne konulmalı ve öğrenci buna benzer metinler oluşturma yolunda cesaretlendirilmelidir. 5.Öğrenciye okuma zevk ve alışkanlığı kazandırılmalı, bu yolla edindiği her yeni kelimeyi üretici kelime hazinesine dâhil etmesi konusunda bilinçlendirilmelidir. İdeal bir okuyucunun okuduğu bir eserde sadece konu ve mesajı değil üslûbu da dikkate alması gerektiği vurgulanmalıdır. Böylece üslûp öğrenciye dil zevki

Söz varlığı araştırmalarında, 'sözcük sıklığı'na ve bunun tespitine vurgu yapan Nilüfer Serin (2017, s. 28), bu kapsamda dilde en sık kullanılan sözcüklerin tespit edilmiş olduğunu bunun dil eğitimi açısından da planlamayı sağlayabileceğini belirtir. Sözcük sıklığı kadar önemli bir diğer kavramın da 'sözcük yaygınlığı' olduğunu şöyle açıklamaktadır: *"Sadece sözcüklerin sıklığının belirlenmesi tam olarak doğru sonuç vermemektedir. Ayrıca bu sözcüklerin, o dilin konuşulduğu ayrı bölgelerde ortak olarak kullanılması da gerekmektedir. Kimi sözcükler sadece belli bir bölgede çok sık kullanılırken diğer bölgelerde hiç kullanılmıyor olabilir. Bu sebeple kullanım sıklığı ile sözcüklerin ortak kullanımlarına da bakmak daha gerçekçi sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır"* (Serin 2017, s. 28).

Yukarıdaki tespitten hareketle, toplumda cinsiyetler arasında dil kullanımı bakımından görülen farklılaşmanın biyolojik ve toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak geliştiği (Güner 2018, s. 6, 738) veya şekillendiği bilinmektedir. Kadınlara ve erkeklere özgü dil kullanımının yanı sıra kadın ve erkek için kullanılan farklı sözcükler ve söz kalıpları da bulunmaktadır.

2.1.1. Derleme: Tespit, Tasnif

Türk dili araştırmalarında tespit ve tasnif başlıklarında veri sağlayan çalışma yöntemlerinden biri olarak derleme/alan araştırması, materyal sağlamanın yanı sıra yöntem ve kuramların zeminini oluşturması bakımından da önem taşımaktadır. Sözlü kültür ortamının doğal yapısı içinde yüz yüze görüşmeler, sözel metinlerin sesli-görüntülü-yazılı kaydının alınması, aktif-pasif icralara katılım biçiminde gerçekleşen derleme faaliyeti, uygulama sırasında ve elde edilen verilen değerlendirilmesi noktasında bazı sorunların da bulunduğu alan durumundadır.

Derleme çalışmalarıyla toplanan bilgiler, incelenen alana ve konulara bağlı olarak kullanılmakla birlikte yayınların yoğunlukla 'Derleme Sözlüğüne Katkılar' başlığıyla hazırlandığını söyleyebiliriz. Derleme Sözlüğü hakkında doğrudan konu olarak veya ilişkili alt başlıklar etrafında hazırlanan çalışmalarda tespit edilen kelimeler veya üzerinde inceleme yapılan kelime kadrosu, "*Derleme Sözlüğü'nde Bulunmayan Kelimeler*" ve "*Derleme Sözlüğünde Bulunan Kelimeler*" biçiminde iki ana başlık etrafında yoğunlaşmıştır[7].

kazandıracak, yeni kelimelerin öğrenilmesi ve kullanılmasında etkili olacaktır.

[7] *Derleme Sözlüğü* konulu çalışmalar akademik tez ve makale boyutunda olmak üzere oldukça yaygın düzeydedir. Bu kapsamda izahını yaptığımız başlıklar hakkında örnek çalışmalar için bk. (Güvenen 2018).

"Derleme Sözlüğünde Bulunan Kelimeler" başlığı altında; anlamı farklı olanlar, yeni kullanım yeri tespit edilenler, yazılışı (söyleyişi) farklılaşan ancak anlamı aynı olan kelimeler gibi alt başlıklar görülmektedir.

Derleme ve Tarama Sözlüklerinde yer alan söz varlığı üzerinde tasnife dayalı inceleme çalışmaları da bulunmaktadır: Sözcüklerin köken ve oluşum şekilleri üzerinde durulmuş; anlam karşılıkları ve ses değişmeleri etrafında oluşan farklılıklar ele alınmıştır (Korkut 2019, s. 165-180). Gürer Gülsevin (2013, s. 52), derlemeye dayalı ağız araştırmaları yapılırken "çevre şartlarının" dikkate alınmamasının, bazı yanılgılara sebep olduğunu belirtmekte ve bunun sonucunda doğruluğu tartışılan tespitlerin ortaya çıkmasına yol açıldığını aktarmaktadır. Bu tespiti destekleyen ve örnekleyen nitelikte, Tarsus yöresi ağızları üzerine çalışan Mustafa Toker (2011, s. 1249) pek çok kelimenin kayıt altına alınmadığını, bazı kelimelerin farklı anlamlarından söz edilmediğini, bazı kelimelerin yerel ağızdan farklı kaydedildiğini belirtmektedir.

Halk kültürü konulu alan araştırmalarında, ağızlar üzerine yapılan incelemelerde araştırmacı, incelediği yöre ağzının ses, yapı, söz dizimi, söz varlığı özelliklerini tespit etmek üzere yola çıkar. Amacı söz varlığı olan bir çalışmada, seslerin metne tam olarak yansıtılamaması, genellikle araştırma için önemli bir engel sayılmaz. Ancak bunların hiçbiri, kayıtların doğru çözümlenmesi gerektiği gerçeğini değiştirmez (Karahan 2020, s. 86). Ağız özellikleri, bütünüyle sağlam metinlere dayalı olmalıdır. Yukarıda ifade edildiği gibi çevre şartlarını (bağlam) oluşturan unsurlarla işlevi ve anlamı belirlenen yapının da bu kapsamda bütüncül olarak uygulanması gerekliliği ortak görüş hâlindedir.

Derleme, tespit ve tasnif yapısında en önemli çalışma alanlarından birini de "atlas" projeleri oluşturmaktadır. "Küçük farklarla başka kavramları da karşılamakla birlikte dil atlası, dil coğrafyası, dil haritaları, ağız haritaları, ağız coğrafyası olarak adlandırılan 'ağız haritaları'nın amacı, belli bölgede konuşulan ağız şekillerinin coğrafi dağılımlarını göstermektir. Bu anlamda derlemede elde edilen her bilginin haritaya geçirilip gösterilmesi gerekir" (Boz 2008, s. 153, 157). Türkçe, göçler başta olmak üzere farklı nedenlerle yakın ve uzak dillerden ödünçlediği kelimeleri, istisnalar bir yana olmak üzere, ses ve şekil değişikliğine tabi tutarak bünyesinde yaşatmaktadır. Bu nedenle "dil haritaları, dilin bir coğrafyadaki lehçesine ait kelimelerin dağılım bilgisi yanında, dolaylı olarak konuşucuların hayat görüşleri, kültürel kimlikleri, yaşam tarzları ve tarihleriyle ilgili bilgileri de verir" (Genç vd. 2016, s. 186, 197). Türkiye'de ağız atlasının henüz yapılmamış olduğunu belirten Erdoğan Boz (2017, s. 84), bazı çalışmaların özellikle dar kapsamlı bir alanı-bölgeyi ele alması nedeniyle geneli anlamak için yetersiz olduğunun altını çizerek yöntem ve veri farklılıklarının oluşturduğu soruna işaret etmektedir.

2.1.2. Sözlü Kaynaklar: Ağız Derlemeleri ve Halk Kültürü Metinleri

Dilin söz varlığının tespitinde ön planda tutulması gereken başlıkları "temel söz varlığı" ya da "çekirdek sözcükler" olarak değerlendiren Doğan Aksan (2004, s. 26-39), insanın odakta tutulmasının altını çizerek; yemek, içmek, uyumak, gitmek, gelmek, almak, vermek; akrabalık adları, sayılar, maddi, manevi kültürü kapsayan başlıca kavramları saymakta ve bu kapsamda "söz varlığının içerdiği öğeler"i öncelikle şu madde başları etrafında değerlendirmektedir: Temel söz varlığı, yabancı sözcükler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri (kalıp sözler), kalıplaşmış sözler, terimler, çeviri sözcükler.

Yukarıda ifade ettiğimiz gibi söz varlığı çalışmalarında "yayla-mezra, köy, kasaba-ilçe, il ve bölge" gibi farklı genişlik ve nitelikteki Anadolu ağızlarından tespit edilen kelime kadrosu etrafında *Derleme Sözlüğü*'ne katkı sağlanmaktadır. Bunun oldukça zengin sayıda çalışma ile yayın seviyesine ulaştığını söyleyebiliriz. Söz varlığının hususen belirli maddi veya manevi kültürel ögeler etrafında değerlendirildiği çalışmaları da görüyoruz: *Derleme Sözlüğü*'nde Çocuk Diline Ait Adlandırmalar (Küçük 2016); *Derleme Sözlüğü*'nde Kap Kacak-Eşya Adları (Coşar vd. 2017); *Derleme Sözlüğü*'ndeki Gizli Dil Verileri Üzerine (Yıldırım 2012) gibi örnekler çoğaltılabilir.

Söz varlığını tespit sürecinde, halk kültürü <sözlü gelenek> türlerine ait önemli miktarda bilgi ve belge yine bu kapsamda derlenmektedir. Tematik ve sınırlandırılmış küçük ölçekli çalışmalar yanında bölgesel ve kapsamı farklı türleri de barındıran alan araştırmaları gerek maddi gerekse manevi kültüre ait oldukça zengin uygulamaları bir araya getirmekte diğer yandan da tespit edilenlerin biçim <kelime ve cümle yapısı> ve içerik <anlam dünyası> özelliklerini değerlendirmeye imkân sağlamaktadır.

Monografik bütünlük içinde yapılan bu tür "derleme-alan araştırması" yöntemine dayanarak, dar veya geniş kapsamlı yörelerden tespit edilen söz varlığı <kelime kadrosu>, bir yandan kâğıt baskı olarak diğer yandan da çeşitli elektronik zeminlerde erişimi sağlanan sözlük örnekleriyle mukayese edilmekte; eksik maddeler için önermeler yapılmakta, farklı anlamları tespit edilen kelimeler için de cümle ve anlam karşılıkları sunulmaktadır (Taşlıova 2015). Farklı çalışmalarda köken bilgisine ait tespitler de bu çalışmalarda yer almaktadır. Dar kapsamlı olmakla birlikte, söz varlığını tespit amacıyla yapılan bir araştırmada üzerinde durulan madde başları (Özden 2017, s. 273-315) aşağıdaki sıralama basamaklarıyla gösterilmiştir:

I. *Derleme Sözlüğü*'nde Bulunmayan Sözler

A. Deyimler

B. Kelimeler: a. Adlar: alet, eşya, hayvan, kıyafet, mekân-zaman, nesne, meyve-sebze, organ, yemek-yiyecek, akrabalık, hastalık-sağlık. b. Sıfatlar. c. Fiiller. ç. Zarflar. d. Zamirler. e. Edatlar. f. Bağlaçlar. g. Ünlemler.

II. *Derleme Sözlüğü*'nde Anlamları Farklı Olan Sözler

A. Deyimler

B. Kelimeler: a. Adlar: alet-eşya, bitki, hayvanlar, mekân, yer, zaman, nesne, yemek-yiyecek, akrabalık, kıyafet, organ, diğer adlar. b. Sıfatlar. c. Fiiller. ç. Zamirler. d. Edatlar. e. Zarflar. f. Bağlaçlar. g. Ünlemler.

Bu sıralamaya ilave maddeler de bulunmaktadır: "Giyecek adları, el işi adları, tabiat olayları ile ilgili adlar, yansıma kelimeler" (Biray 2009). Ayrıca belirtilen bu maddelere bağlı olmadan farklı karşılık içeriklerinde (Erdoğan 2016) örneklerin yer aldığı incelemeler de bu kapsamda yaygın bir çalışma modeli olarak görülmektedir. Genel nitelikli tespitlere dayalı olarak alan araştırmasında ise görüşme yapılan kişilerden derlenen kelime kadrosunu gösteren (Çifçi vd. 2018) önemli sayıda söz varlığı tespit edilmiştir.

Birden fazla ağız bölgesinde kullanılan kelimeler veya tersi biçimde dar bir ağız bölgesinde bulunan kelimelerin de tespit edilmesinden hareketle "ağız geçişleri" üzerinde duran Metin Demirci (2017, s. 37), çalışmanın kapsamına işaret ederek, o yörenin yakın uzak komşu yerleşim yerleriyle ilişkisine dikkat çekmekte; göç olgusuna ve şehirleşme durumuna, okuma yazma oranına ait unsurların dikkate alınması gerektiğini, söz varlığının bazı örneklerinin bu belirleyicilere bağlı olarak tespit edilip edilemeyeceğini desteklediğini veya engellediğini aktarmaktadır. Nihal Çalışkan (2018, s. 19) tarafından "ağız sürekliliği" kapsamında değerlendirilen, yakınlık-uzaklık durumuna bağlı olarak kesin sınırlarla ayrılması dil gerçekliğiyle örtüşmeyen durum hakkındaki açıklama şöyledir: *"Coğrafî olarak belli bir noktadan bir diğerine, örneğin İzmir'den Van'a doğru düz bir çizgi üzerinde 10'ar km'lik aralıklarla ilerleyecek olsak ve birbiri ardı sıra dizilmiş yaklaşık 150 noktadan veri toplasak, yerleşim birimlerinin birbirinden dil özellikleri ile de ayrıldığını gözlemleme şansımız olacaktır. Bu türden bir veri seti bize aynı zamanda komşu yerleşim birimleri arasındaki farkın daha az olduğunu buna karşılık mesafe uzadıkça farklılıkların da yığılmalı biçimde arttığını gösterecektir. İşte ağızların bir zincirin halkaları gibi oluşturduğu bu coğrafi diziye "ağız sürekliliği" adı verilmektedir."*

Bu tespitte elbette ki kültürel başlıklarda kuşaklar arasında yaşanan değişim olgusunun da belirli ölçüde etkisi olduğu; diğer yandan monografik çalış-

malarda gördüğümüz biçimiyle teknoloji etkisi, şehir yaşamıyla temas oranı, dış ve iç göç gibi konular da belirli oranda katkı gücüne sahiptir.

2.1.3. Yazılı Kaynaklar: Edebiyat Metinleri

Konuşma diline ait kelimelerin diğer bir ifade ile sözlü ifade kalıplarının yazı diline geçişi, özelde edebiyat genelde ise kültür alanına ait yazılı kültür ortamı kaynaklarına aktarılmasıyla mümkündür. Ağızlardan alınan kelimelerin standart Türkçeye uygunluğuyla kullanıma sokulduğu ve orijinal biçimiyle kullanılabilirliği, yazılı metinlerde görülmektedir. Sözelliğin daha dar kapsamlı ve bölgesel <yerel> yapısının ötesine geçerek daha geniş <ulusal> boyuta taşınması da bu aşamada gerçekleşebilir (Buran 2002, s. 102-103). Bu tür yazılı kaynakların nesir örnekleri önem taşımakla birlikte, nazım başlığında şekillenen şiir çeşitleri de kaynak durumundadır. Edebî türe göre şekillenen kelime kadrosu, dile ait hususların yapısal özelliklerini de taşıdığı sürece işlevsel özelliğe kavuşmaktadır.

Dil becerilerinin, resmî eğitimin başladığı 5 veya 6 yaşlarından önce kazanıldığı, genel olarak kabul edilmektedir. Dilin sadece ek, kelime ve cümle bütünlüğünden oluşmadığı, öğretim sürecinde ait olduğu kültürel değerler sistemiyle birlikte düşünülmesi gerektiği araştırmalarla ortaya koyulmuştur. Dil öğretiminin işlevselliği noktasında, iletişimin en temel biçiminin sözel olduğundan hareketle yazılı, teknolojik araç ve tekniklerin kullanımı, dilin soyut yapısının anlam ve düşünce boyutuyla zenginlik kazanmasını sağlamaktadır.

Eğitim kademelerinde dil ve kültür birlikteliği, dilin formal okul ve dil öğrenimi-eğitimi boyutu etrafında ele alınmaktadır (Demir vd. 2007, s. 179). Çoğunlukla bireyin kalıtsal özelliklerinden başlayarak, karakteristik özellikleri, içinde bulunduğu ve denetim dışı olan sosyo-kültürel ve politik çevresi, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel niteliklerinin dil olgusu ile birleşerek oluşturduğu doğal sentez anlaşılmalıdır. *Dil öğretimi* terimi ile çoğunlukla planlı, kasıtlı, belirli bir zaman dilimine yerleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri kastedilmektedir (Demir vd. 2007, s. 181). Bu süreçlerde yazılı kaynaklar, temel söz varlığını taşıması yönüyle yoğun olarak kullanılmaktadır.

Temel söz varlığının hem var olan kaynaklara hem de eğitim kademelerine göre öğretilmesi amacıyla metinlerde bulunma oranı ve seviyesini planlamada taşıdığı önem, yazılı kaynaklar düşünüldüğünde daha da anlam kazanmaktadır. Günlük yaşamda görülen akrabalık adları, sayılar, yiyecek ve içeceklerle ilgili (Özcan 2018, s. 10) olanlar kadar nazım ve nesir yapısındaki metinlerde geçen gündelik yaşamda sıklıkla kullanılmayan ancak düşünme ve ifade etme noktasında kullanımına ihtiyaç duyulan kelime hazinesi, yazılı kaynaklar bünyesinde yer almaktadır. Bu kapsamda yerli Türkçe kaynaklar kadar tercüme eserlerin de önemi açıktır. Eğitim planlamasında referans ola-

rak kullanılabilecek bu yapıdaki eserleri değerlendiren Bayram Baş (2011, s. 179), seçilecek kaynakların öncelikle seviyeye uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, ailenin ve eğitimcinin, tavsiye edilen eser veya metinlere belirli oranda vâkıf olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Zira sadece ders saatlerine mahsus bir yazılı kaynak kullanımı ve bunun sadece öğrenci tarafından okunmasıyla sağlanması planlanan sonuç, istenilen oranda gerçekleşmeyebilir.

Deneme, fıkra, öykü, kısa hikâye, masal ve efsane[8] gibi nesir türleri yanında nazım örneklerinin de kullanılması seçilen kitap ve metinlere bağlı olarak kullanılmaktadır. Şiir örnekleriyle birlikte bazı halk hikâyelerinin de yer aldığı kitapların sonuna eklenen "sözlük"ler, alan araştırmalarında bulunamayacak bazı kelime örneklerini barındırmaktadır. Bu kelimelerin belki yazıya aktarımında bazı kusurlar oluşmaktadır ancak halk ağzında işlevi olan söyleyişlerin tespiti ve tarihî seyrini takip açısından bu yazılı kaynakların da taranması gerekmektedir (Taşlıova 2013b, s. 240). Diğer yandan sayısı çoğalan sözlükler veya "okul sözlükleri" başlı başına ortak temel yazılı kaynaklar arasında yer almaktadır.

Sözlüklerin gerek yazılı gerekse elektronik ortamlarda kullanıma sunulan örnekleriyle, planlama ve düzenleme aşamalarında bazı eksikleri görülmektedir. Yaygın olarak başvurulan okul sözlüklerinin hazırlanmasında benzer standartlar kullanılmamakta, özellikle sözlüğün içerik açıklamasına yer verilmemekte, öğrencilerin sıklıkla kullandıkları kelimeleri bulmalarına yetecek kadar kelime-söz barındırmamakta, var olanların ise yeterli anlam açıklaması ve örnekler ile desteklenmemekte deyimler gibi sözlü kültür ögeleri yeterince yer almamaktadır (Güzel vd. 2011, s. 451, 455). Kelime kadrosu sınırlı olan okul sözlükleri yanında, benzer sorunların *Türkçe Sözlük*'te görüldüğüne dair görüşler de bulunmaktadır. Farklı içerikte hazırlanmış sözlüklerde yer aldığı için bir kısmı *Türkçe Sözlük* yapısına alınmayan ve ağızlarda görülen söz varlığına ait bulgular arasında oyun adlarının öne çıktığı ifade edilmektedir (Bulduk 2019, s. 433).

Çocuk edebiyatı mahsullerinin ana dil öğretiminde önemli bir yeri vardır. Bu kapsamda masal ve hikâye metinleri örnek olarak değerlendirilmelidir. Hedef kitle olarak çocuk düzeyinde hazırlanan eserler görüp izlediklerini, dinlediklerini tam ve doğru olarak anlama ve anlatma gücü kazandırmalı, geliştirmeli ve düşünme yollarını açmalıdır. Bu metinlerin "hedef kitleye yönelik"

[8] Fırat Yolcu (2018, s. 200), 101 Türk Efsanesi üzerine yaptığı çalışmada şu tespitleri yapmıştır: "*Efsanelerin söz varlığında yöresel sözcükler epeyce bir yer tutmaktadır. Efsanelerde yöresel sözcüklerin sıkça kullanımı Türkçe öğretimi açısından çocuklara dilin yöresel söyleyiş farklılıklarını, Türkiye Türkçesinin dışında geniş bir coğrafyada Türkçenin farklı lehçe ve şivelerinin varlığını ve ses değişimlerini göstermek için oldukça önemlidir.*"

ilkesine göre kelime hazinesinin zenginleşmesine katkı sağlaması, düşünce ve isteklerini ifade etmede konuşma becerisini geliştirmesi gerektiğini belirten Fahri Temizyürek (2003, s. 163; 165-166), metinlerin içeriğine ve işlevine dair şu çerçeveyi oluşturmaktadır: *"Metinlerin oluşturulmasında Türk kültürünün sözlü ve yazılı ürünlerinden, Türk edebiyatı içerisinde klasik olarak değerlendirdiğimiz yazarların eserlerinden geniş ölçüde yararlanılmalıdır. Özellikle sözlü kültür geleneğimizin yazılı metne aktarılmasında hedef kitlenin yaşı ile kelime dağarcığı arasındaki ilişki dikkate alınmalı çocuğun yakın gelecekte kullanması muhtemel isim, sıfat, zamir ve fiiller metin içerisine abartıya kaçmadan serpiştirilmelidir. Böylece çocuğun kelime hazinesi zenginleştirileceği gibi merak ve öğrenme duygusu da harekete geçirilmiş olacaktır."*

Türk sözlü kültürünün olduğu kadar yazılı edebiyat geleneğinin de beslendiği temel kaynaklar arasında yer alan Dede Korkut Hikâyeleri üzerine, söz varlığı çalışması yapan Muhammed Çitgez (2018, s. 612-613), toplam sözcük sayısının 32,416 olduğu metinlerde en çok anlam alanına sahip sözcüklerin; hayvanlar ve hayvanlarla ilgili kavramlar, kişi adları ve unvanlar, dinî kavramlar, organ adları, ev ve ev eşyaları, savaş ve askerî kavramlar, coğrafi adlar, meslek ve uğraşlar, yer-yön bildiren kavramlar, zaman bildiren kavramlar olduğunu tespit etmiştir.

Hikâye külliyatı içinde Dede Korkut metinlerinin yanı sıra bu türe bağlı hikâyelerin eğitim aşamalarında kullanılması, öğrencilerin fikirleri üzerinde destekleyici katkı sağlamakta, metinlerden hareketle düşüncelerini farklı biçimlerde ifade etme imkânı sunmakta, bunun yanında mukayeseli düşünme ve olaylara farklı açılardan bakabilme zemini oluşturmaktadır. İçinde yaşadığı topluma ait konuları belirli sınırlılıkta okuyan öğrenci mensubu olduğu toplum yapısını tanımakta, insan ilişkilerinin nasıl olması gerektiği hakkında fikir sahibi olmaktadır. Bu konuda uygulamalı bir çalışma yapan Merve Yılmaz (2019, s. 104-107, 109-110) muhtevasına bağlı olarak diğerleriyle de ilişkilendirilebilecek nitelikte görülen Türkçe dersinin halk hikâyesi okuyarak işlenmesi, dersin daha eğlenceli olmasını sağladığı, öğrencilerin hikâyeleri ilgi çekici bulduğu ve hikâyelerin canlandırılmasının dersin daha iyi anlaşılmasına katkısı olduğu, hayal gücünü geliştirdiği, öğrencilerin düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği, tespitini yapmaktadır.

2.1.4. Elektronik Kültür Kaynakları: Teknoloji ve Medya

Radyo başta olmak üzere televizyon ve yaygın kullanıma sahip cep telefonu ile internet, özelde dil ve bütüncül olarak kültür üzerinde etkili teknolojik <dijital> araçlar ve zeminler hâlinde değiştirici-dönüştürücü etkiye sahiptir. Yayınların izlenme nedenini oluşturan tercih yapısı, teknoloji tabanlı ürün-

lerin okumayı ve yazmayı farklı yapılarda dönüştürme süreci, bu kapsamda üzerinde durulması gereken başlıklar arasındadır.

Sunduğu çeşitlilik ve geniş kitlelere hitap etmesi, resmî-özel kanal sayısının fazlalığı ve erişimin mali olarak diğerlerine oranla daha uygun olması, televizyonu öne çıkartmaktadır. Türkiye'nin ekonomik ve sosyal yapısı düşünüldüğünde, çok kanallı yayınların başladığı 1990'lı yıllardan itibaren televizyon, dilin kullanımını bir yandan değiştirmekte diğer yandan da hitap ettiği kesimleri ortak ifade <televizyon dili> etrafında toparlamaktadır. Bu dil bir yönüyle standart İstanbul Türkçesinden beslenmekte diğer yandan da popüler kültürün şekillendirdiği özellikleri taşıması yönüyle farklı yaş gruplarına hitap etmektedir.

Haber kuşağı, dizi film, sinema filmi ve reklamlarda kelime kullanımı resmî ve özel yayın durumuna göre değişmektedir. "Deyim ve atasözleri gibi ortak söz varlığı ögelerinin kullanımı ile Türkçenin doğru kelime hazinesinin öğretilmesi" (Sucu 2019, s. 14-19, 94) mümkün olmakla birlikte, "televizyon tekniği" olarak ifade edilen gerekçeler çerçevesinde umulan düzeyde olduğu söylenemez. Bu sorunu veya engeli aşmak için, özellikle ilgi gören diziler, reklam örnekleri ve orta alt yaş grubu için çizgi diziler kullanılmakla birlikte, süreklilik taşımamaktadır.

Çizgi dizi ve filmler üzerinde duran Zeynep Aydoğdu (2019, s. 36, 40), hitap ettiği kitlenin özellikle de çocuk izleyiciler açısından gerek söz varlığı gerekse anlama-kavrama aşamalarında gelişme görüleceğini vurgulamaktadır: *"Çizgi dizilerde kelime, kavram, sözcük örüntüsü ve olaya uygunluk, günlük konuşma diline yakınlık, kelimelerin sürekli tekrarlanması ile çizgi film ve animasyon sinema filmlerin yardımıyla çocuğa kelime öğretilebileceği fikri akla gelebilmektedir. Atasözleri ve deyimlerin içinde geçen filmleri öğrenciler daha kolay anlayabileceklerdir. Bu kelimelerin görsel olarak öğretilmesinin söz varlığına da katkı sağladığı ve öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirerek geliştirdiği tespit edilmiştir."*

İnternetin aktif olarak eğitim-öğretim alanında kullanıldığını Avrupa'da bazı ülkelerle birlikte özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde görmekteyiz. Bir yandan geleneksel sözlü kültür varlığının bugüne taşınması diğer yandan da sadece usta <profesyonel> anlatıcıların değil, topluluk karşısında konuşabilecek her bireyin anlatımda bulunacağı icra yapısı, aktif ve pasif ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte özellikle İnternet siteleri, teknolojinin bu amaçla oldukça başarılı biçimde kullanıldığını göstermesi bakımından önemli bir örnektir. Amerika'da genel adı "storytelling (story telling) festival" olarak bilinen; "anlatılarak" yaşatılan sözel nesir ürünleri içinde her türden konu işlenmektedir. Bu kapsamda mit, efsane, masal ve festivalin yapıldığı

ülkenin ya da başka milletlere ait geleneksel veya modern hikâye örnekleri dinleyici huzurunda icra edilmektedir. Hikâye anlatım <storytelling/story telling> festivallerinde, anlatılan <icra edilen-sunulan> metinlere baktığımızda eğitici ve kültürel aktarımı sağlayıcı konuların yoğun olarak işlendiğini görüyoruz.

Yazılı veya sözlü kültürün özelliklerini sağlamakla birlikte, kimi zaman bu ikisinden daha zengin ve her türlü dinleyici-icracı birlikteliğini oluşturmaya uygun yapısı, interneti diğer elektronik araç ve kaydedilmiş icra biçimlerinden ayırmaktadır. Çünkü televizyon veya radyoda olduğu gibi İnternetin kendine ait bir dili yoktur. İnternetin, resmî kurum ve kuruluş siteleri kısmen dışarıda tutulacak olsa da radyo ve televizyon gibi bağlayıcı "zorunlulukları" bulunmamakta veya varsa da oldukça geniş bir serbestlik içinde içerik oluşturulmaktadır.

Çoğu Batı ülkelerinde bulunan incelediğimiz yüzlerce İnternet sitesinde; geleneksel türlerle beraber toplum hayatında dinleyici bulan veya dinlenebilir hâle dönüştürülmüş her türlü "sözel anlatı" ürünlerinin kullanıldığını görmekteyiz. Bunu yapmak "metin merkezli" çalışmaya dönerek tek boyutta kalmak anlamına gelmemelidir. Yazılı-basılı malzemenin yığın hâlinde atıl vaziyette depolanması ile internet teknolojisi sayesinde sözlü (sesli ve görüntülü) arşivlerin oluşturulması önemlidir: Metnin, icranın ve icracının, dinleyici tipolojisinin, icra ortamının ve bağlama dair her türlü ayrıntının tespit edilmesini kolaylaştıracaktır. Zira internet siteleri güncellenebilmektedir ve belli bir zaman, süre, alan gibi sınırlayıcı keskin ölçütler yoktur. Kültürün güncellenerek sunulması, ulusal ve uluslararası seviyede önem taşımaktadır. Bir yandan kültürel sürekliliğin korunmasına diğer yandan da kültür endüstrisi planlamasına olanak sağlamaktadır.

Yukarıda ifade edildiği üzere öncelikle Batı ülkelerinde yaygın örneklerini gördüğümüz hikâyecilikte, özellikle çocuk ve gençler başta olmak üzere, anlatı türlerinin ve anlatıcılığın işlevleri hakkında, internet sitelerinin aktif kullanımı ile edinilmesi planlanan kazanımlara dair içerik açıklaması aşağıdaki maddeler hâlinde sıralanmaktadır. Bu maddeler, eğitim-öğretim işlevi yönüyle üzerinde durulması gereken alt içeriğe sahiptir:

- Hikâyecilik dinlemeyi, konuşmayı, cevap vermeyi, dili doğru kullanmayı, kelime hazinesini zenginleştirmeyi, yazma becerilerini, duygu ve düşünce dünyasını genişletmeyi amaçlar.
- Hikâyecilik farklı öğrenme biçimleriyle hem çevreyi tanımayı sağlar hem de çevreyi farklı biçimlerde anlatmayı sağlar.
- Hikâyecilik en eski ve en güçlü öğrenme ve öğretme yöntemidir.
- Hikâyecilik insanların birbiriyle iletişim kurmasının bir yoludur.

- Hikâyecilik ile aileye ve soya ait gelenekler muhafaza edilir.
- Hikâyecilik düşünmenin ve problem çözmenin yollarını öğretir.
- Hikâyecilik kişinin kendisine güvenini ve saygısını arttırır.
- Hikâyecilik kişinin kendisini ifade yeteneğini geliştirir.
- Hikâyecilik, matematik, sosyal çalışmalar gibi ders ve ders dışı alanlarda da yararlı sonuçlar kazandırır.
- Hikâyecilik öğrencilerin motivasyonunu arttırır.
- Hikâyecilik öğrencilere edebiyatı, kültürü ve folkloru tanıtır.
- Hikâyecilik okumayı eğlenceli hâle getirir.
- Hikâyecilik yazma yeteneğinin geliştirilmesini sağlar.
- Hikâyecilik olumsuz davranış biçimlerini değiştirir.
- Hikâyecilik düşünce derinliğini geliştirir.
- Hikâyecilik karşılıklı iş birliğini arttırır.
- Hikâyecilik kişinin bilinmeyen yeteneklerinin keşfini sağlar.
- Hikâyecilik sözel ifade gücünü ve beraberinde yazma kapasitesini genişletir.
- Hikâye ve hikâyecilik pahalı teknolojik aletlere gerek duymadan gerçekleştirilir (Taşlıova 2013a, s. 1-4).

2.2. Geliştirme ve Uygulama

Söz varlığını geliştirme ve uygulama aşamalarında önemli seviyede sesli, görüntülü, yazılı, basılı materyal <külliyat> oluşmuş durumdadır. Diğer yandan bu kaynaklara bağlı olarak benzer-ortak-farklı yöntemler kullanılmaktadır.

Okul öncesi dönem, eğitim kademeleri, ana dili eğitimi, yabancılara Türkçe öğretimi gibi temel başlıklar etrafında şekillenen çalışmalarda kullanılan yazılı-basılı kaynaklar yanında gündelik araç-gereçlerle birlikte teknoloji tabanlı yeniliklerin de değerlendirildiğini görüyoruz. Özellikle kurumsal yapı altında sürdürülen çalışmalarda, uygulama aşamalarında görülen eksikler, hem kaynakar üzerinde hem de öğretici konumundaki uygulayıcılar seviyesinde ele alınmaktadır.

Türkçenin kendisine mahsus özelliklerinin, Türk kültürü ile bütünleşerek uluslararası niteliğe uygun olarak aktarılmaya çalışıldığı alanlar, genel hatlarıyla aşağıda değerlendirilecektir.

2.2.1. Ana Dili Öğretimi

Aileden toplumsal çevreye doğru genişleyen kültür ortamında, bireyin doğumundan itibaren doğal süreç içinde gerçekleşen "ana dili edinimi" birbirine bağlı süreçlerde gerçekleşmektedir. Ana dili eğitimi ve öğretimi aşamalarını "daha etkin ve daha güncel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etmek ve duruma uygun etkinlikler" (Demir vd. 2007, s. 180-181) düzenleyerek açıklamak, şekillendirmek mümkündür. Bu süreçte eğitim kademelerinde yapılması gerekenler ve millî kültürü de kapsayacak boyutta geleceğe dair planlı uygulamalar açısından bazı sorunlar bulunmaktadır: "*Doğal ortamında kendiliğinden işleyen ana dilini öğrenme sürecinin neresinde ve nasıl müdahale edilecek? Formal eğitim kurumlarında Türkçenin konuları hangi aşamada, ne kadar, nasıl ve kim tarafından öğretilecek? Bu temel kurgu bütün öğretim alanları için geçerlidir. Ancak, Türkçenin diğer öğretim alanlarından ayrılan bir özelliği vardır. O da onun bir dersin ötesinde, bir ulusun en üstte yer alan kimliği, ruhu olmasıdır. Bir çocuk diğer bütün derslerinde başarısız olabilir. Bu durum, okulda başarısızlıktır ve normal görülebilir; çünkü görülen eksikliğin ders ve-veya sınıf tekrarıyla tamamlanması mümkündür. Çocuğun ana dilini kullanmadaki başarısızlığı, onun yaşam boyu ikili ilişkilerde ve toplumsal ilişkilerde başarısız olmasına yol açacaktır. Bu olumsuzluk, bir ulusun geleceğe yansıyan başarısızlığı olarak düşünülebilir"* (Demir vd. 2007, s. 185).

Ana dilin, eğitim kavramıyla mı veya öğretim kavramıyla mı ele alınması gerektiği üzerinde duran Latif İltar (2018, s. 10-11), dil öğretimi açısından öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin *anlama* ve *anlatma* olarak iki beceriye dayandığını; bunun da okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi işlevler ile gerçekleşeceğini aktarmaktadır. Sayılan bu dört maddeyi Avrupa Konseyi, bireylerin yeterliliklerini belirleme ve bir standarda göre değerlendirme noktasında ele almaktadır. Bu kapsamda belirlenen seviyeler şunlardır: A1-A2: Temel kullanıcı; B1-B2: Bağımsız kullanıcı; C1-C2: Yetkin kullanıcı" (Serin 2017, s. 14-15).

Türkçenin ana dili olarak öğretiminde ölçünlü (standart) dilin edinimi ve beklenen düzeyde kullanımı hedeflenmektedir. Bu amacı temin için hazırlanan yayınlarda öncelikli olarak yazım yanlışları ve dilin temel kuralları ele alınmıştır (Alyılmaz vd. 2018, s. 22, 24). Diğer yandan, dil öğretiminde uygulayıcıların da standart dili yanlış kullanımı, ağızlara bağlı olarak gerçekleşen ifade farklılıkları da dikkat etmesi gereken unsurlar arasında sayılmaktadır.

Türkçenin temel söz varlığının ana dili olarak öğretiminde aktarılmasına işaret eden Nilüfer Serin (2017, s. 30), bu amacın gerçekleşmesiyle birlikte, kullanılan kaynaklarda öncelikli olarak hangi sözcüklerin yer alacağının belirleneceğini böylece bunun öğrenen ve öğreten için kolaylaştırıcı olacağını

belirtmektedir. İletişim boyutunda kişinin kendisini ifade etmesinin ve anlaşılmasının, söz varlığı etrafında şekillendiği düşünüldüğünde, öğrenen-kaynak-öğreten boyutunun, kazanılan kelime hazinesinin önemi anlaşılacaktır.

2.2.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Yabancılara Türkçe öğretimi, öncelikle Eğitim Fakülteleri bünyesinde Türkçe Eğitimi bölümlerinde lisans ve lisansüstü düzeyde verilmektedir. Yabancılara Türkçe Öğretimi adı altındaki ana bilim dallarının kurulması gerek şekillenen program yapısının gerekse akademik personel niteliğinin uygunluğu açısından önemli adımlar olmuştur. Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezlerinin aktif hâle gelmesi de başka bir adımdır. Ulusal ve uluslararası seviyede yapılan toplantılar, makale ve kitap yayınları (Serin 2017, s. 11), eksiklerin giderilmesi yanında bu alanın daha sistemli ve Türkçenin doğru şekilde, kültür öğelerini de kapsayacak biçimde öğretilmesi için takip edilmesi gereken hususları ortaya çıkarmak adına planlı adımlardır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde öncelikle temel söz varlığının ön plana çıkartılması ve ihtiyaç duyulan temel kelimelerle başlanması gerekliliği, bu alanda çalışanlar tarafından vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra nasıl bir program yapısı içinde öğretim sürecinin planlanması gerektiği, bu alanda faaliyet gösteren kurum ve kuruluşların ortak yöntemlere sahip olmayışı ve hitap edilen topluluğun farklı yaş, eğitim ve meslek farklarını gözetmeyen uygulamalar sorun başlıkları arasındadır. Dört temel dil becerisinin kazandırılması (Baran 2011, s. 169-170; Tıraşoğlu 2019, s. 21) hem başlangıç noktasını hem de varılması planlanan hedefi oluşturmaktadır.

Söz varlığının içerdiği ögeler, çalışmalarda farklı muhteva ve maddeler hâlinde ele alınmaktadır. Yaygın olarak gördüğümüz alt başlıklar arasında özellikle temel söz varlığını oluşturan örnekler arasında atasözleri, deyimler, ikilemeler, terimler, kalıp (ve kalıplaşmış) sözler üzerinde durulmaktadır. Ana dili Türkçe olmayanların öncelikle "terim" anlamlı sözcükleri kavramaları sağlanarak günlük hayata taşımalarının sağlanması üzerinde durulmaktadır. İşlevsel olmasının amaçlandığı bu düşünceden hareketle, konuşma dili ile yazı dilinin birlikteliği esas alınmaktadır. Bu amaca dönük olarak uygulamanın ön plana çıktığı, hemen her türden sözel yapının öğretilmesinin adaptasyonu ve dile hâkimiyeti sağlayacağı (Hayran 2019, s. 240, 245), diğer yandan da sürekliliği kolaylaştıracağı öngörülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimindeki eksiklerden biri kabul edilen "yöntem" problemine seçenek olarak "İşlevsel Kavramsal Yaklaşım"ı değerlendiren araştırmada (Deniz vd. 2011, s. 310-311), bu yaklaşımın Avrupa Konseyi çalışmalarına dayandığı aktarılmaktadır. İşlevsel Kavramsal Yöntem, öncelikle iletişim niteliğiyle öğretimin belirleyiciliği üzerinde durmakta ve dilin kulla-

nıldığı "durumlar"ı, bu itibarla "bağlam"ı öğretim sürecinde değerlendirmeye almaktadır: *"Dil öğretimi sürecinde karşılıklı konuşmaya yer verilirse bunlar ezber şeklinde olmaz ve iletişim merkezli olarak tasarlanır. İletişim ortamı oluşturma ise ilk dersten itibaren sağlanmaya çalışılır. Sıralama dilbilimsel yapıya göre değil, içerik, işlev ve ilgilenilen alana göre belirlenir.../...İşlevsel kavramsal yaklaşım temelli izlence ve programlarda otantik materyallere sıkça yer verilir; çünkü dil, sadece sınıfta karşılaşılan ve kontrol edilebilen bir öge değildir. Dil öğretimi ortamı, dilden soyutlanmış bir sosyolojik laboratuvar olarak ele alınamaz.../...Dil öğretimi, sadece dil kalıplarının öğrenenlere aktarıldığı sade bir etkinlik süreci değildir. Bu süreçte yöntem kadar kültürel yapı da kendisini göstermektedir. İşlevsel kavramsal yaklaşım, bu iki unsuru bir araya getirebilmiş bir yaklaşımdır"* (Deniz vd. 2011, s. 311-312, 318).

İfade edildiği gibi temel ve yan anlamlarıyla birlikte tanımak, öğretimi de kolaylaştırmaktadır. Bunun da metin bütünlüğü içinde ve konu-olay esasına bağlı olarak sürdürülmesi gereklidir. Öğrencilerin bağlam temelli kelime öğretimi yöntemiyle öğrenmeyi eğlenceli ve zevkli olarak değerlendirdikleri ve farklı buldukları tespit edilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, bağlam temelli kelime öğretimi yönteminin, dersleri daha ilginç ve daha eğlenceli hâle getirdiği, öğrenciler tarafından ilgi çekici mahiyette bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bitir 2017, s. 33, 72).

Türkçenin türetme ve birleştirme niteliği, soyut ve somut kavramları oluşturmasında kolaylaştırıcı özelliktir. Kavramlaştırma boyutunda, somut nesnelere (doğaya) dayalı gerçekleşen süreç, ifade edilmek istenenin daha canlı olarak aktarılmasını sağlamaktadır (Aksan 2004, s. 43, 57). Kelime ve onun üst yapısını oluşturan kavram alanındaki gelişmeyle (değişme, ayrışma), yeni "durum"u veya "kavram"ı tek bir kavram işaretiyle ifade etmek güçleşir. Türkçede kavramlar hem morfolojik yolla (ekler vasıtasıyla) hem de sentaktik (söz dizimsel) yolla işaretlenmektedir. Bu biçim özelliklerinden hareketle Semra Alyılmaz (2018b, s. 12, 23), Türkçenin hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarındaki kelime türetme sürecine dair eksikliklerin giderilmesinin, Türkçenin söz varlığının sistemli bir şekilde öğrenilmesini sağlayacağını belirtmektedir.

2.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil öğretimi, kişinin ana dili dışında bir dilde dinleyip okuduklarını anlayıp anlamlandırmasını, yazılı ve sözlü ifade etme becerilerinin gelişmesini hedefler (Bayraktar 2019, s. 128). Dil öğretiminde, uyulması gereken ve uygulanması durumunda başarıyı sağlayacak yöntem ve ilkeler bulunmaktadır. Günümüzde kurumsal çatı altında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan bu faaliyetler, dil ve kültür politikaları çerçevesinde şekillenmektedir.

Türkçenin yurt dışında öğretilmesi, kurumsal yapı altında önemli çalışmalarla sürdürülmektedir. Türkoloji kürsüleri ve Yunus Emre Enstitüsü oldukça önemlidir. Yabancı ülkelerde bulunan üniversitelerin Türkoloji kürsüleri (enstitüler ve araştırma merkezleri) uzun yıllara bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Bir kısmının kapanmasıyla birlikte bu çalışmalarını devam ettiren nitelikli örneklerin varlığı yeni planlamalara da imkân tanımaktadır.

Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında 40'tan fazla kültür merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde Türkçe öğretilmekte, farklı ülkelerde eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji Bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir. Kültür merkezleri aracılığıyla kültür sanat etkinlikleri yapılmakta; akademik nitelikli olanlarla birlikte faaliyetler düzenlenmektedir. Türkiye'den uzman isimlerin katılımıyla sağlanan uygulamalar, Türkçenin tarihî ve güncel kaynak eserlerinin kullanılması ile desteklenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) (Serin 2017, s. 13), Maarif Vakfı, Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) gibi kurum ve kuruluşlar da doğrudan ve dolaylı olarak bu kapsamda çok çeşitli konu ve alanlarda faaliyet üstlenmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde seviyelerin tespit edilmesi ve uygun materyalin kullanılması, planlama açısından öncelikli adımıdır. Yabancı dil olarak Türkçede sözcük öğretiminde temel <başlangıç> olarak belirlenen sözcüklerin nasıl öğretileceği hususu, sözcük öğretiminin "plan"-lanmasının temelini oluşturmaktadır. Sözcük öğretim sürecinde yabancı dil öğrencilerinin öncelikli gereksinimleri göz önünde bulundurulmaktadır (Koç 2019, s. 10, 43). Bu amaca matuf olarak kullanılanlarla birlikte, yeni hazırlanacak kitapların "seviyelere uygun kelime kadrosuyla oluşturulmuş metinlere yer vermesi" gerekmektedir (Kalenderoğlu 2015, s. 82-83). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki tanımlanmış seviyelere uygun olarak kültürel unsurlar önceden tespit edilmeli ve tekrara düşülmeden mümkün olduğunca geniş bir şekilde verilmelidir. Diğer taraftan da konuşma diline ait, çeşitli ortamlarda kullanılan kalıp ifadelere, basit şekliyle deyimlere, özlü sözlere de yer verilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında, öğrencinin ana diliyle karşılaştırmalar yapmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmesine "deyim" kullanımını değerlendiren Çalışkan (2010, s. 271, 273), öğrencinin sık karşılaştığı en işlevsel deyimlerin seçilmesi gerektiğini belirtir. Bu deyimler arasındaki "ince ayrımları" fark ettirmenin aynı zamanda deyim ile ait olduğu kavram arasındaki ilişkinin kurulabileceğini ve anlaşılmasının kolaylaşabileceğini işaret eder. Bu kapsamda metafor ve deyim öğretiminde "Kavram-

sal Anahtar Modeli[9]"nin hangi düzeyde etkin olabileceğini inceleyen Nihal Çalışkan (2013, s. 103, 117-118) metafor etkinlikleri aracılığıyla kavramsal anahtarlara ilişkin bilgi sahibi olan öğrencinin, deyimlerle ilgili etkinliklerde bunu pekiştirdiğini ifade etmektedir. Deyim öğretimi söz konusu olduğunda kavramsal anahtarlar kadar deyimleri oluşturan kelimeler de önemlidir. Kavramsal anahtarların çok açık olduğu durumlarda bile, "ayakları yerden kesilmek" örneğinde olduğu gibi deyimi oluşturan kelimelerin çağrışımları hatalı yorumlara neden olabilmektedir. Çalışkan'ın verdiği uygulama bilgisi şöyledir: *"Kavramsal Anahtar Modeli'nin metafor ve deyim öğretimi konusunda etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ancak modelin uygulanışı, hangi yaş ve sınıf düzeyinde hangi kavramsal anahtarlar ve deyimlere yer verilebileceği, özellikle de modelin Türkçe dersi müfredatına nasıl yerleştirilebileceği konusunda başka çalışmalara ihtiyaç vardır. Bunun dışında Kavramsal Anahtar Modeli doğrultusunda yapılan öğretimin figüratif dil becerilerinin gelişimi yanında diğer dil becerilerinin gelişimine nasıl katkı sağladığı da araştırılmalıdır*" (Çalışkan 2013, s. 118-119).

Kalıp ifadeler, bu kapsamda üzerinde durulan ve kullanımı itibarıyla da başarılı sonuçlar veren alanlardan biridir. Atasözü, deyim, ikileme, özdeyiş, birleşik sözcük, slogan, argo, klişe ifadeleri içermekle birlikte bunların dışında da örnekleri ve işlevleri olan söz grupları görülmektedir. "Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde kalıp söz kullanımı, toplumdilbilgisel ve pragmatik bir yeterlik olarak her düzeyde vurgulanmaktadır" (Bayraktar 2019, s. 129). Öğretimi etkileyen en önemli faktörleri; öğrenirin özellikleri (yaş, zekâ, motivasyon düzeyi, sahip olunan kültür ve hedef kültüre karşı tavır) ve öğretimin nitelikleri (öğretmen, zaman, öğrenme ortamı, program, uygulanan yöntem ve yaklaşımlar, öğretim ilkeleri) olarak sıralayan Semra Bayraktar (2019, s. 138), hedef dil konuşurlarıyla etkileşime girmenin, kalıp söz varlığını hem gerekli kıldığını hem de geliştirdiğini belirtmektedir. Televizyon dizi ve gösterileri, filmler, sosyal medya, şarkılar, gazete, kitap gibi kaynakların da bu öğretimde kullanılabileceğini aktararak işlevsel boyuta dikkat çekmektedir: *"Kalıp sözler yabancı dil öğrenirlerinin iletişimsel becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Hızlı ve akıcı iletişimin anahtarı olan kalıp sözler, yabancı dil öğretiminde özellikle "işlevlerinin neler olduğu ve nasıl öğretilmesi gerektiği" soruları çerçevesinde ele alınmaktadır. Kalıp sözlerin temel işlevi, bireylerin gerek fiziksel gerekse sosyal ihtiyaçlarını en az çabayla ve anlaşılır bir şekilde iletmesini sağlayarak yaşamını sürdürmesinde pratik bir iletişim aracı olmasıdır. Bu pratiklik aynı zamanda konuşmanın hızlı ve akıcı olmasında da önemli bir etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalar*

[9] "Kavramsal Anahtar Modeli, 1980'de Lakoff ve Johnson tarafından sistemli biçimde ortaya konan Kavramsal Metafor Teorisi esas alınarak geliştirilmiştir" (Çalışkan 2013, s. 116).

dinleme, konuşma, okuma ve yazmada hızın ve akıcılığın sağlanmasında kalıp sözlerin önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Kalıp sözlerin temel dil becerilerinin yanı sıra sosyal ve kültürel uyuma etkisi de yabancı dil alanındaki araştırma konularından biridir" (Bayraktar 2019, s. 141, 186).

Dil öğretim sürecinde, hedef dile ait kültürün aktarılması yanı sıra farklı kültürlerle kurulacak ortaklıkların da bir arada kullanılması gerekmektedir. Bunun kültürlerarası iletişim boyutunda hem dil özellikleri hem de o dilin kavramlarının taşınması biçiminde bütünleştirilmesi gerekmektedir. Dili öğrenen bireyin, kendi kültürü ile dilini öğrendiği kültürü, kuracağı bağlantıları üzerinden kavraması ve bunu gündelik hayata aktarabilmesi, öğrenme sürecinin hem sürekliliğini sağlamakta hem de işlevselliğini oluşturmakta yardımcısı olacaktır. Bu da dil öğretiminin kültürel boyutu ile kişisel boyutunu birleştirecektir.

Dil seviyesinin tespiti, üzerinde durulan hususlar arasında yer almaktadır. Hangi seviyede nasıl bir kelime kadrosu olacağı ve buna bağlı olarak gramer yapılarının aktarılması bir bütünlük hâlinde verilmelidir. Kullanılacak metinleri "kurgu" ve "özgün" olmak üzere iki temel grupta değerlendiren İltar (2018, s. 100, 2016), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında kullanılan öğretim setlerinin farklılığı üzerinde durmakta ve bunların temelde benzer özellikler içermesi gerektiğini belirterek, denklik sağlanmasının önemine işaret etmektedir. Özellikle kurumsal yapı altında gerçekleşen programlarda, yöntem ve programa bağlı olarak şekillenen uygulamanın ve kullanılan materyalin yapısına dair önerilen maddeler şöyledir:

1. Ders kitabı yazarları orta ve ileri seviyelerde özgün metinleri kullanmalı, temel seviyede ise özgün metinlerin oranını geçmemek üzere kurgu metinlere de yer vermelidir.

2. Metinlerin farklı türlerden oluşmasına özen gösterilmelidir.

3. Kullanım işlevli metinler, dil öğrenicilerinin gündelik hayat kullanımlarına yönelik metinler olduğu için temel seviyede edebî metinlerden daha fazla olmalıdır.

4. Kelime sıklığı çalışmaları yapıldıktan ve seviye odaklı ders işleme süreleri belirlendikten sonra deneysel ve yarı deneysel çalışmalarla bir metinde en fazla kaç kelimenin kullanılabileceği tespit edilmelidir.

5. Dil bilgisi yapılarının öğretiminde sezdirme yolunun kullanılması tercih edilmeli, dil bilgisi yapısına ait açıklamalara yer verilmeden önce bir okuma veya dinleme metninde dil bilgisi yapısı öğrencilere sezdirilmelidir.

6. Okuma metinlerinde yer alan öğretilmemiş dil bilgisi yapıları öğrencilerin metni anlamlandırmasına olumsuz etki yapacağından okuma metinleri içerisinde sezdirme amacı olmayan öğretilmemiş dil bilgisi yapılarının kullanılmamasına özen gösterilmelidir (İltar 2018, s. 217-220).

Kullanılan kitapların içerik özelliğini uygulama teknikleri ve aşamaları takip etmelidir. İçeriğin aktarılması için yöntemlerin hiyerarşi içinde kullanılması, öğretim teknikleri ve metodoloji, bütünün parçalarıdır. Uygulama noktasında Nuray Senemoğlu (1988, s. 113-114), öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilmesine ilişkin ders kitaplarından hareketle şu önerileri yapmaktadır: "Öğrencilerin hangi davranışları kazandıkları, bunların hangilerinde yetersiz oldukları ya da hiç kazanamadıkları belirlenmeli, eksik davranışların tamamlanması, yanlışların düzeltilmesi için ek öğrenme olanakları ve zaman sağlanmalıdır."

Kendi dili dışında ikinci bir dil öğrenme sürecinde Türkçe son yıllarda daha yoğun olarak ilgi görmekte ve özellikle kurumsal yapı altında gerçekleşen uygulamalarla bu alanda önemli adımlar atılmaktadır. Ana dili dışındaki dilin kurallarını sonradan öğrenenlerin, farklı kültür alanında bulunmanın dezavantajıyla zorlandıklarını ve bazen de başarısız olduklarını aktaran İsmet Çetin (2020, s. 59), kelime ve kavram öğretiminde yaşanan zorluklarla birlikte öncelikle Türkçeyi telaffuz etmekte yaşadıkları probleme dikkat çekmektedir. Türk Dil Kurumu'nun "sozluk.gov.tr"; TRT'nin "trttelaffuz.com"; Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı; Gazi Üniversitesi TÖMER'in A1 ve A2 düzeyine yönelik ders kitaplarına ek olarak hazırlanan Z-kitap uygulamaları farklı telaffuz etkinlikleri içermektedir. Telaffuz ve uygulamalar üzerinde duran Mustafa Kurt (2020, s. 136-137) yapılması gerekenleri öncelikli olarak şu başlıklarda sıralamaktadır: Türkçenin yapı, anlam ve söyleyiş özelliklerini dikkate alan telaffuz eğitimine yönelik bir çerçeve programı ve "sesli sözlük"-ler hazırlanmalıdır. Türk Dil Kurumu'nun yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik herkese açık, bilimsel temellere ve sıklık sözlüklerine dayanan, seviyelendirilmiş bir sözlük hazırlaması bu alana önemli katkı sağlayacaktır. Türkçe kelimelerin söylenişine ilişkin, yabancıların kolaylıkla kullanabileceği ve uluslararası ölçütlere uygun, dil düzeylerine göre yapılandırılmış "söyleyiş sözlükleri" ve çevrimiçi uygulamalar oluşturulmalıdır.

SONUÇ

Bir dilin varlığını koruması, kurallarına uymak kadar bilinçli kullanım farkındalığıyla mümkündür. Türkçenin hem tarihe bağlı derinlikli yapısı hem de konuşulduğu geniş coğrafya, ortaklıkları ve bazı önemli farklılıkları bir arada bulundurmaktadır. "Kavram" oluşturma ve içeriğini genişletme tam da bu ortaklık ve farklılık arasında anlam kazanmaktadır. Somut kavramlardan

soyut yapılara veya soyuttan somuta geçişin bu tarihî dönemlerle ve eski-yeni coğrafyalarla daha işlevsel olduğu görülmektedir. Kavramları anlamlandıran kelime ve kelime grupları lehçe, ağız ve şive özellikleriyle bu alandaki dil birimleri olarak çeşitlenmektedir.

Kavram öncelikle olguların ve nesnelerin genel özelliklerini belirgin hâle getirir. Bilindiği gibi iletişimi sağlayan dil yapısında varlıkların kendisi değil, temsil niteliğindeki adlar kullanılmaktadır. Bu adlar da gösterge veya kavram olarak, dilin ifade gücüne bağlı bütünlükte kuşaklar arasında taşınmaktadır. "Toplumsal olarak kabul edilmiş sözcüklerin ortak anlamı" şeklinde nitelenen kavramlar, ortak düşünce ve kabullerin oluşmasında da işlevsel açıdan görev üstlenirler. Sözcüklerin ancak içinde bulundukları cümle ve sözlü-yazılı metin bütünlüğünde anlam kazandığını düşündüğümüzde, kavramların daha somutlaştırıcı görev üstlendiğini ifade edebiliriz. Bu özelliğiyle kavramlar hem sınırlılık oluşturma hem de yeniden üretilme yönleriyle ilişki içinde şekillenir. "Anlam" özelliğinin de bu bütünlükte belirleyici yapı olduğunu vurgulamak gerekir.

Kavramlar maddeye dayalı varlıkları, olay ve durumları, duygu-düşünce ve devamlılık taşıyan konuları ayırt etmede ve bu yapılar arasında belleğe dayalı ilişki kurmada görev üstlenmesiyle birlikte dil ve düşünce örtüşmesine bağlı olarak şekillenmektedir. Birey bilgi-tecrübe-deneyim biçimlerine dayalı olarak kavramları tanımaktadır. Ortaklık, benzerlik, zıtlık gibi hususlar, bu süreçte zihnin algılama ve niteleme sürecindeki hareket noktalarını oluşturmaktadır. Elbette bu aşamada dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerile de süreçle ilişkili belirleyici ya da yol gösterici unsurlar arasındadır. Sürekliliğin önemine bağlı olarak kişinin hayatı boyunca öğrenme ve yeni kavramlar üretme içinde olması onun sadece pasif öğrenen değil aynı zamanda aktif olarak yeni madde-olay-konu-durum unsurlarına dayalı şekilde üreten olmasını da sağlamaktadır.

Kavramların oluşumunda söz varlığının yanı sıra deyim, kalıp sözler, atasözleri ve zengin anlatım biçimlerinin etkisi bulunmaktadır. Günlük hayatın değişimiyle birlikte çeşitlenen kelime hazinesi maddi ve manevi yapısına bağlı şekilde hem kavram oluşturmanın hem de kavramların üst başlığında çeşitlenen kelime dağarcığının gelişmesiyle devam ettirilmektedir. Dil becerilerinin okul eğitiminin başladığı yaşlardan önce kazanıldığı düşünülürse, birbirini tamamlayan sürekliliğin önemi daha açık görülecektir. Temel söz varlığı, ilerleyen eğitim aşamalarında ve gelişim dönemlerinde kavram oluşturma ve yeni soyut karşılıkları üretme imkânını da sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Aksan, Doğan (1969), "Türkçe Araştırmalarında Yeni Yollar", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, Cilt 17, s. 45-55.

Aksan, Doğan (1971), "Kelimebilimi ve Anlambilimi Ölçülerinden Yararlanarak Bir Yazı Dilinin Eskiliğini Saptama Yolları, I: Kavram Alanı-Kelime Ailesi İlişkileri ve Türk Yazı Dilinin Eskiliği Üzerine", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, Cilt 19, s. 253-262.

Aksan, Doğan (2004), *Türkçenin Sözvarlığı-Türk Dilinin Sözcükbilimiyle İlgili Gözlemler Saptamalar*, Engin Yayınevi, 3. Basım, Ankara.

Aksan, Doğan (2006), *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Engin Yayın Evi, 4. Basım, Ankara.

Alyılmaz, Semra vd. (2018), "Ağız Bilimi Çalışmalarının Türkçe Öğretimi Açısından Önemi", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, *45*, Bahar, s. 7-38.

Alyılmaz, Semra. (2018b), "Türkçede Birden Fazla Anlam Ögesiyle (Sentaktik Yolla) Kavramların İşaretlenmesi", *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, *1*, Cilt 3, s. 11-25.

Atasoy, Ülüve (2019), *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kavram Öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Ay, Övül Ezgi (2018), *Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kavram Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkındaki Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aydoğdu, Zeynep (2019), *Çocuğa Hitap Eden Animasyon Sinema Filmlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Baran, Erol (2011), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metodoloji", *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010-İzmir), Bildiri Kitabı*, Ed: İlyas Yazar, s. 167-170.

Baş, Bayram (2011), "Türkçe Öğretimine Katkıları Açısından İlköğretim Yüz Temel Eser", *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010-İzmir), Bildiri Kitabı*, Ed: İlyas Yazar, İzmir, s. 171-181.

Bayraktar, Semra (2019), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Kültür Aktarım Aracı Olarak Kalıp Sözler*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Bilgin, Dilek (2018), *Türkçe Dersinde Bulmaca ile Kavram Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Derse Karşı Tutuma Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Biray, Nergis (2009), "Denizli Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar", *Turkish Studies International Periodical fort he Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4/8, Fall, s. 747-776.

Bitir, Tufan (2017), *Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Yönteminin Kelime Kazanımına Katkısı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Boz, Erdoğan (2008), "Ağız Atlasları", *Turkish Studies International Periodical Fort he Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 3/3, Spring, s. 152-166.

Boz, Erdoğan (2017), "Türkiye'nin İlk Dil Atlası: Eskişehir İli Dil Atlası", *Türk Dili Dergisi*, Yıl 67, *789*, Eylül, s. 80-92.

Bulduk, Türker Barış (2019), "Oyun Adlarının Türkiye Türkçesi Ağızlarında Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme", *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16 (2)*, s. 394-443.

Buran, Ahmet (2002), "Konuşma Dili Yazı Dili İlişkileri ve Derleme Faaliyetleri", *Türkbilig Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, *2002-4*, s. 97-104.

Caferoğlu, Ahmet (1954), "Azerbaycan ve Anadolu Ağızlarındaki Moğolca Unsurlar", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, s. 1-10.

Cevher, Taha Yasir (2019), *Öge Gösterim Kuramına Dayalı Kavram Öğretiminin Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Cin, Ali (2011), "Arıkuyusu/Kuşak (Gülnar) Ağzı", *MJH-Mediterranean Journal of Humanities*, *I/2*, s. 21-46.

Coşar, Mevhibe vd. (2017), "Derleme Sozlüğü'nde Kap Kacak-Eşya Adları", *Mutfak Gereçleri Kitabı*, Ed: Emine Gürsoy Naskali, Kitabevi Yayını, İstanbul, s. 87-168.

Çağır, Sibel (2020), *Sosyal Bilgiler Kavramlarının Öğretiminde Zekâ ve Akıl Oyunları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çalışkan, Nihal (2010), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtar Aracılığıyla Deyim Öğretimi", *International Periodical For the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5/4, Fall, 258-275.

Çalışkan, Nihal (2013), "Kavramsal Anahtar Modeli ile Metafor ve Deyim Öğretimi", *Bilig Dergisi*, *64*, Kış, s. 95-122.

Çalışkan, Nihal (2018), "Ağız Atlasları", *Ağız Atlası Kılavuz Kitabı-Türkiye Türkçesi Ağız Atlasına Hazırlık*, Ed: Leylâ Karahan, Akçağ Yayını, Ankara, s. 13-81.

Çetin, İsmet (2020), "Ana Dili Türkçe Olmayanlara Türkçe Öğretiminde Telaffuz Problemi", *Prozodi (Bürün Bilim) ve Konuşma Çalıştayı (28 Haziran 2019) Bildirileri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ed: İsmet Çetin, Ankara, s. 57-65.

Çifçi, Musa vd. (2018), "Derleme Sözlüğüne Katkılar (Emirdağ/Burunarkaç Köyü)", *Turkish Studies International Periodical fort he Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 12/15, p.211-232.

Çitgez, Muhammet (2018), *Dede Korkut Hikâyeleri'nin Söz Varlığı*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ardahan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ardahan.

Demir, Celal (2006), "Türkçe Dil Bilgisinde Terminoloji Sorunu", *Belleten*, *2006-1*, s. 81-100.

Demir, Celal (2006), "Türkçe-Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti", *Millî Eğitim*, *69*, 2006, C 34.

Demir, Celal vd. (2007), "Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları", *Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*, Cilt IX, Aralık, s. 177-192.

Demirci, Metin (2017), "Osmaniye, Düziçi Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-2", *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *19 (33)*, s. 36-44.

Deniz, Kemalettin vd. (2011), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde İşlevsel Kavramsal Yaklaşıma Yönelik Uygulamalar", *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010-İzmir), Bildiri Kitabı*, Ed: İlyas Yazar, İzmir, s. 310-318.

Direkçi, Bekir (2018), "Derebucak (Merkez) Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar", *Turkish Studies Language/Literature*, Volume 13/20, summar, p.383-402.

Erdoğan, Songül (2016), "Niğde Yöresi Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar-1", *TÜBAR XL*, Güz, s. 69-82.

Eziler Kıran, Ayşe (2014), "Dilbilim, Anlambilim ve Edimbilim", *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 9/6, Spring, p.719-729.

Genç, Safiye vd. (2016), "Türkiye Türkçesi Ağızlarında 'Domates, Kedi, Patates' Kelimeleri ve Bir Kelime Haritası Denemesi", *MJH-Mediterranean Journal of Humanities*, *VI/1*, s. 185-205.

Gülsevin, Gürer (2013), "Ses Bilgisinde 'Çevre Şartı' Kavramı ve Ağız İncelemelerindeki Önemi", *Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/9, Summer, p.49-62.

Güner, Nurhan (2018), *Türkçenin Kadınla İlgili Söz Varlığı*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Güvenen, Ebru (2018), "Derleme Sözlüğü'nden Hareketle Kahramanmaraş Ağzına Ait Bir Söz Varlığı Denemesi", *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7/4*, s. 2260-2272.

Güzel, Abdurrahman vd. (2011), "Türkçe Eğitimi Açısından Okul Sözlükleri", *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010-İzmir), Bildiri Kitabı*, Ed: İlyas Yazar, İzmir, s. 449-456.

Hayran, Tuğba (2019), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Söz Varlığına Yönelik Bir İnceleme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

İltar, Latif (2018), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kalenderoğlu, İhsan (2015), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey (A1, A2) Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı", *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum-Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *12*, Cilt 4, Kış, s. 73-83.

Karahan, Leylâ (2009), "Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi", *Turkish Studies International Periodical fort he Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4/8, Fall, p.23-30.

Karahan, Leylâ (2017), *Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Karahan, Leylâ (2020), "Ağız Araştırmalarında Fonetik Laboratuvarlarının Önemi", *Prozodi (Bürün Bilim) ve Konuşma Çalıştayı (28 Haziran 2019) Bildirileri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ed: İsmet Çetin, Ankara, s. 85-92.

Kılıç, Figen (2007), "Kavramların Öğretiminde Kavramın İçerik Öğelerinin Açıklanmasının Akademik Başarıya Etkisi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*, Cilt 3, Aralık, s. 145-161.

Kıran, Zeynel vd. (2006), *Dilbilime Giriş*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Koç, Emine Kübra (2019), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Kalıp Söz Kullanımlarının İncelenmesi İstanbul Üniversitesi Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkmaz, Zeynep (2003), "Türk Dilinin Eski Kültür Mirasının Anadolu Ağızlarındaki Devamı", *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, s. 159-167.

Korkut, Gizem (2019), "The Names of the Agriculture which Passed in the Scanning Dicrionary (Tarama Sözlüğü'nde Geçen Tarım Adları)", *International Journal of Language Academy*, Volume 7/2, June, p.165-180.

Köroğlu, Mustafa (2016), *Çizgi Filmlerle Kavram Öğretimi: Pepee ve Caillou Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kurudayıoğlu, Mehmet vd. (2005), "Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*, Cilt 25, s. 293-307.

Kurt, Elif (2018), *Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Kavram Öğretiminde Animasyon ve Hikâye Kullanımının Başarıya Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Kurt, Mustafa (2020), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Telaffuzun Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalar", *Prozodi (Bürün Bilim) ve Konuşma Çalıştayı (28 Haziran 2019) Bildirileri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ed: İsmet Çetin, Ankara, s. 133-137.

Küçük, Salim (2016), "Derleme Sözlüğü'nde Çocuk Diline Ait Adlandırmalar", *Turkish Studies International Periodical fort he Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 11/10, Spring, p.423-442.

Onan, Bilginer (2016), "Söz Varlığı Terminolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması", *Millî Eğitim*, *210*, Bahar, s. 11-29.

Öz, Nimet (2019), *Sosyal Bilgilerde Yaratıcı Dramanın Kavram Öğretimine Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Özcan, Seher (2018), *Sabahattin Ali'nin Kuyucaklı Yusuf Romanında Sözvarlığı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Özden, Muharrem (2017), "Bilecik Ağzından Derleme Sözlüğüne Katkılar", *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *11*, Cilt 5, s. 273-315.

Pilav, Salim (2011), "Türkçede Söz Varlığı Üzerine Yapılan Araştırmalara Dair Bir Değerlendirme", *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010-İzmir) Bildiri Kitabı*, Ed: İlyas Yazar, İzmir, s. 754-760.

Polat, Suat vd. (2019), "6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Bazı Kavramların Algılanışları ve Kavram Yanılgıları", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *23*, Aralık, (Özel Sayı), s. 2057-2072.

Senemoğlu, Nuray (1988), "Öğrenme Düzeyini Yükseltme", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*, Ankara, s. 105-115.

Senemoğlu, Nuray (2013), *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*, Yargı Yayınevi, 23.Baskı, Ankara.

Serin, Nilüfer (2017), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Hazırlanmış Ders Kitapları ile Bu Kitapları Kullanan Öğrencilerin Söz Varlığının Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Soylu, Tuğba (2019), *Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Ortaokul Öğrencilerinin Kavram Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Sucu, Merve (2019), *Kitle İletişim Araçlarından Televizyonun Türkçe Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şeker, Mustafa (2010), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrenme Stillerinde Uygun Etkinliklerin Kullanılmasının Öğrencilerin Öğrenme Düzeyi ve Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Üzerindeki Etkinliklerin Araştırılması*, Yayım-

lanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taner, Ali Haydar vd. (1950), *Özel Öğretim Metotları*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Taşlıova, Mete (2013a), "Amerika'da Hikâye Tekniğiyle Eğitim: Storytelling Festivaller ve İnternet Siteleri", *Bengü Bitig Dursun Yıldırım Armağanı*, Ed: B. Gül, F. Ağca, F. Gökçe, Türkbilig Yayınları, Ankara, s. 1-4.

Taşlıova, Mete (2013b), "Derleme Sözlüğü'ne Kars Ağızlarından Yeni Öneriler", *Muzaffer Akkuş Armağanı*, Yay. Haz: M. Akkuş, F. Dinçer, Kömen Yayını, Konya, s. 230-243.

Taşlıova, Mete (2015), "Folkloristik Çubuk Monografisi Nasıl Olmalıdır?", *Uluslararası Çubuk ve Çevresi Sempozyumu*, (09-10 Ekim 2015, Çubuk), Ankara.

Tekin, Feridun vd. (2019), "Giresun ve Yöresi Söz Varlığında Hayvan Adları ve Hayvancılık Kavramı Alanı", *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *9 (3)*, Kasım, s. 451-467.

Temizyürek, Fahri (2003), "Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi", *Türlük Bilimi Araştırmaları-TÜBAR*, XIII-2003, Bahar, s. 161-167.

TDK (2005), *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Tıraşoğlu, Cengiz (2019), *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik WEB 2.0 Araçları: KAHOOT Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Türk, Vahit (2004), "Sağ, Oñ, Sol Sözleri ve Kavram Alanları", *Türkbilig Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, *7*, s. 125-136.

Toker, Mustafa (2011), "Derleme Sözlüğü ve Mersin Ağzı Sözlüğü'ne Tarsus Yöresinden Katkılar", *Turkish Studies International Periodical for the Languages and History of Turkish or Turkic*, Volume 3/6, p.1229-1249.

Ülgen, Gülten (1996), *Kavram Geliştirme-Kuramlar ve Uygulamalar*, Geliştirilmiş 2. Baskı, Setma Baskı, Ankara.

Yaman Baydar, Işıl (2019), *Eğitici Oyuncaklarla Verilen Kavram Eğitiminin Çocukların Temel Kavram Kazanımına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, Faruk (2012), "Derleme Sözlüğü'ndeki Gizli Dil Verileri Üzerine", *Turkish Studies International Periodical fort he Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/4, Fall, p.565-578.

Yılmaz, Merve (2019), *Türk Halk Edebiyatı Unsurlarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Yaratıcı Yazmaya Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yolcu, Fırat (2018), *101 Türk Efsanesi Adlı Eserin Söz Varlığının Türkçe Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

XV. BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN BİLGİSİ VE METİN SEÇİMİ

İsmet ÇETİN*

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİN BİLGİSİ VE METİN SEÇİMİ

GİRİŞ

İnsanlık, tarihin ilk dönemlerinden kendi varlığının dışında içine doğduğu, birlikte yaşadığı toplum/ topluluk içinde varlığını sürdürür. Kişilerin bir arada yaşama iradesi sergilemeleri, "biz" bilinci çevresinde kümeleşmeleri, birbirleriyle etkileşim içinde olmaları, tespit ettikleri standart ortak değerleri birlikte yaşamaları ile mümkün olur. Bunun için toplum, varlığını devam ettirmek için sahip olduğu bilgi ve tecrübeyi, kültürel sistemi kendinden sonraki kuşaklara aktarmak zorundadır.

İnsanoğlunun kendisi ve içine doğduğu çevreyi, varlık alanıyla ilgili bilgi edinmesi, bunları hayata geçirmesi, ürettiği ve edindiği bilgi ve tecrübelerini içinde yaşadığı topluma, kişilere aktarması eğitim sayesinde olur. Eğitim süreci, ister örgün, ister yaygın olsun, toplumun ortak bilgi ve bilinciyle oluşturulan kurallara bağlı olarak devam eder. Tarihin ilk dönemlerinden itibaren eğitim sürecinde öğretilen, üretilen bilgi ve tecrübeler çeşitli yollar ve araçlarla hedef kitleye aktarılmaktadır. Aktarımlar, dönemin şartlarına göre taş, bronz, kil tuğla, kil tablet, ağaç tablet, ağaç kabuğu, papirüs, parşömen, tahta ve kâğıt ile bunlara kazılan/yazılan sembol, şekil ve yazılarla olmuş. Eğitim sürecinde, hedef kitlenin eğitim/öğretim materyal ihtiyacını karşılamak için bilgilerin ve bilgilerin aktarılmasına dair yöntemlerin belirlenip bir araya getirildiği kil tabletlerin –ilkel tarzda da olsa– Sümerler döneminde, M.Ö. 3000'li yıllarda ders kitaplarının ilk örnekleri olduğu kabul edilmektedir. Basit çizim, şekil ve sembollerle aktarılan dil ve matematik bilgileri, şüphesiz dönemin gereklerine uygun olarak işlenmiştir. Sonraki dönemlerde, günümüze gelinceye kadar, insanlık tarihindeki medenî tekâmül, teknolojik gelişmeye ve toplumsal değişime bağlı olarak hem ders materyali; buna bağlı olarak ders kitaplarında kullanılan malzeme, ders kitaplarında yer alması gereken bilgiler de değişerek gelmiştir. İnsanlık tarihindeki bu gelişme şüphesiz ilk dönemlerden itibaren Türk tarihi için de söz konusudur. MÖ 5000-3000 yılları arasına tarihlenen Anav Kültürü ve M.Ö. 2000-1000'li yıllarına tarihlenen Andronovo Kültür dönemlerinden itibaren izleri sürülen Türk tarihinde saymal taşlar, Dağlık Altaylarda bulunan yazılı taşlar, Gök Türk Bengütaşları, Eski Uygur yazılı belgeleri, Karahanlı dönemi eserleri ve bunların aktardığı bilgiler, insanlık

tarihindeki gelişmeyle paralellik göstermektedir. Bütün bu veriler, Türk toplumunda bilgi aktarımının yaygınlığını, bunun da okullaşma süreciyle olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda, okullaşma sürecinde kullanılan ders materyallerinin de olması gerekir. Bunun örnekleri, Uygur ve Karahanlı dönemi yazılı belgelerinde görülmektedir. O dönemde ders kitabı veya derste okutulan/okunan kitapların, kitapların muhtevaları veya içinde yer alacak metinlerin de dönemin norm ve kabullerine uygun olması gerektiği kabul edilmelidir.

Türkiye'de ders kitaplarıyla ilgili çalışmalar modern anlamda 1870'lerden itibaren –bir merkezden esaslarının belirlenmeyip kontrol edilmese de– başlamıştır. Cumhuriyet döneminde Meclis-i Kebîr-i Maarif'in devamı olarak 1926 yılında kurulan Talim ve Terbiye Dairesi ders, ders materyalleri ve ders kitaplarının standartlarını belirledi. Cumhuriyetin ilk dönemlerinden itibaren günün gereklerine göre yenilenen ders, ders programları ve bu çerçevede ders kitapları ile ders kitaplarına alınacak metinlerle ilgili prensiplerde de değişikliğe gidildi. En son değişiklik ve esasları; 14 Ekim 2021 gün ve 31628 sayılı *Resmî Gazete*'de yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği" ile belirlenmiş.

1. SÖZEL KÜLTÜR VE KİTAP

Sözel kültür ve sözün kutsallığı: Toplumların düşünceleri ve bunları ifade edebilmeleri, kullandıkları sözlerle onlara yükledikleri anlamlar, sözün alıcısının da bunları aynı şekilde anlamlandırması bireyleri topluluk yaparken toplulukları toplumun parçası hâline getirir. Bu sebeple insanlığın başlangıcından itibaren önemini koruyan, kendi kuralları içinde sürekli değişen ve dinamik bir yapıya sahip olan söz, insanoğlunun belki de en büyük hazinesidir: Konuşabilmek, söz söyleyebilmek ve seslere anlam yükleyebilmek. Sözün en önemli özelliğinden biri de estetik biçimlenmesi, bir sanat olarak ilk anlamından başka anlamlar kazanabilmesidir.

Kemal Abdullah, insanlığın ilk edebî yaratmalarından sayılan mitik anlatılar münasebetiyle, dilin kelimelerle seslendirdiği söz üzerinde durur: "Söz, mutlak hâkimdir. Söz alelade, şimdiki gibi cümlenin içinde eriyip giden söz değildir. Söz her şeyi içinde toplayabilen, gereğinde canlandırılan, şahit gösterilen ve aynı zamanda da cezalandıran veya hür bırakan bir güce sahiptir. Bu güç etik-ahlâkî seviyeden başlar ve fizikî mahiyet kazanmaya kadar yükselir... Aynı zamanda söz bütünüyle toplumu sembolize eder. Bu yüzden toplum da söz gibi dâhili bütünlüğe ve tamlığa sahip olmalıdır. Sözün söylendiği, iletildiği alanlarda farklı ses ve dil ile farklı nedenlerle söylendiği, hedef kişi veya kitlenin anlamadaki farklılığı, başta kişiler, küçük gruplar ve toplumun bütünü tarafından aynı anlamlandırılması, dilin birleştiriciliği, tek renkliliği olarak kabul edilir. Bu itibarla söz, sosyal yapının merkezide yer alıp birleştirici güce

sahip olma özelliğiyle dikkatimizi çeker. Aslında insanlığın toplum bilinciyle bir araya gelmesinin, birlik oluşturmasının asıl sebebi belki de sözdür. Çünkü toplumu; sözün kurallar çerçevesi, davranış normları ve sözün koyduğu hayat tarzı oluşturuyordu. Toplum bir bütün olarak sözün çocuğu olarak doğuyordu. Belki de 'İlk önce söz varmış.' diyenlerin sözünde bu hakikat gizliydi (Abdullah 1997, s. 54). İnsanlığın ilk dönemlerinden itibaren sözün önemi ve kutsallığı üzerinde duran Abdullah, insanlığın açık mekândan kapalı mekâna geçmesi (Abdullah buna mağara devri demektedir.) döneminde, bir öğretmen tipinin oluştuğunu ve bu öğretmen tipinin mağara devrini yaşayan/kapalı mekânda yaşamaya başlayan/ insanlığın söz vasıtasıyla dış dünya ile irtibatını sağladığını ifade eder. Bilge- öğretmen tipi diye adlandırdığımız bu prototip, sadece öğretmekle kalmaz, geleceğe dair tasavvurları da anlatan bir lider, dinî fonksiyonu da olan bir karakter olarak görülür. Bu karakterin liderliğini yaptığı toplumun ilk estetik sözleri de insanlığın çocukluk döneminde oluşur. Köprülü, Durkheim'ın görüşlerini de vererek ilkel toplumların dinî ayinlerinde dinlendirici bedii unsurların varlığından bahisle sadece edebiyatın değil, güzel sanatların kaynağını dinî ayinlere bağlar. Türklerin ilk edebî verilerinin de dinî/kutsal özellikleri üzerinde toplayan kam, oyun, baksı, ozan gibi adlarla anılan karakterlerce oluşturulduklarını, tarihî dönemlerde verdiği örneklerle izah eder (Köprülü 1989, s. 50-102). Sözün kutsallığını ifade eden Ong, toplumun mutabık kaldığı hazır kalıp ifadelerin bulunduğu, bunların kişi ve toplum beleğini pekiştirecek şekilde akla yerleştirildiğini, zor elde edilen bilginin de söz sayesinde değerli kılınıp saklandığını ifade eder (2003, s. 51). Sözlü kültür ortamında yaratılan söze dayalı veriler toplumsal belleği oluşturur. Zira toplumun ortak bilgi ve bilinciyle yaratılan sözlü, yarı sözlü, yarı sözsüz veya sözsüz veriler, toplumun "biz" bilinci çevresinde toplanmasını sağlar. Ortak bilgi ve bilinçle yaratılan bu veriler aynı zamanda kültürel aktarımın da temel elemanları olarak görülür. Mit, destan, efsane, masal, fıkra, hikâye, sözlü tarih bilgisi gibi sözlü ürünlerin yanında tören veya semboller de söz yardımıyla aktarılırlar.

Dursun Yıldırım, halkbilimi-sözlü ürün ilişkisi bağlamında: "Sözlü gelenekte yer alan tamamen ya da kısmen söz ile ve tamamen sözsüz yaratılan, ama sözlü geçiş ve iletişimle fertler arasında dolaşan veya nesilden nesle geçen tüm unsurları, yapı muhteva, biçim ve fonksiyonları ne olursa olsun sözlü kültür unsurlarıdır. Bunların her biri oluştukları sözlü ortam toplumunun ortak kabulleri olarak kendilerine mahsus bir gelenek yaratmışlardır. Her unsur bu gelenek içinde kendini korur, geliştirir veya değiştirir. Her unsur, kavram ve kapsamını bu gelenek içinde ifade etme imkânı kazanır. Gelenek kendini ortak kabul sahibi olan topluluğun -teoride en az iki kişi- veya milleti meydana geti-

ren fertlerin ihtiyaçlarına cevap verdiği ölçüde yaşatır" (Yıldırım 1998, s. 39) ifadeleriyle sözlü yaratıların dinamikliğini ve devamlılığını vurgular.

Sözden yazıya yeni bir medeniyetin doğuşu: Kutsallığı ya da toplumsal bellekte saklanıp kültür kodları hâlinde saklanan söz ve sözle oluşturulan veriler, sık tekrar, ezber, jest ve mimikle, semboller, dans veya müzik gibi başka unsurlarla desteklenip unutulmamaya çalışılır. Toplum belleğinde kalıplaşmış hâlde bulunan unsurların kalıcılığını sağlamak için sembollere, sembollerin sabitlenmesine; yani yazıya ihtiyaç duyulur. Sözlü kültür alanından sonra insanoğlu yazılı kültür alanını yaşar ve ürettiği bilgi, geçmişte yaşadığı tecrübeler sabitlenmek suretiyle daha kalıcı olur.

İnsanoğlunun sözlü ifadelerini çeşitli işaretlerle göstermesi üst paolitik döneme (MÖ 50.000 ila 10.000) rastlamaktadır. Ancak kaya resimlerinin yerini bazı sembol ve işaretlerin alması, seslerin çeşitli işaretlerle gösterilmesi Sümerler dönemine (MÖ 3000) dayandırılmaktadır. İlkel de olsa yazının kullanılması, insanlığın medeni tekâmülünün de işareti ve ifadesi olarak kabul edilir. MÖ 4. bin yılının ortalarında Mezopotamya'ya geldikleri kabul edilen Asyatik bir kavim olan Sümerlerin burada var olan halkın kültürüne kendi kültür unsurlarını katıp mevcut köy kültürünü şehir kültürüne dönüştürdükleri, böylece dünyanın ilk yerleşik medeniyetini kurdukları kabul edilmektedir. Başlangıçta ekonomik bir işaretleme/sembol kullanılarak hesapların tutulması yazının icadı düşüncesini geliştirir ve zamanla bu işaretler sistemi yazıya dönüşür. Sümer çivi yazısı adıyla bilinen yazı, üç bin yılı aşkın bir zaman Mezopotamya Anadolu ve İran coğrafyasında yaşayan toplumlar tarafından kullanılmıştır (Kılınç, 2009).

İlkyazı örneği olarak bilinen çivi yazısından sonra Mısır coğrafyasında kurulan medeniyetin hiyeroglif yazısı; Anadolu ve Akdeniz çanağında kullanılmış, başlangıçta taş veya kil tabletlere işlenen bu resim-yazı, "tanrıların yazısı" anlamında kutsal kabul edilmiştir. Başlangıçtan itibaren kutsallık atfedilen yazı, tarihî dönemler içinde kutsal sayılan sözün yerini almaya başlayacaktır. Taşa kazınan işaretler zaman içinde papirüse yazılacak, MÖ 7. yüzyıldan itibaren gelişerek daha kolay kullanılabilen ve yaygınlaşan semboller toplumun geneli tarafından bilinir, sıradan halk tarafından da kullanılabilir olmuş -demotik-, yazıya dönüşmüştür. Semboller yazıya dönüştükten sonra sonra Ptolemaioslar (MÖ 305-MÖ 30) ve Roma (MÖ 27-MS 395) döneminde yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Yıldız 2000, s. 22).

Arap Yarımadası'ndan Güney İran coğrafyasına kadar olan bölgeye hâkim olan Nebatîlere (MÖ 400- MS 106) isnat edilen ve bugün Arap alfabesinin kaynağını oluşturan Nebatî yazısı, yerleşik medeniyetin ifadesi olarak kabul ediliyordu. İslamiyet'in ilk dönemlerinde de şehirli/yerleşik bir hayat

süren Nebatîlerle ilgili Halife Ömer'in; "Şehirlerde Nabatlaşmayın." (Nabatîler'in yaptığı gibi şehirlere yerleşerek mala mülke değer verip fütuhat hevesinizi kaybetmeyin." ifadesi de bu toplumun yerleşik medeniyeti yaşadığına işaret etmektedir (Ağırakça, 2006).

Doğu toplumlarında da tarihin eski dönemlerinden itibaren yazının kullanıldığı bilinmektedir. Hindistan ve çevresinde kullanılan Kharosthi ve Brahmi yazıları MÖ 3. yüzyıldan itibaren Hint ve Tibet coğrafyasında yaşayan toplumlar tarafından kullanılmıştır (Gümüşhan, 2018). Geniş bir coğrafyaya yayılan ve farklı dillerin konuşulduğu Çin'de ilk yazı örnekleri Cilalı Taş Devrine (MÖ 8000-5500) kadar uzanmaktadır. Çeşitli varlıkların şekillerinin /im/işaretlerine dayanan Çin yazısı bugün Güney Asya bölgesinde varlığını sürdürmektedir.

Kitap: İnsanın belleğinde sakladığı, başlangıçta söz ile daha sonra da parça parça da olsa yazıyla yayılan, aktarılan tecrübe ve bilgilerin bir araya getirilme ihtiyacı, kitapla hayata geçirilmiştir. Kitap ve kitabı kullanmak, aynı anda birçok bilgiyi bir arada edinmek ve dolayısıyla bilginin rehberliğinde daha iyi bir hayata kavuşmayı amaç edinmek, insanî bir davranış olması itibariyle önemlidir. Zira yazı ve yazılı belgenin bir araya getirildiği kitap, medeniyetlerin temelini oluşturmuştur. İnsanoğlu, bilginin sabitlenmesi, sabitlenen bilginin kullanılarak yeni bilgilerin edinilmesiyle kurduğu medeniyetin de devamlılığını sağlamıştır.

Sembol veya resim biçiminde sabitlenen ilk yazılar mağara duvarları örneklerinde olduğu gibi ilkel tarzda taş/kaya üzerine kazılmış olarak görülür. Ahşap, fildişi, maden gibi sert malzemelerin yüzeyine şekillerin rahat çizilemeyişi, insanoğlunu farklı yazı yüzeyleri aramaya yöneltmiştir. MÖ 4000 yılından itibaren Mezopotamya'da kil tablet üzerine yazılmış, daha sonraki dönemlerde palmiye yaprakları ve ağaç kabukları, papirüs kullanımı yaygınlaşana kadar yazı malzemesi olarak kullanılmıştır. Palmiye yaprağından ince uzun şeritler kesilmiş ve keskin bir metal kalemle ya da iğneyle harfler kazınmıştır. Uzun metinler için çok sayıda yaprak üst üste konarak kenarlarından delinip iple tutturularak kitap hâline getirilmiştir. Keten bezi, Antik Çağ'da özellikle Etrüskler ve Romalılar tarafından da kullanılmıştır. Rulo biçiminde keten kitaplar oluşturulmuştur. Çin kültür çevresinde bambu ve ipek, yazı malzemesi olarak kullanılmış, daha sonra ipek parçalar eritilmek suretiyle ilk ipek kâğıt yapılmış, MS. 1500'lü yıllarda da bugünkü anlamda kâğıt kullanılmaya başlanmıştır (Gümüşhan, 2018).

Akdeniz medeniyeti dairesinde ilk MÖ 9. yüzyıldan itibaren görülen kitaplar -MÖ 3. yüzyılda İskenderiye Kütüphanesinin bulunması- ilkel biçimde de olsa bir kütüphane, kitap okuyucusu, kitabın toplum eğitim ve öğretiminde

kullanılması ve kitap ticaretinin varlığına işaret etmektedir. Roma ve Bizans dönemlerinde kurulan kütüphaneler, dinî kurumlarda bulunan kitap koleksiyonları, burada bulunan kitapların kopya edilmeleri, 15. yüzyıldan itibaren kitap basımının çoğalması ve daha önce yazılmış birçok kitabın ders kitabı olarak çoğaltılması (Labarre 1994, s. 7-25, 61-65), insanlık tarihinde yeniden aydınlanma hareketini ortaya çıkaracaktır.

İslam dünyasında ilk kitap, Ebubekir'in halifeliği döneminde görülür. İslam dünyasında 8. yüzyılın birinci yarısından itibaren kitap ve kitap çeşitliliği çoğalmış, Abbasiler döneminde de kütüphaneler çoğalmaya başlamıştır.

Emeviler ve Abbasilerden itibaren bilime, dolayısıyla kitaba önem verilmesi, medreselerin yaygınlaşması; kitap çeşitliliği yanında kitapların kopa edilmek suretiyle çoğaltılmasını, eğitim-öğretim materyali olarak kullanılmasını sağlamıştır.

Yaşadıkları tarihî dönemde yüksek bir medeniyet seviyesinde olan Uygurların, Soğd harfleriyle yazdıkları metinler Osmanlı saraylarına kadar gelmiş, Soğd alfabesiyle yazılan metin ve kitaplar 18. yüzyılın başlarına kadar devam etmiştir (Çağatay, 1943).

Karahanlılar döneminden beri varlığını bildiğimiz medreselerde okutulan, derslerde kullanılan kaynaklar Türk fikir ve bilim hayatının gelişmesini sağlamıştır. Özellikle Fatih dönemi medreseleri, Enderun mektepleri başta olmak üzere (Çetin 2019, s. 1-5) Türkiye sahasındaki ahî ocakları, tarikat merkezleri, vakıf kurumları zengin kitap varlığına sahip olmuştur.

2. METİN NEDİR?

Metin, sözlük anlamıyla "Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst" olarak karşımıza çıkar (TDK, 2021). Dilimizde tekstin Türkçe karşılığı olarak "örü" kelimesi türetilmiştir (TDK, 2018).

Edebiyat terimi olarak ise *"Bir yazının, bir eserin öz ibaresi, ileri sürülen fikri anlatmak için kullanılan kelimelerin tümü"* (Karaalioğlu 1975, s. 228) *"yazı hâline gelmiş, dahası yayımlanıp okur huzuruna çıkmış edebî eserler için kullanılan bir terim" ve "dil bilgisinde inceleme konusu olan kelimelerin veya sözlerin bütünü"*(Topaloğlu, 2004) olarak tanımlanmaktadır.

Karaağaç (2018) metni, dilbilimi terimi olarak, *"kendisini oluşturan söz öbeği ve cümle dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçekleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturdukları, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış, yazılı ya da sözlü bir dil ürünü"*; Var-

dar ise "betik" olarak adlandırarak *"Dilbilimde, inceleme konusu olan düzlemdeki sözceler bütünü"* biçiminde tanımlamıştır (2002, s. 38-39).

Batı dillerinde texte (Fr.), text (İng.), texto (İsp.), testo (İt.); Arapça metin, Farsça metin, çeşitli Türk lehçelerinde teks(t), metin kavramlarıyla karşılanan bu kavram; söz, söz grupları, cümleler ve cümlelerden kurulu anlatma ve anlama aracı olarak tanımlanabilir. Bir söz veya söz dizisinin metin olabilmesi için onun tam ve eksiksiz bir anlaşma sağlaması gerekir. *"Öyleyse metin, cümlelerden oluşan, daha yerinde bir söyleyişle cümlelerle örülen bir anlatma ve anlaşma aracıdır. Sesten paragrafa uzanan çizgide her dil birliği, metnin oluşmasına hizmet eder. Amaç dille anlatma ve anlaşmadır. Anlatma ve anlaşmanın amacı, konusu, kullanılan iletişim kanalı ve hedef kitle, metnin türünü, boyutunu, anlatım biçimini ve dil özelliklerini belirler."* (Aktaş 2009). Bir yazı veya sözlü ifadenin metin sayılabilmesi için, yazıldığı veya söylendiği bağlamda anlamlı olması gerekmektedir. Dolayısıyla bir ifadenin anlamlı sayılması; anlatma, anlama ve anlamlandırma, yazı veya sözle kurulan iletişim dokusunun oluşturulmasındaki amaç, hitap ettiği hedef kitle, anlatım tarzı ve iletinin gönderildiği alıcının yüklediği anlama bağlıdır. Bu anlatma, anlama ve anlamlandırma sadece gönderen ve alıcı değil, gönderici ve alıcının içinde bulunduğu kültürel doku (Dundes 1998), meslekî alan, hatta muhatapların toplumsal statüleriyle de ilgilidir.

Araştırmacılar metnin ne olduğunu açıklarken, basılı veya yazılı; sabitlenmiş anlamlı bütünü esas almışlardır. Sözel ortamda oluşan anlamlı birlikteliği metin olarak kabul etmemiş veya bunu göz ardı etmişlerdir. Ancak yazılısından okunan veya konuşmadan yazıya aktarılan anlamlı yapı olan metin, hem sabitlenmiş hem değişkenlik gösteren anlamlı birliktelik için de kullanılmalıdır. Özellikle sözlü gelenekte anonim ürünlerin yeniden aktarılması, hem yazılı hem sözlü ortamda metin bütünlüğünü gösterir. İster konuşan ister yazan olsun, göndermek istedikleri mesajı anlamlı bir bütün olarak tasarlar, oluşturur ve gönderir. Dolayısıyla konuşulan ve yazılanlar anlamlı birlikler oluşturur, konuşanın ve yazanın da metni oluştururken metinsellik yeterliği endişesi taşımaları gerekir. Metni yazılı ve sözlü dil ürünü olarak ele alan Onursal; "kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydan gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel ürün" olarak tanımlamaktadır (2003, s. 124). Yazılı veya sözlü anlatımın metin olması için, yapının kendi içinde tutarlı, insicamlı, birbirleriyle çelişen fikirleri bulundurmaması, göndergelerin dış dünya ile örtüşmesi/anlamlandırılması/ gerekmektedir (Can 2019, s. 223).

Metni farklı biçimde, daha geniş anlamıyla ifade eden Jeff Todd Titon (2006); "Metin insan eliyle yapılmış herhangi bir nesnedir. Diğer bir deyişle, metin kelimelerden oluşmak zorunda değildir; bir resim, bina ya da çanak gibi bir insan yapısı, bir ritüel gibi bir eylem ya da olay hatta bir ya da birden fazla kişi bile metin olabilir. Bu anlamıyla metin, insan tarafından oluşturulmuş her türlü gösterge sisteminin temel metaforu hâline gelir ve bu, bizim sadece kelimelerle sınırlı olmayan, tüm insan evrenini kapsayan bir semiyotik gösterenler dünyasında yaşadığımız anlamına gelir. Titon, bir 'metin' artık bitmiş bir yazı bütünü, bir kitabın ya da kitabın kenar boşluklarının arasına kapatıl[m]ış bir içerikten ibaret değil; metin artık, farklılıklar üzerine kurulu bir ağ, kendinden başka bir şeye, başka farklılık gösteren izlerle sonsuz kez atıfta bulunan izler sistemi" ifadeleriyle, hangi biçim ve tarzda olursa olsun insanoğlunun oluşturduğu bütün göndergeleri metin olarak kabul etmektedir.

Birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütün oluşturan cümleler dizisi olan metin, birbirleriyle anlamlı bağı olan cümlelerden oluşan yapıdır. Cümleler arasındaki bu anlamlı yapı bir bütün hâlinde metni oluşturur ve oluşan yapı, hem yazarın bir ürünü olması hem de okuyucunun okuma sırasında anlamlandırması bakımından bir süreç olma özelliğini bir arada taşır (Günay 2003'ten akt. Can, 2012, s. 28).

Bütün metinlerde ortak olarak ele alınan üç tür yapı söz konusudur. Bunlar kelime, cümlecik ve cümlelerden oluşan küçük yapılar; metnin paragrafları, en belirgin bölümleri, kısacası tüm büyük yapıları; metnin daha çok türünü belirleyen yapı olan üst yapı ise metnin öyküleyici, bilgilendirici ya da şiir gibi formunu belirler (Onan 2012, s. 146-147).

Yazılı ve sözlü yapının anlamlı bir bütün oluşturması, yani metin olabilmesi için bazı özeliklere sahip olması gerekmektedir. Metnin Batı dillerinde tekst ve varyantları biçiminde kullanıldığını söylemiştik. Tekst kelimesi, Latincede dokuma anlamına gelmektedir ki bu da dilbilim terimi olarak "örü" ile karşılanmıştır. Basit, sıradan, birbirini takip eden anlamsız söz birliklerinin bir arada olması, o yapının metin olmasını sağlamaz. Nasıl bir yapıda yapı elemanlarının, dokumada motiflerin birbirini tamamlayan unsurlar olarak anlamlı birliktelik oluşturması için bazı ölçütlerinin olması gerekiyorsa metnin de kedine özgü ölçütlerinin olması gerekir. Bunların en başta geleni, yazıdaki bağdaşıklıktır.

Bağdaşıklık (cohesion), bireysel bir yapısı olan dil kullanımında, biçim birimleri arasındaki tamlayan-tamlanan, niteleyen-nitelenen ve cümle öğeleri arasındaki açıklayan-açıklanan ilişkisinin dil bilgisinin genel kabul görmüş sosyal yapısına uygunluğudur" (Karaağaç 2018, s. 587). Metni oluşturan en küçük birim olan kelimeden cümle ve paragraflar kadar tek tek bütün anlamlı

birimlerin daha büyük bir yapı içinde anlamlı bir bütünlük göstermesi, göndericiden alıcıya giderken bir anlam değişikliğine uğramasının, anlam kaymasına yol açmasının önüne geçer. Dolayısıyla bağdaşıklık; "anlamın taşınması ve taşınan anlamın zihinde yorumlanması işlemi, metinde; cümle içerisinde, cümleler arasında, paragraf içinde ve paragraflar arasındaki" (Can 2012, s. 31) uyumdur. Metindeki uyumun sağlanması, bağdaşıklık araçlarının /ögelerinin yerli yerinde kullanılmasıyla mümkündür. Can, bağdaşıklık araçlarının doğru ve yerinde kullanıldığı takdirde anlatımda şu imkânları sağladığını ifade eder: *"1. Anlatımın kısa biçimde, uzatmaya gerek kalmadan yapılmasına imkân verir. 2. Anlatımda, bir kelimenin tekrar tekrar ve aynı biçimiyle ifade edilmesini, sunduğu imkânlarla anlatımda tekdüzeliği önler. 3. Anlatımda birbirine bağımlı bilgilerin (metindeki birimlerin), çok açık olarak anlatılmasa da anlaşılmasını sağlar. 4. Cümle içinde, cümleler arasında, paragraf içinde, paragraflar arasında kurulan bağlantıları sağlar ve netleştirir. 5. Kurduğu anlamsal ilişki ve bağlar yoluyla (eksiltili anlatım, değiştirim, gönderim) daha önce ifade edilmiş bir bilginin veya metin biriminin ayrıca tekrar tekrar ifade edilmesini önler. 6. Metinde, okuyucunun zihninde tamamlayacağı noktaları belirleyerek metnin sınırları içerisinde anlam belirsizliğinin önüne geçer. 7. Doğru ve yerinde kullanıldığı takdirde anlatım bozukluklarının yapılmasının önüne geçer. 8. Metindeki düşüncelerin, bilgilerin hangisinin hangisine bağlı olduğunu göstererek metnin anlaşılırlığını arttırır"* (Can 2012, s. 37-39). Yazılı ve sözlü anlatının/ anlamlı bütün oluşturması için araştırmacılar tarafından farklı şekillerde belirlenen bağdaşıklık ögelerinin kendi kuralları içinde bulunması gerekir.

Bir yazının metin olabilmesi için bazı ölçütlerin yazıda bir arada bulunması gereklidir. Bunlar; tutarlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, amaçlılık, durumsallık, bağdaşıklık ve metinlerarasılıktır (De Beaugrande ve Dressler 1986'dan akt. Can 2012, s. 30-34).

Metnin tümünde, metni oluşturan bütün birimler arasındaki anlam ve mantık birlikteliği, metnin genel akışındaki bütünlüktür. Metin birimlerinin, anlam ve mantık kuralları ve sınırları içerisinde birbirlerine eklemlenmesi ve bağlanmasıyla oluşan tutarlılık, metnin farklı düzlemleri olan cümle içinde, cümleler arasında, paragraf içinde ve nihayet paragraflar arasında bu eklemlenme ve düşünce uyumu sağlanamaz ise bu dil birimleri bir araya gelip anlamlı bir bütün oluşturamazlar. Metin, birbirleri ile anlamlandırılamayan ve ilişkilendirilemeyen bağımsız düşünceler yığını hâline gelir. Tutarlılık, hem yazarı üretme aşamasında hem de okuru alımlama aşamasında yönlendiren metinsellik ölçütüdür. Tutarlı bir metinde bağdaşıklık araçları kullanılmış ise bu metnin bağdaşık olduğu yani bağdaşıklık araçlarının doğru biçimde kullanıldığı söylenebilir. Tutarlılık, büyük ölçüde metin türlerine bağlıdır. Her

türün kendine özgü yapısal özellikleri vardır ve belli bir türle ilişkilendirildiğinde tutarlı görünen bir cümle dizisi, başka bir türle ilişkilendirildiğinde tutarsız sayılabilir ya da başka bir çeşit tutarlılık gösterebilir.

Can'ın (2012) metni oluşturan paragraftaki tutarlılıkla ilgili tespitlerini metin için de söylemek mümkündür. Tutarlı bir metnin, bir tek düşünce, konu, duygu, olay vb. durumun anlatıldığı paragraflardan oluştuğunu dikkate aldığımızda metni oluşturan paragrafların tutarlılık ölçütleriyle birbirine bağlandığını kabul ederiz. Dolayısıyla paragraflardaki tutarlılık metnin ana yapısındaki tutarlılığı da sağlamış olur.

Metnin büyük yapı elemanlarından olan paragraftaki tutarlılık özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

"1. Tutarlı bir paragrafta, bir tek düşünce, duygu, olay vb. durum anlatılır.

2. Tutarlı bir paragrafta düşünce akışında belli bir plan vardır. Cümleler gelişigüzel sıralanmaz. Duygu, düşünce ve olaylar, birbirleriyle düzen içerisindedir.

3. Tutarlı bir paragrafta, okuyucuya iletilmek istenilen mesaj, bir ana düşünce çerçevesinde okuyucuya aktarılır.

4. Tutarlı bir paragrafta yardımcı düşünceler, ana düşünceyi, desteklemeye, ispat etmeye yardımcı olur.

5. Tutarlı bir paragrafta yardımcı düşünceler ile ana düşünce arasında savunulan tez bakımından çelişki olmaz.

6. Tutarlı bir paragrafta, okuyucunun anlaması için ihtiyaç duyduğu bilgilerin eksiksiz biçimde verilmesi gerekir.

7. Tutarlı bir paragrafta, bilgilerin daha önceki paragraflarda veya aynı paragrafta tekrarlanmaması gerekir.

8. Tutarlı bir paragrafta kullanılan üslup ile paragrafın türü (betimleyici, tartışmacı vs.) arasında uyum söz konusudur.

9. Tutarlı bir paragrafın düşünce akışında kopukluk olmaz, süreklilik vardır.

10. Tutarlı bir paragrafın, savunulan düşüncenin önemine, metindeki yerine göre, bir ölçüsü, metinde bir ağırlığı olması gerekir.

11. Tutarlı bir paragrafın, anlaşılmayı güçleştirecek derecede uzun veya kısa olmaması gerekir.

12. Tutarlı bir paragrafta, bir cümleden diğerine geçerken boşluklar bırakılmaz, doğal geçişler sağlanır" (Can 2012, s. 60-62).

Metni oluşturanın /söyleyenin/yazanın, hedef kitle olan okuyucu/dinleyici tarafından anlaşılabilir ve dolayısıyla kabul edilebilir olması, metnin kabul edilebilirlik ölçütüdür. Metni oluşturanın hedef kitleyi dikkate alarak metnini oluşturması, hedef kitlenin bilgi, tecrübe ve kültürel yapısını dikkate alması gerekir. İnsanlığın ortak değerleriyle ilgili metin ile daha dar alanda, belirli toplumsal yapıda kabul edilen, anlamlandırılan metnin özelikleri farklı olacağı da dikkatten kaçmamalıdır. Metnin amacı, hitap ettiği hedef kitleye göre metnin kabul edilebilirliği değişiklik gösterebilir. Bilimsel bir metnin hitap ettiği kitle ile mahallî bir problemin işlendiği metnin hitap ettiği kitle farklı olacaktır. Dolayısıyla metnin kabul edilebilirliğini metni oluşturan ile hedef kitle arasındaki ilişki belirler.

Metinsellik ölçütlerinden biri olan bilgilendiricilik; "Bir metinle aktarılan bilgilerin bilinirlik derecesidir" (Can 2012, s. 32). Metinsellik ölçütleri çerçevesinde bir metnin bilgilendirici nitelik taşıması şarttır. Bunun yanı sıra metnin bilgilendiricilik düzeyini önemli ölçüde belirleyen temel ölçütlerden biri de okuyucunun sahip olduğu bilgi alanı ve düzeyidir. Okuyucunun sahip olduğu bilgi düzeyi, metindeki bilgi potansiyelini işlevsel açıdan belirlemektedir. "Her bilgi birikimi iki parçadan oluşmaktadır. Dinleyicinin başka kaynaklardan ulaşabileceği eski bilgi ve dinleyicinin diğer kaynaklardan elde edemeyeceği yeni bilgi. Bir metnin okuyucunun ilgisini çekmede ve devam ettirmede başarılı olabilmesi için okuyucuya sunduğu yeni ve eski bilgilerin dengeli olması gerekmektedir (Onan 2012, s. 47). Metnin okuyucu/dinleyici tarafından anlaşılabilmesi için, metni oluşturanın ön bilgiye sahip olması, hedef kitleyi dikkate alarak metni oluşturması gerekmektedir. Aksi takdirde metnin bilgilendiriciliği ortadan kalkar.

Amaçlılık, bir metinde, metni oluşturanın anlatmak istediğini hedef kitleye iletmek istediği mesajı ortaya koyabilmesidir (Onan 2012, s. 9). Metnin amacı doğrultusunda alıcısına iletilen mesaj, metni oluşturan ile hedef arasında bir bağ oluşturur ve metin, hedefte olan alıcının beklentisini karşılama amacına dönüşür. Zira metinde amaçlılık, metnin bir amaca hizmet etmek için yazılmış olmasıdır ve yazar genellikle metnin başlangıcında veya sonunda da metni oluşturma amacını, bu amaca ulaştırmak için de yöntemini belirtir.

Oluşturulan metnin, hedef kitlenin isteklerine, beklentilerine, ulaştırmak istediği mesajın amacına ve bunların gerçekleşmesine uygun anlatım şeklinde olması önemlidir. Metin, vermek istediği mesajı hedef kitlenin beklentilerine cevap verecek tarzda oluşmalıdır. Metnin hedef kitlesinin farklılığı, oluşturulacak metnin konu, tarz ve tür farklılığını da getirir. Bunun için de alıcı pozisyonunda olan okuyucu/dinleyicinin ne istediği, ihtiyacının ne olduğu ve dilin

kullanım ve algılama biçimi iyi tespit edilmelidir. Durumsallık terimiyle ifade edilen bu özellik, metnin duruma göre nasıl oluşturulacağının belirlenmesidir.

Metinselik ölçütlerinden birisi de oluşturulan metnin diğer metinlerle olan metinlerarasılık ilişkisidir. Metin, eski alıntıların yeni bir dokusu, bir yıkma ve yeniden inşa etme sürecinin sonucunda ortaya çıkan ürün olarak kabul edilir. Yıkma ve yeniden kurma işlemi; metinlerin yerinin ve sırasının değişmesi, eski ya da çağdaş metinlerin yeni üretilen metinde işlevselleştirilmesidir (Aktulum 2004, s. 146-147). Bu görüş, oluşturulan metnin, kendi dışında başka metinlerle ilişkili olduğu düşüncesi üzerine kurulmuştur.

Bir metnin başka metinlerle çeşitli düzeylerde kurduğu her türlü ilişki şeklinde tanımlanabilen metinlerarasılık kuramının temeli, Bakhtin tarafından atılmış, her metnin kendinden önceki metinler üzerine bina edildiğini ileri süren ve metni bir alıntılar mozaiği olarak kabul eden Julia Kristeva tarafından yeniden işlenmiş, Roland Barthes, Harold Bloom gibi eleştirmen ve kuramcılar tarafından daha geniş bir çerçevede ele alınmıştır (Melikoğlu 2004, s. 73).

Bakhtin'de "bir edebiyat metninin/söyleminin tarihsel, toplumsal, kültürel geçmişleri ve bağlamlarıyla birlikte ele alınması gerektiği", "bir metnin hem kendinden önceki metinlerle hem de bu metni okuyanların (ya da dinleyenlerin) yaratacakları metinlerle çoksesli bir ilişki içinde bulunduğu" ile bir metni besleyen ve oluşturanın diyalog kurduğu başka metinlerin varlığı söz konusudur (Rifat 2013, s. 162-163). Bakhtin'e göre her metin, kendinden önceki veya kendi dönemindeki diğer metinlerle kaçınılmaz bir ilişki içindedir. "Saf metin yoktur." diyen Bakhtin'e göre gönderenle gönderilen arasındaki iletişim süreci hiçbir zaman tamamlanamaz (Gökalp Alpaslan 2006) Dolayısıyla hiçbir metin tek başına bir anlam ifade etmez, metnin oluşma aşamasından hedef kitleye ulaşması ve onlar tarafından anlaşılmasına kadar olan bütün aşamalarda başka metinlerle beslenerek tamamlanır. Metnin oluşturulmasında nasıl daha önceki metinler fonksiyonel ise metnin anlaşılmasında da muhatabın daha önceki metinlerden edindiği bilgi ve tecrübe birikimi de etkilidir

2.1. Metin Türleri

Metin ve metin incelemeleri üzerinde çalışanlar, metinlere farklı biçimlerde yaklaşmış, farklı biçimde sınıflandırmışlardır. Genellikle kurmaca metinlerle hayatın içinden, gözleme ve tespitlere dayanan metinler farklı değerlendirilmiştir. Fonksiyonları itibarıyla metinler; hayatta pratik amaçlarla kullanılan reçete, dilekçe, mektup gibi metinler ile sanat yönü olan kurmaca metinler (Demircan 2005) biçiminde sınıflandırılırken oluşturulma amacına göre; betimsel metinler, anlatısal metinler, açıklayıcı metinler ve kanıtlayıcı metinler (Kıran 2000) biçiminde sınıflandırmışlardır. Anadolu Üniversitesi, Türk Edebiyatına Giriş dersinde metin, "İnsanların iç dünyasında zevk

uyandırmak ve onları etkilemek için oluşturulan şiir, roman, tiyatro, masal, destan; üslup ve anlatımın ön planda olduğu, dilin sanatsal anlam, çağrışım ve duygu değerinin yüksek kullanıldığı, yan anlam ve mecaz anlam taşıyıp okuyucunun yorumuna göre yeni anlamlar kazanan kurmaca metinler sanatsal metinler olarak vasıflandırılmış, bir konu hakkında bilgi vermek, açıklama yapmak amacıyla yazılan, günlük yaşantıları, tarihî olayları ve bilimsel gerçekleri ele alan, konuyla ilgili duygu ve düşünceleri kısa ve kesin ifadelerle dile getiren, dilin daha çok göndergesel işlevde kullanıldığı metinler ise öğretici metin olarak ele alınmıştır (https://mergen.anadolu.edu.tr/courses/18450/files/1014525?module_item_id=839093).

Metin, genel kabul olarak hem oluşturulma amacı hem tematik hem de fonksiyon itibarıyla; öğretici metin ve edebî/sanatsal metin olarak iki kısımda telakki edilmektedir. Sanat metinleri; duygular etrafında oluşturulan şiir türü metinler ile olay çevresinde oluşan tahkiyeli (kurgusal) metinlerdir. Hem sanat metinleri hem öğretici metinler kendi içinde form/biçim/tarz/ ve temaları/konuları itibarıyla sınıflandırılır.

Güneş, metnin oluşumu, yazılış amacı, türü ve kullanılacağı alanı dikkate alarak bir sınıflamaya gider. Ona göre, konuşma veya sözle aktarılanlara sözlü metin, yazıyla aktarılanlara yazılı metin, resim, şekil, grafik vb. görsel sembollerden oluşanlara görsel metin denmektedir. Düzenlenme biçimine göre roman, hikâye, makale, fıkra, anı, şiir olarak adlandırılan metinler, düzenlemede kullanılan mantık düzeyine göre de basit ya da düz mantıkla yazılmış metinleri basit metinler, sarmal mantıkla yazılmış metinleri ise ağır ya da üst düzey metinler olarak adlandırır. Metinleri gerçeklikle ilişkileri, işlevleri ve yazılış amaçları bakımından sınıflandıran Güneş, işlevleri bakımından edebî metinler ve öğretici metinler olarak tasnif eder (2013).

Gökçe, metinleri düşünce yazısı, sanatsal yazı ve yazışma türü olarak üçe ayırdıktan sonra konu ve biçim özeliklerine göre sınıflandırır (2018, s. 16-17).

Erkul ise sanatlı metinler, bilgilendirici metinler, düşünce ve yazışma metinleri olarak sınıflandırır. Ayrıca yazarın niyeti ve metnin işlevi açısından (anlatıma dayalı, betimleyici, kanıtlayıcı, açıklayıcı, emredici-buyurucu, manzum, konuşmaya dayalı metinler) ve dil ile ilgili düzenlemeler veya iletişim konumu bakımından kullanmalık ve kurmaca metinler olarak sınıflandırır (2004, s. 81-82).

Yazılı/basılı metinler dışında elektronik ortamda oluşturulan metinlerin varlığı da söz konusudur. "Dijital ortamlarda hazırlanmış olan köprülü metinler (hyper texts), basılı metinlere karşı bir alternatif olarak sunulmaktadır. *"Hipermetin, henüz bilimsel teorisi tam anlamıyla bilinmeyen; tek tek metinlerin ve metin sayfalarının birbirine bağlanmasıyla oluşturulan dijital bir me-*

tin türü" (Türkyılmaz ve Başarmak 2011) olarak açıklanmaktadır. Elektronik ortamda üretilen veya oluşturulan hipermetin, yine elektronik ortamdan okunmaktadır. Bu tür metinler sadece yazıdan ibaret değildir ve yazıyı destekleyen ya da yazının konusu itibariyle başka kaynakları, sanal bağlantı içeren, standart metinlerden farklı olarak sembol, fotoğraf, formül, video gibi unsurları da bünyesinde barındırabilir. Bütün bu yardımcı unsurlar ancak çok boyutlu bir hiper ortamda ve üstelik doğrusal olmayan (non-linear) bir biçimde inşa edilir. Hipermetin kavramının ardından karşımıza çıkan bir diğer üstün ve ötesinde kavram ise "hiper ortam" kavramıdır. Hiper ortam, durağan ya da haraketli grafik, video, ses gibi çeşitli bilgiler arasında bağlantıyı sağlayan bilgisayar sistemleridir. Hiper metinlerin varoluş koşulu, hiper ortamlardır. Hiper ortam, hipermetni de kapsayan bir kavramdır. Bu yönüyle hipermetinler, geleneksel metinleri aşar ve onlara karşı üstünlük içeren bir yapıya, çoklu veya zenginleştirilmiş içeriğe sahiptir.

Hipermetinlerin yazılı/basılı metinler karşısındaki avantajlarını vurgulayan Karadeniz (2006), iki metin türünü mukayese ederken hiper metnin bilgi ve bilgi kaynağına ulaşmada basılı/yazılı metinlere göre daha kolay olduğu, konular arasındaki bağlantının kolay sağlandığı; özelikle öğrencinin, "kendi ilgi, ihtiyaç ve öğrenme stiline göre bilgiyi seçebileceğine ve ulaşabileceği"ne dikkat çeker (Gezginci 2016).

Fortna'nın "Geç Osmanlı" diye ifade ettiği 20. yüzyılın başları ile Cumhuriyet'in ilk yıllarında okutulan ders kitaplarının *"alfabeyi öğretenlerden çok çeşitli devlet görevlileriyle yazışırken kullanılması gereken doğru hitap şekillerini öğretenlere ve geleceğin memurlarına ahlak, tarih ve matematik gibi, toplumun eğitimli kesimi için faydalı olabilecek diğer bilgileri aktaranlara uzanan çok çeşitli bir konu yelpazesini kapsıyordu. Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet dönemlerinde üretilmiş ders kitaplarının çeşitliliği ve sayısı, yeni devlet eğitim sisteminin bir okuma materyali piyasası yaratma konusundaki yeteneğine dair iyi bir ipucu sunmaktadır."* (2013, s. 101) ifadeleriyle amaçlarını belirtir. Cumhuriyetin ilk yıllarında, tarım ve hayvancılığa dayalı bir hayat tarzının ve köy nüfusunun çok olduğu (%90 civarında), okullaşma oranının oldukça düşük olduğu sosyal yapı dikkate alınarak hazırlanan 1924 öğretim programında; okumaya yönelik uygulamanın ağırlıklı olduğu bir programa ve buna uygun metinlerin seçimine dikkat çekilir. Metinlerin muhtevası ile hacmi de programda belirtilir (Temizyürek ve Balcı 2006, s. 228-232).

Türkçe öğretim programlarında, 2006 öğretim programı örneğinde olduğu gibi metinlerin sınıflandırılmasına dair kesin hükümler bulunmamakla birlikte metnin "türü" üzerinde çalışma yapılırken "Tür kavramının kazandırılmasına ilk sınıflardan başlamak gerekir. Benzer örneklerle konu, anlatım, dil,

plan yönlerinden yakınlıklara, benzerliklere dikkat çekilerek metinlerde ayrı ayrı ve belli özellikleriyle tanımlanabilen bir durum olduğu, buna "tür" dendiği kavratılmalıdır. Tür bilgisi, tanımlarından ziyade o türün özellikleri örnekler üzerinde gösterilerek verilmelidir. Çünkü tanıma tüm olarak uymayan, özellikle günümüzdeki örnekler, öğrenciler için şaşırtıcı olabilir ve olumsuz sonuçlar doğurabilir. İncelenen örneklerde türlerin belli başlı ögeleri ve nitelikleri açıklanarak gösterilmeli, somut örnekleri tanıtılmalı; metinler konu, plan, anlatım bakımından karşılaştırılarak tür bilgisi üzerinde uygulamalı bir biçimde çalışılmalıdır.

Değişik türlerde farklı konuların, değişik biçimde ele alındığı bazı türlerde olayın, bazılarında ise düşüncenin ağırlık kazandığı sezdirilmelidir. Plan ve anlatım özellikleri de konu edilmelidir. Değişik türler üzerinde plan bilgisi geliştirilmelidir (Temizyürek ve Balcı 2006, s. 391) ifadeleriyle metin türlerinin sezdirilmek suretiyle verilmesi istenmektedir.

Türkçe dersi öğretiminde 2006 yılından itibaren uygulanan programda metinlerin tematik yapısı öne çıkarılmış, öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir biçiminde sınıflandırılmıştır (MEB 2006). Program 2018 yılında yeniden revize edilerek bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak adlandırılmıştır (MEB 2018).

Türkçe derslerinde dil beceri alanlarına ait kazanımların elde edilebilmesinin temelinde metin yer almaktadır. Dil becerilerinin kazandırılmasında metinler aracılık eder. Buna göre Türkçe öğretiminde ilköğretim dönemi dikkate alındığında metin türlerinin kullanımına ilişkin sınıf seviyelerine göre şu bilgiler verilebilir:

1. sınıf: Özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.) (bilgilendirici metin türü), Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal/ Efsane/ Destan, Mizahi Fıkra, Tiyatro (hikâye edici metin türü), Mani/ Ninni, Şarkı/ Türkü, Şiir, Tekerleme/ Sayışmaca/ Bilmece (şiir metin türü);

2. sınıf: Anı, Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), Günlük, Haber Metni, Reklam, Kartpostal, Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.) (bilgilendirici metin türü), Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal/ Efsane/ Destan, Mizahi Fıkra, Tiyatro (hikâye edici metin türü), Mani/ Ninni, Şiir, Tekerleme/ Sayışmaca/ Bilmece, Şarkı/ Türkü (şiir metin türü);

3. sınıf: Anı, Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, Günlük, Haber Metni, Reklam, Kartpostal, Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.),

Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.) (bilgilendirici metin türü), Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal/ Efsane/ Destan, Mizahi Fıkra, Tiyatro (hikâye edici metin türü), Mani/ Ninni, Şarkı/ Türkü, Şiir, Tekerleme/ Sayışmaca/ Bilmece (şiir metin türü);

4. sınıf: Anı, Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e posta, Günlük, Haber Metni, Reklam, Kartpostal, Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), Sosyal Medya mesajları (bilgilendirici metin türü), Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal/ Efsane/ Destan, Mizahi Fıkra, Tiyatro (hikâye edici metin türü), Mani/ Ninni, Şarkı/ Türkü, Şiir, Tekerleme/ Sayışmaca/ Bilmece (şiir metin türü);

5. sınıf: Anı, Dilekçe, Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), Mektup, e-posta, Haber Metni, Reklam, Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), Sosyal Medya mesajları, Makale/ Fıkra/ Söyleşi/ Deneme (bilgilendirici metin türü), Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal/ Efsane/ Destan, Mizahi Fıkra, Tiyatro (hikâye edici metin türü), Şiir, Şarkı/ Türkü (şiir metin türü);

6. sınıf: Anı, Blog, Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, Haber Metni, Reklam, Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), Sosyal Medya mesajları, Gezi Yazısı, Mektup, Makale /Fıkra/ Söyleşi /Deneme (bilgilendirici metin türü), Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal/ Efsane/ Destan, Mizahi Fıkra, Tiyatro (hikâye edici metin türü), Şiir, Şarkı/ Türkü (şiir metin türü);

7. sınıf: Anı, Biyografiler, Otobiyografiler, Dilekçe, Günlük, Blog, Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, Haber Metni, Reklam, Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), Sosyal Medya mesajları, Gezi Yazısı, Mektup, Makale/ Fıkra/ Söyleşi/Deneme (bilgilendirici metin türü), Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal/ Efsane/ Destan, Mizahi Fıkra, Tiyatro (hikâye edici metin türü), Şiir, Şarkı/ Türkü (şiir metin türü);

8. sınıf: Anı, Biyografiler, Otobiyografiler, Dilekçe, Günlük, Blog, Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, Haber Metni, Reklam, Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim,

aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), Sosyal Medya mesajları, Gezi Yazısı, Mektup, Makale/ Fıkra/ Söyleşi/ Deneme (bilgilendirici metin türü), Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal/ Efsane/ Destan, Mizahi Fıkra, Tiyatro (hikâye edici metin türü), Şiir, Şarkı/ Türkü (şiir metin türü)

Ortaokul düzeyinde uygulanan program, metin bilgisinin lise düzeyine taşınmasına ve orada da daha zengin örneklerle devam etmesine temel teşkil etmektedir. Metnin; öğretici metin ve sanat metinleri; sanat metinlerinin tahkiyeli metin ve şiir olarak tasnifi buna işaret eder.

2.2. Öğretici Metinler

Öğretici metinler, hedef kitleyi herhangi bir konuda bilgilendirmek, var olan bilgilerini zenginleştirmek, yeni bilgilerin edinilmesine yardımcı maksadıyla oluşturulan metinlerdir.

Öğretici metinler, "herhangi bir konuda öğrendiği bilgileri sorgulayıp tartışarak kullanabileceği işlevsel bilgiler oluşturmasını sağlayarak okurun bilgi dünyasına katkıda bulunmak için (Kuzu, 2004) oluşturulan metinler, makale, haber yazısı, gazete makalesi, vb. türler gibi okuyucuyu bilgilendirmek yanında günlük, anı gibi kişisel tecrübe, duygu ve kanaatlerini aktarmak amacıyla da oluşturulur. Bu tür metinler, tür ve konusuna göre kendine özgü söz varlığı, kavram ve terimleri bulundurur.

Öğretici metinler; a) Sıralamaya dayalı metinler: Bilginin aşamalı olarak sıralandığı metinler; b) Tanıtıcı/ tanımlayıcı metinler: Bir varlık, kavram, yer vb. bir şeyin özelliklerinin belirtildiği, niteliklerinin sıralandığı metinler; c) Karşılaştırma metinleri: Birden fazla durum, kavram, olay vb. arasındaki benzerlik ve/ veya farklılıkların karşılaştırılmasına dayanan metinler; d) Sebep- sonuç metinleri: Fikirler, bilgiler, tez- anti tez, sebep- sonuç ilişkisiyle ortaya konan metinler; e) Problem çözmeye dayalı metinler: Bir sorunu çözmek amacıyla ele alınan metinlerdir (Müldür ve Şimşek 2020).

Öğretici metinler, yer aldığı ders kitabında şüphesiz birbirinin ardı sıra yer almaz. Bu tür metinler, sanat metinlerinin ağırlıkta olduğu ders kitaplarında Türkçe derslerinin dışındaki derslerle ilişkilendirilen, dönemin gereği bilgilerin edinilmesine katkı sağlayacak metinlerdir. Metinlerin sınıf seviyesi/ yaş grubu dikkate alınarak seçilmesi gerekir. Bu tür metinler, henüz yetişme çağında olan öğrencinin geleceğiyle ilgili karar verebilmesi, kararında seçici olması için hazırlık bilgisi veren metinler olarak düşünülmelidir. Türkçe dersini alıp okulu bitiren öğrenci; beklentisi, ortaokuldan sonra devam edeceği lise türü, edinmek istediği/ eğilimi olduğu/ yeteneği doğrultusunda tercihlerinin ne olacağı konularında düşünce üretebilmeli, öğretmen veya ebeveynlerin öğ-

renciyle ilgili vereceği kararda etkili olmalı, edindiği bilgilerle de gerektiğinde kendi tercihlerini yapabilmelidir.

Öğretici metinlerle ilgili tür bilgisinin verilmesi; metnin nasıl kurgulandığını, yapısını da açıklayacaktır. Metnin yapısın tanıyan öğrenci, metnin işlenişini, vermek istediği mesajı kavrar, buradan hareketle yeni metin oluşturabilir. Bu da öğrencinin yaratıcı düşüncesini harekete geçirme, okuduğunu yorumlama ve kanaat oluşturmasını sağlar, yazma becerisini geliştirir.

Öğretici metinlerle tür bilgisi ve özellikleri verilirken dil bilgisi öğretiminde terim, kavram, o türe özgü ifadeler, cümle bilgisi gibi konuların da öğretilmesi gerekir.

2.3. Metin- Resim İlişkisi

Sözlü anlatı geleneğinde anlatıcının, dinleyici tarafından anlaşılmayan konuları tekrar etmesi veya onun hakkında açıklama yapması, anlatının doğru anlaşılmasını, algılanmasını sağlar. Yazılı kültür ortamında, yazılı eserin /metnin sanat eseri, değerli olduğunu anlatmak için yazılı metnin oluşturulduğu kültür ortamının yapısına göre süslemeler yapılır. Bunun dışında okuyucunun metni doğru anlaması, yorum yapabilmesi, metnin mesajının doğru algılanabilmesi için gerekli yerler, zaman zaman da rastgele yerler resimlerle desteklenir. "Türk kültür hayatında, hikâyeler sözlü anlatımdan yazılı ve basılı metinlere geçtikçe, anlatıcının dinleyici ile ilişkisi de zayıflamış ve kopmuştur, ilişkiyi tekrar kurmak üzere resimlendirilen nüshalarda ise, yalnız hikâyenin belirli yerlerinin vurgulanmasına gidilmiş, resimlerin estetikten çok anlatıcı veya açıklayıcı amaç gütmesine dikkat edilmiştir. Böyle olunca, çoğunlukla mekândan soyutlanan figürler, bir boşluk içinde ve hareketten yoksun, hikâyede belirli bir noktayı açıklamak için âdeta Karagöz göstermeliklerindeki figürler gibi sahnelerin içinde ve kitabın orasına burasına serpiştirilmiş olarak yer almıştır. Latin esaslı Türkçe metinlere geçildiğinde, kitapların resmedilme düşünceleri değişmemiş, sadece resmin tarzı değişmiştir. Daha önceki dönemde estetik amaç taşımaktan uzak olan resimler, daha estetik bir yapıda karşımıza çıkar olmuştur" (Çetin 2007).

Kitaplardaki resimleme, başlangıçta süsleme, estetik bir hüviyet kazandırma düşüncesiyle başlamıştır. Hem eser sahibi hem kitabı ticari kazanç aracı olarak kullananlar, estetik düşünce yanında hedef kitlenin ilgisini çekmek için desen veya resimlerle; daha sonraki dönemlerde çizim veya fotoğraflarla süslemişlerdir. Kitabın veya metnin resimlenmesinin bir başka fonksiyonu da okunan metnin kolay anlaşılması, benimsenmesi, yorumlanması ve bu şekilde okuyucunun yaratıcı düşüncesini harekete geçirmesidir.

Ders kitaplarındaki resimleri üç grupta değerlendiren araştırmacılar; bunlardan bir grubun kitabı/ metni süslemek, bir kısmının metni açıklamak, bir kısmının da metnin anlaşılabilirliğini sağlayıp çözümlenmesine yardımcı olmak amacını taşıdığını ifade ederler. Süslemek maksadıyla yer alan resimler kitabın/ metinin konusu hakkında bilgi veren sembolik anlam taşır. Bu resimler hedef kitlenin, dolayısıyla öğrencinin ilgisini çeker. Kitapta/ metinde anlatının ilgili yerine konulan resimler, konunun anlaşılmasına yardımcı olur. Tamamlayıcı resimler ise kitapta/ metinde kapalı zor anlaşılır unsurların daha kolay anlaşılabilmesi için konulur (Köksal 2011, s. 107). Resimler hangi nedenle konulursa konulsun amaç, hedef kitlenin dikkatini çekmek, eserin mesajının çabuk ve kolay iletilmesini sağlamak, özellikle öğrencilerin yaratıcı düşüncesini harekete geçirmek suretiyle okuduklarından sezgi yoluyla başka metinler kurmalarını sağlamaktır.

Kitapta yer alan resimler, metni anlama, anlamlandırma ve çözümlemeye yardımcı olabilecek; estetik endişe ön planda, metnin çekiciliğini artıran; metinde anlatılmayan, ancak sezdirilen anlamların çözümünde yardımcı olabilecek; kolay okunabilen, anlaşılabilen, metinle ilgisi kurulabilen; renk ve desen uyumu sağlam resimlerle desteklenmelidir. Bunlar sağlandığı zaman öğretim canlı ve dinamik olur, metinden beklenen sonuç daha kolay alınır.

2.4. Metin-Dil Bilgisi Öğretimi

Dil davranışı edinme, konuşulup yazılan dilin iyi ve doğru kullanılmasıdır. Dil davranışı edinen birey, içinde yaşadığı toplumla ahenkli bir birliktelik oluşturur, o toplumun bir parçası olarak toplumun değerlerini benimser. Bunun içindir ki çocuk, ilk çocukluk döneminden itibaren ninni, tekerleme, masal gibi sözlü gelenekte yaşayan ve icra edilen türlerle eğitilir, çocuğun söz varlığı zenginleştirilir. Öğrenilen bu gibi örneklerle hayata hazırlanmaya başlayan kişi, dil ürünlerini tanıdıkça dile vâkıf olur ve dili kurallarını içselleştirerek öğrenir.

Kişi, eğitim-öğretim sürecinde, hayatın bütün alanlarıyla ilgili bilgi ve davranış edinmek için önce dile vâkıf olmalıdır. Zira bütün dersler derslerde edinilen dili kullanma becerisi ile yakından ilgilidir.

Başlangıçta aileden öğrenilen dil, kişinin dış dünya ile irtibatını sağlar. Çocuklar kendini ifade edebilecek seviyeye geldikten sonra da okul sürecine katılır ve bu süreçte kelime türlerini, cümlenin ögelerini yerli yerinde kullanmaya çalışır. Ancak, ilk ergenlik döneminden itibaren, kimlik edinme, şahsiyet kazanma ve kendi varlığını toplumda fark ettirme duygusunu yaşayan çocuk, bu dönemden itibaren, dili kurallarına bağlı olarak kullanmaya çalışır. İlk ergenlik dönemini yaşayan çocuk, kendine nasıl bir rol model davranış

veya kişi seçiyorsa, dili iyi ve kuralarına bağlı olarak kullanabilmesi için model metinlerin olması gerekir.

Metnin sağlam kurgulanmış olması, dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi için şarttır. Sağır; "Cümle içinde sözcüklerin, paragraf içinde cümlelerin, parça içinde paragrafların anlamına, genel anlamda katkısına yer verilerek metnin bütünüyle anlaşılması, dil bilgisel yeterlilikle sağlanabilir. Sözcüklerin temel, yan, terim ve mecaz anlamlarını bilmek; deyimleri, önsözleri, atasözlerini gerektiğinde yerli yerinde kullanmak da yine dil bilgisel kültür ile doğrudan ilişkili konulardır." (2002, s. 7) ifadeleriyle metnin kurgusuna, özellikle kelime, cümle ve paragraflardaki bağdaşıklığa dikkat çeker. Bunun yanında dil bilgisi öğretiminde atasözü ve deyim gibi kalıplaşmış sözlerden hareket edilmesi gerektiğini, bu yönüyle de kültürel aktarımın sağlanacağını düşünmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren dil/ dil bilgisi öğretim yöntemleri tartışma konusu olmuştur. Ahmet Cevat Emre, dil ve dil bilgisi öğretiminin salt gramer bilgisi öğretimi olmadığını, dilin doğru kullanılması için önceliğin kurallarının öğretilmesi olmadığını "ortaokulda öğrenciyi gramerci yetiştirmek amacıyla hareket etmenin ana dili öğretiminde gaflet içinde olmak olduğunu ve böyle bir maksadı akla getirmenin bile hata olduğunu" (Emre 1941, s. 3- 52'den akt. Uzun 2019, s. 242) cümleleriyle ifade eder. Türkçe derslerinde salt dil bilgisi kurallarının öğretilemeyeceğini ifade eden Ahmet Cevat, metnin esas alınması gerektiğini, metinden hareketle dil bilgisiyle ilgili kuraların öğretilebileceğini/öğrenilebileceğini söyler. Bunu, orta mektepler için yazdığı dil bilgisi kitabına edebî metinler alıp, dil bilgisi kurallarını bu örnek metinlerden hareketle işleyerek gösterir (Uzun 2019, s. 59). Aynı yöntem, 2005 yılından itibaren lise seviyesinde okutulan Dil ve Anlatım derslerinde de uygulanmıştır (Aktaş vd. 2005).

Türkçe dersinin amacının çok çeşitli olması, kitaplara alınacak metinlerin zengin tür ve temaya örnek teşkil etmesi gerekmektedir. 2019 yılından itibaren yürürlükte olan Türkçe dersi öğretim programında; anı, biyografi, otobiyografi, blog, dilekçe, efemera ve broşür, e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar, gezi yazısı, makale, fıkra, söyleşi, deneme, mektup, özlü sözler, sosyal medya mesajları, çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro, mani, ninni, şarkı, türkü, şiir, tekerleme, sayışmaca ve bilmece örnekleri ve bunlarla ilgili tür bilgilerinin verilmesi istenmektedir. Bunun dışında zengin bir tema verilmesinin yanında; millî mücadele ve Atatürk, erdemler, millî kültürümüz, birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, sağlık ve spor, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık, çocuk dünyası (MEB 2019) temalarının işlenmesi de şart koşulmuş-

tur. Bu kadar tür ve tema zenginliği, buna uygun sağlam metin seçimi, hem dil davranışının edinilmesini hem dil bilgisinin öğretilmesi/öğrenilmesini kolaylaştırır. Nitekim bu amaç güdülerek 2019 programında metinden hareketle dil bilgisi kurallarının öğretilmesi esas alınmıştır. "Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır" (MEB 2019: 8).

2.5. Edebî Metinler ve Ders Kitabı

Güzel sanatlar içinde sayılan edebî metinlerin okuyanda/dinleyende hoşluk uyandırmasına, sanat yönüyle onları etkilemesine, çağrışım ve duygu değerinin yüksek olmasına, söz ve söz gruplarının yan ve mecaz anlamlarının okuyucu/dinleyici tarafından yeniden anlamlandırılmasına, yorumlanmasına imkân vermesi gerekir. Bunların yanında okuyucu/dinleyici kitlenin içinde yaşadığı toplumun değerlerini edinmesine aracı olması, edebî geleneği aktarması ve dilin zenginliğini yansıtması ile söz varlığının zenginleşmesine katkı sağlaması gerekir. Bunun için seçilen metinlerin söz varlığı, cümle ve cümlede yer alan kelime sayısı ve cümle yapısı da önemlidir. Cümlelerdeki kelime sayısı beş ila yedi arasında olmalıdır. Metinlerde basit ve birleşik cümleler kullanılabilir. Haber kiplerinin basit zamanları kullanılmalıdır. Gerektiğinde metinlerde çocuğun kavrayabileceği mecazlara ve diğer anlamlara yer verilebilir. Sıfatlar ve benzetmelerle çocuğun tasvir yeteneğinin gelişmesi sağlanmalıdır (Eken 2004, s. 34-35). Bütünden parçaya gidilmelidir. Eserlerde yasaklamalardan çok, özendirmeler hâkim tema olmalıdır. Hayal dünyasını geliştirici imgelere yer verilmelidir. Kullanılacak kelimeler güçlük düzeyi bakımından belli bir sayıyı geçmemelidir (Yalçın ve Aytaş 2012, s. 40-41). 1981 Türkçe öğretim programında anlama kazanımları bölümünde metinlerin uzunluklarıyla ilgili olarak sınıflara göre hangi uzunluktaki metinleri anlamaları gerektiği konusundaki kazanımlar, "5. Sınıf: 20-25 dakikalık öykü ve masal bandını dinleyebilmek, bir röportajı, bir belgesel filmi bir çocuk filmini izleyebilmek; 200-300 kelimelik metinleri doğru ve anlamlı olarak okuyabilmek, 6. Sınıf: Ortalama 150-200 kelimelik bir fikir yazısını ya da 350-400 kelimelik öykü yazısını anlamlı olarak okuyabilmek" olarak belirtilmiştir (Coşkun ve Taş 2008, s. 67).

Metin hangi yaş veya sınıf seviyesinde olursa olsun, bir sonraki basamağa hazırlık mahiyetinde de olacağı için üst basamakta edinilecek kazanımlar, bilgi ve davranışlar için ön hazırlık özelliği de taşımalıdır.

Ortaokul seviyesinde okutulacak edebî metinlerin üst seviyede özel uzmanlık istemeyen; oluşturulduğu geleneğin özeliklerini yansıtan ve dönemin zihniyetiyle ilişkilendirilip anlaşılabilen, öğrencinin yaratıcı düşüncesini harekete geçiren; metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımlarından inceleyip çözümlenebilen ve yorumlanabilen özeliklere sahip olması gerekir. Öğrenci, bu metinleri okuduğu veya dinlediği zaman benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilmelidir.

Türkçe dersini alan hedef kitlenin hem kendi seviyelerine uygun yerli yazarlarca hazırlanmış kitapları okuyarak kendi kültürlerini yakından tanımaları hem de yabancı yazarlarca hazırlananları okuyarak bir yandan anlatılanların farklı bir kültüre ait olduğunun ayrımına varmaları diğer yandan da tanıtılan farklı dünyaları anlamaları gerekmektedir (Mert vd. 2013, s. 60). Tuncer'e göre Türk ve dünya edebiyatından okunan her eser, okuru yoğuracak ve olgunlaştıracaktır. Düşünce yazılarına açılan yolda, öğrencinin ufku genişleyecek, olaylara ve insanlara bakış tarzı değişecektir. Türkçe derslerinde farklı metinlerin okutulması bu itibarla önemlidir. Öğrenci bu yolla o edebiyat geleneğindeki temel metinleri/ klasik metinleri tanır, bilinçli olarak metin seçimi yapabilir.

Ders kitabına alınan metinlerde -ister tercüme, adapte veya kısaltma yoluyla olsun- dilin kullanımı da önemlidir. Her yaş ve sınıf seviyesinin söz varlığına göre metinler seçilmeli veya oluşturulmalıdır.

Ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri, yapılabilecek değişiklikler Millî Eğitim Bakanlığınca da tespit edilmiştir. Buna göre; tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi uzun soluklu anlatım türlerinin tam anlaşılabilir olması için seçilen bölümüne kadar olan kısmının kısa özeti verilmelidir. Varsa, metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) ile dilbilgisi öğretiminde öğrenciyi yanlış yönlendirebilecek kurallara uygun olmayan örnekler, metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.

Metinler üzerinde yapılacak olan kısaltma ve düzeltmeler, metin türünü yansıtamama ve içeriği değiştirerek metnin genelinde ele alınan iletiye ulaşamama gibi sorunları beraberinde getirir. Özellikle romanlar, ders kitapları için uzun bir metin türüdür. Bu tür yapıtlar, ders kitabına alınmadan öğretmenlerce okuma derslerinde işlenmeli ya da yapıtların evde okunması sağlanmalıdır;

anlamaya dönük etkinlikler ise sınıfta gerçekleştirilmelidir (Lazar 2009, s. 90'dan akt. Karagöz 2018, s. 25-26).

Bir hikâyenin tamamına kitapta yer verilebilmekte ancak romanın sadece belirli bir parçası değerlendirilmektedir. O nedenle bu gibi durumlarda önce olayın bütünlüğünün belirlenmesi, daha sonra da kitaptaki alıntının bu bütünlük içerisindeki yerinin tespiti gerekecektir. Edebiyat eserinin estetik değerini oluşturan daha çok bu birlik olduğunda hem bütünlük içerisinde olayı kavrama kolaylaşacak hem de bütünlükten yola çıkarak olay anlatım planını öğretmek söz konusu olacaktır (Cemiloğlu 2003, s. 52).

Yücelşen, metinler üzerinde yapılan düzenleme işlemlerinin nasıl yapıldığına yönelik tespitlerini belirlemiştir. Bunları Metnin Başlığını Değiştirme/ Metne Sözcük ve/ veya Cümle Bazında Eklemeler Yapma/ Metinde Kullanılan Sözcükler Yerine Farklı Sözcükler Kullanma/ Metinden Sözcük, Tümce ya da Paragraf Düzeyinde Birim Çıkarma/ Tümcelerin Yerlerini Değiştirme/ Kişi İsimlerini Değiştirme (2014) olarak altı başlıkta sınıflandırmıştır. Yücelşen, aynı çalışmada tamamının ders kitaplarına alınmasının mümkün olmadığı roman türünün nasıl kısaltılıp ders kitaplarına alınacağını da belirlemiştir. Bölümlerden oluşan ve her bir bölümün adı olan romanlarda bir bölümün alınıp öykü gibi sunulması, romanın seçilen bölüme kadar olan kısmının özetlenerek kalan sonu hakkında bilgi vermeden metnin sonlandırılması, metne başlamadan önce romanla ilgili kısa bir bilgi verilmesi ve sonrasında kitaptan rastgele seçilmiş bir bölüm sunulması; son olarak herhangi bir bilgi verilmeden ya da bir özetleme yapılmadan bir bölümü metin olarak sunulan roman örneği olmak üzere dört farklı biçimde romanlar ders kitaplarına dâhil edilmiştir (2014, s. 97-98). Bu durum romanların ders kitaplarına alınırken belli ilkelerin gözetilmediğini farklı yolların denendiğini göstermektedir.

Ders kitaplarına seçilecek metinler üzerinde yapılacak değişiklikleri metne müdahale olarak değerlendiren Duman, Metne Müdahale adlı çalışmasında metin üzerinde yapılacak değişikliklerle ilgili olarak şu önerilerde bulunur: Metne yönelik yapılacak kısaltma ve düzeltmelerde, mümkünse yazarı müdahale etmelidir. Bu mümkün değilse müdahale, yazarı üslup ve kişilik özellikleriyle çok iyi tanıyan bir Türkçe/Türk dili ve edebiyatı uzmanına bırakılmalıdır.

Metnin üslup özellikleri korunmalıdır. Çünkü üslup, bir yazarın dile hâkimiyetinin ve kişiliğinin göstergesidir. Üslubun kişiye mahsus olması onun korunmasını da zorlaştırır. (Metin veya ilgili bölümdeki hâkim cümle çeşidi, ses özellikleri, kelime seçimi, noktalama işaretleri dikkate alınmalıdır.)

Metnin ana fikri korunmalıdır. Metne müdahalede yazarlar hiç savunmadıkları fikirleri savunur gibi gösterilmemelidir. Metnin ana fikrini değiştirmek

anlam bütünlüğünü de ortadan kaldırır. Çünkü detayları, yardımcı fikirleri bir noktada toplayan ana fikirdir. Bunu değiştirince anlam bütünlüğünü sağlamak için bütün bir metni değiştirmek gerekebilir. Her yönü ile değiştirilecek bir metnin seçimi de hatadır.

Metnin anlam bütünlüğü korunmalıdır. Bir metni oluşturan cümleler tesadüfen bir araya gelmiş birbirinden bağımsız ve kopuk değildir. Her cümle gerçek karşılığını diğer cümlelerle kurduğu ilişkilerle kazanır. Bu açıdan metin üzerinde yapılacak her değişiklikte metnin bir bütün hâlinde anlam kazandığı dikkate alınmalıdır (Duman 2010, s. 289).

Metin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de dil bilgisi öğretimi için metnin gerekli örnekleri taşımasıdır. Zira lise seviyesinde dil bilgisi öğretiminden çok, edinilen bilgilerin uygulanmasına yönelik çalışmalar söz konusudur. Örneğin; dil bilgisi konularından fiilin, fiilimsinin, fiil cümlesinin öğretilmesinde, epik anlatımın hâkim olduğu metinlerin, sıfat konusunda tasvirî anlatımın hâkim olduğu metinlerin verilmesi, dilbilgisi öğretiminin uygulamalı yapılmasına imkân sağlayacaktır.

2.6. Türkçe Öğretiminde Metin Seçim İlkeleri

Öğretim etkinlikleri Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple öğretim etkinlikleri gelişigüzel yapılamaz. Belli şartlara uygun, planlı, programlı yapılır. Bütün öğretim etkinliklerinin olduğu gibi Türkçe öğretimi etkinliklerinin de ana malzemesi metinlerdir. *"Türkçe dersi, bireyin bilgiyi ezberlemesini değil bilgiyi anlamasını, yorumlamasını; anladıkları ve yorumladıklarını da sözle veya yazıyla etkili bir şekilde ifade edebilme becerisine sahip olmasını hedeflemektedir"* (Şen 2020, s. 249). Türkçe dersinin hedefine ulaşmasına, doğru seçilmiş metinler aracılık eder. Metin ve metin özellikleri ile ilgili yukarıda ifade edilen bütün bilgiler değerlendirildiğinde metin seçiminde dikkat edilmesi gerekenler ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

1. Metin türü öğrenci seviyesine uygun olmalı.
2. Metin içeriği öğrenci seviyesine uygun olmalı.
3. Metin söz varlığı öğrenci seviyesine uygun ve söz dağarcığını zenginleştirici olmalı.
4. Metin edebî ve estetik değere sahip olmalı.
5. Eğitsel yönden uygun olmalı.
6. Öğrenci için ilgi çekici olmalı.
7. Dil becerilerine ait kazanımlara uygun olmalı.
8. Temaya uygun olmalı.

9. Kök değerleri yansıtmalı.

   Adalet değerini yansıtmakta mı?
   Dostluk değerini yansıtmakta mı?
   Dürüstlük değerini yansıtmakta mı?
   Öz denetim değerini yansıtmakta mı?
   Sabır değerini yansıtmakta mı?
   Saygı değerini yansıtmakta mı?
   Sevgi değerini yansıtmakta mı?
   Sorumluluk değerini yansıtmakta mı?
   Vatanseverlik değerini yansıtmakta mı?
   Yardımseverlik değerini yansıtmakta mı?

10. Metin okunabilirliği öğrenci seviyesine uygun olmalı.
11. Yazım, noktalama açısından uygun olmalı.
12. Metin, türünün özelliğine uygun olmalı.
13. Metinsellik ölçütlerine uygun olmalı.

    Tutarlılık ölçütüne uygun mu?
    Bağdaşıklık ölçütlerine uygun mu?
    Kabul edilebilirlik ölçütüne uygun mu?
    Bilgilendiricilik ölçütüne uygun mu?
    Amaçlılık ölçütüne uygun mu?
    Durumsallık ölçütüne uygun mu?
    Metinlerarasılık ölçütüne uygun mu?

3. DERS ARAÇ GERECİ OLARAK KİTAP

Eğitim öğretim sürecinin kalıcı ve hayat boyu devam etmesi için öğretme öğrenme sürecinin iyi planlanması gerekir. Araç gereçler ders öncesi, ders esnası ve sonrasına dönük bu planlamalar arasında yer alır. Öğretme öğrenme sürecinde kullanılacak araç gereçler, genellikle öğretimi destekleme amacıyla kullanılır. Konuya, öğrenci düzeyine ve öğrenme ortamına göre seçilmiş araç gereçler öğretim sürecinin amaca uygun ve etkili olmasına, öğretimin daha zevkli bir hâle gelmesine yardımcı olur. Araç gereçler; çoklu öğrenme ortamı sağlar, öğrencilerin dikkatini çeker, hatırlamayı kolaylaştırır, soyut işlemleri somutlaştırır, bireysel ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olur, zamandan tasarruf sağlar, tekrar tekrar kullanılabilir ve içeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırır (Yalın 2004, s. 82-90'dan akt. Yücel Çetin 2019, s. 298). Bunlara ek olarak öğrenmenin kalıcılığını sağladığı, disiplinler arası çalışmayı ve bağ kurmayı desteklediği de söylenebilir. "*Araç gereç seçiminde ortam özelliklerinin önemli bir rolü vardır. Seçilen ortam, öğretimin kalitesini doğrudan etkiler, çünkü bazı konular en iyi sınıf ortamında, bazıları ise bilgisayar veya dil laboratuvarında öğrenilir. Bir başka faktör öğretmenin tutum ve becerileridir.*

Eğer öğretmen araç gereçleri kullanmak için gerekli beceriye sahip değilse bunları kullanmak istemeyecektir. Seçilen araç gereçler, öğretim hedeflerine ulaşmaya yardımcı olacak nitelikte olmalıdır; aksi takdirde bu araç gereçler öğrenmeden uzaklaşılmasına neden olabilir. Araç gereçlerin özellikleri de seçim sırasında dikkat edilmesi gereken faktörlerdendir. Bu özellikler arasında görsellik, renk, ses, hareket, etkileşim sayılabilir. Ayrıca öğretmen, araç gereç seçiminde öğrencilerinin hazırbulunuşluk, bilgi düzeyleri ve bireysel farklılıklarını dikkate almalı; kullanacağı araç gereçlerin masrafsız, zaman kaybına neden olmayan ve çabuk erişilebilir olmasına özen göstermelidir. Öğretme öğrenme sürecinde kullanılacak araç gereç seçimiyle ilgili yukarıdaki detaylardan sonra bir şeyi daha hatırlatmak yerinde olacaktır. Öğretmenlerin bu araç gereçleri kullanmaları, araç gereçlerin öğretmenin yerine geçeceği anlamına gelmez; aksine bunlar -öğretmenleri sadece bilgi dağıtan kişiler olmak yerine- öğrenme deneyiminin yaratıcı yöneticileri hâline gelmesini sağlar" (Yücel Çetin vd. 2019, s. 299). Bir eğitim öğretim aracı olarak ders kitaplarının, ders işlenişinde birinci derece kaynak olarak kullanılması yerine yardımcı araç olarak kullanılması gerekir. Eğitim programlarında belirlenen esaslar doğrultusunda yazılmış ders kitapları, genellikle temel ders materyali olarak kabul edilip okul içi ve okul dışı etkinler de dâhil, bütün dersler için kullanılmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının seçiminde önemli ölçütlerin bulunması gerekmektedir. Bunlardan ön şart, programların hazırlanmasında temel oluşturan yasalara uygunluk esasıdır.

Hem Osmanlı hem Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarına uygun olarak hazırlanan ders kitaplarını, "devletin eğitim hamlesini uygun bir biçimde yansıtan simgelerden biri" olarak nitelendiren Fortna, Maarif Vekâleti tarafından tasdik edilen, belli bir ders için yazılan ve sansür memurlarının onayına tâbi olan ders kitabı, devletin birleşik- ve birleştirici- bir eğitim düzeni yaratma arzusuyla" bağdaştığını ifade etmektedir. O, Osmanlı dönemi eğitim sistemini ve sistemde kullanılan ders kitapları ve amaçları hakkındaki tespitlerini şu cümleler ile aktarır: *"Tıpkı Napoleon'a, belli bir saatte milletin bütün öğrencilerinin aynı dersi çalışıyor olacağını mağrur bir şekilde rapor eden Fransız bakanın muhtemelen uydurma olan hikâyesi gibi hem geç Osmanlı hem erken Cumhuriyet dönemlerinin eğitimcileri de tamamıyla birleştirilmiş ve eş zamanlı hâle getirilmiş bir okul sistemini hayata geçirmek için şiddetli bir arzu ortaya koymuştu. Dolayısıyla, paradoksal bir biçimde, bir yandan bireyselleştirilmiş ama bir yandan da konformist bir karakteri olan ders kitabı, hem devlet eğitim sisteminin katı örgütsel denetimini hem de o eğitim sisteminin öğrencilerin, derslerini ezberleyen ve hep bir ağızdan tekrarlayan bir grup olarak değil de bireyler olarak katılımına yaptığı vurguyu temsil etmektedir"* (Fortna 2013, s. 101). Onun bu tespitleri, ders kitaplarının yazılış

amacının, bir yandan kamu düzeniyle ilgili iken bir yandan da hedef kitleye kişisel kimlik kazandırmayı amaç edindirdiği yönündedir.

Ders kitabı, devletin eğitim politikalarının belirlenip uygulandığı Millî Eğitim Bakanlığının "Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği"nde; "Kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitabı" (4-1-e) biçiminde tanımlanıp eğitim sürecinde kullanılabilecek; "Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ile öğretmen ve öğrencilere kaynak ve yardımcı olacak basılı ve elektronik ortamdaki eğitim materyalini, millî eğitimin genel amaçlarının gerçekleşmesine yararlı olacak diğer eserler" (4-1-ğ) eğitim aracı olarak kabul edilmektedir (Resmî Gazete 2015).

Bir eğitim aracı olarak kullanılacak ders kitabının hazırlanıp kullanılmasında;

a) Eğitim kurumunun bağlı olduğu devletin yasaları, dolayısıyla eğitim sistemi,

b) Toplumun bakış açısı

c) Öğrenci

d) Öğretmen

e) Veli değerlendirilmesi dikkate alınmalıdır.

"Program ve ders kitaplarının hazırlanmasında yasalara uygunluk prensibi"nin işlendiği bölümde de ifade edildiği gibi ders kitapları mutlaka devletin temel prensipleriyle uyumlu olmalıdır. Devletin anayasa ve yasalarla belirlediği temel prensipler, toplumun ahenkli bir bütün olarak, bir arada yaşama iradesinin oluşması ve devamlılığının sağlaması bakımından önemlidir. Dolayısıyla örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim öğretim aracı olarak kullanılacak ders kitaplarının da devletin temel prensipleriyle uyumlu olması gerekir.

Eğitim öğretim sürecinde kullanılacak ders kitabı, toplumun ortak bilgi ve tecrübesiyle oluşturduğu, mutabık kaldığı, ortak değerlerine uygun olmalıdır. Toplumun içine doğan, onunla bir arda yaşayacak olan ve mensubu olduğu devletin belirlediği kurumlarda eğitim sürecine dâhil olan kişinin toplumun değerleriyle donatılması, bunun için de kullanılacak ders kitabının bu değerler sistemine uygun olması, değerleri aktarması gerekmektedir. Kitaba alınacak metinlerin toplumda "biz" bilincini, dolayısıyla toplumun kültürel kimliğini oluşturan ve tanımlayan norm ile değerlerin korunmasına, toplumsal hayatın ahenkli biçimde devam etmesine katkı sağlayacak muhtevada olması gerekir. Aksi hâlde ders kitabı birleştirici olmaktan çok kültürel çatışma ve ayrışma aracı olur. Erol Güngör, R. Linto'un kültürle ilgili görüşlerini vererek kül-

tür unsurlarının hiyerarşik bir şema içinde ifade edebileceğine işaret ediyor. *"Bunlardan en yukarıdakiler kültürün üniversal unsurlarıdır; bir cemiyetteki insanların pek büyük çoğunluğunun paylaştığı bu üniverseller (dil gibi) kültürün özünü teşkil eder. En aşağıda ise açık (gözle görülebilen) davranış normları vardır. İşte bu en yukarıda ve en aşağıdaki kültür unsurları kendi aralarında uyuşmazlık gösterirse, o zaman bu uyuşmazlıklar bütün kültürde felç tesiri yapabilir. Kültürün özü çok yavaş ve çok az değişir, bu yüzden orada meydana gelen değişmeler cemiyette dağıtıcı, parçalayıcı bir tesir yapmaz."* (1980, s. 13). Güngör'ün bu tespitlerinden sonra, ders kitaplarına alınacak örnek metinler, dönemin şartlarına göre kendi dinamizmi içinde değişen kültürel alana müdahale etmeyecek tarzda olmalıdır.

3.1. Program ve Ders Kitaplarının Hazırlanmasında Yasalara Uygunluk Prensibi

Devletin temel yapısını oluşturan anayasa, o devletin yapısı ve düzeni; kurum ve kuruluşların yetki, görev ve sorumluluklarını; kişilerin devlet ile karşılıklı hak ve görevlerini belirleyen temel yapıdır. Hiyerarşik olarak anayasayla temellendirilen kanunlar ve kanunlar ışığında oluşturulan tüzük, yönetmelik, vb. diğer yasal esaslardır. Konumuz olan ders kitabının oluşturulabilmesi için; Anayasa (T.C. Anayasası), yasa (Millî Eğitim Temel Kanunu), Program/ Müfredat (İlgili dersin Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenen öğretim programı) ve Kitap (ilgili dersin kitabı) sıralamasını takip eden bir düzenin olması gerekir. Bu itibarla, yazılacak ders kitabının, T.C. Anayasasının başlangıç metninde belirtilen; *"Hiçbir faaliyetin Türk milli menfaatlerinin, Türk varlığının, Devleti ve ülkesiyle bölünmezliği esasının, Türklüğün tarihi ve manevi değerlerinin, Atatürk milliyetçiliği, ilke ve inkılapları ve medeniyetçiliğinin karşısında korunma göremeyeceği ve lâiklik ilkesinin gereği olarak kutsal din duygularının, Devlet işlerine ve politikaya kesinlikle karıştırılamayacağı; Her Türk vatandaşının bu Anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak milli kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve maddi ve manevi varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu; Topluca Türk vatandaşlarının millî gurur ve iftiharlarda, millî sevinç ve kederlerde, millî varlığa karşı hak ve ödevlerde, nimet ve külfetlerde ve millet hayatının her türlü tecellisinde ortak olduğu, birbirinin hak ve hürriyetlerine kesin saygı, karşılıklı içten sevgi ve kardeşlik duygularıyla ve "yurtta sulh, cihanda sulh" arzu ve inancı içinde, huzurlu bir hayat talebine hakları bulunduğu; Fikir, İnanç ve Kararıyla anlaşılmak, sözüne ve ruhuna bu yönde saygı ve mutlak sadakatle yorumlanıp uygulanmak üzere, Türk Milleti tarafından, demokrasiye âşık Türk evlatlarının vatan ve millet sevgisine emanet ve tevdi olunur"* hükümleri ile Anayasanın; *"Türkiye Devleti bir Cumhuriyettir; Türkiye Cumhuriyeti, toplumun*

huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk Devletidir; Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir. Bayrağı, şekli kanunda belirtilen, beyaz ay yıldızlı al bayraktır. Millî marşı "İstiklal Marşı"dır. Başkenti Ankara'dır." kuralları esas kabul edilir.

Devlet sistemi içinde sadece yazılan ders kitabı değil, eğitim sistemi ve bu alanda üretilecek ve uygulanacak politikalar da T.C. Anayasası'nda belirlenen kurallar manzumesine uygun olmak zorundadır.

Türk Milleti Tarafından, demokrasiye âşık Türk evlatlarının vatan ve millet sevgisine emanet ve tevdi olunur" ifadeleri ile Anayasanın 3. Bölümünü oluşturan "Sosyal ve Ekonomik Haklar ve Ödevler"den eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi, (Madde 42)- Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz.

Eğitim ve öğretim hürriyeti, anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz.

İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır.

Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlenir.

Devlet, maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütülür. Bu faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.

Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tâbi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası antlaşma hükümleri saklıdır" hükümleri ile eğitimle ilgili diğer hükümler çerçevesinde hazırlanıp yürürlüğe konulan Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen

esaslara göre düzenlenmek zorundadır: Türk Millî Eğitiminin amaçları şöyle belirlenmiştir:

"*I-Genel amaçlar:*

Madde 2-Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. (Değişik: 16/6/1983- 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır." Millî Eğitim Temel Kanun'undaki genel amaçlar bu şekilde belirlendikten sonra Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri de aynı kanunun ilgili maddeleriyle tespit edilmiştir. Bunlar; Genellik ve Eşitlik, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Yöneltme, Eğitim Hakkı, Fırsat ve İmkân Eşitliği, Süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi, Laiklik, Bilimsellik, Planlılık ve Karma Eğitim ile ilgili yasal prensiplerdir.

Aynı kanun, Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili kuruluşların eğitim faaliyetlerinin nasıl düzenleneceği ile her kademede eğitim kurumlarının programlarının yapılmasına âmirdir. İlgili kanun gereğince Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim araç ve gereçlerinin nasıl hazırlanacağını da en küçük detayına varıncaya kadar belirlemiştir. 5. Kısım, Eğitim Araç ve Gereçleri başlığı altında; "I-Kapsam: Madde 52-Eğitim araç ve gereçleri, eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitapları ile öğretmen ve öğrencilere kaynak ve yardımcı olacak basılı

eğitim malzemesini, millî eğitimin genel amaçlarının gerçekleşmesine yararlı olacak diğer eserleri ve eğitim araç ve gereçlerini kapsar" hükmü ile ders araç ve gereçlerinin, ders kitaplarının hazırlanması ve temini konularında aynı kanunda hükümler bulunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığına bağla Talim ve Terbiye Kurulu, yukarıda bazı maddeleri verilen yasalara uygun ve yasalar ışığında; "Eğitim ve öğretim programlarının millî, bilimsel, toplumsal ve evrensel değer ve standartlara; kalite, erişim, verimlilik, etkililik, fırsat eşitliği ilkelerine uygunluğunu sağlayacak politika ve stratejiler geliştirmek için çalışmalar yapmak, c) Gerektiğinde eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanmasında yükseköğretim kurumları, sivil toplum örgütleri ile diğer kamu ve özel kurum ve kuruluşlarıyla işbirliği yapmak, e) Eğitim sistemi, eğitim ve öğretim plan ve programları, ders kitapları ve eğitim araç-gereçleriyle ilgili araştırma yapmak veya yaptırmak" zorundadır. Hazırlanan ders programları ve ders programlarının uygulanmasında temel ders materyali olarak kullanılacak ders kitaplarının hazırlanmasıyla ilgili esaslar da ilgili Kurul tarafından tespit edilmektedir.

3.2. Hedef Kitle/Öğrenci

Ders kitaplarına alınacak metinlerin, hitap ettiği hedef kitleye uygun olması gerekir. Çocuklar, 10-12 yaş aralığında ortaokula başlayıp 15-16 yaş aralığında bitirirler. Bu yaş grubunun bedenindeki biyolojik değişiklikler -değişikliklerin kedi kontrolü dışında gelişmesi- sıkılma, utanma, korku ve hatta paniğe neden olmaktadır. Biyolojik değişimin yanında psikolojik olarak da değişim yaşayan ergen, çevrenin kendine karşı davranışı, içinde yaşadığı toplumun değerleri, aile ve okulda disipline edilmiş bir hayattan ayrılma isteği, edindiği davranış ve bilgilere eleştirel yaklaşım davranışları sergiler. Aile ve okul dışında farklı bir sosyal çevre edinme isteği, edindiği bilgilerin sıradan görünmesi ve sistematik/ planlı bilgilerin dışında bilgi edinme isteği bu dönem gençliğin davranış örneklerindendir. Kişideki "istikrarsız" bir dönem olan ilk ergenlik çağı, bu yaş grubunda görünen ahenksizliktir. "İstikrarsız" tabirinden kastedilen şey, psikolojik sahanın çeşitli kısımlarının organize oluş tarzlarında bir ahenksizlik, parçalılık, dengesizlik, "kapalılık" eksikliği, vb.'dir. Bu istikrarsızlık, mükemmel olmayan bir şekildeki streslerden ibarettir ki biz bunlara "gerginlikler" diyoruz. Rahatsızlık, endişe, arzu, ihtiyaç ve istek hâllerinin temelindeki şey de bu gerginliklerdir; yani, tek kelime ile davranışın "motivasyon" dediğimiz yönünün altındaki şey bir gerginliktir. Gerginlikler, psikolojik sahadan doğar ve neticede psikolojik sahada değişmelere sebep olur. Gerginlikler sırf pasif durumlardan ibaret değildir. Bunlar psikolojik sahadaki aktif ve yeniden intibaka götürücü kuvvetlere bir potansiyel temin eder. Ger-

ginliklerin tesirleri çok geniştir. Ekseriya, ferdin psikolojik sahasında kendilerine tekabül eden önemli şuurlu unsurlarla bir arada bulunurlar. Fertte bir hareket meydana getiren hedefleri yaratırlar. Gerginliklerin ferdin ihtiyaç ve düşüncesi üzerindeki tesirleri, bir dış hedefe doğru birtakım yollar meydana getirecek şekildedir (Krech-Crutchfild 2007, s. 72-73).

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan bu yaş grubunun problemsiz, yaşadığı toplumsal yapıya çabuk ve kolay intibak edebilecek, içinde bulunduğu sosyal çevreyle bir arada yaşama iradesi sergileyebilecek ve kendisine rol-model alacağı durum, davranış ve kişileri ayırt edebileceği, ahenkli bir hayat sürebilmesi için biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimin bir arada sürdürülmesi gerekir. Bu ahenkli geçiş, çocuğun başarısını da etkileyecektir.

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre 11-15 yaş ve sonrası soyut işlemler dönemi olarak adlandırılmaktadır. Çocuklar, okul öncesi yıllarda işlem öncesi dönemdeyken, okul döneminde somut işlemler döneminden geçerek ergenlik döneminde soyut işlemler dönemine ilerlemiştir.

Ergenlik öncesi ve ergenlik dönemindeki çocuklar okul döneminde elde ettikleri kazanımlarının üstüne yeni kazanımlar elde etmeye başlamaktadır. Böylece bireyler daha üst biliş düzeyinde dengelere sahip olabilmektedir. Olasılığı mümkün gibi görülemeyen olayları tahmin edebilme becerisi gelişmektedir. Soyut işlemler dönemindeki bireylerde bilişsel gelişim birtakım ilerlemeler kaydetmektedir. Ergenlerin bu dönemde bir problem durumu ile karşılaştığında birçok faktörü aynı anda göz önünde bulundurduklarını, bileşimsel bir sisteme sahip oldukları söylenebilir. Soyut işlemler döneminde ergenlerin düşüncesi gerçek bilgilere dayanmaktadır. Ayrıca olasılıkları düşünebilme becerisi kazanmaktadır (Dere Tarihsiz, s. 99).

Kitabın fizikî yapısından renklendirilmesine, sayfa düzeninden resimlenmesine kadar her aşamada kitap ve kitaba alınacak metinlerin öğrencinin yaş grubu dikkate alınarak oluşturulması gerekir. Öğrencilerin psikolojik yapısına uygun, sosyal hayat intibakını sağlayacak, zihnî gelişimine katkı sağlayabilecek, becerilerinin gelişimine katkı yapacak, çocuğun yaratıcı düşüncesini harekete geçirecek metinlerin seçilmesi gerekir. "İnsanlığın ortak değerlerini tanıtıp benimsetecek, yaşadıkları toplumun kültürel yapısını içselleştirecek, norm ve değerlerini benimsetecek nitelikte" metin seçimi, öğrencinin içinde yaşadığı toplumun norm ve değerleriyle tanışmasını, bunlara uymasını; dolayısıyla mensubu olduğu toplumla bir arada yaşama iradesine sahip olmasını sağlayacaktır (Güneş 2013).

Türkçe ders kitaplarının birinci hedefi, Türkçenin öğretilmesi olmalıdır. Dilin öğrenilmesi, o dili öğrenen kitlenin düşünce dünyasının, zihnî kapasitesinin sınırsızlık becerisini edinmesiyle ifade edilebilir. İnsanın hayatı bo-

yunca edindiği bütün bilgi, beceri ve tecrübeleri ancak öğrendiği dil sayesinde oluşur. Dilin öğrenilmesi sadece kişinin değil, içinde yaşadığı toplumun hayatını kolaylaştırır, problemlerin giderilmesini, daha rahat, çatışmasız bir hayatın yaşanmasını sağlar. Dolayısıyla bütün bunları sağlayacak, öğrenciye rol model olabilecek unsurları barındıran, onun gelişimine katkı sağlayacak metinlerin seçilmesi gerekir. Seçilen metinlerin yaşanılan zaman ve dönemin şartlarına uygun, toplumun norm ve değerlerini aktarabilecek, öğrenilen dilin kuralarını da taşıyan özelliklere sahip olması gerekir.

"Türk dili öğretimi" dendiğinde çoğumuzun aklına Türkçe dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi gelmektedir. Oysaki dil bilgisi kurallarının öğretilmesi, dil öğretiminin sadece tamamlayıcı bir parçasıdır. Dil öğretiminden asıl maksat, dille meydana getirilen yazılı ve sözlü kültür ürünlerini tanıyıp kavramak, yeni ve zengin ürünlerin ortaya konmasının zeminini hazırlamaktır" (Çifci 2019, s. 135).

İster sanatsal/edebî metinler ister öğretici metinler olsun toplumun sahip olduğu kültürel dokuyu yansıtmalı, sağlam kurgulanmış, metin olma özelliklerinin tamamını barındıran; sebep-sonuç ilişkisinin sağlandığı, açık, anlaşılır, öğrencinin basitten karmaşığa gidebileceği yapıda olmalıdır. Özenle seçilmiş metinlerden oluşan ders kitaplarının öğrenci açısından yararlılığı Coşkun ve Taş tarafından şöyle maddeleştirilmiştir:

a) En önemli bilgi kaynaklarından biri olarak ders kitapları öğrencinin yakın çevresinden başlayarak, yaşamı ve dünyayı daha iyi tanımasına yardımcı olur.
b) Ders kitapları eleştirel tutumlar geliştirip, kendisinin ve başkalarının görüşlerini değerlendirme ve tartışma fırsatı sunar.
c) En kolay ulaşılan okuma aracı olarak öğrencinin dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur.
d) Öğrencinin dil bilinci kazanmasına yardımcı olur.
e) Öğrencinin edebî (estetik) zevkinin oluşmasına ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlar.
f) Öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirir.
g) Öğrenciye bilgilerini yineleme, pekiştirme, düzenleme ve yeni bilgiler öğrenme fırsatı sunar.
h) Öğrencinin bireysel çalışma alışkanlığı oluşturmasına yardımcı olur (Coşkun ve Taş 2008).

3.3. Ders Kitapları ve Öğretmen

Merkezî otorite tarafından hazırlanıp uygulamaya konulan müfredata bağlı olarak hazırlanan ders kitapları, okul ve okul dışında programın uygulanması sırasında öğretmene yol gösteren eğitim materyali olarak kabul edilebilir. Uygulanan programdaki âmir hükümlere göre hazırlanmış olan ders kitapları ve alınacak metinler, programı uygulamak zorunda olan öğretmeni yönlendirir, sübjektif davranmasının önüne geçer.

Öğretmenin alanıyla, dersin program ve işleniş yöntemiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olsa dahi ders kitabının olmaması, öğrencinin motivasyonunu azaltır. Öğrenim sürecinde sınıf-öğretmen-öğrenci bağlamında ders kitabı, tamamlayıcı bir eğitim aracı olarak kabul edilmelidir.

Ders kitabında yer alan metinlerin ortak bilgi kaynağı olması sebebiyle, öğretmen tarafından sınıfta uygulanıp öğrenciler tarafından öğretmenin de kabul ettiği bilgiler olduğu kanaati oluşacağından, aktarılan bilgiler hedef kitleye daha kolay ulaşır, gerekli davranışlar daha kolay edindirilir. Bu da öğretmene hem zaman hem emek tasarrufu sağlar; ders planlandığı biçimiyle sürdürülür.

Temel eğitim-öğretim materyali olan ders kitabı, öğretmenlerin yardımcı eğitim materyalleriyle birleştirmesine, böylece dersin daha da ilgi çekmesine yardımcı olur.

Ders kitapları, öğretim sürecinin başından itibaren temel kaynak olarak görülmesi dolayısıyla öğrencilerin hayatlarına birinci derecede kaynaklık edecek araçtır. Öğretmen de bunun farkında olup, toplumun ortak kararıyla ders kitabına alınan metinleri kullanmak suretiyle aktarılması gereken değerleri, kültürel unsurları, bilgileri daha kolay aktarır. Özelikle "Hitap edilen kitlenin homojen olmayışı, farklı düzeylerdeki öğrencilere aynı anda hitap etme zorunluluğu ders kitaplarında kullanılan dil, anlatım biçimi, seçilen metinlerin içeriği, kullanılan sözcükler, mecazlı ifadeler, aktarılan bilgilerin niteliği gibi konularda her zaman "orta yol"un tercih edilmesini zorunlu kılmaktadır" (Coşkun ve Taş 2008).

İlgili dersin programı doğrultusunda hazırlandığı için ders kitapları, velilerin ders takibini kolaylaştırır. Kitapta, toplumun ortak kararıyla tespit edilen bilgi ve metinlerin bulunması, öğrenciyi toplumun ortak değerleriyle tanıştırır ve velilerin endişelerini giderir. Farklı meslek, kültürel katman ve sosyal yapıdaki ailelerin çocukları, ders kitaplarındaki ortak bilgilerle bilgilendiğinde homojen bir yapıya kavuşur ve böylece veli, eğitim-öğretim sisteminden endişe duymaz.

Ders kitabı ve ders kitabına alınacak metinlerde birinci derecede bulunması gereken özellikler yukarıda sözü edilen kuralar bütününe uygun olma-

lıdır. Bu kurallar doğrultusunda ders kitabına seçilecek metinlerin, Türkçe dersinde edinilecek becerileri desteklemesi ve eğitim sürecinin genel amaçlarındaki yetkinlikleri edindirmesi gerekir.

Türk eğitim sisteminin "yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmek" amacına ulaşılabilmesi için Türkçe dersinin önemi itibarıyla "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin (TYÇ) sekiz anahtar yetkinlik alanından ilki; *"Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır."* biçiminde tespit edilmiştir (MEB 2009: 4).

Ders kitabına seçilecek metin türü ne olursa olsun merkezî otoritece tespit edilen yetkinliğin sağlanması için; dinleme/ izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini edindirip geliştirecek, davranış hâline getirecek özelliklere sahip, daha önce ifade edilen metin özelliklerine uygun olmalıdır. Bunlardan ilki ve belki de en önemlisi metnin kurgusunun sağlam, anlatımının tutarlı, dilinin anlaşılır, tematik yapısının öğrenci yaş grubuna uygun olması gerekir.

Öğrencinin dili kullanma becerisi kazanması, yani okuduğunu, dinlediğini anlayabilmesi ve anlatabilme becerisi kazanabilmesi için Türkçenin doğru kullanıldığı, hem değer aktarımında hem temel becerinin edinilmesinde örnek teşkil edebilecek, aynı zamanda dil kuralarının da yerinde kullanılmasını sağlayacak metin veya metin parçalarının seçilmesi gerekir. Metinlerin, sınıf seviyeleri/yaş grupları ve bu grupların söz varlıkları dikkate alınarak seçilmesi ideal olandır. Zira *"Ders kitaplarına alınan metinlerin hem söz varlığını geliştirmede hem de öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmada çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir kitaba ilgi duyması o kitaptan alınan metni sevip sevmemesine bağlıdır. Bu bağlamda ders kitaplarına alınan metinler, çoğu kez, öğrenci ile ana metin (kitap) arasında bir köprü olabilmektedir."* (Demir 2016). Söz varlığına dair 2005 yılında yapılan bir çalışmada; 6. sınıf öğrencilerinin 4965, 7. sınıf öğrencilerinin 5331, 8. sınıf öğrencilerinin 5055 farklı kelime kullandıkları tespit edilmiştir (Kurudayıoğlu, 2005: 168-169). Bu tür çalışmalar dikkate alınarak metin seçimine temel oluşturulabilir. Öğrenci kitlesinin belirlenmiş/tahmin edilen söz varlığı dikkate alınarak seçilen metinlerin Türkçeyi doğru okuma, anlama ve anlatma becerisi kazandıracağı dikkatlerden kaçmamalıdır.

Ayşegül Ataman (2001), seçilecek metin niteliklerinin; metinde anlatımın duruluğu, metinde yer alan kelimelerin güncel kullanımı, yabancı kelimelerin telaffuzu, söz varlığının sınıf seviyesine ve yazım kurallarına uygunluğu, cümlelerin anlamlandırılması için görsel imgelerle desteklenme, biçimsel uy-

gunluk, alanla ilgili bilimsel içerik, programa uygunluk bakımlarından değerlendirilmesi gerektiğine işaret eder (2001, s. 10).

Bir güzel sanat etkinliği olan edebî metnin temel niteliği, insan varlığı üzerine kurgulanan ve insan gerçekliğinden hareketle onun duygularını, düşüncelerini, hayallerini; aklı, zevki ve hayal gücüyle heyecan ve hayranlık uyandıracak estetik bir yapı içinde aktarmasıdır. Eser sahibinin hayal gücü ve yaratıcı yeteneğini kullanarak dil ile oluşturduğu edebî metinler, kendi hayatı ve iç dünyasının zenginlikleriyle beslenir. Bu metinlerin bir iletişim aracı olarak, kendisine göre bir anlatım gücü, ifade tarzı vardır. Günlük dilden farklı anlam derinliği olan edebî bir metin farklı anlamlandırmalara ve yorumlamalara açık, kişilerin kendince anlamlandırdığı estetik yapılardır. "Sanat metinlerinde amaç sezdirmek, hissettirmek, düşündürmektir. Bu metinler alıcı durumundaki kişide tamamlanır. Yani okuyucular, dinleyiciler, seyirciler metni kendi kültür birikimine, zevkine, içinde bulundukları ruh hâline göre yorumlayıp anlamlandırmadan gayelerine ulaşamazlar. Bunun için edebî metinlerde metin ile okuyucu bağlamı arasında farklılıkların bulunması doğal karşılanmaktadır. Alıcı sanat metnini kendine göre yorumlayıp, değiştirerek ve dönüştürerek yeni bir metin kurar. Öyleyse sanat metinleri/ edebî metinler yorumlanıp yeniden kurulmaya uygun düşen bir dille kaleme alınırlar, ama bu dil, hayatın akışı içinde herkesin kullandığı dilden alınan unsurlarla gerçekleşir. Bunun için edebî dil doğal dilden farklı olmak zorundadır. Edebî metinlerde dil göstergeleri yalnız anlamları ile değil sesleri, söyleyişleri, çağrıştırdıkları, hissettirdikleri ve düşündürdükleriyle de metin içinde yer alır. Bu sebeple dil göstergelerinin sözlük anlamlarından ziyade kullanıldıkları yerde kazandıkları değerlerden söz etmek yerinde olur" (Aktaş 2009).

İnsan gerçekliğinden hareket eden edebî metin, daha kapsayıcı ve kuşatıcı bir gerçeklik kurgular. Dolayısıyla kurmaca yapı içinde gerçeklik olduğu gibi aktarılmaz, anlatılmaz. Okuyan veya dinleyende estetik heyecan uyandıran edebî metin, bir izlenim bırakmak, bir anlayış, bir duyuş uyandırmak kısacası onda estetik yaşantı adı verilen bir hâlin ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla düzenlenir. Edebî metinde kendisini oluşturan birimler yalnızca o eserde görülen bir kurala uyularak bir araya gelirler. Bu birimler arasındaki ilişki ağı, metindeki farklı parçaları birleştirerek onun bir sistem hüviyeti kazanmasını sağlar. Metni oluşturan birimler birbirlerini tamamlayarak bir tema etrafında birleşir, organik bir bütünlük oluştur. Estetik olarak kurgulanan bir iletişim aracı olan edebî metin, yazıldığı, yaratıldığı dönemi temsil eder ve bu yönüyle kültür tarihinin de malzemesi olma özelliğini taşır.

"Edebiyatta üç anlatma formu: Edebî metinler ele aldıkları temayı üç anlatma biçiminden yararlanarak sanat eseri hâline getirirler. Üç anlatma biçi-

mi insanın kendisini ifade de başvurduğu temel ve vazgeçilmez formlardır. Bunlardan ilki anlatma-nakletme, ikincisi coşkuyla dile getirme, üçüncüsü de göstermedir" (Aktaş 209).

Kaynağını ritüellerden alan ve ilk örnekleri şiir olan edebî metinler, sözlü ve yazılı gelenekte oluşur ve kendi geleneği içinde aktarılır, her aktarımda dönemin şartlarına bağlı olarak yeniden kurgulanır, oluşur.

Edebî metinler, mit, masal, efsane, hikâye, roman, mesnevi, fıkra gibi farklı tarz ve türde, anlatım esasına bağlı metinler; kişinin duygularını, hissettiklerini, heyecan ve coşkularını sübjektif biçimde aktardığı coşku ve heyecanı dile getiren metinler ile kişinin aktaracaklarını, anlatacaklarını gösterim/tiyatral yoluyla izleyiciye aktardığı ve genellikle metin ile temsilinin bir arada bulunduğu veya tasavvur edildiği gösterme esasına bağla metinler olarak sınıflandırılmaktadır.

Edebî metinler, eğitim sürecine katılan öğrencinin dil becerisi kazanması, kişisel gelişimini istenen biçimde gerçekleştirmesi, yaratıcı düşüncesinin gelişmesi ve harekete geçmesini sağlayacaktır.

Seçilen metinler mutlaka türünün özelliklerine sahip olmalıdır. Metnin öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında önemli olması sebebiyle metinde kurgunun sağlam, estetik değerin yüksek, kullanılan dilin öğrenci seviyesine uygun olmasına özen gösterilmelidir.

Öğrenci tarafından rol model olarak görüleceği için seçilen metnin yazar veya şairi de önemlidir. Metin sahibinin fikir yapısı, zihniyeti metne yansıyacağı için ön şart olarak belirlenen toplumsal eğilimleri, kanaatleri; ilgili yasaya ve eğitim sistemine yaklaşımı da dikkate alınması gerekli konulardandır.

Kitaplara alınacak metnin, yazarının dönemini temsil kudretine sahip olması yanında edebî, estetik ve etik yönden de öğrenciye örnek olmasına özen gösterilmelidir. Metinlerin farklı dönem, tür ve farklı yazarlardan alınması önemlidir. Her dönemin şartlarının farklılığı, yazarların bakış açısı ve anlatım tarzlarındaki çeşitlilik, öğrencinin bakış açılarını fark etmesini, bunların ayırımına varmasını; dolayısıyla sezgi ve çıkarımlar yoluyla metinlerde bulunması gerekenleri bulmasını sağlayacaktır.

Metin yazarlarının çokluğu, bunlar hakkında kısa da olsa merak uyandırıcı bilgilerin verilmesi, öğrencilerin daha fazla bilgiye ulaşmak için harekete geçmelerini, bilgiye ulaşma çabasının okul dışında da sürmesini sağlar. Ayrıca metnin ve yazarının çokluğu, öğrencide seçiciliği getirir. Bu da metne eleştirel gözle bakılmasını sağlar.

Farklı yazar ve türlerden seçilen metinler öğrencinin ilgi alanlarının çeşitlenmesini sağladığı gibi metin yazarlarının ilgi alanlarından da etkilenecektir. Öğrenci, metnindeki bilgileri alıp, özellikle tahkiyeli metinlerde yer alan olumlu karakterleri, taklit ederek kişisel kimlik edimine katkı sağlamada kullanacaktır. Yazarın metne yansıttığı düşüncelerinden, davranış ve tavsiyelerinden hareket eden öğrenci, günlük hayatta karşılaştığı problemlerini çözmede alternatif yollar bulacaktır.

Türkçe ders kitabında yer alacak metinler, öğrencinin seviyesi, bilgi birikimi, kapasitesi, metni algılama ve yorumlama becerisine uygun olmalı. Unutulmamalıdır ki öğrenciler, metin incelemelerinde metnin konusu, ana düşüncesiyle, (olay örgüsü, karakter/ şahıs/ varlık kadrosu, zaman, mekân, anlatıcı) yapısıyla ilgili bilgi edinecek, çıkarımlar yoluyla yeni bilgiler keşfedip yorum yapabilecektir. Bunun için Türkçe ders kitabında yer alacak metinler, öğrencinin seviyesi, bilgi birikimi, kapasitesi, metni algılama ve yorumlama becerisine uygun olmalı. Geçiş dönemini yaşayan öğrencinin henüz sınırları belirlenmemiş davranışı, oturmamış kişilik yapısı, rol model arayışları dikkate alındığında metin içine yerleştirilen karakterler, onların metin içindeki fonksiyonları, davranışları, hayata bakışları gibi birçok unsur öğrencinin kimlik ediminde etkili olacaktır. Bunun dışındaki unsurlar da metnin yazarı/şairi, konusu, ana fikri, okunabilirliği, anlaşılabilirliği ve verdiği mesaj dikkatten kaçmamalıdır.

Metin yazarının/şairinin kimliği, eserleri, eserin hedef kitlesi, başka bilim alanlarıyla ilgisi ve bunlardan yararlanıp yararlanmadığı gibi konular da metin seçiminde gözetilmelidir. Öğrencinin metnin kurmaca yapısındaki karakteri örnek alacağı gibi yazarı da örnek alacağı düşünülmelidir.

SONUÇ

Genel kabul gören tanımıyla metin; "*kendisini oluşturan söz öbeği ve cümle dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçekleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturdukları, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış, yazılı ya da sözlü bir dil ürünü*"dür. Söz ve yazıya aktarılan ifadenin metin olabilmesi içi, kendi içinde tutarlı, kurallara uygun olması gerekir. Yazılı sözlü anlatımın kedi bilgi alanı içinde kabul edilebilirliği yanında iletiyi gönderen ve alıcı ile bunların içinde yaşadığı toplum tarafından da kabul edilebilir olması gerekir. Kurgulanan ve metin sayılabilecek ölçütlere sahip yazılı veya sözlü anlatımın bir amacının olması gerektiği yanında bilgilendiricilik özelliğini de taşıması gerekir. Dolayısıyla metin, düşünceyi tam ifade edebilen, eksiksiz iletişim sağlamayı amaç edinen sözlü ve yazılı dil birimi, sözün seslendirilmesi veya yazıya dökülmesidir. Bu genel

tanım ve özellikler yanında metnin bir bilgi veya düşünceyi ifade eden sembol veya hareket olduğunu dair görüşlerin varlığı da söz konusudur.

Başlangıçta sözün dışında bazı sembollerle ifade edilen duygular, aktarılmak istenen bilgiler, iletiler çeşitli sembollerle gösterilirken M.Ö. 3. binden itibaren tekâmül ederek ses işaretlerine, yazıya dönüşmüş. Taş, kil, papirüs, ipek, kâğıt gibi yazı materyallerinin kullanıldığı yazı, zamanla kitaplaştırılmıştır. Bütün bu kullanım ve gelişmeler ile zaman içindeki değişimler, günümüze gelinceye kadar, her toplumda, toplumun bir arada yaşama iradesi sergileyebilmeleri için uygulanan eğitim alanına taşınmıştır.

Okullaşma sürecine dâhil olan okuyucu kitlesine hitabeden kitaplarda yer alacak metinlerin, okuyucu yaş gruplarına göre seçilmesi veya oluşturulması gerekir. Seçilen veya oluşturulan metinlerin nitelikleri sıralanırken anlatımda duruluk, söz varlığı ve okuyucu tarafından anlaşılabilirliği, alanla ilgisi, bilimselliği ve gramer kurallarına uygunluğu gibi temel unsurlar dikkate alınmalıdır. Ancak seçilen metnin toplumsal kabullere, kitabın/metnin okunduğu toplumun değerler yargılarına uygunluğu da dikkate alınması gereken önemlidir.

Toplumun kendi içinde belirlediği kurallar, norm ve değerler manzumesi, yine toplumun ortak bilgi ve bilinciyle oluşturulan yasalara önemlidir. Seçilen metinlerin asalar hiyerarşisinin en üstünde yer alan anayasadan başlamak üzere, kanun, tüzük, yönetmeliklerle belirlenen kurallara uygunlu dikkate alınmalıdır.

Seçilen metinler ister sanat metinleri/edebi metler, ister öğretici metin olsun, toplumsal yapıya, okuyucunun mensup olduğu sosyal çevreye ve daha da önemlisi okuyucuya uygun olmalıdır.

Metinler seçilirken, sık sık ifade edildiği gibi öğrencinin, içinde yaşadığı toplumla barışık olmasını sağlamak, ona bir arada yaşama iradesi kazandıracak, mensup olduğu toplumun kültür kodlarını aktaran metinler olması dikkate alınmalıdır. Toplum belleğinde saklanan, yazılı ve/veya sözlü yolla yayılan, nesiller arasında aktarılan kültürel dinamiklerin metinler aracılığıyla verilebileceği dikkatten uzak tutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

Abdulla, Kamal (1997), *Gizli Dede Korkut,* Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Ağırakça, Ahmet (2006), "Nebatiler", *TDV İslam Ansiklopedisi* içinde (C 32 s. 257-258), TDV Yayınları, İstanbul.

Aktaş, Şerif (2009), "Edebî Metin ve Özellikleri", *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, (39),* (Prof. Dr. Hüseyin Ayan Özel Sayısı), s. 187-200.

Aktulum, Kubilay (2004), *Parçalılık/Metinlerarasılık*, Öteki Yayınevi, Ankara.

Ataman, Ayşegül, (Ed.), (2001), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*, Nobel Yayınevi, Ankara.

Aytaş, Gıyasettin & Yalçın, Alemdar (2012), *Çocuk Edebiyatı*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Azertürk, Semine İmge (2011), "Çin Yazısının Tarihçesi ve Çincede Sözcük Türetme Yolları", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 51 (1)*, s. 89-106.

Can, Remzi (2012), *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Can, Remzi (2019), "Yazılı Anlatım", İ. Çetin (Ed.), *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* içinde, (s. 205-242), Nobel Yayınları, Ankara.

Cemiloğlu, Mustafa (2003), *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Alfa Yayınları, İstanbul.

Coskun, Eyyup & Taş, Seda (2008), "Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *5(10)*, s. 59-74.

Çetin, İsmet (2007), "Özel Meclislerde Okunan Kitaplar-Halk Kitapları", *Kültürümüz ve Kitap-Sempozyum Bildirileri* içinde (s. 128-136), Kemal İbn-i Hümam Vakfı Yayınları, Sivas.

Çetin, İsmet (2019), "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Tarihî Gelişimi" (3. Basım), İ. Çetin (Ed.), *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* içinde, Nobel Yayınevi, Ankara.

Çifci, Musa (2019), "Dil Öğretimi", İ. Çetin (Ed.), *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 205-242*),* Nobel Yayınevi, Ankara.

Demir, Celal (2016), "Türkçe Eğitim-Öğretim Programları ve Kişisel Söz Varlığı", *Millî Eğitim, 210 (Bahar)*, s. 141-161.

Demircan, Ömer (2005), *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Der Yayınları, İstanbul.

Dere, Zeynep (Tarihsiz), "Bilişsel ve Dil Gelişimi Çocuk Gelişimi", *İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayını.*

Duman, Asiye (1992), *1923- 1957 Yılları Arasında Ortaokul ve Liseler İçin Hazırlanan Türkçe, Türk Dili Ve Edebiyatı Programları Üzerine Bir İnceleme*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dundes, Alan (1998), "Doku, Metin ve Konteks", M. Ekici (Çev.), *Milli Folklor,* 3*8* (Yaz), s. 106- 119.

Eken, Habip (2004), *Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Erkul, Rasih (2004), *Cümle ve Metin Bilgisi*, Anı Yayınları, Ankara.

Fortna, Benjamin C. (2013), *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek*, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Gökalp Alpaslan, Gonca (2006), "Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirine Genel Bir Bakış", *I. Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri* içinde, (s. 127-152), H. Ü. Türkiyat Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara.

Gökçe, Bekir (2018), "Metin ve Metin Türlerinin Eğitimde Kullanımı", A. İşcan & S. Baskın (Ed.) *Etkinliklerle Hafta Hafta Yazılı Anlatım* içinde (s. 13-28), Nobel Yayınevi, Ankara.

Göngör, Erol (1980), *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*, Töre-Devlet Yayınları, Ankara.

Gümüşhan, Hümeyra (2018), "Yazının Tarihsel Gelişimi ve Bu Süreçte Yazının Çeşitli Yüzeylere Uygulanabilirliği", E. Köse (Ed.), *6. Uluslararası Matbaa Teknolojileri Sempozyumu),* (s. 1127-1142), İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, İstanbul.

Karaağaç, Günay (2018), *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara.

Karaalioğlu, Seyit Kemal (1975), *Edebiyat Terimleri Kılavuzu*, İnkılap ve Aka Kitabevi, İstanbul

Karadeniz, Şirin (2006), "Öğretim Amaçlı Hiper Metin, Hiper Ortam ve Çoklu Ortamlar İçin Tasarım İpuçları", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*, (1).

Karagöz, Melda (2018), *Türk ve Dünya Klasikleriyle Yapılandırılmış Dil ve Edebiyat Öğretimi Tasarısı: Okulöncesinden Yükseköğretime (Bir Eylem Araştırması),* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kılıç Yusuf (2009), "Eski Ön Asya Toplumları Arasında Yazı ve Dil Etkileşimi*", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4 (Temmuz), s. 122-151.

Kıran, Zeynel & Eziler Kıran, Ayşe (2000), *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Seçkin Yayınevi, Ankara.

Köksal, Hüseyin (2011), "Ders Kitaplarında Görsel Materyaller", *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*, L. Küçükahmet,(Ed.), Nobel Yayınları, Ankara.

Köprülü, Mehmet Fuat (1989), *Türk Edebiyatının Menşei - Edebiyat Araştırmaları-I,* Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Krech, David & S. Crutchfıeld, Rıchard (2007), *Sosyal Psikoloji,* E. Güngör (Çev.), Ötüken Yayınları, İstanbul.

Kurudayıoğlu, Mehmet (2005), *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma,* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuzu, Tülay Sarar (2004), "Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*, (1), s. 55-77.

Labarre, Albert (1994), *Kitabın Tarihi,* G. Oston (Çev.)*,* İletişim Yayınları, İstanbul.

Lazar, Gillian (2009), *Literature and language teaching (19th Printing*), M. Williams and T. Wright (Ed.), Cambridge University Press, United Kingdom.

MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı,* Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

MEB (2015), Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, *Resmî Gazete No: 29502.*

MEB (2018), *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar),* Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

Melikoğlu, Esra (2004), "Metinlerarasılık ve Çokseslilik", N. Öztokat (Haz.) *Disiplinlerarası Ortam ve Yöntem Sorunları*, Multilingual Yayınları, İstanbul.

Mert, Osman; Albayrak, Fatma & Serin Nilüfer (2013), "Çeviri Çocuk Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(3)*, s. 58-73.

Müldür, Merve & Şimşek, Nil Didem (2020), "Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin ve Yapılarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma", *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3),* 843-867.

Ong, Walter J. (2003), *Sözlü ve Yazılı Kültür (Sözün Teknolojileşmesi),* S. Postacıoğlu Banon (Çev.), Metis Yayınları, İstanbul.

Onursal, İrem (2003), "Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, Günümüz Dilbilim Çalışmaları", A. Kıran, E. Korkut, S. Ağıldere (Haz.), *Günümüz Dilbilim Çalışmaları* içinde, Multilingual Yayınları, İstanbul.

Rifat, Mehmet (2013), *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları 1. Tarihçe ve Eleştirel Düşünceler*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Sağır, Mukim (2002), *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara.

Şakir Çagatay, Saadet (1943), "Uygur Yazı Dili", *DTCF Dergisi, 1(5)*, s. 77-88.

Şen, Ülker (2020), "Türkçe Ders Kitabı İncelemesi", Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed.), *Ders Kitabı İncelemesi* içinde (s. 241-268,), Pegem Akademi, Ankara.

TDK (2018), *Batı Kaynaklı Sözcüklere Karşılık Bulma Denemesi,* M. Kaçalin (Haz.), TDK Yayınları, Ankara.

TDK (2021), https://sozluk.gov.tr/. Erişim tarihi: 15.06.2021.

Temizyürek, Fahri & Balcı, Ahmet (2015), *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okullar Türkçe Programları,* Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Titon, Jeff Todd (2006), "Metin", Ö. Terzioğlu (Çev.), *Millî Folklor, 18,(69)*, s. 148-163.

Topaloğlu, Ahmet (2004), Metin, *Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü*, C 5, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

Türkyılmaz, Mustafa & Başarmak, Uğur (2011), "Ana Dil Öğretiminde Hiper Metin Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 23 (Mayıs), s. 197-212.

Uzun, Alev Şeyda (2019), *Ahmet Cevat Emre'nin Türk Dili ve Türk Dili Eğitimi İle İlgili Görüşleri*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, Dursun (1998), *Türk Bitiği Araştırma/ İnceleme Yazıları*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Yıldız, Nuray (2014), *Eskiçağda Yazı Malzemeleri ve Kitabın Oluşumu*, TTK Yayınları, Ankara.

Yücel Çetin, Ayşe; İnce Yakar, Halide Gamze & Demiral, Hilmi (2010), "Türk Edebiyatı Öğretiminde Araç Gereç ve Kullanımları", İ. Çetin (Ed.), *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri* içinde (s. 293-320), Nobel Yayınevi, Ankara.

Yücelşen, Neslihan (2014), *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Düzenlenmiş ve Kısaltılmış Yazınsal Metinlerin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

(http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/cocukgelisimilisans_ao/bilisselvedilgelisimi.pdf)

XVI. BÖLÜM

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE DERS KİTAPLARI

Celal DEMİR*

* Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE DERS KİTAPLARI

GİRİŞ

Eğitim-öğretim etkinlikleri içinde önemli bir yer tutan ders kitapları; öğrencinin kendisine kazandırılması planlanan bilgi ve becerilere sahip olmasını, insan hakları ve vatandaşlık bilincine ulaşmasını; ikili ve toplumsal ilişkilerde doğru davranış geliştirmesini, kişisel birikimini zenginleştirmesini, öz güven kazanmasını ve sosyalleşmesini; ülkesini, geleneklerini ve vatandaşlarını tanıyıp millî-manevi değerleri idrak etme bilgi ve becerilerini kazanmasını, kendi ülkesi ve diğer dünya ülkeleri hakkında bilgilenmesini; ulusal ve evrensel değerlere saygılı, sorgulayıcı ve okuma alışkanlığı kazanmış bir birey olarak yetişmesini sağlamak amacıyla üretilen materyallerdir.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim öğretimin yükü formel eğitim kurumları üzerindedir. Bu ülkelerin çoğunda eğitim kurumlarını devlet finanse etmektedir. Ancak ders kitaplarının, yardımcı ders kitaplarının ve başvuru kitaplarının yeterli sayıda ve iyi kalitede üretilmesi, bu dokümanlara kolay ulaşımın sağlanması kütüphane ve kültür hizmeti veren kurumların hareket kabiliyetleri ve okura tanıtma/ulaşma imkân ve yetenekleri gibi hususlarda zaman zaman sıkıntılar yaşanmaktadır. Türkiye de bu sorunu zaman zaman yaşayan ülkeler arasındadır.

Gelişmekte olan ülkelerde tüm alanlarda olduğu gibi ana dili eğitiminde de vazgeçilmez unsurlar ders kitaplarıdır. Çünkü bu ülkelerde öğrencinin en kolay ulaşabileceği kaynak ders kitaplarıdır. Öğrencinin ve öğretmenin hizmet alacağı kitaplık ve kütüphanelere ülkenin her yerinde ulaşmak mümkün olmayabilir. Öğrenci hem ödevlerini hem de ekstra okumalarını ders kitapları üzerinde yapmak zorundadır. Elinin altındaki kaynaklar yalnızca ders kitaplarıdır. Başka bir deyişle eğitim öğretimde kullanılan tüm malzemelerin yerini, bu gruba giren ülkelerde ders kitapları almaktadır.

2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren her derste ve her kademede 1981'den beri uygulanmakta olan programlar değiştirilmiş ve aşamalı olarak yeni program uygulamaya konulmuştur. Ders kitapları da bu programa göre yeniden yazılmıştır. Bütün dersler için yapılmış olan yeni programlarda eğitim-öğretimde "yapılandırmacı yaklaşım" esas alınmış, tüm düzenlemeler bu eğitim anlayışına göre yapılmıştır. Bu programda öğrenci rolleri yeniden

belirlenmiş, bilginin ve öğrenmenin tanımları ve içerikleri değişmiş "müfredat programı" kavramı da bu yaklaşıma göre yeniden yorumlanmıştır. Türkçe derslerinin işlenişindeki geleneksel usullere son verilerek eğitim-öğretime yeni yöntem ve teknikler getirilmiştir.

Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarının da hem içeriği hem görüntüsü hem de kullanım şekli değişmiştir. Bakanlık bu kitapları, *Öğretmen Kılavuz Kitabı*, *Ders Kitabı* ve *Öğrenci Çalışma Kitabı* olmak üzere üçlü takım hâlinde hazırlatmıştır. Böylece ülkemizde gelenekselleşen "davranışçı eğitim-öğretim modeli" terk edilerek "yapılandırmacı eğitim modeline" geçilmiştir. Bu değişiklik, ders kitapları başta olmak üzere tüm eğitim araç-gereçlerinin de yeniden düzenlenmesini gerekli hâle getirmiştir.

1981 Programıyla "davranışçı yaklaşım"a göre hazırlanmış Türkçe ders kitaplarını kullanmış olan öğretmenler, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkçe dersini yeni kitaplarla işlemeye başlamışlardır.

Program ve yöntem değişikliği, Türk eğitim tarihinde görülmemiş şeyler değildir. Ancak amaçların ve hedeflerin değişmesi, eğitim öğretimle ilgili bütün aparatların değişmesi demektir. Eğitim-Öğretim Programları (Müfredat Programları), bir devletin siyasi, millî ve sosyolojik gayelerinin maarifle ilgili hususlarını tespit ederek bunları okullarda gerçekleştirme faaliyetinin planlanmasıdır (Oğuzkan 1985, s. 301).

1. DERS KİTABI

1.1. Tanımı, Eğitim ve Öğretimle İlişkisi

"Kitap *İng.* book, Yazılmış ya da basılmış yaprakların bir araya getirilmesinden oluşan, 49 sayfadan az olmayan ve bir konuyu belirli bir düzen içinde sunan yapıt." (TDK *Türkçe Sözlük, 2005*) olarak tanımlanmaktadır. Ders kitabı ise bazı kaynaklarda "Bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan, öğrenmeyi ve anımsamayı kolaylaştıran öğretim materyali." (Demirel ve Kıroğlu 2005, s. 9) biçiminde tanımlanmaktadır.

Türk Standartları Enstitüsü "Ders Kitapları Standart Metni"nde ders kitabı şöyle tanımlanmaktadır: *"Ders kitabı, her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları müfredat programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı için kullanılan basılı yayındır"* (TS, 21 Nisan 1992).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun hazırlamış olduğu yönetmeliklerde ise ders kitabının tanımı birkaç defa değiştirilmiştir. Son güncellemede biraz daha sadeleştirilerek şöyle denilmiştir. "*Ders kitabı: kurulca,*

örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitap" (*Resmî Gazete* 28409).

Türkiye'de ders kitapları hem hazırlanma hem kullanım hem de neticeleri bakımından hiçbir dönemde amacına ulaşmamıştır. Bu nedenle bu malzemelerin hazırlanması, seçilmesi ve kullanımı ile ilgili mevzuatlar, sık sık yeniden düzenlenmiş; güncellenmiş veya kökten değiştirme yoluna gidilmiştir. Ancak bu düzenlemeler, her defasında kaliteyi yükseltmek yerine, yetersiz ve sorunlu ders kitaplarının üretilmesine yol açmıştır.

1995 yılında yayımlanan yönetmelikte (*Resmî Gazete* 22297)[1] ders kitaplarında bulunması gereken özellikler şöyle belirlenmiştir:

"**Madde 5-** Ders kitapları, Yönetmelikte belirtilenlerle birlikte aşağıdaki nitelikleri taşır:

Ders Kitapları;

a) Öğrencileri; millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerler bakımından besleyen; demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösteren ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdiren okuma metinlerini içerir.

b) Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile kitabın hitap ettiği eğitim kurumunun amaçlarına uygun olur.

c) Atatürk İlke ve İnkılapları ile ilgili konulara, öğretim programlarına ve Kurulca alınan kararlara uygun olur.

d) Demokrasi ve insan hakları ile kültürel ve evrensel değerleri kapsar.

e) Bilginin nasıl üretileceğine ilişkin vurgu yapar.

f) Bilişim teknolojisinin etkin ve verimli kullanımını teşvik eder.

g) Öğretim programının kazandırmayı amaçladığı değer, tutum ve yeterlikleri kapsar. Türk toplumunun sosyal, ahlaki, kültürel ve tarihî değerlerini geliştirerek yaşatır.

h) Ön yargı ve normatif önermelerden uzak olarak konuyla ilgili farklı bakış açıları içerir.

i) Kişi, kurum ve kuruluşları yıpratıcı unsurları taşımaz.

j) Her türlü etkinlikte öğretmenin rehberliğinde öğrenciyi merkeze alır.

k) Konuların hazırlanması ve düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur." (*Resmî Gazete* 22297).

---

[1] Yönetmelikte "*Bu Yönerge, 29/05/1995 tarihli ve 22297 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğine dayanılarak hazırlanmıştır*" ibaresi yer almaktadır.

Bu kapsamlı yönetmelik, zaman zaman değiştirilmiş veya güncellenmiştir. 2006'da yayımlanan yönetmelikte ise "ders kitabı" ikiye ayrılarak tanımlanmıştır:

"Ders Kitabı: (Değişik: 1.9.2006/26276 RG) Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül hâlinde de üretilebilen basılı eseri,

Temel Ders Kitabı: Genellikle mesleki ve teknik öğretim okul ve kurumlarında, alanın gerektirdiği bilgilerin tamamını kapsayan ve program değişikliklerinden kısa sürede etkilenmeyen basılı eseri ifade eder (*Resmî Gazete* 26276). Bu yaklaşıma göre "ders kitabı" programın amaç ve gereklerine göre biçimlenen, uygulanmakta olan programla birlikte kullanılmaya başlanan "mütemmim" bir materyal olarak tanımlanmakta, "temel ders kitabı" ise daha çok (kısa zamanda değişmeyen) mesleki bilgilerin tamamını içeren "kalıcı" materyal olarak tanımlanmıştır.

Son derece ayrıntılı olarak düzenlenmiş olan 1995 tarihli yönetmelik, zaman zaman yapılan güncellemelerle[2] en basit hâle getirilmiştir.

---

[2] Bu konuda ilk kapsamlı yönetmelik 29/05/1995-22297 tarih sayılı *Resmî Gazete*'de ve *Tebliğler Dergisi*'nin 3.7.1995/2434 tarih sayılı nüshasında yayınlanmıştır. Bu yönetmelikte zaman zaman küçük değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin yayınlandığı *Resmî Gazete*'nin ve *Tebliğler Dergisi*'nin nüshaları şöyledir:

Ek ve Değişiklikler:

1) 3.9.1996/22746 RG (7.10.1996/2463 TD)
2) 5.4.1997/22955 RG (1.4.1997/2475 TD)
3) 26.7.1997/23061 RG (Ağustos 1997/2479 TD)
4) 4.9.1997/23100 RG (Eylül 1997/2480 TD)
5) 9.5.1998/23337 RG (Mayıs 1998/2488 TD)
6) 12.8.1998/23431 RG (Eylül 1998/2492TD)
7) 9.1.1999/23578 RG (Mart 1999/2498 TD)
8) 17.12.1999/23909 RG
9) 10.4.2003/25075 RG (Mayıs 2003/2548 TD)
10) 11.6.2003/25135 RG (Temmuz 2003/2550 TD)
11) 17.3.2004/25405 RG (Nisan 2004/2559 TD)
12) 10.6.2004/25488 RG
13) 2.11.2004/25631 RG (Kasım 2004/2566 TD)
14) 5.4.2005/25777 RG (Nisan 2005/2571 TD)
15) 18.5.2006/26172 RG (Mayıs 2006/2584 TD)
16) 4.7.2006/26218 RG (Temmuz 2006/2586 TD)
17) 2.8.2006/26247 RG (Eylül 2006/2588 TD)
18) 1.9.2006/26276 RG (Eylül 2006/2588 TD)
19) 4.11.2006/26336 RG (Kasım 2006/2590 TD)
20) 16.02.2007/26436 RG (Şubat 2007/2593 TD)
21) 3.3.2007/26451 RG (Mart 2007/2594 TD)
22) 4.4.2007/26483 RG
23) 28.11.2007/26714 RG

31 Aralık 2009 tarihli yönetmelikte ise ders kitaplarında bulunması gereken özellikler şöyle tespit edilmiştir:

"Ders kitaplarının nitelikleri

MADDE 6 - (1) Ders kitapları;

a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.

b) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarında belirtilen Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek hükmüne, Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerine uygun olarak hazırlanır.

c) İnsan haklarına aykırılık, cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasi düşünce, felsefi görüş ve benzeri ayrımcılık içermez.

ç) Bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak hazırlanır.

d) Reklam niteliğinde ögeleri içermez.

e) Yayınevlerini, kitabı hazırlayanları ve bunların birinci derece yakınlarını tanıtan ve kimliğini ortaya çıkaran herhangi bir bilgi, kenar süsü, sayfa numarası, benzeri simge ve işaret gibi görsel unsur içermez.

f) İçeriğinde yer alan okuma metinleri öğrencileri, millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri besler, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede onlara yol gösterir ve bu değerleri benimsetir.

g) Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ile dersin programına ve hitap ettiği eğitim kurumunun amaçlarına uygun olur.

ğ) Öğretim programlarında belirtilen Atatürk ilke ve inkılâpları ile ilgili kazanımları içerir.

h) Diyalog, hoşgörü, uzlaşma kültürü, empati, farklılıklara ve insan haklarına saygı, eşitlik, katılım, çoğulculuk, hukukun üstünlüğü gibi değerlerin gelişimine katkı sağlar.

ı) Bilgiye ulaşım, ulaşılan bilginin sorgulanması ve bilginin nasıl üretileceğine ilişkin vurgu yapar.

i) Bilişim teknolojisinin etkin ve verimli kullanımını teşvik eder.

j) Öğretim programının kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri, tavır, tutum, değer ve yetkinlikleri kapsar.

k) Ön yargı ve normatif önermelerden uzak olarak konuyla ilgili farklı bakış açıları içerir.

l) Kişi, kurum ve kuruluşları yıpratıcı ve küçük düşürücü unsurları taşımaz.

m) İşlenişte, öğretmenin rehberliğinde öğrencinin aktif olmasını ön plana alır. Öğrencilerin farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına yönelik çeşitliliğe yer verir" (MEB 2009).

2012'de yayımlanan yönetmelikte (*Resmî Gazete* 28409) küçük değişikliklere gidilmiştir:

*"**Ders kitaplarının nitelikleri***

***MADDE 6 -** (1) Ders kitapları;*

a) Anayasa ve kanunlara aykırı hususları içermez.

b) Bilimsel hata içermez.

c) Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar.

ç) Reklam niteliğinde ögeler içermez.

d) Eğitim ve öğretim programının amaçladığı kazanımları kapsar.

e) Görsel tasarım ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.

(2) z-Kitaplar, ders kitaplarının niteliklerine ilave olarak

a) Kazanımları destekleyici nitelikte hazırlanır.

b) Temel tasarım ilkelerine uygun olarak hazırlanır.

c) Hangi kazanımı desteklediği ve teknik özellikleri gibi tanımlayıcı bilgileri uygun olarak etiketlenir.

ç) Sesli içeriklerde ses net ve anlaşılır olur.

d) Zenginleştirme içeriklerinde yer alan ses, grafik, video, animasyon, simülasyon, etkileşimli oyun gibi unsurlarda, süre kazanımın gerektirdiği etkinlik veya işlenişe uygun olarak sınırlandırılır.

e) Zenginleştirme içeriklerinde, elektronik materyallere atıf veya telif hakları ile ilgili bilgilendirme zorunlulukları dışında reklam amaçlı öğeler kullanılmaz" (*R. G.* 28409).

Görüldüğü gibi her program değişikliğinde ders kitapları konusu da gündeme gelmiş ve tüm branşlarda kitaplar güncellenmiş veya değiştirilmiştir.

1.2. Ders Kitabının Diğer Ders Araç-Gereçleriyle İlişkisi

2006 *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, yapılandırmacı eğitim anlayışına göre hazırlanmış ve ders kitapları başta olmak üzere diğer araç gereçlerin de üretimi ve kullanımıyla ilgili farklılıklar getirmiştir. Bunlardan biri de önceki programlarda olmayan "üç kitap uygulaması"dır. 2006 *Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (MEB 2005)* göre hazırlanmış olan ders kitapları üçlü bir set oluşturmaktadır:

- Türkçe Ders Kitabı,
- Öğrenci Çalışma Kitabı,
- Öğretmen Kılavuz Kitabı.

1.2.1. Türkçe Ders Kitabı

Hâlen yürürlükte olan yönetmeliğe göre (*Resmî Gazete* 28409) ders kitabı *"Kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitap"* biçiminde tanımlanmıştır. Okutulmakta olan bütün ilkokul, ortaokul ve lise ders kitapları *2005 Taslak Program* uygulamaya konuluncaya kadar bu yönetmeliğe göre hazırlanmıştır.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında tüm ülkede uygulanmaya başlanan *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, tam anlamıyla bir "program değişikliği" olarak karşımıza çıkmıştır. *Türkçe Ders Kitabı*nda yalnızca işlenecek metinler yer almaktadır. *Öğrenci Çalışma Kitabı*nda ise "hazırlık çalışmaları", "metni kavratıcı sorular", konuyla ilgili "etkinlikler", "ölçme ve öğretme testleri" boşluk doldurmalar", "yazma çalışmaları" vb. yer almaktadır. *Öğretmen Kılavuz Kitabı*nda ise ders kitaplarındaki metinler, çalışma kitaplarındaki sorular; öğretmene yönelik bilgilendirmeler, dersin işlenişiyle ilgili uyarılar, tavsiyeler ve kazanımlar yer almaktadır.

2016-2017 öğretim yılına kadar öğrenci okula giderken Türkçe dersi için iki kitap götürmek zorunda kalıyordu. Bazen birini unuttuğu da oluyordu. Çalışırken de iki kitabı birlikte kullanması gerekiyordu. Bu öğretim yılından itibaren *Türkçe Ders Kitabı* ile *Öğrenci Çalışma Kitabı* ayrı ayrı değil, konu sıralaması ve metinler dikkate alınarak iki kitap birleştirilip tek kitap hâline getirilmiştir

1.2.2. Öğrenci Çalışma Kitabı

Üç kitaptan ikincisi ise *Öğrenci Çalışma Kitabı*dır. Öğrenci çalışma kitabının içeriği ve diğer özellikleri 2015 tarihli yönetmelikte (*Resmî Gazete* 29502) şöyle açıklanmaktadır:

"Öğrenci çalışma kitabının hazırlanması

MADDE 9 -

(1) Öğrenci çalışma kitabında;

a) Eğitim ve öğretim programlarında yer alan amaçlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmasına yardımcı olacak ve öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilir.

b) Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin ilgisini çekecek örneklere yer verilir.

c) Dersin özelliğine göre her konu işlendikten sonra o konuda amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmeye yarayacak çalışmalara yer verilir.

ç) Öğrencilerin hedef bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak çeşitli örnek, alıştırma, işlenen konular ve ünitelerle ilgili internet adresleri ve okuma kaynaklarına yer verilir.

d) Dersin özelliğine göre bazı ünite veya konularda kullanılmak üzere ek olarak video kaseti, ses kaseti, slayt, CD, DVD, VCD, disket ve benzeri eğitim ve öğretimi destekleyici materyallere yer verilebilir.

e) Dersin özelliğine göre inceleme, gezi, gözlem, deney ve uygulamalarla ilgili yapılacak ön hazırlıklara, alınacak sağlık ve güvenlik tedbirlerine, izlenecek iş ve işlem basamaklarına, zaman ve malzeme tasarrufu bakımından uyarı ve bilgilere yer verilir. f) (Ek:R.G-14/10/2015-29502) Öğrenci çalışma kitabı, kitabı oluşturan unsurların ders kitabı ile bütünleştirilmesi hâlinde ders kitabı ile birlikte de hazırlanabilir. Bu şekilde hazırlanan kitapların kapak ve iç kapağında "Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı" ibaresi yer alır" (R.G. 29502) .

Görüldüğü gibi, Öğrenci Çalışma Kitabının, Ders Kitabına paralel olarak hazırlanması; kitaptaki çalışmalar, ödevler, etkinlikler ve tematik sıralamanın ders kitabındaki metinlerin sırasına göre olması istenmektedir.

Ancak 2017-2018 öğretim yılından itibaren *Türkçe Ders Kitabı* ile *Öğrenci Çalışma Kitabı* birleştirilerek tek kitap hâline getirilmiştir. İki ayrı kitabın tek kitap hâline getirilmesi hem kullanma hem de taşıma açısından öğrenciye kolaylık sağlamıştır.

1.2.3. Öğretmen Kılavuz Kitabı

*2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı*nın getirmiş olduğu "üç kitap uygulaması"nda üçüncü kitap, *Öğretmen Kılavuz Kitabı*'dır.

Öğretmen Kılavuz Kitabı yönetmelikte (*Resmî Gazete* 29502) şöyle tanımlamaktadır: "İlgili öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere kazandırılacak davranışları gerçekleştirmede öğ-

retmenlere yardımcı olmak için hazırlanan basılı eser." Kitabın hazırlanması ve içeriği hakkında şöyle denilmektedir:

"Öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması

MADDE 10 - (1) Öğretmen kılavuz kitabında;

a) Konuların işlenişinde ulaşılmak istenen kazanımlar/hedefler belirtilir.

b) Eğitim ve öğretim programlarında yer alan kazanım/amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasında öğretmene yardımcı olacak ve öğretmeyi kolaylaştıracak bilgi, örnek ve uygulamalara yer verilir.

c) Bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile değerlerin öğrencilere kazandırılmasında kullanılabilecek araç-gereçle birlikte öğretim yöntem ve teknikleri ile ayrıca;

1) Konu ile ilgili zaman analizine ve konunun işleniş planına,

2) Öğretmenin konu ile ilgili yapacağı ön hazırlıklara,

3) Konuya girerken daha önce işlenen konularla ilişkisini sağlayacak ve öğrencinin ilgisini çekecek hatırlatmalara, sorulara ve benzeri unsurlara,

4) Ders kitabında yer alan ve açıklama gerektiren şekil, şema, çizelge ve benzeri yardımcı unsurlara, yer verilir.

ç) Öğrencileri araştırmaya, günlük yaşamda karşılaşılan çeşitli sorunlara çözüm üretmeye yöneltecek ödev, proje ve benzeri örnek çalışmalara yer verilir.

d) Konuların sonunda, gerekli görülmesi hâlinde verilen kavramlarla ilgili sözlük bulunur." (R.G. 29502).

Öğretmen Kılavuz Kitabı, her sınıf için o sınıfa ait ders kitabına göre hazırlanmıştır. Bu kitaplar, Ders Kitabı ile Öğrenci Çalışma Kitabının birleşmesinden oluşmaktadır. Bu içeriğe öğretmene tavsiye niteliğinde yönlendirmeler de eklenmiştir.

Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, yapılandırmacı eğitim modeline yabancı olan öğretmenlere 2006 Programını kullanma kolaylığı sağlaması amacıyla hazırlandığı söylenebilir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren öğretmenlerin yeni programı anlama ve kullanma konusunda yardımcı olduğunu söyleyebiliriz. 2014 yılından itibaren *Öğretmen Kılavuz Kitabı* işlevini tamamlamış ve öğretmenler bu kitabı kullanma ihtiyacı duymamışlardır. Her şeye rağmen bu kitaplar, 2016-2017 öğretim yılı sonuna kadar gündemde kalmıştır.

Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın eğitim çevrelerinde eleştirildiği yönleri de olmuştur. Öğretmenin düşünme, tasarlama, araştırma, planlama ve üretme konusunda kendi yeteneklerini kullanmasına imkân bırakmadığını, tüm okullar-

da ve sınıflarda tek tip uygulama ve etkinlikleri zorunlu hâle getirdiğini belirtenler olmuştur. Bazı öğretmenler de kılavuzdaki önerileri dikkate almayıp kendi birikimi doğrultusunda çalıştığını belirtmişlerdir.

1.2.4. Yardımcı Kitap / Yardımcı Ders Kitabı

Yardımcı Ders Kitabı teriminin yönetmeliklerde ve yönergelerde resmî bir tanımı bulunmamaktadır. Bu isim, eğitim-öğretim matbuatı hazırlayan kitap yazarları tarafından üretilmiştir. 1974'te uygulamadan kaldırılmış olan "bakalorya" sistemi, lise bitirme sınavlarına hazırlama kültürünün bir devamı olarak 1962-1968, 1981 ve 1995 programlarına göre yazılmış çalışma kitaplarına bu ismin verildiğini söyleyebiliriz. Ders kitaplarındaki metinlerin anlaşılması, metni kavratıcı soruların cevaplanması ve ders kitaplarında verilen ödevlerin hazırlanmasında öğrenciye yardımcı olmak amacıyla ders kitaplarına paralel hazırlanmış açıklayıcı ve bilgilendirici kitaplardır.

Özel yayınevleriyle çalışan ders kitabı yazarları, öğrencinin ders kitabını anlamasını ve kendi kendine öğrenmesini sağlamak amacıyla, zaman zaman, kendi kitabına göre ayrıca bir de yardımcı kitap hazırlamışlardır.

Bu tür kitapların yerini, kısmen de olsa, 2006 Programı'na göre hazırlanmış olan *Öğrenci Çalışma Kitapları*'nın aldığı söylenebilir.

2. GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKÇE DERS KİTAPLARI

Ders kitabı, eğitim öğretimin formel olarak yapıldığı her kurum ve kademede vazgeçilmez bir materyal olmuştur. Bu materyal her uygarlıkta ve her dönemde önemini korumuştur. Ancak kâğıdın lüks bir tüketim maddesi olması sebebiyle kitap basmanın mümkün olmadığı veya zor ve masraflı bir iş olduğu dönemlerde dersi okutan hocanın elindeki doküman/nüsha, ders kitabı olmuştur. Bu materyale öğrencinin de sahip olması ancak 19. yüzyılda mümkün hâle gelmiştir.

Osmanlı medreselerinde de 19. yüzyıl sonlarına kadar öğrencinin eline ders kitabı verilememiştir. Çok yakın tarihe kadar (20. yüzyıl başları) eğitimde defter de kullanılmamıştır. Öğrenciler yalnızca okuma yazma öğrenmek için çeşitli ebatlarda deri, tahta veya mukavva levhalar kullanmışlardır[3].

---

[3] Öğrenciler, hocanın kitapta gösterdiği kelime veya cümleleri ellerindeki bu levhalara kopya ederek okuma-yazmayı öğrenirlerdi. Bu levhalara "meşk" denirdi. Yazma işine de "meşk etmek" denirdi. Bu yazılar, özel bir yöntemle silinip meşk tekrar kullanılırdı. Öğrenciler bu yazıları silmek için bazen dilleriyle mürekkebi ıslatırlardı. "Mürekkep yalamak" deyiminin buradan geldiği söylenir.

2.1. Tanzimat'tan Önceki Eğitim Sisteminde Türkçe Ders Kitapları

Osmanlı eğitim sistemi içerisinde Mahalle Mektepleri ve Medreseler tamamen vakıf himayesinde faaliyet gösteren formel eğitim kurumlarıydı (Kodaman 1991, s. 1-4). Bu eğitim kurumlarının programları, okutulan dersler ve kullanılan ders kitapları hakkında bilgilerimiz sınırlıdır. Bu konudaki bilgi eksikliğinin en önemli sebebi bu kurumlarda verilen eğitimin bir merkezde planlanmamış olmasıdır. Tanzimat'tan sonra da küçük değişiklikler olmakla beraber bu durum Cumhuriyet Dönemine kadar sürmüştür. "*Devlet, yalnızca askerî okulları ve Enderun mekteplerini idare etmektedir. Devletin bu okullar üzerinden yürüttüğü eğitim politikası, asker ve devlet adamı yetiştirmekle sınırlı bir anlayıştan ibarettir*" (Kodaman 1991, Ön Söz).

Medreseler ise her biri başka bir vakfa bağlı olan eğitim kurumlarıydı. Medreselerde Türkçe öğretimi veya Türkçenin kendi insanımıza veya yabancılara öğretimi olarak değerlendirilebilecek bir uygulama olmamıştır. Zira bugünkü anlamda ana dili öğretimi, asla bir ihtiyaç olarak görülmemiştir. Lengüistik ise 19. yüzyıl ortalarına kadar yabancıların ve bilhassa oryantalistlerin uğraş alanı olarak kalmıştır. Mahalle mekteplerinde ise dersler genellikle Kuran alfabesini ve Kuran okumayı öğretmek amacına yönelik uygulamalarla sınırlı kalmıştır. Bu kurumlarda görev yapan öğretmenler, caminin imamı, müezzini veya mahallede bu işi yapabilecek insanlardı. Bu eğitim kurumlarının programları, okutulan kitaplar ve öğrencilerin kayıtları konusunda elimizde belge yoktur. Belki bu mekteplerde ders veren bazı hocalar, Türkçe kitapları okumayı ve mektup okuyup yazmayı öğretmiş olabilirler ancak bu konuda elimizde yazılı belge (program, ders kitabı, risale…) bulunmamaktadır.

2.2. Tanzimat Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Ders Kitapları

Türkçenin formel yollarla eğitimi ve öğretimine yönelik çalışmalar, Tanzimat döneminde başlamıştır. "Okul grameri" de dediğimiz dil bilgisi kitapları, farklı okullar için (iptidai, rüştiye, idadi, sultani, Darülfünun, darülmuallimin ve darülmuallimat) bu dönemde yazılmaya başlanmıştır.

Tanzimat'tan sonra açılan rüştiye, idadi, sultani ve muallim mektepleri gibi Batı tarzı eğitim-öğretim kurumlarında Türkçe derslerinin verildiğini biliyoruz. Bu bağlamda Türkçenin kurallarını tespit ve öğretmeye yönelik pedagojik çalışmaların da Tanzimat döneminde başladığını söyleyebiliriz.

"*Bizde Türkçe Kavaidin (Sarf ve Nahv) okutulması yenidir, ancak rüştiye mekteplerinin ihdasından sonra başlanmıştır. Ondan evvel medreselerde yalnızca Arapçanın sarfı, nahvi, manisi, bedîî… tedris edilirdi.*" (Ahmet Cevat 1941). Çağına göre modern sayılabilecek bu okulların bile bugünkü anlamda bir müfredat programı yoktur. Okulların küşadı (kuruluş/açılış) hakkındaki

beyannameler veya nizamnameler, müfredat programı gibi kullanılmıştır. Ancak muallim mekteplerinin programları üzerinde daha dikkatli çalışıldığını söyleyebiliriz.

1851 yılında Encümen-i Daniş'in kuruluş amaçları arasında Darülfünun'da okutulacak ders kitaplarının yazılması da vardı. Bu karar çerçevesinde yazılan ve kitap hâline getirilen ilk çalışma, Ahmet Cevdet Paşa ve Mehmet Fuat Paşa'nın birlikte hazırlamış oldukları *Kavâid/ Kavâid-i Osmanî* (1851) adlı eserdir. Bu okul grameri, Tanzimat döneminde rüştiye, idadi ve sultani mekteplerinde uzun süre okutulmuş, hatta özetlenerek iptidailer için ayrıca baskısı yapılmış ilk Türkçe ders kitabıdır. Daha sonra yazılmış olan Kütahyalı Fevzi Efendi'nin *Mikyasü'l-Lisan Kıstasü'l-Beyan* (1881) adlı eseri, Abdullah Ramiz Paşa'nın *Lisan-ı Osmânînin Kavâ'idini Havi Emsile-i Türkî* (1866) adlı eseri ve Süleyman Hüsnü Paşa'nın *'İlm-i Sarf-ı Türkî* adlı çalışması (1875), Tanzimat döneminde yazılan okul gramerlerinin (Türkçe dil bilgisi kitapları) ilk örnekleridir.

Bu çalışmaları, Tanzimat döneminde Türkçenin okullarda bir ders olarak okutulması konusunda atılmış ilk adım olarak değerlendirmekteyiz. Abdullah Cevdet Efendi; *Kavâid-i Osmâniye'yi* sıbyan mekteplerinde okutulması amacıyla basitleştirerek 55 sayfaya indirmiş ve aynı yıl bastırmıştır (1851). Daha sonra bu çalışmayı *Kavâid-i Türkî* adıyla da Rüştiye ve İdadi mektepleri için yeniden düzenlemiş ve yayınlamıştır (1875). Bu tür okul gramerlerinin sayısı II. Meşrutiyet Dönemi'nde yazılanlarla birlikte elliyi geçmiştir.

1869'a gelindiğinde Maarif Nazırı Safvet Paşa'nın *Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi* adıyla bir tüzük hazırlattığını görüyoruz. Bu tüzük, maarif tarihimizde ilk kapsamlı reform ve geleceğe yönelik ilk kapsamlı program olarak değerlendirilmektedir (Sakaoğlu 1991, s. 94-98).

Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin Türkçe öğretimini tüm mekteplerde formel hâle getirdiğini söyleyebiliriz. Zira nizamname ile düzene sokulan mahalle mektepleri[4] (iptidailer), rüştiyeler ve bu nizamname ile kurulması kararlaştırılan idadilerde okutulacak temel dersler ayrı ayrı belirlenmiştir. Bu düzenlemeyle Türkçe derslerinin *Lisân-ı Osmânî, Lisân, Sarf ve Nahiv* gibi adlarla programlara konulması gerekli hâle gelmiştir.

1850'den 1918'e kadar çok çeşitli adlarla (*medhal-i kavâid, kavâid-i Osmanî, lisân-ı Osmanî, kavâid-i Türkî, nahv-ı Osmanî, külliyât-ı kavâid-i Osmaniye, mutavvel sarf-ı Osmanî, muhtasar sarf-ı Osmanî, muhtasar sarf-ı Türkî, nev usûl sarf-ı Türkî, nazarî ve amelî Osmanlı sarfı, mükemmel sarf ü nahv-i Osmanî, rehber-i lisân-ı Osmanî, mufassal sarf-ı Osmanî, mutavvel*

[4] Mahalle mektepleri / sıbyan mektepleri Nizamname'de "iptidâî" olarak adlandırılmıştır.

sarf-ı Osmanî, hülâsa-i lisân-ı Türkî, kavâid-i imla vü tahrir, Türkçe sarf ü nahv, lisân-ı Türkî, sarf ü nahv-i Türkî, mufassal sarf ü nahv-i Türkî, muallim-i sarf, muallim-i sarf ü nahv yeni usul muallim-i sarf ...) yazılmış olan Osmanlı Türkçesi dil bilgisi kitaplarında, Türkiye Türkçesine ait özelliklerin de az çok işlendiğini görürüz. Tanzimat dönemi gramerleri, kendi aralarında küçük farklılıklar göstermekle birlikte hemen hepsinde Türkçenin kuralları belirlenirken hem medreselerde hem de rüştiye, idadi, sultani gibi yeni açılan mekteplerde okutulmakta olan Arapçanın gramerine bakılmış, Türkçe unsurların isimlendirilmesinde (tesmiye) ve kategorize edilmesinde (tasnif) tamamen Arapçanın kuralları ve terminolojisi esas alınmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde yazılan gramerlerde de önemli bir yenilik yoktur. "Tanzimat'tan İkinci Meşrutiyet (1908) sonrasına kadar uzanan dönemde yazılan gramerlerin temel özelliği, genel olarak Türkçenin Arap grameri temelinde ele alınıp işlenmesidir. Daha açık bir anlatımla, Türkçenin dil malzemesi, Arap gramerinin kalıpları içine oturtulmuştur." (Korkmaz, 1996). Türkçedeki kelime çeşitleri, kitapların bazılarında 3, bazılarında 6, bazılarında 9 grupta incelenmiştir. Kitapların tanziminde bile genellikle Arap gramerciliğinin geleneklerine uyulmuştur. Kitaplar "bab"lar hâlinde düzenlenmiş, konular bu bölümler içinde "kısım" denilen alt başlıklara ayrılmıştır. Ancak bu taklit döneminde bile Türkçeye dair günümüze ait gramerlerde bulunmayan bazı keşiflerin yapıldığını ve Cumhuriyet Döneminde bu bilgilerin değerlendirilmediğini söylemek gerekir.

Tanzimat döneminde yazılmış Türkçe ders kitaplarından bazıları şunlardır:

Kavâ'id-i Osmaniye, Ahmet Cevdet ve Fuad (1851)

Medhal-i Kavâid, Ahmet Cevdet Paşa (1852)

Kavâid-i Osmanî, Ahmet Cevdet Paşa (1865)

Lisân-ı Osmanî'nin Kavaidini Havi Emsile-i Türkî, Abdullah Ramiz Paşa (1866)

Kavâid-i Türkî, Ahmet Cevdet Paşa (1871)

Lisân-ı Osmanî, Ali Nazmi (1880)

Mikyasül-Lisân Kıstasü'l-Beyan, Abdurrahman Fevzi (1881)

Nahv-i Osmanî, Selim Sabit (1881)

Külliyât-ı Kavâid-i Osmaniye, Manastırlı Rıfat (1885)

Tertîb-i Cedîd Kavâ'id-i Osmaniyye, Ahmet Cevdet (1885)

Mutavvel Sarf-ı Osmanî, Mihrî, Dersaadet 1304. (M.1888)

Muhtasar Sarf-ı Osmanî, Mihrî, Dersaadet 1306. (M.1890)

Muhtasar Sarf-ı Türkî, Ahmet Rasim, İstanbul 1307. (M.1891)

Sarf-ı Türkî, Hasan Şefik, Dersaadet 1307.(M. 1891)
Nev Usûl Sarf-ı Türkî, Şemseddin Sami, İstanbul 1892.
İlaveli Sarf-ı Osmanî, Bedros Zeki, İstanbul 1310. (M.1894)
Nazarî ve Amelî Osmanlı Sarfı, Bedros Zeki (1896)
Osmanlı Sarfı, Necip Asım (1894)
Mükemmel Sarf ve Nahv-i Osmanî, Necip Asım, İstanbul 1311. (M.1895)
Rehber-i Lisân-ı Osmanî, Hüseyin Tahsin, İstanbul 1315.(M. 1899)
Mufassal Nahv-ı Osmanî, Şeyh Vasfi Efendi (1901)
Mufassal Yeni Sarf-ı Osmanî, Şeyh Vasfi (1901)
Hülasa-i Lisân-ı Türkî, Mehmed İhsan, Dersaadet 1318.(M.1902)
Kavâid-i İmlâ vü Tahrir, Yüzbaşı İhsan, İstanbul 1323. (M.1907)

Bu kitaplardan bazıları, II. Meşrutiyet döneminde de aynı okullarda okutulmaya devam edilmiştir.

Osmanlı eğitim kurumlarında dil bilgisi öğretimi (Osmanlı Türkçesi grameri) ile okuma ve yazma eğitimi hatta imla (yazım) öğretimi birbirinden ayrı yürütülmüştür. Dil bilgisi öğretimi "sarf ve nahv/nahiv" kitapları ile, okuma eğitimi "kraat" kitapları, yazma eğitimi ise "tahrir" kitapları ile yürütülmüştür. Cumhuriyet dönemine kadar ders içeriklerini ve ders dokümanlarınnı ayrıca düzenleyen bir yönetmelik veya yönerge olmadığı için bu kitapların yazımında da birlik sağlanamamıştır.

2.3. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Ders Kitapları

Tanzimat döneminde yazılmış olan Türkçe ders kitaplarından bazıları II. Meşrutiyet döneminde de iptidai, rüştiye, idadi ve sultani mekteplerinde okutulmuştur. Ancak bu dönemde de çok sayıda Türkçe ders kitabı yazılmıştır. Meşrutiyet dönemi gramerlerinde Fransız ve Alman gramerlerinden de etkilenmeler olduğunu, Türkçenin yapısına daha uygun çalışmalar yapıldığını söyleyebiliriz. Dilde, edebiyatta ve düşüncede Türkçülük akımının güçlenmesiyle Türkçe ders kitaplarında (dil bilgisi kitapları) da Türkçe kuralların daha çok yer tutmaya başladığını, kategorilerin adlandırılmasında Türkçe isimlerin daha çok tercih edildiğini hatta bazı yazarların kitabına Türkçe isim verdiklerini görürüz.

Bu dönemde yazılan Türkçe ders kitaplarından bazıları şunlardır:
Türkçe Sarf ü Nahv, Hüseyin Cahid (1908)
Mükemmel Yeni Sarf-ı Osmanî, Midhat Sadullah, İstanbul 1910
Lisân-ı Osmanî Sarf ve Nahvi, Ahmet Cevdet, İstanbul 1328 (M.1912)
Lisân-ı Osmanî, Ahmet Cevat, (1912)

Osmanlıca Sarf ve Nahv Dersleri, Hafız Ali, İstanbul 1329. (M.1913)
Osmanlı Sarf ve Nahv Dersleri, Ali Vasfi, Dersaadet 1341. (M.1925)
Yeni Sarf ü Nahv Dersleri, Ahmet Rasim, İstanbul 1925
Türkçe Sarf ü Nahv, Ahmet Cevat, İstanbul 1926
Yeni Sarf ve Nahv Dersleri, Midhat Sadullah, İstanbul 1926
Sarf-ı Osmânî, Selim Sabit, İstanbul 1928
Sarf ve Nahv-i Türkî, İsimsiz ve tarihsiz.
Türk Dilinin Sarf ü Nahvi, Anton Tıngır, Tarihsiz.

2.4. Cumhuriyet Döneminde Türkçe-Edebiyat Ders Kitapları

Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde olduğu gibi Cumhuriyet'in ilk yıllarında da 1929 Programına (Maarif Nezareti, 1929) kadar Türkçe öğretimi, dil bilgisi, tahrir ve kıraat kitaplarıyla yapılmıştır.

1929 Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı, Türk eğitim tarihinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi bakımından bir "milat" olmuştur. Programı yapan komisyon üyeleri[5] Türk edebiyatının bizatihi içinde olan şahsiyetlerdi. Bu program, içinde edebiyat programı da olmasına rağmen *Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı* adıyla çıkarılmıştır.

Cumhuriyet'in ilk müfredat programı olan 1924 Programı ve bu programın ilavelerle genişletilmiş biçimi olan 1927 Programında Arapça ve Farsça dersleri önemli bir yer tutmaktaydı. 1929 Programından Arapça ve Farsça dersleri tamamen kaldırılmıştır. Hem bu derslerin çıkarılması hem de programın "Türkçe Programı" olarak adlandırılması, edebiyat öğretiminin de aslında Türkçe öğretimi olduğuna inanan bir anlayışın ürünüdür.

Bu dönemde de henüz ders kitapları yönetmeliği yoktur. Ancak Türkçe Programı gayet net ve açıktır. Ders kitapları programa göre yazılmış, günümüzde olduğu gibi, Talim ve Terbiye Heyetinin oluşturduğu komisyonlar tarafından incelenmiştir.

Tanzimat ve Meşrutiyet döneminde okulların programlarına baktığımızda Türkçe derslerinin *kıraat, imlâ, hat, muhtasar sarf-ı Türkî, mufassal sarf-ı Türkî, kavaid-i lisan-ı Osmanî, ezber, ezber ve imla, Türkçe kavaid ve imla, hüsn-i hat, kitabet, tatbikat-ı belagat-ı Osmaniye, kitabet-i resmiye* gibi adlarla okutulduğunu görürüz.

Cumhuriyet döneminin ilk programı olan 1924 Programı'nda ve 1927 Programı'nda da aynı şekilde *kıraat, inşad, sarf ve nahv, imla ve kitabet, izahlı edebî kıraat, tahrir* derslerini görüyoruz. Ancak bu programa göre de dil bil-

[5] Ali Canip (Yöntem), Reşat Nuri (Güntekin), Hasan Ali (Yücel), Mehmet İhsan (Sungu)

gisi kitabı hemen yazılamamıştır. Dil bilgisi (gramer) derslerinde ders kitabı olarak II. Meşrutiyet döneminde ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında yazılmış sarf ve nahiv kitapları okutulmuştur.

1929 Programında *kıraat* ve *tahrir* dersleri, öğrenim süresi altı yıl olan iki devreli liselerde altı yıl boyunca okutulmuştur. Gramer (dil bilgisi) dersleri ise haftada 2 saat olmak üzere lisenin birinci devresinde (ortaokul kısmında) iki yıl devam etmiştir. Kıraat ve tahrir derslerinde de 1940'lı yıllara kadar daha önce yazılmış olan ders kitapları kullanılmıştır.

2.5. 1925-1942 Yılları Arasında Okutulan Türkçe -Edebiyat Ders Kitapları

Cumhuriyetin ilk yıllarından Atatürk'ün vefatına kadar Türkçenin bütün özellikleri bilimsel yöntemlerle tespit edilmiştir. Ancak bu bilgilerin çocuklarımıza nasıl öğretileceği ve ders kitaplarında hangi metotla anlatılacağı konusunda bir kararsızlık dönemi yaşandığını söyleyebiliriz. Zira 1920'den 1940'lı yıllara kadar Türkçenin ve Türk edebiyatının mekteplerde nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda çok değerli tartışmaların yapıldığını, çok değerli çalışmaların yayımlandığını görüyoruz.

Türk dilinin tarihî gelişimi, diğer dillerle olan ilişkisi ve geliştirilmesiyle ilgili bilimsel eserlerin yanında çok sayıda okul grameri (Türkçe dil bilgisi kitabı) de yazılmıştır. Bu okul gramerleri bilgi bakımından zengin olmasına rağmen öğretim metodu bakımından kusurlu ve eksiktir.

Cumhuriyet döneminde Türkiye Türkçesinin kurallarını (gramerini) tespite yönelik ilk çalışmayı 1928'de kurulmuş olan Dil Encümeni yapmıştır. Bu çalışma, encümenin hazırladığı *Türk Grameri Raporu*'na eklenmiş *Muhtasar Türk Grameri* adlı 69 sayfalık bir kitapçıktan ibarettir. Bu çalışma esas alınarak 1929 Programı'nda "sarrf ve nahiv" dersleri "gramer" olarak adlandırılmıştır.

Bu encümenin (komisyon) layihasını Ahmet Cevat (Emre) kaleme almıştır. Mehmet İhsan (Sungu), Falih Rıfkı (Atay), Fazıl Ahmet (Aykaç), Ruşen Eşref (Ünaydın), Ragıp Hulusi (Özdem), İbrahim (Garantay), Yakup Kadri (Karaosmanoğlu) ve Mehmet Emin (Erişirgil) bu encümenin üyesi olarak raporu imzalamışlardır.

Bu kitapçık, Türkiye Türkçesi gramerinin Türkiye Türkleri tarafından yazılmış olan küçük bir prototipidir ve ilk gramer denemesidir. Daha sonra bu muhtasar gramer esas alınarak birçok okul grameri yazılmıştır: Midhat Sadullah (Sander), *Yeni Türkçe Gramer Dersleri* (2 cilt, 1929), Peyami Safa, *Türk Grameri* (iki cilt, 1929-1931), İbrahim Necmi (Dilmen) *Türkçe Gramer* (iki cilt, 1930), M. Baha, *Yeni Türkçe Gramer* (1930), Necmettin Halil (Onan), *Dil*

Bilgisi (iki cilt, 1930). 1932'de Türk Dil Kurumunun kuruluşundan ve Birinci Türk Dil Kurultayı'ndan sonra Gramer-Sentaks kolbaşısı olarak görev yapan Ahmet Cevat (Emre)'ın kaleme aldığı, *Türkçe Kelime Teşkili* (iki cilt, 1933) adlı kitap ve Kâzım Nami (Duru)'nin *Türk Gramerine Yardımcı Kitap* (1933) bu kitaplardan bazılarıdır.

Ahmet Cevat (Emre)'ın yazmış olduğu *Yeni Bir Gramer Metodu Hakkında Lâyiha (*Ahmet Cevat, 1931), *Muhtasar Türkçe Gramer*'in genişletilmiş biçimi olarak kabul edilmektedir (Dilaçar, 1971, s. 139). Ahmet Cevat, yeni bir yöntemle ortaokullar için *Türk Dil Bilgisi* adlı bir ders kitabı yazmıştır. Bu kitap da Cumhuriyet döneminde yazılmış ilk Türkçe dil bilgisi kitaplarından sayılabilir.

Cumhuriyet Dönemi gramerlerinin örnek aldığı çalışmalardan biri, belki de en önemlisi, J. Deny'nin *Grammaire de la langue turque* (Paris 1921) adlı çalışmasıdır. Bu eser, Türkçeye Ali Ulvi Elöve tarafından *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)* (1941) adı ile tercüme edilmiştir. Bu gramerin Türkiye Türkçesine kazandırılmasından sonra *"... orta ve yüksek öğrenim düzeyindeki gramerlerde, aralarında sınıflandırma ve değerlendirme ayrılıkları bulunmasına rağmen, genellikle J. Deny'nin ve T. Banguoğlu'nun etkileri görülmektedir. Bugün bu her iki eser de tarihî görevini yerine getirmiş ve artık yerlerini yeni yeni çalışmalara bırakmıştır*" (Korkmaz 1996, s. 2-30).

J. Deny'nin grameri, aslında Türkçenin Fransızca gramerlerindeki kalıplara göre kategorize edildiği, Fransız gramerindeki terimlere Türkçe karşılık arandığı bir çalışmadır. Ancak yine de bu kitap, Türkçe dil bilgisi kitabı yazmak isterken Arapçanın ve Farsçanın kurallarını anlatan Türk gramercilere yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Nitekim bundan sonraki dil bilgisi çalışmaları yeni bir yüzle ortaya çıkmıştır. Bu alandaki çalışmalar, okul gramerleri ve ihtisas gramerleri olmak üzere iki kolda gelişmeye başlar. Tahir Nejat Gencan, Kemal Demiray, Ahmet Cevat Emre ve Muharrem Ergin gibi yazarlar çalışmalarını iki kategoride yürütmüşler, hem okul programlarına hem de Türkçenin kurallarına ayrıntılı ve tarihî lehçelerden deliller getirerek akademik beklentilere cevap verecek şekilde düzenlemişlerdir. Türkçeye girmiş olan Arapça ve Farsça ögeleri ayrıca ele alma çalışmaları da bu dönemde başlamıştır.

Ahmet Cevat (Emre), mevcut ders kitaplarını metot yönünden klasik gramercilik anlayışının ürünü saymaktadır. Kendisi ortaokullar için alternatif bir dil bilgisi kitabı yazarak Terbiye dergisinde tanıtmıştır. Hatta yazarlara ve öğretmenlere model olması için bir konuyu nasıl işlediğini de ayrıntılarıyla izah etmiştir (Ahmet Cevat 1930). Ahmet Cevat'ın bu çalışması inceleme komisyonu tarafından beğenilmiş ve 1934-1935 öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak okutulması kararlaştırılmıştır (Ahmet Cevat 1934).

Yakup Kadri (Karaosmanoğlu) ideal bir okul gramerinin yazılmamış olduğunu, yazılanların ise taklit olduğunu şöyle ifade etmektedir: "*Muasır Türkçenin sentaksı, Cevdet Paşa zamanında Arap nahvinden, son zamanlarda da Fransız gramerinden çıkarılmış ahkâma göre tespit edilmiştir. Birincisinden on dokuzuncu asır kitabet-i resmiyecilerin inşa tarzı, ikincisinden Edebiyat-ı Cedidecilerin alafranga üslûbu doğmuştur*" (Yakup Kadri 1932).

Bu tartışmalar uzun süre devam etmiş, 1929 Programının gereklerine uygun Türkçe ve edebiyat ders kitapları bir türlü yazılamamıştır. Hatta 1937-1938 ders yılında okullarda dil bilgisi öğretiminden vazgeçilmiştir. Ders kitabı yerine, ortaokullarda Maarif Vekâletinin hazırlattığı okuma kitapları, liselerde ise Edebiyat Tarihleri ile türlere ve şahsiyetlere göre hazırlanmış antolojiler okutulmuştur. Bu durum 1941-1942 ders yılına kadar devam etmiştir.

1940'ta Maarif Vekâletinin gramer yazdırma girişimini de bu çerçevede değerlendirmek gerekiyor. Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Türk Dili Doçenti Tahsin Banguoğlu tarafından *Ana Hatlarıyla Türk Grameri* (Maarif Vekâleti, 1940) adıyla (96 sayfa) bir eser hazırlanmış ve bu eser 1940-1941 ders yılında Türkçe derslerinde öğretmenlere kılavuz olması için bütün okullara gönderilmiş, ayrıca öğretmenlerin kitapla ilgili görüşleri istenmiştir. Bu girişimin Türkçe dil bilgisi öğretiminde bir pilot uygulama olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim Temmuz 1941'de Ankara'da toplanan Gramer Komisyonu eseri inceleyerek okullarda okutulacak gramerlere esas olmak üzere kabul etmiştir. Bu tarihten sonra yazılan okul gramerlerinde bu kitabın metodu örnek alınmıştır.

"Vekilliğin siparişle yazdırıp 1942'de yayımladığı bu model dil bilgisini başlıca şu gramerler izlemiştir: Necmettin Halil Onan Dilbilgisi (Ortaokul I, II), 1943; Tahir Nejat Gencan, Ortaokullar İçin Yeni Dilbilgisi 1946; Mustafa Nihat Özön-Kemal Demiray, Alıştırmalı Dilbilgisi (Lise I, II), 1950; Tahir Nejat Gencan, Dilbilgisi (Lise I, II) 1950; Haydar Ediskun-Baha Dürder, Örnek Dilbilgisi (Lise I, II) 1950-1953; Midhat Sadullah Sander, Türkçe Dilbilgisi Dersleri I, II, 1951; Peyami Safa, Dilbilgisi Okul Grameri 1951; Beşir Göğüş-Kemal Demiray, Dil Bilgisi, (Lise I, II) 1951; Beşir Göğüş, Faydalı Dilbilgisi, 1957, Kemal Demiray, Temel Dilbilgisi, 1963 vb." (Dilaçar 1971, s. 141).

Daha sonra Vekâletin denetiminde, Peyami Safa, Necmeddin Halil Onan, Avni Başman, Tahir Nejat Gencan ve Midhat Sadullah Sander'in oluşturduğu beş kişilik bir komisyon tarafından ilk ve ortaokullarda okutulması amacıyla *Dil Bilgisi* adlı bir ders kitabı yazılmıştır.

Bunlar arasında Tahir Nejat Gencan'ın 1946'da yazdığı *Yeni Dilbilgisi*, Mustafa Nihat Özön ve Kemal Demiray'ın 1948'de yazdıkları *Alıştırmalı Dil*

Bilgisi adlı eserler, aynı yönteme göre yazılmış olmaktan başka dil bilgisi kurallarını metinlere uygulamakla özel bir önem taşımaktadır (Levend 1972).

Ders kitaplarının özellikleri ve işlevselliğinin tartışılmaya başlandığı Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar bu konu sürekli olarak gündemde kalmıştır. Her müfredat değişikliğinin ardında yeni müfredata göre ders kitapları yazılmış veya yazdırılmıştır. Ancak bu yayınların yeterliliği her dönemde tartışma konusu olmuştur.

Muallimler Mecmuası'nda isimsiz çıkan bir yazıda bu sorun, şu cümlelerle ortaya konmuştur: *"Otuz dört, otuz beş yıldır Türkçe muallimliği ediyorum. Daha dün, iki ecnebi mektebinde Türkçe muallimiydim. Sanıyordum ki Türkçe yalnız bu mekteplerde iyi öğretilmiyor. Şimdi anlıyorum ki dert her yerde birdir. Niçin böyledir? Bunun sırrını anlamak lâzımdır; Türkçe bilmemek yalnızca ayıp değil; yurda, millete, milletin tarihine hainliktir. Türkçeyi iyi öğretmenin yollarını aramalıyız. Kendi tecrübelerimle anlamış bulunuyorum ki Türkçeyi öğretmek için en iyi metot kâfi değildir; Türkçeyi öğretmek için çocuğa Türkçe güzel örnekler de vermek lazımdır"* (*Muallimler Mecmuası,* 1933).

Ders kitapları ile ilgili bu sorunu tartışmak ve çözüm üretmek amacıyla Cumhuriyet Dönemi eğitimcilerinden Kazım Nami *Türkçeyi Nasıl Öğretmeli*, Fuat Baymur *Türkçe Öğretimi* adında müstakil birer kitap yazmışlardır.

Hasan Ali Yücel (Yücel, 1940), Harf İnkılabı'ndan kendisinin bakanlık yaptığı 1940'lı yıllara kadar ders kitapları konusunda pek ilerleme kaydedilemediğini, ders kitaplarındaki yanlışların tespiti ve düzeltilmesi için ayrıca komisyon oluşturulduğunu şöyle açıklamıştır: *"Ortaokul ve lise kitaplarına gelince; Umumiyetle orta ve lise okul kitapları hakkında alakalı muallimlerin, mürettip yanlışlıklarına varıncaya kadar gördükleri noksanları ve iyi buldukları cihetleri birer rapor hâlinde hazırlamaları kendilerinden rica edilmiştir… Lise Edebiyat, Ortaokul okuma kitapları daha acil bir tedbiri istilzam ettiği içindir ki komisyona verilmiştir"* (Yücel 1940).

Dönemin eğitimci yazarlarından Kazım Nami Duru (Duru 1942)**,** ders kitabı yazarlarını hem dilde sadeleşme çalışmalarına kayıtsız kaldıkları hem de önemli eser ve şahsiyetlere kitaplarında yer vermedikleri için eleştirmiştir: *"Lisedeki Edebiyat dersleri çocukta edebî zevk uyandırmıyor. Gerçek dil devrimi başladı başlayalı Türkçenin gelişimi birdenbire çabuklaşmış, birçok yeni kelimeler günlük hayata girmiştir. Kitapların dili de söyleyene ve dinleyene zevk verecek edebî bir hâle konulmalıdır… Mahalle dilini bile aruza sokan Âkif, hele en güzel Türkçeyi aruzla söyleyen Yahya Kemal, kaç şiiriyle kitaplarda yer alıyor?"* (Duru 1942).

Vasfi Mahir de özel bir yazı kaleme alarak edebiyat ders kitaplarının müfredat programına uygun olmadığına dikkat çekmiştir: *"Edebiyat dersi gençliğin ulusal ruh birliğini, müşterek duygu ve iradesini işleyecek en kudretli vasıtadır. Bugünkü müfredat programımız ana hatlarıyla fena değildir. Fakat ona göre ulusal gaye güdülerek yazılmış değerli ve mükemmel Edebiyat kitaplarımız yoktur"* (Kocatürk 1936).

03.10.1933 tarih ve 2259 sayılı *Maarif Vekâletine Bağlı Mekteplerde Okutulacak Ders Kitaplarının Basılması ve Dağıtılması ile Bu Maksat İçin Kurulacak Mektep Kitapları Sandığı Hakkında Kanun* ile Vekâletin bastığı kitapların okutulması ve bu kitapların basımı dağıtımı ve satışının Bakanlıkça yapılması kararlaştırılmıştır. Hasan Ali Yücel bu kanundan çok şey beklediğini şöyle ifade etmiştir:

"…*Bu kanun kitap işini devletleştirmiştir. Ondan önce bir şehrin muhtelif okullarında, bir okulun muhtelif sınıflarında, hatta bir sınıfın müteaddit şubelerinde başka başka müelliflerin başka başka kitaplarını başka başka fiyatlarda ve seviyede olmak üzere okutmak teşebbüsünden çocuklarımızı kurtardığı için, bu kanun kültür tarihimizde çok hayırlı bir başlangıç sayılabilir… O tarihlerde 29 türlü alfabe, 13 çeşit okuma kitabı 7 seri tarih vardı. Eğer bu tenevvü, mükemmellikle beraber olsa idi, belki bir fayda beklenebilirdi. Fakat, hakikat maalesef bunun zıddına idi"* (Yücel 1984).

Atatürk döneminde ders kitabı, eğitim öğretimde millî hedeflere ulaştırıcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bilhassa Edebiyat, Türk Dili ve Tarih, Coğrafya ders kitapları üzerinde ehemmiyetle durulduğunu görüyoruz. 1933'e kadar ders kitaplarının yazılması, basılması konusunda Maarif Vekâletinin (Bakanlık) dahli ve denetimi söz konusu olmamıştı. Ancak ders kitaplarının seçimi Talim ve Terbiye Heyetinin oluşturduğu komisyonlar tarafından yapılmıştır.

Ancak bu kanunun "tek tip kitap" uygulamasına karşı çıkan eğitimciler tarafından şiddetle tenkit edildiğini ve uzun süre uygulanmadığını görüyoruz. Bakanlık, 06.06.1949 tarihinde çıkarılan 5429 sayılı kanunla tek tip kitap uygulamasından basım, satış ve dağıtım işlerinden resmen çekilmiştir.

Talim Terbiye Heyeti azalarından İhsan Bey (Sungu), ders kitabı konusunda müstakil bir makale kaleme alarak Maarif Vekâletinin konuya bakışını izah etmiştir. İhsan Bey, bu yazısında "ders kitabının millî gayeleri, harsî ve medenî bilgileri talebeye veren bir vasıta ve öğrenciyi hayata hazırlayan bir araç" olduğunu vurgulanmakta ve şöyle devam etmektedir: *"Kitap bugün de mektebin en mühim terbiye vasıtalarından biridir. Yetiştireceğimiz talebeyi hayatın birçok meseleleri üzerinde düşündürür ve bu meseleleri kendisine hâllettirirken talebe birçok malumata birçok mütealâlara muhtaç kalır. Bu*

malumat ve mütealâları talebe başlıca okuduğu kitaplardan da alacaktır… Kitap, nihayetinde gayemiz için bir araç olmalıdır" (İhsan 1927).

1924'ten itibaren müfredat programları hemen her yıl elden geçirilmiştir. Bu müdahalelerde en çok Edebiyat ders programları değişmiştir. Dönemin yayın organları tarandığında ders programlarıyla ilgili eleştiri yazılarının daha çok Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih ve Yurttaşlık Bilgisi dersi programlarıyla ilgili olduğunu görüyoruz. Okutulmakta olan Edebiyat ders kitapları da programlara bağlı olarak eleştirilmiştir. Her ne kadar, bu dönemde Türk Edebiyatı Tarihi, Biyografi, Türk Dili ve Türk Tarihi alanlarında çok kıymetli eserler yazılmış olsa da bunların ders kitabı niteliğinde olmadığını başvuru kitabı niteliğinde bilimsel eserler olduğunu görürüz. 1940'lı yıllara kadar eğitimcilerin üzerinde mutabık kaldığı bir Türk Dili ve Türk Edebiyatı ders kitabı yazılamadığını söylemek yanlış olmaz. Mehmet Fuat (Köprülü)'ın Darülfünun müfredatına göre yazdığı *Türk Edebiyatı Tarihi*, 1924 Programı'ndan sonra liselerde bir süre ders kitabı olarak okutulmuştur.

Cumhuriyet dönemi eğitim camiasında, neslin fikrî cephesinin edebiyat derslerinde şekilleneceği inancı ağır basıyordu. Bu nedenle Batı edebiyatı ile öğrencinin yüz yüze getirilmesini elzem gören bir anlayış oluşmuştu. Bu düşüncenin ileri gelenleri, Ali Canip, Yakup Kadri, Falih Rıfkı, Kâzım Nami gibi devrin ileri gelen şahsiyetleriydi. Ancak bu görüşe karşı olanlar da vardı. İsmail Habib *Edebî Yeniliğimiz* adıyla basılan edebiyat tarihi ders kitabının ön sözünde Türk edebiyatının bir kül olarak değerlendirilmesi gerektiğini ve dilden ayrı düşünülemeyeceğini ifade ederek edebiyat tarihi derslerinde tek taraflı olarak Batı edebiyatının okutulmasından doğacak mahsurları şöyle ifade eder: *"Edebiyat bir millet haricinde diğer bir nev-i millet bile yaratmak kudretini haizdir. Kendi Edebiyatını başka millete tamim edebilen bir millet o ikinci camia içinde kendi vatanını manevî bir vatan yapar. Ruhlarını sadece başka bir Edebiyatın gıdası ile besleyen bir zümre tasavvur ediniz. Bunlar kendi memleketlerinin havası içinde öteki memleketin havasını teneffüs edenlerdir. Zaten istilâ devletleri müstamere yapacakları kıtalara neye ordularından evvel "kültür"lerini gönderirler? Çünkü evvelâ kalpleri al, sonra ülkeler kolay alınıyor!"* (Sevük 1946).

Ancak, edebiyat tarihleri içerisinde Batı edebiyatına da yer verilmesi gerektiği görüşüne katılanlar çoğunluktaydı. Bu görüşe göre Türk gencinin görüş ufkunu genişletmenin ve Batı uygarlığını tanıtmanın en kolay, en emin yolu Batı edebiyatını okullarda ders olarak okutmaktı. Bu anlayışla Batı medeniyetinin düşünce ve hayat tarzını anlatan parçalar seçilerek ders kitaplarına konulmuştur. Ayrıca Maarif Vekâleti 1926'dan itibaren Batı klasiklerinden tercümeler yapmaya da başlamıştır. "Maarif Vekâleti muallimlerimizin mesai-

sine yardım etmek maksadıyla *"Türkçeye Cihan Edebiyatlarından numuneler, tercüme ettirmeye başladı*[6]*. Bunlardan 8-10 kadarı Devlet matbaasında tab edilmiştir. Diğerleri de tab edilmek üzeredir"* (Ali Canip 1927).

Batı klasikleri bu dönemde tercüme edilmiş, bunlardan bazıları liselerde ve muallim mekteplerinde ders kitabı olarak okutulmuştur. Ayrıca *Avrupa Edebiyatından Mühim Simalar ve Numuneler* adlı bir tercüme eser de Yusuf Şerif (Kılıçel) tarafından hazırlanmış[7] ve Vekâlet tarafından basılmıştır. Öğretmenler bu antolojiyi kaynak kitap olarak kullanmışlardır.

1924'ten 1940'lı yıllara kadar devam den bu süreçte ders kitabı yazarları iki önemli sorunla karşılaşmışlardır:

1. 1928'de yeni harflerin kullanılmaya başlanmasından sonra gündeme gelen "dilde sadeleşme" hareketinin gereği olarak Türkçeye pek çok yeni kelime kazandırılmıştı. 1932'de kurulan Türk Dili Tetkik Cemiyetinin de aynı çizgide sadeleştirme çalışmalarını hızlandırması bu işe meşruiyet kazandırmıştı. Ancak ders kitabı yazarları, bu düşünceye uzun süre alışamamışlar; bilhassa edebiyat, dil bilgisi ve kıraat kitaplarında yalnızca terimlerin Türkçeleştirilmesinden öte geçilememiştir. Ders kitaplarından hemen hiçbiri, 1940'lı yıllara kadar Cemiyetin istediği dille yazılamamıştır.

2. Edebiyat kitaplarına alınacak örnek metinlerin dili de istenilenin çok uzağında kalıyordu. Esasen bazı genç yazar ve şairlerin dışında sade dille yazan yoktu. Gençler de henüz ders kitaplarına girme hakkını kazanamamıştı. Yalnızca Ali Canip (Yöntem) "antoloji" şeklinde hazırladığı ders kitabında bu şairlere 15 sayfalık kısa bir bölüm ayırmıştı. Edebiyat ders kitaplarının bu özelliği Talim Terbiye Heyeti'ni de düşündürüyordu. Heyet, okullar için yazılmış ders kitapları bulamıyordu.

1929'da Talim ve Terbiye Heyeti Başkanı Mehmet Emin (Erişirgil), dil sorunu nedeniyle liselerde Türkçe ve edebiyat derslerinde okutulacak eser bulunamadığını şöyle ifade etmiştir: *"Eskiye ait çok kıymetli parçalar vardır. Ama bu kıymetli parçalar lisanları yüzünden ölü hâl almışlardır. Veya başka bir dilin edebî eserleri durumuna düşmüşlerdir. O hâlde bugün elimizde ne kalıyor? Halk şairlerinin çok mahdut eserleri, bugünün şiir ve nesirlerinden çok az parça… İşte muallimlerinin elinde talebeye bedîî zevk verecek hiç olmazsa bugün için lisan nümûnesi olabilecek vasıta... Bununla ne yapılabilir ?"* (Mehmet Emin 1929).

---

[6] Tercüme Komisyonu'nda Hüseyin Cahit, Mehmet Ali Tevfik, Reşat Nuri, Celal Sahir, Ercüment Ekrem ve Hıfzı Tevfik Bey vardır.

[7] MEB Yayınları Bibliyografyası, s. 14.

Hem Meşrutiyet hem de Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminin kurulup geliştirilmesinde büyük emekleri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, edebiyat ders kitaplarının dil bakımından çok eskimiş olmasını eğitim öğretim açısından önemli bir sorun olarak görmüştür: *"Liseli gencin dertlerinden biri de kitaplardır. Onun üzerinde de durmak istedim. "Kitaplardan şikâyetiniz var mı?" dedim. Liseli genç dedi ki "Kitaplarımızın en büyük kusuru kapalı olmalarıdır. Kitaplar kitap gibi değil formül koleksiyonu denilecek kadar tıkız ve mücerret yazılıyor. Anlayamayınca ezberlemeye mecbur oluyoruz"* (Baltacıoğlu 1937).

Cumhuriyet döneminde (1943'e kadar) liselerde okutulan edebiyat ders kitapları şunlardır:

Metinlerle Muasır Türk Edebiyatı Tarihi, Mustafa Nihat (Özön)[8]

Edebî Yeniliğimiz, İsmail Habib (Sevük)[9]

Türk Edebiyatı Tarihi, Köprülü Mehmet Fuat[10]

Edebiyat Tarihi Dersleri, Agâh Sırrı (Levend)[11]

Türk Edebiyatı Tarihi, Orhan Rıza (Aktunç)[12]

Tanzimata Kadar Muhtasar Türk Edebiyatı Tarihi, Saadettin Nüzhet (Ergun)[13]

Metinlerle Muhtasar Türk Edebiyatı Tarihi, Mustafa Nihat (Özön)[14]

Türk Edebiyatı Numuneleri, Hıfzı Tevfik, Hamamizade İhsan, Hasan Ali[15]

Güzel Yazılar, Süleyman Şevket (Tanlı)[16]

Edebî Kıraat Numuneleri (I. Cilt), Halit Fahri (Ozansoy)[17]

Edebî Kıra'at Numuneleri (II. Cilt), Halit Fahri (Ozansoy)[18]

Türk Edebiyatı Antolojisi, Ali Canip (Yöntem)[19]

---

8 Devlet Matbaası, İstanbul 1934, 430 sayfa (12 x 17,5)

9 Devlet Matbaası, İstanbul 1931, 322 sayfa (12 x 17,5)

10 Millî Matbaa, İstanbul 1926, 386 sayfa (12. 5 x 17. 5)

11 Maarif Matbaası, İstanbul 1932, 470 sayfa (11,5 x 17)

12 Suhûlet Kitabevi, İstanbul, 1934, 189 Sayfa (11 x 16)

13 Suhûlet Kitabevi, İstanbul 1931, 705 sayfa (11x16)

14 Devlet Basımevi, İstanbul 1934, 793 Sayfa (11 x 16)

15 Millî Matbaası, İstanbul 1926, 405 Sayfa (10. 5 x 16)

16 Hilâl Matbaası, İstanbul 1929, 4 Cilt toplam 848 Sayfa (10 x 16)

17 Devlet Matbaası, İstanbul 1929, 358 Sayfa (9,5 x 15)

18 Devlet Matbaası, İstanbul 1929, 368 Sayfa (9,5 X 15)

19 Devlet Matbaası, İstanbul 1931, 659 Sayfa (10,5 x 16)

Okuma Kitabı I, II, III, Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı (Komisyon)[20]

1940'a kadar ortaokul ve liselerde okutulan dil bilgisi ders kitaplarından bazıları şunlardır:

Yeni Türkçe Gramer Dersleri (birinci kitap), Midhat Sadullah (Sander)[21]

Dilbilgisi, Ahmet Cevat (Emre)[22]

Yeni Sarf ve Nahiv Dersleri, Ahmet Rasim[23]

Türkçe Sarf ve Nahiv, Ahmet Cevat (Emre)[24]

Sarf ve Nahiv Dersleri, Midhat Sadullah (Sander)[25]

Türkçe Sarf ve Nahiv, Ahmet Cevat (Emre)[26]

Türkçe Gramer I- II, İbrahim Necmi (Dilmen)[27]

Yeni Türkçe Gramer Dersleri (ikinci kitap), Mithat Sadullah (Sander)[28]

3. DERS KİTAPLARINI HAZIRLAMA VE EDİNDİRME SÜREÇLERİ

3.1. Ders Kitaplarıyla İlgili Yönetmelikler ve Genelgeler

Ders kitaplarının yazılması/yazdırılması, incelenmesi ve öğrenciye edindirilmesi yönetmeliklerle ve genelgelerle tespit edilmiştir. Bu kapsamda kişi veya kurum/kuruluşlarca hazırlanan taslak kitaplar Talim ve Terbiye Kurulu'nca oluşturulan komisyonlarda incelenip kabul edilmeden MEB'e bağlı eğitim kurumlarında ders kitabı olarak kullanılamaz.

Çeşitli tarihlerde bu konuyu düzenleyen yönetmelik ve yönergeler hazırlanmıştır. 1995 yılında hazırlanan ve uzun süre yürürlükte kalan Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği; 2009 (*Resmî Gazete,* 27449), 2011 (*Resmî Gazete* 2642), 2011 (*Resmî Gazete,* 2646), 2012 (*Resmî Gazete* 28409) ve 2015 (*Resmî Gazete,* 29502) tarihlerinde güncellenmiştir. Bu değişiklik ve güncellemelerin hepsi 14/06/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 52, 53, 54 ve 55. maddeleri ile 25/08/2011 tarihli ve 652 sayılı

---

20 Devlet Matbaası, İstanbul 1936 (12 x 17)

21 Tefeyyüz Kitaphanesi, İstanbul 1934-1935, 152 sayfa (10 x 15,5)

22 Marifet Matbaası, İstanbul 1934, 112 sayfa (10x15)

23 Kanaat Kütüphane ve Matbaası, İstanbul 1341 (1925) 280 Sayfa (10 x 14.5)

24 Kütüphane-i Hilmi, İstanbul 1926, 296 sayfa (10 x 15)

25 İkdam Matbaası, İstanbul 1926. 160 sayfa (10 x 15)

26 Marifet Matbaası, İstanbul 1922, 112 sayfa (10x15)

27 Kanaat Kütüphanesi, İstanbul 1929, 432 sayfa (10 x 15)

28 Tefeyyüz Kitaphanesi, İstanbul 1934-1935, 240 sayfa (10 x 15,5)

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye dayanılarak hazırlanmaktadır.

3.2. Ders Kitaplarının Yazılması/Hazırlanmasıyla İlgili Yönetmelikler

Eğitim kurumlarında kullanılacak tüm ders kitapları ve diğer ders araç-gereçlerinin hazırlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi, kullanım sürelerinin ve telif haklarının belirlenmesi için 1739 sayılı Millî Eğitim Kanunu'nun 55. maddesinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı görevli ve yetkili kılınmıştır.

1995'te hazırlanan ders kitaplarının hazırlanması, incelenmesi ve öğrenciye edindirilmesiyle ilgili yönetmelik daha sonraki dönemlerde birkaç defa güncellenmiştir.

2015'te güncellenen ve hâlen uygulamada olan yönetmelikte ders kitaplarıyla ilgili açıklamalar şöyledir:

"Ders kitapları aşağıda belirtilen usullerle sağlanır:

a) ***Yazma:*** *Hizmet birimleri bu Yönetmelik hükümlerine aykırı olmamak kaydıyla Bakanlık personeli arasından oluşturduğu komisyonlar marifetiyle kitap yazabilir.*

b) ***Sipariş****: Bakanlık, komisyon, kurum veya kuruluşlara taslak ders kitabı yazdırabilir.*

c) ***Satın alma****: Bakanlık, okutulmasına ihtiyaç duyulması hâlinde, yurt içinde veya dışında yazılmış ya da tercüme edilmiş olan kitapları satın alma yoluyla temin edebilir.*

ç) ***Özel kesimce hazırlama****: Yayınevleri bu Yönetmelikte belirtilen usul ve esaslar doğrultusunda taslak ders kitabı hazırlayabilir."* (Resmî Gazete 29502).

En son güncellemede (Resmî Gazete 29502) ders kitaplarının hazırlanması ile ilgili esas ve usuller şöyle tespit edilmiştir:

"Ders kitaplarının hazırlanması

MADDE *8 - (1) Hizmet birimi veya yayınevleri tarafından hazırlanacak ders kitabı, içerik; dil, anlatım ve üslup; öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme; teknik, tasarım ve düzenleme yönlerinden aşağıdaki hususlara göre hazırlanır:*

a) İçerik;

1) Dersin eğitim ve öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenir.

2) Dersin özelliğine göre ünite, bölüm, tema ve konular arasında hacim bakımından eğitim ve öğretim programının içeriğine uygun bir denge kurulur.

b) Dil, anlatım ve üslup;

1) Yaşayan Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılır.

2) Konuların işlenişinde öğrencinin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olarak doğru, anlaşılır, yalın bir dil ve anlatım kullanılır.

3) Dilin kullanımında, Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınır.

c) Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme;

1) Öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınır ve üst düzey düşünme becerileri geliştirilir.

2) Değerlendirmeye ilişkin unsurlar, ölçme ve değerlendirmenin ilke ve teknikleri dikkate alınarak düzenlenir.

ç) Teknik, tasarım ve düzenleme;

1) Görsel ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak yapılır.

2) Kitaplarda yer alacak Türk Bayrağı, 22/09/1983 tarihli ve 2893 sayılı Türk Bayrağı Kanunu ve 25/01/1985 tarihli ve 85/9034 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile kabul edilen Türk Bayrağı Tüzüğüne uygun olarak verilir.

3) (Değişik: RG-14/10/2015-29502) Ders kitabı veya ders kitabı yerine okutulacak kitapların ön kapağında kitabın adı, okul türü, sınıfı, ilgili hizmet birimi veya yayınevinin varsa pedagojik esaslara aykırı olmayan amblemi ve dersin özelliğini yansıtan kapak düzeni; iç kapağın ön yüzünde, kitabın adı, okul türü, sınıfı, yazarın/yazarların adı ve soyadı, varsa akademik unvanı, başvuru sahibinin adı veya adresi, varsa pedagojik esaslara aykırı olmayan amblemi; iç kapağın arka yüzünde, yazar/yazarların dışındaki kitabı hazırlayanların adı ve soyadı; arka kapakta sınıf seviyesi dikkate alınarak sağlık, beslenme, trafik ve çevre ile ilgili yazılı ve görsel tasarımlar sayfayla uygunluk sağlayacak şekilde yer alır. Taslak kitapta arka kapak sayfası boş bırakılır. Arka kapakta kullanılacak görsel tasarımlar, Kurulca uygun görülenler arasından basım aşamasında Genel Müdürlükçe belirlenir. Yazarın/yazarların adı ve soyadı, varsa akademik unvanı, başvuru sahibinin adı veya adresi, amblemi; iç kapağın arka yüzünde, yazar/yazarların dışındaki kitabı hazırlayanların adı ve soyadı ve benzeri taslak kitabın kimliğini gösteren bilgi veya kenar süsü, sayfa numarası gibi simge ya da işaretler elektronik ortama yüklenen nüshada yer almaz. Kitabın kimliğini belirleyici nitelikte bilgi veya kenar süsü, sayfa numarası gibi simge ya da işaretler bulunan taslak ders kitapları incelemeye alınmaz, incelemeye alınmış olsa dahi inceleme ve değerlendirmenin herhangi bir safhasında fark edilmesi hâlinde Kurulca inceleme işlemi durdurularak başvuru sahibine iade edilir. İnceleme sürecinde yabancı dil kitaplarında özel ad kullanılamaz.

4) İkinci yaprak ve devamında, ilköğretimin 1, 2 ve 3'üncü sınıflarına ait kitaplarda, yaprağın ön yüzünde Türk Bayrağı ile birlikte İstiklal Marşının ilk iki kıtası; yaprağın arka yüzünde Öğrenci Andı; üçüncü yaprağın ön yüzünde Atatürk resmi ve resmin alt kısmında Mustafa Kemal Atatürk yazısı bulunur. İçindekiler bölümü, ilgili sınıf için öngörülen puntoda olup beş sayfayı geçmez.

5) İlköğretimin 4, 5, 6, 7 ve 8'inci sınıflar ile ortaöğretim ve yaygın eğitim kitaplarında, ikinci yaprağın ön yüzünde Türk Bayrağı ile İstiklal Marşı; yaprağın arka yüzünde Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi, üçüncü yaprağın ön yüzünde, Atatürk resmi ile resmin alt kısmında Mustafa Kemal Atatürk yazısı bulunur. İçindekiler, ilgili sınıf için ön görülen puntoda yazılır.

6) Diğer yapraklarda metin kısımlarının başlıkları dışında kalan bölümlerinde resim altı yazıları, dipnotlar ve benzeri kullanılan yazılar hariç ilköğretim 1'inci sınıflar için yirmi, 2'nci sınıflar için on sekiz, 3'üncü sınıflar için on dört, 4'üncü sınıflar için on iki, 5'inci sınıflar için on bir, daha üst sınıflar için ise on puntodan daha küçük harfler kullanılmaz." (R.G. 29502).

Görüldüğü gibi ders kitaplarının biçimi ve içeriğiyle ilgili her konu yönetmeliklerle ayrıntılı olarak tespit edilmiştir.

3.3. Ders Kitaplarının Kurulca İncelenmesiyle İlgili Düzenlemeler

Taslak ders kitaplarını inceleme ve değerlendirme işlemleri, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde oluşturulmuş komisyonlar tarafından yapılıyordu. Bu uygulama 14.10.2015 tarihli yönetmelikle değiştirilmiştir. Bu yönetmeliğe göre taslak ders kitaplarını ve diğer eğitim-öğretim araçlarını inceleme, raporlama ve seçme işlemleri panelistler[29] tarafından yapılmaktadır. Bu süreç, Başkanlıkça panelist olma kriterlerini taşıyan öğretmen ve akademisyenler tarafından elektronik ortamda (e-Müfredat Kitap İnceleme Modülü) ve "panel sistemi" ile yürütülmektedir.

Taslak ders kitaplarının incelenip ders kitabı olarak kabul edilme süreçleri, ilgili yönetmelikte (Resmî Gazete 29502) şöyle belirtilmiştir:

"Taslak ders kitaplarının Başkanlığa teslimi

MADDE 11 - (1) Taslak ders kitapları Başkanlığa elektronik ortamda teslim edilir.

(2) (Değişik:RG-14/10/2015-29502) Eğitim ve öğretim programı doğrultusunda ilgili hizmet birimi veya yayınevince hazırlanan taslak ders kitapları için inceletme yılda iki dönemde yapılır. Birinci başvuru dönemi için başvuru-

[29] Taslak ders kitabı ile diğer eğitim araç-gereçlerini inceleyen ve değerlendirmek üzere panelde görevlendirilen alan eğitimcisi/uzmanı, görsel tasarım uzmanı ve dil uzmanı.

lar 16 Ocak veya takip eden işgününde başlar, 1 Şubat veya takip eden iş günü mesai bitiminde sona erer. İkinci başvuru dönemi için başvurular 16 Temmuz veya takip eden iş gününde başlar, 1 Ağustos veya takip eden iş günü mesai bitiminde sona erer. Ancak, ders kitabının yeniden yazılmasını gerektiren eğitim ve öğretim programı değişikliklerinde taslak ders kitaplarının Başkanlığa ilk başvurusunun kabul ve duyurusuna dair takvim ilgili Kurul kararında belirtilir." R.G. 29502).

Taslak ders kitapları, ister Talim Terbiye Kurulu'nda hazırlansın ister görevlendirme veya satın alma yoluyla hazırlanmış olsun Kurulca belirlenmiş panelistlerce incelendikten sonra ders kitabı olarak kabul edilmektedir.

4. DERS KİTAPLARININ EĞİTİM-ÖĞRETİMDEKİ YERİ VE ÖNEMİ

Türk eğitim sisteminde ders kitaplarının üç temel işlevi vardır:

1. Ders kitabı, eğitim öğretimin her kademesinde hem öğrenme hem de öğretme aracıdır. Ders kitapları, erişim kolaylığı ve öğrenciye sağladığı öğrenme imkânları bakımından eğitim- öğretimde, vazgeçilmez bir materyaldir. Ders kitabı, öğrenciye çalışma hedeflerini belirleme ve kendi kendine öğrenme imkânı sunması bakımından da müfredat programının en önemli tamamlayıcısıdır.

Geçmişten günümüze kadar bu özelliğini hep korumuştur. *"Kitapların öğretmenlere olduğu kadar öğrencilere de yararı vardır. Bu materyaller aracılığı ile öğrenciler, öğretmenlerinin anlattıklarını istediği zaman istediği şekilde ve istediği kadar tekrar etme imkânına kavuşurlar. Özellikle sözel öğretimin yarattığı boşluğu doldurma fonksiyonu, kitapları değerli kılmaktadır."* (Küçükahmet 2004, s. 12). Türkiye'de hâlen öğretmenlerin elindeki en önemli materyal ders kitabıdır.

Müfredatta belirlenmiş olup öğrenciye öğretilmesi planlanmış bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkların kazandırılmasında en çok kullanılan ve güvenilen materyal, ders kitaplarıdır. Programlarda öğretilmesi planlanan bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışların verilmesine yönelik çalışmalar, bu kitaplar üzerinden yapılmaktadır. Ders kitapları programlara göre hazırlandığı için bu materyallerde fazlalık ve eksiklik olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle ders kitapları, Türkiye'deki her kademe eğitim-öğretim kurumlarında, öğretmen ve öğrencilerin elinde bulunan en önemli ve güvenilir materyaldir.

2. Ders kitapları, başka kitaba ulaşma imkânı olmayan veya kısıtlı imkânlarla yetinmek zorunda kalan öğrencilerin kolaylıkla ulaşabildiği çok ucuz kimi zaman da parasız elde edilen materyallerdir. Hiçbir kitabın olmadığı yerde bile ders kitapları vardır.

Öğrencinin ve öğretmenin hizmet alacağı kitaplık ve kütüphanelere ülkenin her yerinde ulaşmak mümkün olmayabilir. Öğrenci hem ödevlerini hem de ekstra okumalarını ders kitapları üzerinde yapmak zorundadır. Başka bir deyişle eğitim öğretimde kullanılan tüm malzemelerin yerini ders kitapları almaktadır. Öğrenciler, bu kitaplardaki metinleri hem okumakta hem de öğretmen yönetiminde incelemektedirler. Metinlerin program içeriğine uygun, çok ve çeşitli olması ders kitaplarının önemini daha da artırmaktadır.

3. Öğrenci ana dilinin anlatım imkânlarını, dilinin en güzel örneklerini bu kitaplara yerleştirilmiş metinler üzerinde görür. Bu metinler, öğrenci ile asıl kaynak (öğrencinin okuması istenen eserler) arasında köprü görevi yapmaktadır. Öğrencinin kıymetli eserleri ve şahsiyetleri tanımasında ve okuma alışkanlığı kazanmasında bu metinlerin çok önemli bir yeri vardır. Bu sebeple ders kitaplarına seçilen metinlerin seviyeli, güzel, sağlam, dikkat çekici olmasına ve öğrenciyi asıl kaynağa yönlendirebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmelidir. Bu metinleri okuyan öğrencinin seçkin eserleri merak etmesi, bu metinlerin alınmış olduğu ana metni (roman, öykü, tiyatro, gezi yazısı, deneme, tarih, ansiklopedi…) okuma isteği duyması beklenir.

Bazı öğrencilerde okuma alışkanlığının böyle başladığı görülmüştür.

4.1. Öğretmen Açısından Türkçe Ders Kitabının Önemi

Ders kitabındaki metinler, müfredat programında tespit edilmiş olan çıktılar/kazanımlar (bilgi, beceri, alışkanlık ve davranışlar) dikkate alınarak seçilmekte veya üretilmektedir. Bu bakımdan ders kitapları, öğretmenin elindeki en önemli materyaldir.

Ders kitapları, müfredatla öğretmeni buluşturan rehber niteliğindedir. Ders kitapları programa göre yazıldığı için öğretmen müfredat programını ders kitapları üzerinden takip edebilir. Metinler konuların sırasına göre kitaba yerleştirilmişse öğretmenin yıllık planı kolayca takip etmesini sağlar, konu atlaması da söz konusu olamaz. Bu bakımdan öğretmenin dersini sistematik bir şekilde anlatmasına ve zamanı doğru kullanmasına imkân verir.

Türkçe ve edebiyat ders kitapları, program esas alınarak seçilmiş metinleri içermektedir. Öğretmen derste işleyeceği metni ders kitaplarında hazır bulur. Derse hazırlanma aşamasında kitaptaki metni inceleyerek hazırlıklarını tamamlar.

Öğrencinin rehberi öğretmen, öğretmenin rehberi de kitaptır. Ders kitabı öğretmenin yeni materyal hazırlamasına da rehberlik edip öğretim etkinliklerini zenginleştirilmesine ortam oluşturur.

Öğretmenin bir öğrenme alanına ait bütün bilgilere hâkim olması mümkün değildir. Ders kitapları öğretmene neleri bilmesi ve neleri anlatması gerektiğini hatırlatır. Öğretmenin akademik anlamda bilgilerini güncellemesine de yardımcı olabilir.

4.2. Öğrenci Açısından Türkçe Ders Kitabının Önemi

Eğitim-öğretim sorunlarını henüz çözememiş ülkelerde, sistemin öğretmenden sonra gelen en önemli unsuru, ders kitaplarıdır. Zira ders kitabı öğretmen için öğretme, öğrenci için öğrenme aracıdır.

Öğrenci ders çalışmak istediği zaman aklına ders kitabı gelir. Çünkü ders kitaplarının bir özelliği de öğrenciye kendi kendine öğrenme imkânı sağlamasıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın özünde de bu vardır. "*Bu materyaller aracılığı ile öğrenciler, öğretmenlerinin anlattıklarını istediği zaman istediği tempoda ve istediği kadar tekrar etme imkânına kavuşurlar. Özellikle sözel öğretimin yarattığı boşluğu doldurma fonksiyonu, bu kitapları değerli kılmaktadır*" (Küçükahmet, 2004).

Ders kitapları denetimden geçtiği için öğrenci açısından düzenli ve güvenilir bir kaynaktır. Müfredatta öğrenciye kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve davranışlar; bu kitaplardaki metinler aracılığı ile kazandırılır. Öğrenci yeni bilgileri bu kitaplarda bulur ve öğrenir. Okuma becerilerini bu kitaplar üzerinde geliştirir, okuma alışkanlığını bu kitaplardaki metinler sayesinde kazanır, söz varlığını bu kitaplardaki metinleri okuyarak zenginleştirir. Bu kitaplar, öğrenciye kendi yeterliliği çerçevesinde çalışma ve öğrenme ortamı sunar.

Kültürlenme ortamlarının oluşmadığı veya cılız kaldığı yerlerde öğrencinin bilgi kaynağı ders kitaplarıdır. Bu kitaplar, başka kitap okumayan / okuyamayan çocuklarda oluşacak gerilik ve eksikleri giderip diğerleriyle eşitleyecek nitelikte ve dolulukta hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, her öğrencinin ders kitabına sahip olması ve içindeki metinleri okuyor olması, her eğitim sisteminde olumlu sonuçlar doğurur ve aynı zamanda değerlendirilmesi gereken bir fırsattır. Bu bakımdan ders kitapları, okuma kültürü oluşmamış toplumlarda kişisel gelişmeye önemli katkıyı sağlayan resmî bir materyal olarak değerlendirilebilir. Hâl ve ihtiyaçlar dikkate alınarak hazırlanmış olan ders kitapları asgari vatandaş tipini oluşturmak için en ideal araçlardır.

Öğrencinin bilmesi gereken kelime ve kavramlar, ülke şartları dikkate alınarak hazırlanacak olan ders kitaplarına kademeli olarak yerleştirilir. Bu yolla öğrencinin hem asgari düzeyde dil ve kültür donanımına sahip olması hem de başka kitapları okuyup anlaması için gerekli alt yapı hazırlanmış olur. Öğrencinin okumaya istek duyması ve okuma alışkanlığı kazanması bu kitaplara yerleştirilen seçme metinler sayesinde sağlanabilmektedir.

4.3. Materyal ve Metin Kaynağı Olarak Ders Kitabı

Türkçe ve edebiyat ders kitapları, seçme metinlerin yıllık planlara göre sıraya konduğu bir dosya niteliğindedir. Öğretmen dersinde öğrenciye vermek istediği bilgi ve kazandırmak istediği davranışları, seçilip ders kitabına yerleştirilmiş metinler üzerinden aktarır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre hazırlanmış ders kitaplarında yalnızca seçilmiş metinler bulunuyordu. Bu metinler üzerinde yapılacak çalışmalar ders kitabına değil, *Öğrenci Çalışma Kitabı*na konulmuştu. 2017-2018 öğretim yılından itibaren bu iki kitap metin sırası gözetilerek birleştirilmiş ve tek kitap hâline getirilmiştir.

4.4. Okuma Alışkanlığı Bakımından Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi

Öğrencinin bireysel okumaları, Türkçe ve Edebiyat ders kitaplarıyla başlar. Bu kitaplar, öğrencinin şair ve yazarlarla buluşma yerleridir. Öğrenci, nitelikli okumalarına bu sayfalarda başlar, seçeceği şahsiyetleri önce bu sayfalarda görür ve tanır. Bu nedenle ders kitaplarına mümkün olduğunca çok ve çeşitli türlerde metin almak, bu metinlerin seçiminde de mümkün olduğunca çok şair ve yazara bakmak gerekir.

İyi hazırlanmış ders kitapları, o dilin değerli eserlerinden alınmış metinlerin öğrenciye sunulduğu bir antoloji niteliğindedir. Öğrenci güzel metinlerle ve değerli eserlerle bu sayfalarda tanışır. Okuma alışkanlığı da bu metinleri okuyarak başlar. Çünkü ders kitabına alınan her metin, öğrenci ile asıl eser arasında köprü görevi yapar, iki tarafı bu sayfalarda buluşturur. Bu bağlamda ders kitapları, iyi seçilmiş metinler aracılığı ile öğrenciyi asıl kaynağa yönlendiren referans unsurlarıdır.

İstanbul il merkezinde kitap okuma alışkanlığımızı belirlemek amacıyla yapılmış bir anket çalışmasında "*Benim okuma alışkanlığım var*." diyen kişilere *"Okuma alışkanlığını nerede kazandınız?"* sorusu sorulmuş (Bayram 2001, s. 47). Bu soruya verilen cevaplar üzerinde çok düşünülmesi gerekir:

Cevap	Frekans	Oran %
Ailem kazandırdı.	80	15.8
Kendi kendime kazandım.	97	19.2
Okulum kazandırdı.	21	4.2
Diğer	306	60.0

Bu tabloya göre, *"Okuma alışkanlığını nerede kazandınız?"* sorusuna 306 kişiden sadece 21 kişinin "*Okulum kazandırdı*." demesi düşündürücüdür. Bu verilerden de anlaşılıyor ki çocuklarımıza düzenli olarak kitap okuma alış-

kanlığını okulda kazandıramıyoruz. Oysa okuma becerisini ve alışkanlığını kazandırmak, okulun görevidir. Bunun için öğrencinin iyi metinlerle, iyi kitaplarla buluşturulması gerekir. Öğrenci, iyi kitapları göre göre, bu kitapları başından sonundan okuya okuya kitabın içine girmeyi öğrenir. Ders kitaplarına alınmış seçme metinleri "köprü" metaforuyla ifade edebiliriz. Çünkü bu metinler, aday okuyucuyu asıl kaynağa götüren referanslardır. Ders kitabındaki metinleri seçip kitaba koyan yazarların bu konuda büyük sorumlulukları bulunmaktadır.

4.5. Kişisel Söz Varlığı Bakımından Ders Kitaplarının Yeri ve Önemi

Eğitim-öğretimde kişisel söz varlığını doğrudan etkileyen ve geliştiren faaliyetlerin başında okuma ve dinleme etkinlikleri gelmektedir. Söz varlığını zenginleştirme, yeni bilgiler öğrenme ve analitik düşünme becerisini geliştirme açısından okuma etkinliğinin dinleme etkinliğinden daha verimli olduğu kabul edilmektedir. Dinlemede kontrol daima konuşmacının elindedir. Dinleme etkinliğinin tüm çıktıları öncelikle konuşan (kaynak) kişinin bilgi ve becerisine bağlıdır. Konuşmanın içeriği, tarzı ve uzunluğu nasıl olursa olsun bu etkinlikte inisiyatif daima konuşanın elindedir. Kelimeler üzerinde düşünme, tekrar etme ve kıyaslama; konuşanın amacına ve tutumuna göre biçimlenmektedir. Okuma etkinliğinde ise süreç daima okuyucunun yönetimindedir.

Okuma alışkanlığı yerleşmiş toplumlarda ders kitabı dışındaki okumalar, öğrencinin kişisel söz varlığına ders kitaplarından daha büyük katkı sağlamaktadır. Bu tür okumalarda verimliliğin sınırları okuyucunun bilgi ve birikimine göre değişebilmektedir.

Türkiye'de, özellikle de kırsal kesimdeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, ders kitabının dışında başka kitapları edinme ve okuma imkânlarına sahip değildir. Bu bakımdan ders kitapları, kişisel gelişime önemli katkıyı sağlayan resmî bir doküman olarak görülmektedir. Ayrıca ders kitaplarının resmî bir hüviyete sahip olması, bu materyali toplum için en güvenilir bilgi kaynağı durumuna getirmektedir.

Bununla birlikte Türkçe edebiyat ders kitaplarının ve diğer materyallerin kişisel söz varlığını geliştirme konusunda yetersiz kaldığını söylemek durumundayız. Bu yetersizliğin önemli sebeplerinden biri; Millî Eğitim Bakanlığının, eğitim-öğretim kademeleri için ayrı ayrı "temel söz varlığı" hedeflerini belirlememiş olmasıdır. Bu belirsizlik; eğitim-öğretimde olumsuz bir "domino etkisi" yaratmakta ve başka sorunlar üretmektedir. Bu sorunları şöyle ifade edebiliriz:

1. Farklı eğitim-öğretim kademeleri için hazırlanacak okul sözlüklerine hangi kelimelerin alınacağına ve bu kelimelerin hangi anlamlarının verileceğine dair bir ölçüt bulunmamaktadır. Bu sebeple aynı hedef kitle için hazırlanmış sözlükler içerdiği söz varlığı bakımından farklılık göstermektedir. Örneğin farklı yayınevlerince "İlkokullar İçin Türkçe Sözlük" adıyla onlarca sözlük hazırlanmıştır. Bu sözlüklerden biri 5 bin, diğeri 10 bin, bir diğeri de 13 bin madde başı içermektedir.

2. İlkokul, ortaokul ve liseler için temel söz varlığı belirlenmediği için ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminde de söz varlığı açısından uyulacak bir ölçüt yoktur[30]. Aynı metnin, hem 5. sınıf Türkçe ders kitabında hem de 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer aldığı görülmüştür.

3. Hangi kelimelerin hangi kademede öğretileceğine dair bir mevzuat olmadığı için söz varlığını ölçme ve değerlendirmede kullanılan hiçbir araç geçerli değildir. Örneğin "6. sınıf öğrencisi, hangi sözleri, hangi kelimeleri bilmiyorsa başarısız sayılmalı?" Bu sorunun cevabı yoktur. Çünkü öğrencilerin ölçme-değerlendirme aşamasında hangi kelime, söz, deyim, atasözü ve söz varlığı ile ilgili bilgilerin hangilerinden veya ne kadarından sorumlu tutulacağı konusunda da bir ölçüt bulunmamaktadır.

4. Ders kitaplarının dışında diğer materyallerin hazırlanmasında da söz varlığıyla ilgili bir "mevzuat" hazırlanmamıştır. Bu şartlar altında eğitim-öğretim kademeleri için sağlıklı bir okuma listesi hazırlamak mümkün değildir. Çünkü söz varlığı açısından hangi kitapların hangi seviye için daha uygun olduğunu bilmiyoruz. Hatta Yüz Temel Eser'in seçilmesinde ve bu eserlerin kademelere göre gruplandırılmasında bilimsel bir ölçüt yoktur. Eğitimde sorun yaşamayan ülkelerde devletin tespit ettiği ilkeleri eğitim-öğretim alanındaki bütün paydaşlar bilmekte ve uygulamaktadırlar. Örneğin Fransa'da, İngiltere'de ve Almanya'da özel yayınevlerince hazırlanmış okuma kitaplarının sırtına veya arka kapağına, kitapta kaç yeni kelime kullanıldığı ve kitabın hangi yaş grubuna hitap ettiği açıkça yazılmaktadır.

5. DERS KİTABININ GEREKLİLİĞİ KONUSUNDAKİ TARTIŞMALAR

Ders kitabının eğitim-öğretimdeki yeri ve önemi, diğer ülkelerde de zaman zaman tartışma konusu olmuştur. Bazı ülkelerde hâlâ tartışılmaktadır. Bu tartışmalar genellikle ders kitaplarının eğitim öğretimdeki işlevleri üzerinde yoğunmlaşmaktadır.

---

[30] "Hollanda'da öğrenciler ilköğretime başlarken 4 bin ile 5 bin arasında sözcük bilmektedirler ve çocuklara her yıl bin civarında sözcük etkin bir şekilde öğretilmektedir. İlköğretimi bitiren bir çocuk, ideal koşullarda 12 bin civarında sözcük bilmektedir" (Yağmur 2018, s. 219-244).

- Eğitim-öğretim kurumları, öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından ders kitapları hangi ihtiyacı gidermekte, işleyen süreç içerisinde hangi boşluğu doldurmaktadır?
- Ders kitapları olmadan eğitim-öğretimde hedeflere ulaşılabilir mi?
- Ders kitaplarının eğitim-öğretimde sağladığı faydalar ile ülke ekonomisine getirdiği maddi yük kıyaslandığında hangisinden sarfınazar edilebilir?
- Ders kitapları olmasaydı, eğitimciler bu materyalin yerine neyi veya neleri koyarlardı, bu alternatiflerden aynı verimi alabilirler miydi?
- Eğitim-öğretimde ders kitabı kullanan ülkelerle kullanmayan ülkelerin başarı düzeyleri arasında fark var mıdır?

Bu tartışmalar genişleyerek devam etmekle birlikte dünyanın pek çok ülkesinde eğitimciler; ders kitaplarının eğitim-öğretimde vazgeçilmez bir mütemmim olduğunu, bu araçlar olmadan sağlıklı bir eğitim hizmetinin verilemeyeceğini vurgulamaktadırlar. Ders kitaplarındaki içeriğe kolayca ulaşma imkânı bulunan ülkelerde bile, eğitimciler ders kitaplarının bağlayıcı, yönlendirici ve toparlayıcı bir işlevi olduğuna dikkat çekmektedirler. Yaygın bir görüş olarak bu eğitim araçlarını sistemden çıkarmak yerine onların daha da işlevsel hâle getirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu tür dokümanlar hazırlanırken programlar ve devletin eğitim hedefleri esas alındığı için ders kitapları, eğitim ortamlarındaki uygulamaların önemli bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle birçok ülkede ders kitaplarının hazırlanması, incelenmesi, kullandırılması ve tavsiye edilmesiyle ilgili esaslar, o ülkenin ilgili birimlerince hazırlanmakta ve denetlenmektedir.

Modern eğitim yaklaşımında ölçme ve değerlendirme; eğitim öğretim etkinliklerinin dışında değil, bu etkinlikleri tamamlayan çok gerekli ve bilimsel bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Ancak hiçbir ülke kendi sınırları içinde elde ettiği sonuçlara bakarak eğitim öğretimdeki gerçek başarısını göremez. Yerel başarı veya başarısızlık, bize toplumsal bir gerçeği gösterebilir ancak ülkelerarası mukayeselerde bir değer ifade etmez. Bir "dünya ülkesi"nin gerçek başarısı, ancak diğer ülkelerle yapılan mukayese sonucunda ortaya çıkar. Bu nedenle PISA[31] uygulamaları, eğitim-öğretimde başarıyı ölçen ulus-

[31] PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı / Uluslararası Öğrenci Kazanımlarını Takip Programı), OECD Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri araştırma ve değerlendirme projesidir. Temel eğitimin tamamlamak üzere olan 15 yaş grubundaki çocukların katıldığı bu sınavlarda okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında hazırlanmış ve her ülkenin diline tercüme edilmiş sorulara yer verilmektedir. PISA, hükümetlerin eğitim politikalarını şekillendirmelerine yardımcı olmak amacıyla her uygulamadan sonra sınav sonuçlarını kapsamlı bir rapor hâlinde yayımlamaktadır.

lararası bir proje olarak görülmektedir. Bu projeyi yürüten OECD ülkeleri ve uygulamaya dışarıdan dâhil olan ülkeler, gerçek başarısını görmek için sınava girmiş olan tüm ülkeler sıralamasındaki yerine bakmaktadır. Ülkeler burada elde ettiği sonuçlara bakarak kendi sistemini değerlendirmekte ve sorgulamaktadır.

OECD ülkelerinin ortak projesi olan PISA sınavlarının ilki 2000 yılında uygulamaya konmuştur. Bu sınavlar üç yılda bir yapılmakta ve OECD üyesi olmayan ülkelerin de katılmasına imkân sağlanmaktadır. Eğitimciler; her uygulama sonunda PISA'nın yayımladığı raporları incelemekte ve değerlendirmektedir. Sınavlarda başarı gösteren ve başarısı yükselen ülkelerin bu yükselişi nasıl sağladıklarını; başarısız olan veya başarısı düşen ülkelerin nerede hata yaptıklarını araştırmaktadırlar. Bu incelemelerde söz konusu ülkelerin eğitimde zayıf ve güçlü yönleri sebepleriyle ortaya konmaktadır.

Türkiye bu uygulamaya 2003 yılında dâhil olmuştur. Sınava giren ülkeler içerisinde "okuma-anlama" alanında ve "matematik" alanında 40 ülke içerisinde 33. (sondan yedinci), "fen bilgisi" alanında ise 36 (sondan dördüncü) olmuştur. Bu gerçeği gördükten sonra hemen çalışmalara başlanmış ve tüm öğrenme alanlarında müfredat programlarını yenilnmiştir. Yeni programın pilot uygulaması 2004-2005 öğretim yılında yapılmış ve programlar 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konmuştur.

PISA raporları üzerinde çalışan eğitimciler, başarı ve başarısızlıkta ders kitaplarının ve diğer eğitim-öğretim araç-gereçlerinin etkilerini de tartışmaktadırlar. Son yıllarda, PISA sınavlarında başarılı görünen Uzak Doğu ülkelerinde ders kitaplarına diğer ülkelere göre daha çok önem verildiği vurgulanmaktadır. 2015 yılı PISA uygulamasında ilk sırada yer alan Singapur eğitim sisteminde ders kitabının önemine vurgu yapan yayınlar yapılmıştır. Güney Kore de, ders kitabı uygulamasından taviz vermeyen ülkelerden biridir ve katıldığı tüm PISA sınavlarında ilk çeyreğin içinde yer almaktadır. Buna karşılık, ABD'nin bazı eyaletlerinde başarı çok yüksek olmasına rağmen ders kitabı uygulaması yoktur; derste kullanılacak materyali öğretmenler ve okul idaresi temin etmektedir.

Birleşik Krallık'ta ise ders kitabı kullanma konusunda katı bir kural yoktur. Öğretmen derste kullanacağı materyali kendisi üretmekte veya temin etmektedir. Bazı eyaletlerde/bölgelerde de okullar kendi materyalini üretmek için öğretmene destek olmaktadır. Ancak bu ülke de PISA sınavları sonuçlarına göre ilk çeyreğin içinde yer almaktadır. Oysa "Köklü bir eğitim geleneğine sahip olan İngiltere'deki okullarda kurum kültürü, disiplin, geleneksel eğitim yöntemleri gibi eğitimin özüne dair birçok yaklaşım ve uygulama hâlâ

önemini korurken hem devlet okullarında hem de özel okullarda ders kitabı kullanımının yok denecek kadar düşük olması dikkat çekicidir[32].

Eğitim-öğretimdeki başarılarıyla dikkat çeken Finlandiya'da öğretmenler, müfredatlar ve ders kitapları konusunda uzman olarak yetiştirilmektedir. Her eğitim-öğretim yılında okutulacak ders kitaplarını kendileri belirlemesine rağmen bu kitapları yaygın olarak kullanmamaktadırlar (Çalışkan ve Toyran 2020).

Fransa'da ise ders kitabı uygulaması, okullara bırakılmıştır. Bu ülkelerde ders kitabı materyal olarak görülmekte ve "öğretmen derste kullanacağı materyali kendisi hazırlamak durumundadır." ilkesinden hareket edilmektedir.

Türkiye, ders kitabı uygulamasından asla taviz vermeyen ama bu uygulamadan beklediği verimi alamayan bir ülke olarak bilinmektedir.

Ana dili eğitiminde yaşanan ciddi sorunların sebeplerinden biri de iyi hazırlanmamış ders kitaplarıdır (Özgen 1993; Işıksalan 1998; Çalışkan 2020; Ülper ve Yalınkılıç 2010).

Ders kitapları, gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede önemli bir eğitim-öğretim aracı olarak görülmektedir. Bazı ülkelerde ise ders kitabı uygulamasının akademik başarıya katkı sağlamadığı düşünülmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde ders kitabı uygulaması eğitim-öğretimde önemli yer tutmasına rağmen bu uygulamadan beklenen verim alınamamaktadır. Bu çelişkinin görüldüğü tipik örneklerden biri de Türkiye'dir. Türkiye'de ders kitabı, eğitim-öğretimin temel materyali olarak görülmekte ve kitapla eğitim uygulamasına, yüzyıldan daha uzun bir süredir aralıksız devam edilmektedir; Ama bu uygulamanın başarıya önemli bir katkısı olmadığını düşündüren gelişmeler yaşanmaktadır. Örneğin Türkiye 2003'ten bu yana katıldığı tüm PISA sınavlarında (2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2021) OECD ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye gibi ders kitabı uygulamasından taviz vermeyip PISA sınavlarında başarılı olan çok sayıda ülke (Hong Kong-Çin, Kanada, İrlanda, İsveç, Lüksemburg, Almanya…) de bulunmaktadır. Sırbistan, Brezilya, Uruguay, Meksika, Bulgaristan, Ürdün gibi ülkeler ise ders kitabı uygulamasından vazgeçmeyen ülkeler olmasına rağmen katıldıkları PISA sınavlarında Türkiye'nin gerisinde kalmışlardır.

[32] Birleşik Krallık'ta "Eğitim-öğretimde farklı yaklaşımlara açık olmak ve öğrenmeyi öğretme etkinliklerinin önünü açmak" amacıyla kırk yıl önce ders kitabı uygulamasından vazgeçilmiştir. Ancak son zamanlarda tekrar ders kitabı uygulamasına dönülmesini isteyenlerin sayısı gittikçe artmaktadır. Bu grup, PISA sınavlarında başarısı yükselen ülkelerin ders kitabı kullanan ülkeler olduğunu söylemekte ve Eğitim Bakanlığına baskı yapmaktadır.

Tüm bu gelişmeler, ders kitabı uygulamasının eğitim öğretimde başarıya etki eden bir faktör olduğunu göstermektedir. İyi hazırlanmış ders kitaplarının her ülkede akademik başarıyı yükselttiği, kötü ders kitaplarının başarıya katkı sağlamadığı görülmüştür.

SONUÇ

Ana dili eğitim ve öğretiminde en değerli materyal, o dilde üretilmiş edebî metinlerdir. Çocuk, dilinin güzelliklerini bu metinler üzerinde görür ve idrak eder. Ders kitapları ise dersin amaçlarına göre seçilmiş metinlerin toplandığı materyallerdir. Yine bu metinler aracılığı ile öğrenciyi asıl kaynakla buluşturan kıymetli bir ders aracıdır. Bu bağlamda ders kitapları, bireysel okuma etkinliğinin de ilk basamağı ve söz varlığına açılan kapılardır. Kitabını okuyan her öğrenci, zengin söz varlığının kapılarını aralamış olur.

Ders kitapları öğrencinin kolaylıkla ulaşabileceği ve daima elinin altında bulunan eğitim öğretim dokümanlarıdır. Türkçe-edebiyat ders kitapları bir ders kitabı olmanın ötesinde öğrencinin ders dışı okumalarında da kullanabildiği eserlerdir. Böyle düşünen eğitimciler, ders kitaplarının nasıl olması gerektiğini "yumurta" metaforuyla anlatmışlardır. Çünkü yumurta, bir canlının 21 gün süreyle hem beslenmesi hem de büyümesi için lazım olan tüm besin maddelerini bünyesinde bulundurmaktadır. Türkçe/Edebiyat ders kitaplarının da bir eğitim-öğretim kompleksi olacak şekilde hazırlanması gerekir. Bu kitaplar, öğrencinin dil gelişimine, kişisel söz varlığının zenginleşmesine, karakter gelişimine, tarih bilgisine, edebî zevkinin teşekkülüne, sosyalleşmesine, millî, manevi ve evrensel değerlere saygılı bir kişi olarak yetişmesine, özgüven kazanmasına… katkı sağlayacak bir ürün olarak tasarlanmalıdır. Öğrenci başka bir kitap okumayacakmış gibi ona kazandırılması planlanan asgari bilgi ve becerileri, kelime ve kavramları, kademeli olarak bu materyalin içine yerleştirilmesi gerekir.

Ülkemizde, Batı tarzı eğitim kurumlarının ihdas edilmeye başlandığı Tanzimat döneminden günümüze kadar eğitim-öğretimin hiçbir kademesinde ders kitabı uygulamasından vazgeçilmemiştir. Tanzimat döneminde rüştiyeler, idadiler, muallim mektepleri ve sultaniler için Türkçe dil bilgisi kitapları yazılmaya başlanmış, II. Meşrutiyet döneminde bu ders kitaplarının hem çeşidi çoğalmış (dil bilgisi öğretimi kitapları, kıraat eğitimi kitapları, tahrir eğitimi kitapları, okuma kitapları…) hem de kalitesinde önemli mesafeler alınmıştır.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde Türkçe-edebiyat öğretimine özel bir önem verilmiştir. Tüm programlarda öğrencinin konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çok çeşitli etkinlikler tavsiye edilmektedir. Özellikle 1929 Programı'nda Türkçe derslerinin bir sanat dersi gibi uygulamalı olarak (amelî) yapılması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Türkçe ve

edebiyat derslerinde kullanılması için seçme metinlerden oluşan küçük büyük okuma kitapları (kıraat kitapları/antolojiler) hazırlanmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler, ders kitaplarının dışında bu kitaplardan da gerektiği zaman faydalanmışlardır.

İyi hazırlanmış ders kitapları, öğrencinin olduğu kadar öğretmenin en önemli yardımcısıdır. Ancak geçmişten günümüze hiçbir dönemde Türk millî eğitiminin amaçlarına ve yürürlükte olan yönetmeliğe uygun Türkçe ve edebiyat ders kitapları yazılamamıştır. Millî edebiyatın temellerini atan, Türk dilinin tüm sorunlarına eğilen şair ve yazarların ders kitabı yazdığı Cumhuriyetin ilk yıllarında da ideal ders kitapları üretilememiştir.

Hâlen okullarımızda hem MEB'in hem de özel yayınevlerinin ürettiği ders kitapları kullanılmaktadır. Ancak bu kitapların ülke gerçeklerine, hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlandığını söyleyemeyiz. Bu kitapların çoğu pedagojik yanılgılarla biçimlenmiştir. Bazıları, Türk millî eğitiminin amaç ve ilkeleriyle örtüşmemektedir.

2015'te hazırlanan yönetmeliğe göre ders kitaplarındaki kalitenin üreticisi; başta yazar olmak üzere dil uzmanı, görsel tasarımcı, editör, program geliştirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı ve rehberlik uzmanından oluşan teknik personeldir. Yönetmelikte (*Resmî Gazete*, 14.10.2015/29502) ders kitaplarının ancak uzman bir ekip tarafından üretilebileceği ifade edilmiş ancak ders kitabı yazarına dair bir vasıf belirlenmemiştir.

Ders kitabı yazarlığı ülkemizde hâlen profesyonelce bir uğraş değildir. 1990'lı yıllara kadar, alanda eğitimi olmayanlar da ders kitabı yazmışlardır. 1995 yılında yayımlanan yönetmelikle ders kitabı yazarlarının ilgili alanda en az lisans mezunu olma zorunluluğu getirilmiştir. Bu durumda lisans mezunu olan herkes kendi alanında ders kitabı yazabilmektedir. Bu yanlıştan vazgeçilmesi ve ders kitabı yazarlığına dair ayrıntılı bir mevzuatın hazırlanması gerekir.

KAYNAKLAR

Aşıcı, Murat (2005), *İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baltacıoğlu, İsmail Hakkı (1937), "Bir Liselinin Istırabı", *Yeni Adam, 2*, 1937.

Banguoğlu, Tahsin (1940), *Ana Hatlarıyla Türk Grameri,* Maarif Vekâleti Yayını, İstanbul.

Baymur, Baymur (1946), *Türkçe Öğretimi (birinci kitap),* Kenan Matbaası, İstanbul.

Baymur, Fuat (1943), *İlkokullarda Türkçe Öğretimi (birinci kitap),* Başarı Matbaası, İstanbul.

Bayram, Servet (2001), *Türkiye'de Kitap Okuma Alışkanlığı*, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, İstanbul.

Çalışkan, Nihal (2006), "Türkiye'deki Ortaöğretim Edebiyat Ders Kitapları Üzerine Edebiyat Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme" *Millî Eğitim Dergisi*, *34* (169):11-1.

Çalışkan, Nihal ve Toyran, Mehmet (2020), "Birleşik Krallık'taki Okullarda Ders Kitabı Kullanımı: Mevcut Durum, Çalışmalar, Gelecek Planları*", AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*, C 22, Eylül.

Demirel, Özcan ve Kıroğlu, Kasım (2005), *Ders Kitabı İncelemesi,* Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Dilaçar, Agop (1971), "Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi", *TDAY Belleten*, *83*, C 19, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Duru, Kazım Nami (1942), "Okul sistemimizde Birlik", *Yeni Kültür*, *7*, Son Kanun.

(Emre), Ahmet Cevat (1931), *Yeni Bir Gramer Metodu Hakkında Layiha,* Maarif Vekâleti Yayını, İstanbul.

(Emre), Ahmet Cevat (1934), *Dilbilgisi,* Marifet Matbaası, İstanbul.

(Emre), Ahmet Cevat (1930),"Türkçe Dersleri", *Terbiye, 28*, Cilt IV. Birinci Teşrin.

(Emre), Ahmet Cevat (1941), "Orta Öğretimde Gramer" *Türk Dili*, *7-8*, Cilt II Mart 1941.

(Erişirgil) Mehmet Emin (1929), "Edebiyat Tedrisatında Hâlli Güç Mesele", *Hayat*, *137*, Cilt VI.1929.

Göçer, Ali (2009), "Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı", *Turkish Studies International Periodical Forthe Languages, Literatureand History of Turkishor Turkic* (Sözlük Özel Sayısı), Volum 4/4 Summer.

Göğüş, Beşir (1978), *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi,* Gül Yayınları, Ankara.

Işıksalan, Nilay (1998), "II. Meşrutiyet Dönemi Sultanilerinde Türkçe ve Edebiyat Öğretimi", OTAM *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, 9(09)*.

(Karaosmanoğlu), Yakup Kadri (1932), *Kadro Mecmuası, 9*, Eylül, 1932.

Kodaman, Bayram (1991), *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Korkmaz, Zeynep (1996), "Gramer Konularımızla İlgili Bazı Sorunlar", *Türk Dili, 535.*

Küçükahmet, Leyla (2004), "Eğitim Programlarında Ders KitaplarınınYeri", *Konu Alanı Ders kitabı inceleme Kılavuzu,* (Editör: Leyla Küçükahmet), Nobel Yayınları, Ankara.

Levend, Agâh Sırrı (1972), *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Maarif Vekâleti (1928), *Muhtasar Türk Grameri* (Rapor).

Maarif Vekâleti (1929), *Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Programı*, Gün Matbaası, Ankara.

Maarif Vekâleti (1939), *Okuma Kitabı* (I, II, III), Maarif Vekâleti Yayını, İstanbul.

MEB (1995), "Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği", *Resmî Gazete,* 29.05.1995-22297.

MEB (1981), *Tebliğler Dergisi,* Tarih: 06.07.1981, *2098*.

MEB (2006), *Tebliğler Dergisi,* Tarih: Ekim 2006. *2589*.

MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Millî Eğitim Yayınları, Ankara.

MEB (2012), "Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği", *Resmî Gazete,* Tarih*:* 12.09.2012. *28409*, MEB (2015),

MEB (2005), *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Millî Eğitim Yayınları, Ankara.

MEB (2018), *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8. Sınıflar),* Millî Eğitim Yayınları, Ankara.

MEB, *Tebliğler Dergisi*, *2434*, Tarih: 03.07.1995, MEB (2005), *Türkçe Dersi Öğretim Programı (Taslak)*, Millî Eğitim Yayınları, Ankara.

MEB (2006), *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Millî Eğitim Yayınları, Ankara.

Muallimler Mecmuası, *34*, Cilt X, s. 85, Teşrinievvel 1933.

Oğuzkan, Ferhan (1985), *Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)*, Emel Matbaacılık, Ankara.

(Ozonsoy) Halit Fahri (1929), *Edebî Kıraat Numuneleri*, Devlet Matbaası, İstanbul.

Öz, M. Feyzi (2010), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Özgen, Bekir (1993), "Türkiye'de Ders Kitapları Sorunu ve Çözüm Yolları", *TED Eğitim ve Bilim*, ISSN: 1300-1337.

Özkan, Nevzat (2000), *Ahmet Cevdet Paşa-Fuat Paşa, Kavaid-i Osmâniyye.* Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Resmî Gazete, Tarih: 12.09.2012, S. *28409.*

Resmî Gazete, Tarih: 14.10.2015, S. *29502.*

Resmî Gazete, Tarih: 31.12.2009, S. *27449* (4. Mükerrer).

Resmî Gazete, Tarih: 12.09.2011, S. *2642.*

Resmî Gazete, Tarih: 12.09.2011, S. *2646.*

Resmî Gazete, Tarih: 12.09.2012, S. *28409*, tarih: 21.11.2012, S. *28474*, tarih: 11.12.2012, S. 28494.

Resmî Gazete, Tarih: 12.09.2012, S. *28409.*

Resmî Gazete, Tarih: 12.09.2019, S. *28409.*

Resmî Gazete, Tarih: 14.10.2015, S. *29502.*

Resmî Gazete, Tarih: 14.10.2015, S. *29502.*

Resmî Gazete, Tarih: 14.10.2015, S. *29502.*

Resmî Gazete, Tarih*:* 29.5.1995, S. *22297.*

Resmî Gazete, Tarih: 29.5.1995, S. *22297.*

Resmî Gazete, Tarih: 31.12.2009, S. *27449* (4. Mükerrer).

Resmî Gazete, Tarih: 01.09.2006, S. *26276.*

Resmî Gazete, Tarih:12.09.2012, S. *28409.*

Sakaoğlu, Necdet (1991), *Osmanlı Eğitim Tarihi,* İstanbul: İletişim Yayınları.

(Sevük), İsmail Habib (1931), *Edebî Yeniliğimiz* (birinci kısım), Devlet Matbaası, İstanbul.

(Sungu), İhsan (1927), "Mektep Kitabı", *Terbiye*, *2*, Cilt II, 1927.

Talim ve Terbiye Kurulu (2019), "Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait e-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları". Millî Eğitim Yayınları, Ankara.

TDK (2005), *Türkçe Sözlük,* Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Türk Standartları Enstitüsü (1992), *Standard*, 21 Nisan 1992.

Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010), "Son Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi.*

Vasfi Mahir Kocatürk (1936), "Türk Edebiyatını Nasıl Okutacağız?", *Varlık, 70*, Yıl 1936.

Yağmur, Kutlay (2018), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri,* (Editör: H. Ülper), s. 219-244. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

(Yöntem), Ali Canip (1927), "Muaddel Programdaki Bir Fıkraya Dair", *Hayat*, *51*, 17 Teşrinisani 1927.

Yücel, Hasan Ali (1940), *Basına Verdiği Demeçler*, s. 39-40, 9 Şubat.

Yücel, Hasan Ali (1993), *Türkiye'de Orta Öğretim,* Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

XVII. BÖLÜM

ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI

Aliye Uslu ÜSTTEN[*]- Zeki GÜREL[**]

[*] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.
[**] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI

GİRİŞ

Edebî ürünler, çocukların duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirmek, dili etkin ve güzel kullanmalarını sağlamak için önemli kaynaklardır. Yapılan çalışmalar, bireyin gelişim özelliklerine göre bakıldığında çocuklar ve gençler için yazılacak eserlerin yetişkin edebiyatıyla aynı olamayacağını ortaya koymaktadır. Çocuk ve gençlik edebiyatı, günümüzde çocukların ve gençlerin ihtiyaçlarının ve ilgi alanlarının fark edilmesiyle ayrı bir alan olarak kabul görmüş, yetişkinler için üretilen edebiyat eserlerinin farklı yöntemlerle hem çocuklara hem de gençlere uyarlanmasının onların gelişimleri için yetersiz kaldığı, çocuklar ve gençler için özel eserler üretilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Çocuk edebiyatı; çocukların ve gençlerin anlama seviyeleri, dil düzeyi, eğitim gereksinimi gibi unsurlar bakımından yetişkin edebiyatından ayrılır. Özellikle somut düşünme aşamasında olan çocuklar için seçilecek veya yazılacak eserlerin daha özel olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan çağın getirdiği yenilikler ve gelişmeler, çocuk ve gençlik edebiyatını disiplinler arası bir çalışma olarak ayrı bir alan hâline getirmiştir. Bu alanların tam olarak anlaşılabilmesi için çocuk ve genç kavramları da göz önünde bulundurulmalıdır.

1. ÇOCUK VE ÇOCUK EDEBİYATI KAVRAMI

1.1. Çocuk

Çocuk, milletler ve insanlık için varlık ve yokluk ikileminde yol ayrımındaki bir öznedir. Yeni doğan her çocuk, Allah'ın insanlardan ümidini kesmediğinin bir işaretidir. Allah'ın aileye (evli çifte) bir tebessümü olan çocuklar, bir millete çağı yakalamak için verilmiş en güzel fırsattır.

Bütün anıtlar, saraylar, sanatlar, güzel veya çirkin fakat ölmeyen şeyler ancak onlara sahip olan çocuk, bunları duyan çocuk, bunlara mirasım diyen çocuk varsa yaşarlar. İnsanoğlunun ölüm karşısındaki derin, değişmeyen endişesini, yok olma korkusunu önlemek için bulduğu her şey; dua, hayır, anıt, mezar, yazı, sanat, tarih… Hepsi onu devam ettiren, ona değer verdiren nesil

bulundukça vardır. Nesil… Nesil dediğimiz bu gerçek, çocuktan başka neyle mümkündür? (Arık 1974, s. 210).

Çocuk ve gençlik edebiyatı sahasında çalışacak olanların öncelikle "Çocuk" ve "Çocuk Edebiyatı" kavramları etrafında tefekkür etmeleri, çocuğu çok iyi tanımlayıp tanımaları gerekmektedir. Şair-i Azam Abdülhak Hamit Tarhan'ın da dediği gibi:

"Kim demiş çocuk küçük bir şeydir.
Belki de o çok büyük bir şeydir."

"Çocuk" kavramını değişik bakış açılarıyla, farklı şekillerde izah etmek mümkündür. Biz, çocuk edebiyatçısı olarak çocuğa "ümid-i vatan" olarak bakmak gerektiğine inanıyoruz ve diyoruz ki çocuk, bir milletin hem istikbali hem de istiklalidir.

Çocuk edebiyatçısı için çocukluk, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (ÇHS) kabul edilen yaş aralığıdır. Elli dört maddeden meydana gelen bu sözleşmenin birinci maddesi bu konuda şöyle demektedir: "Her birey on sekiz yaşına kadar çocuktur." Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde benimsenen sözleşme 2 Eylül 1990 tarihinde de yürürlüğe girmiştir. Türkiye de dâhil olmak üzere yaklaşık 142 ülke sözleşmeyi imzalamış ya da onay ve katılma yoluyla taraf devlet durumuna gelmiştir.

İnsanın gelişim dönemleri içinde çocukluk çağının dönemlerine de farklı farklı isimler verildiğine şahit olmaktayız. Gelişimle ilgilenen psikologların bu dönemlerin başlangıç ve bitiş yaşları için birkaç yıl farklılık gösteren sınırlandırmalar yaptıkları gözlenmekle birlikte, sıralamaları değişmemektedir. Genel olarak doğumdan sonraki ilk iki yıl içinde insan yavrusu henüz "bebek" olarak kabul edilir. Okul öncesi döneme denk gelen 3-6 yaşları arasında "ilk çocukluk" yılları yaşanır. 7-11 yaşları arasındaki ilkokul yılları "ikinci çocukluk"; 11-18 yaşları arasındaki dönem "ergenlik dönemi" olarak kabul edilir (Erden ve Akman 1997, s. 37).

Sadık Tural, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı Program Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu Toplantı Tutanaklarına yansıyan 5 Mart 1991 tarihli konuşmasında hayatın safhalara ayrılmasında ayın esas alınması gerektiğini savunur ve bir de tasnif yapar: "0-20 ay: Bebeklik (Başkalarına tam bağımlı olduğu dönem), 20-36 ay: İlk çocukluk (Bebeklikten çocukluğa geçiş dönemi), 36-122 ay: Çocukluk, 122-130 ay: İlk gençlik, 130 ay-25 yaş: Gençlik dönemi" (Tural'dan aktaran Karakuş 2005, s. 70).

"İlk gençlik", insan hayatıyla, dolayısıyla edebiyatla olan ilişkisi açısından "çocukluk" kadar olmasa da çok önemlidir. Çünkü "ilk gençlik" hayata ikinci doğuştur. İlk gençlik devri hayatın müstakil ve birçok husûsiyetler, fev-

kaladeliklerle dolu bir safhasıdır. *İlk Gençlik Hakkında Ruhiyat ve Terbiye Tedkikleri* adıyla bir kitap da yazmış olan çocuk edebiyatçısı İbrahim Alâettin Gövsa bu konuda şöyle diyor:

"Çocukluk ile ilk gençlik hayatın yekdiğerinden her itibarla ayrılan iki başka ve müstakil devridir. Ruhiyet ve terbiye sahalarında her sene yapılan yeni tetkikler ve tecrübeler, vaktiyle Jean Jack Rousseau'nun ilk gençlik için ikinci doğuş demesine gittikçe daha ziyade hak ve kuvvet kazandırıyor.

Hâlbuki terbiyecilerin bir kısmı bu devirdeki hususiyetlerden gafil bulunuyor ve ancak çocuklar için tecrübe edilmiş terbiyeleri çocukla hemen hiç münasebeti kalmayarak büsbütün başka ruh âlemine girmiş olan gençlere de tatbik ediyorlar ki gençler muvâcehesinde pedagojinin çok defa iflası bundandır. Kezalik mekteple, ebeveyn ve aile ile gençler arasında ara sıra şahit olduğumuz zıddiyet ve münâferetlerin asıl sâikini bunda aramalıyız." (1927, s. 3).

Çocuk ve gençlik edebiyatı alanında hizmete talip olanlar (öğretmen, yazar, ressam, vd.) bilmelidirler ki takvime bağlı yaş, tek hareket noktamız olmamalıdır; sosyal yaş, biyolojik yaş/kemik yaşı, ergenlik yaşı, zekâ yaşı gibi olgular cinsiyete göre değişebileceği gibi çocuktan çocuğa da farklılıklar gösterebilir. Her çocuk birbirinden farklıdır. Aynı yaştaki çocukların yetenekleri, gelişme hızları, ilgi ve ihtiyaçları birbirinden büyük farklar gösterir. Eğitim ve öğretim fertler arasındaki bu farkları ortadan kaldırmaya ve hepsini birbirine benzetmeye uğraşacak yerde, her birine kendi ihtiyaç ve özelliklerine uygun gelişme ve yetişme imkânları sağlamalıdır. Ayrıca aynı çocuğun çeşitli kabiliyetleri arasında da önemli farklar vardır. Bu yüzden belli bir sınır seviyesindeki bir çocuğun/öğrencinin, her öğrenme alanında aynı derecede başarılı olması beklenemez. Bu anlayışla, aynı yaştaki çocukların/bir sınıftaki öğrencilerin birbirleri ile kıyaslanması yerine, her çocuğun başarısı kendi gelişimi içinde değerlendirilmelidir.

Çocuğun büyümesi ve gelişmesi süreklidir. Çocuğun güç ve yetenek, ilgi ve ihtiyaçları sürekli olarak değişir ve gelişir. Eğitim ve öğretim çalışmaları, buna bağlı olarak çocuk edebiyatı ile muhataplıkta da her çocuğun erişmiş olduğu olgunluk ve hazır bulunuşluk seviyesine göre düzenlenmeli ve hiçbir çocuk ulaştığı seviyenin üstünde veya altında bulunan çalışmalara zorlanmamalıdır. Çocuk, doğru zamanda doğru kitapla buluşturulmalıdır.

1.2. Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı

Sözün başkaları için ilgi, heyecan uyandıracak biçimde, sanat sayılacak bütünlükler oluşturmak üzere kullanılması olarak tarif edilen edebiyat kavramı ile ilgili süreci değerlendiren Sadık Tural şöyle diyor: "Yazının yaygın olarak kullanılmasına bağlı olmak üzere 19. yüzyılın başından itibaren Avrupa'da

rethorique kavramının yerini Osmanlı-Türk sahasında ise belagat kavramının yerini edebiyat kavramı aldı. Sözün başkaları için ilgi ve heyecan uyandıracak bütünlüklere dönüşmesi amacı ve işlevi ise, insanların ilişkide ve içinde bulundukları kültür tabanının hazırladığı şartlara bağlı olarak yüksek bir iletişim yaratmaya dayalı sanat yapmaktır" (Tural 2003, s. 277). Seyit Kemal Karaalioğlu'nun yaptığı tarif ise biraz daha teferruat içermektedir: "*İnsanları duygu, düşünce ve hayal bakımından yükselten, ondaki estetik duyguyu heyecana/harekete getirecek değerde şiir, roman, hikâye, tiyatro, hitabet gibi nazım ve nesir halindeki sanat eserlerinin tümüne; bu eserleri inceleyen bilime; bu bilimi konu olarak ele alan kitaplar manzumesine edebiyat denir*" (Karaalioğlu 1975, s. 97).

"*Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür*" diyen Mustafa Kemal Atatürk (İnan 1959, s. 261), edebiyattan ne anladığını da şöyle dillendiriyor: Edebiyat denildiği zaman şu anlaşılır: Söz ve manayı, yani insan dimağında yer eden, her türlü bilgileri ve insan karakterinin en büyük duygularını, bunları dinleyenleri veya okuyanları, çok alakalı kılacak surette söylemek ve yazmak sanatı. Bunun içindir ki, edebiyat, ister nesir hâlinde olsun, ister nazım şeklinde olsun, tıpkı resim gibi, heykeltıraşlık gibi, bilhassa musiki gibi, güzel sanatlardan sayıla gelmektedir (İnan 1959, s. 272).

"Çocuk Edebiyatı" mı?, "Çocuklar İçin Edebiyat" mı?, yoksa "Edebiyat" mı? tartışmaları yapıladursun; biz, edebî değeri olan eserlerden çocuğun dünyasına girebilenleri çocuk edebiyatı olarak kabul etmek gerektiğine inanıyoruz.

Çocuk edebiyatı, çocuktan bahseden edebiyat mı, çocukların yarattığı edebiyat mı, yoksa edebiyat mı? Bu sorular etrafında yoğunlaşmış kavram tartışmalarının hâlâ devam ettiği günümüzde, çocuk edebiyatı kavramı içerisine; edebiyat alanından çocukların ruhi özelliklerine göre seçilmiş, sanat değeri taşıyan eserlerin girmesi gerektiği kanaatindeyiz. Yani eser, önce edebiyat olacak sonrasında da çocuğa göre olacak. Bu konuda edebiyat terimleri sözlüklerine yansıyan bilgilerle amel etmek yeterli olmaz.

Çocuk edebiyatı: Çocukların okuması amaçlanarak yazılan edebiyat ürünlerinin oluşturduğu toplamın genel adı. Anonim halk edebiyatı ürünlerinden olan ninni, tekerleme, masal, bilmece de bu toplam içine dâhil edilebilir. Çocuklar için yazılan metinlerde sanat kaygısından çok eğitici, öğretici kaygılar ön plandadır. Bu ürünlerin çocuğun düşünce ve duygu dünyasına hitap edecek seviyede, ahlaki, içten ve kolay anlaşılır, resimlerle süslenmiş olmasına özen gösterilir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında, çocuk edebiyatı ürünlerinin önemli bir rolü vardır (Karataş 2007, s. 94-95).

Yazarın hedeflediği okuyucu kitlesi çocuklar olmasa bile, ortaya çıkan sanat eserinin muhatabı çocuklar olabiliyorsa; Ömer Seyfettin'in *Başını Vermeyen Şehid, Forsa* adlı hikâyelerinde olduğu gibi çocuklar tarafından beğenilerek ve zevkle okunuyorsa/dinleniyorsa o, çocuk edebiyatıdır (Gürel 1984, s. 51-61; Gürel 2009, s. 63-65).

Konusu çocuk olan veya şahıslar kadrosunda çocuklar bulunan eserler, çocuğun büyülü dünyasına girebildiği oranda çocuk edebiyatıdır. Mesela, Cengiz Aytmatov'un *Beyaz Gemi* isimli eserini, olayların esas kahramanı bir çocuktur diye çocuk edebiyatından saymak ne kadar doğrudur? veya Ömer Seyfettin'in *Pirimo Türk Çocuğu Nasıl Doğdu?* ve *Pirimo Türk Çocuğu Nasıl Öldü?* hikâyelerini sırf kahramanı çocuktur/adında çocuk geçiyor diye çocuk kitabı diye basan yayınevleri ne kadar doğru bir iş yapıyorlar? Bu hikâyelerin vermek istediği gerçek mesajı acaba kaç çocuk anlayabilir? Biz bu hikâyelerin vermek istediği mesajı yetişkinlerden bazılarının da anlayamadığı kanaatindeyiz (Gürel 2009, s. 63-65). Ömer Seyfettin'in *"Vatan! Yalnız Vatan…"* risalesini bu iki hikâye ile birlikte okumak zahmetinde bulunursanız ne demek istediğimiz anlaşılacaktır. Çünkü bu hikâyeler masonluğa reddiye niteliğinde bilgiler içermektedir (Gürel 2016, s. 1373-1386).

Büyüklerin çocukluk günlerini hatırlayıp anlattıkları eserler ile bir yetişkinin çocuk muhayyilesiyle düşünerek yarattığı eserleri de çocukların büyülü dünyalarına girebilmeyi başardıkları oranda çocuk edebiyatı saymak gerektiğine inanıyoruz. Büyüklerin geriye dönüp de çocukluk günlerini anlattığı eserlerle ilgili çarpıcı bir örnek olarak Maksim Gorki'nin *Çocukluğum* adlı romanını verebiliriz (Gorki 1979). Kendisi dünya çapında bir yazar olmasına rağmen, hatta edebiyat nazariyatı ile ilgili çok ciddi fikirleri ve yazıları da bulunan (Gorki 1978) bu edebiyatçının söz konusu romanını çocuk edebiyatından saymak ne derece doğru olacaktır. Bir yazarın çocuk muhayyilesiyle düşünerek kaleme aldığı esere örnek olarak da Tagore'ın *Büyüyen Ay* isimli eserini gösterebiliriz (Tagore 1958).

Çocuklar tarafından yaratılmış olanlardan, çocuğun edebî dünyasına girebilenler hariç diğerlerini -sırf çocuklar tarafından yaratıldılar diye- çocuk edebiyatı sayamayız. Tekerlemelerin büyük bir kısmını özellikle oyun tekerlemeleri (sayışmacalar) çocuklar meydana getirmiş olsa da; onları alıp yazıya geçiren, değerlendiren, pedagojik gayesini hesap edip sistemli olarak çocuğa uyarlayanların yine büyükler olduğunu unutmayalım.

Çocuk edebiyatında önemli türlerden sayılan masallar, bütün insanlığın çocuk yönüne seslenen alegorik yönü kuvvetli edebî türdür. Masalların başlangıçta büyükler için olduğunu hiçbir zaman unutmamalı ve hâl böyle olduğu için de her masalı çocuklar için uygundur diye düşünmemeliyiz. Masalları bü-

yükler anlatır/yazar, çocuklar dinler/okur ve anlatırlar, böylece nesilden nesile geçer. Bu yüzden masallar da çocuk yaratısı değildir.

Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre çocukların ilgi duydukları konular ve anlatım türleri, çocuk-kitap münasebeti, çocuk yayınlarında muhteva ve fizikî yapı, çocuk edebiyatında dil ve üslup, çocuk edebiyatı öğretimi ve eğitimi, çocuk edebiyatı yayıncılığı, çocuk kütüphaneleri, çocuk oyunları gibi konulardan her biri çocuk edebiyatı sahası içerisinde ayrı ayrı inceleme ve araştırma mevzularıdır. Çocuğa ve çocuk edebiyatına bakış açımız bu konular üzerindeki tefekkürü ve faaliyeti hem şekillendirecek hem de yönlendirecektir diye düşünüyoruz.

O hâlde, çocuk edebiyatı zevk mi, ilaç mı yoksa Fransız araştırmacı yazar-akademisyen Prof. Paul Dumont'un da işaret ettiği gibi silah mıdır? (Dumont 1992, s. 66-73). Yoksa çocuk edebiyatı edebiyat mıdır?

1.3. Çocukluk Dönemi ve Çocuk Edebiyatının Önemi

Bütün bu sorulara verilecek cevaplar, bugün çocuk olan yarınki yetişkinin kazanacağı kişilik, karakter ve kültürel kimliğiyle de yakından ilgili olacaktır. Ortak insanlık idealleri çerçevesinde huzur ve barış içerisinde yaşamasını arzu ettiğimiz insanlık için dili bir, gönlü bir, imanı bir, Türk dünyası için çocuk edebiyatının önemi tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır.

Çocuk edebiyatı, edebiyat hayatının önemli bir safhasını ve cephesini oluşturmanın da ötesinde; hedef kitlesi olan çocukların, milletlerin, topyekûn insanlığın geleceğine yönelik bir olgu olmasından dolayı daha başka bir anlam ve önem de taşımaktadır. İlmî verilere göre temel eğitimin muhteva ve kalitesi, sadece ferdin karakterini değil, toplumların, milletlerin ve devletlerin de karakterini tayin etmektedir. O hâlde, herhangi bir toplumda, tarihin herhangi bir döneminde ortaya çıkan çöküş ve yükseliş hareketleri temel eğitim safhasında çocuğa verilen bir kısım telkinlerin tabii bir sonucundan başka bir şey değildir.

İnsana küçük yaşta öğretilen şeylerin ehemmiyeti hususunda günümüzde Batılı eğitimciler de ittifak ederler. Ahlaki değerleri alt yapı olarak ele alan Karl Marks'ın zıddına, toplumların iktisadî kalkınmalarını bile cemiyetlerin yeni yetişen nesillerinin ahlak ve zihniyet meselesi olarak izah eden ilim adamları vardır. Max Weber'in *Die Protestantische Ethik Und Geist Des Kapitalismus/Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu* ve Sabri F. Ülgener'in *Zihniyet Aydınlar ve İzm'ler* gibi eserleri bunu çok anlamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Bir kısım ilim adamları kişide şahsiyetin on iki yaşından önce teşekkül edeceğini ifade ederler. Mesela İngilizlerin meşhur düşünürlerinden Bertrand

Russell, bu işin altı yaşında biteceğini söyler ve doğru şekilde sevk ve idare edildiği takdirde karakter terbiyesi altı yaşında hemen hemen bitmiş demektir (Russell 1964, s. 259-260).

İslam dininin getirdiği eğitim anlayışında da asıl olan temel eğitimin ve yönlendirmenin mümkün mertebe erken yaşlarda başlatılmasıdır. Ferdin şahsiyeti, atılan bu ilk tohumların dışına çıkmamaktadır. Kötü şeyler öğretilip, fena şeylere alıştırıldı ise bunlardan ferdi kurtarmak, ciddi ve sistemli bir mücadele ile ancak mümkün olabilecektir. Zira küçük yaşlarda öğretilen bilgi ve kazandırılan alışkanlıklar, kişinin ileride sahip olacağı şahsiyetin temel taşlarını teşkil etmektedir. İslam âlimleri, ilk yaşlarda öğretilen ve alıştırılan şeylerin, çocukta ancak ölümle çıkacağı ifade edilen ve huy denen temel karakteri oluşturduğunu ısrarla vurgularlar. Türk atalar sözü bunu "*Can çıkmadan huy çıkmaz*" diyerek veciz bir şekilde söylerken İslami bir hakikatin de sözcülüğünü yapmış olmaktadır. İnsanın ayrılmaz bir vasfı hâlini alan "huy"un fertte, çocukluğunda eğiticileri (ana, baba, öğretmen, çevre vd.) tarafından alıştırılan inad, gadab, acelecilik, hevaperestlik, hafiflik ve hırs gibi ahlaklardan meydana gediğini nasıl görmezlikten gelebiliriz?

İslam Peygamberi Hz. Muhammed, küçüklükte öğrenileni "taş üzerine nakış" yapmaya, yaşlılıkta öğrenileni de "su üzerine yazı" yazmaya benzetmişlerdir. Bütün Türk dünyasında ortak olan Türk atasözleri arasında da bu konuyu dile getirenler vardır: "*Yedisinde neyse yetmişinde de odur*.", "*Ağaç yaşken eğilir*." (Çobanoğlu 2004, s. 60, 473) gibi. Kazak Türklerinde de şöyle bir atasözü vardır: "*Bala terbiyesi besikten*." (Gürel 2004, s. 231).

İlim de, din de, atalar da çocukluk döneminin önemine vurgu yapıyorlar. Çocuk edebiyatının da hedef kitlesi çocukluk dönemi olduğuna göre meselenin önemi ortadadır. Kendisiyle, ailesiyle, çevresiyle, tabiatla, milletiyle, devletiyle, tarihiyle ve Yaratanıyla barışık, ortak insanlık ideallerini özümsemiş yeni nesiller için doğru yapılmış ve yönlendirilmiş bir çocuk edebiyatı hayatın olmazsa olmazlarındandır diye düşünüyoruz.

1.4. Dil Öğretimi ve Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı

Meseleye genelde dil öğretimi ve özelde Türkçe öğretimi açısından baktığımızda da çocuk ve gençlik edebiyatının önemli olduğu görülecektir. Sahanın uzmanı akademisyenlerden Bayram Baş, *Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı* adlı kitabında bu konudaki görüşlerini dile getirirken şunları yazmaktadır: *"Temel dil becerileri, "dinleme-okuma" ve "konuşma-yazma" olarak anlama ve anlatma süreçlerini oluştururlar. Dinleme ilk oluşturulan beceridir ve anne karnında başlar. Konuşma çocuğun doğumundan sonra oluşur. Her ikisi de doğal olarak edinilir, örgün eğitim içinde de amaçlı bir beceriye dönüşürler.*

Okuma ve yazma ise eğitim kanalı ile edinilen becerilerdir ve okul/eğitim hayatı olmayan birey için böyle bir beceri söz konusu değildir. Birey, okuma ve yazma becerilerini kazandıktan sonra tüm hayatı boyunca edebiyat ile iç içe yaşar. Ancak okuryazar olmayan ve yaşamını sadece dinleme/konuşma becerilerini kullanarak sürdüren insan için de edebiyat vardır. İnsan ninni, şarkı, türkü, masal, hikâye, efsane, destan, mani, tekerleme vd. sözlü edebiyat inde oluşmuş birçok ürünü dinler ve izler. Aynı ürünleri, konuşma becerisini kullanarak aktarır. Okuma ve yazma becerileri, bireyin toplumsallaşma sürecinin olmazsa olmazıdır. İnsan dinleme/izleme ve okuma becerileriyle yaşam alanında edindiklerini, aynı alana konuşma ve yazma becerilerini kullanarak aktarır. Bu da dil becerilerinin arasında, bir döngünün olduğunun göstergesidir. İnsan anlar ve anlatır. İnsanın anlama ve anlatmaya dayalı yaşamı, genel anlamda edebiyat özel anlamda ise çocuk edebiyatı ile bağlantılıdır" (Baş 2012, s. 44-45).

Edebiyattan bağımsız bir çocuk edebiyatından bahsedilemeyeceği gibi edebiyatsız bir eğitim de düşünülemez. Çocuk edebiyatını Türkçe öğretimi ve eğitimi açısından bağlayıcı kılan en önemli husus ise, edebiyat ve eğitim arasındaki köprünün fark edilme eşiğidir. Çocuk edebiyatının eğitim sürecine katkıları, planlı ve amaçlı bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Bu yapılırken edebiyatın malzemesi dile dayanan bir sanat olduğu gerçeği hiçbir zaman göz ardı edilmemeli, çocuklar için eğitici metinler kaleme alacağız diye eserin sanat değerinden taviz verilmemelidir. Prof. Dr. Sadık Tural, kendisiyle yapılan bir mülakatta çocuk edebiyatıyla ilgili şu tespitleri yapaktadır: *"Başka milletlerinki bir kenara, biz kendi edebiyat dünyamızı yeniden tasnif etmeliyiz: Birincisi; çocuk edebiyatı yahut çocuklar için edebiyat. Takdir edersiniz ki; çocuktan ne bekliyorsanız, çocuğun neyi beklediğini ve ne kadar alacağına dâir sizde hangi hükümler varsa, o sahanın eserleri, o istikamette gelişecek ve edebî değer de bu sahaya uygun bir daralmaya uğrayacak, kendine mahsus özel bir yapı kazanacaktır"* (Tural 2006, s. 126).

Çocuk, dili öğrenirken, dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) edinip geliştirirken, bir okur ve yazar haline dönüşürken; insanî, millî ve dinî temel değerleri öğrenirken, sosyalleşirken doğrudan doğruya çocuk edebiyatı da devrededir/devrede olmalıdır. Terbiye bir yönü ile eğitim ve kişilik oluşturma süreci ise bu doğrultuda çocuk edebiyatı terbiye sürecinin belirleyicilerindendir diye düşünüyoruz.

Prof. Dr. Cahit Kavcar, edebiyat ve eğitim konusunu bir arada değerlendirirken şunları yazmaktadır: *"İnsan her şeyden önce düşünen ve yaratan bir varlıktır. Düşünme, yorumlama ve yaratıcılık özelliği, onu öteki canlılardan ayıran temel niteliklerin başında gelir. Gerçekten insanı hayvandan ayıran*

ana özellik, güzellik yaratma ve güzellik aramadır. İnsanın yaratıcı gücünden doğan en önemli türlerden biri de edebiyattır.

Edebiyatla eğitim arasında sıkı bir bağ vardır. Edebiyat sözcüğünün kökünü oluşturan ve "terbiye=eğitim" anlamına gelen "edeb" kelimesi de bunu açıkça gösterir. Edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturur. Birbirinden ayrı yollarda, ayrı amaçlarda olan, birbirinden habersiz ve kendi dünyasında yaşayan insanları ruh ve zevkçe birleştiren köprüyü ise edebiyat kurar.

Sanat, hem kişinin yaratıcı gücünü geliştirmek, hem de insanlık niteliklerini yüceltmek için güçlü bir araçtır. Kalpten kalbe giden en sıcak, en dolaysız ve en sağlıklı araç. Sanatçı, duyarlığı, düşünüşü ve yorumlayışı ile dikkatleri çeker, öteki insanlardan ayrılır. Çünkü o, toplumun ve yurdunun insanlarının özlemlerini, ihtiyaçlarını en iyi duyan ve sezen kişidir. Genel anlamda sanatın ve sanat eserinin asıl amacı yaşamı kolaylaştırmaktır. Çünkü yaşamı yalnızca teknolojik araçlar kolaylaştırmaz. İnsanları iyiye, güzele ve doğruya yöneltme, güzellik duygusunu geliştirme ve toplumun ilerlemesi yolunda hizmet etme, sanatın temel işlevleri arasında yer alır" (Kavcar 1999, s. 2).

"Sanat, sanat için midir?", "Sanat, toplum için midir?" tartışmalarının gölgesinde çocuk ve gençlik edebiyatına baktığımızda; edebî eserlerin büyük bir bölümünün insanları çeşitli bakımlardan eğitmek amacıyla yazıldığını gördüğümüz gibi edebiyatın eğitim, ahlak ve sosyal faydayı değil de estetik/güzellik amacını izlemesini isteyenlere de rastlarız. Bu konudaki tartışmalara Peyami Safa son noktayı şöyle koyuyor: "*Bana öyle geliyor ki, edebiyatın doğrudan doğruya gayesi güzel olmak, dolayısıyla faydalı olmaktır. Şüphesiz güzel olmak onun gayesi, faydalı olmak neticesidir. Dolayısıyla faydalı olmayan güzel var mıdır?*" (Safa 1976, s. 28).

1.5. Çocuk Edebiyatının Tarihi

Türkiye'de çocuk edebiyatının gelişiminin başlangıcı olarak Tanzimat dönemini saymak mümkündür. Tanzimat'tan önce, Şair Nabi'nin "Hayriyye" ve Sümbülzade Vehbi'nin "Lütfiyye" adlı eserlerinde olduğu gibi çocuklara yönelik daha çok doğrudan öğüt verici kitapların kaleme alındığı görülmektedir. Bu eserler, ele aldıkları konu ve içerikleri bakımından yetişkinlere yönelik olduğundan, çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirilmemelidir.

Tanzimat döneminin ilk çocuk kitapları, Fransızcadan tercüme edilen kısa şiirler ve hayvan öyküleridir. Ziya Paşa, J. J. Rousseau'dan *Emile*i

tercüme etmiş; Recaizade Mahmud Ekrem, *Tefekkür*, Muallim Naci *Ömer'in Çocukluğu* isimli eserleri yazmışlardır. Daniel Defoe'nun *Robinson Crusoe*, Jonathan Swift'in *Guliver'in Seyahatleri*, Jules Verne'in "Dünyanın Merkezine Seyahat" ve "Balonla Beş Hafta" adlı eserleri tercüme edilmiştir.

Ahmet Rasim, Ahmet Mithat, Ziya Gökalp, Ömer Seyfettin, Tevfik Fikret, Ali Ekrem Bolayır, İbrahim Alaattin Gövsa, Ali Ulvi Elöve ve Aka Gündüz, 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında çocuk edebiyatı eserleri veren yazarımız arasındadır. Millî Edebiyat döneminde, Ziya Gökalp ve Ömer Seyfettin gibi yazarlarımız çocuklarda millî ve manevi değerleri ön plana çıkaran, çocukların dil bilincini ve zevkini geliştiren eserler meydana getirmişlerdir.

Cumhuriyet döneminde çocuklara yönelik yayınlara daha fazla önem verilmiştir. Bu dönemde Reşat Nuri Gültekin, Mahmut Yesari, Peyami Safa, Abdullah Ziya Kozanoğlu, Rakım Çalapala, Kemalettin Tuğcu gibi yazarlarımız önemli eserler vermiştir. 1950'li yıllardan sonra çocuklara yönelik yazılan eserlerde, toplumsal içerikli öykü ve romanlar yer alır (Yalçın ve Aytaş 2003, s. 24-26.

Eflatun Cem Güney'in *Açıl Sofram Açıl* ve *Dede Korkut Masalları*, Orhan Veli Kanık'ın La Fontaine'nin tercümeleri ve Nasreddin Hoca fıkraları, Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın *Çocuk ve Allah*, *Balina ile Mandalina*, *Okumayı Seven Ayı*; Cahit Uçuk'un *Üç Masal*, *Türk Çocuğuna Masallar*, *Kurnaz Tilki*, Rıfat Ilgaz'ın *Hababam Sınıfı* bu dönemin önemli eserleri arasındadır. 1966'da Talip Apaydın *Toprağa Basınca*, *Elif Kızın Elleri*, Gülten Dayıoğlu *Fadiş*, *Suna'nın Serçeleri* ve *Yurdumu Özledim*'i yazmıştır. 1980'li yıllarda, toplumsal yaşamda meydana gelen değişim çocuk yayınlarına da yansır. Aynı zamanda bu yıllarda tüketim toplumunun etkileri görülür. Bunun edebiyata yansıması ise çocuk ve çocuk gerçekliğinin eserlerde ele alınması olmuştur.

Çocuk Hakları Evrensel Beyannamesi'ne göre on sekiz yaşına kadar her insan çocuktur. Bu tespitten hareket edilecekse çocuk edebiyatının muhatapları da bu yaş grubudur. Gelişim psikolojisinin verileri dikkate alınarak on sekiz yaşına kadarki sürecin farklı yaş grupları için çocuk edebiyatının; dil, içerik, anlatım teknikleri, tür ve fiziki özellikler açılarından da farklılıklar göstermesi gerekmektedir.

Çocukluk dönemi, dil öğretiminde olduğu gibi karakter eğitiminde de önemli bir dönemdir. Çocuk edebiyatının da dil öğretiminde ve karakter terbiyesi ile değerler eğitiminde ne kadar önemli ve gerekli olduğu tartışma götürmeyecek bir gerçektir.

Türkiye nüfusunun %30'a yakını çocuktur. Sadece T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 16 milyon çocuk bulunmaktadır. Bu rakam pek çok ülkenin genel nüfusundan da büyük bir rakamdır. Hâl böyle olunca çocuğun eğitiminden öncelikle sorumlu olan anne-babaların ve öğretmenlerin eğitiminde çocuk edebiyatı eğitiminin ve çocuk edebiyatının önemi, faydası tartışma götürmeyecek bir gerçektir. Yeni yetişen nesillerimizi/çocuklarımızı, kendisiyle, ailesiyle, milletiyle, devletiyle, tarihiyle ve Yaratanıyla barışık, ortak insanlık ideallerini özümsemiş bireyler olarak yetiştirmek için çocuk edebiyatı eğitimi olmazsa olmazlarımızdandır.

Türkiye son yılarda çocuk edebiyatı alanında çocuklar için kaleme alınan eserler, çocuk yayıncılığı, çocuk edebiyatı odaklı çalışmalar yapan sivil toplum örgütleri, düzenlenen ulusal ve uluslararası bilgi şölenleri açılarından istenen seviyeye gelmese de önemli bir düzeye gelmeyi başarmıştır. Ancak, Çocuk edebiyatının Doçentlik Bilim Dalları arasında bulunmaması bu alanda yeterince akademik çalışmanın yapılmamasına sebep olmaktadır. Üniversitelerimizde çocuk edebiyatı dersine yeterince önem verilmemekte, çocuk edebiyatı derslerine de bu alanda yeterli akademisyen yetiştirilmediği için maalesef uzmanlık alanı çocuk edebiyatı olmayan akademisyenler girmektedir.

Osmanlı'nın son zamanlarında ve Cumhuriyetin ilk yıllarında Çocuk edebiyatı eğitimi gündeme gelmiş, öğretmen yetiştiren okullarda ders olarak okutulmuştur. Köy Enstitülerinin, daha sonraki yıllarda da öğretmen okullarının kapatılması süreci çocuk edebiyatı dersini ve buna bağlı olarak çocuk edebiyatı alanındaki ders kitaplarının yayınını olumsuz etkilemiştir. 1990'lı yıllarda YÖK, MEB ve Dünya Bankası iş birliği ile öğretmen yetiştirme sisteminde ve eğitim fakültelerinde yapılan değişiklikler sürecinde çocuk edebiyatı dersi eğitim fakültelerinde ilgili bölümlere konmuştur. Bu yeni süreçte alanla ilgili pek çok ders kitabı da yazılmıştır. Ama hâlâ bir Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı Tarihi yazılıp yayımlanmamıştır (Gürel 2014, s. 75-89; Gürel 2018, s. 26-28).

Çocuk edebiyatı eğitimi; Türkiye'de, çocuk nüfusuna ve önemine doğru orantılı bir şekilde eğitimin her kademesinde mutlaka hak ettiği yeri almalıdır.

2. GENÇLİK EDEBİYATI

2.1. Gençliğin Tanımı, Kapsamı ve Gelişim Özellikleri

2.1.1. Ergenlik Dönemi

Birey, çocukluktan yaşlılığa kadar geçen süreçte yaşadığı farklı gelişim dönemlerinde birbiriyle aynı olmayan fizyolojik ve psikolojik bazı özellikler

gösterir. Bu gelişim dönemlerinin birçok bilimsel çalışmada birbirine yakın yaş sınırlamaları ile tarif edildiği görülür.

Ergenlik, bireyin biyolojik, psikolojik, toplumsal ve ekonomik olarak değişim ve gelişim gösterdiği, çocuklukla yetişkinlik arasında bir ara dönemdir. Aristo, gençlerdeki belirtilere göre ergenlik çağı ile ilgili tespitleriyle ergenlik döneminden bilimsel olarak ilk söz eden kişi olarak gösterilir (Şemin 1992). Aristo'ya göre gelişim, hiyerarşik biçimde yedişer yıllık üç dönemde gerçekleşir. 15-21 yaşlar arasındaki gençlik dönemi, sonuncu devreyi teşkil eden ayırt etme becerisinin geliştiği, denetimden yoksun ancak cesaret ve başarı duygusunun güçlü olduğu yıllardır.

Ergenlikle ilgili bilimsel çalışmalar, Stanley Hall'ün ergenliği ve bu dönemin özelliklerinden bahsetmesiyle dikkat çeker. 1904'te yayımladığı *Ergenlik* adlı kitabında ergenliği "fırtınalı ve stresli" bir dönem olarak tanımlar (2015). Aynı zamanda ergenlik dönemi, öğrenme için ayrıcalıklı bir zaman dilimidir (Muuss 1995). Günümüzde bu dönemin fırtınalı ve stresli olduğu görüşü kabul edilmekle birlikte bireysel ve kültürel farklılıkların da değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi hâkimdir. Bu dönemi sorunsuz bir şekilde atlatan bireyler de vardır. Ancak Hall'ün görüşüne katıldığımız nokta, fırtınalı ve stres durumlarının ergenlik döneminde diğer yaşlara göre daha olası olduğudur.

Hill'e göre ergen gelişiminde evrensel üç özellik öne çıkar: 1. Erinliğin başlaması, 2. Daha ileri düşünme yeteneklerinin ortaya çıkışı, 3. Toplumda yeni rollere geçiş (Akt.: Steinberg 2007, s. 23). Ergenliğe geçiş süreci; yaşanan bölgenin iklimi, beslenme koşulları ve ekonomik düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğu için yaş dönemi toplumdan topluma değişebilmektedir.

2.1.2. Gençlik Dönemi

Genç, Farsçada "hazine" manasına gelir. Gençlik; insan ömründe belki de en fazla değişikliğin yaşandığı, yetişkinliği şekillendiren bir dönemdir. Genç, toplumsal olarak kimlik edinme seçimi yaşayan ve henüz toplumsal rolü belirlenme aşamasındaki bireydir. UNESCO, gençliği; bireyin öğrenim gördüğü, henüz ekonomik bağımsızlığına kavuşamadığı ve medeni olarak evli olmadığı 15-25 yaşları arasındaki dönemle sınırlı tutarken Birleşmiş Milletler, 15 ile 24 yaşları arasındaki kişileri genç kabul eder. Gençlik çağı da ergenlikle erişkin arasında yer alan gelişme dönemidir. Ruhsal bakımdan çalkantılı, duygusal, iniş çıkışları çok, davranışların çelişkili olduğu bir çağdır.

Gençleri sadece büyük şehirlerde yaşayan ve okula giden bireyler olarak düşünmemek gerekir. Okula gitmeyen, bir işte çalışan veya işsiz, köyde yaşayan, askerlik yapan, suç işlemiş, engelli veya üstün yetenekli gençlik

olarak gruplandırabileceğimiz bireyler de vardır. Diğer taraftan ergenlikten yetişkinliğe geçişin uzadığı günümüzde; askerlik, üniversiteden mezun olmak, iş veya meslek sahibi olmak, evlilik gibi olaylar yetişkinlik algısı oluştururken lisansüstü eğitim, iş hayatına geç atılma, geç yaşta evlenme gibi durumlar "uzamış gençlik" meydana getirir.

Gençlik yaşı, yetişkinlikten önce yaşanan yıllar olarak ele alınmaktadır. Ergenlik kavramı kullanılırken "büyüme ve gelişmenin olduğu özel bir çağ" düşünülmelidir (Kulaksızoğlu 2011, s. 34). Gençlik ise üst yaş sınırının ergenliğe göre daha geniş olduğu bir dönemdir. "Ergenlikle erişkin arasında yer alan cinsel olgunlaşma ve bedensel gelişme dönemidir. Ruhsal bakımdan çalkantılı, duygusal, iniş çıkışları çok, davranışların çelişkili olduğu bir çağdır." (Yörükoğlu 1987, s. 13). Bu tanımlardan hareketle ergenliği; henüz bireyin kimliğini aradığını, birçok yönden bağımsızlığını kazanmadığı ve arayış içinde olduğu dönem olarak değerlendirebiliriz.

Bu yaş aralığındaki bireylerin özelliklerinin bilinmesi, genci tanıma ve onlara yönelik yayınlar hazırlama, eğitim programlarını geliştirme ve onlara sorumluluk verme gibi pek çok konuda bize ışık tutacaktır. Karar verme becerisi henüz gelişmemiş, duygularını kontrol etmekte zorlanan, kaygıları ve gelecekle ilgili planları sürekli değişen gençlerin yetişkinlerle aynı gelişim özelliklerine sahip olduklarını düşünmek onların kimlik gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle onların bu süreçte yaşadıkları fizyolojik ve psikolojik değişimlerin bilinmesi ve anlaşılması gerekir.

12-15 yaş dönemi arası çoğu kız çocuğu gelişim dönemini hızlı tamamlar. Erkek çocukların gelişimleri ise sekiz veya dokuzuncu sınıftan önce tamamlanmaz. Bu dönemde erken veya geç olgunlaşmaya bağlı olarak güven duygusunun artması veya dışlanma gibi birtakım durumlar ortaya çıkar. Görünüşe ilgi duyma başlar. Birçok öğrencide yemek yeme ve uyku düzenleri bozulur. Davranış kurallarında akran grubu belirleyicidir. Başkalarının kendileri hakkında ne düşündükleriyle çok ilgilenirler. Ergenlik dönemi yaşayan birçok öğrenci, stresli dönem yaşıyor olabilir. Suç oranları bu dönemde artar. Somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş dönemidir.

16-18 yaş arası bireylerin kural olarak ergenliğe ulaştığı kabul edilir. Birçok öğrenci, karşı cinsle olan ilişkileri konusunda zihin bulanıklığı yaşar. Aileler uzun vadeli planları etkilerken yaşıtları o anki kararlarında etkili olurlar. Kızlar, erkeklere göre daha çok duygusal rahatsızlık yaşar. Duygusal rahatsızlıkların en yaygın olanı depresyondur. Bunun ileri aşaması intihardır. Soyut düşünceye daha yeteneklidirler, ama bu yeteneklerini kullanamayabilirler. Sadece kendileri ile ilgilenip başkalarını dikkate almazlar.

Bir durumla ilgili olarak mantıklı veya mantıksız olasılıklar üretirler (Bacanlı 2004, s. 110-113).

Bilişsel gelişim aşamalarının ilk basamağı anne karnındaki gelişim sürecidir. Altı aylıkken beyin düz bir şekle sahipken beyin kabuğundaki sinir hücrelerinin bağlantılarının artmasıyla kıvrımlar ve oluklar oluşmasıyla gelişir; beyin bölgelerinin bağlantı kurmasını kontrol eden miyelin adlı madde ile kaplanarak griden beyaza dönüşür. İnsan beyninin 5 ve 20 yaşlar arasındaki beyin gelişimleri görüntülendiğinde gri maddenin kademeli olarak azaldığı ve ergenlik döneminde beynin ön bölgesinde beyaz madde miktarının arttığı tespit edilmiştir. Son on yıl içerisinde yapılan araştırmalar, genç beyinlerde hem çok hızlı büyüyen sinapsisler hem de birbiriyle ilişkilenmemiş bölümler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu da gençlerin çevrelerinden çabuk etkilenmelerine neden olmaktadır. Yetişkin beyni incelendiğinde ancak % 80'inin gelişmiş olduğu görülmüştür. En geniş bölge olan korteks, arkadan öne doğru olgunlaşan loblardan meydana gelir. En son bağlanan bölge ön beyin bölgesi, frontal bölgedir. Bu bölge sebep bulma, plan yapma ve karar verme işlemlerinin gerçekleştiği bölgedir. Son çalışmalar göstermiştir ki ön beyin 25-30, hatta daha geç yaşlara kadar gelişimini tamamlamaya devam eder.

2004 yılında yayımlanan Gogtay ve diğerlerinin (2004) elde ettikleri MRI görüntülerine göre beynin arka bölümünden öne doğru bir gelişme olduğu görülür. İlk gelişen bölgeler hissetme ve hareket gibi temel işlevlerin gerçekleştiği arka loblardır. Ardından mekânsal ve dil becerilerine ait yan loblar gelişir. Akıl yürütme gibi idari işlevlerin gerçekleştiği ön beyin ise en son gelişir. Frontal korteksin gelişmesiyle planlama, risk alma ve kendini kontrol edebilme artık mümkündür. Ergenlik döneminde beyin neredeyse tamamen gelişmiş görünse duygusal gelişim, dürtü kontrolü, karar verme gibi kazanımların erken yetişkinlikte oluşmaya devam ettiğini göstermektedir.

11-21 yaşları arasında beyin, kullanılan nöron ve bağlantıların çoğalacağı; diğerlerinin ise öleceği kritik bir dönem yaşar. Dolayısıyla genlerimizde kodlanmış bulunan nöronların yapımı ve gelişimi, eğitim ve çevreye bağlı olarak gerçekleşmektedir (Greenfield 2006, s. 121). Bu nedenle ergenlerin beyinlerini geliştirici faaliyetlerde bulunmaları, televizyon ve bilgisayara bağımlı bir hayat yaşamamaları gerekmektedir. Gençliğin en önemli problemlerinden biri karar verme sürecidir ve bahsettiğimiz araştırmalar da karar verme sürecinin beyinde yaklaşık 17 yaşında başladığını ortaya koymaktadır. Bu verilere göre, gençlerin okuyacağı eserlerde karar verme sürecini kapsayan unsurları barındırması ve gençlik kitabı yazan bir kişinin, hedef kitlesinin karar verme süreçlerini romanına taşıması gerekir. Demek

ki eğitimdeki en önemli şey, sinir sistemimizi düşman bilmek yerine onunla dost olabilmemizdir. Böylelikle kazanımlarımızı artırıp ana malımızı zenginleştiririz. Ve faiziyle rahatça yaşarız. Bunun için yararlı şeyleri erken yaştan başlayarak yapmayı öğrenip, alışkanlık hâline getirerek olabildiğince otomatiğe bağlamalıyız. Günlük yaşamımızdaki pek çok şeyi çaba harcamadan yerine getirmek için otomatik işleyişe devredebiliriz. İşte o zaman zihnimizin yüksek gücü daha özgün şeyler yapmak üzere serbest kalacaktır (William James, Principles of Pyschology, 1890'dan akt.: Andreasen 2014, s. 89).

Ahlaki düşüncenin gelişimi ise soyut düşünce ile eş zamanlı gerçekleşen bir süreçtir. Piaget, ahlaki düşüncenin bilişsel gelişimle eş zamanlı olgunlaştığını belirtir. Bu nedenle ergenlik döneminden önce tamamlanmış bir ahlaki yapının varlığından söz etmek mümkün değildir. Gençlerin bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatabilmeleri için okudukları veya izledikleri ürünler, onların görev ve sorumluluk bilincini artıracak yazılı-sözlü metinler veya görseller olmalıdır. Ataç'ın da dediği gibi,

Bir toplumda ahlakın irdelenmesini, düzelmesini istiyor musunuz? O toplumda edebiyat, sanat merakı uyandırmağa, geliştirmeğe çalışın. Çocuklara, gençlere şiirler, hikâyeler, romanlar okutturun, onları tiyatrolara, sinemalara gönderin. O hikâyelerin, romanların, oyunların insanlarıyla tanışsınlar, onların hayatlarını hayallerinde yaşasınlar, öğrensinler onların içlerini, böylece gerçekteki insanları da daha iyi anlarlar. Çocuğunuz büyüyünce ne olacaksa olsun, küçükken siz ona edebiyatı sevdirmeye bakın; ilim, bilgi sonradan gelecektir; önce insanlığını kurmak, hayalini işletmek gerekir (1991, s. 187-188).

Dili ve edebiyatın kişilik gelişimindeki etkisini göz önüne aldığımızda, gençlik edebiyatı eserlerinin, içinde yaşadığımız toplumun ve diğer milletlerin benimsediği değerleri gerçekçi ve hayalî, kurguya dayalı bir anlatımla gençlere aktarmada en etkili araç olduğu ortadadır. Aynı zamanda ergen beyninin 20'li yaşlardan önce akıl yürütme ve karar verme becerileri açısından tam olarak olgunlaşmadığına dair bilimsel kanıtlar bu yaş grubunun davranışlarını anlamamızda önemli bir veridir. Bu nedenle gençlik edebiyatı eserlerinin gençlerin kişiliğini ve kimliğini geliştirici metinlerden oluşması, onlara sağlıklı ilişkiler kurma konusunda yol gösterici nitelikte olması; eserlerde ve ders kitaplarında öğrencilerin suçun veya kural dışı davranışların yaratacağı olumsuzlukları gösteren uyarıcı metinlerin konulması ve bu konulara dikkat çekilmesi gerekir.

Sonuç olarak ergenlik ve gençlik kavramları birbirinin yerine kullanılsa da esasında gençlik, ergenlik dönemini de kapsayan bir süreç olarak değerlendirilmelidir. Dolayısıyla gençlik dönemini 13 yaştan

itibaren ilk gençlik, gençlik ve genç yetişkinlik çağı olmak üzere üç şekilde sınıflandırabiliriz. Gençlik edebiyatı kitaplarının tasnifinde bu yaş aralıklarındaki bireylerin gelişim özelliklerinin bilinmesi, gençlik edebiyatı eserlerinin özelliklerini belirlemek için önemli bir basamaktır.

2.2. Edebiyat ve Gençlik Edebiyatı

Çocuk edebiyatı, birçok tartışma ve araştırmalardan sonra diğer bilim dallarının inceleme alanına girebilmeyi başarmıştır. Ancak gençlik edebiyatı, dünyada geçmişi 19. yüzyıla kadar uzansa da uzun yıllar çocuk ve yetişkin edebiyatı arasında kalmış; hâlen Türk edebiyatında ve eğitim sisteminde yerini tam olarak belirleyememiş bir alandır. Gençlik edebiyatının "çocuk ve gençlik edebiyatı" başlığı altında ilk gençlik çağıyla sınırlı kalması, henüz bu ayrımın yapılamadığının göstergesidir. Bu durumun başlıca sebepleri, edebiyatın farklı yaş gruplarına göre tasnif edilemeyeceği görüşü ve gençlik algısının yeterince oluşmamasıdır.

Gençlik edebiyatı, artık çocuk edebiyatı eserlerini okumak istemeyen gençler için yetişkin edebiyatına geçişte bir basamaktır. Ancak bu süreçte gençlere sunulan farklı türlerde ideolojik yaklaşımlar içeren kitaplarda öncelik gençlerin değil, yetişkinlerin düşünceleridir. Yazarlar, kendi görüş ve anlayışlarını yansıtan, gençleri de bu görüşlerle yönlendirme amacı taşıyan eserler kaleme almışlardır. Yakın dönemde ise gençlik edebiyatını bir sektör hâline dönüştürme ve çeviri eserleri öne çıkarma çabası dikkat çekmektedir. Dünyada gençlik edebiyatı bağımsız bir alan olarak ele alınırken Türkiye'de gençlik edebiyatı adı altında gruplandırılan kitaplar incelendiğinde, birçoğunun çeviri yayınlar olduğu görülmektedir.

Edebiyat eserlerini yaş gruplarına göre sınıflandırırken bunların ne kadarının gençlere hitap ettiği veya etmesi gerektiği tartışma konusu oluşturmaktadır. Gençlik edebiyatının kavramsal çerçevesini çizmeden önce, çocuk edebiyatı ile ilgili tartışmaların benzerini oluşturan "Bir metni gençlik edebiyatı ürünü yapan nedir?" veya "Gençlik edebiyatını gençlerin yazdığı metinler mi yoksa gençler için yazılmış metinler mi meydana getirir?" sorularına cevap aramak gerekir.

Gençlerin kullandıkları dil ve ifadelerle yazılan eserleri gençlik edebiyatı olarak kabul eden yazarların yanında edebiyatta bu tür ayrımlar yapılmadan gençlik edebiyatının genel edebiyatın içinde değerlendirilmesi gerektiğini düşünenler de vardır. Gençlik edebiyatına ait eserler, farklı yazarlar tarafından "tarihî mesajlar içeren, dil ve anlatım yönünden örnek teşkil eden", "cinsellik ve vahşet içeren", "tehlikeli ve değersiz" "eğitsel yönü olan veya eğlendiren, merak uyandıran" kitaplar olarak tasnif edilmektedir (Comber ve Nixon 2000, s. 187-191). Bu bakımdan gençlik edebiyatına ait eserlerin özellikleri

konusunda ortak bir görüş bulunmamaktadır. Esasen gençlik edebiyatı, metnin içeriğinin yanında kelime seçimi, görsel unsurlar, baskı kalitesi gibi pek çok unsurun bir arada ele alınmasını; metinlerin gençlerin zihinsel ve psikolojik gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekilde alanında uzman kişilerce belirlenen ölçütler çerçevesinde seçilmesini veya yazılmasını gerektiren özel bir alandır.

Toplumun kültürel, dinî ve sosyolojik yapısı, otoriter ve baskıcı eğitim anlayışının etkisinde bir gençlik imgesi oluşturur. Böylece çocuklukta belirlenen kurallarla eğitimine devam etmesi istenen, birey olarak görülmeyen gençlik tipi ortaya çıkar. Bu açıdan bakıldığında öncelikle gençliğin tanımı ve sınırları belirlenmelidir. Ardından gençlik edebiyatı ve gençlerin kendileri için yazılmış eserlerin dışında okudukları metinlerin ayrılması gerekir (Kaminski 2016, s. 119).

Karar verme ve problem çözme gibi hayatımızın her alanında gerekli olan temel becerilerin geliştiği ve kişiliğin oluşmasında önemli bir süreç olan gençlik dönemini verimli geçiren gençler, ileride kendine güvenen, başarılı bireyler olurlar. "Bilginin oluşmasında deneyimlerin rolü ve yaşanmış bilgilerin duyguya dönüşümü" üzerine yapılan çalışmalarla ve bilginin beyinde geçirdiği aşamaların insan üzerinde meydana getirdiği etki, bu etkiyi ortaya çıkaran dilin öneminin anlaşılmasıyla (Yalçın ve Aytaş 2003, s. 69) bilginin sağlıklı yorumlanması öncelikli hâle gelmiştir. Bu nedenle çocukluk döneminin ardından bireylerde görülen fiziksel, ruhsal ve bilişsel değişikliklerin bilinmesi ve gelişim özelliklerinin tespit edilmesi gençlerin dil becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Cemil Meriç edebiyatı; "insanın duygu ve düşüncelerini, konuya ve uyandırmak istediği etkiye (coşkunluk, hayranlık, inandırma) en uygun biçimde ifade etmesi" olarak tanımlar (1986, s. 307). Platon'un *Devlet* adlı eserinde belirttiği gibi gençler için uygun bir edebiyata ihtiyaç olduğu düşüncesi bugün bilimsel çalışmalarla desteklenmektedir. Bu yaş dönemindeki bireyler, çocuk ve yetişkin edebiyatı arasında kalır; çocuk edebiyatı ürünleri keyif vermezken yetişkinler için yazılan eserler de hem ilgilerini çekmez hem de bilişsel düzeylerinin üstünde kalır.

Gençlik ve edebiyat dediğimizde "gençlik edebiyatı" başlığı altında bir alanı kabul etmemiz gerekir. Gençlik edebiyatını, "gençlerin bilişsel ve ruhsal gelişimlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, yaşadıkları sorunlara çözüm üreten, aynı zamanda edebî ve estetik zevk kazandıracak nitelikte eserler" olarak tanımlamak mümkündür (Uslu Üstten 2018, s. 36). Neticede gençlik edebiyatı, gençlerin gelişiminde ve olgunlaşmasında önemli bir yeri olan edebiyatın amacını gerçekleştirdiği bir alandır. Bu konuda da "Gençlik edebiyatı mı?"

"Gençliğin edebiyatı mı?" tartışmaları yapılmaktadır. Yani hangi eserleri gençlik edebiyatına dâhil edeceğiz?

Gençlerin yazdıkları eserleri de gençlik edebiyatına dâhil etmek gerekir çünkü bir eserin edebî değerini ve gençler için uygunluğunu belirleyen ölçütler yetişkinler tarafından geliştirilse de kitapların kendilerine ne derece hitap ettiğine karar verenler gençlerdir.

Özyer (1994, s. 52), G. Klinberg'e göre gençlik kavramının beş olasılık içerdiğini belirtir:

1. *"Öncelikle ve özellikle gençliğin zevk aldığı konuları kapsayan eserlerin tümü,*
2. *Salt gençlik için yazılan edebiyat,*
3. *Gençler tarafından yazılan edebiyat,*
4. *Gençler tarafından, yetişkinlerin edebiyatından seçilen metinlerin oluşturduğu edebiyat,*
5. *Genç kuşağın beğeniyle okuduğu çeşitli metinleri içeren edebiyat türü".*

Bu konuda belirtmemiz gereken yegâne hakikat; içinde gençlik kelimesinin geçtiği her eseri onlara yönelik yazılmış kabul edemeyeceğimizdir.

Gençlik edebiyatının kaynaklarına baktığımızda öncelikle yakın zamana kadar doğrudan gençler için yazılmış eserlerin varlığından söz etmek mümkün değildir. Yetişkinler için yazılan kitaplar, gençlerin anlayabileceği düzeyde sadeleştirme veya kısaltma yoluna gidilerek hazırlanmıştır. Efsane ve mitolojiden beslenen, fantastik türde yazılmış kitaplar ise gençlik edebiyatını oluşturan eserler arasında çoğunluktadır. Son olarak doğrudan gençlerin ilgi, ihtiyaç ve yaş özellikleri dikkate alınarak yazılmış kitaplar vardır ki bunlar gençlik edebiyatının şekillenmesinde önemli yere sahiplerdir.

Burada sorgulanması gereken iki durum vardır: Gençlik edebiyatı eseri olarak adlandırılan kitaplar orta ve son dönem ergenlik için yeterli standartta mıdır ve genç insanların akademik ve kişisel yeteneklerinin gelişiminde ilgili ve önemli midir? Esasen günümüz gençliği kendi hayat tecrübelerinden bahseden hikâyeleri, kendi dillerini yansıtan anlatımları, kısacası kendi edebiyatını istemektedir. Gençlik edebiyatı, âşık olma, ölüm, sorumluluk gibi gençlerin ilk hayat tecrübelerini konu alan gelişim romanları olarak da tanımlanır.

Modern gençlik edebiyatına günümüzdeki yaklaşım ile geçmişteki yaklaşım arasında da farklılıklar bulunmaktadır. Gençlere yönelik yazılmış eserler geçmişe kıyasla daha canlı ve özgün olmakla birlikte aynı zamanda

edebiyata farklı bir bakış açısı getirmektedir. Fantastik ve gerçek unsurların iç içe kurgulandığı bir anlatım, gençlerin değişen dünyada roman ve hikâyeye olan yaklaşımını da değiştirmektedir. Bu yönüyle gençlik edebiyatı yazarları, gençlerin içinde bulundukları psikolojik ve sosyo-kültürel durumları sürekli yenilenen yaşam koşullarıyla harmanlayarak yazma yoluna gitmektedirler. Üniversitelerde yapılan çalışmalarda gençlerin en çok bilim kurgu ve fantastik türde ve dünya edebiyatından eserleri okuduklarını göstermiştir.

Bu anlamda gençlik edebiyatı eserleri, ilköğretim sürecinden sonra kendine farklı eserler arayan öğrenciler için daha fazla seçenek sunabilmektedir çünkü okuyucu olarak kendi yaşına uygun karakter ve olaylarla karşılaşması, öğrencilerin anlama becerisinin ve kişiliğinin gelişmesinde önemli unsurlardır.

Gençlik edebiyatı, olayların kurgulanışı ve üslup açısından değerlendirildiğinde gençleri eğlendirme ve konunun içine çekme özelliğine sahiptir. Yetişkinleri, henüz o yaşın tecrübe ve olgunluğuna erişmemiş bireyler olarak tanımadıkları bir dünyayı anlatan ve o yaş grubunun diliyle yazılmış eserleri, kendi yaş seviyelerine ve hayatlarına uygun konularda yazılmış eserler kadar anlayamazlar. Sonuç itibarıyla gençlik edebiyatı, yetişkin edebiyatı eserlerini okuyup anlayabilmek için önemli bir basamaktır. Bu basamağın sağlam bir şekilde oluşturulması, okuma zevkinin kazanılmasında ve okuma alışkanlığının yerleşmesinde önemli bir aşamadır.

2.3. Gençlik Edebiyatının Tarihi

Türkiye'de 19. yüzyıla kadar doğrudan çocuk ve gençler için yazılmış eserlere rastlanmaz. Gençlik edebiyatı kavramı yeni yeni literatüre girdiğinden son dönem yayımlanan eserlere kadar doğrudan bir gençlik edebiyatı ve gençlik yayınlarından bahsetmek mümkün değildir.

Günümüzde çocuk kabul edilen yaş grubunda olanlar, bazı dönemler yine günümüzün yetişkinleri gibi davranmış, idealist düşünmüş ve ideolojileri için çalışmıştır. Dolayısıyla çocuk ve genç ayrımının kesin çizgilerle yapılamadığı 19. yüzyıldan önceki dönemlerde sözlü edebiyat ürünlerimizi ve yazılı edebiyat eserleri her yaştan insanın okuduğu ortak eserler olarak kabul etmek gerekir (Zengin 2012, s. 983). Destanlar ve *Dede Korkut Hikâyeleri* ile başlayan sözlü edebiyatımızın örnekleri, halk edebiyatı ürünleri ve divanlar, mesneviler, seyahatnameler gibi yazılı edebiyat eserleri her yaşta okunan ve okutulan eserlerdir. Geçmişten günümüze gençlik yayınlarını incelendiğimizde günümüz edebiyatına kadar olan döneme ait gençlik edebiyatı örnekleri, konusu gençler olan veya gençlerin de okuyabileceğini düşündüğümüz eserlerdir.

İyiyi, doğruyu göstermek, topluma ve devlete yararlı bireyler yetiştirmek amacıyla yazılan nasihat-nâme veya pend-nâmeler; (Devellioğlu 2003, s. 808), ailede anne, baba ve çocuğun neler yapması gerektiğinden de bahseder. Yusuf Has Hâcib tarafından 11. yüzyıl'da kaleme alınan ahlak ve siyaset eseri *Kutadgu Bilig*'de "Ay-Toldı'nın Oğlu Öğdülmiş'e Öğüt Verdiğini Söyler" başlığı altında öğütler yer alır. Yine 11. yüzyılda Keykâvus'un oğlu Geylanşah için yazdığı *Kabus-nâme*'de "Oğul Terbiyetin ve Beslemeğin" başlığı ile kız ve erkek çocuklarının yetiştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar yer alır (Gökyay 1966, s. 202-213). 13. yüzyılda ise Mevlânâ'nın *Mesnevi*'sinde, Sâdi'nin *Bostan ve Gülistan* adlı eserlerinde gençlere yönelik yazılmamasına rağmen onlar için yol gösterici nitelikte metinler bulunduğunu da söylemek mümkündür.

17. yüzyılda Nâbî, İslam ahlakını ve başarılı olma yollarını öğretmek amacıyla oğlu Ebu'l-Hayr Mehmet Çelebi için *Hayriyye*'yi yazmıştır. Bu eser, gençlere dikkat çekmesi yönüyle önemli ve ilk eserlerden biri olma özelliği taşımaktadır. Eserde, Nâbî'nin oğlundan hareketle tüm gençliğe nasihat etmesi, gençlere dikkat çekmesi ve medreselerde ders kitabı olarak okutulması bakımından önemlidir.

18. yüzyıl şairlerinden Sümbülzâde Vehbi de *Lutfiye* adlı manzum eserini oğlu Lutfi için yazmıştır. Eserde, hayatta başarılı olmak için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğinden bahsedilerek tüm gençlerin eğitilmesi vurgulanmaktadır (Beyzadeoğlu 1994, s. 17). Bu nasihatnameler, gençlere dikkat çeken ilk eserler olması bakımından gençlik edebiyatı alanına dâhil edilmesi gereken önemli eserlerdir.

19. yüzyılda çeviri eserler vasıtasıyla Batı edebiyatı ürünleri edebiyatımıza girmeye başlar. Gençler tarafından ilgiyle karşılanan bu eserlerin, çocuk ve gençlik edebiyatının örnekleri dışında, doğrudan gençlere yönelik yazıldıklarını söylenemez. Batı'dan yapılan ilk edebî tercüme, Münif Paşa'nın Fransızcadan çevirdiği *Muhaverat-ı Hikemiye*'dir. *Muhaverat-ı Hikemiye* (1859); kadın eğitimi, toplum, vatanperverlik ve ahlak temalarını ele almaktadır.

Tanzimat sanatçılarının hedef kitlesi gençlerdir. Şinasi, *Şair Evlenmesi*; Namık Kemal, *Vatan Yahut Siliste* adlı tiyatro oyunu ve *Cezmi* romanıyla gençlerin dikkatini çekmiştir. Özyer (1994, s. 63), Türk edebiyatında "içinde gençlerin konu edildiği" eserlerin gençler için yazılmış eserlerden daha çok olduğunu ve Ahmet Mithat Efendi'nin *Kıssadan Hisse* adlı uzun hikâyesinin bu alandaki ilk eser sayıldığını belirtir.

Ahmet Mithat Efendi'nin *Gençlik*, *Bekarlık Sultanlık mı Dedin?*, *Bahtiyarlık*, *Yaş On Yedi* gibi hikâye ve romanlarında Türk toplumunun ve Batı'nın değerleri arasında sıkışıp kalmış, sosyal hayata uyum sağlayamayan

yalnız gençlere rastlanır. Şemsettin Sami'nin *Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat* adlı romanı, gençlik sorunlarını içermesi bakımından gençlik edebiyatı eserleri arasında yer alır. Tanpınar, Recaizâde Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* romanını ilk gençlik romanı olarak kabul eder ve "*Eğer muharririn kudretinin çok üstünde olan devrin ve alafrangalığın tenkidi uğruna harcanmasaydı o devirde bundan güzel bir ilk gençlik kitabı olamazdı. Zaten kitap, yer yer devir tenkidiyle bu çağ psikolojisi arasında sallanır*." der (1997, s. 493).

Sami Paşazâde Sezaî'nin *Bedia Hanım*'ı ve Halid Ziya Uşaklıgil'in *Bir Yazın Tarihi* adlı eseri, şımarık genç kızların hikâyeleridir. Mehmet Rauf'un *Eski... Eski Hikâye*'sinde işlediği hataların bedelini gençlik yıllarını hapiste harcayarak ödeyen gençten bahseder. Ömer Seyfettin'in *Antiseptik ve Çirkinliğin Esrarı* adlı hikâyeleri, farklı görünmek uğruna yanlış davranışlar sergileyen şımarık genç kızları anlatır. Hikâyelerde kızların yaşadıkları mutsuzluklar ön plandadır (Daşçıoğlu ve Koç 2009, s. 34). Muallim Naci'nin *Medrese Hatıraları* ve Samipaşazâde'nin *Küçük Şeyler* adlı hikâye kitapları da gençlere yönelik eserler arasında sayılabilir. Servet-i Fünûn dönemi şair ve yazarları devrin siyası yapısı gereği aşk, aile hayatı gençlere yönelik konular işlemelerine karşılık kullandıkları dil bakımından yetişkinlere hitap etmektedir. Tevfik Fikret, 1911 yılında *Hâluk'un Defteri* adlı şiir kitabıyla gençlere de seslenmektedir. Halit Ziya Uşaklıgil, *Mai ve Siyah*'ında Ahmet Cemil'in şahsında gençlere örnek bir karakter işler. Hüseyin Cahit Yalçın, *Muallim* adlı hikâyesinde, genç bir öğretmenin gözünden "idealist genç düşündüğünü, inandığını söyleyememenin, haksızlıkları dile getirememenin de acısını duyar." diyerek gençlere nasihatte bulunur (Huyugüzel 1982, s. 60). Mehmet Akif Ersoy, Safahat'ın altıncı kitabı olan *Asım*'da ideal Türk gençliğini ele alır ve vatansever Türk gençliğine vurgu yapar (Zengin 2012, s. 984). Asım'ın kişiliğinde yetiştirmek istediği zeki, inançlı, memleket sorunlarına çözüm üretecek Türk gençliğini anlatmıştır. Ahmet Hikmet Müftüoğlu, II. Meşrutiyet'ten sonra Turancılık akımına bağlı olarak yerli ve millî konulara eğilim gösteren ilk yazarlarımızdandır. *Çağlayanlar* (1922), Türkçülük fikrinin işlendiği, gençleri etkileyen bir eserdir.

Millî Edebiyat akımı ile birlikte gençlere vatan ve millet sevgisini aşılamaya çalışan eserler yazılır. Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*; Yahya Kemal, *Akıncı*, *Mohaç Türküsü*, *Süleymaniye'de Bayram Sabahı*, *Kendi Gök Kubbemiz*, *Aziz İstanbul*, *Eğil Dağlar* eserlerinde vatan sevgisinin yanında tarih sevgisi ve edebî zevk aşılayan şiirler ile gençlere yol göstermişlerdir. Millî Mücadele döneminde Yakup Kadri Karaosmanoğlu, *Millî Savaş Hikâyeleri*, *Vatan Yolunda*, *Okun Ucundan* ve *Atatürk Monografisi*; Halide Edip Adıvar, *Sinekli Bakkal*, *Mor Salkımlı Ev*, *Türk'ün Ateşle İmtihanı*, Refik Halid Karay,

Memleket Hikâyeleri, *Gurbet Hikâyeleri* eserleri ile günlük hayatı mizahla birleştiren bir üslupla gençlerin ilgisini çekmişlerdir.

Milliyetçilik duygularını en fazla işleyen yazarlarımızın başında Ömer Seyfettin gelmektedir. Milliyetçilikle birlikte İslamcılık da Ömer Seyfettin'in eserlerinde göze çarpar. *Ferman, Forsa, Başını Vermeyen Şehit* gibi hikâyelerinde kahramanlık duygusunu şehitlik ve gazilik mertebeleri ile bir arada işler (Akyüz 1999, s. 188). Bu eserler, millî duyguları yansıtması ve gençlere bu duyguları aşılaması bakımından önemlidir. Her ne kadar eserlerin hedef kitlesi doğrudan gençler olmasa da işlenen konular, onlara hitap edecek niteliktedir.

Peyami Safa'nın güçlü üslubunu yansıtan *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu*, *Fatih Harbiye*, *Sözde Kızlar*, *Matmazel Noralya'nın Koltuğu*, *Yalnızız*, *Biz İnsanlar* gibi eserlerinin dışında Server Bedi imzalı ve Maurice Leblanc'ın Arsen Lupen ismindeki hırsız roman karakterinden etkilenerek yazdığı *Cingöz Recai* dizisi, gereksiz bilgi içermemesi ve doğrudan konuyu anlatması özelliğiyle genç okuyucuların zevkle okudukları kitapları arasındadır.

Yazıldığı dönemde geniş okuyucu kitlesine sahip olan Kemalettin Tuğcu'nun romanlarında değişen Türkiye'yi görürüz. Bu nedenle çocuklar ve gençler tarafından ilgiyle okunur. Kerime Nadir ise aşk teması ile genç kızları etkilemeyi başarır. Tahsin Demiray'ın çıkardığı *Yavrutürk* ve genç kızlar için hazırlanan *Ev-İş* dergileri, gençlere yönelik hazırlanmış yayınlardır.

Abdullah Ziya Kozanoğlu'nun *Kızıltuğ* (1925), *Türk Korsanları* (1926), *Seyyid Battal* (1929), *Kolsuz Kahraman* (1930), *Malkoçoğlu* (1933), Battal Gazi (1946), *Cengiz Han'ın Hazineleri* (1962) ve *Bozkurt'un İntikamı* (1963) Nizamettin Nazif Tepedenlioğlu'nun *Kara Davut* (1928), M. Turhan Tan'ın *Cehennemden Selam* (1928), Nihal Atsız'ın *Bozkurtların Ölümü* (1946) adlı tarihî romanları da ilk gençlik ve genç yetişkinlik dönemlerine hitap eden gençlik edebiyatı eserleri arasında sayılır.

50'li yıllar edebiyatta sosyal gerçeklik anlayışının ele alındığı dönemdir. Bu dönemde Talip Apaydın, Fakir Baykurt, Yaşar Kemal, Orhan Kemal gibi yazarlar değişik kesimlerdeki gençlerin sorunlarını ele alan eserler yazmıştır. 1960 ve 1970'li yıllarda, gençliğin politik huzursuzluğun içinde yaşadıkları bunalımlar, genç kuşağın kendini gerçekleştirebilme savaşı ve çabası ön planda işlenmiştir (Özyer 1994, s. 64).

Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun yetişkinler için yazdığı, Türk tarihini hikâyeleştirerek anlatan üçlemeler hâlindeki 12 kitaplık *Dünki Türkiye Dizisi*, *Kilit* (1971), *Anahtar* (1973), *Kapı* (1973), *Konak* (1974), *Çatı* (1974), *Üçler-Yediler-Kırklar* (1975), *Bu Atlı Geçide Gider* (1977), *Geçitteki Ülke*

(1978), *Darağacı* (1979), *Ebem Kuşağı* (1980), *Sabır* (1980), *Gecevaktinde Gündönümü* (1980) kitapları gençler tarafından da okunmuştur. 70 ve 80'li yıllar Türkiye'de siyasal hareketlerin kamplaşmalara neden olduğu, dolayısıyla gençlik hareketlerinin de bu yönde etkilendiği bir dönemdir. Bu dönemde Necip Fazıl, Cahit Zarifoğlu güçlü edebiyatçı kişiliğini İslami duyarlılıkla birleştirmeyi başarmış edebiyatçılarımızdandır.

Günümüz yazarlarından İpek Ongun'un *Bir Genç Kızın Gizli Defteri* serisinin okuyucu kitlesi doğrudan gençlerdir. Gülten Dayıoğlu; *Yeşil Kiraz, Sekizinci Renk, Mo'nun Gizemi* ve *Kıyamet Çiçekleri* adlı romanlarıyla gençlere hitap etmektedir. Mizahi öykü türünde önemli bir isim olan Muzaffer İzgü'nün *Kaçak Kız*, *İçimde Çiçekler Açınca, Bütün Sabahlarım Senin Olsun* romanlarında lise çağındaki gençlerin yaşadığı sorunlardan bahsedilir (Zengin 2012, s. 986).

2000'li yılları önceki dönemlerle kıyasladığımızda günümüz gençlik edebiyatına yaklaşım ile geçmişteki yaklaşım arasında farklılıklar bulunmaktadır. Sözlü edebiyat ürünleri nasihat içeren, yazıldığı dönemin bilgi ve tecrübelerini yansıtan eserlerdir. Sonraki dönemlerde gençlik, eğitilmesi gereken bireyler olarak düşünülmüştür. Gençler için yazılmamakla birlikte, gençleri konu edinen eserlerin sayıca fazla olması da bu nedenledir. Eserler ve isimler değişse de, gençleri kendi düşünce yapılarına göre şekillendirmek isteyen yazarlar her dönem var olmuştur. Özellikle gençlerin toplumdaki yeri ve öneminin anlaşılmasıyla gençler, birçok eserin hedef kitlesi hâline dönüşmüştür. Bu açıdan bakıldığında, gençlerin ilgi ve ihtiyaçlarını önceleyen eserler geri planda kalmıştır. Ancak günümüzde çocuk edebiyatından sonraki döneme ait bir edebiyat olması gerektiği görüşünün yaygınlaşmasıyla gençlere yönelik yazılmış eserler geçmişe kıyasla daha canlı ve özgün bir hâl almıştır. Son yıllarda gerçek unsurların fantastik unsurlarla iç içe kurgulandığı bir anlatımın benimsenmesi, gençlerin roman ve hikâyeye olan bakışını da olumlu yönde değiştirmektedir.

3. ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ESERLERİNDE BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

3.1. Biçim ve İçyapı Özellikleri

Çocuk ve gençlik kitapları, hedef kitlenin ilgi, düşünce ve eğlence dünyalarına girebildiği oranda işlevini gerçekleştirmiş sayılır. Çocuk ve gençler için yazanların, onların gelişim özelliklerini, bakış açılarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları gerekir. Çocukluk döneminde öğretmen ve ailenin çocukların okuyacağı kitapları belirlemedeki rolü, gençlik döneminde giderek azalır. Bu nedenle yazarlar daha bilinçli ve özenli davranmalı, belirtilen iç ve dış yapı özelliklerine uygun eserler meydana getirmelidir.

3.1.1. Biçim Özellikleri: Kitapların biçim özellikleri, çocuk ve gençlik edebiyatı kitaplarının daha fazla ve kolay okunmasını sağladığı gibi, kitapların kullanışlılığını da artırmaktadır. Biçim özellikleri kitapların boyutu, kâğıt kalitesi, cilt, kapak, sayfa düzeni, yazı biçimi ve büyüklüğüdür.

3.1.2. Boyut: Kitabın ağırlığı, şekli ve boyutu çocuk edebiyatı kitaplarında farklı yaş gruplarına göre değişiklik gösterir. Oğuzkan (1997: 304), çocuk kitapları için normal ölçünün 16x23 cm olduğunu belirtir. Küçük boy kitaplar 12-15 cm, orta boy kitaplar 16-22 cm ve büyük boy kitaplar 22 cm'den daha uzun olanlardır. İlk gençlik dönemiyle birlikte kitaplar, yetişkin kitaplarının ölçüsünde 135x195 cm veya 14-20 cm boyutlarında basılır.

3.1.3. Cilt ve kapak: Çocuk kitaplarında dayanıklılık ve cildinin sağlam olması en önemli unsurdur. Sağlamlığın yanında güvenlik de önemlidir. Kapakların sertliği çocuğa zarar vermeyecek derecede olmalıdır. Ayrıca kapaklardaki görseller de öğrenme üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Kitap kapaklarının ilgi çekici olması, kitap tercihini ve okuma isteğini artıran bir özelliktir. Kapakta kullanılan renkler, çizgiler ve resimlemeler kitabın hedef kitlesi düşünülerek bilinçli bir şekilde belirlenmelidir. İçerik ve kapak ilişkisini en iyi biçimde yansıtacak malzeme ve resimlemeler seçilmelidir. Kitap kapağı, yazı tipi, renk, resimlemeler gibi unsurlardan meydana gelir. Kitap ve yazar adında kullanılan yazının şekli, boyutu, satır aralığı da önemlidir.

Kitap kapaklarının tasarımında ve metni destekleyen görsellerde renk seçimi önemlidir. Son dönemde yayımlanan gençlik edebiyatı kitap kapakları incelendiğinde kırmızı, siyah ve beyaz renklerin daha fazla tercih edildiği görülür (O'Connell 2010, s. 23).

Kapak resimlemeleriyle başlıkta yer almayan bir ifade, kapaktaki resimle okuyucunun zihninde canlandırılır. Kapaktaki resmin üst yarısındaki içerik, mutluluk ve özgürlük duygusu uyandırırken resmin alt kısmında yer alan içerik ise üzüntü, ağırlık ve kısıtlama duygularını çağrıştırır (Bang 1991, s. 76-78).

Okuyucu kitlesi kitap kapaklarının bütün unsurlarını şekillendiren en önemli etkendir. Mesajın veriliş şekli, hedef kitlenin farklı kişilik özelliklerine rağmen ortak bir dilde, zevk ve ilgi alanında buluşmasını sağlar.

3.1.4. Kâğıt kalitesi: Kitap kâğıdının kalitesi, yazıyı algılamada ve doğru okumada etkilidir. Sağlam ve mat renkli kâğıt, gözün yorulmamasını ve rahat okumayı sağlar. Kuşe kâğıt, gözün yorulmasına neden olduğundan çocuk ve gençlik kitaplarında kullanılmamalıdır. Kâğıdın ışığı yansıtmayacak özellikte, birinci hamur olması gerekmektedir (Yalçın 2002, s. 52).

3.1.5. Sayfa düzenlemesi: Çocuk kitaplarında üçüncü sınıftan itibaren sayfanın 2/3'ü yazıya, 1/3'ü de resimlere ayrılmalıdır. Yaş seviyesi yükseldikçe yazı oranı artar, görsellerin oranı azalır. Satır uzunlukları 11 cm'yi geçmemelidir ancak kitap boyunca satır boyları farklılık gösterebilir. Ayrıca resim, şema ve grafikler eklenerek satır boylarının farklılaştırılması okumaya akıcılık ve canlılık katar (Yalçın 2002, s. 53).

3.1.6. Yazı karakteri ve boyutu: Metinde kullanılan yazı karakteri, okunması kolay ve gözü yormayan basit bir karakter olmalıdır. Okul çağı çocukları için 18/20 punto olan yazı karakteri, ilerleyen seviyelerde 14, 12 ve 10 punto olmalıdır. İlk gençlik kitaplarında 12 punto olan metinler, gençlik dönemi eserlerinde 10 puntoya düşürülebilir.

3.2. İçyapı Özellikleri: Çocuk edebiyatında "çocuğa görelik" ilkesine dikkat edilerek metinler yazılmalıdır. Gençliğe görelik ise gençlerin ilgi alanına giren, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek, bilişsel ve psikolojik gelişimlerine uygun kitapların yazılması anlamına gelmektedir. Bunun için içyapı özellikleri; kitabın teması, konusu, metnin ana fikri (mesajı), şahıs ve varlık kadrosu, olayın geçtiği çevre, dil ve anlatım unsurları hedef kitle açısından göz önünde bulundurulmalıdır.

3.2.1. Tema: Çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinde temanın açık ve anlaşılır biçimde, eserin tamamını kapsayacak şekilde işlenmesi gerekir.

3.2.2. Konu: Konu seçiminde dikkat edilmesi gereken evrensel ve millî değerler vardır. Çocuk ve gençlerin gelişim özellikleri dikkate alınarak değerler, gelenek ve görenekler eğlendirici ve ilgi çekici şekilde verilmelidir. Çocuk ve gençlik edebiyatı kitaplarının işlevi, ders kitaplarından farklı olarak bilgi vermek değil, eğlendirmek ve dil zevki kazandırmaktır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerini konu bakımından değerlendirdiğimizde okuyucunun gerçek hayatı iyi ve kötü yanlarıyla algılaması gerektiğini ve yaşadıkları sorunları çözdükten sonra mutlu sona kavuşmaları düşüncesini benimseyen yazarlar, eserlerini gerçekçi bir anlayışla yazarlar. Onlar için edebiyat, eğitimin öğretici yaklaşımının yanında yaşamın içinde var olan, yaşamın birebir kendisine çıkan bir yol; öğretilmesi gerekenlerin arasında duyguları harekete geçiren ve insanı olgunlaştıran bir araçtır. Ancak içerik olarak kendi dünyalarında var olmayan, kendilerine uzak olayların anlatıldığı eserler, çocuk ve gençlerin sıkılmalarına sebep olduğu gibi psikolojik anlamda ters etkiler bırakmaktadır.

Gençlik kitaplarında ele alınan konular, çocuk kitaplarının abartısından, yetişkin kitaplarının detaylı açıklamalarından uzak olmalıdır. Eserin konusu,

merak duygusunu ve hayal gücünü harekete geçirecek öğelerle desteklenmelidir, eserde inandırıcılık ağır basmalıdır.

3.2.3. İleti (mesaj): Edebî metinler, gençlerin duygu, düşünce ve hayallerini zenginleştirmeyi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler. Bu nedenle metinlerde, gençlerde olumsuz duygu ve düşünceler çağrıştıracak ifadelerden kaçınılmalıdır. Çocuk ve gençlere, günlük hayatta çocuk ve gençlerin yaşadıkları olumsuzlukları olduğu gibi anlatan eserler yerine güzellikleri, insanların sahip olduğu olumlu vasıfları gösteren iletilerin yer aldığı metinler okutulmalıdır.

3.2.4. Kahraman(lar): *Türkçe Sözlük*'te "roman, hikâye, tiyatro vb. edebiyat türlerinde en önemli kişi" olarak tanımlanan (2005, s. 1035) kahraman, çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinde eserin yazılış amacına ulaşmasını sağlayan bir köprüdür. Kahramanların yetişkinlerden ziyade çocuk ve gençlerin kendi yaş gruplarındaki kişilerden oluşması, onların kitabı okumaktan keyif almasını sağlar. Masal ve fantastik tür dışındaki olaya dayalı yazın türlerinde kahramanların gerçek veya gerçeğe yakın olması gerekliliği, çocuklar için olduğu kadar gençler için de geçerli bir durumdur (Oğuzkan 1997, s. 308). Kahraman inandırıcı ve güven verici olmalıdır.

3.2.5. Çevre: Metinde olayların geçtiği yer, çocuk ve gençlerin günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri çevreden seçilebileceği gibi, özellikle fantastik türlerde onların hayal gücüne bırakılan belirsiz mekânlar da olabilir.

3.2.6. Dil ve Anlatım: Dil gelişimine önemli katkısı bulunan kitaplar, çocuk ve gençlerin dilin kurallarını ve inceliklerini öğrenmesinde önemli katkı sağlar. Usta bir dille yazılan çocuk edebiyatı kitapları, anlatımın akıcılığı nedeniyle yetişkinler tarafından da keyifle okunmaktadır. Aynı şekilde gençlere yönelik yazılan eserler de yetişkinler tarafından da ilgi görmektedir. Kitaplarda kullanılan üslup, çocuk ve gençlerin gelişim seviyesine uygun, onlarda dil zevki geliştirecek nitelikte olmalıdır.

SONUÇ

Günümüzde bir yandan gençlik edebiyatı eserleri yazılırken (veya belirlenirken) bir yandan da bu eserlerde ithal kültürlerin yaşatılması gibi bir sorun da ortaya çıkmıştır. Halk kültürünün popüler kültüre boyun eğmesinin ardından, popüler kültür unsurlarıyla süslenmiş eserler gençlerin yaratıcılığını ve hayal güçlerini de öldürmüştür. Bu nedenle çocuk ve gençlik algısı; bilişsel, sosyal, zihinsel ve estetik yönleri kapsayan bir düşüncenin sonucu olarak eserlere yansıtılmalıdır. Dolayısıyla bu alanda yazmak isteyenlerin çocuk ve gençlerin gelişimleri, ilgi ve ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir.

Aynı zamanda çocuk ve gençler için yazılan eserler, sanatsal ve edebî değeri olan eserler olmalıdır.

Her geçen gün genç kesimde artan okuyucu kitlesi, gençlik edebiyatının varlığının yadsıyamayacağını göstermektedir. Çocuk edebiyatı alanındaki çalışmaların yaygınlık kazanması sevindiricidir ancak gençlik edebiyatı alanında yapılan akademik düzeyde araştırma ve yayınların daha az olması bu konuda ciddi eksikliklerin yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu eksiklikler lise programlarını ve ders kitaplarını da olumsuz yönde etkilemekte, onları bilimsellikten uzaklaştırmaktadır. Bundan sonraki süreçte gençlik evrelerine göre belirlenmiş ölçütler doğrultusunda kitaplar hazırlanmalı ve bu alanda bilimsel çalışmalar artırılmalıdır. Böylece gençlik edebiyatının varlığına dikkat çekilmekle kalmayacak aynı zamanda ideal bir gençlik yetiştirmenin edebiyata özgü kısmı da tahkim edilmiş olacaktır.

KAYNAKLAR

Andreasen, Nancy C. (2014), *Cesur Beyin,* Okuyan Us Yayınları, İstanbul.

Akyüz, Kenan (1999), *Modern Türk Edebiyatının Ana Çizgileri,* İnkılâp Yayınları, İstanbul.

Arık, Remzi O. (1974), *Meseleler*. Dergâh Yayınları, İstanbul.

Ataç, Nurullah (1991), *Karalama Defteri- Sözden Söze,* Can Yayınları, İstanbul.

Bacanlı, Hasan (2004), *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayınları, Ankara.

Bang, Molly (1991), *Picture This: Perception and Composition,* Little Brown and Company, Boston.

Baş, Bayram (2012), *Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı*, Kriter Yayınları, İstanbul.

Beyzadeoğlu, Süreyya A. (1994), *Vehbî, Lutfiyye,* Bedir Yayınları, İstanbul.

Comber, Barbara ve Nixon, Helen (2000), Young Adult Fiction in Australia: Part 1. *Journal of Adolescents & Adult Literacy*. *44 (2)*: 187-191.

Çobanoğlu, Özkul (2004), *Türk Dünyası Atasözleri Sözlüğü*, Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı, Ankara.

Daşçıoğlu, Yılmaz ve Koç, Okan (2009), "Batı Tarzı Türk Hikâyesinden Doğuşu ve Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Ana Temalar". *Turkish Studies International Periodical For the Lnguages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume,* 4/1-I. *800-900.*

Devellioğlu, Ferit (2003), *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat,* Aydın Kitabevi, Ankara.

Dumont, Paul (1992), "La Literature Enfont Armedu Progresisme Turc" / "Türk İlericilerinin Yeni Silahı Çocuk Edebiyatı" (Çev. Cengiz Ertem), *Littera Edebiyat Yazıları, 3*, Ankara.

Erden, Münire ve Akman, Yasemin (1997), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, 4. baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Gogtay, Nitin vd. (2004), "Dynamic Mapping of Human Cortical Development During Childhood Through Early Adulthood". *Proc. Natl. Acad. Sci. USA.* May 25; *101(21)*: 8174-9.

Gorki, Maksim (1978), *Edebiyat Yaşamım* (Çev.: Şemsa Yeğin), Payel Yayınları, İstanbul.

Gorki, Maksim (1979), *Çocukluğum* (Çev.: Gülen Fındıklı-Derin Çizer), 2. baskı, Oda Yay., İstanbul.

Gökyay, Orhan Şaik (1966), *Keykâvus. Kabusnâme* (Çev.: Mercimek Ahmed), Maarif Matbaası, İstanbul.

Greenfield, Susan (2006), *İnsan Beyni,* Varlık Yayınları, İstanbul.

Gövsa, İbrahim A. (1927), *İlk Gençlik Hakkında Ruhiyat ve Terbiye Tedkikleri,* Akşam Matbaası, İstanbul.

Gürel, Zeki (1984) "Bizde Çocuk Edebiyatı". *Millî Eğitim ve Kültür, 6(26)*.

Gürel, Zeki (2004), "Kazak Türklerinin Atasözlerinde Çocuk", *Türkistan Yazıları,* Berikan Yayınları, Ankara.

Gürel, Zeki (2009), "Ömer Seyfettin Çocuk Edebiyatçısı mı?", *Türk Yurdu, 29(259)*.

Gürel, Zeki (2014), "Türk Dünyası Çocuk Edebiyatı Tarihi Niçin ve Nasıl Yazılmalıdır?", *Şangrak Türk Dünyası Çocuk Edebiyatına Giriş,* Avrasya Kütüphaneciler Birliği Yay., Ankara.

Gürel, Zeki (2016), *Ömer Seyfettin Külliyatı*, Elips Kitap, Ankara.

Gürel, Zeki (2018), "Yüksek Öğretimde Çocuk Edebiyatı Dersi Son Gelişmeler ve Olması Gerekenler", *Türk Yurdu*, Yıl: 107, *371.*

Hall, Stanley (2015), *Youth: Its Education, Regimen, and Hygiene*. Andesite Press.

Huyugüzel, Ömer Faruk (1982), *Hüseyin Cahit Yalçın'ın Hayatı, Hikâye ve Romanları Üzerinde Bir Araştırma,* Kültür ve Turizm Bakanlığı, Ankara.

İnan, Akif (1959), *Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler,* Türkiye İş Bankası Yayını, Ankara.

Kamisnki, Winfred (2016), *Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Giriş*, MEB Yayınları, Ankara.

Karaalioğlu, Seyit Kemal (1975), *Edebiyat Terimleri Kılavuzu,* İnkılâp ve Aka Kitapevleri Yayını, İstanbul.

Karakuş, İdris (2005), *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, 3. baskı, Can Rek. Bas. Yayın, Ankara.

Karataş, Turan (2007), *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü,* 3. baskı, Akçağ Yayınları, Ankara.

Kavcar, Cahit (1999), *Edebiyat ve Eğitim,*3. baskı, Engin Yayınevi, Ankara.

Kulaksızoğlu, Adnan (2011), *Ergenlik Psikolojisi,* Remzi Kitabevi, İstanbul.

Meriç, Cemil (1986), "Çocuk Edebiyatı", *Kültürden İrfana,* İnsan Yayınları, İstanbul.

Muuss, Rolf Eduard (1995), *Theories of Adolescense,* McGraw-Hill, New York.

O'Connell, Kathleen C. (2010), *Young Adult Book Cover Analysis* (Yüksek Lisans Tezi), University of North Carolina Wilmington.

Oğuzkan, Ferhan (1997), *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı,* Emel Matbaacılık, Ankara.

Özyer, Nuran (1994), *Edebiyat Üzerine,* Gündoğan Yayınları, Ankara.

Russell, Bertrand (1964), *Terbiyeye Dair* (Çev.: Hâmit Dereli), 2. baskı, MEB Yay., Ankara.

Safa, Peyami (1976), *Sanat Edebiyat Tenkit*, 2. Baskı, Ötüken Yayınevi, İstanbul.

Steinberg, Laurence (2007), *Ergenlik,* İmge Kitabevi, İstanbul.

Şemin, Refia Uğurel (1992), *Gençlik Psikolojisi,* Remzi Kitabevi, İstanbul.

Tagore, Rabindranath (1958), *The Crescent Moon/Büyüyen Ay (*Çev.: İbrahim Hoyi), Remzi Kitapevi, İstanbul.

Tanpınar, Ahmet Hamdi (1997), *19 uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi,* Çağlayan Kitabevi, İstanbul.

Tural, Sadık (2003), "Edebiyat", *Türk Dünyası Ortak Edebiyatı Türk Dünyası Edebiyat Kavramları ve Terimleri Ansiklopedik Sözlüğü,* C 2, Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Ankara.

Tural, Sadık (2006), *Sorulara Cevaplar.* 3. baskı, Yüce Erek Yayınevi, Ankara.

TDK (2005), *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Uslu Üstten, Aliye (2018), *Gençlik Edebiyatı*, Nobel Yayınları, Ankara.

Yalçın, Alemdar, Aytaş, Gıyasettin (2003), *Çocuk Edebiyatı,* Akçağ Yayınları, Ankara.

Yörükoğlu, Atalay (1987), *Öğrenciler, Öğretim Üyeleri, Anne ve Babalar Yönünden Gençliğin Eğitimi,* Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

Zengin, Nesrin (2012), "Türk Gençlik Edebiyatının Tarihsel Gelişimine Bakış", *3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 05-07 Ekim 2011,* Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM), s. 981-987.

XVIII. BÖLÜM

TÜRKİYE DIŞINDA ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Ülker ŞEN*

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

TÜRKİYE DIŞINDA ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

GİRİŞ

Türkçenin öğretimi; ana dili olarak Türk vatandaşlarına, yabacı dil ve ikinci dil olarak yabancılara, soydaşlara Türkçe öğretimi kapsamında ise Türk soylulara, miras dil olarak yurt dışında yaşayan Türklere, yönelik gerçekleştirilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı temelinde Türkiye'de yaşayan 1-8. sınıf öğrencilerine Türkçe ana dili olarak öğretilmektedir. Türkiye dışında yaşayan yabancılara, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak yürütülen Türkçe öğretimi faaliyetleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında yapılmaktadır. İkinci dil olarak Türkçe öğretimi ise yine Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde ve Türkiye'de yaşayan yabancılar odağında gerçekleştirilmektedir. Soydaşlara Türkçe öğretimi, Türk devlet ve akraba topluluklarına mensup bireylere ana dili hâkimiyetlerine göre ana dili ya da yabancı dil/ikinci dil olarak Türkçe öğretimini içermektedir. Bu bölümün de konusunu oluşturan miras dil olarak Türkçe öğretimi ise yurt dışında yaşayan Türklere, ana dili öğretimi çerçevesinde Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı temelinde yürütülmektedir. Miras dil olarak Türkçe öğretimi; Türkiye dışında ana dili olarak Türkçenin öğretimi, yurt dışında yaşayan Türklere / Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, iki dilli Türklere / Türk çocuklarına Türkçe öğretimi gibi kavramlarla da literatürde karşılık bulmaktadır. Bugün 60'lı yıllarda başlayan işçi göçüne dayanan Türkiye dışında yaşayan milyonlarca Türk'ün Türkiye ile olan bağlarının devamı için ana dili olarak Türkçenin öğretimi önemli bir yere sahiptir.

1. TÜRKİYE DIŞINDA TÜRK VARLIĞI

Türkiye Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan veya annesi ve/veya babası Türk olan her bir birey Türk'tür[1]. Türk vatandaş-

---

[1] Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 66. Madde:
I. Türk vatandaşlığı
Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türktür.
Türk babanın veya Türk ananın çocuğu Türktür.
Vatandaşlık, kanunun gösterdiği şartlarla kazanılır ve ancak kanunda belirtilen hallerde kaybedilir.

lığı, kanunla tanımlanmış ve düzenlenmiş2 olsa da yaşanılan yüzyıl iş, evlilik, eğitim gibi sebeplerle vatanı dışında yaşamak zorunda olan veya tercihinde bulunanlar için yeni bir terimi kullanmayı zorunlu kılmıştır: Yurt dışında yaşayan Türk(ler). Bu terim, çeşitli sebeplerle yurt dışında yaşayan, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan veya annesi ve/veya babası Türk olan; Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne vatandaşlık bağı ile bağlı olmayan ancak annesi ve/veya babası Türk olan, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne tarihî, kültürel bağlarla bağlı olanlar olarak tanımlanabilir.

Dışişleri Bakanlığının verilerine göre 6,5 milyonu aşkın yurt dışı Türk nüfusu (MFA 2021) bulunmaktadır. 6,5 milyonluk yurt dışı Türk nüfusun bazı ülkelere göre dağılımına bakıldığında Almanya'da 2 milyon, Fransa'da 700 bin, Hollanda'da 500 bin, İngiltere'de 400 bin, Amerika Birleşik Devletleri'nde 300 bin, Avusturya'da 250 bin, Belçika'da 240 bin, Avustralya'da 150 bin, İsviçre'de 130 bin, Danimarka'da 75 bin, Kanada'da 70 bin, İsveç'te 62 bin 5 yüz, İtalya'da 50 bin, Suudi Arabistan'da 60 bin, Bulgaristan'da 60 bin, Rusya'da 40 bin, Yunanistan'da 25 bin, Norveç'te 21 bin (Hürriyet 2021) Türk'ün yaşadığı görülmektedir. 5,5 milyonu Batı Avrupa coğrafyasında olan Türk'ün 2 milyonu Almanya'dadır. Almanya başta olmak üzere Batı Avrupa coğrafyasında bu kadar Türk nüfusunun olmasının temel nedeni "göç"tür. 1960'lı yıllarda Türkiye ve diğer ülkelerle (ilki Almanya olmak üzere Avusturya, Hollanda, Belçika, Fransa vd. ülkeler) ikili işgücü anlaşmalarının imzalanmasıyla kitlesel işçi göçleri başlamış, yıllarca devam etmiştir. Göçle beraber yurt dışında yaşayan Türkler, geçici işçi, konuk işçi, yabancı, göçmen, göçmenlik gibi kavramların hem öznesi hem nesnesi olmuştur. O hâlde Türkiye dışında Türk varlığının oluşmasıyla gündeme gelen ana dili olarak Türkçe öğretimini ele almadan önce göç, göçmenlik, göçün özellik ve etkilerini, Türk işçi göçünün sürecini değerlendirmekte fayda vardır.

1.1. Göç ve Göçmenlik

Göç olgusu, Türk Dil Kurumu *Türkçe Sözlük*'te "*Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret.*" (TDK 2021) olarak tanımlanmaktadır. *Göç Terimleri Sözlüğü*'nde ise bu olgu, "*Bir kişinin veya bir grup insanın uluslararası bir sınırı geçerek veya bir devlet içinde yer değiştirmesi. Süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun*

Hiçbir Türk, vatana bağlılıkla bağdaşmayan bir eylemde bulunmadıkça vatandaşlıktan çıkarılamaz.
Vatandaşlıktan çıkarma ile ilgili karar ve işlemlere karşı yargı yolu kapatılamaz.

[2] Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu, Türk Vatandaşlığı Kanunu'nun Uygulanmasına İlişkin Yönetmelik.

insanların yer değiştirdiği nüfus hareketleridir. Buna, mültecilerin, yerinden edilmiş kişilerin, ekonomik göçmenlerin, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişilerin göçü de dâhildir." (TDK 2021) şeklinde tanımlanmaktadır. Yalçın'a göre göç, "ekonomik, siyasi, ekolojik veya bireysel nedenlerle, bir yerden başka bir yere yapılan ve kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli, yerleşim hedefi güden coğrafik, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketidir" (Yalçın 2004, s. 13). Tanımlardan da görüleceği üzere göç olgusu çok boyutlu bir yapıya ve çok geniş etki alanına sahiptir. Göçün ülkeler arası gerçekleşmesi uluslararası ilişkiler, hukuk alanını; toplumlar arası gerçekleşmesi kültür, sosyal psikoloji alanını; birey ya da grup tarafından gerçekleşmesi ekonomi, eğitim alanını; coğrafi bir değişimi temel almasıyla coğrafya alanı; gerçekleşme şekli ile siyaset alanını ve daha birçok alanı etkilemektedir. Ayrıca şu da unutulmamalıdır ki göç, kısa veya uzun vadeli bir planlama sürecinde gerçekleşse de etkileri bakımından sürecin ne zaman biteceği tahmin edilemeyebilir. Örneğin kitlesel göçlerde birinci neslin yaşadığı sosyal, kültürel, ekonomik vb. etkilerin yansımaları üç nesil ya da beş nesil sonrasını da etkilemektedir.

Göçün ortaya çıkmasında birçok faktör etkilidir. Tepealtı (2020), göçün temelde, itme ve çekme faktörlerinin etkisi ile gerçekleştiğini ifade etmektedir. İtme faktörü, göç yapılan yerdeki olumsuzlukları; çekme faktörü ise göç edilen yerdeki olumlu özellikleri temsil etmektedir. İtme faktörü içinde işsizlik, savaş, terör, doğal afetler, ekonomik sorunlar, toplumsal sorunlar gibi faktörleri barındırırken. Çekme faktörü de can ve mal güvenliği, yüksek gelir, iyi iş imkânları, rahat yaşam gibi faktörleri içinde barındırmaktadır.

Göç yerelde ülkelerin sorunu veya olgusu değil aslında bütüncül bir yaklaşımla bakıldığında küresel bir sorun veya olgudur. Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İşler Dairesinin (UN DESA, 2017) verilerine göre dünya üzerinde 250 milyona yakın uluslararası göçmen bulunmakta ve bu veri dünya nüfusuna oranlandığında her otuz kişiden birinin göçmen statüsünde olduğuna işaret etmektedir.

Göç olgusunu değerlendirirken göçmen ve göçmenlik kavramlarını da değerlendirmekte fayda vardır. Zira son yıllarda yaşanan Suriye başta olmak üzere bazı ülkelerde yaşanan savaşlar neticesinde ülke değiştiren insanlar için göçmen, mülteci, sığınmacı kavramlarının sıklıkla birbiri yerine kullanıldığı görülmektedir. Uluslararası Göç Örgütü (International Organization for Migration -IOM) (2018) göçmen, mülteci, sığınmacı tanımlarını şu şekilde yapmıştır:

Göçmen: (1) kişinin hukuki statüsüne, (2) hareketin gönüllü olup olmadığına, (3) hareketin sebeplerine ya da (4) kalış süresinin uzunluğuna bakılmak-

sızın, ikamet ettiği yerden ayrılarak uluslararası sınırlar ötesine ya da bir devlet içerisinde bir yerden başka bir yere geçmekte olan ya da geçmiş kişi (s. 9).

Mülteci: Irk, din, milliyet, belirli bir sosyal gruba ya da siyasi görüşe üyelik nedenleriyle haklı sebeplere dayanan zulüm korkusuna bağlı olarak kendi ana vatanının dışında olan ve bu korku nedeniyle o ülkenin korumasından faydalanamayan ya da faydalanmak istemeyen kişi (s. 9).

Sığınmacı: Kendi Kendi ülkesinin dışındaki bir ülkede zulüm ya da ciddi zarar dolayısıyla korunma isteyen ve ilgili uluslararası ve ulusal enstrümanlar kapsamında mülteci statüsü için başvuruya ilişkin bir karar bekleyen kişi (s. 9).

Göçmen olmada maddi ve sosyal koşullarını iyileştirmek ve kendileri ve ailelerine ilişkin beklentilerini geliştirmek amacıyla başka bir ülkeye veya bölgeye hareket eden kişi/kişiler söz konusu iken mülteci ve sığınmacı olmada baskı, zorlama, korku etkisi ve vatandaşı olduğu ülkenin korumasını reddetme söz konusudur.

1.2. Göç Çeşitleri

Göç üzerine yapılan çalışmalarda göçün niteliğine göre kendi içinde bir sınıflandırmanın yapıldığı görülmektedir. Thomas Faist, göçlerin sınıflandırılmasında şu beş unsuru dikkate almıştır:

1. Alan: Göçün yerel (iç) ya da uluslararası (dış) nitelikte olması.

2. Zaman: Göçün geçici veya kalıcı nitelikte olması.

3. Boyut: Göçün kitlesel veya bireysel olması.

4. Sebep: Göçün gönüllü veya zorunlu olması.

5. Yasal durum: Göçün yasal (düzenli) veya yasa dışı (düzensiz) nitelikte olması (akt. Tepealtı 2020, s. 3).

Ülke sınırları içinden yapılan göç hareketleri iç göç (örneğin kırsal alandan kentsel alana yapılan göç), ülke sınırları dışına yapılan göç dış göç (Türkiye'den Almanya'ya yapılan göç) olarak ifade edilebilir. Belli bir zaman aralığı için gerçekleşen göçler geçici göç (mevsimlik ya da dönemlik yapılan göç), belli bir zaman aralığı hedeflenmeyen göçler kalıcı göç (dönmemek üzere yer değişimi) olarak tanımlanabilir. Gönüllü göç, bireyin/bireylerin daha iyi imkânlara (ekonomi, eğitim, statü vb.) kavuşmak için kendi iradeleri ile yaptıkları göç. Zorunlu göç ise birey/bireylerin iradeleri dışında doğal afetler, siyasi sebepler sonucu yaptıkları göç (Ekici ve Tuncel 2015). Benzer özellik ve durumda olan bireylerin topluca yer değiştirmesi ile gerçekleşen göç kitlesel göç (Almanya'ya işçi göçü) olarak tanımlanırken, bireysel yer değiştirmeler bireysel göç (eğitim ya da iş için bireyin ülke ya da şehir değiştirmesi) olarak tanımlanmaktadır.

1.3. Türkiye"nin Dış Göç Süreci

Türkiye için göç olgusu değerlendirildiğinde yukarıda ifade edilen göç türlerinin tamamının varlığından söz etmek mümkündür. Faist (2003)'in göçün çeşitlerine yönelik yaptığı sınıflamadan hareketle yurt dışına Türk işçi göçünün "uluslararası, kalıcı, kitlesel ve gönüllü" özellik taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte bu özellikler içinde ön plana çıkan göç türü, dış göçtür (uluslararası). Dış göçün ön plana çıkmasında iki önemli etken rol oynamıştır. Bunlardan ilki, 1961 Anayasası3 ile Türk vatandaşlarına yurt dışına çıkma hak ve özgürlüğünün tanınması diğeri ise Federal Almanya ile 30 Ekim 1961 yılında imzalanan Türkiye-Federal Almanya İşgücü Anlaşması'dır (Abadan-Unat 1972). Sonraki yıllarda Federal Almanya'yı takiben Avusturya (15 Mayıs 1964), Belçika (16 Temmuz 1964), Hollanda (19 Ağustos 1964), Fransa (8 Nisan 1965), İsveç (10 Mart 1967), Avustralya (5 Ekim 1967) ile işgücü anlaşmaları imzalanmıştır.

Abadan-Unat (2006 s. 54) Türkiye'nin dış göç hareketini niteliğine göre 5 döneme ayırmıştır. Abadan-Unat (2006), 1950'li yıllardan 60'lı yıllara kadar olan dönemi ilk dönem olarak ifade etmiş ve bireysel girişimler ve özel aracılarla yapılan göç olarak nitelendirmiştir. Daha sonra sırasıyla 1960 ve 70'li yıllar arası dönemi ikili anlaşmalara dayanılarak devlet eliyle düzenlenen "artan işgücü ihracı"; 1970'li yılları ekonomik kriz, yabancı işçi alımının durdurulması, "turist" (illegal) göçmenlere yasal bir statü kazandırılması, ailelerin birleştirilmesi, çocuk paraları; 1980'li yıllar çocukların eğitim sorunları, getto yaşamı, dernekleşme hareketleri, sığınma isteklerinin artması, vize zorunluluğu, dönüşü özendiren yasalar; 1990'lı yıllar yabancılar yasası, yabancıların kimlik kazanması, artan yabancı düşmanlığı, etnik işletmenlerin yaygınlaşması, etnik ve dinsel derneklerin yaygınlık kazanması, siyasal hakların istenmesi" şeklinde nitelendirmiştir.

Bu beş başlığa ilave olarak Güleç ve Sancak (2009), "2000'li Yıllar: İslamofobi, Avro – Türkler, Göç Yasası, Entegrasyon Çalışmaları" başlığını eklemiştir. Kalkınma Bakanlığının "Göç" temasıyla sunduğu 10. Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu (2014-2018) raporunda ise Türkiye'nin dış göç hareketi üç döneme ayrılmıştır (2014):

---

[3] III. Seyahat ve Yerleşme Hürriyeti

MADDE 18.- Herkes, seyahat hürriyetine sahiptir; bu hürriyet, ancak millî güvenliği sağlama ve salgın hastalıkları önleme amaçlarıyla kanunla sınırlanabilir.

Herkes, dilediği yerde yerleşme hürriyetine sahiptir; bu hürriyet, ancak millî güvenliği sağlama, salgın hastalıkları önleme, kamu mallarına koruma, sosyal, iktisadî ve tarımsal gelişmeyi gerçekleştirme zorunluluğuyla ve kanunla sınırlanabilir.

Türkler, yurda girme ve yurt dışına çıkma hürriyetine sahiptir. Yurt dışına çıkma hürriyeti kanunla düzenlenir.

1. 1961-1974 Dönemi: Başlangıç Yılları-Avrupa'ya Göç
2. 1975-1980 Dönemi: Krizle Başlayan Yeni Dönem
3. 1990-2000'li Yıllar: Yeni Türk İşgücü Göçü

Bu tasnifte dikkati çeken dış göç hareketinin başlangıç yılının devlet destekli, kitlesel dış göçlerin başlangıç yılı olan 1961'in kabul edilmesidir. İkinci dönemin başlangıcı ise yabancı ülkelerin işçi alımlarını durduğu ve yeni düzenlemelere gittiği 1975 yılı olarak belirlenmiştir. Nitelik ve nicelik olarak işçi göçünün değiştiği 80'li yılların sonu 90'lı yılların başı ise üçüncü dönemin başlangıcını oluşturmaktadır.

Yurt dışına göç sürecinin 60'lı yıllarda başlamasıyla artık yurt dışında yoğun bir Türk nüfusunun varlığından söz etmek mümkün olmuştur. Tablo 1'e bakıldığında yurt dışındaki Türk varlığının merkezinin Almanya olduğu söylenebilir.

Tablo 1: Dış Göçün İlk Yıllarında Ülkelere Göre İşçi Sayısı

	1961 1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972
Almanya	12.501	23.436	54.902	45.572	32.580	71.99	41.409	98.142	96.936	65.684	65.875
Avustralya	-	-	-	-	-	-	107	970	1186	879	640
Avusturya	160	937	1.434	1.973	469	1.043	673	973	1.0622	4.620	4.472
Fransa	-	63	25	-	-	-	-	191	9.036	7.897	10.610
Hollanda	-	251	2.958	2.181	1.208	48	875	3.404	4.843	4.853	744
İsviçre	-	36	206	122	153	215	97	183	1.598	1.342	1.312
Belçika	-	5.605	6.651	1.661	-	-	-	-	431	583	10.610
İngiltere	*	*	-	8	-	-	-	4	-	1289	82

Kaynak: Türkiye İş Kurumu İstatistik Yıllığı 2019 ve Yurtdışı Göç Hareketleri ve Vatandaş Sorunları * İlgili yıllar için verilere ulaşılamamıştır.

60'lı yılların başında gerçekleşen yurt dışına işçi göçü günümüzde de devam etmektedir. İşçi gönderimi / talebi noktasında Almanya, göçün ilk yıllarında olduğu gibi, son yıllarda da ön plana çıkmaktadır (bk. Tablo 2). Ayrıca işçi alan ülkeler dönem dönem işçi alımını yapmamış olsa da Almanya göçün başladığı 1961 yılından 2019 yılına kadar her yıl kesintisiz olarak Türkiye'den işçi almıştır. İş Kurumu aracılığı ile yapılan resmî işçi gönderimlerinde Almanya'ya 58 yılda 706.260 işçi gitmiştir. Bu da yılda ortalama 12 binin üzerinde işçinin her yıl Almanya'ya göçü anlamına gelmektedir.

Tablo 2: Son On Yılda Ülkelere Göre İşçi Sayısı

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Almanya	1.094	882	1.199	770	552	654	856	886	1.994	2.935
Avustralya	13	3	-	1	-	7	-	-	-	-
Avusturya	54	3	1	-	-	-	-	-	-	-
Fransa	136	3	2	2	-	-	-	-	19	61
Hollanda	43	21	19	-	21	22	3	1	24	6
İsviçre	28	10.584	-	-	-	-	-	-	-	-
Belçika	14	-	-	-	47	1	-	-	1	20

Başta Almanya olmak üze yurt dışına giden işçilerle başlayan göç serüveni günümüzde sayıları milyonları aşan yurt dışındaki Türk nüfusunun varlığına kaynaklık etmiştir. Yurt Dışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Gelişmeler ve Sayısal Bilgiler 2018 Yılı Raporu'na göre bugün yurt dışında büyük çoğunluğu Batı Avrupa ülkelerinde olmak üzere yaklaşık 3 milyon Türk vatandaşımız yaşamaktadır. Erdoğan (2015)'ın aktardığı bilgiye göre de "Avrupa'daki Türkiye kökenlilerin %90'a yakını 11 yılı aşkın bir süredir, %57 kadarı ise 21 yılı aşkın süredir Avrupa'da yaşamaktadır. Türkiye kökenlilerin %30'undan fazlası da Avrupa ülkelerinde doğmuştur. 5 milyon ile Avrupa Birliği (AB) üyesi 10 ülkenin nüfusundan fazla bir sayıya tekabül eden Avrupalı Türklerin yarısından fazlasının artık AB vatandaşı olduğu da bilinmektedir." Bu rakam geçen yıllar içinde ve diğer ülke vatandaşlığına geçmiş olanlarla birlikte yurt dışında yaşayan Türklerin[4] sayısının altı milyonu aştığı tahmin edilmektedir[5].

Tablo 3'teki, 2018 yılına ait, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarına ilişkin veriler incelendiğinde Almanya'da 1.476.410 Türk vatandaşının yaşadığı görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi bu sayı sadece Türk va-

[4] Yurt dışında yaşayan Türklerin nüfus sayılarına ilişkin kesin değerlere ulaşmak mümkün değildir. Çünkü ilgili ülkelerin vatandaşlığına geçmiş olanların sayılarına ilişkin kayıtlar Türkiye tarafından tutulamamakta ilgili ülke ise kökene dayalı bir kayıt oluşturmamaktadır. Yurt dışında yaşayan Türklerin toplam sayısına ya da ilgili ülkedeki sayılarına yönelik yapılan tahminler nüfus artış hızına göre yapılmaktadır.

[5] Türkiye kökenli, Türk kökenli ve Türk vatandaşı kavramları kaynakları da alanda kullanılan kavramlar arasındadır. Türkiye kökenli, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan veya çiftte vatandaşlığı bulunan veya vatandaşlıktan çıkmış olan veya etnik köken olarak Türk olarak kendini tanımlamayan Türkiye ile bağları ya da vatandaşlığı olan kişileri de kapsayan kavramdır. Türk kökenli ise Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan veya çiftte vatandaşlığı bulunan veya vatandaşlıktan çıkmış olan ancak kendisini Türk kimliği ile tanımlayan kişileri kapsayan kavramdır. Türk vatandaşı, Türkiye Cumhuriyeti'ne vatandaşlık bağı ile bağlı kişileri kapsayan kavramdır. Bu çalışma Türkiye kökenli, Türk kökenli ve Türk vatandaşı kavramlarını da içine alan yurt dışında yaşayan Türk(ler) kavramı temelinde ele alınmıştır.

tandaşlarının sayısıdır. Vatandaşlık değiştiren, doğumla vatandaşlık alan, çifte vatandaşlığı bulunanların sayıları bu tabloya yansıtılmamıştır. Almanya'yı 249.100 Türk vatandaşı sayısıyla Fransa ve 222.593 Türk vatandaşı sayısıyla Amerika Birleşik Devletleri takip etmektedir.

Tablo 3: Ülkelere Göre Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşlarının Sayıları

	Kadın	Erkek	Toplam
Almanya	714.680	761.730	1.476.410
Amerika Birleşik Devletleri	107.735	114.858	222.593
Avustralya	44.166	42.016	86.182
Avusturya	59.894	57.337	117.231
Fransa	117.000	132.100	249.100[6]
Hollanda	36.432	37.405	73.837
İsviçre	32.388	36.615	69.003
İsveç	4.860	7.388	12.248
Belçika	17.809	18.424	36.233
İngiltere	40.985	50.130	91.115[7]

Kaynak: Yurtdışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Gelişmeler ve Sayısal Bilgiler 2018 Yılı Raporu'ndan derlenmiştir.

Yurt dışında yaşayan milyonlarca Türk'ün varlığı Türkçenin de varlığı anlamına gelmektedir. Türkçe gerek yurt dışında Türklerin birbirleri ile olan bağlarının güçlenmesinde gerekse Türkiye ile olan bağlarının güçlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Türkçe aynı zamanda kuşaklar arasında kültürün aktarımında, kimlik inşasında, ikinci dilin ediniminde de önemli rol üstlenmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki dil ancak bir sonraki nesle aktarıldığında yaşayabilmektedir. Dilin ölmemesi için öncelikle konuşurunun olması, konuşurunun da dili bir sonraki nesle aktarması şarttır. Yurt dışında yaşayan Türkler arasında Türkçenin ölmesi mümkün gözükmemekle birlikte kuşaklara Türkçenin aktarımında iki dillilikten ve yaşanılan ülkenin ana dili öğretimi / öğrenimi politikalarından kaynaklı birtakım sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Bu sorunların varlığına rağmen Türkçe hem yurt dışında yaşayan Türklerin hem de Türkiye Cumhuriyeti'nin yetkili organlarının çabaları ve girişimleriyle ana dili olarak öğrenilmeye ve öğretilmeye devam etmektedir.

[6] 31 Aralık 2018 tarihi itibarıyla Başkonsolosluk kayıtlarına göre vatandaşların (çiftte vatandaşlar dahil) sayısı 719.083'dür.

[7] 2011 yılı verisi.

2. TÜRKİYE DIŞINDA ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Türkçe, Türkçeyi doğumla veya erken çocukluk döneminde edinmiş bireylere Türkiye'de ve Türkiye dışında ana dili olarak öğretilmektedir. Türkçenin ana dili olarak öğretimi Türkiye Cumhuriyeti'nin bir devlet ve dil politikası olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçenin ana dili olarak öğretimi anayasanın 3, 4, 42. maddeleri ile garanti altına alınmıştır. Yurt dışındaki vatandaşların ana dili eğitimleri ise 62. madde ile teminat altındadır. Türkçe ana dili olarak Türk vatandaşlarına öğretimi yurt içinde örgün eğitim kurumlarında ve Millî Eğitim Bakanlığının gözetimi ve denetimi altında yapılmaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları söz konusu olduğunda yine Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni temsilen Millî Eğitim Bakanlığı, ülkeler arası anlaşmalar çerçevesinde Türkçenin ana dili olarak öğretimine yönelik çalışmalar ve uygulamalar yapmaktadır.

Yurt dışında yaşayan ve ana dili olarak Türkçe öğrenenlerin oluşturduğu hedef kitlenin çoğunluğunu işçi göçü temelinde şekillenen özellikle Avrupa coğrafyasındaki Türkler oluşturmaktadır. Yurt dışında ana dili olarak Türkçenin öğretimi ülkeler arasındaki eğitim-kültür iş birliği alanlarında yapılan anlaşmalar ve ülkenin iç hukuku çerçevesinde yapılmaktadır (Şen 2015). Bununla birlikte Avrupa Konseyi 25 Temmuz 1977 tarihli (77/486/EEC) "Göçmen İşçilerin Çocuklarının Eğitimi Hakkında"ki yönergesinde ev sahibi üye devletlerin, esas olarak olası yeniden entegrasyonlarını kolaylaştırmak amacıyla, göçmen işçi çocukların ana dillerinin ve menşe ülke kültürünün öğretilmesini teşvik etmek için menşe Üye Devletlerle bağlantılı olarak uygun önlemleri alması gerektiğini ifade etmektedir. 6 maddelik yönergenin 3. maddesinde "*Üye Devletler, kendi ulusal koşullarına ve yasal sistemlerine uygun olarak ve menşe Devletlerle iş birliği içinde, normal eğitim ile koordineli olarak, anılan çocuklara menşe ülkenin anadilini ve kültürünü öğretmek için uygun önlemleri alacaklardır.*" (EUR-Lex 2021) denilmektedir. Ne var ki üye ülkeler bu yönergedeki talimatları uygulamada çok geç kalmıştır (İleri 2000).

Günümüzde Avrupa Birliği ülkeleri göçmen çocukların eğitiminin düzenlenmesinde temelde iki yaklaşım benimsemektedir: Göçmen çocukların topluma uyumları için doğrudan eğitim sistemine dâhil edilmesi ve ek derslerin/tedbirlerin eşlik ettiği yöntem. Bir diğer yöntem ise göçmen çocuğun eğitim sistemine dâhil edilmeden önce sınırlı bir zaman diliminde giriş, geçiş, kabul olarak adlandırılan hazırlık sınıflarında eğitim görmeleridir. Ülke dilinin öğrenilmesi için alınan bu tedbirlerde göçmen çocukların ana dili eğitimlerine yönelik ilköğretimde ana dili eğitimini desteklenmesi yönünde politika belirleyen ülkeler olduğu gibi -ülkelerin sayısı oldukça sınırlı olsa da (Avusturya, Slovenya, Çek Cumhuriyeti, Norveç, İsveç, İsviçre, Finlandiya)- iki dilli öğ-

retim yöntemini benimseyen (Almanya) ülkeler de bulunmaktadır (Eurydice 2017).

Avrupa'da göçmen çocukların ana dili eğitimleri ile ilgili benimsenen temel yaklaşım üç yöntemle uygulanmaktadır: Birinci yöntemde dersler bizzat eğitim sistemi içerisinde düzenlenmektedir. Bu yöntemde Türkçe dersleri eğitim saatleri içinde veya dışında (okul sonrası veya hafta sonları) verilebilmektedir. İkinci yöntemde ise ülke genelinde bu derslerin düzenlenmesinden ziyade bu yönde teşvik edici politikalar öneri düzeyindedir. Son olarak İngiltere, Hollanda, Portekiz gibi ülkelerde bu derslerin düzenlenmesi daha çok gönüllü dernekler tarafından yürütülmektedir (akt. Çelik 2014). Bununla birlikte Fransa, Almanya gibi ülkeler, göçmenlerin köken ülkeleriyle anlaşma imzalamakta ve ana dili derslerinin öğretmen ihtiyacı köken ülke tarafından karşılanmaktadır. İsveç, Norveç, İtalya gibi ülkeler, derslerin düzenlenmesini kendileri üstlenmekte aynı zamanda öğretmen görevlendirmeyle ilgili köken ülkeyle iş birliğine gitmektedir (akt. Çelik 2014). Türkiye ile ülkelerinde yaşayan Türk göçmenlerin ana dili derslerini karşılamak üzere başta Almanya olmak üzere Belçika, Birleşik Krallık, Romanya, Bosna Hersek, Arnavutluk, Yunanistan, Bulgaristan, Fransa, İsviçre ve İtalya anlaşma imzalamıştır. Türkiye ilgili ülkelere öğretmen görevlendirmesi yapmakta ve Türkçe ve Türk kültürü dersleri ana dili eğitimini gerçekleştirmektedir. Yine başta Almanya olmak üzere Belçika, İtalya, İsviçre gibi ülkeler Türk kökenli vatandaşlarına ana dili olarak Türkçe öğretimini kendisi de üstlenmektedir.

Türkçenin öğretiminden sorumlu resmî kurum Millî Eğitim Bakanlığıdır. Bakanlık bünyesinde, ülkelere göre değişen ve yukarıda belirtilen usullere uygun olarak yurt dışında Türkçe öğretimi ile ilgili uygulamalar Dış ilişkiler Genel Müdürlüğü ile Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmektedir. Bakanlık öğretim programı, ders öğretim materyali hazırlamakta, öğretmen görevlendirmekte ve ana dili öğretim faaliyetlerini 44 ülkede, 69 Eğitim Müşavirliği/Ataşeliği aracılığıyla düzenlemektedir.

2.1. Türkiye Dışında Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminin Temel Unsurları

Türkiye dışında ana dili olarak Türkçe öğretiminin temel unsurları arasında ilk sırada öğrenci gelmektedir. Zira yurt dışında Türkçenin ve Türk kültürünün yaşaması, yeni nesillere aktarılması hem öğrencilerle hem de öğrenci içindir. Öğrenci unsurunu program, ders kitabı / öğretim materyali ve öğretmen takip etmektedir.

Şekil 1: Türkçe Öğretiminin Temel Unsurları



2.1.1. Öğrenci

Yurt dışına işçi göçüyle başlayan süreç temelinde var olan başta Avrupa coğrafyasındaki Türkler günümüzde dördüncü nesle ulaşmıştır. Dördüncü nesil Türkler, aynı zamanda Türk nüfusunun eğitim çağındaki bireylerini de temsil etmektedirler. Türkiye dışında yaşayan Türklere ilişkin sayısal verilerin tespitinde yaşanan sıkıntılar aynı biçimde Türk öğrenciler için de geçerlidir. Günümüzde yurt dışında yaşayan Türk (Türk vatandaşı ve Türk kökenli olan) öğrencilerin sayının milyonun üzerinde olduğu tahmin edilse de kesin verilere ulaşmak güçtür. Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerle ilgili en derli toplu veriye 2000'li yılların başında rastlayabiliyoruz (Çalışma ve sosyal Güvenlik Bakanlığı 2005-2006 Raporu 2007; Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001).

Tablo 4: Ülkelere ve Eğitim Kademelerine Göre Türk Öğrenci Sayıları

Ülkeler	Okul Öncesi	İlköğretim	Ortaöğretim	Özel Eğitim	Mesleki Eğitim	Toplam
Almanya	73 767	281 462	85 987	24 249	95 098	560 563
Hollanda	-	48 637	11 900	4 000	7 800	72 337
Belçika	7 950	15 800	15 300	1 550	3 500	44 100
Fransa	19 204	59 924	4. 294	1 648	5 563	90 633
Danimarka	6 000	9 728	442	157	1 413	17 740
Avusturya	5 500	21 592	768	1 580	5 612	35 052
Avustralya	-	2 566	1 819	29	-	4 414
İngiltere	1 012	2 858	281	-	1 495	5 646
İsveç	4 065	6 820	1 965	47	-	12 897
İsviçre	3 488	1 5 527	479	2 394	1 825	23 713
Toplam	120 986	464 914	123 235	35 654	122 306	867 095

Kaynak: Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2001.

Çalışma ve sosyal Güvenlik Bakanlığı 2005-2006 Raporuna göre Belçika'da 4.878, Fransa'da 19.926, Avusturya'da 11.892, İsviçre'de 3.426, İsveç'te 2.991, İngiltere'de 4.300, Avustralya'da 3.464 ve Almanya'da 187.403 Türk öğrenci Türkçeyi ana dili olarak öğrenmiştir.

2.1.2. Program

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimine yönelik ilki 1969 yılında olmak üzere günümüze kadar toplam 8 programın yayımlandığı görülmektedir.

Son program 2018 yılında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) adıyla yayımlanmıştır. Sırasıyla yurt dışında yaşayan Türk çocukların yönelik hazırlanan öğretim programları şunlardır (Şen 2020):

1. Dış Ülkelerde Bulunan Türk İşçilerin İlkokul Çağındaki Çocukları İçin Devam Ettikleri Yabancı İlkokullarda, Ayrılabilen Zaman İçinde, Türkiye'den Gönderilen Öğretmenler Tarafından Yapılacak Türkçe, Din Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Program Taslağı (1969)

2. Dış Ülkelerdeki Türk İşçilerinin Çocuklarına Ait Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Bilgisi Programları (1980)

3. Yurt Dışındaki Türk İşçilerinin Çocukları İçin Türkçe Dersi Programı (1982)

4. Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları (1986)

5. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları (2000)

6. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretim Programı (1-10. Sınıflar) (2006)

7. Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar) (2009)

8. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) (2018)

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda 2018 yılında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,

- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir (s. 2).

Program, Türkçe merkeze alınarak dil becerileri alanında kazanımlar oluşturulmuştur. Kazanımlar sarmal yapıda, sayısı ve zorluğu seviyelere göre artan bir şekilde düzenlenmiştir. 1-4. seviye kazanımları temel kişiler arası iletişim becerilerini destekleyecek, 5-8. seviye kazanımları bilişsel akademik dil yeterliliğini destekleyecek şekilde düzenlenmiştir.

Ayrıca Program'da Ben ve Ailem; Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşam; Oyun ve Eğlence; Bayramlar ve Kutlamalar; Gezelim Görelim; Geçmişe Açılan Kapı; Sanat ve Edebiyat; İnsan ve Doğa olmak üzere 8 tema ve bu temalara ait alt temaların işlenmesi ön görülmüştür. Program'da dinleme /izleme için 18, konuşma için 16, okuma için 37, yazma için 22 kazanım belirlenmiştir. Program'da dil beceri alanlarına ve seviyelere göre kazanımların dağılımı tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda Beceri Alanlarına ve Seviyelere Göre Kazanımların Dağılımı

Dil Becerileri	1. Seviye	2. Seviye	3. Seviye	4. Seviye	5. Seviye	6. Seviye	7. Seviye	8. Seviye
Dinleme/izleme	6	8	7	7	6	7	9	9
Konuşma	5	6	6	6	7	7	8	8
Okuma	3	10	9	9	11	10	14	15
Yazma	3	5	6	6	8	8	11	11
Toplam	17	29	28	28	32	32	42	43

2.1.3. Ders Kitabı

Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ders kitaplarını ilk kez 2010 yılında yayımlamıştır8. Bu kitaplar Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar) esas alınarak hazırlanmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 1-3. Sınıflar; Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Mater-

[8] Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 1987 yılında yayımlanan *Türkçe Öğreniyorum 1-2-3.*

yali 4-5. Sınıflar; Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 6-7. Sınıflar; Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali 8-10. Sınıflar olarak 4 takım ders kitabı ve bu ders kitaplarına ait birer de çalışma kitabı hazırlanmıştır. Ayrıca ders kitaplarının nasıl kullanılması gerektiği ile Türkçe ve Türk kültürü derslerinde nerelere dikkat edilmesinin gerektiği hakkında bilgiler içeren bir de *Öğretmen Kılavuz Kitabı* aynı yıl yayımlanmıştır.

Tablo 6: Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali, Öğretmen Kılavuz Kitabı, Programı (2010)



2010 yılında yayımlanan ders kitapları alanda birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Öğretmenler tarafından kitapların öğrenci seviyelerine uygun bulunmadığı (Çelik ve Gülcü 2016), kitapların öğrenci seviyelerinin üzerinde ve etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekmekten uzak olduğu (Irmak, 2016), okunabilirlikten uzak olduğu (Özcan, 2013), kitaplarda dil ve anlatım, bilimsel içerik ve biçimsel görünüş açısından birçok eksikliğin olduğu (Bağcı Ayrancı, Mete ve Keskin 2017), yaş seviyelerine göre kitapların uygun özelliklere sahip olmadığı (Ateşal 2014) yönünde tespitler ortaya atılmıştır. 2018 yılında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nın yayımlanmasının ardından ders materyali hazırlama çalışmaları başlatılmış, 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle geçerli ders kitapları yayımlanmıştır. Materyaller temel olarak iki gruba ayrılmaktadır: Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık kitapları ve Türkçe ve Türk Kültürü Seviye kitapları.

Hazırlık kitapları ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kitabı olmak üzere üçlü bir set olarak tasarlanmıştır. Hazırlık kitapları; Hazırlık 1 ve 2 olmak üzere iki gruptur. Bu kitaplar, Türkçeyi hiç bilmeyen çocuklar için hazırlanmıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık kitapları Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (2013) temel dil kullanımı (A1-A2) yeterlilikleri dikkate alarak hazırlanmıştır.

Tablo 7: Türkçe ve Türk Kültürü Hazırlık Ders ve Çalışma Kitabı, Öğretmen Kitabı (1-2)



2018 yılında yayımlanan Program esas alınarak hazırlanan ders kitapları 8 seviyeden oluşmaktadır. Kitapların içeriği senaryo tabanlı bir anlayışla verilmiştir. Her seviyede her tema için bazen kahraman anlatıcılı bazen de hâkim anlatıcılı senaryolaştırma söz konusudur. 1. seviye ders kitabı okuryazarlığa hazırlık niteliğindedir. Henüz okuma yazma bilmeyen 6-7 yaş öğrencileri için hazırlanmıştır. Kitabın tamamında dinleme, konuşma; çizme, boyama, tamamlama (çizgi, resim, şekil vb.) çalışmalarına yer verilmiştir. 2. seviye, okuma yazmaya geçiş kitabıdır. Kitabın ilk beş teması ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, son üç teması bağımsız okuma ve yazma çerçevesinde hazırlanmıştır. 3 ve 4. seviye, temel düzey Türkçe dil yeterliliklerine ulaşan öğrencilerin bağımsız olarak kullanabileceği şekilde tasarlanmıştır. 1-4. seviye kitaplarda Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinde temel kişiler arası iletişim becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. 5-8. seviye kitaplarda Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel akademik dil yeterliliğinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Kitap setlerinin nasıl kullanılması gerektiği, Türkçe öğretiminde nelere dikkat edileceği ve etkinlik uygulamaları hakkında bilgilerin sunulduğu bir de Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi kitabı bulunmaktadır.

Tablo 8: Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları ve Programı ve Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi



Bu ders kitaplarının dışında daha önce ifade edildiği üzere ana dili derslerini köken ülkenin sorumluluğunda gerçekleştirmeyen ülke veya bölge/eyaletlerde verilen derslerde farklı ders kitapları kullanılabilmektedir. Miras dili/köken dili/ana dili dersi kapsamında yerel makamlarca yürütülen derslerin içeriği üzerinde Türkiye'nin bir tasarrufu bulunmamaktadır.

2.1.4. Öğretmen

Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi dersleri Millî Eğitim Bakanlığının görevlendirdiği öğretmenler ve yaşanılan ülkenin yerel makamları tarafından görevlendirilen (mahallen görevlendirme) öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Mahallen görevlendirmelerde ilgili ülke veya bölge/eyaletin kuralları geçerlidir. Mahallen görevlendirilen öğretmenlerin seçiminde Türkiye'nin bir tasarrufu bulunmamaktadır. Ancak ana dili öğretimini köken ülkenin sorumluluğuna bırakan ülke veya bölge/eyalette görev yapacak öğretmenlerin seçimi Millî Eğitim Bakanlığınca yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışında ana dili öğretimini yapmak üzere Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında 1 Numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi; Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin 5/6/2003 tarihli ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı; 21/10/2019 tarihli ve 20561233 sayılı Makam Oluru; Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun 06/12/2019 tarihli ve 128/2019 sayılı Kararı doğrultusunda öğretmen görevlendirmesi yapmaktadır.

Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni olarak görevlendirilebilmek için öncelikle Bakanlıkça belirlenmiş olan başvuru şartlarını taşıyor olmak gerekmektedir. 2020 yılı için belirlenen 12 maddelik başvuru şartları arasında eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında en az 5 yıl hizmeti bulunmak; fiilen çalışıyor olmak; görevlendirmeye esas yabancı dilde sınav başvurusunun son günü itibarıyla son 5 yıl içinde YDS veya YÖKDİL Sınavından en az "E/50 Puan" düzeyinde dil puanına sahip olmak maddeleri dikkat çeken şartlardandır (MEB 2020a).

Başvuru şartlarını taşıyan yurt dışında görevlendirilecek öğretmenler, "Mesleki Yeterlilik Sınavı" ile "Temsil Yeteneği Sınavı" olmak üzere iki aşamalı bir sınava girmektedir. Mesleki Yeterlilik Sınavı çoktan seçmeli teste dayanan bir sınavdır. 100 soru sorulmaktadır. Soruların konulara göre dağılımı tablo 9'da verilmiştir. Adayların yanlış cevapları dikkate alınmamakta, doğru cevaplar üzerinden 60 ve üzeri puan alan aday başarılı sayılmaktadır. Başarılı sayılan (başarı sıralaması ve kontenjan sayısı dikkate alınarak) aday Temsil Yeteneği Sınavı'na girmeye hak kazanır.

Tablo 9: Mesleki Yeterlilik Sınav Konuları, Soruların Konulara Göre Ağırlıkları ile Puan Değerleri

I	Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi vb.)	25 Puan
II	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgisi vb.	25 Puan
III	Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Mevzuat *(657 sayılı DMK'nın 1. Kısmı ile 4. Kısmın 7. Bölümü,) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 5682 sayılı Pasaport Kanunu, Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında 1 Numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi 6. Kısmın 10. Bölümü (Millî Eğitim Bakanlığı), 05/06/2003 tarihli ve 2003/5753 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı,	25 Puan
IV	Genel Kültür (Güncel Bilgiler, Uluslararası Kuruluşlar, Ekonomi vb.)	25 Puan
Toplam		100 Puan

Kaynak: *Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu,* 2020.

Temsil Yeteneği Sınavı, mülakat şeklinde Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından yapılan bir sınavdır. Komisyon üyelerinin tablo 10'da belirtilen konu başlıklarına ve puan değerlerine göre adaylara verdikleri puanların aritmetik ortalamasına göre başarı durumu belirlenir. Temsil Yeteneği Sınavı'nın baraj puanı 70'tir.

Tablo 10: Temsil Yeteneği Sınav Konuları ve Puan Değerleri

I	Türkçe (Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilgisi ve Anlam Bilgisi vb.)	25 Puan
II	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Tarihi, Türk Kültür ve Medeniyeti, Türkiye Coğrafyası, Vatandaşlık Bilgisi vb.	25 Puan
III	Genel Kültür, Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuatı	25 Puan
IV	Liyakati, Temsil Kabiliyeti, Tutum ve Davranışlarının Göreve Uygunluğu	25 Puan
Toplam		100 puan

Kaynak: *Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu*, 2020.

Her iki sınavı da başarıyla geçen Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni adayları ihtiyaca göre çeşitli ülkelere görevlendirilmektedir. Görevlendirme 1 yıllığına yapılmakta ancak görevlendirmeye sorun teşkil edecek bir durum ortaya çıkmadığı sürece her defasında 1 yılı geçmemek üzere 4 kez görev süresi uzatılabilmektedir.

23 Mart 2020 tarihinde yapılan Mesleki Yeterlilik Sınavı'na 4085 öğretmen başvuru yapmış, 837'si Temsil Yeteneği Sınavına girmeye hak kazanmıştır. 29 Haziran ve 14 Temmuz 2020 tarihleri arasında yapılan Temsil Yeteneği Sınavı'na giren 747 öğretmenden 291'i Türkçe ve Türk Kültürü öğretmeni olarak yurt dışında görevlendirilmek üzere başarılı bulunmuştur. 759 Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmeni çeşitli ülkelerde yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerini yürütmektedir. 2020 yılı verilerine göre ülkeler ve eyalet/şehirlerde görev yapan öğretmelere ilişkin sayısal veriler tablo verilmiştir (MEB 2020b).

Tablo 11: Ülkeler ve Eyalet/Şehirlere Göre Yurt Dışında Görevli Öğretmenlere İlişkin Sayısal Veriler

Ülke Adı	**Eyalet / Şehir**	**Öğretmen Sayısı**
Almanya	Berlin	28
	Düsseldorf	1
	Essen	4
	Frankfurt	46
	Hamburg	41
	Hannover	11
	Karlsruhe	119
	Mainz	12
	Münih	40
	Nürnberg	28
	Stuttgart	156
Belçika	Brüksel	26
	Nato Üssü	3
Birleşik Krallık	Londra	39
Romanya	Bükreş	12
Bosnahersek	Saraybosna	1
Arnavutluk	Tiran	2
Yunanistan	Batı Trakya	16
Bulgaristan	Sofya	3
Fransa	Paris	48
	Lyon	48
	Strazburg	42
İsviçre	Bern	30
İtalya	Milano	3
Toplam Öğretmen Sayısı		759

2.2. Türkiye Dışında Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Uygulamaları

Türkiye dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi temelde iki uygulamayla yapılmaktadır: Türkiye'nin sorumluluğunda yapılan ana dili öğretimi ve Türkiye'nin sorumluluğunda olmayan ana dili öğretimi. Tarihî süreçte ülkesinde işçi göçüne dayalı Türk nüfusu yoğunluğu olan ülkelerden bazıları Türk çocuklarına Türkçe öğretim etkinliklerini Türkiye'nin sorumluluğuna bırakırken diğer bazı ülkeler kendi iç politikaları doğrultusunda Türkiye'nin herhangi bir müdahalesi olmadan Türk çocuklarına Türkçe öğretim etkinliklerini düzenlemektedir. Almanya, Avusturya, İsviçre, Belçika, Fransa ve İngiltere'de ana dili öğretimi kapsamında Türkçe ve Türk kültürü dersleri seçmeli ders olarak düzenlenebilmekte ve Türkiye'den Bakanlıkça öğretmen görevlendirmesi yapılabilmektedir. Danimarka İsveç, İtalya (iki taraflı uygulama), Norveç, Avusturalya, ABD, Kanada'da Türkçe ve Türk kültürü / ana dili dersleri seçmeli olarak düzenlenebilmekte ancak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen görevlendirmesi bu ülkelere yapılamamaktadır. Hollanda'da ise ne Türkçe ve Türk Kültürü/ana dili dersleri seçmeli olarak düzenlenmekte ne de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen görevlendirmesi yapılabilmektedir.

2.2.1. Türkiye ile Eğitim İş Birliği Anlaşması Olan Ülkelerde Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi: Almanya

Almanya, Avusturya, İsviçre, Belçika, Fransa ve İngiltere'de ana dili öğretimi kapsamında Türkçe ve Türk kültürü dersleri seçmeli ders olarak düzenlenebilmekte ve Türkiye'den Bakanlıkça öğretmen görevlendirmesi yapılabilmektedir. Sayılan ülkeler arasında Almanya, yurt dışında yaşayan Türk öğrenci sayısının en yüksek olduğu ülkedir. Ayrıca Bakanlıkça 2020 yılında görevlendirilen 759 Türkçe ve Türk kültürü öğretmeninin 486'sı (%64) Almanya'ya görevlendirilmiştir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığının Avrupa'daki 33 eğitim ataşeliği / müşavirliğinden 13 eğitim ataşeliği (Berlin Eğitim Müşavirliğine bağlı 13 eğitim ataşeliği bulunmaktadır) yine Almanya'dadır. Tüm bu veriler, Almanya'yı ana dili olarak Türkçe öğretiminde diğer ülkelerden daha dikkat çekici hâle getirdiği söylenebilir. Bu sebeple Türkiye ile eğitim iş birliği anlaşması olan ülkelerde ana dili olarak Türkçe öğretimi Almanya örnekleminde ele alınmıştır.

2.2.1.1. Almanya'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi

1961 yılında 12.501 (11.923 erkek, 578 kadın) işçi ile başlayan hikâye, bugün sayısı 3 milyonu aşmış bir Türk nüfusunun hikâyesine dönüşmüş durumdadır. İlk giden işçiler, 1961 yılında F. Almanya ile yapılan İşgücü An-

laşması'na göre bir yıl9 (ihtiyaç olması durumunda iki yıl) çalışmak üzere Almanya'ya gittiklerini düşünmüşlerdi. Ancak 1964 yılına gelindiğinde Almanya'daki işçilere olan ihtiyaç devam ettiğinden Türkiye'ye dönmesi beklenen işçilerin çoğu dön(e)memiştir. Bunun üzerine 19 Mayıs 1964 tarihinde Bonn'da iki ülke yetkilileri bir araya gelerek İşgücü Anlaşması'nın devam etmesi yönünde bir protokole imza atmışlardır. Böylece "misafir / geçici işçi" (Gelekçi ve Köse 2009) olarak gelen Türk işçilerinin kalıcı olmaları yolundaki ilk işaretler belirmeye başlamıştır. Protokolle Almanya, bir yandan işçilerin ülkelerinde kalma sürelerini uzatırken bir yandan da işçilerin ülkelerinde kalıcı olmamaları için aile birleşiminin önüne geçmeye yönelik tedbirler almıştır. İşçilerin eş ve çocuklarının Almanya'ya ziyaret maksatlı kısa süreli gelişlerine izin verilmiş, ancak eşlerin Almanya'da çalışabilmeleri için ilgili makamlar tarafından gerekli ikamet izni verilmemiştir. Bununla birlikte Almanya'ya ailesini yanına getirmek isteyen işçinin, öncelikle belirli kurallara uygun bir konut temin etmiş olması, temin ettiği ev ile ilgili belgelerle birlikte talebini ilgili makamlara iletmiş olması gerekliydi (Dışişleri Bakanlığı 1973). Bu tedbirlerin ilk zamanlarda Türk işçileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çünkü 1974'e kadar Türk işçilerinin evlilik oranı Almanya'daki göçmen işçiler arasında %86 ile en yüksek seviyelerde iken ailelerini yanlarına getirten işçiler arasında Türk işçilerinin oranı %46'larda kalmıştır (Abadan-Unat 2006). Ailenin bir parçası olan çocuklar, 70'li yılların başına kadar yukarıda sayılan sebeplerin -ve daha fazlası- etkisiyle Almanya'daki göç hikâyesinin başkişisi olmadığından çocuklar için gerekli eğitim, öğretim, ana dili öğretimi gibi konular da çok dikkate alınmamıştır.

70'li yıllarda meydana gelen ekonomik kriz ve Almanya'nın çocuk parası ödemelerinde yeniden düzenlemeye gitmesi Türk çocuklarının Almanya'daki varlığını beklenmedik şekilde artırmıştır. Dünyayı etkisi altına alan petrol krizinden nasiplenen Almanya, 1973-74 yıllarında işçi alımını durdurmuş, sosyal yardım bütçesinden tasarruf yapmak amacıyla daha önce ebeveynin yerli ya da yabancı, çocuğunun ise ülkede ya da köken ülkede yaşaması fark etmeksizin ödenen çocuk parasının ödemelerinde değişikliğe gitmiştir. 1964-74 yılları arasında çocuğun hangi ülkede yaşadığına bakılmaksızın 25-70 DM (tek çocuk için 25 DM, 5+ çocuk için 70 DM) ödeme yapılırken 1975'ten sonra Almanya'da yaşayan çocuklar için 50-120 DM (tek çocuk için 50 DM, 3+ çocuk için 120 DM), köken ülkede yaşayanlar için 10-70 DM (tek çocuk için 10 DM, 5+ çocuk için 70 DM) ödeme yapılmıştır (Abadan-Unat 2006, s.

9 Türkiye F. Almanya İşgücü Anlaşması 12. madde: İşbu anlaşma makable şamil olarak 1 Eylül 1961'de yürürlüğe girecek, bir yıl için akdedilecek ve muteberlik süresinin sona ermesinden en geç üç ay önce iki hükûmetten biri tarafından feshedilmediği takdirde, kendiliğinden bir sene daha uzayacaktır.

67). Böylece Türkiye'den işçi alımı için kısıtlamaya gidilmiş olsa da aile birleşimleri artmıştır. Almanya'nın yaptığı bu tasarruf hamlesi Türk göçmen işçiler nezdinde tasarruftan ziyade kârlı bir duruma dönüşmüştür. Almanya'daki Türk işçiler, yanlarına eş ve çocuklarını alarak hem aile birliklerini sağlamış hem de o dönem için hatırı sayılır çocuk parası almıştır.

1973 -79 yılları arasında Almanya'da yaşayan Türkler içinde kadınların sayısı 300 binden 522 bine, 15-17 yaş arası çocukların sayısı 159 binden 420 bine ulaşmıştır (Nocera, 2018). 1975'ten sonra hızlanan aile birleşimleri ile 80'li yıllara gelindiğinde Türk çocukları artık hikâyenin başkişisi olmaya başlamıştır. Almanya'da genç nüfusun yoğunluğu giderek artmıştır. Genç nüfusun varlığı ile dil, kültür, eğitim konularına dikkat çekilmeye başlanmıştır.

Türkiye'nin Almanya dâhil yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hedefleri:

"Öğrencilerin Türk kültürü ile bağlarını devam ettirmek,

Ana dilleri olan Türkçeyi öğrenmelerini, unutmamalarını, geliştirmelerini ve onu sevmelerini sağlamak,

Onlara şerefli Türk milletine layık evlatlar olduklarını, Türk milletinin kabiliyet ve çalışkanlığını, kahramanlık ve fedakârlıklarını, doğruluğunu, insani duygularının yüceliğini kavratmak;

Yurda dönüşlerinde okullara veya çalışma hayatına kolaylıkla uyumlarını sağlamak;

Onlara Türk Yurdu, Türk Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti'nin idaresi hakkında bilgi vermek" (MEB 1980) idi.

Türkiye, aslında bu hedeflerle Türk eğitim sistemine uyumlu çocuklar yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu da Türkiye'nin verdiği eğitimin çocukların -ailelerin- döneceği planı üzerine olduğunu göstermektedir. Dördüncü madde bu durumun en açık ifadesidir. O dönemlerde "Almanya da Türk çocuklarının Türkiye ile olan kültürel bağlarının korunmasına büyük önem vermiştir" (Nocera 2018, s. 211). Çünkü Almanya'da Türk işçilerinin ve çocuklarının ülkelerinde kalıcı olmalarını istemiyor, planlamıyordu. 80'li yıllarda Almanya'da üç eğitim modeli ön plana çıkmıştır: Bavyera, Kuzey Ren Vestfalya, Berlin eğitim modelleri.

Bavyera modelinde Türk çocukları ağırlıklı olarak Türkçe öğretim veren sınıflara ayrıldı (Abadan-Unat 2007, s. 7). Bu modelde Türkçe eğitim, temel eğitim okullarında ilk sınıflarda 20 saat Türkçe eğitim Türk öğretmenler tarafından yapılırken, üst sınıflarda Türkçe / ana dili ders saati azaltılarak Almanca dersi saati artırılmıştır. Bu model, ana dili öğretimi açısından etkili

gibi görünse de aslında bir nevi toplumdan tecrit, Alman eğitim sisteminde Türk çocuklarının ileri kademelere ulaşmasının önüne geçmek idi. Bu modele eleştiri olarak Berlin modeli geliştirilmiş, bu modelde Türkçe / ana dili öğretimi görmezden gelinmiş, sadece Almanca eğitim verilmiştir (Abadan-Unat 2007). Türkçe öğretimi kültür ve ana dili öğretimi kapsamında öğleden sonra 5 saat, Türkiye'den gelen öğretmelerle yapılmıştır (Ergenç 1993). Bu modelin uygulandığı gruptaki çocuklarda da Almanca öğrenmede zorluk ve Almancanın kullanım zorunluluğu nedeniyle aile içi iletişimde ebeveynler ile çocuklar arasında kopukluk ortaya çıkmıştır. Kuzey Ren Vestfalya modelinde, karma öğretim denemesi yapılmış, ana dili öğretimi zorunluluk olarak görülmemiş, Türkçe birkaç ortaöğretim kademesinde birinci ya da ikinci yabancı dil olarak öğretilmiştir (Abadan-Unat 2007; Ergenç 1993). Ana dili dersinin zorunlu olmaması, Türkçenin okul programının dışında hafta sonu sivil toplum kuruluşlarının bünyesinde Türkiye'den gelen öğretmenlerle öğretilmesine sebep olmuştur.

Günümüze gelindiğinde Almanya'da Türkçenin ana dili olarak öğretiminde standart bir yapıya ulaşılmadığı görülmektedir. Almanya 16 eyaletten oluşmaktadır. Bu eyaletlerin her biri eğitim konusunda farklı uygulamalar sergileyebilmektedir. Federal Hükûmet eğitim de çok az rol almaktadır. Eğitimde söz eyalet yönetimlerindedir (Erginer 2009, s. 261). Dolayısıyla her eyaletin kendine göre göçmen kökenli öğrenciler/ köken dili / ana dili öğretimi için uyguladığı model değişiklikler göstermektedir. Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında eyaletler iki gruba ayrılmaktadır: 1. Ana dili eğitiminin kendi sorumluluklarında olduğunu kabul eden eyaletler (Bavyera, Rheinland-Pfalz, Hessen, Kuzey Ren-Vestfalya, Aşağı Saksonya), 2. Ana dili eğitiminin kendi sorumluluklarında olmadığını kabul eden eyaletler (Baden Württemberg, Saarland, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Berlin). Eyaletlerde benimsenen bu politika ana dili öğretiminin üç şekilde gerçekleşmesini beraberinde getirmiştir

- Alman okul idaresi tarafından finanse edilen ve içerik bakımından kontrol edilen ana dili dersi,
- Akdeniz ülkelerinin temsilcilikleri tarafından yürütülen ve onların sorumluluğunda sunulan ana dili dersi,
- Devletin yaptığı anlaşmalara dâhil olmayan ve özel olarak sunulan ana dili dersleri (akt. Yıldız 2012).

Göçmen kökenli veya iki dilli bireylerin ana dillerini öğrenmelerini sağlayıcı tedbirleri uygulayan eyaletlerde ana dili dersi ders programı dâhilinde veya ders programı haricinde iki yaklaşımla verilmektedir. Derslerin öğretmenleri mahallen atanmaktadır. Okulda verilemeyen ana dili dersi gönüllülük

esasına dayalı olarak hafta sonu veya okuldan arta kalan boş zamanlarda sivil toplum kuruluşlarının binalarında verilmektedir. Türkçe dersleri, Alman eğitim sistemine göre (eyaletlere göre değişen isimlerle) miras dili dersi, köken dersi, takviye dersi, ana dili tamamlama dersi (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht) (Çakır ve Yıldız 2016) gibi adlarla adlandırılırken Almanya'da yaşayanlarca Türk okulları, Türkçe konsolosluk dersleri, Bakanlıkça Türkçe ve Türk Kültürü dersi olarak adlandırılmaktadır. 80'lerden bugünlere gelindiğinde Türkiye'nin, Türkçe ve Türk Kültürü dersi aracılığıyla yetiştirmeye çalıştığı öğrenci profilinde epey değişikliğe uğramıştır. Çocukların Türkiye'ye dönüşü üzerine kurgulanan bir Türkçe öğretimi anlayışından uzaklaşılmış, çocukların iki dilli, iki kültürlü olduğu ve artık Türkiye'ye kitlesel bir dönüşün olmayacağı anlayışı temelinde bir Türkçe öğretimi kabul edilmiştir. 2020'lerin ana dili olarak Türkçe öğretiminde artık amaç Türkçe ve Türk Kültürü dersi aracılığıyla "yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Ana dili Türkçeyi daha etkin kullanmanın yanı sıra yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak, Türk kültürü ile bulundukları ülkenin kültürel ögelerini ilişkilendirerek kültürler arasılık özelliklerini geliştirmek dersin bir diğer amacıdır" (MEB 2018, s. 2).

2.2.1.1.1. Almanya'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi: Öğrenciler

Almanya'da ana dili olarak Türkçe öğretiminin öznesi, başkahramanı, en önemli unsuru öğrencilerdir. Dersler ancak öğrencilerin katılımları ile anlamlı hâle gelmekte ve amacına ulaşmaktadır. Almanya, yurt dışında yaşayan Türk nüfusu açısından yoğunluğun en yüksek olduğu aynı zamanda Türk öğrenci nüfusu bakımından da yoğunluğun en yüksek olduğu ülkedir. Öğrenci sayısındaki bu yüksek yoğunluk beraberinde Türkçenin ana dili olarak öğretimi açısından büyük sorumluluğu beraberinde getirmektedir.

Tablo 12: Almanya Eğitim Sistemine Dâhil Türk Öğrenciler (Ocak 2018)

Eyaletler	İlkokul	Orta Okul	Lise	Meslek lisesi/ okulu	Diğer/ förderschule	Toplam
Berlin	2.534	2.954	1.637	2.425	254	9.804
Baden Württemberg	4.227	9.685	2.422	18.400	1.567	36.301
Aşağı Saksonya	16.120	-	18.516	4.812	-	39.448
Bremen	1.999	-	542	1.389	-	3.930
Saksonya Anhalten	128	-	29	30	-	187

Bavyera	2.235	5.690	1.611	11.209	686	21.431
Rheinland-pfalz	1.035	2.272	503	4.326	218	8.354
Saarland	559	451	118	603	52	1.783
Hamburg	3.224	3.389	893	1.416	-	8.922
Schleswig Holstein	2.797	2.229	526	730	-	6.282
Kuzey Ren Vestfalya	6.144	21.114	7.713	22.478	-	57.449
Hessen	1.636	3.864	2.786	8.931	619	17.836
Toplam	42.638	51.648	37.296	76.749	3.396	211.984

Kaynak: Öztürk, 2018: 385.

211.984 Türk (Alman vatandaşı Türk kökenliler hariç) öğrencinin Türk nüfusuna paralel olarak Kuzey Ren Vestfalya (57.449), Aşağı Saksonya (39.448), Baden Württemberg (36.301) eyaletlerinin ilk üç sırayı aldığı görülmektedir. Tablo verilerine göre Alman eğitim sistemine dâhil ilkokulda 42.638, ortaokulda 51.648, lisede 37.296, mesleki eğitimde 76.749, diğer eğitim kurumlarında 3.396 ve toplamda 211.984 Türk vatandaşı öğrenci bulunmaktadır. Ancak bu verilerde şu unutulmamalıdır: Sayısal veriler, Türk vatandaşlığı olan öğrencileri kapsamaktadır. 2000 yılından geçerli olmak üzere vatandaşlık kanunundaki düzenlemeyle yabancı anne ve babanın çocuğu olarak Almanya'da doğan çocuk, anne veya babadan biri sekiz yıldır Almanya'da ikamet ediyorsa veya süresiz ikamet izni varsa Alman vatandaşlığını kazanmaktadır.

Dolayısıyla Almanya'da yaşayan ve Alman eğitim sistemine dâhil Türk öğrenci sayısını kesin saylarla ifade etmek mümkün görünmemektedir. Almanya'da yaşayan eğitim çağındaki Türk öğrenciler için kesin bir sayı vermek mümkün olmasa da bir tahmin yürütmek mümkündür. Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi (2006)'ne göre 2006 itibarıyla Alman eğitim sisteminde 562.907 Türk öğrenci bulunmaktadır. Bu veriyle 2020'li yıllara gelindiğinde Alman eğitim sisteminde ortalama 600+ bin civarında Türk öğrencinin (Alman ve Türk vatandaşı) olduğu tahmin edilebilir.

Tablo 13: Mahallen ve MEB Tarafından Görevlendirilen Öğretmenlerce Verilen Türkçe Derslerine Devam Eden Öğrenci Sayıları

Ataşelik Görev Bölgesi	Mahallen Görevlendirilen Öğretmenlerce Verilen Türkçe Dersleri Öğrenci Sayıları	MEB Tarafından Görevlendirilen Öğretmenlerce Verilen TTKD Öğrenci Sayıları	Toplam
Berlin	1.624	1.872	3.727
Düsseldorf	12.414	-	12.414
Essen	11.041	113	11.177
Köln	10.510	-	10.510
Münster	9.124	-	9.124
Kuzey Ren-Vestfalya Toplam	43.089	-	-
Hamburg	900	1.620	2.576
Hannover	3.894	680	4.703
Karlsruhe	-	6.602	6.749
Mainz	6.125	473	6.475
Münih	-	2.442	2.658
Frankfurt	4.065	3.780	7.302
Nürnberg	-	1.507	1.386
Stuttgart	-	8.926	9.992
Toplam	59.697	28.015	88.793

Kaynak: Berlin Eğitim Müşavirliği 2021

Almanya'da ana dili olarak Türkçeyi öğrenen öğrenci grubuna bakıldığında toplam (ana dili takviye dersi/köken dili dersi/ miras dili dersi ve Türkçe ve Türk kültürü dersi) 88.793 öğrencinin derslere katıldığı görülmektedir. Türkçe öğrenmeye yönelik talebin en fazla Düsseldorf, Essen, Köln, Stuttgart şehirlerinde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Berlin Eğitim Müşavirliği Türkçe ve Türk kültürü dersini alan öğrencilerin Türkçe dil beceri seviyelerine yönelik sayısal verileri paylaşmıştır.

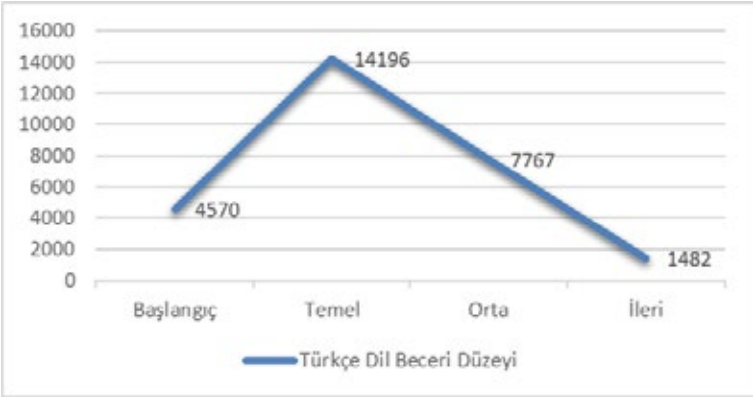
Tablo 14: Türkçe Türk Kültürü Dersine Devam Eden Öğrencilerin Türkçe Dil Beceri Seviyeleri

Düzey	Başlangıç		Temel		Orta		İleri		Toplam
Cinsiyet	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
6 Yaş	403	360	356	357	4	1	0	0	1.481
7 Yaş	894	850	1.423	1.333	25	11	0	1	4.537

Düzey	Başlangıç		Temel		Orta		İleri		Toplam
Cinsiyet	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
8 Yaş	632	656	1.841	1.856	276	223	8	9	5.501
9 Yaş	197	197	2.010	1.910	807	711	20	10	5.862
10 Yaş	111	114	1.022	1.100	869	810	51	38	4.115
11 Yaş	37	36	246	239	702	616	87	63	2.026
12 Yaş	10	18	127	128	602	601	131	130	1.747
13 Yaş	6	6	61	65	459	455	161	141	1.354
14 Yaş	3	1	24	50	192	152	180	148	750
15 Yaş	25	14	24	24	117	134	180	124	642
Toplam	2.318	2.252	7.134	7.062	4.053	3.714	818	664	28.015

Kaynak: Berlin Eğitim Müşavirliği 2021

2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Türkçe ve Türk kültürü derslerine (TTKD) devam eden 28.015 öğrenciden 4.570 öğrenci başlangıç, 14.196 öğrenci temel, 7.767 öğrenci orta, 1.482 öğrenci ileri düzeyde dil becerisine sahiptir. 4.570 başlangıç düzeyindeki öğrencilerin 2.318'i kız, 2.252'si erkek; 14.196 temel düzeydeki öğrenciden 7.134'i kız, 7.062'i erkek; 7.767 orta düzey öğrenciden 4.053'ü kız, 3.714'ü erkek; 1.482 ileri düzey öğrenciden 818'i kız, 664'ü erkek öğrencidir. Bu veriler de kız öğrencilerin hem dil başarısı hem de derse devam oranlarında erkeklerden önden olduklarını göstermektedir.



Grafik 1: 6-15 Yaş Aralığı Öğrencilerin Türkçe Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Yaş aralığı dikkate alınmaksızın ilgili sayılar değerlendirildiğinde derse devam eden öğrencilerin %51'nin temel düzeyde olduğu sadece %5'lik dilimde kalan öğrencilerin ileri düzey Türkçe dil becerilerine sahip olduğu görülmektedir. İleri düzey Türkçe dil becerilerine sahip öğrenci sayısının azlığı, üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konudur.



Grafik 2: Yaşa Göre Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Katılım Durumu

Grafikte görüldüğü üzere Türkçe ve Türk kültürü dersine katılım 9 yaşa kadar artma eğilimindedir. Ancak 10 yaş ve sonrasında derse olan ilgide ciddi bir düşüş yaşamaktadır. Demir ve Yapıcı (2007), "genel olarak, temel dil becerilerinin 5-6 yaşlarına kadar kazanıldığına, dili ustaca kullanabilme becerilerinin ise 5-6 yaşından sonra gelişmeye başlayıp on yaşına kadar sürdüğüne"; Çifci (1998) ise ana dili öğretiminin 4-15 yaş aralığında kesintisiz devam ettirilmesi gerektiğine vurgu yapar. Grafikteki düşüş, Almanya'da yaşayan 10-15 yaş aralığındaki çoğu çocuk için ana dili öğretiminin kesintiye uğraması anlamına gelmektedir.

2.2.1.1.2. Almanya'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi: Öğretmenler

Almanya'nın Bavyera, Rheinland-Pfalz, Hessen, Kuzey Ren-Vestfalya ve Aşağı Saksonya eyaletlerinde mahallen görevlendirilen öğretmenlerle ana dili öğretimi yapılmaktadır. Dersin içeriğine Türkiye'nin doğrudan herhangi etkisi, katkısı olamamaktadır. Baden Würtemberg, Saarland, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein ve Berlin eyaletlerinde ise Türkçe ve Türk kültürü dersleri okullarda okul programı içinde ya da dışında yürütülebilmektedir.

Tablo 15: Almanya'da Millî Eğitim Bakanlığınca Görevlendirilen Öğretmen Sayıları ve Görev Bölgeleri

Görev Bölgesi	Öğretmen Sayısı
Berlin	28
Düsseldorf	1
Essen	4
Frankfurt	46
Hamburg	41
Hannover	11
Karlsruhe	119
Mainz	12
Münih	40
Nürnberg	28
Stuttgart	156
Toplam	486

Kaynak: MEB, 2020b.

2020 itibarıyla tablo 15'te görüleceği üzere toplam 486 öğretmenin 275'i Stuttgart ve Karlsruhe'de görev yapmaktadır. Düsseldorf ise 1 öğretmen ile görevlendirmenin en az olduğu şehirdir. Almanya'da yukarıda da ifade edildiği gibi ana dili dersleri mahalli makamlarca görevlendirilen öğretmenleri tarafından da verilmektedir. Yine 2020 yılı itibarıyla mahallen görevlendirilen 863 öğretmen bulunmaktadır. Berlin, Düsseldorf, Essen, Köln, Münster mahallen görevlendirmenin en yoğun olduğu şehirlerdir. Karlshure, Münih, Frankfurt, Nürnberg, Stuttgart şehirlerinde ise Türkçe öğretimi tamamen Türkçe ve Türk kültürü dersi aracılığıyla MEB öğretmenlerince yapılmaktadır.

Tablo 16: Almanya'da Mahallen Görevlendirilen Öğretmen Sayıları ve Görev Bölgeleri

Ataşelik Görev Bölgesi		Mahallen Atanan Öğretmen
1	Berlin	31
2	Düsseldorf	166
3	Essen	140
4	Köln	192
5	Münster	137
Kuzey Ren-Vestfalya Toplam		550

Ataşelik Görev Bölgesi		Mahallen Atanan Öğretmen
6	Hamburg (H)	71 (H)
	Schleswigholstein (SH)	- (SH)
7	Hannover	47
	Bremen	4
AS+Bremen Toplam		51
8	Karlshure	-
9	Mainz	75
10	Münih	-
11	Frankfurt	-
12	Nürnberg	-
13	Stuttgart	-
Toplam		**863**

Kaynak: Berlin Eğitim Müşavirliği, 2021.

2.2.1.1.3. Almanya'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi: Program ve Öğretim Materyalleri

Almanya'da Türkçe ve Türk kültürü dersi kapsamında gerçekleştirilen Türkçe öğretimi etkinliklerinde 2018 yılı itibarıyla Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı dikkate alınmaktadır. 2019 itibarıyla da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı esas alınarak hazırlanmış Türkçe ve Tük Kültürü ders kitapları (sekiz seviye, hazırlık 1-2) kullanılmaktadır. Mahallen görevlendirilen öğretmenler tarafından gerçekleştirilen Türkçe öğretim etkinliklerinde ise program ve ders materyalleri her eyalet veya şehirde sorumlu makamlarca belirlenmektedir. Bu nedenle standart bir program veya ders materyali bulunmamaktadır. Ana dili derslerinin okullarda verilebilmesi öğrenci/veli talebine bağlı olarak gerçekleşmektedir. Ana dili dersi almak isteyen öğrenci/veliler okul idaresine isteklerini belirtir dilekçelerini sunmaktadır. Dersin açılabilmesi için 12 velinin dilekçesine ihtiyaç vardır (bakınız ek 1).

2.2.2. Türkiye ile Eğitim İş Birliği Anlaşması Olmayan Ülkelerde Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi: Hollanda

Danimarka, İsveç, Norveç, Avusturalya, ABD, Kanada'da Türkçe ve Türk Kültürü / ana dili dersleri seçmeli olarak düzenlenebilmekte ancak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen görevlendirmesi bu ülkelere yapılamamaktadır. Hollanda'da ise ne Türkçe ve Türk Kültürü/ana dili dersleri seçmeli olarak düzenlenmekte ne de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen görevlendirmesi yapılabilmektedir. Hollanda, Türk kökenli öğrenci nüfusu sıra-

lamasında Almanya, Fransa'dan sonra üçüncü sırada gelmektedir. Almanya ve Fransa'da ana dili öğretimi iki ülkenin ortaklığında ilerlerken Hollanda, Türk kökenli öğrencilerin ana dillerini öğrenmelerinde Türkiye'nin herhangi bir sorumluluk almasını kabul etmemektedir. Ana dili eğitimini köken ülke sorumluluğuna bırakmayan ülkeler arasında Hollanda Türk kökenli öğrenci sayısı bakımından birinci sıradadır. Bu sebeple Türkiye ile eğitim iş birliği anlaşması olmayan / ana dili öğretimini köken ülke sorumluluğuna bırakmayan ülkelerde ana dili olarak Türkçe öğretimi Hollanda örnekleminde ele alınmıştır.

2.2.2.1. Hollanda'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi

25 maddeden oluşan Türkiye-Hollanda İşgücü Anlaşması 19 Ağustos 1964 tarihinde Lahey'de imzalanmıştır. Her iki taraf, bu anlaşmayla, ülkeler arasındaki dostluk bağları, karşılıklı işgücü ihtiyaçları göz önüne alındığında, Türk işçilerinin Hollanda'da çalışmalarının iki ülkenin yararına olacağında mutabık kalmıştır. Anlaşmanın ardından ilk yıl 2.958 Türk işçi, Hollanda'ya gitmiştir. Giden işçiler geçici bir süre Hollanda'da çalışıp döneceklerdi. Ancak Almanya'da olduğu gibi geçici işçiler, kalıcı işçiler olmuştur. Yıllar içinde de Türkler Hollanda'da yaşayan yabancılar / farklı etnik gruplar içinde (Fas: 408 864, Surinam: 356 402, Endonezya: 356 029) (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2021) ilk sırayı almıştır.

Hollanda'da 36.432'si kadın, 37.405'i erkek olmak üzere toplam, 73.837 Türk vatandaşı yaşamaktadır (bk. Tablo 3). Bununla birlikte Hollanda Merkezi İstatistik Bürosunun (Centraal Bureau voor de Statistiek: CBS) 9 Nisan 2021 verileri 197.446'sı Türkiye doğumlu olan (birinci nesil); 219.418'i bir veya ikisi Türkiye'de doğan (ikinci nesil) 416.864 Türk-Hollandalı (CBS, 2020) olduğunu göstermektedir.

Türk kökenli nüfus, Hollanda'da yabancı nüfus içinde ilk sırada yer alsa da ana dili öğrenimi ve öğretimi haklarını elde etme noktasında özellikle son yıllarda ciddi sorunlar yaşamaktadır. Hollanda'da göçmenlerin / yabancıların ana dilinde eğitim alma ve ana dilini öğrenme ile ilgili haklarının ilk kez 1950'lerin başında ülkedeki Ambonezli (Endonezya'dan göç etmiş, Moluk ırkına mensup Endonezyalı) çocuklarla gündeme geldiği görülmektedir. Daha sonra işçi göçünün yoğunluk kazandığı 1960'lı yılların sonlarına doğru İspanyol velilerin isteği üzerine Zaandam şehrinde ana dili eğitimi başlamıştır (Bingöl ve Özdemir 2014). 1970'li yıllar, özellikle 1975'ten itibaren, Türk nüfusu, aile birleşimleri ile nitelik değiştirmiştir. Türk nüfusunda çocukların, gençlerin ve kadınların oranları artmıştır (Özyurt 2000). Bu artış ve İspanyol çocukların ana dili eğitimi alıyor olmaları beraberinde Türkçenin ana dili olarak öğretimi çabalarını ortaya çıkarmıştır.

"1971 yılında, Amsterdam'daki Yabancı İşçiler Sosyal Yardım ve Dayanışma Enstitüsü, Türk ve Faslı çocuklar için ana dili ve kültürü eğitimini başlatmıştır. 1974 yılında, ana dili olarak Türkçe eğitiminin organizesi okullara verilmiştir. Bu dönemde Eğitim ve Bilim Bakanlığı Türk çocuklarının da içinde olduğu göçmen kökenli çocukların ana dili ve kültür eğitimi masraflarını karşılamayı üstlenmiştir. 1998 yılında, Ana Dili ve Kültürü Eğitimi (AKE) [Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC)] adıyla verilen Türkçe dersleri, Yaşayan Yabancı Dillerde Eğitim (YYDE) [Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT)] adıyla verilmiştir" (Pilancı, 2006, s. 146). "Hollanda Hükümeti, 1998 yılında çıkardığı OALT (Yaşayan Yabancı Dillerde Eğitim) yasasıyla ana dili derslerinin haftada 1.5 saat olmak üzere temel okullardaki ilk 4 sınıfta okul saatleri içerisinde, 5-8. sınıflarda ise okul saatleri dışında verilmesi hükme bağlanmıştır. Ayrıca, anılan yasa için 4 yıllık bir uygulama süresi belirlenmiştir. Bu sürenin bitiminde, ana dili derslerine yapılan ödenek kesilmiş ve Türkçe Ana Dili dersleri Ağustos 2004 tarihinden itibaren okullardan fiilen kaldırılmıştır" (MEB 2006, s. 148).

Görüldüğü üzere Hollanda, ilk etapta göçmen işçilerin ülkelerine döneceğini düşündüğünden Türk çocuklarının da dâhil olduğu misafir işçi çocuklarının ana dilinde eğitim almalarını destekleyen bir politika benimsemiştir.

1974 yılına kadar, Türk çocuklarının Türkiye'ye döndüklerinde ana dillerinde iletişim sorunu yaşamamaları, Türk eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için Türkçeyi öğrenmeleri desteklenmiştir.

1974 yılından sonra geri dönüşler beklenen oranda olmayınca ve aile birleşimleri artınca Hollanda ana dili eğitimine yönelik yeni bir politika belirlemiştir. Bu politikaya göre: madem Hollanda'da geçici olduğu düşünülen işçiler ve çocukları kalıcı oldu o hâlde Hollanda toplumuna uyum sağlamalıdırlar. Uyumun yolu da Hollanda dilini ve kültürünü bilmekten geçer. Fakat geçici olanlar için ana dili eğitimi verilebilir.

İkinci aşamada benimsenen politikada, kimin geçici kimin kalıcı olduğunu belirlemedeki güçlükler nedeniyle ana dili eğitimi ilkokullarda haftada beş saat olmak üzere yine devam etmiştir (Sevinç 1999, s. 46).

Üçüncü aşamada yani 1998 yılından sonra, dönüşe yönelik düşüncenin tamamen ortadan kalkmasıyla, Türkçe, ana dili statüsünde değil yaşayan yabancı dil statüsünde öğretilmiştir. Türkçe okul programına dâhil olmadan veli isteğine bağlı olarak açılabilen, öğrencinin akademik başarı notuna etki etmeyen bir ders olmuştur.

Son aşamada ise 2004 yılından itibaren Hollanda okullarda ana dili öğretimine yönelik yapılacak her türlü etkinlik için maddi desteğini çekmiş, bu

kararla birlikte ana dili olarak Türkçe öğretimi okullarda fiilen bitmiştir (Yağmur 2010).

Şekil 2: Hollanda'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminin Kronolojisi



2.2.2.1.1. Hollanda'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi: Öğrenciler

Hollanda'da 2004 yılı verilerine göre İlköğretimde 55.237, Ortaöğretimde 26.262, Özel Eğitimde 4.422, Yüksek Öğretimde 6.557, Toplamda 92.478 Türk çocuğu eğitim almıştır. Yine o dönemde Türkçe ana dili derslerine 2.000 öğrenci devam etmiştir (MEB 2006, s. 147). Nitekim 2004 yılından sonra ana dili eğitimi okullarda fiilen kaldırıldığı için Türk çocuklarının ana dili eğitimleri ile ilgili verilere ulaşabilmek de pek mümkün olamamaktadır. Bununla birlikte Hollanda Merkezi İstatistik Bürosu 2017-18 eğitim öğretim yılında, genel ve mesleki eğitimdeki Türk kökenli öğrencilerin toplam 122.461 kişi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 17: 2017-18 Eğitim Öğretim Yılı Genel ve Mesleki Eğitimdeki Türk Öğrencilerin Sayısı ve Dağılımı

Okul Türü	Türk Öğrenci
Okul Öncesi ve İlköğretim	39.034
Toplam Ortaöğretim	28.611
Ortaöğretim (Meslek-MBO)	20.660
Yüksek Öğrenim	17.047
Yüksekokul (Meslek-HBO)	12.481
Üniversite	4.628
Sürekli Genel Yetişkin Eğitim Programı (VAVO)	678

Kaynak: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2018.

2.2.2.1.2. Hollanda'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi: Öğretmenler

Hollanda'da yaşayan Türk kökenlilerin ana dili eğitimi, 1960'ta imzalanan Hollanda-Türkiye Kültür Anlaşması, Göçmen İşçinin Hukuki Statüsü Hakkında Avrupa Sözleşmesi, Avrupa Sosyal Şartı yasal zemininde gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda 1976 yılına kadar Türkiye'den öğretmen görevlendirmesi ile Türkçe dersleri yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığınca Hollanda'ya 1976 yılına kadar toplam 24 öğretmen görevlendirmesi yapılmıştır. 1976 yılından sonra Hollanda hükümeti, göçmen Türk çocuklarının ana dili eğitimlerini Türkiye'den gelen öğretmenlerle değil, Hollanda'da yaşayan Türkler arasından görevlendirdiği kişilerce Türkçe eğitimi verilmesi yolunu seçmiştir. 2004 yılına kadar mahallen 630 öğretmen Türkçe dersleri için görevlendirilmiştir (MEB 2006). Bu öğretmenlerden de yaklaşık yarısı dersleri fiili olarak yürütmüştür. Süreç içinde ana dili derslerine görevlendirilen öğretmenler ya başka branşlara kaydırılmış ya da eğitim sisteminden tasfiye edilmiştir. 2005 yılından itibaren de okullarda ana dili derslerinin kaldırılmasıyla Türkçe dersleri de kaldırıldığından ne mahallen ne de Türkiye tarafından öğretmen görevlendirmesi yapılmamıştır.

2.2.2.1.3. Hollanda'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi: Program ve Öğretim Materyalleri

Hollanda'da ana dili olarak Türkçe öğretiminin geçmişten günümüze en temel sorunlarından biri de program ve öğretim materyali eksikliğidir. Yağmur (2006)'un aktardığına göre Hollanda'da ana dili öğretimi hiçbir zaman sistemli ve planlı yapılmadığından ana dili öğretimine yönelik örnek bir program, hedeflenen bir kazanım listesi, nitelikli ve yeterli öğretim materyali de oluşturulmamıştır. Hollanda 2004 yılına kadar, göçmenlerin/yabancıların ana dili eğitimini köken ülke sorumluluğuna bırakmadığından Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programları ve ders kitapları bu ülkede kullanılmamıştır. "Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, Türkçe ders kitaplarını Hollanda üniversitelerinin Dil Bilimi bölümlerinde ve Türkoloji kürsülerinde görev yapan Türk öğretim üyelerine hazırlatmaktadır. Kitap basımının tüm maliyeti anılan bakanlık tarafından karşılanmaktadır." (MEB 2006, s. 149). Bunun dışında özel yayın evlerinin yayınları da Türkçe öğretiminde materyal ihtiyacını karşılamıştır. Sevinç (1999), Türkçe dersleri kaldırılmadan önceki süreçte ders kitaplarının sayıca ve çeşit olarak yeterli olduğunu ancak ders kitaplarının niteliksiz olduğunu aktarmaktadır. 2004 yılından sonraki süreçte ise Türkçe öğretimine yönelik öğretim materyalleri özel yayın evleri tarafından hazırlanmaktadır. Türkçe öğretimine yönelik Hollanda özelinde hazırlanmış bir öğretim programına da rastlanmamıştır.

Tablo: 1986 Yılına Ait Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Kullanılan Kitaplar



SONUÇ

Türkiye dışında ana dili olarak Türkçenin öğretimi; başta Almanya olmak üzere İsviçre, Fransa, İngiltere, Ukrayna, İtalya, Belçika gibi ülkelerde Türkiye'den Millî Eğitim Bakanlığınca görevlendirilen öğretmenlerle Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında gerçekleştirilmektedir. Danimarka, İsveç, Norveç, Avusturalya, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada gibi ülkelerde Türkçe ve Türk kültürü / ana dili dersleri seçmeli olarak düzenlenebilmekte ancak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen görevlendirmesi bu ülkelere yapılamamaktadır (ikili anlaşmalar olmadığı için). Hollanda örneğinde olduğu gibi bazı ülkelerde ise eğitim sisteminde göçmenlere yönelik ana dili öğretimi olmadığından Türkçenin ana dili olarak öğretimi tamamen özel çabalarla gerçekleştirilmektedir. Yurt dışında öğretmenlerin görevlendirilmesinde yukarıda da ifade edildiği gibi Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bu sorumluluk kapsamında her yıl yapılan öğretmen görevlendirilmesinde iki aşamalı bir eleme/seçme süreçi takip edilmektedir. Birinci aşamayı mesleki yeterlik sınavı, ikinci aşamayı temsil yeteneği sınavı oluşturmaktadır. Türkiye dışında ana dili olarak Türkçenin öğretimi hâlihazırda Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-8. Seviye) (2018) ve bu Program'a göre hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları (8 seviye ve Hazırlık 1-2) aracılığıyla yürütülmektedir.

Ek 1

Türkisches Generalkonsulat Karlsruhe

Abteilung für Bildungswesen

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Başvuru Dilekçesi ve Rıza Beyanı
Anmeldeformular und Einverständniserklärung für den muttersprachlichen Türkischunterricht

Eğitim-Öğretim Yılı Schuljahr	2021/2022
Öğrencinin Adı-Soyadı Vor- und Nachname des Schülers	
Okulun Adı Name der Schule	
Sınıf/Klasse	
Telefon des Erziehungsberechtigten	

Yukarıda bilgileri yazılı çocuğumun **2021/ 2022** Eğitim-Öğretim yılında Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılmasını istiyorum.
Hiermit möchte ich, dass mein Kind im Schuljahr 2021/ 2022 an dem türkischen muttersprachlichen Zusatzunterricht regelmäßig teilnimmt.

a) Yazılı olarak başvurmadığım sürece beyanım geçerlidir.
Meine Anmeldung bleibt bis zu meiner schriftlichen Abmeldung gültig.

b) Çocuğumuzun karnesinde Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin değerlendirmenin yer almasını istiyor musunuz?
Möchten Sie, dass die Bewertung bezüglich des türkischen muttersprachlichen Zusatzunterrichts auf dem Zeugnis Ihres Kindes vermerkt wird?

EVET / JA ☐ HAYIR / NEIN ☐

c) Türkçe derslerinde yapılan etkinlik ve kutlamalarda çocuğumun fotoğrafının/videosunun çekilmesine ve kullanılmasına **izin veriyorum.**
Ich bin damit einverstanden, dass die Fotos / Videos meines Kindes während der Aktivitäten und Feiern im Türkischunterricht aufgenommen und verwendet wird.

EVET / JA ☐ HAYIR / NEIN ☐

d) Türkçe derslerinde yapılan etkinlik ve kutlamalarda çocuğumun fotoğrafının/videosunun çekilmesine, resmi platformlarda ve/veya okul sosyal medya gruplarında kullanılmasına **izin veriyorum.**
Ich bin damit einverstanden, dass die Fotos / Videos meines Kindes während der Aktivitäten und Feiern auf offiziellen Plattformen und/oder Social-Media-Gruppen der Schule aufgenommen und verwendet wird.

EVET / JA ☐ HAYIR / NEIN ☐

e) Çocuğumun Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim platformu EBA'dan yararlanmasını onaylıyorum.
Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind von der Fernunterrichtsplattform EBA des Bildungsministeriums profitiert.

EVET / JA ☐ HAYIR / NEIN ☐

Velinin adı-soyadı /
Name des Erziehungsberechtigten: ..... İmza/**Unterschrift**.....

Tel: ..... E-Mail: .....

Tarih /**Datum**. ...../.../20..----------

Türkischlehrer/ in : .....
Tel: ..... **E- Mail**: .....

Bilgi \ Hinweis:
1) Bu formun Konsolosluğa iletilmek üzere Türkçe öğretmenine verilmesini onaylıyorum. **Ich bin damit einverstanden, dass dieses Formular an die türkische Lehrer/innen übermittelt wird, damit es an das Konsulat weitergeleitet wird.**
2) Bu bilgiler sadece anadil dersinin uygulanabilmesi için kullanılacaktır ve başka kurumlara ve kişilere verilmeyecektir. **Diese Daten werden nur zur Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts verwendet und werden nicht an weitere Stellen und Personen übermittelt.**

http://www.asg-loe.de/dbab021878/images/Anmeldeformular_f%C3%BCr_T%C3%BCrkischunterricht.pdf

Ek 1

Türkisches Generalkonsulat Karlsruhe

Abteilung für Bildungswesen

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Başvuru Dilekçesi ve Rıza Beyanı
Anmeldeformular und Einverständniserklärung für den muttersprachlichen Türkischunterricht

Eğitim-Öğretim Yılı Schuljahr	2021/2022
Öğrencinin Adı-Soyadı Vor- und Nachname des Schülers	
Okulun Adı Name der Schule	
Sınıf/Klasse	
Telefon des Erziehungsberechtigten	

Yukarıda bilgileri yazılı çocuğumun **2021/ 2022** Eğitim-Öğretim yılında Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılmasını istiyorum.
Hiermit möchte ich, dass mein Kind im Schuljahr 2021/ 2022 an dem türkischen muttersprachlichen Zusatzunterricht regelmäßig teilnimmt.

a) Yazılı olarak başvurmadığım sürece beyanım geçerlidir.
Meine Anmeldung bleibt bis zu meiner schriftlichen Abmeldung gültig.

b) Çocuğumuzun karnesinde Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin değerlendirmenin yer almasını istiyor musunuz?
Möchten Sie, dass die Bewertung bezüglich des türkischen muttersprachlichen Zusatzunterrichts auf dem Zeugnis Ihres Kindes vermerkt wird?

EVET / JA ☐ HAYIR / NEIN ☐

c) Türkçe derslerinde yapılan etkinlik ve kutlamalarda çocuğumun fotoğrafının/videosunun çekilmesine ve kullanılmasına **izin veriyorum.**
Ich bin damit einverstanden, dass die Fotos / Videos meines Kindes während der Aktivitäten und Feiern im Türkischunterricht aufgenommen und verwendet wird.

EVET / JA ☐ HAYIR / NEIN ☐

d) Türkçe derslerinde yapılan etkinlik ve kutlamalarda çocuğumun fotoğrafının/videosunun çekilmesine, resmi platformlarda ve/veya okul sosyal medya gruplarında kullanılmasına **izin veriyorum.**
Ich bin damit einverstanden, dass die Fotos / Videos meines Kindes während der Aktivitäten und Feiern auf offiziellen Plattformen und/oder Social-Media-Gruppen der Schule aufgenommen und verwendet wird.

EVET / JA ☐ HAYIR / NEIN ☐

e) Çocuğumun Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitim platformu EBA'dan yararlanmasını onaylıyorum.
Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind von der Fernunterrichtsplattform EBA des Bildungsministeriums profitiert.

EVET / JA ☐ HAYIR / NEIN ☐

Velinin adı-soyadı /
Name des Erziehungsberechtigten: ..... İmza/**Unterschrift**.....

Tel: ..... E-Mail: .....

Tarih /**Datum**. ...../.../20..----------

Türkischlehrer/ in : .....
Tel: ..... **E- Mail**: .....

Bilgi \ Hinweis:
1) Bu formun Konsolosluğa iletilmek üzere Türkçe öğretmenine verilmesini onaylıyorum. **Ich bin damit einverstanden, dass dieses Formular an die türkische Lehrer/innen übermittelt wird, damit es an das Konsulat weitergeleitet wird.**
2) Bu bilgiler sadece anadil dersinin uygulanabilmesi için kullanılacaktır ve başka kurumlara ve kişilere verilmeyecektir. **Diese Daten werden nur zur Durchführung des muttersprachlichen Unterrichts verwendet und werden nicht an weitere Stellen und Personen übermittelt.**

http://www.asg-loe.de/dbab021878/images/Anmeldeformular_f%C3%BCr_T%C3%BCrkischunterricht.pdf

KAYNAKLAR

Abadan-Unat, Nermin (1972), "Türkiye'nin Dış Göç Akımı ve Sosyal Hareketlilik", *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *27 (04)*, s. 17-52.

Abadan-Unat, Nermin (2006), *Bitmeyen Göç Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Abadan-Unat, Nermin (2007), "Türk Dış Göçünün Aşamaları: 1950'li Yıllardan 2000'li Yıllara", *Kökler ve Yollar* içinde (Der: A. Kaya ve B. Şahin), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2018), *Yurtdışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Gelişmeler ve Sayısal Bilgiler 2018 Yılı Raporu*. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Ankara.

Ateşal, Zeynep (2014), "8-10. Sınıf "Türkçe ve Türk Kültürü" Ders Kitabının Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu", *Turkophone, 1 (1)*, s. 62-73.

Bağcı Ayrancı, Bilge; Mete, Filiz ve Keskin, Hilal (2017), "İki Dilli Türk Çocukları İçin 'Türkçe Ve Türk Kültürü' Kitaplarının Yanlışları, Eksiklikleri", *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *2 (2)*, s. 16-55.

Berlin Eğitim Müşavirliği (2021), Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Durumu ve Geleceği, https://www.youtube.com/watch?v=EPbyVVQs-fb4

Bingöl, Aslıhan Selcen ve Özdemir, M. Çağatay (2014), "Almanya ve Hollanda'da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Uygulanan Eğitim Politikaları", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12 (2)*, s. 134-157.

Centraal Bureau voor de Statistiek (2021), Population; Sex, Age, Generation And Migration Background, https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/en/dataset/37325eng/table?ts=1624385143197

Çakır, Mustafa ve Yıldız, Cemal (2016), "Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türkçe Ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri", *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *4 (3)*, s. 217-257.

Çalışma ve sosyal Güvenlik Bakanlığı (2007*), 2005-2006 Raporu Yurtdışındaki Vatandaşlarımıza İlişkin Gelişmeler ve Sayısal Bilgiler*. Çalışma ve sosyal Güvenlik Bakanlığı, Ankara.

Çelik, Mehmet Zeki (2014), *Yurtdışı Vatandaşların Türkçe Eğitim Yöntemleri ve Bunların Kıyaslanması,* (Uzmanlık Tezi) Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.

Çelik, Yusuf ve Gülcü, İsmail (2016), "Yurtdışında Kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*", Bartın University Journal of Faculty of Education*, *5 (2)*, s. 287-296.

Çifci, Musa (1998), "Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1(1)*, s. 59-71.

Demir, Celal ve Yapıcı, Mehmet (2007), "Anadili Olan Türkçenin Öğretimi ve Sorunları", *Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2)*, s. 177-192.

Devlet Planlama Teşkilatı (2001), *İş Gücü Piyasası Özel İhtisas Komisyonu Raporu Yurt Dışında Yaşayan Türkler Alt Komisyonu Raporu,* Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara.

Dışişleri Bakanlığı (1973), *Yurtdışı Göç Hareketleri ve Vatandaş Sorunları*, Dışişleri Bakanlığı, Ankara.

Dışişleri Bakanlığı (2021), Yurtdışında Yaşayan Türk Vatandaşları, www.mfa.gov.tr (Erişim tarihi: 11.06.2021).

Ekici, Süleyman ve Tuncel, Gökhan (2016), "Göç ve İnsan", *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, *5 (1)*, s. 9-22.

Erdoğan, M. Murat (2015), "Avrupa'da Türkiye Kökenli Göçmenler ve 'Euro-Turks- barometre' Araştırmaları", *Göç Araştırmaları Dergisi*, *(1)*, s. 108-148.

Ergenç, İclal (1993), "Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadili Sorunu", *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, *4*, s. 61-70.

Erginer, Aysun (2009), *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Eur-Lex (2021), Councıl Dırectıve of 25 July 1977 on the Education Of The Children Of Migrant Workers (77/486/EEC), https://eur-lex.europa.eu

Eurydice (2017), *Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Verileri*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-tr/format-PDF

Gelekçi, Cahit ve Köse, Ali (2009), *Misafir İşçilikten Etnik Azınlığa: Belçika'daki Türkler*, Phoenix Yayınları, Ankara.

Güleç, Sevcan ve Sancak, Hatice Özcan (2009), "Göç, Kimlik ve Aidiyet: Almanya'da Yaşayan Türkiye Kökenli Gençler Açısından Bir Analiz", *Uluslararası Davraz Kongresi*, Isparta.

Hürriyet (2021), En çok Türk'ün yaşadığı 20 ülke! Dışişleri Bakanlığı açıkladı... https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/galeri-en-cok-turkun-yasadigi-20-ulke-disisleri-bakanligi-acikladi-41438390/1 (Erişim tarihi: 11.06.2021).

Irmak, Yılmaz (2016), "Belçika'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım", *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12)*, s. 301-312

İleri, Esin (2000), Avrupa Topluluğu'nun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları, *Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Kalkınma Bakanlığı(2014), *10. Kalkınma Planı Göç Özel İhtisas Komisyon Raporu (2014-2018),* Kalkınma Bakanlığı, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2006), *Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (1980), *Dış Ülkelerdeki Türk İşçilerinin Çocuklarına Ait Türkçe Sosyal Bilgiler ve Din Bilgisi Programları*, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018), *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)* Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2020a), *Yurt Dışında Görevlendirilecek Öğretmenleri Seçme Sınavı Başvuru Kılavuzu,* Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2020b), *Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü 2020 Yılı Birim Faaliyet Raporu,* Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Nocera, Lea (2018), *"Manikürlü Eller Almanya'da Elektrik Bobini Saracak" Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Batı Almanya'ya Türk Göçü (1961-1984),*İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Özcan, Erdal (2013), "6.-7. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu: Fransa Örneği", *Sakarya University Journal of Education*, *1 (2)*, s. 16-24.

Öztürk, İlyas (2018), "Almanya'ya Türk Göçü Serüveni ve Eğitim Sorunlarına Eleştirel Bakış", *Social Science Development Journal*, *3 (12)*, s. 382-393.

Özyurt, Selahattin. (2000), "Hollanda Türkleri ve Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı", *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (*26*), s. 259-279.

Pilancı, Hülya (2006), "Türk Dış Göç Sürecinde Türkçe: Hollanda Örneği", *Batı Avrupa'da Türk Dış Göç Sürecinin Güncel Boyutları* içinde (Editör: Bilhan Doyuran Kartal),Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Sevinç, İrfan (1999), *Hollanda'daki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları ve Yoğunlaşma Okulları,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, Din Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Şen, Ülker (2015), *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ve Materyal Tasarımı (Belçika Örneği)*, Edge Akademi, Ankara.

Şen, Ülker (2020), "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı", *Türkçe Öğretim Programları* içinde (Editör: Nezir Temur ve Murat Şengül), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Tepealtı, Fahrettin (2020), *Avrupa Birliği'nin Göç Politikaları ve Türkiye*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Türk Dil Kurumu (2021), Türkçe Sözlük, https://sozluk.gov.tr/ (Erişim tarihi: 11.06.2021).

Türkiye İş Kurumu (2020), Türkiye İş Kurumu İstatistik Yıllığı 2019, https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/istatistikler

Uluslararası Göç Örgütü (IOM)(2018), MCOF: Göç Krizi Operasyonel Çerçevesi - IOM Türkiye 2018-2019 https://turkey.iom.int/sites/turkey/files/sitreps/MCOF_TR.pdf

United Nations Department of Economic and Social Affairs (2017), The International Migration Report 2017 (Highlights) https://www.un.org/development/desa/publications/international-migration-report-2017.html

Yağmur, Kutlay (2010), "Batı Avrupa'da Uygulanan Dil Politikaları Kapsamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi", *Bilig, 55*, s. 221-242.

Yağmur, Kutlay (2006), "Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri", *Dil Dergisi*, *134*, s. 31-48.

Yalçın, Cemal (2004), *Göç Sosyolojisi,* Anı Yayıncılık, Ankara.

Yıldız, Cemal (2012*), Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği),* Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.

XIX. BÖLÜM

YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETEN KURUMLAR
(1984-2021)

Fahri TEMİZYÜREK*

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.

YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETEN KURUMLAR

GİRİŞ

Yazılı kaynaklardan takip edildiği kadarıyla Türkçenin yabancı dil olarak 11. yüzyıldan beri öğretilegeldiği savunulabilir. Kaşgarlı Mahmud'un kaleme aldığı *Divanü Lügati't-Türk* yabancılara Türkçe öğretmek için yazılmış ilk eser (Akalın 2008, s. 46) olarak kabul edilirse ki alanyazında genel eğilim bu yöndedir, Türkçenin uzun bir süredir yabancı dil olarak öğretildiği sonucuna ulaşılabilir. Kuşkusuz bu savı daha geriye götürmek de mümkündür. Nitekim Biçer (2017, s. 14-32) Hun ve Göktürkler döneminde Çinle olan komşuluk ilişkileri sebebiyle her ne kadar elde somut deliller olmasa da yabancıların Türkçe öğrendiğini düşünmektedir. Bunun yanı sıra Güzel ve Barın (2013, s. 23) Uygurların, Moğollar üzerindeki kültürel etkilerine işaret ederek Moğolların Türkçeyi öğrendiğini ifade etmektedir. Ne var ki Hunlar, Göktürkler ve Moğollar döneminde yabancılara Türkçe öğretimine dair net yorumlar yapmaya elverişli yazılı kaynakların olmaması, Kaşgarlı Mahmud'un eserini ister istemez bir milat olarak kabul etmeyi gerekli kılmaktadır. Kaşgarlı Mahmud'dan sonra yabancılara Türkçe öğretimi tarihini; Harezm, Kıpçak, Selçuklu, Çağatay, Osmanlı dönemleri sıralaması ile kronolojik olarak beş dönemde incelemek mümkünse de bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi konusu Türkiye Cumhuriyeti dönemi (1923-…) ile sınırlandırılarak ele alınacaktır.

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren muhtelif gerekçelerle yabancıların Türkçe öğrendikleri bilinmektedir. Ancak bu alanda kurumsallaşma yolunda ilk adımların ancak 1950'li yılların sonuna doğru atıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda Durmuş (2013, s. 108-109) Boğaziçi Üniversitesinin 1958-1960 yıllarında henüz Robert Koleji yüksekokulken yabancılara Türkçe öğretmeye başladığını; sonradan adı geçen yüksekokul, üniversiteye dönüşünce yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının Eğitim Fakültesi bünyesinde yürütüldüğünü akabinde 1963'te Ankara Üniversitesinde, 1974 akademik yılında İstanbul Üniversitesinde, 1975'te Orta Doğu Teknik Üniversitesinde yabancılara Türkçe derslerinin başladığını kaydetmektedir.

1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER) kuruluşuyla (TÖMER 2020), yabancılara Türkçe öğretimine

yönelik çalışmalarla alanda ilerleme sağlanmıştır. Türkçenin; ilk defa müstakil bir merkez çatısı altında, modern yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleriyle, dört temel dil becerisini geliştirmek üzere öğretilmesi dikkate değerdir. Bu noktadan hareketle çalışmanın bundan sonraki kısımlarında yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere iki ana başlıkta yabancılara Türkçe öğreten kurumlar incelenerek tanıtılacaktır. Çalışmanın amacı, geniş bir yelpazede faaliyet gösteren kurumların faaliyetlerini geniş çaplı olarak aktarmak ya da değerlendirmekten ziyade yabancılar için Türkçe öğreten kurumlara toplu bir bakış sunmaktır. Bu sebeple söz konusu kurumların Türkçe öğretim çalışmalarına ayrıntıya girilmeden ana hatlarıyla değinilmiştir. İlgili kurumlar tanıtılırken kurumsal bilgilerin aktarılmasıyla yetinilmemiş yer yer araştırmacıların saha gözlem ve tecrübelerine de yer verilmiştir. Bu yönüyle çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin kurumsal çalışmalar hakkında genel bir fikir sahibi olmak isteyenlere faydalı olacağı düşünülmektedir.

1. YURT İÇİNDE TÜRKÇE ÖĞRETEN KURUMLAR

1.1. Türkçe/Dil Öğretim Merkezleri

Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin kuruluşundan sonra 1992 yılında Ege Üniversitesi, 1994 yılında ise Gazi Üniversitesi tarafından kurulan merkez sonrası yabancılara Türkçe öğretiminin Türkiye sathında kurumsallaşmaya başladığı söylenebilir. Üniversite bünyelerinde Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi ya da Türkçe Öğretimi, Araştırma ve Uygulama Merkezi gibi isimlerle açılan Türkçe öğretim merkezleri hukuki ve idari açıdan fakülte ve enstitülere nispeten daha esnek hareket edebilmektedir. Üniversitelerin talebi ve Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) onayıyla faaliyete geçebilen bu merkezler, esasen yabancı dil kursu mantığıyla hareket etmekte, başka bir deyişle Türkçe kurslarından öğrenci sayısına göre döner sermaye geliri elde etmektedir. Bu yönüyle Türkçe öğretim merkezleri üniversitelere ekonomik katkı sağladığı gibi pek çok öğretim elemanı için istihdam imkânı da yaratmaktadır.

Türkçe öğretim merkezlerinin idari yapısı genellikle merkez kuruluş yönetmeliğiyle, öğretime ilişkin süreç ise eğitim-öğretim ve sınav yönergesiyle belirlenmektedir. Altun (2020) tarafından derlenen listeye bakılırsa Türkiye'deki 120 kadar üniversitede Türkçe öğretim merkezi hâlihazırda faaliyet göstermektedir. Bu rakamın güncel olmadığı söylenebilir. Öyle ki bazı butik üniversitelerle eğitim dili İngilizce olan üniversiteler dışında hemen hemen her üniversitede Türkçe öğretim merkezine rastlanmaktadır. Söz konusu merkezlerin idari ve akademik yapısına dair yönetmelik ve yönergeler incelendiğinde ciddi farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Bu farklılıklar kur sistemi, toplam kurs saati, sınav sistemi, öğretici profili, öğrenim süreci gibi

yabancılara Türkçe öğretim sürecinin muhtelif bileşenlerinde kendini göstermektedir. Zira bazı Türkçe öğretim merkezleri; akademik yayınları, öğretim setleri, AR-GE çalışmaları ve bilimsel toplantılarıyla tam bir araştırma/merkezi şeklinde faaliyet göstermekteyken bazıları özel kurs görünümünde olmaktan ileriye gidememektedir.

Türkçe öğretim merkezlerinin zaman zaman birbiriyle tutarsızlık arz eden ve dahası Türkçe öğretim sürecinin niteliğini sorguya açan uygulamaları araştırmacıların da dikkatini çekmiştir. Nitekim Boylu ve Başar (2016) Türkçe öğretim merkezlerinin toplu değerlendirildiğinde standartlaşma ve akreditasyon sorununun bulunduğunu vurgulamaktadır. Gerçekten de Türkiye'ye gelen yabancı sayısına paralel bir şekilde Türkçe öğretim merkezleri de artış kaydetmekte ancak bu hızlı artış, Türkçe öğretiminin standartlarına yansımayabilmektedir. Somutlaştırmak gerekirse Türkçe öğretim merkezlerinde sınıf öğretmenleri, İngilizce ya da Arapça öğretmenleri yabancılara Türkçe öğretebilmektedir. Örneğin bir Türkçe öğretim merkezinde Türkçe dersleri A2 seviyesine kadar İngilizce işlenirken bir diğerinde tamamen Türkçe işlenmektedir. Bu konudaki örnekleri artırmak mümkündür. Vakıf üniversitelerindeki esnek mevzuat sebebiyle bu üniversiteler bünyesindeki Türkçe öğretim merkezlerinde daha ilginç uygulamalara tesadüf edilebilmektedir. Türkçe öğretim merkezlerini denetleyecek bir çatı kurumun olmayışı merkezlerin arasında tutarsızlık doğurduğundan bir merkez tarafından verilen belge ya da sertifikaları başka bir merkez kabul etmeyebilmektedir. Bu ise gerek öğrenicileri gerekse de öğretim merkezini pek çok sorunla karşı karşıya bırakmaktadır.

Türkçe öğretim merkezleri, yabancılara Türkçe öğretme misyonuna sahip olmakla birlikte deyim yerindeyse Türk üniversitelerinin, son tahlilde ise Türkiye'nin dışarıya açılan kapısı niteliğindedir. Çünkü eğitim, iş, yaşam, ticaret, eğlence, evlilik, araştırma-inceleme gibi birbirinden oldukça farklı gerekçelerle Türkiye'ye gelen yabancıların pek çoğu, belli bir seviyede Türkçe öğrenmek üzere bu merkezlere adım atmakta, dolayısıyla Türkiye'ye dair ilk izlenimlerini bu merkezlerde edinmektedir. Türkçe öğretim merkezleri resmî eğitim kurumları olmanın yanında resmi olmayan kültürel öğrenmelerin de gerçekleştiği kurumlardır. Bu sebeple Türkçe öğretim merkezlerinde asgari standartların belirlenmesi ve bu belirleme işleminin YÖK veyahut YÖK tarafından yetkilendirilmiş bir kuruluş tarafından yapılması oldukça önemlidir. Böyle bir uygulamayla Türkiye'de Türkçe öğretiminin lokomotifi durumunda olan Türkçe öğretim merkezleri daha verimli ve yabancı dil öğretiminde uluslararası ölçütlere daha uygun çalışabilir.

1.2. Millî Eğitim Bakanlığı Halk Eğitim Merkezleri

Suriye'de yaşanan krizden sonra patlak veren göçmen dalgasından Türkiye doğrudan etkilenmiştir. Mülteciler Derneğinin (2020) kayıtlarına göre "*Türkiye'deki geçici koruma altındaki kayıtlı Suriyeli sayısı 21 Ekim 2020 tarihi itibarıyla bir önceki aya göre 2 bin 549 kişi artarak toplam 3 milyon 624 bin 517 kişi olmuştur. Bu kişilerin 1 milyon 694 bin 242'sini (%46,7) 0-18 yaş arası çocuklar oluşturulmaktadır. 0-18 yaş arası çocukların ve kadınların toplam sayısı ise 2 milyon 558 bin 139 kişidir (%70,5)".* Görüldüğü üzere sayısı oldukça yüksek olan Suriyelilerin yanı sıra Afganistan, Irak, Pakistan, Somali gibi başka ülkelerden gelen göçmenlerin Türkiye'ye uyumunu kolaylaştırmak ve özellikle eğitim çağındakileri Türk eğitimine aktarmak adına Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Halk Eğitim Merkezleri de Türkçe öğretmektedir.

Öğrenciler, çoğunlukla 13-17 yaş grubu göçmenlerdir. Eğitim tüm yabancı uyruklu öğrencilere açık olmakla birlikte daha çok Suriyeli, Iraklı ve Afganistanlı öğrenciler Halk Eğitim Merkezlerinde Türkçe öğrenmektedir. Öğrencilere Türkiye tarafından ücretsiz kurs dışında herhangi bir burs verilmemekte ancak kurslara devam eden öğrencilere Şartlı Eğitim Yardımı (ŞEY) sağlanabilmektedir. Ayrıca yetişkin göçmenlerin sosyal, ekonomik ve toplumsal yaşama katılımlarının önündeki en büyük engellerden biri olan dil bariyerini kaldırmak amacıyla proje ortaklı Türkçe dil kursları da verilmektedir (İnal 2020, s. 254).

12 ilde, yaklaşık 90 Halk Eğitimi Merkezinde, yıllık ortalama yaklaşık 3.000 öğreniciye hizmet verilmektedir. Bu merkezlerde MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü e-Yaygın sisteminde tanımlanmış A1-A2, B1 seviyesinde, her biri 168 saat olan programlarla öğrenim gerçekleştirilmektedir. Hızlandırılmış Eğitim Programının (HEP) olduğu bütün Halk Eğitimi Merkezlerinde bu sistem uygulanmaktadır.

Bu kurslarda öğreticiler; Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümünden, Türkçe ve Sınıf öğretmenlerinden seçilmektedir. Rehberlik için de Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) bölümünden öğretici alınmaktadır. Ayrıca her kurumda "Gönüllü Eğiticiler" de bulunmaktadır. İlgili şartları ve belgelerini tamamlayanlardan mülakat sistemiyle öğreticiler görevlendirilmektedir. Öğreticiler Yaygın Eğitim Yönetmeliği'nde yazan Türkçe Ders Programı'ndaki öğretmen yeterliği esasına göre seçilmektedir. Bu yeterliğe sahip olan öğretmenlerden sene başı puanlama sistemine göre alım yapılmaktadır. Zaman zaman Yunus Emre Enstitüsü (YEE) tarafından Halk Eğitim Merkezleri öğreticilerine hizmet içi eğitimler de verilmektedir.

Halk Eğitim Merkezi kurslarında ölçme-değerlendirme süreci dört temel beceriyi kapsayacak şekilde (Dinleme-Okuma-Konuşma-Yazma) Yaygın Eğitim Yönetmeliği yabancılara Türkçe öğretimi kurs programında yazan ölçme değerlendirme planına göre yapılmaktadır. Kurs sonu sınavında başarılı olan öğrenciler bir üst kura yazılmakta, başarısız olanlar ise kuru tekrar etmektedir. Bu sınava göre de sertifikalar verilmektedir. Dört aylık süreç tamamlandıktan sonra başarılı olan öğrenciler İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün hazırlamış olduğu komisyonlarda denklik için Seviye Belirleme Sınavına (STS) girmektedirler. Başarılı olanlar seviyelerine ve yaş gruplarına göre örgün eğitim kurumlarına (okullara) yerleştirilmektedir. Her ünitenin sonunda ise kısa sınav yapılmaktadır. Modüler sisteme göre ne zaman ne tür sınav yapılacağı önceden belirlenmiş olup kur sonunda sertifika sınavı yapılmaktadır. En az 50 (okuma, yazma, dinleme, konuşma) puan alan öğrenciler başarılı sayılmakta ve bir sonraki kura geçmeye, dolayısıyla sertifika almaya hak kazanmaktadır.

1.3. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

6 Nisan 2010 tarihinde kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) "yurt dışındaki vatandaşlara, kardeş topluluklarla Türkiye'de öğrenim gören uluslararası burslu öğrencilere yönelik çalışmaları koordine etme, bu alanlarda verilen hizmet ve faaliyetleri geliştirme görevini üstlenmiştir" (YTB 2020). Bu görev doğrultusunda, YTB bir yandan yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dillerini yitirmelerinin önüne geçmek için çalışmalar yapmakta diğer yandan ise Türkiye'ye burslu olarak getirdiği uluslararası öğrencileri Türkçe hazırlık eğitimine tabi tutmaktadır. Bu yönüyle YTB her ne kadar bizzat Türkçe öğretmese de büyük bir hedef kitlenin Türkçe öğrenimini planladığından önemli bir kurumdur.

YTB tarafından burs verilen uluslararası her öğrenci, eğitim dili Türkçe ya da İngilizce olması fark etmeksizin hangi bölüme yerleşirse yerleşsin, YTB'nin burs politikası gereği C1 seviyesinde Türkçe öğrenmek durumundadır. Bu stratejik adım, iki açıdan oldukça isabetlidir: İlk olarak Türkiye'deki eğitim dili İngilizce olan bölümlerde okuyan uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenmeden ülkelerine dönmelerinin önüne geçilmiştir. İkinci olarak ise Türkçe öğretim merkezlerine daha çok öğrenci akışı sağlanmıştır. Bilindiği üzere YTB uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için üniversitelerin Türkçe/dil öğretim merkezlerinden hizmet alımı gerçekleştirmektedir. Ders saati, öğretim elemanı profili vb. hususlarda kendi standartlarını belirleyen YTB, ilgili Türkçe öğretim merkezinin Türkçe öğretim modeline bakmaksızın kendi ölçütlerine göre Türkçe öğretilmesini beklemektedir. Somutlaştırmak gerekirse uluslararası öğrencilere her seviyede verilecek toplam ders saati, C1 seviyesi bittikten sonra verilecek akademik Türkçe derslerinin saati, bu ders-

leri verecek öğreticilerin bazı özellikleri ve yeterlik sınavlarına ilişkin YTB tarafından düzenlemeler yapılmakta ve bu düzenlemelere öğrenci gönderilen bütün Türkçe öğretim merkezlerinin uyması beklenmektedir.

Öte yandan YTB son yıllarda Suriye ve Irak'taki istikrarsız ortam sebebiyle Türkiye'ye gelen göçmen gençlere yönelik konaklama merkezlerinde geniş çaplı Türkçe öğretim projeleri de hayata geçirmiştir. Oğuz'un (2019, s. 260) belirttiğine göre, 2013-2016 yılları arasında Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkeziyle iş birliği içerisinde "Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Eğitimi Projesi", 2016-2017 yılları arasında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (AYBÜ) DİLMER'le iş birliği içerisinde "Konaklama Merkezlerindeki Suriyelilere Türkçe Öğretimi Programı" ve son olarak gene AYBÜ DİLMER'le 2017-2018 yılları arasında "Konaklama Merkezlerindeki Suriyeliler ve Iraklılar İçin Üniversiteye Hazırlık İleri Düzey Türkçe Eğitim Programı" başlığıyla Türkçe öğretilmiştir. Söz konusu projeler sayesinde dezavantajlı durumda olan yüzlerce göçmen gence Türkiye'de eğitim alabilmenin kapısı aralanmıştır.

Başkanlık, Türkçe öğretim faaliyetlerinin yanı sıra Yabancılara Türkçe Öğretimi disiplinine yönelik akademik çalışmaları da desteklemektedir. Örneğin YTB desteğiyle yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dilleri olan Türkçe ve Türk kültürünü öğretecek eğiticileri yetiştirmek üzere 2017-2018 döneminde Sakarya Üniversitesi ile iş birliği hâlinde tezsiz yüksek lisans programı açılmıştır. Akabinde 2018-19 ve 2019-2020 dönemlerinde programlar tezli olarak Antalya Akdeniz Üniversitesi, Ankara Hacettepe Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi ile iş birliği hâlinde "Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı" adı altında yeniden açılmıştır (YTB 2020). Bunun yanı sıra uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe gereksinimlerine yönelik Gazi Üniversitesi TÖMER ile iş birliği içerisinde ders kitapları da hazırlanmıştır. YTB'nin Yabancılara Türkçe Öğretimi alanındaki sempozyum ve çalıştay gibi akademik toplantıları desteklediği, ayrıca bu konudaki bilimsel araştırma projelerine de katkı sağladığı bilinmektedir.

1.4. Türkiye Diyanet Vakfı

Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) uzun yıllardır YTB gibi yurt dışından Türkiye'ye lise, lisans ve lisansüstü düzeyde burslu öğrenci getirmektedir. Bu öğrencileri Türkçe eğitimi alması için genellikle üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerine yönlendirmektedir. Bunun yanı sıra son yıllarda Türkiye'deki yabancı sayısındaki artış ve bu yabancıların bir kısmının düşük gelirli sosyal kesimlere mensup olması sebebiyle TDV tarafından ücretsiz Türkçe kursları da açılmaya başlanmıştır. Vakıf bünyesinde Türkçe öğretim faaliyetleri Anka-

ra'da bulunan iki merkezde yürütülmektedir. Merkezler dershane görünümünde olup Altındağ ve Çankaya'da yer almaktadır. Bu iki birimde yıllık ortalama 600 öğreniciye Türkçe öğretilmektedir.

TDV Türkçe öğretim merkezleri 19 Aralık 2016'dan beri faaliyetlerini sürdürmektedir. Türkiye'ye çeşitli nedenlerden dolayı (iç savaş, eğitim, iş) gelen kişilerin sosyal hayata uyumlarını kolaylaştırmak, eğitim faaliyetlerini sürdürmelerine yardımcı olmak ve iş hayatına katılımlarını sağlamak amacıyla Türkçe öğretimi gerçekleştirmektedir. Bu yönüyle TDV Türkçe kursları, başarılı ancak ekonomik sıkıntılar yaşayan bireylerin Türk toplumuyla uyumunu kolaylaştırmak adına önemli bir hizmettir.

Bu merkezlerin öğrenci profilini 18-40 yaş arası lise mezunu olup lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine devam etmek isteyen/devam eden öğrenciler ve denklik alıp mesleğini Türkiye'de sürdürmek isteyen nitelikli meslek gruplarına mensup bireyler oluşturmaktadır. Bunlar, Türkiye Diyanet Vakfı tarafından burs verilen öğrencilerle, kendi imkânlarıyla (burssuz) eğitim alan öğrencilerdir. Bosna-Hersek, Kosova, Karadağ, Kuzey Makedonya, Sırbistan, Etiyopya, Lübnan, Pakistan, Somali, Kamboçya, Bangladeş, Endonezya, Lenin, Burkina Faso, Çad, Gine, Fildişi Sahili, Mali, Moritanya, Senegal, Sierra-Leone, Togo, Irak, Suriye, Afganistan, Ürdün, Libya, Kolombiya, Tunus, Cibuti, Filistin, Fas, Mısır gibi ülkelerden yabancılara Türkçe kurslarında rastlanmaktadır.

TDV tarafından üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerine benzer bir şekilde 840 saatlik bir hazırlık eğitimi yürütülmektedir. Dersler hafta içi her gün devam etmektedir. Haftalık toplam 20 ders saati eğitim verilmektedir. Her ders saati 40 dakikadır. Derslerde temel öğretim seti olarak *Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe* öğretim seti kullanılmaktadır. A1-A2-B1-B2-C1 kurlarının bitiminde Okuma-Anlama, Dinleme/İzleme-Anlama, Yazma ve Konuşma becerilerini kapsayan sınavlar uygulanmaktadır. Kur sınavları TDV'nin kurumsal olarak oluşturduğu ölçekler doğrultusunda değerlendirilmektedir.

Öte yandan öğreticiler fakültelerin Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilimi bölümlerinden mezun olmuş ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi sertifikasına sahip olan tercihen bu alanlarda yüksek lisans veya doktora yapmakta/yapmış olan adaylar arasından yazılı ve sözlü mülakata tabi tutularak alınmaktadır. Ayrıca belirli dönemlerde alan uzmanı akademisyenler tarafından verilen hizmet içi eğitim programlarıyla okutmanlarımızın gelişimi desteklenmektedir.

1.5. Millî Savunma Üniversitesi

Pek dikkat çekmese de Millî Savunma Üniversitesi tarafından son yıllarda devletlerarası ikili iş birliği anlaşmaları çerçevesinde dost ve müttefik ülkelerden ciddi oranda yabancı öğrenci kabul edilmektedir. Bu öğrencilerin bir kısmı bursludur. Burslu öğrenciler ilgili ülkede yer alan Türk Büyükelçiliğinin Askeri Ataşeliğince belirlenmekte ve akabinde eğitim için Türkiye'ye gönderilmektedir. Burslu olmayan öğrenciler ise ya NATO gibi uluslararası askerî teşkilatlar ya da kendi devletleri tarafından eğitim amaçlı gönderilmektedir. Türkiye'deki bütün askerî okullarda eğitim dili Türkçe olduğundan uluslararası askerî öğrenciler B2 seviyesinde Türkçe yeterliliğe sahip değilse öncelikle Türkçe hazırlık eğitimi almaktadır. Afganistan, Somali, Libya, Moğolistan, Kırgızistan, Bosna Hersek, Azerbaycan ve Katar Türkiye'deki askerî okullara öğrenci gönderen başlıca ülkeler arasındadır. Millî Savunma Üniversitesine bağlı aşağıdaki okullarda yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir:

- Kara Harp Okulu
- Hava Harp Okulu
- Deniz Harp Okulu
- Deniz Astsubay Meslek Yüksek Okulu
- Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu

Millî Savunma Üniversitesi, öğretici ihtiyacını kendi bünyesindeki subay öğretmenler aracılığıyla gidermektedir. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği ile Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği vb. bölümlerden aldığı öğretmenler bir yandan Türk Dili 1-2 servis dersine diğer yandan yabancılara Türkçe derslerine girmektedir. Öğreticiler için yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim programları kısıtlıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerden C1 yerine B2 derecesinde başarılı olmalarının beklendiği hazırlık programının sonunda başarılı olanlar bölüme geçerek askerî ihtisas derslerine başlamaktadır. Öğretim sürecinde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* öğretim seti ve ek materyallerinden yararlanılmaktadır.

1.6. Özel Dil Kursları

Gerek bölgesel gerekse de küresel gelişmeler sonucunda Türkiye'deki yabancı sayısının artış kaydetmesine paralel bir şekilde normalde başta İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi Batı dillerini öğretmekle meşgul olan özel dil kurslarının yabancılar için açtığı Türkçe kursları da artmıştır. Öyle ki yabancılara Türkçe öğretimi Türkiye'de zamanla büyük bir ticari sektöre evrilince kurs merkezleri de bu sektörden pay alabilmek amacıyla Türkçe kursları açmaya başlamıştır. İstanbul, Ankara, İzmir ve Antalya gibi büyük şehirlerde sık rastlanan bu türden kurs merkezleri daha çok ticari kaygılarla Türkçe öğretimi

işine girişmiştir. Nitekim Türkiye'ye eğitim almak için gelmeyen yabancıların sayısı az değildir. Bu kategorideki yabancılar nispeten daha sıkı bir eğitim veren TÖMER'lere gitmek yerine özel kursları tercih etmektedir. Bunun dışında bir dönem Türkiye'de oturum alabilmek için özel dil kurslarından alınan öğrenci belgelerinin İl Göç İdarelerine sunulabilmesi ise asıl amacı Türkçe öğrenmek olmayan birçok yabancıyı düşük maliyetli dil kurslarından belge almaya sevk etmiştir.

Üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezlerine kıyasla çok daha uygun fiyatlara Türkçe öğreten bu kurs merkezlerinde Türkçe öğretiminin niteliği her açıdan tartışmaya açıktır. Zira özel dil kurslarına Ankara ve İstanbul'da gerçekleştirilen çalışma ziyaretlerinde aşağıdaki sorunlar tespit edilmiştir:

- Yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin formasyona sahip olmayan öğreticiler tarafından dersler verilmektedir.
- Öğreticiler oldukça düşük ücretlerle çalıştırılmaktadır.
- Derslerin neredeyse tamamı İngilizce anlatılmaktadır.
- Devam-devamsızlık takibi yapılmamaktadır ve öğrenciler derse devam etmese dahi kur sonu sınavına alınmaktadır.
- Ölçme-değerlendirme süreci dört temel dil becerisi üzerinden kurgulanmamıştır.
- Kur sonunda uygun ölçme-değerlendirme araçları kullanılmamaktadır.
- Kur başında seviye tespiti için uygun ölçme araçları kullanılmamaktadır.
- Öğreniciler kur sonu sınavından kalsa bile öğreniciyi yeniden kursa kaydederek kazanç sağlamak adına üst kura geçirilmektedir.
- Öğrenme ortamları teknik alt yapı açısından uygun değildir.
- Kurs sistemi uluslararası standartlara göre yapılandırılmamıştır ve kur saatleri yetersizdir.
- Derslerde kullanılacak ek materyal yetersizdir.

Özel dil kurslarının yabancılar için Türkçe kursu açmaya yetkili olup olmadıkları da ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte bu türden kursların sayısının her geçen gün arttığı görülmektedir. Nitekim internette yapılacak küçük bir taramayla onlarca kursun reklamına denk gelinmektedir. Üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleri gibi özel dil kurslarının da denetlenmediği bilinmektedir. Bu durum günümüzde büyük bir ticari pazara dönüşen Türkçe öğretimi işinde standartları belirleyecek ve akreditasyon verecek mesleki örgütlenmelerin artık gerekli olduğunu akla getirmektedir.

2. YURT DIŞINDA TÜRKÇE ÖĞRETEN KURUMLAR

2.1. Yunus Emre Enstitüsü

2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında 58 kültür merkezi bulunmaktadır. Kültür merkezlerinde verilen Türkçe eğitiminin yanı sıra farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir. Kültür merkezleri aracılığıyla Türk kültür ve sanatını tanıtmak amacıyla birçok etkinlik düzenlenmekte, ulusal veya uluslararası etkinliklerde Türkiye temsil edilmektedir (YEE 2020). Bu faaliyetleriyle Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında Türkçe öğretiminin öncü kurumudur. Beş kıtaya yayılan kültür merkezlerinde doğrudan kendisi Türkçe öğrettiği gibi Türkçe öğreten sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumlarını öğretici, materyal ve teknik alt yapı açısından desteklemektedir. Bu yönüyle Yunus Emre Enstitüsü kültür merkezlerindeki eğitim koordinatörlükleri aracılığıyla geniş bir coğrafyada Türkçe öğretim uygulamalarını takip etmekte, düzenlemekte ve yönlendirmektedir. Bunlarla beraber yurt dışındaki üniversitelerle "Türkoloji Projesi İş Birliği Protokolü" imzalamak suretiyle bu bölümlere öğretim elemanı da görevlendirmekte böylelikle Türkçenin akademik düzeyde ele alındığı kurumlara da destek sağlamaktadır. Son olarak yurt dışındaki ilgili ülkenin devlet ya da özel okullarında Türkçenin seçmeli veyahut zorunlu yabancı dil olarak eğitim müfredatına dâhil edilmesine yönelik çalışmalar da yürüterek bir kurs merkezi olmanın ötesine geçmektedir.

Kendine özgü bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi modeli geliştiren Yunus Emre Enstitüsü (bk. Gültekin, Melanlıoğlu ve Ülker 2016, s. 293) yurt dışında kültür merkezlerinde Türkçe öğrenen hedef kitleyi temele alarak öğretim sürecini esnek bir şekilde yapılandırmıştır. Örneğin Yunus Emre Enstitüsü modelinde herhangi bir kur (mesela A1), *Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki* yeterlikler göz önünde bulundurularak 144 ya da 96 saat olmak üzere iki seçenekte öğrenicilere sunulabilmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretiminin usul ve esaslarının çerçeve bir metinle belirlenmesi ve bu metinde öğretim sürecine ilişkin sınav, devam-devamsızlık, öğretici yeterliği, ödev takibi, kayıt ve kayıt sildirme gibi pek çok hususun kurala bağlanması dünya genelindeki kültür merkezlerinde bir standart oluşturma adına önemli bir adımdır. Zaman zaman kültür merkezlerinde gerçekleştirilen denetimler sayesinde de Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretiminde uluslararası bir standart yakaladığı görülmektedir. Bu standart gereği kültür merkezlerindeki öğrenme ortamlarının multimedya araçlarıyla donatılması ve her kültür merkezine kütüphane kurulması da ihmal edilmemiştir.

Yunus Emre Enstitüsünün kuşkusuz en önemli hizmetlerinden biri yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere ürettiği ders materyalleridir.

Bu materyaller yurt içinde başta Türkçe öğretim merkezleri olmak üzere Yunus Emre Enstitüsü ile anlaşmalı pek çok kurumda yurt dışında ise Türkoloji bölümleriyle kültür merkezlerinde ve hatta özel dil kurslarında dahi kullanılmaktadır. *Yedi İklim Türkçe, Çocuklar İçin Türkçe, Türkçe Öğreniyorum* gibi öğretim setlerinin dışında *Yabancılar İçin Konuşma Kılavuzu, Yedi İklim Türkçe Konuşma ve Yazma Kitabı* gibi beceri kitapları ve ayrıca *Çocuk Hikâyeleri Dizisi, Dede Korkut Hikâyeleri, Anadolu Hikâyeleri ve Türkçenin Sesi Yunus Emre* Hikâyele*ri* gibi hikâye setleri hazırlanarak Yunus Emre Enstitüsü tarafından kullanıma sunulmuştur. *Yedi İklim Türkçe Zenginleştirilmiş Kitap* ile *Türkçe Öğretim Partalı* gibi Türkçe öğrenmeye yardımcı multimedya uygulamaları bu alandaki açığı karşılamaya uygun niteliktedir. Bilhassa Kovid-19 salgınından sonra Türkçe Öğretim Portalına yoğun talep olmuştur ve hâlihazırda yaklaşık 400.000 kişinin bu portal üzerinden uzaktan Türkçe öğrendiği belirtilmektedir.

Yunus Emre Enstitüsünün değerli bir diğer çalışmasıysa kurum bünyesinde geliştirdiği "Türkçe Yeterlik Sınavı'dır (TYS)." Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe öğrenen bireylerin dil yeterliklerini ölçmek üzere, *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni*'nde belirlenen yeterlik tanımları doğrultusunda bir sınav modeli geliştirmesi ve bu sınavın uluslararası ölçekte uygulamalarına başlamış olmasıdır. Enstitü, bu uygulamasıyla Türkçenin uluslararası geçerliğe sahip standart bir sınava kavuşmasını ve Türkiye'nin yabancı öğrenci kabulünü kolaylaştıran politikalarına destek olmayı amaçlamaktadır (TYS 2020). Belirtildiği kadarıyla 43 ülkede 48 başvuru ve sınav merkezinde ve dahası Türkiye'de gerçekleştirilen TYS'nin yurt içi akreditasyonu alınmış; uluslararası akreditasyonunun alınması için ALTE nezdinde gerekli çalışmalar yapılmıştır. YÖK tarafından TYS'ye yurt içi akreditasyonun verilmesi başka bir deyişle bu sınavın YÖK'ün talimatıyla bütün üniversiteler tarafından Türkçe dil yeterliği konusunda kabul edilmesi yurt dışında Türkçe öğrenenler için büyük avantajdır. Nitekim herhangi bir kültür merkezinde TYS sınavını vererek başarılı olan bir aday sorunsuz bir şekilde Türkiye'deki eğitim dili Türkçe olan bölümlere yeni bir sınava girmeden geçebilmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü bir yandan Millî Eğitim Bakanlığı ile Türk İş Birliği ve Kalkınma Ajansı gibi kamu kurumlarının açtığı Türkçe kurslarını devralarak diğer yandan yeni kültür merkezleri açarak günden güne daha büyük bir yapıya dönüşmektedir. Mevcut yapısıyla yurt dışında Türkçe öğretiminin lokomotifi olan Enstitü aynı zamanda bir yumuşak güç unsuru olan Türkçeye marka değeri kazandırma yolunda başarılı adımlar atmaktadır. Önümüzdeki süreçte de Yunus Emre Enstitüsünün çok yönlü Türkçe öğretim çalışmalarıyla yurt dışında başat kurum olma niteliğini sürdüreceği kesindir.

2.2. Türkiye Maarif Vakfı

Türkiye aleyhine gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında eğitim-öğretim sektöründe varlık gösteren Fethullahçı Terör Örgütünün (FETÖ) yurt dışındaki eğitim faaliyetlerini durdurmak ve aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine aktarmak için "17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan Türkiye Maarif Vakfı (TMV), yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur (TMV 2020a). TMV'nin kuruluşuyla birlikte Türkçenin belli gruplar elinde istismar aracı olmasının önüne geçilmiştir.

Güncel verilere göre TMV, 42 ülkede 339 eğitim kurumu aracılığıyla faaliyet yürütmektedir (TMV 2020b). Türkçe bütün TMV okullarında okutulmakla birlikte bazılarında zorunlu bazılarında seçmeli olarak verilmektedir. Bu Türkçe dersleri haftada iki ile altı ders saati şeklinde değişmektedir. Dolayısıyla hâlihazırda TMV bünyesinde binlerce öğrenci yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Denebilir ki TMV Yunus Emre Enstitüsüyle birlikte yurt dışında Türkçe öğretimi gerçekleştiren en büyük kamu kurumudur.

TMV okullarında şu an için Türkçe öğretiminde ders kitabı olarak Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe öğretim seti kullanılmaktadır. Fakat Vakıf tarafından Gültekin (2020) editörlüğünde kapsamlı bir Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı hazırlanmıştır. Program okul öncesinden lise son sınıfa kadar Vakfa bağlı okullardaki Türkçe derslerinin genel çerçevesini çizmektedir. Mevcut program çerçevesinde ders materyallerinin hazırlanacağı anlaşılmaktadır. Nitekim bilindiği kadarıyla söz konusu program temel alınarak 12. sınıfa kadar Türkçe öğretim setleri yazılmaktadır. Bu doğrultuda zaman içerisinde TMV'nin yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir ekol oluşturacağı öngörülebilir.

TMV, Türkçe öğretmenlerini Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı bölümü gibi disiplinlerden seçerek öğretici yeterlikleri konusunda bir standart belirlemiştir. Ayrıca yurt dışına yollamadan Vakıf bünyesinde gerçekleştirdiği "Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifika Programları" aracılığıyla öğreticilerin bu alanda bilgi sahibi olmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu sertifika programlarında alan uzmanı akademisyenler görev almaktadır. Öte yandan düzenlenen hizmet içi eğitim programları sayesinde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik güncel gelişme ve yönelimlerden öğreticilerin haberdar edilmesinin de hedeflendiği söylenebilir.

TMV oldukça önemli bir misyon üstlenmiştir. Okul öncesinden yükseköğretime değin örgün eğitim kurumlarında eğitim dili ülkeden ülkeye değişse de belli saatte Türkçe öğretilen Vakıf okullarında Türkiye Cumhuriyeti

tarafından şimdiye kadar denenmemiş bir modelde Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Nitekim devlet eliyle yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde, kültür merkezlerinde, MEB'e bağlı Türk okullarında ve askerî kamplarda bir süreden beri Türkçe öğretilse de eğitim dilinin İngilizce ya da bölge dili olduğu çok dilli eğitim ortamlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Türk kamu kurumlarınca birkaç yıldır deneyimlenmektedir. Oldukça değerli olan bu deneyimin Türkiye'nin yurt dışı için belirleyeceği "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikasına" parametre oluşturacağı kesindir.

2.3. Türkoloji Bölümleri

Dünyanın dört bir tarafındaki üniversitelerde Türkoloji kürsüleri nispeten uzun zamandır bazen müstakil bir bölüm olarak bazen de Doğu Dilleri ve Edebiyatları (Şarkiyat) bölümlerinde öğrenci yetiştirmektedir. Bu bölümlerde her ne kadar sadece "İstanbul Türkçesi" ve Türkiye odak noktası olmayıp diğer Türk dillerine ve Türkçenin konuşulduğu ülkelere dair araştırma ve incelemeler yürütülüyor olsa da Türkiye Türkçesi ve Türkiye'deki akademik birikim yurt dışı Türkoloji bölümlerinin neredeyse tamamında ağırlık noktasını teşkil etmektedir. Çağdaş Türkiye edebiyatı da bu bölümler de ilgi görmektedir. Bu sebeple Türkoloji bölümlerinde ülkeden ülkeye bölümden bölüme farklılık göstermekle birlikte belli seviyede Türkçe öğretilmektedir.

Dolunay (2005, s. 223) bir çalışmasında 57 ülkede Türkçe öğreten 223 merkeze işaret etmektedir. Sıraladığı bu merkezlerin çoğunluğunu yurt dışındaki Türkoloji bölümleri oluşturmaktadır. Daha güncel bir araştırmada ise Kaya (2014, s. 145) sadece Amerika Birleşik Devletleri'nde 44 kadar Türkoloji bölümünü sıralamaktadır. Bu iki çalışmanın yanı sıra Türkoloji bölümleriyle kurumsal ilişkiler yürüten Yunus Emre Enstitüsünün verilerine bakmak yararlı olacaktır. Nitekim güncel olmayan verilere göre çoğunluğu Asya ülkelerinde olmak üzere (29 üniversite) toplamda 101 Türkoloji bölümüyle Türkoloji protokolü imzalanmıştır (YEE Faaliyet Raporu 2018, s. 89-91). Yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinin yer aldığı güncel bir listeye tesadüf edilmediğinden toplam Türkoloji bölümü sayısında ilişkin net bir rakam vermek mümkün olmamakla birlikte sayısının hiç azımsanmayacak derecede olduğu anlaşılmaktadır. Bu bölümlerden her yıl binlerce öğrenci mezun olmaktadır.

Bu bölümlerin bir kısmı önceleri sadece MEB tarafından desteklenirken bir dönem Türk İşbirliği Kalkınma Ajansı (TİKA) tarafından desteklenmiş ve akabinde Yunus Emre Enstitüsünün kurulmasından sonra Türkoloji bölümlerini destekleme işini bu kurum üstlenmiştir. Ancak MEB de devletler ve bakanlıklar arası iş birliği anlaşmaları çerçevesinde bu bölümleri bilhassa öğretim elemanı görevlendirerek desteklemeyi sürdürmektedir. Yunus Emre Enstitüsü ise Türkoloji bölümlerine hem öğretim elemanı görevlendirmekte

hem de müfredat ve materyal desteği sağlayarak bu bölümlerde daha nitelikli ve sürekli eğitim-öğretim verilebilmesi için çalışmalar yürütmektedir. Ayrıca bölümlerinde görev yapan yerel akademisyenlerin akademik gelişimine katkı sunmak amacıyla akademik toplantılar da düzenlemektedir. Bu çalışmaları Enstitü bünyesinde "Türkoloji Müdürlüğü" aracılığıyla koordine etmektedir. Türk kamu kurumları arasında Yunus Emre Enstitüsünün Türkoloji bölümlerini doğrudan çalışma alanına aldığı anlaşılmaktadır. Nitekim Enstitünün 2023 vizyon belgesinde "Türkoloji" için müstakil bir başlık ayrılmış ve burada "Türkoloji sahasını tarih, arkeoloji, sanat alanlarını kapsayacak şekilde genişletmek ve konusunda uzman kurumlarla iş birliği yaparak Türkoloji disiplinine seçkin bir yer kazandırmak" (YEE 2015) şeklinde bir hedefe yer verilmiştir.

Bilindiği üzere Türkoloji bölümlerinde bir yıllık hazırlık eğitimi bulunmamaktadır. Öğrenciler, bölüme başladıktan sonra bir yandan beceri dersleriyle Türkçesini geliştirmekte diğer yandan filoloji ve edebiyat disiplinine ilişkin muhtelif dersler almaktadır. Bölümlerde Türkiye kökenli akademisyenlere bilhassa Avrupa ve Amerika'daki ülkelerde sıkça rastlandığı gibi Türkiye'de burslu ya da kendi imkânıyla eğitim alan yerel akademisyenlerle de karşılaşılmaktadır.

Türkoloji programları ve buradan mezun olan öğrenciler Türkiye açısından oldukça önemlidir. Zira bu programlarda okuyanlar nispeten erken bir dönemde Türk dili ve kültürüyle tanışarak birincil kaynaklardan Türkiye'yi tanıma fırsatı bulmaktadır. Akademik formasyonuna uygun düşecek bir işte çalışan mezunlar ise Türkiye'yle bağlarını ister istemez bir ömür boyu sürdürmektedir. Dolayısıyla Türkoloji öğrencilerine Türkiye'nin kültür elçileri gözüyle de bakılabilir. Bu öğrencilerin akademik gelişimiyle beraber Türkiye'ye yakınlık ve özdeşlik duygularının da gelişmesi için çok yönlü kamu diplomasisi yürütülmesi kuşkusuz Türkiye açısından faydalı olacaktır. Bunun içindir ki bu bölümlerin doğru bir strateji ve insan kaynağıyla orta ve uzun vadede planlı bir şekilde desteklenmesi için eylem planları hazırlanabilir.

2.4. Özel Dil Kursları

Türkiye'nin son yirmi yılda bölgesel bir güç olarak yükselmesine paralel bir şekilde Türk dili bilhassa Türkiye'nin kültürel bağlarının kuvvetli olduğu Balkanlar, Kafkasya, Orta Asya, Orta Doğu ve Kuzey Afrika bölgelerinde yabancı dil olarak ilgi görmeye başlamış öyle ki Yunus Emre Enstitüsü tarafından söz konusu bölgelerde açılan Türk kültür merkezleri çoğu zaman tam kapasite hizmet vermiştir. Türkçenin yurt dışında talep görmesi hem Türk üniversitelerinin hem de yerel girişimcilerin dikkatinden kaçmamıştır. Başka bir deyişle, yabancı dil öğretimi pazarında Türkçenin Batı dilleriyle birlikte

yer alışı bu sektöre özel dil kurslarının girişini de beraberinde getirmiştir. Bu konuda bir fikir edinebilmek adına Başar'ın (2019, s. 69-71) bir çalışmasında verdiği İran'da Türkçe öğreten 30 kadar dil kursuna ilişkin bilgi dikkate değerdir.

Yurt dışındaki özel dil kurslarının kimileri Türkiye'deki üniversitelerden temsilcilik alarak kimileri de doğrudan kendi yabancı dil öğretim modelleriyle yabancı dil olarak Türkçe öğretmektedir. Hatta sadece Türkçe öğretmek üzere kurulmuş dil kurslarına dahi rastlanmaktadır. Türkiye'deki üniversitelerden temsilcilik alan bazı özel dil kursları Türkçe öğretmenin yanı sıra öğrenicilere anlaşmalı üniversitelerin sınavlarıyla yeterlik belgesi de vermektedir. Zira son yıllarda pek çok üniversitenin yurt dışındaki özel dil kurslarında yeterlik sınavları düzenlediğine şahit olunmaktadır. Yeri gelmişken yurt dışında hem Yunus Emre Enstitüsü hem de farklı üniversitelerin Türkçe yeterlik sınavı düzenlemesinin bazı sorunlar da yarattığını söylemekte yarar vardır.

Türkiye'deki özel dil kurslarında saptanan sorunların hemen hemen tamamının yurt dışındaki dil kurslarında az veya çok görüldüğü söylenebilir. Zira bu kurslar da öncelikle ticari kaygılarla hareket ettiğinden eğitimin niteliğinden ziyade daha çok öğrenciyi çekmeye yoğunlaşmaktadır. Kur saatlerinin kısa olduğu, öğretici olarak ise genellikle yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yetkin olmayan şahısların görev aldığı görülmüştür. Dahası bazı kurs merkezlerinin sertifika kopyalama merkezi görünümünde olduğu dahi öne sürülebilir. Yunus Emre Enstitüsü, kurs sayısının yüksek olduğu ülkelerde, bu kursların akreditasyonuna ilişkin faaliyetler yürütebilir. Akredite edilen kurslarda Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretim modeli uygulanabilir; akabinde sertifikasyon işlemi de gene Yunus Emre Enstitüsü tarafından yapılabilir.

2.5. Türk Silahlı Kuvvetleri Koordinasyonundaki Kurslar

Yurt içinde Millî Savunma Üniversitesi bünyesinde uluslararası öğrencilere Türkçe öğretilirken yurt dışında Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) koordinasyonunda Türkiye ile askerî alanda ikili iş birliği anlaşması imzalayan devletlerin askerî okullarında yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir. Bu türden Türkçe kurslarına örnek olarak Başar (2018, s. 10) Afganistan'da aşağıdaki okullarda TSK koordinasyonunda Türkçe öğretildiğini bu sürece dair ayrıntıları da vererek aktarmaktadır:

- Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Lisan Okulu
- Mareşal Fehim Millî Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu
- Kabil Askerî Lisesi

Yukarıdaki okullarda Türkiye'den gelen subay öğretmenlerin danışmanlığında yerel öğreticiler vasıtasıyla kalabalık sınıflarda B2 seviyesinde kadar

Türkçe öğretilmektedir. Türkçe öğretmek için Yunus Emre Enstitüsü hazırladığı ders materyallerinden faydalanılmaktadır. Askerî Lise ve Kara Harp Okulunda Türkçe zorunlu seçmeli ders statüsünde olup Lisan Okulunda Türkiye'ye kıta eğitimine gelecek subay ve astsubaylara Türkçe öğretilmektedir.

TSK koordinasyonunda yoğun bir şekilde Türkçe öğretilen ülkelerden bir diğeri ise Somali'dir. Bu ülkede Türk Görev Kuvveti bünyesinde faaliyet gösteren Harp Okulu ve Astsubay Okulunda Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Somali Türk Görev Kuvveti (STGK) bünyesinde Somali ordusunun modern bir seviyeye ulaşması açısından iki ülke arasında imzalanan protokol neticesinde Somali'de 2017 yılında askeri birlik ve bu birlik içinde faaliyet gösteren askeri okullar açılmıştır. Bu okullar temel olarak Türkiye'de eğitim veren kara harp okulu ve astsubay meslek yüksekokulu örnek alınarak eğitim öğretim faaliyetine başlamıştır. Fakat ülke ihtiyaçları doğrultusunda Somali'de eğitim süresi daha kısa tutulmuştur. Harp okulunda eğitim iki yıl (dört dönem), astsubay okulunda ise bir yıl (iki dönem) şeklindedir. Okulların fiziksel olanakları Türkiye'deki askerî okullar gibi zengindir. Bu bakımdan Somali'deki en iyi eğitim kurumlarından biridir. Harp okullarında eğitim dilinin Türkçe olması nedeniyle Somali Harp ve Astsubay okullarının eğitim dili Türkçedir. Türkçe hazırlık sınıfı ihtiyaç olmakla birlikte bu henüz gerçekleşememiştir.

Somali Harp Okulunda Türkçe eğitimi iki yıl devam etmektedir. İlk yarıyıl ağırlıklı Türkçe dersleri verilmektedir. İlk dönem haftalık 28 saat Türkçe dersi yer almaktadır. İkinci dönem bu 22 saate düşmektedir. İkinci sınıfta ise ilk ve ikinci dönem haftalık 12 saat Türkçe dersi verilmektedir. Ayrıca her akşam yaklaşık iki saat etüt programı vardır. Bu programlar ağırlıklı olarak Türkçe çalışmalarına ayrılmaktadır. Harp okulunda ilk dönem A1, ikinci dönem A2 kurları okutulmaktadır. İkinci sınıfta ise ilk dönem B1 ve ikinci dönem B2 kurları öğrencilere verilir.

Somali Astsubay Okulunda eğitim öğretim bir yıl olduğu için Türkçe kurlarından sadece iki seviye verilmektedir. İlk dönem 28 saat haftalık ders neticesinde öğrenci A1 kurunu almaktadır. İkinci dönem haftalık 10 saate düşen Türkçe dersleri nedeniyle ancak A2 kurunu alarak öğrenci mezun olmaktadır. Harp okulunda olduğu gibi astsubay okulunda da öğrenciler her akşam etüt yapmaktadır. Bu etütler ilk dönem Türkçe ağırlıklı olmaktadır. İkinci dönem ders sayısının artmasından dolayı Türkçe etütleri azalmaktadır. Ders dışı faaliyet olarak öğrenciler çeşitli eğitsel kollara katılırlar. Bu eğitsel kollar genellikle Türkçe dil becerilerini (kelime oyunu, konuşma kulübü, dergi kulübü vb.) geliştirmeye yöneliktir.

Somali Harp ve Astsubay Okullarında Türkçe derslerini, bakanlar kurulu kararıyla Yunus Emre Enstitüsü personeli vermektedir. Bu karar doğrultusunda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* öğretim seti, ders kitabı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca sınıflarda akıllı tahtalar da mevcut olduğu için Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Z-Kitap* derslerde kullanılan temel materyaldir. Temel ders kitabı dışında Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Kelime Öğretim Afişleri, Resimlerle Kelime Öğreniyorum, Dede Korkut Hikâyeleri, Anadolu Hikâyeleri* gibi kaynaklar derslerde ve ders dışı Türkçe faaliyetlerinde kullanılmaktadır.

Somali dışında Türk Silahlı Kuvvetlerinin ikili anlaşmalar çerçevesinde Türkçe eğitim verdiği bazı ülkeler de bulunmaktadır. Gambiya, Senegal, Libya ve Katar silahlı kuvvetlerine Türkiye'de eğitim verilmeden önce Yunus Emre Enstitüsü tarafından kendi ülkelerinde Türkçe kurslar verilmektedir. Son olarak Bosna Hersek devletinin silahlı kuvvetlerine subay yetiştiren okullarda Bosna Hersek ordusu tarafından subay adaylarına lisan okulunda Türkçe dersi verilmektedir. Yunus Emre Enstitüsü bu derslerin materyallerini temin etmektedir.

2.6. Türkçenin İkinci/Seçmeli Yabancı Dil Statüsünde Olduğu Ülkeler

Türkçe gerek Türkiye Cumhuriyeti ile ilgili ülke arasında yapılan devletlerarası anlaşmalar gerekse de Türkiye ile iyi ilişkilere sahip olan ülkelerdeki örgün eğitim kurumlarında zorunlu veya seçmeli ikinci yabancı dil statüsünde de öğretilebilmektedir. Bosna Hersek, Gürcistan ve Afganistan Türkçenin zikredilen statülerde yabancı dil olarak örgün eğitim kurumlarında öğretildiği ülkelerden bazılardır.

Bosna Hersek eğitim kanunlarına göre ilkokul beşinci sınıfı bitiren her öğrenci ilkokul birinci sınıftan beri yabancı dil olarak öğrendiği İngilizcenin yanında bir yabancı dil daha seçmek zorundadır. Beşinci sınıfı bitirmek üzere olan öğrencilere yılsonunda bir anket düzenlenir. Bu anketle öğrenciler bundan sonraki eğitim hayatında ikinci yabancı dil olarak öğrenecekleri dili seçer. Beşinci sınıfın sonunda seçtikleri ve altıncı sınıftan itibaren öğrenmeye başladıkları ikinci yabancı dili lise son sınıfa kadar okumak zorundadırlar. Öğrenciler haftada iki saat ikinci yabancı dil dersi alırlar. Derslerin öğretmenleri Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavlarda başarılı olan Türkoloji bölümü mezunları arasından seçilir. İkinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ders materyali olarak Yunus Emre Enstitüsünün *Haydi Türkçe Öğrenelim* setlerini kullanmaktadır. Dört kitaptan oluşan *Haydi Türkçe Öğrenelim* setlerinin her kitabı bir yıl okutulur ve ortaokulu bitiren öğrenci liseye geçtiğinde A2 düzeyinde Türkçe öğrenmiş olur. Liseden itibaren öğrenciler ikinci yaban-

cı dil derslerinde Yunus Emre Enstitüsü *Yedi İklim Türkçe* setlerini kullanmaya başlar. Liseden mezun olan öğrenciler B2 düzeyinde Türkçe öğrenmiş olur. Bosna Hersek genelinde "Dil Bölümü" bulunan liselerde ise Türkçe üçüncü yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu bölümlerde iki yılda A2 düzeyine kadar Türkçe öğretilmektedir.

Gürcistan genelinde de ortaokula başlayan öğrenciler ikinci bir yabancı dil öğrenebilmektedir. Öğrencilerin tercihlerine göre Türkçenin seçildiği okullarda haftada iki saat olmak üzere liseye kadar Türkçe okutulmaktadır. Derslerde Yunus Emre Enstitüsü *Türkçe Öğrenelim* setleri kullanılmaktadır. Tercih edilen liseye göre Türkçe dersleri lisede de devam etmektedir. Liseye geçen öğrencilere Yunus Emre Enstitüsü *Yedi İklim Türkçe* eğitim setleri verilmekte ve haftada iki saat dersle üç yılın sonunda B2 düzeyinden öğrenciler mezun olmaktadır.

Afganistan'da ise Türkçe hem özel liselerde hem de devlet liselerinde seçmeli ikinci dil olarak öğretilebilmektedir. Ülkedeki TMV'ye bağlı bütün ilkokul ve liselerde eğitim dili İngilizce olsa da Türkçe zorunlu yabancı dil statüsündedir. Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak öğretildiği okullar genelde Yunus Emre Enstitüsü ya da Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı tarafından desteklenmektedir. Bu okullarda öğretici olarak ya Türkoloji mezunları ya da diplomalarını Türkiye'deki üniversitelerden almış Afganistanlılar çalışmaktadır. Okullarda Türkçe ders saati dört ila altı arasında değişmekte ve A2 seviyesinin sonuna kadar ders verilmektedir. Öğretim materyali olarak da Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe kullanılmaktadır.

2.7. Türkiye Tarafından Kurulan Üniversiteler

Devletlerarası ikili iş birliği araştırmaları çerçevesinde 1993 yılında Kazakistan'da kurulan Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Türk Kazak Üniversitesinde (AYÜ) ve 1995 yılında kurulan Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesinde (MÜ) Türkiye Türkçesi çeşitli statülerde öğretilmektedir. İlk etapta Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Türk Kazak Üniversitesinde Hazırlık Fakültesi (1997'den beri) bünyesinde, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesinde ise Yabancı Diller Yüksekokulunda (1999'dan beri) Türkçe öğretilmekte olup hazırlığı geçen öğrenciler bölümlerinde Rusya, İngilizce, Kazakça, Kırgızca gibi dillerin yanı sıra Türkiye Türkçesinde de çeşitli dersler almaktadır.

Aşağıdaki tabloda söz konusu iki Üniversitenin dil okullarına yönelik bilgiler karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Tablo 1: Hoca Ahmet Yesevi ve Manas Üniversitelerinde Türkçe Öğretimi

Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Türk Kazak Üniversitesinde Hazırlık Fakültesi	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
● *Yesevi Türkçe Öğretim Seti* kullanılmaktadır. ● Kazakistanlı öğrencilere haftada 18 saat, Türk dünyasından gelen öğrencilere 15 saat Türkçe öğretilmektedir. Program toplam 36 hafta sürmektedir. ● Yıllık ortalama 500-550 arasında birey Türkçe öğrenmektedir. ● Türkçe okutmanları için hizmet içi eğitim programları yoktur. ● Öğrencilerin %60'ı Kazakistanlı, %40'ı ise Türk dünyasının değişik yerlerinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. ● Ölçme-değerlendirme süreci dört temel dil becerisi doğrultusunda yapılandırılmıştır. ● Türkiyeli ve Kazakistanlı öğretim elemanları Türkçe öğretmektedir.	● *Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti* kullanılmaktadır. ● Haftada 20 saat olmak üzere toplam birinci dönem 18, 2. dönem 18 hafta olmak üzere toplam 36 hafta, 720 saat ders verilmektedir. ● Yıllık ortalama 850-1000 arasında birey Türkçe öğrenmektedir. ● Türkçe okutmanları için hizmet içi eğitim programları yoktur. ● Öğrencilerin %95'i Kırgızistanlı, %5'i de Türk dünyasının değişik yerlerinden gelen bireylerden oluşmaktadır. ● Ölçme-değerlendirme süreci dört temel dil becerisi doğrultusunda yapılandırılmıştır. ● Türkiyeli ve Kırgızistanlı öğretim elemanları Türkçe öğretmektedir.

Kaynak: AYÜ, 2020 ve Mİ 2020

Bu iki üniversitenin dışında kuşkusuz birçok üniversitede Türk kamu kurumları tarafından desteklenerek açılan geçici Türkçe kursları vardır. Örneğin Tahran Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda açılan Türkçe derslerine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim elemanı görevlendirilmektedir. Ancak yukarıda öğretim süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler verdiğimiz bu iki okulda eğitim dillerinden birinin Türkiye Türkçesi olması özel bir önem arz etmektedir.

Benzer statülerle Türk dünyasının çeşitli noktalarında üniversiteler kurulması Türkiye Türkçesinin, Türk dünyası aydınları arasında ortak iletişim dili olarak öne çıkmasına kapı aralayabilir.

SONUÇ

Yukarıda sıralanan kurumlar dışında belediyeler, sivil toplum kuruluşları ve meslek odaları tarafından yurt dışında ise gene muhtelif dernek ve vakıflar tarafından geçici Türkçe kurslarının düzenlendiği bilinse de söz konusu kurslar kurumsallaşamadığı ve geçici olduğu için müstakil başlık şeklinde bu çalışmaya alınmamıştır. Buna rağmen günümüzde artık yabancılara Türkçe

öğretiminin ne denli geniş bir faaliyet alanı ve eğitim sektörüne dönüştüğü gözler önündedir. Sektörün belki de öngörülemez şekilde büyümesi yeni sektörel gereksinimleri yarattığı gibi beraberinde bazı problemler de getirmiştir.

Hâlihazırda Türkiye'de ve Türkiye dışında kamu ve özel sektör eliyle ilerleyen Türkçe öğretimi çalışmalarının niteliği başka bir araştırmanın konusudur. Ancak Başar'ın (2019, s. 55) da dikkat çektiği üzere yurt içi ve yurt dışı için ayrı ayrı oluşturulacak yabancılara Türkçe öğretimi politikasına mutabık bir dil öğretim planlaması akabinde bölgesel değişkenler de göz önünde bulundurularak hazırlanacak kısa ve orta vadeli eylem planları (yol haritaları) içeride ve dışarıda birbirinden kopuk, düzensiz ve merkezî koordinasyondan uzak yürütülen çalışmalardaki pek çok sorunun önüne geçilmesinde faydalı olacaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminde sorumlu kurumlar tarafından denetim mekanizmalarının oluşturulması ve Türkçenin yabancılara öğretimine dair ülke içinde ve dışında temel standartların alan uzmanlarıyla belirlenmesi de önemlidir. Böylelikle ister kamu kurumları ister özel teşebbüsler olsun hangi çerçevede hangi kitleye Türkçe öğreteceklerinden haberdar edilmiş olacaktır.

Türk dili belki de farkında olunmadan Türkiye'nin kültür diplomasisinde önemli yumuşak güç enstrümanlarından birine dönüşmüştür. Bu unsurdan doğru ve en etkili şekilde faydalanabilmek başka bir deyişle kamu diplomasisinde, ortak hedeflere farklı yollardan erişim için kurumlar arası eş güdüm Türkiye'nin kaynaklarının etkin kullanımına zemin teşkil edecektir. Aksi takdirde birçok kamu kurumunun birbirinin yanı sıra bir şekilde yürüttüğü bu çalışmalardan üst düzey verim alınamayabilir.

KAYNAKLAR

Akalın, Şükrü Haluk (2008), *Binyıl Önce Binyıl Sonra Kâşgarlı Mahmud ve Divanü Lügati't-Türk*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Altun, Mustafa (2020), "TÖMER ve Dil Merkezleri", http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html, [Erişim Tarihi: 10.11.2020].

AYÜ (2020), Hazırlık, https://www.ayu.edu.tr/hazirlik, [Erişim Tarihi: 26.11.2020].

Başar, Umut (2018), "Afganistan'da Türkçe Öğretimi Üzerine Güncel Bir Değerlendirme", *Aydın TÖMER*, s. 1-20.

Başar, Umut (2019), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası Nasıl Olmalıdır?", *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Editörler: Emrah Boylu ve Latif İltar), s. 29-61, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Başar, Umut (2019), *İran'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Biçer, Nurşat (2017), *Türkçe Öğretimi Tarihi*, Kesit Yayınları, İstanbul.

Boylu, Emrah ve Başar, Umut (2016), "Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *24*, s. 309-324.

Dolunay, Salih Kürşat (2005), "Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme", *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi,* 28-30, Denizli.

Durmuş, Mustafa (2013), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* (2. Baskı), Grafiker Yayınları, Ankara.

Gültekin, İbrahim (2020), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* (2. Baskı), https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf, [Erişim Tarihi: 21.11.2020].

Gültekin, İbrahim vd. (2016), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yunus Emre Enstitüsü Modeli", *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (Editörler: Hayati Develi vd.), 293-336, Grafiker Yayınları, Ankara.

Güzel, Abdurrahman ve Barın, Erol (2013), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Akçağ Yayınları, Ankara.

İnal, Ezgi (2020), "Türkiye'deki Suriyeli Göçmenlerin Türkiye'ye ve Türk Eğitim Sistemine Uyumuna Dair Uygulamalar", *Göçmenlere Türkçe Öğretimi* (Editörler: Umut Başar ve Burak Tüfekçioğlu), Nobel Yayınları, Ankara.

Kaya, Musa (2014), "Amerika Birleşik Devletleri'nde Türk Varlığı ve Türkçe Öğretimi", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3(4)*, s. 135-147.

MÜ (2020), Yabancı Diller Yüksekokulu, http://www.manas.edu.kg/index.php/akademik/y%C3%BCksekokullar/yabanc%C4%B1-diller-y%C3%BCksekokulu, [Erişim Tarihi, 27.11.2020].

Mülteciler Derneği (2020), "Türkiye'deki Suriyeli Sayısı" https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/?gclid=CjwKCAiA7939BRBMEiwA-hX5J_H_eMWHPtseUgOXs-2PgQx-u4UZIZ-RuecmINLBiRtUGVw6wc67iRoCgyAQAvD_BwE, [Erişim Tarihi: 21.11.2020].

Oğuz, Bünyamin (2019), "Geçici Koruma Altındaki Yabancılara Türkçe Öğretimi", *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (Editörler: Emrah Boylu ve Latif İltar), s. 239-265, Pegem Yayıncılık, Ankara.

TMV (2020a), "Kuruluş Amacı", https://turkiyemaarif.org/page/524-turkiye-maarif-vakfi-12, [Erişim Tarihi: 21.11.2020].

TMV (2020b), "Dünyada Maarif Vakfı", https://turkiyemaarif.org/page/42-dunyada-maarif-16, [Erişim Tarihi: 21.11.2020].

TÖMER (2020), "Hakkımızda", http://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/, [Erişim Tarihi: 2.11.2020].

TYS (2020), "Türkçe Yeterlik Sınavı", https://tys.yee.org.tr/index.php?option=-com_content&view=article&id=54&Itemid=513, [15.11.2020].

YEE (2015), "Yunus Emre Enstitüsü 2023 Vizyonu", https://www.yee.org.tr/sites/default/files/2023_vizyonu.pdf, [Erişim Tarihi: 24.11.2020].

YEE (2020), "Yunus Emre Enstitüsü", https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu, [Erişim Tarihi: 15.11.2020].

YEE Faaliyet Raporu (2018), "Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu 2018", https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2018_faaliyet_raporu_rev_02_db_16072020.pdf, [Erişim Tarihi: 24.11.2020].

YTB (2020), "Başkanlığımız", https://www.ytb.gov.tr/kurumsal/baskanligimiz-2, [Erişim Tarihi: 12.11.2020].

XX. BÖLÜM

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ

Namık Kemal ŞAHBAZ*

* Prof. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ

GİRİŞ

İlkokuma ve yazma öğretimi süreci, bilimsel ve eğitsel bir tutum alış işidir. Bu tutum alış, iradenizi ve yargılarınızı aşan bir ihtiras ya da aşırı düşkünlük hâli değildir. Bu, ilkokuma ve yazmayı öğretmeyi, öğretme yöntemlerini geliştirmeyi hedeflediğinizde, bu hedefi gerçekleştirmek için sizi sürekli besleyen bir güç ve eğilim olarak kendini gösterir. Tarihsel süreçte pek çok eğitimci, pek çok dilci ve pek çok edebiyatçı bu tutkuyla derinden etkilenmiştir. Bu etkilenmenin doğal bir sonucu olarak üretmişler, Türkçeye hizmet etmişlerdir.

Bu topraklarda, Türkçeye hizmet edenlerin en büyük esin ve güdülenme kaynağı hiç kuşkusuz ilkokuma ve yazma öğretimine bakış açılarında saklıdır. Bu coğrafyada, alfabe (elifba) kitabını bilimin tohumu olarak görmüş, bu tohumun yeşermesiyle binlerce "hüner ve marifet" (Mehmet Abdülkadir 1328/1912) barındıran bilim dallarının ortaya çıkacağına inanan eğitimciler yaşamıştır.

Bu eğitimcilerden biri de halk arasında kendisine yakıştırılan sıfat itibariyle bizim açımızdan önemlidir. Mehmet Cevdet Efendi, Avrupa'da eğitim görmüş olup ilk halk eğitimcisi, *Elifba Risalesi* yazarı ve Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiyenin öğretmenlerindendir. Halk arasında "Elifbeci Cevdet Efendi" (Binbaşıoğlu 2005, s. 487) olarak nam salmıştır. Bu durum, ilkokuma ve yazma öğretiminin ayrı bir uzmanlık alanı olduğunun kabul edilmesi yönüyle önemlidir.

Pek çok yazar ve bilim insanı tarafından ilkokuma ve yazma öğretiminin hem bir uzmanlık alanı hem de başka uzmanlık alanlarına ilk adımın bir gereği olarak düşünülmüştür. Bu düşünceyle Fuat Köprülü, Peyami Safa, Selim Sabit, Osman Ergin, Nüzhet Sabit, Ahmet Cevat Emre gibi farklı alanlarda eserler vermiş önemli isimler, ilkokuma ve yazma öğretimi üzerine çalışmış, alfabe kitabı yazmışlardır.

Bu bölümde, ilkokuma ve yazma öğretimi üzerine genel bir değerlendirme yapılacaktır.

1. İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR-ARAÇLAR

İlkokuma ve yazma öğretimi alanına özgü tarihsel süreçte de kullanılan temel kavramlar ve araçlar şunlardır:

1.1. İlkokuma ve Yazma

İlkokuma ve yazma, "ilk okuma" ve "ilk yazma" kavramlarının birleşimiyle anlam kazanmaktadır. İlkokul birinci sınıf, okuma ve yazma öğretiminin ilk kez gerçekleştirildiği süreçtir. Kavram, kapsamı belirli bir tanımı ifade ettiği için de bitişik yazılmalıdır. Zira tanımla ortaya çıkan anlamda, herhangi bir metnin ilk kez okunması ya da herhangi metnin ilk kez yazılması söz konusu değildir.

1.2. Alfabe Kitabı (Elifba)

Benimsenen yönteme bağlı olarak okuma yazmayı öğretmeyi amaçlayan ilkokuma ve yazma öğretim kitabı. İlkokuma ve Yazma Kitabı olarak da bilinir.

1.3. Büyük Fiş

Çözümleme ve bireşim yönteminde hedef kitleye öğretilecek, alfabedeki 29 harfi, Türkçedeki 6 farklı hece yapısını barındıran, genellikle emir cümlelerinin yazıldığı, sınıf ortamında en arkadaki öğrencinin yazılanı okuyabildiği boyutlarda hazırlanmış temel ders materyalidir.

1. 4. Küçük Fiş

Büyük fişlerdeki cümlelerin her birinin her bir öğrenci için ayrıca yazılmış, fiş dosyaları ya da zarflarında muhafaza edilen, gerektiğinde öğrencinin rahat bir şekilde kesebileceği boyutlarda hazırlanmış temel ders materyalidir.

1. 5. Düz/Dik Yazı

Alfabedeki harflerin birbirine bağlanmadan bağımsız bir biçimde yazımıdır. Büyük ve küçük harflerin yazım özellikleri alfabedeki aslını korur.

1. 6. Eğik Yazı

Alfabedeki harflerin belirli bir açıyla özellikle sağa doğru meyilli olarak yazılmasıdır. Harfler bitişik yazılabildiği gibi müstakil de yazılabilir.

1.7. Kum Masası/Havuzu

Öğrencilerin yazma çalışmalarında başarılı olması için parmak kaslarını geliştirmeyi hedefleyen, öğrencinin boyuna göre hazırlanmış içine kum konulan masa/havuz.

1.8. Resimli Boyama Kitapları

Çocuğun boyama ve çizme çalışmalarında deneme-uygulama yapmaları için hazırlanmış, özellikle el ve kol kaslarını güçlendirmeyi hedefleyen kitaplardır.

1.9. Okuma Levhaları

İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde öğretilen cümle ve sözcüklerden meydana gelen metinlerin yer aldığı levhalardır.

1.10. Hareket Eden Harfler

Çözümle ve bireşim yönteminde ve sese dayalı yöntemlerde de kullanılan yeni heceler yeni sözcükler oluşturmak için kullanılan karton ya da mukavvadan yapılan işlevsel bir materyaldir.

1.11. Kalem ve Yazı Defteri

Öğrencilerin yazma çalışmalarına 2 numaralı ya da HB yuvarlak kurşun kalemle başlamaları uygundur. Uç takılan kalemlerde kırılmalar sıkça yaşandığından, özellikle birinci sınıfta tercih edilmemelidir. Yazı defterleri iki formadan fazla olmayan, satır aralıkları 4,5,4 mm olan ve birinci sınıf için hazırlanan, dört çizgi üç aralıktan oluşan defterler olmalıdır.

1.12. Oyun Hamuru

Gerek öğrencilerin parmak kaslarını geliştirmek gerekse üç boyutlu şekiller yapmak amacıyla kullanılır. Plastik çamur ve plastilin olarak da bilinir. Yine bu amaçla sıkma topu ve yap-boz oyunları da benzer amaçla kullanılabilir.

1.13. Çöpler

Öğrencilerin devinişsel gücünü (örneğin, beyin-sinir-kas eşgüdümünü) geliştirmek ya da harfleri/fişleri yazarken uygulanan sıralamayı belleme amacıyla kullanılan kibrit çöpü, fasulye ya da bunların plastikten yapılmış benzerleridir.

1.14. Metin Defteri

Birinci, ikinci ve üçüncü metin oluşturma aşamalarında metinlerin yazıldığı ve bir okuma parçası gibi üzerinde okuma, anlama ve anlatım etkinliklerinin yapıldığı, yazı defteri dışında öğrencilere ait defterlerdir (Çınar 2004).

2. İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE FİZYOLOJİK VE PSİKOLOJİK ETKENLER

İlkokuma ve yazma öğretimi bir süreç işidir. Bu sürecin en önemli aktörleri öğrenci ve öğretmenlerdir. Öğrenci ve öğretmenin ilkokuma ve yazma

sürecine başlama yeterliği ve hazırlığının yanı sıra bu sürecin devam ettiği mekânın da önkoşulları sağlaması gerekir.

2.1. Öğrenci Yeterliği

İlkokuma ve yazma öğretiminde başarı, hedef kitlenin bedensel, duygusal ve dilsel olarak hazır olma düzeyiyle doğrudan ilgidir. Bedenen, ruhen ve zihnen belirli bir olgunluğa ulaşmış çocuklar okuma ve yazma sürecine dâhil edilmelidir. Aksi takdirde okuma ve yazma öğretiminde başarısızlık yaşanır, bu başarısızlık da öğrenciyi ileriki yaşamında olumsuz etkiler.

2.2. Öğrencinin Fizyolojik Yeterliği

İlkokuma ve yazma öğretiminde çocuğun fizyolojik olgunluğu aslında beden olarak gelişiminde belirli bir düzeye ulaşmasıdır. Beden olarak olgunluk, öz bakımını kendisi yapabilen, genel olarak 1 metrenin üzerinde boyu olan, parmak kasları gelişmiş, süt dişleri değişmeye başlayan, baş büyüklüğü yetişkinlikteki büyüklüğün %90'ına ulaşan, başını eğmeden, kolunu başının üstünden geçirerek diğer taraftaki kulağını tutma becerisi sergileyebilmesi (Binbaşıoğlu 2004, s. 3) olarak özetlenebilir.

Çocuğun yukarıdaki becerileri göstermesi takvim yaşıyla ilgilidir. Tarihsel süreçte "uğurlu olduğuna inanılarak dört yaş, dört ay, dört günlük iken" (Kara ve Birinci 2005, s. 25) çocukların okula başlatıldığı anlatılsa da resmî olarak da tıbbî olarak da genel kabul çocuğun 72 ayı tamamladıktan sonra bu olgunluğa ulaştığı yöndedir.

2.3. Öğrencinin Psikolojik Yeterliği

İlkokuma ve yazma öğrenecek çocuk, fizyolojik yeterliğin yanı sıra psikolojik olarak da olgunluk özellikleri göstermelidir. Bu özellikler, çocuğun gözlemlenmesiyle belirginleştirilebilir. Çocuk öncelikle okul hakkında pozitif düşüncelere sahipse, okula gitmek için istekliyse, sınıfın gerçekliğini, öğretmenin otoritesini, kendisiyle eşit arkadaşlarının var olduğunu, onlarla birlikte çalışacağını biliyor ve istiyorsa psikolojik olarak okuma yazmaya hazırdır.

2.4. Öğrencinin Dilsel Yeterliği

İlkokuma ve yazma öğretimine başlayacak çocuklarda fizyolojik ve psikolojik olgunluğun yanı sıra bilişsel ve dilsel olgunluk da olmalıdır. Bu olgunluk diğer yeterlik unsurlarının tespitinde olduğu gibi gözleme bağlı gerçekleştirilir. Çocuk, p, d, b gibi birbirine benzeyen harfleri ayırabiliyorsa, birbirine yakın seslileri konuşurken sorunsuz telaffuz edebiliyorsa, "Neden?, Niçin?, Nasıl?" gibi sorular soruyorsa, dikkatli ve etkili bir dinleme becerisi kazanmışsa bilişsel olarak okuma ve yazma öğrenmeye hazırdır.

2.5. Öğretmen Yeterliği

Öğretmen yeterliği ilkokuma ve yazma öğretim sürecine başlamadan önce yapılacak hazırlıkları kapsar.

2.6. Öğretim Programına Uygun Planlama

Öğretmenlerin öğretim programında hangi yöntemle okuma yazma öğretimini gerçekleştirecekse o yöntemin kuramsal ve uygulamaya dönük ayırıcı özelliklerini bilmesi gerekir. Teorik olarak takip edeceği yöntemin avantajlarını ve dezavantajlarını tespit eden öğretmen, uygulama takvimini bu hususları göz önünde bulundurarak hazırlamalıdır.

2.7. Materyal Temininde Yeterlik

Öğretmenin okuma ve yazma öğreteceği sınıf ortamında takip edeceğe yönteme bağlı olarak kullanacağı ders materyalleri önceden hazırlanmalıdır.

Alfabedeki harfler okuma ve yazma öğretiminde en temel araçtır. Harfler, büyük ve küçük temel harflerdir. Benimsenen yazı yöntemine bağlı olarak bu harfler eğik olabileceği gibi bitişik de olabilir.

Harflerin kitaplardaki yazımı ve ders materyallerinin tespiti noktasında, 12.09.2012 tarihinde *Resmî Gazete*'nin 28409 sayısında yayımlanan *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*'nin bilinmesi gerekir. Bu yönetmeliği göre, "1'inci sınıflar için yirmi, 2'nci sınıflar için on sekiz, 3'üncü sınıflar için on dört, 4'üncü sınıflar için on iki, 5 inci sınıflar için on bir, daha üst sınıflar için ise on puntodan daha küçük harfler kullanılmaz" (MEB 2021) ifadesine bağlı olarak öğretmen sınıf içinde öğrencilerle paylaşacağı metinlerde 20 punto yazı karakteri kullanmalıdır.

Eğitim ve öğretim yılının başında temel ders materyali olarak ders kitaplarının yanı sıra takip edilen yöntemin özellikleri esas alınarak yukarıda tanımları yapılan kum havuzu, resimli boyama kitapları, büyük fişler, küçük fişler, okuma levhaları, hareket eden harfler sınıfta bulunması gereken temel materyallerdir.

2.8. Öğrenci Gözleminde Yeterlik

Öğretmenin sınıfta okuma ve yazma öğretimi öncesi ve esnasında öğrencileri sürekli gözlemlemesi gerekir. Bu gözlemde toplanacak en önemli veri, çocuğun okuma ve yazma sürecine dâhil olmasına engel olabilecek unsurların tespitidir. Her çocuk görme, işitme ve konuşma bozukluklarının tespit edilebilmesi açısından gözlemlenmelidir. Gözlem sonucunda sorunlu öğrenciler, görme, işitme ve konuşma bozukluk düzeylerine göre gerekli iyileştirmenin sağlanması için ilgili sağlık kuruluşlarına yönlendirilmelidir.

Öğrenci ve öğretmene bağlı yeterlikler, sınıf içinde okuma ve yazma öğretiminin etkili ve verimli işlenmesinde bir önkoşul olarak kabul edilmelidir.

3. TÜRKÇE EĞİTİMİ, İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ

İlkokuma ve yazma, Türkçe eğitimi ve öğretiminin temelinin atıldığı bir süreçtir. Bu süreç, çift yönlü bir etkileşimin sonucudur. Türkçe eğitiminin bütün unsurlarından hareketle kurgulanan ilkokuma ve yazma öğretimi, aynı zamanda Türkçe eğitiminin ilk adımını oluşturur. Bu adım sağlam atıldığında, ileriki yıllarda, bireyin hem akademik hem de sosyal yaşam başarı düzeyini doğrudan etkilemektedir. İlkokuma ve yazma öğretimi, öncelikle Türkçe eğitimi disiplininin ve bu disiplinle uğraşan bilim insanlarının uğraş alanıdır.

3.1. Okuma Becerisi ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi

İlkokuma ve yazma öğretiminin doğrudan bağlantılı olduğu temel dil beceri alanı hiç kuşkusuz okumadır. İlkokuma ve yazma öğretiminin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi okumanın mekanizmasının iyi bilinmesine bağlıdır. Bu mekanizma iyi tahlil edildiğinde okuma ve yazma öğretiminde başarı artacak, bu konuda karşılaşılacak sorunlara çözüm daha hızlı sunulacaktır.

Okuma, her şeyden önce yazılı işaretleri anlamlandırmaktır. Okuma sürecinde, "anlama", olmazsa olmaz önkoşuldur. Anlama gerçekleşmeden okuma gerçekleşmez, okuma olarak gerçekleştiği düşünülen şey "sesletim"dir. Zira okuma sürecinde hafıza yorum alanında, yorumlanamayan hiçbir kavram, işaret, şey okunmuş değildir.

İlkokuma ve yazma öğretiminin okuma boyutu, anlam üzerine kurgulanmalı, çocuğun günlük yaşamda sıkça kullandığı ve anlamını bildiği sözcüklerden, nesnelerden hareketle öğretim yeğlenmelidir.

İlkokuma ve yazma öğretimi süreci, okuma sürecinin iyi bilinmesine bağlıdır. Okumanın mekanizması olarak adlandırılan süreç, okumanın fiziksel ve zihinsel unsurlarıdır. Bu unsurların temel özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

Okumanın fiziksel unsurları: Göz kasları okuma esnasında vücuttaki diğer kaslar gibi enerji harcar. Göz kasları, ritmik hareketlere hazırladığında gözün hareketleri seri hâle getirilir. Gözler okuma esnasında satır üzerinde sıçrar ve beyne bilgi aktarır. Satır üzerinde gözler ne kadar az sıçrar ise okuma becerisi o kadar hızlı olur. Okuma esnasında gözün her sıçramasında göz bir ya da birkaç sözcük görür, ilk okumayı yeni öğrenen bir çocuk ise heceler görür, gözün satır üzerinde gördüğü alana netlik alanı, satıra baktığı açıya da netlik açısı denir. Sesten çok, basit cümlelerden başlayarak okuma yazma öğretmek netlik alanının ve netlik açısının genişliğini doğal olarak sağlayacaktır.

Okumanın zihinsel unsurları: Okuma esnasında görme kusuru olmayan sağlıklı bir birey için beyinde gerçekleşen süreç okumanın zihinsel unsurlarını oluşturur. Okuma esnasında, görüntü öncelikle beynimizin arka bölümünde bulunan görüntü merkezine ulaşır, bu merkezden sonra görüntü tanıma merkezinde görüntü tasnif edilir, resim, harf ayrımı yapılır; daha sonra görüntü yorum alanında daha önceki bilgilerle kıyaslanıp görüntü canlandırılır, burası bir tür görüntü belleğidir. Görüntü belleğinde yorumlanan veri, okuma merkezine (sessiz okuma) ulaşır, sesli okuma gerçekleştirilecekse veri konuşma merkezine iletilir.

3.2. Yazma Becerisi ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi

Yazma, temel dil becerileri arasında en son öğrenilen, en karmaşık beceridir. İlkokuma ve yazma öğretiminde yazma doğal olarak okuma gerçekleştirildikten hemen sonra öğretilir. Okunan bir sözcük ya da cümlenin yazma öğretimiyle pekiştirilmesi gerekir. Türkiye'de 1847 yılında ilkokul öğretmenleri için yayımlanan *Talimatname*'den (Akyüz 1994) bu yana okuma ve yazma öğretiminin birlikte yürütülmesi öngörülmüştür.

İlkokuma ve yazma öğretimi açısından yazma becerisinin gerçekleşmesi için de her şeyden önce, elin kalemi tutabilecek güce ulaşması beklenir. El kalem tutarken, göz de yazılacak örnekleri görmelidir. Şekil olarak düzgün ve yön olarak da doğru yazabilmek için örneklerin yazılışı gözlenmelidir.

Yazı yazmayı öğrenmek bir isteklilik işidir. Çocuğun yazı yazmaya karşı güdülenmesi gerekir. İlkokuma ve yazma öğretiminin hazırlık aşamasında çizgi çalışmaları bu yönüyle yazı yazmaya isteklilik uyandırma amacı taşımalıdır. Yazı yazmaya istekli öğrencinin algılaması kuvvetli, dikkati uzun, enerjisi bol olacaktır.

Psikolojik olarak yazı yazmaya güdülenmiş çocuk, taklit ve tekrarla yazmayı öğrenecektir. Öğrenci öncelikle öğretmenini daha sonra ebeveynini taklit edecektir. Taklitte başarılı olmak için harflerin yazılış yönlerinin sürekli göz önünde bulunması gerekir. Harflerin yazılış yönlerindeki aksaklıklara anında müdahale edilmeli, doğru yazılış gösterilip sürekli tekrarla yazma öğretilmelidir.

Yazmayı öğrenme sürecinde, çocuk fiziksel olarak yazma olgunluğuna erişmemiş ise sürekli tekrar onun yazı yazma istekliliğini köreltecektir. Fiziksel olarak yazma olgunluğuna erişmemiş çocuğa bitişik eğik yazı karakterleriyle yazı yazmayı öğretmeye çalışmak onun yazmaya karşı istekliliğini yok edecektir. Bitişik eğik yazma becerisi, öğrencinin dik temel harflerle yazı yazmayı öğrendikten sonra edinmesi gereken, kendi kişiliğini kattığı bir beceri olmalıdır.

3.3. Konuşma Becerisi ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi

Dil becerileri birbirine bağlı ve birbirinden beslenerek gelişim gösterir. Okuma ve yazma öğretirken konuşma becerisi ihmal edilmemedir. İlkokula başlayan çocuğun sorunlarını, duygularını, hayallerini rahatlıkla aktarabilecek düzeyde konuşma becerisine sahip olması beklenir. Okuma ve yazma sürecinin hazırlık aşamasında çocuklar bol bol konuşturulmalı, konuşma becerisi açısından sorunlu öğrenciler tespit edilmelidir.

Konuşurken zorlanan çocukların sorunlarının kaynağı dört başlık altında toplanabilir: 1) Konuşma organlarında -dil ve ağız- sorunlar, 2) Zekâ düzeyinde düşüklük, 3) Fazla heyecanın konuşmaya engel olması, 4) Psikolojik rahatsızlık (Binbaşıoğlu 1991, s. 158). Bu rahatsızlıkların çoğu tıbbî müdahale ile giderilecek sorunlardır.

Fiziksel ve psikolojik konuşma yetisiyle ilgili bir sorunu olmayan öğrenciler, okuma ve yazma öğretimi sürecinde sürekli konuşmaya teşvik edilmelidir. Konuşma sayesinde, çocukların etkin sözcük dağarcığı geliştirilir. Sınıf ortamında, yakın çevresinde çocuğun özgürce konuşmasına fırsat tanınmalıdır. Çocuğun konuşurken yaptığı yanlışlar yüzüne vurulmamalı, yanlışın doğrusu örnek kullanımla hissettirilmelidir.

3.4. Dinleme Becerisi ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi

Dinleme becerisi, okuma becerisi gibi bir anlama sürecidir. İnsanlar okuma eyleminde, yazılı şekillerden anlam çıkarırken; dinleme eyleminde, seslerden anlam çıkarır. Çocuk okula başlamadan önce ailesinden, yakın çevresinden bilgileri dinleyerek edinirken okulla birlikte okuma eylemi de bilgi edinme sürecine dâhil olur.

Dinleme becerisinin ilkokuma ve yazma öğretiminde, serbest okuma aşamasına kadar işlevsel bir bilgi aktarım aracı olarak kullanılması gerekir. Bunun için öğretmen derste çocuklara etkili ve verimli dinleme etkinlikleri yaptırmalı her şeyden önce onların dikkat sürelerini artırmalıdır.

Çocuğun herhangi bir konuya belirli bir süre odaklanmasını sağlayacak etkinlikler, onların gelecekte iyi birer dinleyici olarak yetişmelerini sağlar. Dinleme etkinlikleri bu açıdan hem ilkokuma ve yazma öğretiminde başarıyı sağlarken hem de çocukların dinleme becerilerinde gelişimlerini arttırır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili ve verimli olduğu bilinen aşağıdaki temel ilkeler bu dönem gerçekleştirilen her bir dinleme etkinliğinde göz önünde bulundurulmalıdır:

1) Dinleme etkinliklerinin bir amacı olmalı, çocuk niçin dinlediğini bilmeli.

2) Dinleme stratejileri iyi bilinmeli, dinleme öncesi, anı ve sonrasında yapılacaklar önceden belirlenmelidir.

3) Dinleme materyali olarak sadece yazılı metin değil, yer yer doğal ortamda oluşturulmuş, görsel ve işitsel materyaller kullanılmalıdır.

4) Dinlenenlerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde çocuklar konu üzerine konuşturulmalı ya da resimlerle anlatmaları, -okuma yazmayı öğrendikten sonra yazarak- istenmelidir.

5) İletişimde ve dinleme etkinliklerinde hedef kitlerinin gelişim düzeyi ve söz varlığı göz önünde tutulmalı, onların anlama kapasitesinin üzerinde veya altında bir iletişim tekniği terk edilmelidir.

6) Dinleme etkinlikleri, çocuklar okuma becerisi edindikten sonra da sistemli bir şekilde devam ettirilmelidir.

3.5. Dil Bilgisi ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi

İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde, öğretilecek dilin kuralları –sesten metne– ve bu kuralların işlevleri öğretmeler tarafından iyi bilinmelidir. İlkokuma ve yazma öğretimi açısından Türkçenin kimi işlevsel dil bilgisi konuları şunlardır:

1) Kimi ince ayrımlar barındırsa da Türkçe, yazıldığı gibi okunur, okunduğu gibi yazılır. Türkçede her harf her koşulda -sözcük başı, ortası, sonu- bir sese denk gelir. Bu, okuma ve yazmayı öğreten ve öğrenene kolaylık sağlayan bir işlevdir.

2) Türkçede büyük ve küçük ses uyumu vardır. Bu uyumlar, sesin işlevselliğinden sonra heceler arasındaki kuvvetli bağın sezdirilmesi açısından işlevseldir.

3) Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Kök sözcüklere –ad ya da eylem– yapım ve çekim ekleri getirilerek yeni sözcükler türetilir, arasında bağlar kurulur. Türkçenin bu özelliği, okuma ve yazma öğretiminin üretim aşamasında çocuklar için eğlenerek öğrenme aracı işlevi olarak kullanılabilir.

4) İlkokuma ve yazma öğretimi sürecinde yer alacak öğretmenler, Türkçenin sesten cümle düzeyine temel dil bilgisi konularına hâkim olması ve öğretim sürecini bu kurallara bağlı olarak gerçekleştirmesi beklenir.

3.6. Çocuk Edebiyatı ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi

İlkokuma ve yazma öğretim sürecinin nihai hedefi çocuklara serbest okuma ve yazma becerisi kazandırmaktır. Serbest okuma metinlerinin seçiminde ve işlenmesinde çocuk edebiyatı verilerinden yararlanmak gerekir.

Çocuklar okuma-yazmayı öğrendikten sonra onlar için seçilecek kitaplar, okul öncesi çocuk kitaplarına göre içerik açısından daha gelişmiştir. Çocuğun dikkat süresi artacağından okul öncesi kitaplarına nispetle metin de uzun olabilir. Ele alınacak hikâyelerde konu, olay ve karakterler daha ayrıntılı bir şekilde işlenebilir. Dil bilgisi ve yazım kurallarına gereken özen gösterilmeli, konu seçiminde barış, kardeşlik, sevgi, saygı, vefa, dostluk, arkadaşlık, fedakârlık, paylaşma, hoşgörü gibi kavramlara ve evrensel değerlere ağırlık verilmeli, çocuğu bencilliğe, karamsarlığa ve çıkarcılığa yöneltecek duygu ve düşünceleri işlemekten uzak durulmalıdır.

Çocuklar için önerilecek kitaplar, biçim olarak da -boyutları, kâğıdın cinsi, sayfa düzeni, kullanılan harfler, resimler ve kapak- hedef kitlenin özelliklerine uygun olmalıdır.

4. TÜRKİYE'DE İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Herhangi bir disiplinin tarihsel gelişim sürecinin iyi bilinmesi gelecekte o disiplinle ilgili atılacak adımların, izlenecek yolların belirginleştirilmesinde önemli ipuçları barındırır. İlkokuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişim sürecinin tahlili şu anda ve gelecekte bu alandaki girişimlerin belirleyicisi olabilir. Bu başlık altında ülkemizde her anlamda yenileşmenin kendini gösterdiği Tanzimat'tan günümüze ilkokuma ve yazma öğretimi üzerine yapılan çalışmalar genel hatlarıyla aktarılacaktır.

4.1. Tanzimat Öncesi Genel Görünüm

Tanzimat öncesi ilkokuma ve yazma öğretiminde iki noktaya açıklık getirilecektir: Bunlardan biri ilkokuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirildiği kurum olan *sıbyan mektepleri*, diğeri ise ilkokuma ve yazma öğretiminin temel ders materyali kabul edilen *Elifba Cüzü* olacaktır.

4.2. Sıbyan Mektepleri

Sıbyan mektepleri, Tanzimat öncesi ülkenin genelinde var olan okuma yazma öğretiminin gerçekleştirildiği eğitim kurumlarıdır. Osmanlı devletinde yüzyıllardır en yaygın eğitim kurumu olarak yaşayan sıbyan mekteplerine, yapıları gereği birçok ad -*mekteb-i sıbyan, darü's-sıbyan, muallimhane ve mektebhane, darü'l-ilm, dârü't-tâlim*, *mahalle mektebi*- verilmiştir. Sıbyan mektepleri, "Sabi denilen beş altı yaşındaki kız ve erkek çocukları okutmak için açılmış olan ilk tahsil müesseseleridir" (Ergin 1939, s. 68).

Genellikle bir külliye ya da mahalle içlerinde inşa edilen yapılar, mahalleye bakan bir yönde, çocuklara geniş oyun sahası bırakılarak yapılmıştır. Mahalle içlerinde inşa edilen sıbyan mekteplerinde de iskân bölgelerine eşit me-

safede olması, sokakların kesişme noktaları olan köşe başları tercih edilmiştir (Aksoy 1968). Dış mekân ve yapı olarak bu şekilde konuşlandırılan sıbyan mekteplerinin içyapısında da gereken özen gösterilmiştir. Genellikle iki katlı inşa edilen sıbyan mekteplerinde, çocukları ve kitapları rutubetten korumak, sınıf içine yeterli derecede ışığın girmesini, ders ortamının sokak gürültüsünden uzak tutulmasını sağlamak için ikinci katlar derslik olarak tasarlanmıştır.

İstanbul'daki sıbyan mekteplerinin mimari özellikleri üzerine çalışan Aksoy'un (1968) tespitlerine göre, sıbyan mektepleri dersliklerin ölçülendirilmesi, biçimlendirilmesi, ışıklandırılması ve havalandırılması gibi yönleriyle -devrine göre- modern mimarinin özelliklerini barındırmaktadır.

Sıbyan mektebinde eğitim genellikle tek bir hoca tarafından verilmektedir. Hocanın yardımcılığını, kimi zaman cami cemaati, kimi zaman veliler ve mahalle sakinleri yapmaktadır. Genellikle hocalar aynı zamanda köy ya da mahalle camisinin imamıdır. Bunun yanı sıra belli bir düzeyde eğitim almış, sadece *mektep muallimliği* yapan kişiler de vardır.

Kaynaklardan hareketle sıbyan mekteplerinin eğitim kadrosunu şu şekilde tasnif etmek mümkündür: 1. Hoca veya muallim, 2. Kalfa (öğretmene yardımcı eleman) 3. Bevvab (kapıcı) (Kara ve Birinci 2005, s. 11).

Sıbyan mektepleri özellikle Tanzimat öncesinde çocuklara *Kur'an* okutmak, namaz kılma ve namazda okunacak sureleri ve duaları öğretmek ve biraz da yazı yazdırmak gibi üç amacı (Ergin 1939, s. 71) gerçekleştirmek için kurulmuşlardır. Söz konusu mekteplerin kuruluş amaçlarını gerçekleştirmek için tek temel ders materyali *Elifba Cüzü*'dür.

4.3. Elifba Cüzü

Elifba kitapları üzerine ayrıntılı bir çalışma yapan Ali Haydar, *Elifba Cüzü* hakkında şunları dile getirir: *"Elifba kitaplarımızın en kadimi 'Elifba Cüzü' namıyla maruf olan kitaptır ki, bunun ne kadar kadim olduğunu ve Garp Türklerine nereden ve nasıl geçtiğini öğrenemedim. Bazıları, bunun tertip ve telifini Hazreti Ali'ye ithaf ederler. Bu hususta malumatı olan zevatın bizi tenvir etmelerini temenni ederiz. Bundan takriben yetmiş sene evveline gelinceye kadar, bu (Elifba Cüzü) Garp Türklerinin yegâne elifbası olarak asırlara hâkim olmuştur. Hâlde pek münteşirdir. Bu asırlar zarfında kim bilir, kaç yüz bin mukaddem, Rum ili ve Anadolu bu elifba cüzünden her sene yüz binlerce nüsha çekiyordu. Bu kitabın yuvası Beyazıt'ta sahaflar içinde idi. Her sene en basitinden en mükellefine kadar birçok tab'ları intişar ederdi. En son mükellef şekil 1328 senesinde yaldızlı ve ziynetli olarak Lofçalı Raşit Efendi tarafından Mahmut Bey matbaasında tab' ettirilmiştir" (*Ali Haydar 1924, s. 351).

Elifba Cüzü, sonraki yıllarda geliştirilmiş elifba adıyla ilkokuma ve yazma öğretimine başlayan çocukların tek ders kitabı olmuştur. Elifba cüzlerinin birinci sayfasında "Besmele" ve "Rabbiyessir"den sonra Arap alfabesine ait 29 harf sırasıyla verilmektedir. İkinci sayfada, tek tek harflerin üstünlü, esreli, ötreli, şekilleri yazılmıştır. Üçüncü sayfada aynı harfler; bu sefer iki üstün, iki esre ve iki ötre denilen ve her harfe en, in, ün seslerini kazandıran işaretlerle birlikte sıralanır. Bundan sonra gelen sayfalarda eliften başlayarak harflerin ikişer ikişer ilk üç hareke yardımıyla birbirlerine nasıl "çatılacakları"-birleştirilecekleri gösterilmiştir.

Bu sıralama dualar bölümüne kadar devam ederken eserin altında ve üstünde her harfin mahreci hakkında bilgi verilmiştir. Her sayfada ortalama 30 hece mevcuttur. Bütün harflerin mahreci ve nasıl telâffuz edileceğine dair bilgi verildikten sonra dualar yer almıştır (*Elifba Cüzü* 1897). Elifba cüzlerinin öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenerek, Türkçenin fonetik yapısına uygun basımları, ilkokuma ve yazma öğretiminde 1930'lara kadar neredeyse tek materyal olacak elifba kitaplarına kaynaklık etmiştir.

4.4. Tanzimat Dönemi

Tanzimat öncesinde olduğu gibi Tanzimat döneminde de genel olarak ilkokuma ve yazma öğretiminin yapıldığı eğitim kurumu sıbyan mektepleri olmuştur. Bu okulların yurt geneline yayılması için büyük bir çaba sarf edildiği görülür. Okullarda uygulanacak öğretim yöntem ve tekniklerinin de Ceditçilik hareketine bağlı olarak şekillendirildiğini söylemek mümkündür.

Tanzimat döneminde en önemli adımlardan biri, *Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Veçhile Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dair SıbyanMekâtibi Hâceleri Efendilere İta Olunacak Talimat* (1263/1847)'tır. Bu talimat, o döneme kadar ilk kez yayımlanan bir tür öğretim programıdır. Sıbyan okullarında görev yapan öğretmenler için yayımlanan talimatta, öğretim programları, ders araç ve gereçleri, öğretim yöntemi, öğrenim süresi ve sınavlar, disiplin hakkında da bilgiler bulunmaktadır (Berker 1945, s. 28-35; Akyüz 1999, s. 140-143; Akyüz 1994, s. 1-47). *Talimat*'a, Türkçe ilkokuma ve yazma eğitimine kattığı değer açısından bakıldığında, öğretmenlerin okuma ve yazmayı birlikte yürüteceği, sınıf içinde yazma çalışmalarında levhalar kullanılacağı bilgisi önemlidir.

Tanzimat döneminde yayımlanan ders kitapları içinde hiç kuşkusuz ilkokuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişim sürecinde çok önemli bir yere sahip olan Kayserili Doktor Rüştü tarafından, harf yöntemi esasına göre yazılan ve Türkçe ilk alfabe kitabı olarak tanımlayabileceğimiz *Nuhbetü'l Etfal* (1274/1858) adlı eserdir. Eser, elifba cüzlerinde bulunmayan P, Ç, J, dört çeşit kef (K, G, Ğ, N) ve vav harfinin V, O, Ö, U, Ü seslerini karşılayan farklı şe-

killerine; çocuklara uygun olduğu düşünülen serbest okuma metinlerine yer vermesiyle orijinaldir.

Tanzimat döneminde, örgün eğitim kurumlarının yanı sıra, yaygın eğitim işlevi gören Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye (Darüşşafaka) tarafından 1283/1867'de özellikle Kapalıçarşı'da okuma-yazma bilmeyen çıraklar için *Elifba Risalesi* yayımlanmıştır. Eserde, okuma ve yazma öğretiminde atasözleri ve özlü sözler kullanılmıştır.

Bu dönemde, ilkokuma yazma öğretimi sadece ana dili Türkçe olanlar için değildir. Osmanlı tebaasına bağlı gayr-i Müslim azınlığın (Rumların) alfabe kitabı Konstantinidi tarafından 1291/1874 tarihinde *Elifba-i Osmanî*adıyla yayımlanmıştır.

Türkiye'de 1936 yılından 2005 yılına kadar ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi olarak kullanılan cümle yönteminin özelliklerini barındıran *Mebde-i Talim-i Sıbyan* (1875) adlı alfabe kitabı yayımlanmıştır. Yazarı belli olamayan, Agop Boyacıyan Matbaasında yayımlanan eserin en önemli özelliği, bir tür cümle yönteminin takip edilerek yazılmasıdır. "Dibace" bölümündeki açıklamalardan, eserin Batı'daki okuma yazma öğretimine göre kaleme alındığı anlaşılmaktadır. Yazar, Batı'da ilkokuma ve yazma öğretiminin nasıl yapıldığını bilmektedir. Çocuk eğitiminin inceliklerinin de farkında olan yazar, çocuklarda okuma arzusunu canlandırmak için önemli açıklamalarda bulunmuştur (Şahbaz 2009).

Usul-i cedit hareketine bağlı olarak Selim Sabit, Necib gibi yazarlar tarafından alfabe kitaplarının sonlarında çocuklara sosyal hayatta yardım edecek bilgilerin yer aldığı metinler eklenmiştir. Selim Sabit'in yazmış olduğu *Elifba Risalesi* (1294/1878), takip edilen yöntem, içerik ve biçim açısından daha sonra yayımlanacak pek çok alfabe kitabının ilham kaynağı olmuştur.

Hafız Refi, 1291/1874 tarihinde yayımladığı *Resimli Elifba-i Osmanî* adlı eserinde alfabedeki her bir harfe bir hayvan gelecek şekilde hayvan resimlerine yer vermiştir. Bu eser, çok kaliteli resimlerle yayımlanan ilk alfabe kitabıdır.

Tanzimat döneminde alfabe kitapları, birbirinden farklı yöntemlerle ve bakış açılarıyla yayımlanmıştır. Eserlerin yazımı, içerik ve biçim açısından zenginleşmesi, *Nuhbet'ül Etfal* ile ivme kazanmış, söz konusu eserlerde daha çok harf ve ses yöntemi takip edilmiştir.

Alfabe kitaplarının yanı sıra bu dönemde ilkokuma ve yazma öğretimi açısından önemli bir eser, Selim Sabit tarafından *Rehnüma-ı Muallimin* adıyla yayımlanmıştır. Öğretmenlere rehber niteliğindeki eserde, okuma ve yazma öğretimiyle ilgili yönteme dayalı bilgiler şunlardır: 1) Okuma yazma bir arada

öğretilmelidir, 2) Harfler gruplara ayrılarak öğretilmelidir, 3) Heceleme sesli harflerle gerçekleştirilmelidir, 4) Öğretilecek hecelerin, sözcüklerin anlamlı olmasına dikkat edilmeli, 5) Yazı şekilleri birkaç yıla yayılarak öğretilmelidir (Selim Sabit Tarihsiz).

Bu dönemde, süreli yayınlarda da alfabenin öğretimiyle ilgili görüşler yayımlanmıştır. Bu bilgilerin ve tartışmaların yer aldığı makalelerin tıpkıbasımları Yorulmaz'dan (1995) alınmıştır. Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye'nin kurucusu Münif Paşa *Mecmua-i Fünûn*'da "İmla Meselesi" (Temmuz 1863) başlıklı bir yazı yazar. Münif Paşa, yazısında genel olarak, okuma ve yazmanın kolaylaştırılması için harflerin yazım özelliklerinde bazı değişiklikler yapılması gerektiğini belirtir.

Tanzimat döneminin en önemli aydınlarından Namık Kemal iki yazısında da alfabe ve alfabenin öğretimi üzerinde durmuştur. Bu yazılardan ilki, 10 Temmuz 1866 tarihinde, *Tasvir-i Efkâr* gazetesinde, "Usul-i Tahsilin Islahına Dair" başlığını taşımaktadır. Bu yazıda Namık Kemal'in, sıbyan okullarındaki öğretim tarzının en iyi bir şekilde düzeltilmesi için harflerin değiştirilmesi gerektiğini düşünenlere yanıt verir. Harflerin değiştirilmemesinin gerekçesini şu şekilde ifade eder: 1) *Kur'an-ı Kerim*'i öğrenmek için Arap harflerini öğrenmeye ihtiyaç vardır. 2) 1200 yıllık kültür birikimini yeni yazıya aktarmanın güç olduğu.

Namık Kemal'in diğer yazısı *Hürriyet* gazetesinde yayımlanan "Kıraat ve Islah-ı Huruf Mes'elesi" (23 Ağustos 1869) başlıklıdır. Namık Kemal, bu yazıyı Ermeni asıllı İran siyasetçisi Melkon Han'ın, "İslam kavimlerinin bu elifba yüzünden inhitata uğradıklarını iddia" etmesi üzerine yazmıştır. Yazar, Arap harflerinin Türkçe ifadeleri tam olarak yansıtmadığından, bunun çözümü için alınacak önlemlerden bahseder. Makalede, okuma yazma öğretimi açısından önemli kimi noktalar şunlardır: 1) Eser basımında, matbaacılar aynı iş için Avrupalı meslektaşlarının dört beş katı fazla çalışmaktadırlar. 2) Harfler değişirse, insanlar tekrar heceden başlayarak okuma için zaman harcayacaktır. 3) Gelişmiş ülkelerde çocuklardan beklenen asgarî beceri düzeyi, günlük gazeteyi okumak, isteklerini bildiren bir mektup yazabilmek, ufak bir alışverişin hesabını görmek biçiminde özetlenebilir. Bizde de çocuğun on üç yaşına kadar gideceği düzenli okullar olsa ve eğitim ve öğretim yöntemleri yoluna konulsa çocuklar rahatlıkla okuyup yazabilir. 4) Kaf çeşitleri ayrı ayrı biçimlendirilirse harf sıkıntımız kalmaz. 5) Harekeler yeniden düzenlenmelidir. 6) Dört sesi karşılayan vav (o, u, ö, ü) harfinin her bir ses için ayrı şekli düzenlenmelidir. 7) Dilimizdeki Arapça ve Farsça kimi sözcüklerin yazım kuralları tekrar düzenlenmelidir.

Hayreddin Bey bu dönemde *Terakki* gazetesinde, "Maarif-i Umumiye" (31 Temmuz 1869) başlıklı bir yazı yazar. Yazıda, Türk dünyasında ilerlemenin harfleri değiştirmekten, çocuklara kısa sürede okuma ve yazma öğretmekten geçtiğini vurgulanır. Hayreddin Bey'in görüşlerinin aksi istikamette düşünceleriyle Ebuzziya Tevfik, "Hayreddin Bey'e Cevap" başlıklı 2, 3, 4 Ağustos 1869 tarihlerinde yayımlanan yazılarla cevap verir. Verilen cevapta, harf değiştirmekten çok öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi gerektiği belirtilir.

Tanzimat döneminde ilkokuma ve yazma öğretimi 1847 tarihli talimatname ile hız kazanmıştır. Bu dönemde elifba kitapları biçim ve içerik açısından birbirinden farklıdır. Ayrıca, ilkokuma ve yazama öğretimi üzerine kuramsal eserler yazılmış ve süreli yayınlarda alfabe öğretimi üzerine tartışmalar olmuştur.

4.5. I. Meşrutiyet ve II. Abdülhamit Dönemi

1876-1908 yılları arasında ilkokuma ve yazma öğretimi üzerine tespit edilen belli başlı gelişmeleri şu şekilde özetlemek mümkündür:

Kanun-ı Esasî'de, Osmanlı vatandaşlarına ilköğretim zorunluluğunun getirilmiş olması, devletin resmî dilinin Türkçe olduğuna yer verilmesi önemli gelişmelerdir. Siyasal yenilikler, bu dönem ilkokuma ve yazma öğretiminde de pozitif gelişmelere aracı olmuştur. İlkokuma ve yazma öğretiminin bu süreçte öğretim programlarına bağlı olarak görünümü şu şekildedir:

Haziran 1876 tarihinde, sıbyan okulları için hazırlanan öğretim programında, Elifba-i Osmanî dersi haftada 12 saattir.

1892 tarihinde, "Dersaadet ve Kasabât İbtidaî Mekteblerine Mahsus" öğretim programı hazırlanmış, programda ilkokuma ve yazma öğretiminin harf yöntemi esasına göre, okuma ve yazmanın birlikte yürütüleceği hususu belirtilmiştir.

1309/1893 yılında, "İnas Rüştiyesi" ile "Kız Sanayi Mektebi" için hazırlanan öğretim programında, dönemin ilerisinde bir ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi izlenmiştir. Birinci sınıfta okuma ve yazma öğretiminin "Şifahî Malûmat" (hayat bilgisi) dersiyle birlikte yürütüleceğine ilişkin ifadeler, okuma ve yazma öğretimi açısından önemlidir. Adı geçen programda, okutulacak ders kitabının (kıraat kitabı) içeriği hakkında geniş bilgi vardır.

Bu dönemde, alfabe kitabı yazarları, yürürlükte olan öğretim programında belirtilen yöntemin (harf yöntemi) çok ilerisinde, ses yöntemini takip eden eserler yazmıştır. İsmail Hakkı'nın yazmış olduğu *İsmail Hakkı Elifbası* (1308/1891), bunlardan biridir. Bu eserin bir diğer orijinalliği de metin altı

sorularına ilk kez yer verilmiş olmasıdır. Eserde, serbest okuma parçalarında "ninenin ağzından çocuklara" sorular sorulur (Şahbaz 2005).

Alfabe kitaplarına geleneksel olarak *Elifba-i Osmanî*, *Osmanlı Elifbası* şeklinde verilen adların yanında, ilk kez Türk sözcüğünün geçtiği alfabe kitabı yayımlanır. Mehmed Abdülkadir, 1320/1904 tarihinde, *Elifba-i Türkî* başlıklı alfabe kitabı yazar.

Ülkemizde kullanılan çözümleme birleşim yönteminin ipuçlarını taşıyan, ilk kez emir kipleriyle biten cümlelerle okuma ve yazma öğretimi Ali Nazima tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazar, 1892 yılında yazdığı *İdman Birinci Lahika Elifba* adlı eserinde kısa emir cümleleriyle -*Ses ver. Tüp sat. Taş at. At sat. Bez al*... gibi- okuma yazma öğretimini gerçekleştirir.

Alfabe kitaplarının resimli olması okuma ve yazma öğretiminde başarıyı doğrudan etkileyecek bir unsurdur. Tanzimat'tan bu yana Türkçe elifba kitaplarında ilk kez insan resimlerini yer aldığı alfabe kitabı Mihran (Mihri) Apikyan tarafından 1890 yılında, *İksir-i Elifba-i Osmanî* adıyla yayımlanmıştır.

1876-1908 yılları arasında Türkiye'de ilkokuma yazma öğretimi, öğretim programlarına bağlı yürütülmeye çalışılırken özel okullarda görev yapan öğretmenlerin de elifba kitapları yazdıkları görülmektedir. Yazılan kitaplarda, sese dayalı, emir cümleleriyle okuma yazma öğretimi dikkat çekmektedir.

4.6. II. Meşrutiyet Dönemi

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra eğitimin her alanında olduğu gibi ilkokuma ve yazma öğretiminde üretkenlik, çağdaş yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde, Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi alanındaki gelişmeler şu şekilde özetlenebilir:

Örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen çalışanlar için –hedef kitlenin özellikleri gözetilerek– okuma yazma kitapları, Tanzimat döneminde kurulan Cemiyet-i Tedrisiye-yi İslamiye üyesi eğitimciler tarafından yayımlanmıştır. Osman Ergin'in, *Kolay Elifbası (1910)*, Mehmet İzzet'in *Yeni Kıraatten Elifba* adlı eserleri buna örnek gösterilebilir.

Yetişkinlere okuma-yazma öğretiminin bir diğer boyutu kapsamında, askerde okuma yazma bilmeyenler için elifba kitapları yazılmıştır. Bu kitaplar daha çok Islah-ı Huruf Cemiyetinin önerdiği harf sistemine göre oluşturulmuştur. Bu sistemde, harflerin tamamı ayrı yazılır, sözcüklerdeki bütün sesli harfler de kullanılır. Osmanlı ordusunda okuma yazma bilmeyen erler için yayımlanan eserlere, *Orduda Yeni Osmanlı Elifbası* (1326), *Askere Mahsus Kıraat Dersleri. Birinci Kısım Elifba (1327)* adlı eserler örnek verilebilir (Şahbaz 2010).

Çocuklara okuma yazma öğretiminde birbirinden farklı yöntemlerle kitapların kaleme alındığı bu dönemde, tablodaki nesnelerin adları üzerine yazılarak sözcük öğretiminin gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu yöntem bugün pek çok ikinci dil öğretim setlerinde kullanılmaktadır. Hüseyin Hüsnü'nün 1329 tarihinde yazdığı *Renkli ve Resimli Elifba-i Tefeyyüz* adlı eserde, öğretilmesi hedeflenen sözcükler, resim üzerine yazılarak öğretilmeye çalışılmış, sözcüklerin somutlaştırılması sağlanmıştır.

Mahmud Nedim'in 1332/1916 yılında yazmış olduğu *Usul-i Savtiye Üzere Türk Elifbası Okutmaktayım* başlıklı eserde, hedef kitle olarak köy çocuklarının seçildiği görülmektedir. Onların günlük hayatta karşılaştığı sözcükler, serbest okuma metinlerinde de köy hayatının anlatıldığı içeriklerin tercih edildiği görülmektedir.

Bu dönemde özellikle Balkanlardaki karışıklığa bağlı olarak alfabe kitaplarında serbest okuma metinlerinde ortak konu vatan sevgisidir. Vatan sevgisi, çocuklara kimi zaman hikâyeler, kimi zaman öğüt veren bilgilendirici metinler, kimi zaman da şiirlerle aşılanmaya çalışılır.

II. Meşrutiyet döneminden Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar ilkokuma ve yazma öğretimi açısından iki önemli isim dikkat çekmektedir. Bunlardan bir Satı Bey, diğeri Nüzhet Sabit'tir.

Satı Bey, *Tedrisat* dergisinde, 15 Şubat 1326/1911 tarihinde, "Elifbayı Nasıl Öğretmeli" başlıklı bir makale yayımlamıştır. Satı Bey, bu makalede, elifbanın "mekâtib-i iptidaiye derslerinin en ehemmiyetlisi" olduğunu ve ilköğretimi ilerletmenin, "elifba talimini kolaylaştırmak"tan geçtiğini belirtir ve Avrupa'da bu dersin nasıl öğretildiğini ayrıntılı bir şekilde anlatır.

Satı Bey'in alfabe öğretiminde tespit ettiği "en büyük kusurlar" ve bunlara karşı çözüm önerileri şu şekilde özetlenebilir:

1) Harfler, genellikle adlarıyla öğretilmektedir. Hâlbuki çoğu harflerin sesleri başka, adları başkadır; onun için çocukların harflerden hecelere geçmesi pek zor olmaktadır. Bu sorunun giderilmesi için harfler nasıl telaffuz ediliyorsa o şekilde öğretilmelidir. Alfabe öğretiminde böyle küçük bir değişiklikle binlerce çocuk için pek büyük yarar sağlanır.

2) Öğrencilere alfabedeki harfler bir arada verilmektedir. Harfler gruplara ayrılarak öğretilmeli, öğretilen harflerle heceler ve sözcükler oluşturulmalıdır.

3) Harfler alfabedeki sırasıyla öğretilmemelidir. Bu sorunun çözümü için, önce 'huruf-ı imlâ' ile 'huruf-ı munfasıla' öğretilmeli, diğer harfler ise onlardan sonra ve şekillerinin kolaylığı ve kullanım sıklığı oranınca gösterilmelidir.

4) Alfabedeki harfler, kitaplardaki gibi küçük ve hep bir sayfada değil, büyük ve az, hatta 'münferit' olarak göstermelidir. Büyük üçer veya dörder harf ile bunlardan oluşan daha küçük hecelerin bulunduğu "kıraat levhaları yalnız büyük birer harfi gösterir mukavva üzerinde münferit ve müteharrik harfler yaptırılmış ve bunlardan pek çok istifade edilmiştir."

5) Harflerin şekillerini çocukların zihinlerinde daha çabuk tekrar ettirmek için "bir taraftan gösterdikçe bir taraftan da tersim ettirmek lazımdır." Bu amacı bir kat daha kolaylaştırmak için "harfler şeklinde kâğıt ve mukavva kestirmek ve oydurmak veya kâğıt şeritler büktürmek faydalıdır" (Satı 1911, s. 23).

Ülkemizde, ilkokuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişim sürecinde en büyük adımlardan birini hiç kuşkusuz Nüzhet Sabit atmıştır. Nüzhet Sabit'in, ilk baskısını 1914 yılında yapan *Kelime Usulü ile Elifba* adlı kitabı bu bağlamda ayrıntılı olarak tanıtılmalıdır. Zira bu eserde takip edilen çözümleme ve birleşim yöntemi (tahlili ve terkibi metot) 2005 yılına kadar benimsenen yöntem olmuştur. Nüzhet Sabit, "Çocuk Okutanlara" başlığı altında açıklamalarda bulunur. Bu yöntemin nasıl ortaya çıktığını, eserin nasıl bir içerikle hazırlandığını belirtirken yazarın Türkiye'de söz varlığı üzerine ilk çalışmaları da yaptığı ortaya çıkmaktadır. Tarihî önemi olması sebebiyle bu çalışmadan yapılan doğrudan alıntı aşağıdadır:

"Bu kitapta takip ettiğim yolu ben birçok taharri (araştırma) ve tecrübelerden sonra ihtiyar ettim. Fakat aynı zamanda anladım ki, benim uzun uzadıya, belki senelerden beri aradığım bu yol, hakikatte, her muallimin farkına varmadan çocuklara takip ettirdiği ve hususiyle her çocuğun, farkına varmadan takip ettiği bir yol imiş. Onun için ben bu yolun yapıcısı değil, bulucusuyum. Ben bulduğum yolun eğer doğrudan doğruya takip edilir ve başka kabiliyetteki lisanların muhtelif yollar ile inhiraf ettirilmezse (dönülmezse) lisanımız için, en kısa yol olduğuna kani oldum. Bu kanaatim ferdî ve cem'i usulü dairesinde yapılan tecrübelerden sonra hâsıl olmuştur.

1) Bu usul ile 7 ve 8 yaşında, mutavassıt zekâda hiç okumak yazmak bilmeyen iki çocuğa üç ay zarfında okumak yazmak öğrettim. Bunun için de günde bir saatten fazla zaman sarf etmedim.

2) Aynı yaşlarda herhangi bir çocuğu okutmak isteyen herhangi bir okutan da aynı müddet zarfında aynı neticeye varacaktır.

3) Bu neticeyi on beş günlük bir tecrübe isabete kifayet eder. On beş gün nihayetinde on beşinci derse gelen çocuk eğer derslerde gördüğü kelimeleri tanımağa okuyup yazmağa veyahut yalnız okumağa başlamış ise üçüncü dördüncü hafta zarfındaki mesaide de aynı neticelere varacaktır.

4) Üçüncü ay zarfında saik neticesi de "Çocuğum okumağı ve yazmağı" öğrenmiş bulunması olacaktır.

5) Şurasını da söyleyeyim ki "okumak, yazmak" tabiri pek şümullüdür. Bugün beş altı sene çalıştıktan sonra bile doğruca okumak, yazmak bilmeyenler pek çoktur. Okumak yazmak meselesi yaş ile de alâkalıdır. Sekiz yaşında bir çocuk hiçbir vakit bir hukuk kitabını, siyasî bir makaleyi doğruca okuyamaz, doğruca anlayamaz. Nitekim bir hukuk mezunu da tabiî bir kitabı doğruca okuyamaz, doğruca anlayamaz. 7-8 yaşındaki bir çocuğun okuması yazması ancak kendi çocuk kelimeleri dâhilinde doğru olabilir ve ancak bu kelimeler dâhilinde doğru olabilmesine çalışılmalıdır.

6) Bu kitabın birinci ve ikinci kısmında 1200-1300 kadar kelime vardır. Bu kelimeler çocukların en çok kullandıkları, kullanabilecekleri kullanılması icap edeceği kelimelerdir. Çocuk üçüncü veya azamî dördüncü ay nihayetinde bu kelimelere tamamıyla sahip olacaktır. İkinci kitapta 500-600 kelime daha bulunacaktır ve altıncı ay nihayetinde çocuk 1700-1900 kelimeye sahip olacaktır.

7) 1900 kelimenin ehemmiyetini takdir edebilmek için şunu söyleyeyim ki: Altı senelik bir iptidaî mektebinde çocuğun öğrenmesi icap eden kelimeler -ilmî ıstılahlar da dâhil olduğu hâlde- 2500-3000 kadardır. Bunun için eğer bir çocuk altıncı ay nihayetinde 1700-1900 kelimeyi, kıraat, imlâ ve manasıyla sahip olabilirse, şimdiye kadar takip edilen bu yolla hiçbir lisanda elde edilmemiş azamî bir neticeye varılmış demektir. Bu miktarın ehemmiyetini bir kat daha izah etmek için şuna da nazar-ı dikkati celbedeyim.

1) Türk Yurdu kütüphanesinin çocuklar için çıkardığı kitaplarda ancak 1200-1500 kelime kullanılmıştır. Yani azamî 1500 kelime bilen bir çocuk bu kitapları ve diğer birçok kıraat kitaplarını okuyabilir.

2) İptidaiye birinci sınıfında okutulan başlangıç namındaki kıraat kitabında 683 kelime kullanılmaktadır.

3) Ve en nihayet Cenap Şehabeddin Bey'in – ki en çok Arabî ve Farisî kelime kullanan ve en az kelime tekrar eden bir edibimizdir. 'Evrak-ı Eyyam'ında 3573 kelime kullanılmıştır[1].

Binaenaleyh tekrar ediyorum, 1700-1900 kelimelik bir lügatçe yedi sekiz yaşındaki bir çocuktan beklenen azamî gayedir. Bu gayeyi elde etmek için takib edilecek usul şudur:

1) Çocuğa günde yarım saatten ikişer saate fasıla ile üç saat ders okutulur. Birinci saat: Dersin başında iri harflerle yazılı kelimeler, çocuk her kelimeyi ayrıca öğreninceye kadar tekrar edilir. Temrinler 2-3 defa çocukla bera-

[1] Bu 3573 kelime şu surette inkısam ediyor: 1874 Arabî, 1112 Türkçe, 424 Farisî, 163 Elsine-i Garbiye.

ber tekrar edilir. İkinci saat: Çocuğa yardım etmek suretiyle ders ve temrinler tekrar edilir. İkinci saat yardımsız tekrar ettirilmeye çalışılır. Üçüncü saat: Derste geçen muhtelif kelimeler yardım ile yazdırılır. Yardımsız, imlâ hâlinde yazdırılmağa çalışılır.

2) Dersin intizamına ve aranın kesilmemesine gayet dikkat edilmelidir. Cumadan maada her gün ders olmalıdır.

3) Yazı defteri gayet muntazam tutulmalıdır ve ilk aylarda kurşun kalemle yazılmalıdır. Yazının çirkin, büyük olmasının ehemmiyeti yoktur.

4) Bu usulde ayrıca yazı defterleri tab' edilinceye kadar bu defterin başına o günkü dersin kelimeleri el yazısıyla yazılır. Her üç satırda bir el yazısı tekrar edilir. Çocuk kelimelere bakarak yazar.

5) Dersler ilerledikçe kelimeler çoğalacaktır. Kelimelerin yazısını, imlâsını tekrar ettirmiş olmak için çocuğun yazısı iyileşince – ki bu ancak 30-50 gün nihayetinde elde edilir- çocuğa kitaptaki küçük hikâyeleri kopya ettirmeğe başlamalıdır.

6) Çocuğun okumağı yazmağı öğrenmesi ancak çok okumak, çok yazmak ile kabildir. Üçüncü ay nihayetinde çocuk ile beraber muhtelif çocuk hikâyeleri okumaya başlamalı ve bu hikâyeleri çocuğa kopya ettirilmelidir.

Eğer bu usul ile sınıfta ders vermek icap ederse ayrıca levhalar ihzar edilinceye kadar:

1) Yeni kelimeler kara tahtaya yazılmalı.

2) Çocukların hepsine birden kelimeler tekrar ettirilmeli

3) Temrinleri takip ederken sınıfı ikiye ayırmalı. Bir kısım kelimeleri yazarken diğer kısım ile beraber kelimeler tekrar edilmelidir.

4) Yazı saatinde kelimeler yine kara tahtaya yazdırılmalıdır.

5) Çocuklar, muhtelif suretlerle kontrol edilerek -her çocuğun- kelimeleri tanıyıp tanımadığı meydana çıkarılmalıdır" (Nüzhet Sabit 1333/1917, s. 2-4).

İlkokuma ve yazma öğretimi alanında, II. Meşrutiyet döneminde ortaya çıkan yenilikler, gelişmeler Cumhuriyet dönemindeki gelişmelere temel teşkil edecektir.

4.7. Cumhuriyet Dönemi

Bu başlık altında, ilkokuma ve yazma öğretiminin 1923-2005 yılları arasındaki tarihsel gelişim süreci genel hatlarıyla açıklanacaktır. 2005 yılından sonraki süreç, "İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Güncel Yöntem ve Sorunlar" alt başlığında değerlendirilecektir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Atatürk dönemi olarak da adlandırılır-, kurumsal olarak yeniden yapılanan bir devletin çalışkan bireylerinin gayretli ve özverili çalışmalarına tanık olunur.

5. ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİ

Ülkemizde, 2005 yılına gelene kadar 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981 tarihlerinde ilkokullar için Türkçe öğretim programları yayımlanır. Bu programlarda tarihsel süreç içinde ilkokuma ve yazma öğretimi şu şekilde yer almaktadır:

1924 yılından itibaren uygulanan program, 1340/1924 tarihli *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*'dır. Öğretmenlerden oluşan kırk üç kişilik bir ekip, yirmi dört günde, "memleketin bütün programlarını cumhuriyetin esasına göre, cumhuriyetin ruh-i asliyesine mutabık bir hâlde yeniden vücuda" (Akt., Başar 2004, s. 140) getirmiştir. Yoğun bir çalışmanın ürünü olan bu programda Haftada 12 saat olan elifba dersinde öğretmenler, ilk okuma ve yazma öğretirken ses (savtî) yöntemi ile sözcük yönteminden birini seçmek ve uygulamakta serbesttir. Her iki yöntemin nasıl yürütüleceğine ilişkin ayrı bir talimatname yayımlanacağı duyurulur. Söz konusu programla harf yöntemi yasaklanmıştır.

1926 yılında yayımlanan *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*'nda, elifba birinci sınıf için haftada 12 ders olarak belirlenmiş, Tanzimat'tan bu yana hazırlanan müfredat programları içinde ilk kez bu programda, dersler için ayrı ayrı hedef belirlenmiştir. Elifba dersinin de üç hedefi vardır:1. Yedi, sekiz yaşındaki çocukların bildikleri ve ekseriyetle kullandıkları kelimelerin kıraatini öğretmek. 2. Aynı kelimelerin ezberden yazılışını (imlâsını) öğretmek. 3. Çocukların yazıların tedricen okunaklı bir şekle sokmak ve güzelleştirmek (Maarif Vekâleti 1926, s. 30, 31).

Elifba dersinin yukarıdaki üç hedefinin özü, çocuklara okuma ve yazmayı öğretmektir. Bu hedeflere ulaşmada izlenecek yöntemler tek tek açıklanır. Daha önce hiçbir müfredat programında yer almayan bu bölümde, ilkokuma ve yazma öğretimde kullanılan "tesmiye, savtî, kelime, muhtelit" yöntemleri hakkında bilgi verilmiş, öğretmenler "kelime" yöntemini ya da "muhtelit" (karma) yöntemlerden birini seçmekte serbest bırakılmıştır.

1930 ve 1932 yıllarında yayımlanan *İlk Mektep Müfredat Programı*'nda ilkokuma ve yazma öğretimi açısından 1926'daki programdan farklı bir yaklaşım yoktur. Programlar bazında ilkokuma ve yazma öğretiminde esas değişiklik 1936 yılında yayımlanan program ile olur. Söz konusu Program'da temel değişiklik yöntem konusunda olmuştur. Yöntemin çözümleme-birleşim yapısında olduğu şu şekilde ifade edilir: "Okuma-yazma işi bir yandan hayat bilgisi mevzularına bağlanırken öte yandan da çocuk ve okuma psikolojilerinin tabiî icaplarına uyularak ilk okuma, yazmalarda basit cümle ve kelimelerden harekete geçilmek sureti ile *terkibî-tahlilî bir yoldan yürünerek* okuma-yazmanın mekanizması kazandırılacaktır (TCKB 1936).

Program'da daha sonra yöntemin aşamaları tek tek açıklanır. Programın dili de daha önce yayımlananlara nispetle daha sadedir. Artık dersin adı elifbadır, alfabe değildir. Türkçe dersi birinci sınıfta haftalık 10 saat olarak belirlenmiş, "okuma yazmağa başlayış"ta, büyük, küçük fiş, kara tahta, renkli tebeşir, çamur ve kum masası ders materyali olarak anlatılmıştır.

1936 yılında yayımlanan programda ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi olarak benimsenen çözümleme ve birleşim yöntemi, 1948, 1968 ve 1981 yıllarında yayımlanan programlarda da takip edilen yöntem olmuştur.

5.1. Kuramsal Eserlerde İlkokuma ve Yazma Öğretimi

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ders kitaplarının hazırlanmasındaki ölçütleri belirlemek için Talim ve Terbiye Dairesince uzmanlardan oluşan komisyonlar oluşturulmuştur. 1926 yılında 7 öğretmenden oluşan komisyon, *İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu* (MVTTD 1926a) yayımlar. Raporda yer alan bilgiler, ilkokuma ve yazma öğretimi açısından çok işlevseldir. Resmî bir kurumda ilk kez ders kitapları üzerine bu kadar ayrıntılı bir rapor hazırlanır. Benzer rapor "kıraat" (MVTTD 1926b) kitapları hakkında da vardır. Bu sayede, ilkokuma ve yazma öğretiminde resmî makamların yayımladığı eserlerin yanı sıra özel yayınların da denetlenmesi gerçekleşmektedir.

Cumhuriyetin ilanından sonra ilkokuma ve yazma öğretimi üzerine en kapsamlı kuramsal kitaplardan biri Kâzım Nami Duru'nun (1877-1967) *Türkçeyi Nasıl Öğretmeli?* (1925) başlıklı eseridir.

Kâzım Nami, eserde, Batı'da, ilkokuma ve yazma öğretiminde izlenen yöntemler hakkında bilgi verir. Bu yöntemlerden ilki Belçikalı Doktor Decroly'nin yöntemidir. Yazar, Fransız eğitimci Amélie Hamaïde'nin *La Méthode Décroly* başlıklı eserini referans tutmuştur. Baymur (1939, s. 52)'a göre Kâzım Nami, kitabında Hamaïde'nin eserine dayanarak "tahlilî usulün esaslarını" ortaya koymuştur.

Decroly'in yönteminde, ilkokuma ve yazma öğretimi dört aşamalıdır: İlk aşama emir cümleleriyle başlar. Bu emir cümlelerine sınıf içindeki eşyaların adları da eklenir. Bu cümle ve eşya adları büyük levhalara yazılır, sınıfa asılır. Bu aşamada, öğrencilerin bu cümlelerin ne ifade ettiğini öğrenmeleri yeterlidir. İkinci aşamada, emir cümleleri ve sınıftaki eşya adlarına çocukların isimleri de eklenir. Bütün bu cümle ve sözcükler yazı tahtasına yazılır. Çocuklara tahtaya yazılan cümleleri ve isimleri buldurmak için oyunlar oynatılır. Üçüncü aşamada, çocuklara resim, yazı çalışmaları yaptırılır. Daha sonraki aşamada ise her gün bir cümle yazdırılarak kısa zamanda "yazı-okuma" becerisi kazandırılır. Eserde, cümle yöntemi olarak bilinen çözümleme-bireşim

yönteminin ilk uygulayıcısı olan Decroly'nin izlediği yol açıklandıktan sonra, karma yöntemin savunucusu Montessori'nin düşüncelerine ve uygulama örneklerine yer verilir. Montessori'ye göre önce çocuğa kurşun kalemi tutmayı öğretmek lâzımdır, sonra sırasıyla harflerin sert maddelerden yapılan şekillerini (öncelikle sesli harflerden başlanmalı) çizdirmek gerekir. Çocuklar bunları oyun içinde öğreneceklerdir. Bu suretle çok hızlı bir şekilde seslerden sözcükler meydana getirilir (Duru 2004).

Osmanlı döneminde yetişmiş Cumhuriyet aydınları Avrupa'da ve Amerika'da yapılan deneysel çalışmaları hemen hemen aynı zamanda Türkçeye çevirmişlerdir. Bu çeviriler, Türkçenin ve Türk kültürünün özelliklerine bağlı kalınarak gerçekleştirilmiş, çevirilere özgünlük kazandırılmıştır. Batı'daki bilimsel çalışmaların verilerine koşut öğretim yöntemleri üzerine eserler hazırlanmıştır. İlkokuma ve yazma öğretimi üzerine kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yer aldığı Eyüp Hamdi'nin 1927 yılında yazdığı *Usul-i Tedris* bunlardan biridir.

Eyüp Hamdi, "yazıp okumak olmasa idi medeniyet tesis edemezdi; elifba medeniyetin anahtarıdır" (Akman 1927, s. 85) düşüncesinden hareketle alfabe öğretimindeki yöntem ve teknikler üzerinde önemle durmuş, yöntemler hakkında bilgi verirken onların olumlu ve olumsuz yanlarını ayrı ayrı belirtmiştir. Özellikle sözcük yöntemi ve karma yöntem üzerinde durur, bu yöntemlerin ilkeleri çerçevesinde örnek ders plânlarına yer verir. Yöntemler üzerine geniş açıklamaların yanı sıra eserde, "Yazı Hakkında Tecrübî Tetkikler" başlığı altında yazı çalışmaları hakkında da bilgi verilir. Bu başlık altında "düz ve eğri" yazıların çocuklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri anlatılır. Yazı öğretimi esnasında çocuklarda görülen sağlık sorunları ve Doktor Javal'ın çalışmaları aktarılır. Javal ve ekibi, okullarda şaşılık ve benzeri hastalıkların çoğalmasındaki nedenleri araştırır. Araştırma sonunda bir rapor hazırlanır. Raporda, bu hastalıkların önünü almak için düz yazı, düz kâğıt ve doğrulmuş vücudun tek çare olabileceği kesin bir dille belirtilir (Şahbaz ve Şahbaz 2011; Akman 1927, s. 110).

Cumhuriyet döneminde ilkokuma ve yazma öğretimiyle ilgili yayımlanmış kuramsal eserlerden biri de Fuat Baymur'un yazdığı *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*'dir. İlk kez 1939 yılında basılan eser, 1936 yılında yayımlanan *Türkçe Programı*'nda ilkokuma ve yazma öğretiminde benimsenen çözümleme yönteminin hem teorisini hem uygulamasını içerir.

Kitapta, deneysel çalışmanın verildiği bölüm, "Usulün Bir Okulumuzdaki Tatbikatı" başlığını taşır. Bu bölümde, Ankara Atatürk Erkek Okulunda, 1937-1938 eğitim öğretim yılında çözümleme yönteminin uygulanış raporu verilmiştir.

Daha sonraki yıllarda kuramsal olarak yayımlanan eserlerde, çözümleme ve birleşim yönteminde karşılaşılan sorunların ele alındığı görülmektedir. Bu sorunlar 1948 yılında yayımlanan program sonrası karşılaşılan ilkokuma ve yazma öğretiminin büyük harfle mi (Akyılmaz ve Kocaoluk, 1962; İnan, 1953; Güçlü 1951) yoksa küçük harfle mi (Aköz ve Aydoğdu 1960; Özgür 1956) olacağına ilişkin tartışmaların taraftarlarının yayımladığı eserlerdir.

1970'li yıllarda pek çok eğitimci, öğretmen tarafından (Oğuzkan vd. 1970; Günçer ve Tunç 1972; Karagöz 1973; Öz 1974; MEB 1980) öğretmenlere yardımcı olacak kitaplar ve öğretmen kılavuz kitapları (Oğuzkan 1972), kapsamlı çeviri kitapları (Gray 1975) yayımlanmıştır. Bu kitaplarda programlarda benimsenen çözümleme ve birleşim yöntemi gözetilmiştir.

1980'li yıllarda ilkokuma ve yazma öğretimi üzerine ağırlıklı olarak öğretmen kılavuz kitapları yayımlanmıştır. Bu kitapların kiminde çözümleme birleşim yönteminde öğretmene düşen yükümlülükler (Tekışık ve Tekışık 1982); kiminde yöntemin basamakları (Özkan, Ağlı ve Çiçek 1987) kiminde de Türkçenin doğru ve güzel konuşulmadığı yörelerde, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere, tam öğrenme ilkelerine bağlı rehberlik (Dikmen 1986) daha etkili ve verimli bir şekilde yer almıştır.

5.2. Süreli Yayınlarda İlkokuma ve Yazma Öğretimi

Cumhuriyet'ten önceki ilkokuma ve yazma öğretiminin özellikleri hakkında ayrıntılı bilgi veren en önemli yazı hiç kuşkusuz Ali Haydar'ın (Taner) *Muallimler Mecmuası*'nda, Kânunusani/Şubat 1924 tarihinde yayımladığı "Elifba Kitabiyatı" başlıklı yazıdır. Bu yazıda yıllardır okuma kitabı olarak kullanılan *Elif Cüzü* ve Kayserili Doktor Rüşdü Beyin *Nuhbetü'l Etfal* başlıklı kitabı değerlendirilir. Bu değerlendirmelere bağlı olarak yazarın yorumu çok önemlidir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, süreli yayınlardaki bilimsel yazılar, öğretmenlerin meslek dergilerinde çok sade bir dille yazılmıştır. Örneğin İhsan Sungu'nun Amerikan bilim adamlarının çalışmalarından hareketle okuma üzerine yazdığı makaleler, bilimsel güncelliğini hâlâ korumaktadır. Kânunusani 1928 tarihinde *Terbiye* dergisinde, "Kıraat Hakkında Tetkikler" başlığını taşıyan makale daha önce 1340/1924 yılında Kırklareli'nde çıkan *Terbiye ve Tedrisat* dergisinde yayımlanmıştır. Yazar, Amerika'daki üniversitelerin laboratuvarlarında yapılan bilimsel incelemelerin okuma öğretim yöntemlerini aydınlatacak birçok sorunu ortaya çıkardığını belirtir. Okuma sırasında gözün durmadan hareket ettiğini belirleyen Fransız Profesör Javal'ın çalışmaları, Chicago Üniversitesi profesörlerinden Dr. Gray, Prof. C. H. Judd, G. T. Buswel gibi eğitimcilerin gözetimi altında daha da ilerletilmiştir. 1916 yılında

geliştirilen bir fotoğraf makinesiyle gözün okuma sırasındaki satırlar üzerindeki hareketi -sıçramaları, duraklamaları- tam olarak tespit edilmiştir.

1928, okuma ve yazma öğretimi açısından çok önemli bir yıldır. Harf devrimi, ilkokuma ve yazma öğretiminde ülkede takip edilen yöntem açısından bir yenilik katmaz. Harf devrimi öncesi yayımlanan 1926 tarihli öğretim programı, 1930 ve 1932 yılında tıpkıbasım yapmıştır.

Cumhuriyet döneminde, 1936 yılında yayımlanan öğretim programından sonra süreli yayınlardaki makalelerde, çözümleme-birleşim yönteminin ayırıcı özellikleri (Binbaşıoğlu 1972; Yavuz 1975a,b,c,d; 1975), eğik yazı (Sağlamer 1972), yaşanan sorunlar, gözlemler aktarılmıştır. Bu makaleler genellikle *Eğitim Alanı, İlk Öğretim, Ulusal Kültür* dergilerinde yayımlanmıştır.

6. İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Türkiye'de, ilkokuma ve yazma öğretimi sürecinde yöntemi, Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı belirlemektedir. Bu Kurul'un hazırladığı öğretim programları çerçevesinde, ilkokullarda öğretim gerçekleştirilmektedir. Yöntem, ülkenin eğitim politikası, stratejisi, maliyet, öğrenim psikolojisi, dilin ayırıcı özellikleri, genel öğretim ilkelerine bağlı olarak tarihsel süreçte farklılık arz etmiştir. Her bir yöntem değişikliğinin gerekçesi bilimsel olduğunda yöntemin öğretenler ve öğrenenler açısından uygulanabilirliği artmaktadır. Genel olarak ilkokuma ve yazma öğretiminde izlenen yöntemler şunlardır:

6.1. Harf / Tesmiye / Adlandırma Yöntemi

Dünyada ve ülkemizde uzun yıllar kullanılmış bir yöntemdir. Bu yöntemde, harfler, alfabedeki sırasıyla ve adlarıyla öğretilir. Harf devrimi öncesi alfabedeki her bir harf adıyla öğretildiğinden (elif, cim gibi) tesmiye (adlandırma) yöntemi olarak da bilinir.

6.2. Ses (Savtî) Yöntem

Bu yöntemle harfler sesleriyle öğretilir. İlkokuma ve yazma öğretimi genellikle seslilerden başlar. Dilde kullanımı işlevsel ya da yazımı kolay olan sessizlerle de ilkokuma ve yazmaya başlanabilir.

6.3. Hece (Tehecci) Yöntemi

Hece yöntemi, dilde sıkça kullanılan hecelerle ilkokuma ve yazma öğretimin hızlı bir şekilde gerçekleştirilir. Usul-i tehecci olarak da bilinen yöntem, karma yöntemin de temelidir.

6.4. Sözcük Yöntemi

İlkokuma ve yazma öğretimine öğrencinin çevresindeki nesnelerin adlarını karşılayan sözcüklerle başlanır. Bu yöntem, daha sonra geliştirilerek cümle yönteminin temellerini oluşturmuştur.

6.5. Cümle/Çözümleme-Birleşim Yöntemi

Çözümleme bireşim yöntemi de denilen cümle yönteminde, ilkokuma ve yazma öğretimi anlamlı kısa cümlelerle başlar. Cümleler zamanla sözcüklere, sözcükler hecelere, heceler seslere bölünür. Döngüsel olan bu süreçte, seslerden yeni heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler meydana getirilir.

Türkiye'de, resmî olarak 1936 yılından 2005 eğitim-öğretim yılına kadar ilkokuma ve yazma öğretim yöntemi olarak kullanılan cümle yönteminin neden tercih edilmesi gerektiği üzerine yüzlerce makale ve onlarca kuramsal eser, 1917 yılından beri yayımlanmaktadır.

6.6. Öykü Yöntemi

Bu yöntemde, metinsellik ölçütlerine uygun (bağdaşık-tutarlı), sözcüklerinin içinde alfabedeki bütün harfleri barındıran bir öykünün okunup, anlamlandırılıp, canlandırıldıktan sonra cümle cümle çözümlenmesiyle ilkokuma ve yazma öğretimi gerçekleştirilir.

6.7. Karma Yöntem

Çok kısa zamanda okuma ve yazmayı öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Hedef kitlenin yakın çevresinde bulunan nesnelerin adlarının çözümlenmesi ve elde edilen seslerden özellikle hecelerden yeni sözcükler türetilmesi ile gerçekleştirilir.

1926 tarihli öğretim programında karma yöntem şu şekilde açıklanmıştır: "*Savtî usul ile kelime usulünün ihtilatından hâsıl olmuştur. Bu usul ile tedris ederken samitler mücerret olarak meselâ (be, cim, kaf) suretinde telâffuz ettirilmeyerek kendilerinden sonra gelen bir saitle birlikte meselâ (baba, baca, ada, kara, kaba) gibi manalı hece ve kelimeler içinde öğretilecektir. Maarif vekâleti muhtelit usul ile kelime usulünden birini tercih hususunda muallimleri muhayyer bırakmıştır*" (Maarif Vekâleti 1926, s. 30-32).

7. İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE GÜNCEL YÖNTEMLER

Ülkemizde ilkokuma ve yazma öğretiminde yöntem konusu, öğretim programından hareketle örgün ve yaygın bütün eğitim kurumlarına sirayet eden bir özelliğe sahiptir. Öğretim programında belirlenen ve benimsenen

yöntem sınıf içindeki okuma-yazma etkinliğinden, çevrim içi ve çevrim dışı bütün ders materyallerini etkilemektedir.

7.1. Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi

2021 yılı itibariyle geçerli "ses esaslı ilk okuma öğretimi" yaklaşımının -Program'da yöntem olarak tanımlanmamış- amaçları ve aşamaları *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)* başlığı taşıyan öğretim programının içinde yer almaktadır. Bu Program'a bağlı olarak güncel ilkokuma yaklaşımının özellikleri şunlardır:

İlk okuma yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir. İlk okuma yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda ilkokuma yazma öğretiminin amacı, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük beceriler kazandırmaktır.

Bu yaklaşım doğrultusunda ilk okuma yazma öğretimi sırasında dikkat edilecek hususlar aşağıda sunulmuştur. İlk okuma yazma sürecinde şu aşamalar izlenmelidir:

1) İlk okuma yazmaya hazırlık

a) Dinleme eğitimi çalışmaları

b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları

c) Boyama ve çizgi çalışmaları

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme

b) Harfi okuma ve yazma

c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma

d) Metin okuma

3) Bağımsız okuma ve yazma.

7.1.1. İlkokuma Yazmaya Hazırlık

Program'da genel olarak bütün yöntemlerde geçerli olan hazırlık çalışmaları şu şekilde yer almaktadır:

7.1.2. Dinleme Eğitimi Çalışmaları

Dinleme eğitimi çalışmaları ilk okuma yazma öğretiminin başında, ilk harfin (e) öğretimine geçmeden önce gerçekleştirilmeli ve tamamlanmalıdır.

Öğrencilere harflerin sesleri verilmeden, doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesler dinletilmelidir. Dinletilen sesin kaynağını fark etmeleri sağlanmalıdır. Ardından doğal ve yapay ses kaynaklarına karşılık gelen duyduğu sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar esnasında müzik dersinin ilgili üniteleriyle ilişkilendirilmedir. Dinleme eğitimi çalışmaları, öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenirken ses harf ilişkisini daha kolay çözebilecekleri ve harfleri doğru ve net seslendirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bu süreçte işitme engeli ve konuşma bozukluğu olduğu düşünülen öğrencilerin gözlemlenmesi gerekmektedir. Profesyonel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin ilgili kurumlara yönlendirilmesi sağlanmalıdır.

7.1.3. Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları

Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar boyama ve çizgi çalışmaları öncesinde öğrenciyi destekleyecek nitelikte olmalıdır.

7.1.4. Boyama ve Çizgi Çalışmaları

Boyama ve çizgi çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin kalemi hangi eliyle tuttuğu tespit edilmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler, sağ ellerini kullanmaları hususunda zorlanmamalıdır. İki elini de kullanabilen öğrenciler hangi elle daha rahat yazmakta iseler o eli kullanmaya teşvik edilmelidir. Çizgi çalışmaları yazılacak harfin yapısal özelliklerine uygun olarak harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önüne alınarak öğrencilere el esnekliği kazandıracak nitelikte olmalıdır. Dik temel harflerle yazmaya hazırlık için dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Dik Temel yazma biçiminde dairesel çizgi öğretilirken saatin 2 noktasından başlanmalı, sola doğru eller kâğıttan kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmelidir.

7.1.5. İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

İlkokuma yazmada alfabedeki 29 büyük ve küçük dik temel harf kullanılmıştır. Okuma yazma öğretimi süreci boyunca dört çizgi, üç aralıktan oluşan standart yazı defteri kullanılmalıdır. Yazı defterindeki satır aralığı, 4 5 4 oranında, en az 1,3 cm genişliğinde olmalıdır. Yazı defterindeki satırlar ilkokuma yazma öğretimi boyunca kullanılacak materyallerde harflerin ve hecelerin verildiği aşamalar daha geniş satır aralığı kullanılmalıdır.

7.1.6. Sesi Hissetme, Tanıma ve Ayırt Etme

Okuma yazma öğretiminde ilk olarak ses hissettirilmelidir. Ses öğretilirken görselden hareketle harf senaryosu, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden

yararlanılabilir. Ardından öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilmeli ve ses harf ilişkisi kavratılmalıdır.

7.1.7. Harfi okuma ve yazma

Ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilmelidir. Öğrenci yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalıdır. Öncelikle öğrencilerin harfin temel formunu oluşturmaları beklenmelidir. Önce büyük harfin yazımı hemen ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir. Dik temel yazı ile ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki harf grupları sırasına göre yapılmalıdır:

1. Grup e, l, a, k, i, n / E, L, A, K, İ, N

2. Grup o, m, u, t, ü, y / O, M, U, T, Ü, Y

3. Grup ö, r, ı, d, s, b / Ö, R, I, D, S, B

4. Grup z, ç, g, ş, c, p / Z, Ç, G, Ş, C, P

5. Grup h, v, ğ, f, j / H, V, Ğ, F, J

7.1.8. Harflerden Heceler, Hecelerden Kelimeler, Kelimelerden Cümleler Oluşturma

Birinci harf grubunun ikinci harfi olan "l" öğretiminden sonra hece öğretimine geçilmelidir. Hece öğretimi sırasında büyük harf kullanılmamalıdır. Hece tek başına değerlendirilmeli ve küçük harflerle gösterilmelidir. İlk önce "e" sesine, sonra "l" sesine vurgu yaparak iki sesin birlikte söylenmesi sağlanmalıdır. Örnek: e+l = el kapalı hecesine ulaşılmalıdır. Kapalı hecenin gösteriminden sonra açık hece gösterilmelidir. Örnek: l+e = le açık hecesine ulaşılmalıdır. Harflerde ilerlendikçe her zaman önce kapalı hecelere sonra açık hecelere ulaşılmalıdır. Ardından üç ve dört harfli heceler gösterilmelidir. Oluşturulacak üç ve dört harfli heceler öğrencinin anlamlandırabileceği kelimelerden seçilmelidir. Anlamını bilemeyeceği türden kelimelere yer verilmemelidir. Hece türlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı tamamı kolaydan zora doğru aşamalı olarak tanıtılmalıdır. Örnek: a, al, la, kel, kal, kalk Bu heceleri oluştururken anlamlı ve işlek hecelere öncelik verilmelidir. Kelimeler oluşturulurken görsellerle desteklenebilecek, öğrencinin ön bilgileriyle anlamlandırabileceği kelimelere öncelik verilmelidir. Örnek: e + la = Ela la + le = lale ka + le = kale e + lek = elek Yeni oluşturulan kelimeler gösterildikten sonra cümle içinde kullanılmalıdır. Kelimelerin arasında uygun boşluklar bırakmaları sağlanmalıdır.

Cümleler oluşturulurken okunuşu ve yazılışı öğretilmemiş kelimelerin yerine görseller kullanılmamalıdır. Örnek: "Ela elma al." cümlesinde "elma" kelimesinin okunuşu ve yazılışı bu harf grubunda öğretilmediğinden "elma"

kelimesinin yerine görseli kullanılarak cümle oluşturulmamalıdır. Ela al. Sadece okunuşu ve yazılışı öğretilmiş kelimelerin yerine görsel kullanılabilir. Örnek: "Ela lale al." Bu cümlede "lale" kelimesinin okunuşu ve yazılışı öğretildiği için bu kelimenin yerine görseli kullanılarak cümle oluşturulabilir ve etkinliklerde kullanılabilir.

Büyük harflerin kullanımı cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda vurgulanmalıdır. Örnek: Özel isimleri yazma: Ela, Lale, Nil. Cümleye büyük harfle başlama: Kek al. Başlıkları büyük harfle yazma: AL Al Ela al. Ela kek al. Eline kek al. Noktalama işaretlerinin kullanımına yeri geldikçe değinilmelidir. İlk cümle oluşturulduğunda nokta işareti kullanılmalıdır. Örnek: Ela lale al. İlk soru cümlesi oluşturulduğunda soru işareti kullanılmalıdır. Örnek: Melek o kalem kimin? Soru ekinin yazım kuralı olan "mı'nın ayrı yazılması" gösterilmemelidir. Soru eki olarak "mı" metin içinde okunabilir. Ünlem işareti son harf grubunda gösterilmelidir. Örnekte belirtilen kullanımı dışına çıkılmamalıdır. Örnek: Ah, elim acıdı! Kısa çizgi kullanımı satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelerine bölerken gösterilmelidir. Kısa çizginin Türkçe Dersi Öğretim Programı diğer kullanımları gösterilmemelidir. Kesme işareti, sadece özel isme gelen ekler ayrılırken gösterilmelidir. Örnek: Nil'e, Nalan'a, Nail'e Noktalama işaretlerinin kullanımları gösterildikten sonra pekiştirme etkinlikleri yapılmalıdır.

7.1.9. Metin okuma

Metinlerde öğrenci için anlamlı olmayan cümlelerden metinler hazırlanmamalı ve okutulmamalıdır. Tekerleme, bilmece, sayışma, mani ve ninniler bu kapsamın dışındadır.

7.1.10. Bağımsız Okuma ve Yazma

Seslerin tamamı kavratıldıktan sonra ve temaya başlamadan önce en az iki hafta süreyle öğretmenin rehberliğinde akıcı okuma düzeyini geliştirmek amacıyla okuma çalışmaları (sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma, metin üzerinde konuşma vb.) yapılmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmalarını yürütebilir. Öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunan tekerlemelerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilmektedir. Okumayı geliştirmeye yönelik tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve maniler sıklıkla kullanılmalıdır. 1. sınıfta okuma ve yazma süreci tamamlanır (MEB 2019).

7.2. Ses Esaslı Cümle Yönteminin Sorunları

2019 yılındaki Program'da yer alan "ses esaslı cümle" yöntemi, 2005'te yayımlanan *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu- 1-5. Sınıflar* (MEB 2005) metnine dayanmaktadır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarında uygulanan programda, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Program'da temel dil becerileri, "öğrenme alanı" olarak adlandırılmış, önceki programlardan farklı olarak "görsel okuma ve görsel sunu" da bu anlamda bir öğrenme alanı olarak nitelendirilmiştir. Daha önceki programlarda yer alan "hedef davranış" ifadesi bu programda "kazanım" olarak değiştirilmiştir.

Program'da özellikle ilkokuma ve yazma öğretiminde neden yöntem değişikliğine gidildiğine dair ve eski yöntemin neden bırakıldığına ilişkin, yeterince açıklama yapılmamış olması en büyük eksikliklerden biridir. Zira çözümleme birleşim yönteminin tarihsel süreçte, okuma ve yazma öğretimde sorun teşkil ettiğine ilişkin bilimsel bir veri tespit edilememiştir. Çözümleme-birleşim yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin karşılaştırıldığı deneysel çalışmalarda da bir yöntem lehine anlamlı bir fark olmaması da dikkat çekicidir.

Ülkemizde, tarihsel süreçte, ilkokuma ve yazma öğretiminde seslerden hareketle hızlı bir şekilde cümlelere geçiş yaparak okuma-yazma öğretimini yeğleyen yöntemlerin etkili ve verimli olmadığının tecrübe edilerek terk edildiğinin bilinmemesi ses esaslı cümle yaklaşımını doğurmuştur. Bu yaklaşımın ayrıca, öncelikle çocuklara eğik el yazısını öğretebilmek amacıyla benimsendiği gerçeği 12 yıllık zorlu bir süreçten sonra anlaşılmıştır. Yöntemle birlikte getirilen eğik el yazısı üzerine 100 yıllık bilimsel gerçeğin bilinmemesi de bu olumsuzluğun yaşanmasında temel etkendir.

Sivas Erkek Muallim Mektebi Ruhiyat Hocası Eyüp Hamdi Akman, yıllar önce eğik el yazısının olumsuz yanlarını şu şekilde dile getirmektedir: "1) Eğik yazılarda vücudun bütün vaziyeti, sağlığa tamamen aykırı arızalar doğuracak kabiliyettedir. 2) Baş lüzumundan fazla ileriye eğilir. Gözler deftere fazla yaklaştığı için ayrıca miyop hastalığı baş gösterir. 3) Sağ göze nispetle sol göz deftere daha yakın bulunacağından iki göz arasında eşitsizlik doğar. Şaşılık hastalığı belirmeye başlar. 4) Bu yazı erkek çocuklardan ziyade bilhassa küçük hanımlara skolyos (omurda eğrilik) kazandırır. 5) Eğik yazılar sık ve okunaksızdır" (Akman 1927, s. 112). Dik temel harflerle okuma-yazmayı öğrenen çocuğun 3. sınıftan itibaren eğik el yazısını öğrenmesi, öğrenim

psikoloji ve fizyolojisi açısından mantıklıdır. Sorunun çözümü geç de olsa sağlanmıştır.

Çocuğa ya da yetişkine istediğiniz bir yöntemle okuma yazma öğretebilirsiniz. Lakin ilkokuma ve yazma öğretiminde okumanın mekanizması (gözün hareketleri, satır üzerinde sıçraması, duraklaması; görüntü merkezi, görüntü tanıma merkezi, görüntü yorum alanı, okuma merkezi), okumanın psikolojisi (Gestalt psikolojisi, bütünsel algı, çağrışım), okumanın salt sesletim değil, anlamla eşdeğer olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda -eğik el yazısında olduğu gibi- 29 harften sadece <ğ> harfinin ne denli zor öğretildiğine (Bahar 2021), nasıl öğretilmesi gerektiği konularına hiç girmeden yapılan yanlıştan dönülmelidir.

SONUÇ

İlkokuma ve yazma öğretimi, Türkçenin eğitimi ve öğretiminin etkili ve verimli olmasında en işlevsel basamaktır. Bu basamak, disiplinler arası bir anlayışla başta Türkçe eğitimi, eğitim bilimleri ve edebiyat alanlarının verileriyle zenginleştirilmelidir. İlkokuma ve yazma öğretiminin kavramsal ve tarihsel gelişim süreci bu bağlamda genel hatlarıyla şu şekilde özetlenebilir:

İlkokuma ve yazma öğretimiyle bağlantılı temel kavramlar ve materyaller takip ettiğiniz yönteme göre farklılık göstermektedir. Türkiye'de Cumhuriyet döneminde ağırlıklı olarak çözümleme ve birleşim yöntemi kullanıldığı için söz konusu yöntemin ve tarihsel süreçte kullanılan diğer yöntemlerin ders materyalleri iyi bilinmelidir.

İlkokuma ve yazma öğretimi dersinin öğrenen ve öğretici açısından fizyolojik ve psikolojik temelleri eğitim bilimlerinin verileri ışığında tahlil edilmelidir. Öğrencinin bedenen yeterliği öğretici tarafından gözlemlerle tespit edilirken psikolojik ve dilsel olgunluğu da göz ardı edilmemelidir. Öğrenme ortamı öğretim programına bağlı, takip edilen yöntemin ilkelerine uygun, materyallerle desteklenmiş olarak kurgulanmalıdır.

İlkokuma ve yazma öğretimi, Türkçe eğitiminin temelidir. Türkçe eğitiminin okuma, yazma, konuşma, dinleme becerileri; dil bilgisi ve çocuk edebiyatıyla ilkokuma ve yazma öğretiminin doğrudan ilişkisi bu süreci yürütenlerin bilmesi gereken önemli hususlardandır. Türkçe eğitimi alanından kopuk bir okuma yazma öğretiminin etkili ve verimli olamayacağı da bilinmelidir.

Türkçe öğretiminin tarihsel gelişim süreci içinde ilkokuma ve yazma öğretiminin tarihsel gelişim sürecini bilmek, bu alanda atılacak adımların özgün olmasını sağlayacaktır. Bu sayede, ilkokuma yazma öğretimi için takip edilecek yöntemden, öğretim programına; okutulacak ders kitaplarına kadar pek çok konuda geçmişin yanlışları tekrar etmeyecektir.

KAYNAKLAR

(Akman), Eyüp Hamdi (1927), *Usul-i Tedris*, Sivas, Vilayet Matbaası, Sivas.

Aköz Galip ve Aydoğdu, M. Kemal (1960), *Normal Harflerle İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*, Sevinç Matbaası, Ankara.

Aksoy, Özgönül (1968), *Osmanlı Devri İstanbul Sıbyan Mektepleri Üzerine Bir İnceleme,* İsmail Akgün Matbaası, İstanbul.

Akyılmaz, Lütfü ve Kocaoluk M. Şükrü (1962), *Uygulamalı İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Kocaoluk Yayınevi, İstanbul.

Akyüz, Yahya (1994), "İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı", *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, *5*(5), s. 1-47.

Akyüz, Yahya (1999), *Türk Eğitim Tarihi,* 7. baskı, Alfa Yayınları, Ankara.

Ali Nazima (1309/1892), *İdman. Birinci Lahika Elifba*, Matbaa-i Nişan Berberyan, İstanbul.

Bahar, Mehmet Ali (2020), "Ses Temelli İlk Okuma Yazma Eğitiminde <ğ>nin Öğretimiyle İlgili Yaşanan Sorunlar", *Eğitim ve Bilim*, *46 (206)*, s. 181-212.

Başar, Erdoğan (2004), *Millî Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960),* MEB Yayınları, İstanbul.

Baymur, Fuat (1939), *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi,* Devlet Basımevi, İstanbul.

Berker, Aziz (1945), *Türkiye'de İlk Öğretim*, MEB Basımevi, Ankara.

Binbaşıoğlu, Cavit (Eylül 1972), "İlkokuma-Yazma Öğretiminde Niçin Cümle Metodu", *Eğitim Alanı*, *55 (6-7)*, s. 28-29.

Binbaşıoğlu, Cavit (1991), *Öğrenme Psikolojisi*, 5. Basım, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Binbaşıoğlu, Cavit (1999), "İlkokuma ve Yazma Öğretiminin ve Alfabe Kitaplarının Tarihsel Gelişimi", *Eğitim ve Bilim*, *24* (114).

Binbaşıoğlu, Cavit (2004), *İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Binbaşıoğlu, Cavit (2005), *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye (1283/1867), *Elifba Risalesi,* Tasvir-i Efkâr Gazetehanesi, İstanbul.

Çınar, İkram (2004), *Kuram ve Uygulamalarıyla İlkokuma ve Yazma Öğretimi*, 2. Baskı, İnönü Üniversitesi Matbaası, Malatya.

Demir, Celal (2015), "İlkokuma Yazma Öğretim Yöntemleri", *İlkokuma ve Yazma Öğretimi,* Editör: Ömer Yılar, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Dikmen, Selahattin (1986), *İlkokuma Yazma Öğretimi Öğretmen Rehberi*, Üner Yayınları, Ankara.

Doktor Rüşdü (1274/1858*), Nuhbetü'l Etfal,* Nesib Efendi Destgahı, İstanbul.

Duru, Kâzım Nami (2004), *Türkçeyi Nasıl Öğretmeli?* (Yay. Haz. Doç. Dr. Murat Özbay), Kül Eğitim, Ankara.

Elifba Cüzü (1315/1897), Matbaa-i Amire, İstanbul.

(Ergin), Osman Nuri (1328/1910), *Kolay Elifba*, Arşak Gorayan Matbaası, İstanbul.

Ergin, Osman Nuri (1939), *Türkiye Maarif Tarihi,* Cilt I, Osmanbey Matbaası, İstanbul.

Gray, William S. (1975), *Okuma ve Yazma Öğretimi*, (Çev. Nejat Yüzbaşıoğulları), Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Güçlü, A. Hilmi (1951), *Çözümsel Metodla Alfabe Öğretimi*, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

Günçer, Enver ve Tunç, İsmet (1972), *Yeni alfabe. İlkokullara yardımcı kitap*, Bozkurt Matbaası, İstanbul.

Hafız Refi (1291/1874), *Resimli Elifba-i Osmanî*, Neologos Matbaası, İstanbul.

Hüseyin Hüsnü (1329/1913), *Renkli ve Resimli Elifba-i Tefeyyüz,* Kasbar Matbaası, İstanbul.

İnan, M. Rauf (1953), *Çocuğa Göre Okulda Okuma Yazma Temrinleri ve Materyalleri Kılavuzu,* Sanat Basımevi, Ankara.

İsmail Hakkı (1308/1891), *İsmail Hakkı Elifbası*, Şirket-i Mürettibiye Matbaası, İstanbul.

Kara, İsmail ve Birinci, Ali (2005), *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri Hatıralar-Yorumlar-Tetkikler,* Dergâh Yayınları, İstanbul.

Karagöz, Süleyman (1974), *İlkokuma. İlkokullar için Ders Kitabı*, MEB Yayınları, İstanbul.

Konstantinidi (1291 / 1874), *Elifba-i Osmanî,* Şeref Matbaası, İstanbul.

Maarif Vekâleti (1340/1924), *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, Matbaa-i Âmire, İstanbul.

Maarif Vekâleti (1926), *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, Millî Matbaa, İstanbul.

Mahmud Nedim (1332/1916), *Usul-i Savtiye Üzere Türk Elifbası Okutmaktayım*, Kitabhane-i İslam ve Askeri, İstanbul.

MEB (2005), *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu- 1-5. Sınıflar,* Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.

MEB (2019), *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar),* https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663 (Erişim tarihi: 01.07.2021)

MEB (2021), *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği* https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=16593&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5 (Erişim tarihi: 02.07.2021).

Mebde-i Talim-i Sıbyan (1875), 6. baskı, AgobBoyacıyan Matbaası, İstanbul.

Mehmed Abdülkadir (1320 / 1904), *Elifba-i Türkî,* Hanımlara Mahsus Gazete Matbaası, İstanbul.

Mehmed Abdülkadir (1328/1912), *Rehber-i Nevzad-ı Vatan yahut Osmanlı Elifbası*, Kitabhane-i Saadet, İstanbul.

Mehmet İzzet (1328/1912), *Yeni Kıraatten Elifba,* Kanaat Kitabhanesi, İstanbul.

Mihri (MihranApikyan) (1306/1890), *İksir-i Elifba-i Osmanî,* Şirket-i Mürettibiye Matbaası, (İlk baskısı 1297/1880'de yapılmış), İstanbul.

Millî Eğitim Bakanlığı (1980), *İlkokuma-Yazma Alıştırma Kitabı* 1, 2, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

MVTTD -MarifVekaleti Talim ve Terbiye Dairesi- (1926a), *İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Kıraat Kitapları Hakkındaki Raporu*, Millî Matbaa, İstanbul.

MVTTD -Marif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesi- (1926b), *İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu*, Millî Matbaa, İstanbul.

Neşet, H (1327/1911), *Askere Mahsus Kıraat Dersleri Birinci Kısım Elifba*, İstanbul, Reşadiye Matbaası.

Nüzhet Sabit (1333/1917), *Kelime Usulü ile Elifba,* Matbaa-i Orhaniye, İstanbul.

Oğuzkan, Turhan, Öz Feyzi ve Demiray Kemal (1970), *İlkokuma*, *İlkokulların Birinci Sınıflarına Ders Kitabı,* MEB Yayınları, İstanbul.

Oğuzkan, Turhan, Öz, Feyzi, Demiray, Kemal ve Özdemir, Emin (1972), *İlkokuma Öğretmen Kılavuzu*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.

Öz, Feyzi (1977), *İlkokuma*. *İlkokullara Yardımcı Kitap,* Fil Yayınevi, İstanbul.

Özgür, Emine (1956), *Küçük Harflerle Cümle Metodunu Niçin ve Nasıl Uyguladım?* Türk Dili Matbaası, Balıkesir.

Özkan, Ziya, Ağlı, Faika ve Çiçek Ahmet (1987), *İlkokuma ve Yazma Öğretmen Kılavuzu*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Sağlamer, Emin (Mayıs 1972), "Bitişik Dik Yazı." *Eğitim Alanı*, *(51)*, s. 8-29.

Satı (15 Şubat 1326/1911), "Elifbayı Nasıl Öğretmeli?" *Tedrisat*, *(1)*, s. 20-23.

Selim Sabit (1294/1878), *Elifba Risalesi,* Mekteb-i Hayriye Matbaası, İstanbul.

Selim Sabit, (Tarihsiz), *Rehnüma-ı Muallimin,* İstanbul.

Şahbaz, Namık Kemal (2005), "Türkçe İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Ses Yöntemi ve İsmail Hakkı Elifbası", H*acettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, *(2)*, s. 55-66.

Şahbaz, Namık Kemal (2010), "II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Ordusunda Okuma Yazma Öğretimi". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), s. 581-593.

Şahbaz, Namık Kemal ve Şahbaz Biroğlu, Bengül (2011), "Eyüp Hamdi Akman'ın Usul-i Tedris'i ve Eserin Türkçe Eğitimi Açısından Önemi". *TurkishStudies (Elektronik)*, *6(4)*, s. 805-820.

(Taner), Ali Haydar (Kânunusani-Şubat 1924), "Elifba Kitabiyatı", *Muallimler Mecmuası, (17-18)*, s. 350-359.

TCKB -Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı- (1930), *İlk Mektep Müfredat-Programı*, Devlet Basımevi, İstanbul.

TCKB -Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı- (1932), *İlk Mektep Müfredat-Programı*, Devlet Basımevi, İstanbul.

TCKB -Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı- (1936), *İlkokul Programı*, Devlet Basımevi, İstanbul.

Tekışık Hüseyin Hüsnü (1982), *Birinci Sınıfta Ünite Çalışmaları ve İlkokuma-Yazma Öğretimi*, Ege Yayınevi, İzmir.

Yavuz, C. (Şubat 1975a),"İlk Okuma Yazmada Metot ve Teknikler", *Eğitim Alanı, (84)*, s. 16-17.

Yavuz, C. (Mart 1975b), "İlk Okuma Yazmada Cümle Öğretimi Basamağı", *Eğitim Alanı, (85)*, s. 18-19.

Yavuz, C. (Nisan 1975c), "İlk Okuma Yazmada Çözümleme Basamağı", *Eğitim Alanı, (86)*, s. 16-17.

Yavuz, C. (Mayıs 1975d), "İlk Okuma Yazmada Kelime Çözümleme Dönemi", *Eğitim Alanı*, *(87)*, s. 10-29.

Yavuz, C. (Nisan 1976), "İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Başarısızlık Nedenleri", *Eğitim Alanı, (98)*, s. 18-19.

Yorulmaz, Hüseyin (1995), *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Alfabe Tartışmaları*, Kitabevi Yayınları, İstanbul.

XXI. BÖLÜM

TÜRKÇE DERSİ İŞLENİŞ ÖRNEKLERİ

Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ*

* Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi.

TÜRKÇE DERSİ İŞLENİŞ ÖRNEKLERİ

GİRİŞ

Bilindiği üzere eğitimin amacı bireyi hayata hazırlamaktır. Toplumların geleceği çocuklarını ne derece hayata hazırladıklarına bağlıdır. Günümüz dünyasında eğitim yöntemleri de dâhil birçok şey hızla değişmektedir. Teknolojiyle kuşatılmış bir dünyada yaşayan çocuğun artık kırk dakika bir sınıf ortamında oturup sessizce kendine anlatılanları dinlemesi sadece bir beklentiden ibaret kalacaktır. Her şey gibi eğitim yöntemleri de çağa göre düzenlenmeli ve çeşitlendirilmelidir. Dikkati çok çabuk dağılan yenidünya çocuklarının öğretime olan ilgisini canlı tutmak için insanoğlunun yaşamının her aşamasında keyif aldığı oyunlardan yararlanmak mümkündür. Bu bölümde oyun, eğitsel oyun kavramları açıklanarak Türkçe dersi işleniş sürecine yönelik eğitsel oyun örneklerine yer verilecektir.

1. OYUN NEDİR?

Bazen çok iyi bilinen bir olgunun/nesnenin tanımını yapmakta zorluk yaşanabilir. O her zaman vardır ama net olarak tanımlanamaz. (Gedik 2012, s. 25). Oyun insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. "İlk insanların inançlarıyla ilgili ritüeller, düşmanlarıyla savaşırken ve bunlara ait hikâye ve efsaneleri anlatırken uyguladıkları figürler oyunların başlangıcı olarak kabul edilmektedir" (Arıcı 2017, s. 32). Oyun; belirli bir hedefi ve kuralları olan, bireyin birçok açıdan gelişmesini sağlayan eğlenme ve gelişim odaklı etkinlikler şeklinde tanımlanabilir (Erol 2019, s. 39). Çocuklar için oyun onların biyolojik, psikolojik, zihinsel, sosyal ve dil gelişimlerini sağlarken onları eğlendiren, türüne göre de farklı kuralları olan etkinliklerdir (Arıcı 2017, s. 31). Nitekim oyun çocuğun doğumundan başlayarak okul öncesi, okul çağı ve okul sonrası için en aktif öğrenme mekanizmasıdır (Gedik 2012, s. 25). Araştırma, merak, serüven, oyunun dürtücü öğelerindendir, dil gelişiminin temeli, oyun sürecinde oluşur, ilgi ve dikkat toplama, oyunla gelişir. Oyun çocuğun doğayı gerçek yönleriyle tanımasına, araştırmasına olanak tanırken, öğrenmek için de en dinamik, canlı ortam ve yöntemleri meydana getirir (Sağlam 2013, s. 275-276). Tüm bu yönleriyle oyunlar eğitimin her aşamasında kullanılabilecek etkinliklerdir.

2. EĞİTSEL OYUN NEDİR?

Oyunun eğitim sürecinde kullanılan şekline eğiten oyun ya da eğitici oyun denilmekle birlikte en bilinen adı ile eğitsel oyun denmektedir (Gedik 2012, s. 45). Çocukların bireysel, zihinsel, fiziksel, akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamayı amaçlayan eğitici nitelikli oyunlardır (Arıcı 2017, s. 7). Eğitsel oyunda çocuklara öğretilmek istenen davranış değişiklikleri ve bilgiler oyun aracılığıyla sunulmaktadır (Arıcı 2017, s. 40). Eğitsel oyunlar bir amaç doğrultusunda öğrenmeye yönelik tasarlanan etkinliklerdir. Sınıf içi çalışmalarda kullanılan "*Kelime oyunları, grup oyunları, yarış oyunları içerdiği kazanım dolayısıyla eğitsel oyun başlığı altında ele alınır*" (Aytaş ve Uysal 2017, s. 681). Bunlar çocuğa öğrenme ortamından zevk alma, eğlenme fırsatı sunarak daha önce öğrenilen konuların tekrar edilmesine, hatalı veya eksik öğrenmelerin düzenlenmesine de olanak sağlar. "*Eğitsel oyunların kullanıldığı öğretim ortamlarında öğrencilerin kaygıları azalır ve öğrenciler kendilerini daha rahat hisseder*" (Erol 2019, s. 47). Bütün bu özelliklerinden dolayı eğitsel oyunlardan Türkçe öğretiminin temel amacı olan dört temel dil becerisinin geliştirilmesinde de faydalanılabilir.

2.1. Eğitsel Oyunların Eğitimdeki Yeri

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemine bakıldığında, aileden başlayarak okul öncesi ve temel eğitim kurumlarında, yaratıcılık eğitimine önem verildiğini görmekteyiz (Genç 2014, s. 384). Bu ülkelerde dersler işlenirken öğrenciyi de sürece katacak onun derse karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olacak aynı zamanda öğrencinin yaratıcılığını destekleyecek resim, müzik, oyun, drama, dans gibi etkinliklerden sıkça yararlanılmaktadır. Sürecin bir ayağı olan eğitsel oyunlar bizim ülkemizde de son yıllarda önem kazanmıştır. Eğitsel oyunların ders işleyiş sürecine etkisinin incelendiği farklı branşlarda yapılmış birçok araştırmada (Altunbulak 2004; Tural 2005; Songur 2006; Beyhan ve Tural 2007; Değer 2012; Gedik 2012; Kaya ve Elgün 2015; Arıcı 2017; Angın 2019; Asan 2019; Göy 2019; Erkin 2019; Erol 2019; Sarıkaya 2019; Sevim 2019; Şahin 2019; Dadaylı 2020; Kılıç 2020; Yıldız 2020; İnce 2021) oyunla desteklenmiş öğrenmelerin daha kalıcı olduğu aynı zamanda öğrencilerin derse karşı tutumlarının da olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. *"Eğitsel oyunların eğitim sürecine sağladığı diğer bir katkı ise öğretmenlere veya eğitimcilere çocuğun iç dünyasına girebilme olanağı sunmasıdır. Eğitsel oyunlar, çocukların iç dünyasını, saf ve temiz duygularını tanıyıp, onları daha iyiye ve güzele sevk etmede önemli bir gözlem aracıdır"* (Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz 2013, s. 1061).

Eğitsel oyunlar motivasyon, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, paylaşma, oyun yapısındaki karmaşıklık ve oyun sonucundaki belirsizlik gibi özellik-

lerinden dolayı farklı yaş gruplarına her zaman çekici gelmekte ve sürekli oynanabilmektedir. (Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz 2013, s. 1061) Eğitsel oyunlardan nerdeyse bütün branşlarda yararlanılmaktadır. Türkçe dersi de yapısı itibarıyla eğitsel oyunlardan yararlanmaya çok müsaittir. "*Kelime oyunları, kafiyeli kelimeler bulma, resimden hareketle kelimeyi tahmin etme, yasak kelimeler olmaksızın amaçlanan kelimeyi anlatma, eş ve zıt anlam kelimeleri temel alan oyunlar, karışık harflerden anlamlı kelime oluşturma oyunları, dil eğitiminde sıklıkla kullanılan eğitsel oyunlara örnek olarak gösterilebilir*" (Aytaş ve Uysal 2017, s. 681).

2.2. Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimlerine Etkisi

Oyun, çocukluk çağının hem en önemli hem de en verimli etkinliğidir. Çocuklar doğaları gereği oyun oynamayı sever ve oyun oynarken eğlenirler, gülerler, mutlu olurlar. Kişinin kendini iyi hissettiği ortamda dış dünyaya karşı algısı daha açık olur. Birey kendisini heyecanlandıran, mutlu eden olayları daha net hatırlar ve o anlara geri dönme isteği duyar. Oyun aracılığıyla yapılan öğrenme çalışmaları çocuğun zihninde güzel ve farklı hissettiği bir an olacağından öğrenme daha kalıcı olur.

Sınıf ortamında gerçekleştirilen eğitsel oyunlardaki grup çalışmaları çocuğun bir gruba ait olma ihtiyacını da karşılayarak onu iş birliği yapmaya yönlendirecektir. Bir grubun üyesi olan çocuk aynı zamanda kendini güvende hissedecek ve bu durum onun cesaretini arttıracaktır. Oyun sayesinde kazanmak kadar kaybetmenin de normal bir durum olduğunu fark eden çocuk duygularını kontrol ederek saldırganlık tutumunu bastırıp bir başkasının haklarına saygı duymayı, karşısındakini dinlemeyi, kendi duygu ve düşüncelerini karşısındakine açıklamayı öğrenecektir. Oyun aynı zamanda çocuğun iradesinin güçlenmesinde de etkili olacaktır.

2.3. Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Motor Gelişimlerine Etkisi

İlköğretim kademesindeki çocuğun bir ders saati boyunca sabit durmasını beklemek onların fiziksel gelişim aşamalarıyla ters düşmektedir. Oyun esnasında pasif durumdan aktif duruma geçen çocuk bedensel olarak da hareket edecek, oyunun getirdiği heyecan çocuğun kan dolaşım ve solunum hızını normalin üzerine çıkaracaktır. Bu sayede kana daha çok oksijen taşınarak daha çok enerji açığa çıkacaktır. Oyun yoluyla enerjisini atan çocuğun uykusu da düzene girecektir. Oyun çocuğun dikkatinin, gücünün, hızının ve esnekliğinin artması için uygun bir ortam sunmaktadır.

2.4. Eğitsel Oyunların Öğrencinin Zihinsel Gelişimlerine Etkisi

Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren kendisini ve çevresini oyun aracılığıyla tanır, anlamlandırır. Çocuklar yetişkinlere sürekli sorular sorar ve bu

soruların cevaplarını oyunlarına yansıtarak gerçek hayatın provasını yapar. Hayata dair pek çok kavramı oyun içerisinde deneyimleme fırsatı bulur.

Oyun; nesneleri tanıyıp, isimlendirmeyi, onların işlevlerini, mantık yürütmeyi, sebep-sonuç ilişkisi kurmayı, seçim yapmayı, dikkatini toplamayı, kendini bir amaca yöneltmeyi, düşünme, algılama, sıralama, sınıflama, analiz yapma, sentez yapma, değerlendirme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerin işleyişinin hızlanmasını, ağırlık, renk, şekil, boyut, hacim, zaman, mekân, soğuk, sıcak gibi birçok kavramların kazanılmasını sağlar (Uskan ve Bozkuş 2019, s. 127).

Oyun süresince çocuğun zihni aktiftir; düşünmek, çözümleme yapmak, ihtimalleri değerlendirmek, yeni fikirler üretmek ve karar vermek zorundadır. Çocuk oyun sürecinde kazandığı bu yetenekleri ileride karşılaştığı farklı problemleri çözmek için de kullanma alışkanlığı edinecektir.

2.5. Eğitsel Oyunların Öğrencilerin Dil Gelişimlerine Etkisi

İnsanın yaşamla bağını sağlayan en önemli faktör iletişim ve buna bağlı olarak dildir. Bir bebek dünyaya geldiğinde öncelikle dinler, ardından dinleyerek elde ettiği birikimlerle konuşur, okul çağına geldiğinde ise artık dile ait sembolleri öğrenerek okuyup zihnindeki kodları çeşitlendirir. Sonrasında belleğinde depoladığı bilgileri kendini anlatma amacı güderek yazıya döker. Denilebilir ki dil, insanın dünyaya geldiği andan dünyaya gözlerini yumduğu ana kadar yaşamını sürdürmesi için gerekli olan en temel araçtır. Oyunlarda çocuklar arkadaşlarını dinler, birbirleriyle konuşup fikirlerini paylaşır, oyuna dair okumalar ve yazmalar yapar. Çocuk oyunlarda yeni kelimeler öğrenir, yeri geldiğinde bu kelimeleri bir başka oyunda kullanır. Özellikle drama temelli oyunlar; düzgün cümleler kurmaya, akıcı konuşmaya, vurgu ve tonlamayı ayarlamaya yardımcı olur.

Çocuğun duyuşsal, motor, zihinsel ve dil gelişimine bu denli katkıda bulunan oyunu bir eğitim yöntemi olarak kullanmanın faydalı olacağı ifade edilebilir. Eğitsel oyunlar, öğrenciye konuyu sunmada, öğrencileri durağan durumdan aktif duruma geçirmede, öğrenmeye olan ilgiyi arttırmada, öğrenilenleri akılda tutmada, akran öğrenmelerini desteklemede ve öğrenciler arasında birlik duygusunun oluşmasında yardımcı olacaktır. Bunların yanı sıra oyun öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesine de ortam hazırlayacaktır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilinmesi öğrenme ortamlarını düzenleme ve çeşitlendirmeye imkân sağlayacaktır. Bu sayede öğrenciler farklılıklarına uygun öğrenme ortamlarında geçmiş yaşantılarından elde ettiği izlenimleri yeni bilgilerin oluşmasına araç olarak kullanabileceklerdir.

2.6. Eğitsel Oyun Sürecinde Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Noktalar

Oyunla eğitim öğretim süreci boş zamanları değerlendirme veya mola etkinliği olarak görülmemelidir. Oyun bazen sürecin ta kendisi olabilir. Öğrenmeyi destekleyici eğitsel oyunlar da ders süreci gibi planlanmalıdır. Planlama kısmında şu aşamalar takip edilebilir:

- Ders içeriğine uyumlu olacak şekilde oyunun amacı belirlenmeli,
- Oyunun dersin hangi zaman diliminde oynanacağına ve ne kadar süreceğine karar verilmeli,
- Oyun için gerekecek materyaller belirlenmeli,
- Hedef kitlenin fiziksel ve duyuşsal özellikleri belirlenerek oyun hedef kitleye göre düzenlenmeli,
- Seçilen oyunun bireysel bir çalışma mı grup çalışması mı olacağı belirlenmeli,
- Oyun süreci boyunca gözlem yapılarak eksik veya hatalı öğrenmeler tespit edilmeli,
- Eksikleri giderecek ve yanlış öğrenmeleri düzeltecek destekleyici etkinliklerin ne olduğuna karar verilmeli,
- Oyun kapsamında öğrencilere ödül verilip verilmeyeceği kararlaştırılmalıdır.

Bunların yanı sıra öğretmenin oyun seçiminde dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır: Öğrencilerin mümkün olduğu kadar çoğunun hatta tamamının katılımcı olabileceği bir oyun seçilmelidir. Sınıf ortamında yapılan etkinliklerde bazı öğrencilerin ön plana çıkması kaçınılmaz bir durumdur ve bu diğer öğrenciler açısından sorun olabilir. Bu noktada her öğrencinin az da olsa katkısının olacağı bir oyun seçilmeli, öğrencilerin yeteneklerine göre görev dağılımı yapılarak öğrencinin yetenekleri desteklenmelidir. Seçilen oyun hiçbir öğrenciyi rencide edecek, akranları önünde küçük düşürecek bir yapıda olmamalıdır. Seçilen oyunun kuralları tüm sınıfın anlayabileceği şekilde açık ve net olmalıdır. Oyun, öğrencilerin kendilerini başarısız hissedeceği şekilde ve seviyelerinin üstünde olmamalıdır.

Öğretmen, lider olarak en başta oyunun kurallarını, işleyişini ve süreçte kullanılacak materyalleri açıklamalı, gerektiğinde kuralları tekrar hatırlatarak oyunu yönlendirmelidir. Kuralların oyunun ortasında değiştirilmesi doğru bir tutum olmayacaktır. Eğer oyunun kurallarının öğrencilerin seviyesi üstünde olduğu fark edilirse hedef kitlenin gereksinimleri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılabilir. Ancak bu durumu önlemek adına en başta oyun sınıfa açıklanırken seçilecek birkaç öğrenciyle örnek uygulama yapılabilir. Süreçte

öğrenciler kadar lider de aktif olmalıdır. Süreç boyunca kişilerin, grupların çalışmaları lider tarafından gözden geçirilmelidir. Grup oyunlarında gruplar oluşturulurken kişi sayısına ve kişilerin başarı durumuna dikkat edilerek dengeli bir dağılım yapılmalıdır. Oyun sonunda kazanan belirlenirken objektif olunmalı, başarılı olan kişinin veya grubun neden başarılı kabul edildiği güvenirlilik açısından diğerlerine açıklanmalıdır. Verilen kararlar liderin güvenirliliğini zedelerse öğrenciler bir sonraki oyun etkinliğinde istekli olmayacaktır. Ayrıca oyunun uzaması öğrencilerin ilgisini kaybetmesine neden olabilir, bunun için mümkün olduğunca sürecin başında belirlenen zamanın dışına çıkılmamalıdır.

3. TÜRKÇE DERSİ VE EĞİTSEL OYUNLAR

Türkçe dersi, bireyin anlama ve anlatma gücünü geliştiren bir derstir. Bu derste ana dil eğitimi ve öğretimi verilerek dilin kullanımı konusunda bireylerin yönlendirilmesi, onların ifade becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanır (Gedik 2012, s. 13). Türkçe dersi içeriği itibarıyla öğretim sürecinde eğitsel oyunları kullanmaya imkân tanıyan bir derstir. Öğrencilerin derse olan tutumunu değiştirmek, ilgisini canlandırmak, onları aktif duruma getirmek ve zamanı verimli kullanmak için eğitsel oyunlardan sıklıkla yararlanılabilir. "Bu noktadan bakıldığında sınıfların kalabalıklıkları ve zamanın da kısalığı dikkate alındığında oyunlar, daha fazla öğrencinin derse katılmasına ve onların sürecin bir parçası olmasına fırsatı verecektir" (Engin, Seven, Turhan 2010, s. 113).

Derslerde kullanılacak oyunlar anlamlı bir iletişim bağlamının olmasına fırsat verir. *"Ana dili öğretimi/öğrenimi sürecinde kullanılan eğitsel oyunların birçoğu dilin kullanımını gerektirir"* (Erol 2019, s. 50). Oyunlardan önce, oyun sırasında ve sonrasında öğrenciler bir iletişim ağı içerisindedirler. Birbirlerinin oyun hakkındaki fikirlerini dinler, birbirleriyle oyun hakkında konuşur veya oyun hakkında yazılı yönergeler oluştururlar. Bu sayede öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri gelişir ve birbirlerinden yeni kelimeler öğrenerek kelime hazinelerini geliştirirler.

4. ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Bu bölümde önceki bölümdeki bilgilerden hareketle Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde ifade edilen dil becerisi kazanımlarından yararlanılarak (MEB, 2019) Türkçe dersinde kullanılabilecek 5-8. sınıf seviyelerine uygun eğitsel oyun örneklerine yer verilmiştir.

ETKİNLİK: 1

DERS: Türkçe **SINIF:** 5/6/7/8 **YAKLAŞIK SÜRE:** 80 dakika **ÖĞRENME ALANI:** Okuma, yazma ve konuşma	
KAZANIMLAR	Konuşma stratejilerini uygular. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. Yazma stratejilerini uygular. Kısa metinler yazar. Yazdıklarını düzenler. Yazdıklarını paylaşır.
YÖNERGE/SÜREÇ	Öğrenciler gruplara ayrılır. Gruplar kendilerine verilen kartonlara noktalama işaretlerini istedikleri gibi (solucandan üç nokta, arıdan iki nokta gibi…) tasarlarlar. İşaretin özelliğine göre işaretin dilinden grupça şiir yazılır veya işaretin görevini bildiren bir slogan hazırlanır. Grup temsilcileri tarafından oluşturulan şekil ve yazılar sınıfa sunulur. Sunumlar bittikten sonra grup üyelerine neden tasarladıkları şekli seçtikleri sorulur. Ölçme aşamasında yazılan şiir veya sloganlar yazım - noktalama kuralları açısından; sunum yapan öğrencilerin konuşmaları ise konuşma becerisi açısından değerlendirilir.
ETKİNLİK	Dersin başında öğretmen tarafından noktalama işaretleri ve görevleri öğrencilere anlatılır. Sonrasında öğrencilere "Noktalama işaretlerini nelere benzetebiliriz?" sorusu yöneltilir. Öğretmen "Örneğin üç noktayı tırtıla, ünlem işaretini lambaya benzetebiliriz." diyerek durumu somutlaştırır. Gelen cevaplar sınıfça tartışılır. Gruplara ayrılan öğrenciler belirledikleri noktalama işaretlerini var olan bir nesneye benzeterek çeşitli şekiller oluştururlar ve şekille bağlantılı olarak noktalama işaretinin görevini anlatan bir şiir veya slogan yazarlar. Yazılar ve şekiller grup sözcüsü tarafından sınıfa sunularak neden bu şeklin tercih edildiği ve bu noktalama işaretinin görevinin ne olduğu anlatılır. Çalışmalara tüm grup üyelerinin katkısının olmasına dikkat edilmeli ve gruplardan sunumdan önce yazdıklarını gözden geçirmeleri istenmelidir.
ÖLÇME	*(Etkinlikten sonra aşağıdaki sorular sorulur ve cevapları değerlendirilir.)* Oluşturulan şekil; yazılan şiir veya slogan noktalama işaretinin biçimi ve görevleriyle uyumlu mudur? Siz olsaydınız bu noktalama işaretiyle ilgili nasıl bir şekil oluştururdunuz? Neden? Grup sözcüsü grubunun görüşlerini eksiksiz ve takılmadan ifade edebildi mi? Oluşturulan yazı, yazım ve noktalama kurallarına uygun mu?

ETKİNLİK: 2

DERS: Türkçe
SINIF: 5/6/7/8
YAKLAŞIK SÜRE: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI: Dinleme ve konuşma

KAZANIMLAR	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Hazırlıksız konuşma yapar. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
YÖNERGE/SÜREÇ	Öğrenciler gruplara ayrılır ve gruplara renkli kartonlar dağıtılır. Her grup kendilerine verilen kartona bir duvar saati çizerek üzerinde tam ve yarım saatleri belirler. Grup üyeleri tarafından, belirlenen zaman dilimlerinin köşesine her bir tam saat için bir atasözü; yarım saat için bir deyim yazılır. Oluşturulan özlü sözler saati, rakip gruplara gösterilmez. Öğretmen tarafından grupların saatleri kontrol edilerek her grubun farklı atasözü ve deyim seçmesi sağlanır. Karşı gruptan seçilen ebe rakip grubun oluşturduğu özlü sözler saatindeki bir atasözünü veya deyimi kendi grubunun üyelerine belirlenen süre içerisinde anlatmaya çalışır. Süre bittikten sonra ebenin anlatmak istediği özlü sözün anlamı üzerinde sınıfça tartışılır. Ölçme aşamasında öğrencilerden alınan cevaplar, konuşma becerileriyle ilgilendirilir.
ETKİNLİK	Öğrenciler gruplara ayrılır. Her bir grup kartondan saat hazırlar. Gruplar kartondan yapılan saatin üzerine tam saatleri ve yarım saatleri çizer. Belirlenen saatlerin köşesine her bir tam saat için bir atasözü her bir yarım saat içinse bir deyim yazılır. Bütün gruplar saatlerini hazırladıktan sonra gruplardan ebeler seçilir. Seçilen ebe diğer gruba giderek "Saat kaç?" diye sorar. Söylediği saat dilimine denk gelen atasözü veya deyim grup üyeleri tarafından diğerlerinin duyamayacağı bir şekilde ebeye söylenir. Ebe kendi grubunun yanına giderek bir örnek durum üzerinden kendine söylenen atasözünü veya deyimi dâhil olduğu grubun üyelerine anlatır. Belirlenen süre içerisinde –mesela iki dakika– ebenin grubu atasözünü veya deyimi bilebilirse grup hanesine bir artı yazılır. Bütün gruplara sıra gelinceye kadar oyuna devam edilir.
ÖLÇME	*(Öğretmen, etkinlikten sonra aşağıdaki soruları sınıfa sorar ve cevapları değerlendirir.)* Ebenin anlatmak istediği atasözünü veya deyimi hangi durumlarda kullanırız? Siz olsaydınız bu atasözünü veya deyimi nasıl anlatırdınız? Ebe olan arkadaşınızın anlatımını, konuşma kuralları açısından değerlendiriniz.

ETKİNLİK: 3

DERS: Türkçe **SINIF:** 5/6/7/8 **YAKLAŞIK SÜRE:** 40 dakika **ÖĞRENME ALANI:** Dinleme ve konuşma	
KAZANIMLAR	Dinledikleriyle/izlediklerinyle ilgili görüşlerini bildirir. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Hazırlıksız konuşma yapar. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
YÖNERGE/SÜREÇ	Sınıf içerisinden rastgele bir ebe seçilir ve ebe tahtaya gelir. Ebe kısa bir süreliğine sınıfın dışına çıkarılır. O sırada öğretmen tarafından herhangi bir nesnenin fotoğrafı ebe dışındaki bütün öğrencilere gösterilir. Sınıftaki diğer öğrenciler tarafından ebeye seçilen nesne tarif edilir. Ebe nesnenin ne olduğunu bulana kadar oyuna devam edilir. Konuşmalar bittikten sonra konuşmanın içeriğine yönelik sorular sorulur. Ölçme aşamasında öğrencilerden alınan cevaplar, konuşma becerileriyle ilgilendirilir.
ETKİNLİK	Öğrenciler arasından rastgele bir ebe seçilir. Ebe dışarı çıkarılır. O sırada öğretmen tarafından bir nesnenin fotoğrafı tüm sınıfa gösterilir. (Sınıfta akıllı tahta bulunuyorsa, nesnenin görseli akıllı tahtadan açılabilir.) Seçilen nesnenin kolay tahmin edilemeyecek olmasına dikkat edilmelidir. Tüm sınıf görseli gördükten sonra ebe tekrar sınıfa alınır ve diğer öğrencilerden nesnenin adını kullanmadan nesneyi ebe öğrenciye anlatması istenilir. Ebe, nesnenin ne olduğunu bulana kadar oyuna devam edilir. Anlatım esnasında öğrencilerin nesnenin adını hecelere bölerek parça parça anlatmasına izin verilmemelidir.
ÖLÇME	Ebeden anlatıcıları konuşma becerileri açısından değerlendirmesi istenir.

ETKİNLİK: 4

DERS: Türkçe
SINIF: 5/6/7/8
YAKLAŞIK SÜRE: 20 dakika
ÖĞRENME ALANI: Konuşma ve okuma

KAZANIMLAR	Hazırlıksız konuşma yapar. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
YÖNERGE/SÜREÇ	Ders metni okunurken öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri not etmeleri istenir. Metin ikinci kez okunurken öğrencilerden anlamı bilinmeyen kelimeleri metindeki bağlamdan hareketle tahmin etmeleri ve bu tahminlerini kâğıda dökmeleri istenir. İkinci okuma bittikten sonra seçilen bir öğrencinin anlamını bilmediği kelimeye yönelik tahmini tüm sınıfa okunur. Diğer öğrenciler bu tahminden hareketle anlamı bilinmeyen kelimenin hangi kelime olduğunu bulmaya çalışır. Baştaki öğrenci anlamı hakkında tahmin yürüttüğü kelimenin ne olduğunu açıklar. Kelimenin anlamı Türkçe sözlüklerden bulunarak, kelime bir cümlede kullanılır. Öğrencilerden alınan cevaplar ölçme aşamasında okuma becerisiyle ilişkilendirilerek değerlendirilir.
ETKİNLİK	Ders metni sınıfta okunurken öğrencilerden anlamlarını bilmedikleri kelimeleri not etmeleri istenir. İlk okuma bittikten sonra metin ikinci defa okunmadan önce öğretmen "İlk okumada not ettiğiniz kelimelerin anlamının ne olabileceğini ikinci okumada metinden hareketle tahmin etmeye çalışınız ve tahminlerinizi bir kâğıda yazınız." der. İkinci okuma da bittikten sonra gönüllü bir öğrenci seçilir ve öğretmen tarafından seçilen öğrenciye anlamını bilmediği kelime hakkında yürüttüğü tahmin sorulur. Öğrenci hangi kelimeyi bilmediğini söylemez sadece kelimenin anlamıyla ilgili tahminini söyler. Diğer öğrenciler gönüllü öğrencinin tahmininden hareketle onun hangi kelimeyi bilmediği hakkında fikir yürütürler. Bu tartışmaların sonucunda öğrenci anlamını bilmediği kelimenin ne olduğunu sınıfa açıklar. Sınıfça sözlükten kelimenin sözlükteki anlamına bakılır ve kelime cümle içerisinde kullanılır.
ÖLÇME	*(Öğretmen, etkinlikten sonra aşağıdaki soruları sınıfa sorar ve cevapları değerlendirir.)* Bu kelime nerelerde, hangi durumlarda kullanılır? Kelimenin geçtiği örnek bir durum anlatır mısınız?

ETKİNLİK: 5

DERS: Türkçe **SINIF:** 5/6/7/8 **YAKLAŞIK SÜRE:** 80 dakika **ÖĞRENME ALANI:** Okuma ve yazma	
KAZANIMLAR	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. Metin türlerini ayırt eder. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Şiir yazar. Hikâye edici metin yazar. Yazma stratejilerini uygular. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. Yazdıklarını düzenler. Yazdıklarını paylaşır.
YÖNERGE/SÜREÇ	Sınıf gruplara ayrılır. Her gruba görsel öğelerin yoğun olduğu çeşitli konulardaki fotoğraflar dağıtılır. Gruplardan fotoğraftan hareketle metin oluşturmaları istenir. Metinler oluşturulurken sınıf seviyesine uygun olan dilbilgisi öğelerinin kullanılması istenir. Ölçme aşamasında grup metinleri öğretmen tarafından incelenir ve metinde seviyeye uygun dil bilgisi öğelerini en çok örneklendiren grup ödüllendirilir.
ETKİNLİK	Sınıf gruplara ayrılır. Her gruba içerisinde görsel öğelerin yoğun olduğu fotoğraflar verilir. Gruplardan fotoğraflardan hareketle yazı yazmaları istenir. 5. sınıflardan yazılarında bütün ses olaylarını veya söz sanatlarını örneklendirmesi, 6. sınıflardan yazılarında bütün sıfat ve zamir çeşitlerini kullanması veya basit, türemiş, birleşik kelimeleri örneklendirmesi, 7. sınıflardan yazılarında bütün zarf çeşitlerini kullanması, 8. sınıflardan yazılarında tüm fiilimsi çeşitlerini kullanması istenir. Dil bilgisi konuları çeşitlendirilebilir. Öğrenciler tür konusunda serbest de bırakılabilir, her grup için bir tür de belirlenebilir. Örneğin bir gruptan fotoğraftaki insanların bu fotoğrafı çektirirken neler yaşadığını kurgulaması istenebilir. Başka bir gruptan -özellikle sıfatları kullanacak gruptan- fotoğrafı betimlemesi istenebilir. Öteki gruptan fotoğraftaki duyguları anlatan bir şiir yazması istenebilir. Oyunun sonunda grupların yazıları öğretmen tarafından toplanır ve incelenir. Yazısında en çok söz sanatı, sıfat, zamir, zarf, fiilimsi vb. kullanan grup birinci olur.
ÖLÇME	Öğretmen tarafından grupların oluşturduğu metinler tek tek incelenerek belirlenen dil bilgisel öğeleri en çok kullanan grup belirlenir. Bu grubun oluşturmuş olduğu metin tahtaya yazılarak sınıfın tamamıyla birlikte istenen ölçüte göre incelenir.

ETKİNLİK: 6

DERS: Türkçe
SINIF: 6
YAKLAŞIK SÜRE: 20 dakika
ÖĞRENME ALANI: Dinleme

KAZANIMLAR	Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinleme stratejilerini uygular.
YÖNERGE/SÜREÇ	Öğretmen tarafından bir kelime belirlenir. Seçilen kelimenin hangi harfle bittiği tespit edilir. Sınıf listesinde ilk sırada olan öğrencinin bu kelimenin bittiği harfle başlayan bir cins isim söylemesi istenir. Listede ikinci sırada olan öğrenciden ilk öğrencinin söylediği kelimenin son harfiyle başlayan bir özel isim söylemesi istenir. İsim türleri konusunun tüm alt başlıklarına yönelik örnekler verilinceye kadar oyun devam eder. Süreç esnasında anında ölçme işlemi yapılarak yanlış bilgiler düzeltilir.
ETKİNLİK	Öğretmen tarafından bir kelime belirlenir. İlk sıradaki öğrenciden bu kelimenin bittiği harfle başlayan bir cins isim söylemesi istenir. İkinci öğrenci, ilk öğrencinin söylediği kelimenin son harfiyle başlayan bir özel isim söyler. Üçüncü öğrenci ikinci öğrencinin söylediği kelimenin son harfiyle başlayan bir somut isim söyler, sonraki soyut isim, daha sonraki tekil isim, ondan sonraki çoğul isim gibi… Oyun öğretmenin yönlendirmeleriyle yukarıda anlatıldığı şekilde devam eder.
ÖLÇME	Oyun süreci boyunca ölçme işlemi yapılarak yanlış bilgiler anında düzeltilir. Duruma uygun örnek verilmediğinde başka bir öğrencinin durumla ilgili örnek vermesi sağlanır.

ETKİNLİK: 7

DERS: Türkçe **SINIF:** 5/6/7/8 **YAKLAŞIK SÜRE:** 40 dakika **ÖĞRENME ALANI:** Dinleme ve konuşma	
KAZANIMLAR	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. Dinleme stratejilerini uygular. Hazırlıksız konuşma yapar. Konuşma stratejilerini uygular. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
YÖNERGE/SÜREÇ	Gönüllü bir öğrenci seçilir. Öğrenci ile öğretmen öğrencinin daha önce gezip gördüğü şehirlerden bir tanesini seçer. Seçilen bu şehir sınıfın geri kalanına söylenmez. Gönüllü öğrenci daha önce gezip gördüğü bu şehrin ismini söylemeden şehri tanıtır. Sınıfın geri kalanı öğrencinin anlattığı şehri tahmin etmeye çalışır. Gönüllü öğrencinin anlattığı şehir bulunana kadar etkinliğe devam edilir. Ölçme aşamasında öğrencilerden alınan cevaplar, konuşma becerileriyle ilgilendirilir.
ETKİNLİK	Sınıftan bir öğrenci seçilir. Öğretmen seçilen öğrenciye diğer öğrencilerin duyamayacağı bir ses tonuyla daha önce gezip gördüğü ve iyi bildiğini düşündüğü şehirleri sorar. Öğrencinin cevabına göre bir şehir belirlenir. Öğretmen diğer öğrencilere ebeyi başka bir şehre ışınladığını ve ebenin orayı gezdiğini söyler. Ebe şehri gezmeye başlar. Şehri gezerken gördüklerini, şehrin meşhur yerlerini, yemeklerini, düğünlerini, oyunlarını vb. sınıfın geri kalanına anlatır. Diğer öğrenciler ebenin hangi şehirde olduğunu tahmin etmeye çalışırlar. Ebenin nerde olduğunu tahmin eden öğrenci yeni ebe olarak seçilir.
ÖLÇME	Ebe olan öğrencinin konuşması konuşma kuralları açısından sınıfça değerlendirilir.

ETKİNLİK: 8

DERS: Türkçe
SINIF: 5/6/7/8
YAKLAŞIK SÜRE: 20 dakika
ÖĞRENME ALANI: Dinleme

KAZANIMLAR	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. Dinleme stratejilerini uygular.
YÖNERGE/SÜREÇ	Öğrencilere öznel ve nesnel yargılar hakkında bilgi verilir. Öğretmen tarafından önceden çeşitli öznel ve nesnel cümleler hazırlanır. Öğrencilere deve cüce oyunu anlatılır. Öğrencilerden öznel cümle okunduğunda deve; nesnel cümle okunduğunda cüce durumunda olması istenir. Kavram yanılgıları giderilinceye kadar oyuna devam edilir.
ETKİNLİK	İlkokuldan beri oynanan deve cüce oyunu tüm sınıf seviyelerinde öğretilebilecek olan öznel, nesnel yargılara yönelik bir oyuna dönüştürülür. Sınıfta öznel, nesnel yargılar konusu anlatıldıktan sonra öznel yargılar deve hareketi ile nesnel yargılar cüce hareketiyle eşleştirilir. Öğretmen sınıfa çeşitli örnekler okur. Okunan örnekler öznel ise öğrenciler deve pozisyonunda olmak için ayağa kalkar. Örnek nesnel bir yargıyı belirtiyorsa öğrenciler cüce pozisyonunda olmak için oturur. Konu pekişinceye kadar oyuna devam edilir.
ÖLÇME	Öğrencilerin kavram yanılgıları anında düzeltilir. Etkinlik sonunda öğrencilerden öznel ve nesnel cümlelere örnekler vermesi istenir.

ETKİNLİK: 9

DERS: Türkçe
SINIF: 5/6/7/8
YAKLAŞIK SÜRE: 80 dakika
ÖĞRENME ALANI: Okuma ve yazma

KAZANIMLAR	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. Okuma stratejilerini kullanır. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Metinle ilgili sorular sorar. Metnin konusunu belirler. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Bilgilendirici metin yazar. Hikâye edici metin yazar. Yazma stratejilerini uygular. Yazdıklarını düzenler. Yazdıklarını paylaşır. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
YÖNERGE/SÜREÇ	Sınıf iki gruba ayrılır. Öğretmen tarafından öğrencilerin daha önce karşılaşmadığı iki farklı metin hazırlanır ve gruplara dağıtılır. Gruplar kendilerine dağıtılan metinden beş anahtar kelime belirler. Belirlenen anahtar kelimeler karşı gruba verilir. Rakip grup öğrencileri tarafından belirlenen anahtar kelimelerden yola çıkılarak yeni bir metin oluşturulur. Oluşturulan metinler özgün metinle karşılaştırılır. Ölçme aşamasında özgün metinle sonradan oluşturulan metin arasında konu ve ana fikir açısından en çok benzerlik gösteren metin belirlenir.
ETKİNLİK	Öğrenciler iki gruba ayrılır. Gruplara öğretmen tarafından önceden hazırlanmış olan ve öğrencilerin ilk defa karşılaşacakları iki farklı metin verilir. Gruplar kendilerine dağıtılan metinden beş anahtar kelime belirler. İki grup da anahtar kelimelerini belirledikten sonra belirledikleri kelimeleri karşı gruba verir. Öğrencilerden karşı grup tarafından verilen anahtar kelimelerden yola çıkarak bir metin oluşturması istenir. Her iki grup da metnin yazım aşamasını tamamladıktan sonra özgün metinler ve sonradan oluşturulan metinler sesli olarak okunur. Özgün metinle sonradan oluşturulan metinler sınıfça karşılaştırılır. Özgün metne konu ve ana fikir açısından en çok yaklaşan metin birinci seçilir.
ÖLÇME	*(Öğretmen, etkinlikten sonra aşağıdaki soruları sınıfa sorar ve cevapları değerlendirir.)* Birinci grubun oluşturduğu metin okuduğunuz özgün metinle konu ve ana fikir açısından benzerlik göstermekte midir? Özgün metinle karşılaştırmalar yaparak örneklendiriniz. İkinci grubun oluşturduğu metin okuduğunuz özgün metinle konu ve ana fikir açısından benzerlik göstermekte midir? Özgün metinle karşılaştırmalar yaparak örneklendiriniz.

ETKİNLİK: 10

DERS: Türkçe
SINIF: 5/6/7/8
YAKLAŞIK SÜRE: 80 dakika
ÖĞRENME ALANI: Okuma ve yazma

KAZANIMLAR	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur. Okuma stratejilerini kullanır Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. Metnin içeriğini yorumlar. Metinler arasında karşılaştırma yapar. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Hikâye edici metin yazar. Yazma stratejilerini uygular. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. Yazdıklarını düzenler. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. Yazdıklarını paylaşır.
YÖNERGE/SÜREÇ	Sınıf gruplara ayrılır. Her gruptan beş atasözü belirlemeleri istenir. Gruplar bu atasözlerindeki kelimeleri eş ya da yakın anlamlarıyla değiştirir. Değiştirilen atasözleri başka bir gruba verilir. Değiştirilen atasözlerini alan grup atasözlerinin özgün şeklini bulmaya çalışır. Bulunan atasözleri kullanılarak grup üyeleri tarafından bir metin oluşturulur. Oluşturulan metinler sınıf ortamında okunur ve akran değerlendirmesi yapılır. Akran değerlendirmesi esnasında öğretmen öğrencileri yönlendirmeli ve değerlendirme sırasında öğrencilerin hakaret, kötü söz vb. kullanmamasına dikkat edilmelidir. Ölçme aşamasında öğrencilerden alınan cevaplar, konuşma becerileriyle ilgilendirilir.
ETKİNLİK	Sınıf gruplara ayrılır. Her gruptan beş atasözü belirlemeleri istenir. Gruplar belirledikleri atasözlerinin birkaç kelimesini o kelimelerin yakın, eş veya zıt anlamlarıyla değiştirirler. Örneğin "Damlaya damlaya göl olur." atasözü "Aka aka nehir olur." şeklinde değiştirilebilir. Değiştirilen atasözleri karşı gruba verilir. Karşı gruptan değiştirilen atasözlerinin doğrusunu bularak bu atasözlerinin beşini de kurguladıkları bir metinde olay örgüsü içinde kullanmaları istenir. Etkinliğin sonunda bütün grupların metinleri okutulur ve akran değerlendirmesi yapılır.
ÖLÇME	*(Öğretmen, etkinlikten sonra aşağıdaki soruları sınıfa sorar ve cevapları değerlendirir.)* Metnin içeriğine uygun bir başlık seçilmiş midir? Metinde geçen atasözleri anlamına uygun kullanılmış mıdır? Olaylar ve bilgiler aktarılırken mantıksal bir sıralama yapılmış mıdır? Metin kendi içerisinde tutarlı mıdır? Metinde tekrara düşülen noktalar var mıdır?

ETKİNLİK: 11

DERS: Türkçe **SINIF:** 5/6/7/8 **YAKLAŞIK SÜRE:** 40 dakika **ÖĞRENME ALANI:** Dinleme ve yazma	
KAZANIMLAR	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir Dinleme stratejilerini uygular. Bilgilendirici metin yazar. Yazma stratejilerini uygular. Bir işin işlem basamaklarını yazar. Kısa metinler yazar. Yazdıklarını düzenler. Yazdıklarını paylaşır.
YÖNERGE/SÜREÇ	Öğrencilerden ikamet ettikleri sitenin ya da binanın adını vermeden evlerini yazılı olarak tarif etmesi istenir. Tarifte başlangıç noktası okul olarak kabul edilir. Yazılı tarifler tamamlanınca sınıf ortamında sesli bir şekilde okunur. Okumalar bittikten sonra ölçme aşamasında dinlenenlerden hareketle kimlerin birbirine yakın oturduğu sorusu öğrencilere yönlendirilir.
ETKİNLİK	Öğrencilerden oturdukları sitenin ya da apartmanın adını vermeden evlerini yakınlarında olan binalara, iş yerlerine göre yer yön ifadelerini kullanarak yazılı bir şekilde tarif etmesi istenir. Adres tarifinde başlangıç noktası okul olarak kabul edilir. Öğrenciler yazılarında, okuldan eve giderken yol boyunca neler gördüklerinden, nerelerden geçtiklerinden bahsetmelidirler. Tarif yazımı bittikten sonra öğrenciler sırayla tahtaya çıkar ve tariflerini sınıfa okur. Sınıfın geri kalanı dinledikleri tariflere göre sınıf içerisinde kimlerin birbirine yakın oturduğunu belirleye çalışır. *Bu oyun senenin başında oynanırsa öğrenciler genellikle birbirini tanımadığı ve sınıf arkadaşlarının nerelerde oturduğunu bilmediği için daha etkili olur.
ÖLÇME	*(Öğretmen, etkinlikten sonra aşağıdaki soruları sınıfa sorar ve cevapları değerlendirir.)* Kimler birbirine yakın oturmaktadır? Bu kişilerin birbirine yakın yerde oturduğunu nerden anladınız?

ETKİNLİK: 12

DERS: Türkçe
SINIF: 5/6/7/8
YAKLAŞIK SÜRE: 40 dakika
ÖĞRENME ALANI: Dinleme, konuşma ve yazma

KAZANIMLAR	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir. Hazırlıklı konuşma yapar. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Kısa metinler yazar.
YÖNERGE/SÜREÇ	Öğrencilerden büyükleri ile çocukluk dönemleri hakkında görüşme yapmaları istenir. Öğrenciler yaptıkları görüşmeleri sınıf ortamında anlatır. Anlatılanlardan hareketle geçmiş ile şimdi karşılaştırılır. Ölçme aşamasında öğrencilerden alınan cevaplar, konuşma becerisiyle ilişkilendirilir.
ETKİNLİK	Öğrencilerden büyükleri (dede, nene, amca, teyze vb.) ile büyüklerinin çocuklukları hakkında sohbet etmesi istenir. Öğrenciler büyükleriyle sohbetleri esnasında sormak üzere soru hazırlarlar. Örneğin "Siz çocukken neler ile oynardınız, ne gibi oyunlarınız vardı, bakkallarda sizin ilginizi çeken neler satılırdı, bir gününüz nasıl geçerdi …" gibi. Ertesi gün sınıfa gelindiğinde büyüklerle yapılan sohbetler sınıf ortamında anlatılır. Bu anlatılardan hareketle geçmişte çocukluğun nasıl olduğu, çocuk oyunlarının neler olduğu ve bu oyunların ne gibi değişikliklere uğradığı hakkında sınıfça karşılaştırmalar yapılır. Geçmiş zamanlardaki çocukluk ile günümüzdeki çocukluk kavramının benzerlikleri ve farklılıkları bulunmaya çalışılır.
ÖLÇME	*(Öğretmen, etkinlikten sonra aşağıdaki soruları sınıfa sorar ve cevapları değerlendirir.)* Geçmişte çocuklar ne gibi oyunlar oynar, günlerini nasıl geçirirlermiş? Şimdiki çocuklar bir günlerini nasıl geçiriyorlar? Geçmiş ile şimdinin benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Siz hangi dönemde çocuk olmak isterdiniz, niçin?

KAYNAKLAR

Altunbulak, Demet (2004), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi,* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Angın, Özlem (2019), *Eğitsel Oyun Temelli Dinlediğini Anlama Etkinliklerinin 4. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi,* Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ordu.

Arıcı, B. (2017), *Eğitsel Oyunların Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme Başarılarına Etkisi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum.

Asan, H. (2019), *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Ve Konuşma Kaygılarına Eğitsel Oyunların Etkisi,* Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Burdur.

Aytaş, Gıyasettin ve Uysal, Başak (2017), "Oyun Kavramı ve Sınıflandırılmasına Yönelik Bir Değerlendirme", *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (1)*: 675-690.

Beyhan, Necip ve Tural, Hüseyin (2007), "İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyunla Öğretimin Erişiye Etkisi", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi , (21)*: 37-48.

Dadaylı, G. (2020), *Fen Bilimleri Dersinde Eğitsel Oyun Tekniğinin Kullanılmasının 5.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve Bilimsel Yaratıcılıklarına Etkisi,* Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

Değer, Atilla Çağdaş (2012), *Çocuk Korolarının Eğitiminde Bir Yaklaşım Olarak Eğitsel Oyun Kullanımının Öğrencilerin Müziksel Erişi Düzeylerine Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Engin, A. Osman, Seven, M. Ali ve Turhan, V. Nuri (2010), "Oyunların Öğrenmedeki Yeri Ve Önemi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4 (2)*: 109- 120.

Erkin, Emre (2019), *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Depreme Yönelik Tutum Ve Akademik Başarılarında Eğitsel Oyunların Etkisinin İncelenmesi,* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

Erol, Sedat (2019), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Malatya.

Gedik, Mehmet (2012), *Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı Ve Kalıcılığa Etkileri*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum.

Genç, Süreyya (2014), "Sanat Eğitiminde Eğitsel Oyunların Önemi", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (1)*: 80-392.

Göv, A. (2019), *Din Eğitiminde Kullanılan Eğitsel Oyunların Öğrenci Başarısı Ve Kalıcılığına Etkisi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

İnce, N. (2021), *Maddenin Tanecikli Yapısı Konusunda 7. Sınıf Öğrencilerinde Eğitsel Oyunlarla Farkındalık Oluşturulması,* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.

Kaya, Sibel ve Elgün, Aslı (2015), "Eğitsel Oyunlar İle Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi", *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23(1)*: 329-342.

Kılıç, K. (2020), *Eğitsel Oyunların Zihinsel Engelli Bireylerin Davranışları Üzerine Etkilerinin İncelenmesi*, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

MEB (2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar), Talim Terbiye Kurulu, Ankara.

Sağlam, Mehtap Solak (2013), "Oyunların Dil Bilgisi Öğretiminde ve Kelime Serveti Etkinliklerindeki Yeri (Yenilenen İlköğretim 5. Sınıf Ders Kitapları Örneği)", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2 (4)*: 274-285.

Sarıkaya, Reha (2019), *Ritim Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımının Müzik Eğitimine Etkileri Üzerine Bir Araştırma,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

Sevim, S. (2019), *Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Kelime Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine Etkisi,* Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Songur, Ahmet (2006), *Harfli İfadeler ve Denklemler Konusunun Oyun ve Bulmacalarla Öğretilmesinin Öğrencilerin Matematik Başarı Düzeylerine Etkisi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Şahin, Feyza (2019), *Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Ses Olayları Konusunda Geliştirilen Eğitsel Oyunun Akademik Başarıya Etkisi,* Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.

Tural, Hüseyin (2005), *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Uskan, Sevil Burgaz ve Bozkuş, Taner (2019), "Eğitimde Oyunun Yeri" . *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *5 (2)*: 123-131.

Varışoğlu, Behice, Şeref, İzzet, Gedik, Mehmet ve Yılmaz, İsa (2013), "Türkçe Dersinde Uygulanan Eğitsel Oyunlara Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması" . *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*: 1059-1081.

Yıldız, Z. (2020), *Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuklarda Eğitsel Oyun Kullanımı İle İlgili Öğretmen Görüşleri*, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir.

XXII. BÖLÜM

YAZIM VE NOKTALAMA BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Faysal Okan ATASOY*

* Prof. Dr., Isparta Süleyman Demirel Ü. Eğitim Fakültesi.

YAZIM VE NOKTALAMA BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

GİRİŞ

Bu bölüm yazım ve noktalama öğretimi konusunu ele almaktadır. Türkçe öğretiminde geliştirilmesi hedeflenen temel becerilerden okuma, yazma ve anlama becerileri imla ve noktalama öğretimi ile doğrudan ilgilidir. Geçmişten bugüne Türkçe öğretim programlarında bu konulara hemen her sınıf seviyesinde aşamalandırılarak yer verilmiştir. Yazım birliğini sağlamak ve yazılı bildirişimi sağlıklı bir şekilde yürütmek üzere her iki konuda da Türk Dil Kurumunun imla/yazım kılavuzları öğretimde asıl kaynak olarak kullanılır, kullanılması tavsiye edilir. Her kademesinde aşamalı ve sarmal bir şekilde aldığı eğitim sonucunda yetişkin bir ferdin imla kurallarına uygun olarak ve noktalama işaretlerini de yerli yerinde kullanarak yazması beklenir. Ne var ki, içerik ve şekil itibarıyla yazı ve yazım hususlarında, kendi içinde tutarlılık ve birlik içinde olma itibarıyla da yazma bilgisi ve noktalama hususlarında istenen ve beklenen seviyeye ulaşılamadığı sık sık dile getirilir, araştırma sonuçlarıyla tespit edilir. Hemen her araştırma ve inceleme bir sorgulamadır ve bunun sonucunda ortaya çeşitli tespitler konur. Bu tespitler gizli bir şekilde suçlama ve hedef gösterirken açık olarak da doğru yöntemlerin uygulanması ve öğretim kaynaklarının gözden geçirilmesi tavsiye ve teklifleri ile muhataplarına yol gösterir. Yazma bilgisi ve noktalama öğretiminin hedef kitledeki bilgi ve beceri seviyesi hususunda öğretim kademeleri de inceleme ve araştırmalara konu olmuştur. Yazının sınırları gereği bu araştırmaların sonuçlarına yer verilememiştir.

Yazı ile belirli kurallar çerçevesinde mekâna sabitlenen dil, onu konuşan ve yazan insanlarla birlikte dilin muhatap olduğu başka dillerin de etkisiyle gelişir ve değişir. Buna gelişen teknolojiyle birlikte yazı araç gereçleri de eşlik eder ve bütün gelişmeler birbirini tabii olarak etkiler. Bu etkileşim kuralların gözden geçirilmesini, ihmal, dikkatsizlik ve öğretimde veya öğrenmede yetersizliklerin araştırmalara konu edilmesini gerekli kılmaktadır.

Yazım ve noktalama üzerine hem kılavuzlarda yer alan kurallar ve dizinler hakkında hem de öğretim sahasındaki uygulamalar ile öğrencilerin bilgi-beceri seviyeleri hakkında pek çok tez yazılmış, araştırma, inceleme yapılmış, gazete ve dergilerde yazılar yazılmıştır. Bütün bu çalışmalar konuları

bakımından şu başlıklar altında tasnif edilebilir: 1. Kuralları sorgulayan çalışmalar, 2. Kuralların günlük hayatta ve öğretim alanlarındaki uygulanma durumunu (yanlışlıkları, eksiklikleri, buna karşılık yerinde ve güzel uygulamaları) tespit eden çalışmalar, 3. Çeşitli öğretim kademelerinde yazma bilgisinin ve noktalama kurallarının öğrenilme, uygulanma beceri seviyelerini değerlendiren çalışmalar, 4. Yanlış yazım ve yanlış kullanımlara dikkat çekip doğrusunu gösteren çalışmalar, 5. Yeni kelime ve durumlara dönük yazım tavsiyesi ve teklifi içeren çalışmalar, 6. Genel olarak bütün sorunlara dikkat çeken ancak kimi zaman çözüm teklif ettiği hâlde bazen de herhangi bir çözüm getirmeyen çalışmalar. Her bir çalışma kendi sınırları çerçevesinde faydalı bilgiler ve tavsiyeler içermektedir. Bu çalışmalardan öğretimle ilgili olan bazılarına bu bölümün 2. alt bölümünde kısaca değinilmiştir.

Elinizdeki çalışmada yazının gelişmesi ve yazı sistemleri kurulurken tercih edilen yöntemler hakkında kısaca bilgi verilmiştir; buna yazma bilgisi konusuyla doğrudan ilgili olduğu için ihtiyaç duyulmuştur. Öğretime kaynaklık eden kılavuzlardaki ana sorunlara bakıldığında kılavuzun inşasına etki eden anlayışların (gelenekçi, kökene dayalı -etimolojik- imla anlayışı ve sesçil imla anlayışı) etkisiyle dizinlerin karma bir yapı arz etmesi ve yazım kurallarının da bu karmaşık yapı üzerinden belirlenmesi en başta göze çarpar. Bununla birlikte yazma ve noktalama öğretimindeki ana sorunlardan, 1. Türkçenin ses yapısı ve telaffuz temayülü dikkate alınmadan tercih edilmiş yazım tercihleri, 2. Öğretimde güçlüğe sebep olan aşırı ve ayrıntılı kurallaştırma (*bitişik ve ayrı yazılan kelimeler, büyük harflerin kullanıldığı yerler, kesme işaretinin kullanıldığı yerler*…), 3. Alıntı kelimelerin Türkçenin ses bilgisine göre telaffuzuna dair yeterince araştırma yapılmamış ve dolayısıyla kurallarının belirlenmemiş olması, 4. Kural-örnek yetersizliği ve bir kural altında yer alan örneğin başka bir kural ile çelişmesi sorunlarına da dikkat çekilmiştir. Çalışma, ana dili öğretiminde kullanılan nazariyat, esas, usul, yöntem ve tekniklerden hareketle müfredatta sınıf seviyelerine göre yazma bilgisi ve noktalama kurallarının öğretimi ile ilgili hususlara odaklanmıştır. Çalışmanın sınırları gereği tek tek bütün yazı ve noktalama kurallarını yeniden yazmak veya müfredatta sınıf seviyeleri için belirlenen hedeflere ulaşmak için yeni gelişmeler ışığında bu kuralların tatbikine dair uygulamalar geliştirmek yoluna gidilmemiş, öğretimde hedef kitlenin öğrenme psikolojisine göre konuların ele alınışı tartışılmış, bu konuda öğretimde kullanılması gereken ve konuyu ele alan başka Türkçe öğretimi kitaplarında yer almayan ana ilke ve yöntemlere yer verilerek görülmeyen ve dikkat çekilmeyen hususlar üzerinden alana katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

1. YAZMA BİLGİSİ (İMLA)

Yazım, "bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesi" olarak tarif edilir (*Türkçe Sözlük* 2011, s. 1183[a-b]) ve Türkçede daha önce kullanılan "imla" kelimesine karşılık olarak türetilmiştir. Elinizdeki bu çalışmada "yazım" ıstılahı yerine "yazma bilgisi" ismi tercih edilmiştir. Arapça "doldurmak" anlamındaki *m-l-v* kökünden türetilen *imla* kelimesi "söyleyip yazdırmak" anlamından hareketle Türkçede "Bir dilin belli kurallara göre doğru olarak yazıya geçirilmesi. Bir dili doğru yazmak için konulmuş belli kurallar, bir dilin kelimelerini doğru yazma bilgisi, yazım" (Ayverdi & Topaloğlu: 2005; http://lugatim.com/s/imla) anlamlarına gelir. Arapçaya Aramice/Süryanice *m-l-y* kökünden (okunuşu: *malā*, *malay*) alınan kelime *imlâ* şeklinde fiil ismi yapılmış ve "doluluk, doldurma; sesli harfleri bildiren noktaları eklenmiş yazı" (Nişanyan 2019, s. 367[a]) anlamında kullanılmıştır. Kelimenin Arapçadaki anlamı yazının gelişme aşaması ve insanoğlunun "yazma bilgisi"ni geliştirme macerası hakkında ipuçları verir: *sesli harfleri bildirmek üzere noktalar eklemek.*

1.1. Yazı Sistemleri

Diller, sözü yazıya geçirmek için yazı sistemlerini kullanır. Yazı sistemi dilin ses özelliklerine göre o dili konuşanlar tarafından geliştirilir veya başka bir sistem alınarak (veya örnek alınarak) remizler dilin seslerine uydurulup değişikliklerle yeni bir yazı sistemi kurulur. Yazı sistemleri, sözün doğru bir şekilde bir mekâna sabitlenmesini; buna muhatap olanın da anlatılmak isteneni doğru bir şekilde anlamasını ve seslendirmesini sağlamak için imkânlar sunar, üzerinde mutabakata varılmış kaideler koyar: *abece işaretleri (büyük harfler, küçük harfler), rakamlar, resimler, yardımcı işaretler, boşluklar, harflerin altına üstüne konan işaretler (diyakritikler), noktalama işaretleri, değişik remizler; boşluklar, aralıklar, büyüklükler; ayrı veya bitişik yazma* gibi… Bütün bunlar aracılığıyla taraflar arasında bildirişimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi amaçlanır. Yazı sistemlerinin kullandığı asıl alet seslerin, mefhumların veya kelimelerin remizleri olan şekillerdir. Bazı diller mefhumların şekillerle veya resimlerle karşılandığı yazı sistemleri kullanırken bazıları da seslerin şekillerle karşılandığı sistemi kullanır. Seslerin şekillerle karşılandığı yazı sisteminde sözün yazıya geçirilmesi iki yöntemle olur: Her bir sesin işaretle gösterilmesine dayanan sesçil yazış ve dilin tabii seyri içinde telaffuzu değişse bile kelimenin o yazı sisteminde görülen en eski yazılı şeklini koruyan, biçime dayalı gelenekli yazış (Aksan 1977, s. 333-34). Türkçe, geçmişten bugüne -bilinen en eski yazılı metinlerinden beri- dilin seslerine karşılık gelen işaretlerin esas alındığı abece (alfabe, elif-bâ) dizgesine dayalı sesçil yazış yöntemiyle yazıya geçirilmiştir. Bunlar, Köktürk, Uygur, Brahmi, Soğd, İbrani, Arap, Yunan, Ermeni, Kril ve Latin yazı sistemleridir. Türkiye Cumhuriyeti başlangıçta Arap elifbâsına dayalı Osmanlı yazı sistemini kullanırken, Harf

İnkılabı [1928] ile Latin yazı sisteminden geliştirilmiş Yeni Türk Alfabesine geçmiştir. Türkçenin yeni abecesi uyarlanırken de sesçil yazı tercih edilmiştir. Bununla birlikte dildeki sesler ve tabii ses değişiklikleri son hâliyle yazıya geçirilirken (*kelmeyi yorur > gelmeyor > gelmiyor*); bazı Türkçe kelimelerin telaffuzu değişmiş olsa da yazıya geçirilmediği görülür (*yapmayacak > yapmícak*). Bilhassa alıntı kelimelerin Türkler tarafından söylenişi değiştirilmiş olsa bile veya kelime Türk selîkasına uymasa bile asıl şeklin veya Türkçeye girdiği ilk şeklin korunmaya devam etttiği örnekler de görülür (*spor, tren, sütyen…*). Bunun yanında hangi dil aracılığıyla Türkçeye geçtiği söylenişini ve dolayısıyla yazılışını da etkileyen ve bu yüzden de hem imlası hem de telaffuzu halk için bir muamma hâline gelen kelimeler de vardır (*egzoz* gibi). Böylece birçok kelimenin yazımında ve yazım kurallarının teşkilinde dildeki telaffuzu esas alan anlayış büyük oranda etkili olurken, bazı yerlerde asıl şekli koruyan gelenekçi yaklaşımın da etkili olduğu ikili bir yöntem kendisini hissettirmektedir.

Yazı sistemleri şeffaf (*saydam, transparent, shallow*) ve mat (*deep, opaque*) olmak üzere ikiye ayrılabilir. Bunun derecesini yazı görüntüsünün sesleri gösterme şekli, görüntünün telaffuzla ilişkisi belirler. Eğer görülen yazı doğrudan işaretlerin okunması yoluyla çözülebiliyor ve ses-işaret uyumu birbirini tutuyorsa yazı sistemi şeffaf imla olarak adlandırılır; görülen şekille ses arasında ilişki bulunmuyor ve telaffuz tamamen işitilerek (*semai*) çözülüyor, biliniyor, öğreniliyorsa mat imla olarak adlandırılır (Ayrıntılar için bk. Coulmas, 1996; Besner & Smith, 1992; Frost & Katz, 1992). Yazı sistemi, dildeki her bir sese has bir tek işaret sunuyorsa şeffaf (saydam) kabul edilir ve bu sistemler "sesçil" alfabeler kullanır. Yazının, dilin seslerini en az işaretle karşılaması, bunun da okuma yazmayı ve imla öğretimini basitleştirmesi ön plandadır (Uzun 2004, s. 33-35). Yazı sistemi kurulduktan veya başka bir sistem dile uyarlanıp geliştirildikten sonra yazım kuralları oluşmaya başlar. Bu kurallara dayanarak yazma kabul gördükten ve yaygınlaştıktan sonra da genellikle tabii ses değişiklikleri ile telaffuzu değişse bile kelimelerin aldığı yeni şeklin söylendiği gibi yazıya geçirilmesi zaman alır. Çoğunlukla değişikliğin yazıya geçirilmesi kabul edilmez; yazılan ile söylenen arasındaki fark arttıkça sistemin sesçil (şeffaf) olmaktan kökene dayalı (mat) olmaya doğru bir seyir izlemesi söz konusu olur; Fransızca ve İngilizcede olduğu gibi (bk. Coxe, 1942; Crystal, 2012). Dilin söz varlığının tabii olarak ses ve söyleyiş değişiklikleri geçirmesi ve farklı kültürlerin kültür, sanat, ticaret, din, spor, teknoloji vs. vasıtasıyla birbiriyle teması sonucunda bütün dillerin sürekli ve hızlı bir şekilde birbirini etkilemesi dilin söz varlığını, kelimelerin söylenişini ve imlayı da etkiler. Bu durum Türkçe için de geçerlidir.

1.2. Yazım Birliği, Yazım Kuralları ve Abeceler

Yazıda birlik kılavuzlar ile sağlanır. Türkiye Türkçesi 1928'de yeni abecesi ile yeni bir yazı sistemine geçmiştir. Yazıda birliğin sağlanması çalışmaları kanunla Türk Dil Kurumuna verilmiştir. Türkçe, Dil Encümeni ve Türk Dili Tetkik Cemiyetinin (sonra Türk Dil Kurumu) çıkardığı *İmlâ Lûgati* (1928) ve *Osmanlıcadan Türkçeye Cep Kılavuzu* (1935) adlı çalışmalarla ilk örneklerinin verildiği yazım birliğini sağlama çalışmalarına 1941'de basılan *İmlâ Kılavuzu* ve -kurallarını da değiştirerek ve zaman zaman da isim değişikliğiyle- *Yazım Kılavuzu* (2012) ile devam etmiştir (Kılavuzlardaki değişikliklerle ilgili olarak bk. TDK 2012, s. I-VIII). Bu başvuru kitaplarıyla ortaya konan yazım kurallarının -aralarında itiraz edilenleri, karşı çıkılanları, kabul edilmeyenleri olsa da- "pek çoğu" bugün artık kabul görmüş ve yaygınlaşmıştır. Müfredat programlarında da imla öğretiminde kullanılması istenen asıl kaynak bu kılavuzdur. Mevcut kılavuzdaki (2012) bazı kurallar ile dizinde yer alan kelimelerin uyuşmaması, kuralların ihtiyaca cevap vermemesi, eskide kalması, aynı türden kelimelere farklı tercihler sunması vs. gibi hususları konu alan tartışmalar vardır, olması da tabiidir; çünkü dil de sürekli değişip gelişmektedir, kılavuzun da değişmelere ayak uydurması, yeni karşılaşılan sorunlara çözümler teklif edebilmesi için de bütün bu konuların tartışılması gerekir. Kılavuzla ilgili tartışmaların bir kısmı kuralların tutarlılığı ve geçerliliği üzerine yoğunlaşır; bunun öğretimi ve yerleştirme imtihanlarını etkileyen yönü sebebiyle gözler ilgili kurumlara yönelir. Öğrencilerin aklına yatmayan kurallar, kurallarla uygulamalar arasındaki tutarsızlıkları yakalamaları, yeni karşılaştıkları kelimelerle ilgili cevap ve çözüm arayan soruları; seçme yerleştirme imtihanlarındaki sorularda bizatihi *Yazım Kılavuzu* (2012)'nun karışıklığa sebep olması... Ayrıca, eğitim almış vatandaşların yazım yanlışları ile de sürekli karşılaşılmaktadır. Bu da eğitim kurumlarını, yazım öğretimini başaramadıkları suçlamasıyla karşı karşıya bırakır. Öğreticiler de dâhil dil kullanıcılarının yazım veya noktalamada tereddüt içinde kalmaları, bu hususlarda ihtiyaçlarını karşılayacak sağlam hükümler bulamamaları da gündelik tartışmalarda öne çıkan sorunlardandır. Bunların yanında, geçmişten bugüne Türkçenin birbirinden farklı yazı sistemleri ile yazıya geçirilmiş olması sebebiyle bir yazım birliği ve tutarlılığı oluşturamadığı iddiası da konuşulur. Ne var ki, dünya üzerinde -kendisi icat etmiş olsun olmasın- yazıya geçirildiği ilk günden beri aynı yazı sistemini kullanan dillere bakıldığında, bunlarda da aynı tartışmaların sürdüğü görülür: 1000 yılı aşkın süredir Latin kökenli bir yazı sistemi kullanan İzlanda örneği için bk. (Pind 2016), başka dillerde yazım sorunları ve bunların eğitim öğretime yansımaları ile ilgili olarak bk. (Malatesha Joshi & Aaron 2016) ve Fransa, Almanya ve Hollanda örnekleri için bk. (Aksan 1977, s. 332-36). Anılan bu çalışmalarda imla tartışmalarının iki farklı anlayış etrafında döndüğü görülür: yazılı eski biçimin devam etti-

rilmesi (kökene dayalı imla) anlayışı veya sesçil alfabe kullanılarak dildeki söyleyiş değişikliklerine yazının ayak uydurması (söyleyişe dayalı imla) anlayışı. Her iki tarafın da haklı olduğu noktalar vardır: 1. Kökeni savunanlar eski metinlerle yüzleşen yeni nesillerin bunları okuyamaz, anlayamaz duruma düşecekleri ve köklerinden kopacakları endişesi ve asıl önemlisi dili konuşan herkesin kendi yöresinin veya bizatihi kendi telaffuzunu esas almaya kalkmasıyla karmakarışık bir imla ortaya çıkacağından mevcut mutabakatın ortadan kalkacağı endişesi. 2. Kuralların dilin tabii gelişmesine ayak uydurması gerektiğini savunanlar da dilin yazıya geçirilmesinde kullanılan yöntemin sese dayalı olduğu, dolayısıyla yazının herkes tarafından çabuk öğretilebilir, öğrenilebilir ve uygulanabilir olması, yazılı metinlerin çabucak çözülebilmesi, taraflar arasındaki bildirişimin cari söyleyişle uyumlu hâle getirilmesi; asıl olanın kurallar değil, insanlar olması, alet durumundaki yazının amaç hâline getirilerek kutsileştirilmemesi gerektiği. Buna günümüzde yazı ve matbaanın eski teknikleri ve aletlerinin verdiği imkân sebebiyle başvurulan yazma tercihlerinin ve bunlara dayalı bazı kuralların; teknoloji ve alet edevat gelişmiş olsa da bunların sunduğu imkânlarla güncellenmesi ve değiştirilmesi yerine aynen devam ettirilmeye çalışılması anlayışı da eklenebilir: kural tapıcılığı.

2. YAZIM VE NOKTALAMA ÖĞRETİMİ

Yazım ve noktalama öğretimi konusunu müstakil bir başlık altında ele alan Türkçe öğretimi çalışmaları öğrenenlere dönük yaklaşım, yöntem ve teknikler üzerine yoğunlaşmış, çok faydalı bilgiler sunmuşlardır (ör. Bağcı - Karagül 2019, Güzel - Karatay 2019 içinde), konu başka eserlerde de yazma öğretimi alanı içinde ele alınır (Öz 2011; Sever 2015; Kavcar vd 2016; Dilidüzgün 2017; Güzel-Karatay 2019; Susar Kırmızı 2020; Özenç - Özenç, 2020; Güneş 2021; Yılmaz 2021). Burada benzer bilgilerin bir kısmı tekrar edilse de, değinilmemiş başka bazı hususlara da özellikle yer verilecektir. Konuyla ilgili bu kıymetli eserlerin birbirini destekler bilgiler içerdiği gözden uzak tutulmamalıdır.

Öğretme becerisinin yol ve yöntemini gösteren çalışmalarda ana dili öğreticisinden, öğreteceği konuyu tam olarak biliyor olması beklenir. Öğretici, yazım ve noktalamanın yürürlükteki bütün kurallarını, istisnalarını ve ayrıntılarını -tartışmalı hususları ile birlikte- tam olarak öğrenmiş olmalıdır. Ayrıca, öğretim yaklaşımlarını, ilke ve yöntemlerini, konuları öğretirken kullanacağı uygun usulleri, teknikleri biliyor olmalıdır. Her bir ana dili öğreticisinin yazım ve noktalama konularında hedef kitleye beklenen bütün bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırabilecek yeterlikte olduğu düşünülür. Bunun yanında, her bir Türkçeci aynı zamanda çevresindeki imla ve noktalama tartışmalarında, tereddütlü durumlarda hüküm veren, sorun çözen, tereddütleri ortadan kaldı-

ran kişi de olacaktır. Bu sebeple her bir eğitimciye, alanında karşılaştığı yeni sorunlarda, bilgisine başvurulduğu veya hüküm vermesi istendiği durumlarda makul ve doğru çözümler getirebileceği esas bilgiler yanında, hüküm çıkarmak için kullanabileceği geniş bir bakış açısı kazandırmak ve kıyaslama yapabileceği ana ilkeleri tespit etmek de yerinde olacaktır. Günümüzde hiçbir öğretim kurumu günlük hayatla ilgili donuk ve durgun kural ezberleticisi ve tekrar edicisi yetiştirmek anlayışında değildir. Bütün yaklaşımlar; sürdürülebilir eğitimi hedeflemekte, hayat boyu öğrenmeye açık, mevcut durumlara sorgulayıcı ve eleştirici gözle bakabilen ve karşılaştığı meselelere çözümler üretebilen, eldeki bilgileri yeni bilgiler inşa etmede kullanabilen; bunları hızlı ve doğru biçimde yapma becerilerini kazanmış insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Bugün öğretim anlayışını etkileyen idrâkî (kognitif) psikoloji öğrenmeyi, öğrenenin kendisine sunulan bilgiyi sahip olduğu bilgiyle işleyerek öğrenirken yaptığı işleme, anlama ve zihnine yerleştirme ile bunlardan yeni bilgiler oluşturma işlemleri sırasındaki yapılandırma ilişkisi olarak görür. Buna göre "bilgi"nin öğrenilmesi, yani zihinde kalıcılığının sağlanması tam anlamaya (idrak) bağlıdır. Bilgi tam anlama yoluyla; önceki öğrenilenlerle ilişkilendirildiği, zihinde tartışıldığı, belli bir düzene sokulduğu ve derinlemesine anlaşıldığı zaman kalıcı hâle gelir ve yeni bilgiler oluşturmada kullanılır. İdrakin sağlanmasında öğrenenin içinde bulunduğu zihnî çerçevenin farkına vardırılması, yeni bilgileri eskilerle ilişkilendirmeye yönlendirilmesi ve yeni bilgiyi düzenlemek için bilgiyi işleme yapısını bizzat kendi zihniyle kurmaya teşvik edilmesine dönük öğretim yöntemi kullanılması müfredat programlarına da etki etmiştir. Yaklaşım, bütün bu işlemlerin zihinde hızlı bir şekilde ve kendiliğinden yürütülebilmesi için bilgiyi işleme sürecinin tekrarı yoluyla sürekli uygulanmasını gerekli görür. Uygulamalarla birlikte öğrenen kendi beceri ve yeteneklerinin farkına varıp bilgiyi düzenleme yapısını da kendisi kurabilecektir. Bilgiyi hatırlama, öğrenme, sorun çözme gibi işlem süreçlerinde öğrenici kendi beceri ve yeteneklerinin farkına varıp kendisini tanıyacak ve daha sonraki öğrenme çalışmalarında yol yöntemini yine kendisi geliştirerek sorunu teşhis etme, çözme, yeni bilgi üretme ve bilgiyi zihnine kalıcı olarak yerleştirme becerilerini geliştirmede kullandığı işlem basamaklarını daha iyi yönetebilecektir. Öğrenme, kişinin istekli olması, öğrenmek için kendisini harekete geçirmesi, başarma isteği ve ısrarı ile elde ettiği öğrenmeyi başarma sonucunda duyduğu haz ile kendisini takdir etmesi gibi iç dünyasına has unsurlarla da yakından ilgilidir. Bilişin gelişmesi için çevrenin de bunu desteklemesi gerekir. İyi yönetilmiş grup çalışmaları içinde öğrenme ve tartışmalar, bilgiyi kesinleştirmeyi, ayrıntılara inmeyi, üretilen bilgiyi gözden geçirmeyi, yanlış veya eksiklerini görmeyi sağlar. Bilgiyi üreten, bunları başkalarına su-

nup gördükten sonra düzeltme, yeniden düzenleme ve adlandırma çalışmaları yürütür ve bunun da öğrenenleri teşvik ettiği görülmüştür. Yaklaşımda dikkat çekilen bir husus da öğrenenlerin makine gibi düşünülmemesi gerektiğidir. Hiçbir öğrenme ve belleğe alma işlemi birtakım girdiler verilerek elde edilen sabit çıktılar sunma işlemi olarak görülemez; öğrenen bir insandır, yine insanlar arasında bulunduğu ortamda önceki bilgilerini, geliştirdiği yolu ve edindiği yöntemi kullanarak yeni bilgiler yapılandırmaktadır. Öğretici konumundakilerden öğrencinin kendi öğrenme biçimini fark etmesini sağlamaya, bunu yönetmesine imkân sunmaya dönük çalışmalar beklenir. Yaklaşım, "bilgi"nin edinilip edinilmediğini ölçmekten ziyade, yeni durumlarda ve sorunlarda kullanılıp kullanılmadığını ve nasıl kullanıldığını ölçmeyi ve değerlendirmeyi gerekli kılar (Bruning, 2014: 5-9).

2.1. Yazım Kuralları ve Kılavuzlar

Yazım kuralları yazıda birliği sağlar.

Yazım kuralları yazıda karışmaları önlemek için kullanılır.

Yazım kuralları anlatılmak isteneni muhataba yazılı olarak sunmada en uygun şekilde yazmak üzerine tesis edilmiş kurallar bütünüdür. Yazıyı ilgilendiren bütün kurallar taraflar arasındaki yazılı bildirişimin sağlıklı ve doğru yürütülebilmesi amacıyla konur. Bu amaca hizmet eden kurallar aynı zamanda konuşanlarının geçici heveslerle ortaya çıkan dil müdahalelerini de dizginler. Tabii değişme temayülünde olan dilin yazıya geçirilmesinde kurallar aşırılıkları dizginler, etkilenmeler sebebiyle ortaya çıkan geçici heveslere bağlı kısa süreli telaffuz bozukluklarının ve taklitlerin meşrulaşmasına engel olur, konuşma ile yazma arasındaki yakınlığı korur; yazıda birlik sağladığı için de dilde bölünme ve gruplaşmaların oluşmasına izin vermez (Demir 2018, s. 124).

Yazım kuralları ve bu kurallara uygun olarak yazılmış örnekler ile güncel dildeki kelimelerin dizini yazım kılavuzlarına alınır.

Yazım kılavuzu yazıldığı dönemin Türkçesini yansıtır. Yazım kılavuzu yazıldığı dönemin yaşayan dilindeki söz varlığını; yerli yabancı bütün unsurlarının kabul görmüş, yaygınlaşmış ve bu sebeple yazıya geçmiş telaffuz özelliklerini ve dilin bunları kabul edişteki mantığını yansıtır.

Yazımla ilgili kurallar gelişmeye açıktır; değişebilir. Yazım kurallarının değişmesi ancak dilin tabii değişme seyrine uygun olur. Bu ilkenin de hem öğretenlerce bilinmesi, hem de öğrenenlere hissettirilmesi gerekir. Başlangıçta Latin kökenli yazı sisteminde bütün harfler büyüktür. Taşa yazmak yerine kâğıda yazmaya başlandığında harflerin daha yumuşak hatlı şekilleri tercih edilmiş; zamanla bu şekiller boyca küçültüldüğü için küçük harfler doğmuştur. Küçük harflerin ilk örneklerine MÖ 79 tarihinde yazılmış olan Herculaneum

papirüslerinde rastlanır (Kleve 1994). Bunlardan altı asır sonra V. yüzyılda Hristiyanlığı kabul eden İrlandalılar mukaddes metinler için yarı yuvarlatılmış (*half-uncial*) büyük harfleri ve resmî olmayan yazılar için tam yuvarlatılmış (*uncial*) harfleri kullanmışlardır. Tam yuvarlatılmış bu harfler bugün kullandığımız Latin kökenli yazı sisteminin küçük harfleridir. Harfler burada dinî olan yazılarla din dışı olanları ayırmak için farklılaştırılmıştır. Kâğıdın pahalı bir ticari meta olduğu bir dönemde küçük harfler hem kâğıt parçasına daha fazla bilgi sığdırmayı sağlamış hem de yazana zamandan tasarruf sağlamıştır (Atasoy 2021, s. 52). Her iki durumda da zamanın gerektirdiğine uyularak yazı sisteminin ana unsuru olan harflerde; bu harfleri dinî olanla - din dışı olanı ayırmak için de metin görüntüsünü oluşturmada değişikliğe gidilmiştir. Bugün büyük harfler pek çok dilde özel isimleri ayırmak için kullanılan ayırıcı işaretlemedir. Ne var ki, büyük küçük harf kullanılarak oluşturulan ve göze hitap eden bu farklılaştırmanın sesletimde karşılığı yoktur.

Yazımda sadelik esastır. Duyulanı yazmada, yazılı olanı çözümleyip anlamada ve hem yazıyı hem de kurallarını öğretmede sadelik ve çabukluk esastır. Bu; yaygın, kabul görmüş, bildirişimi aksatmayan ve üzerinde mutabakat sağlanmış hususları tahrip etmek için kullanılamaz.

Yazım kuralları Türkçenin mantığına uygun olmalı, Türkçenin ses yapısı ve Türkçe söz yapımı kuralları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Yazım kuralları mantıklılık ve uygulamada tutarlılık ile gerekçelerinde doğruluk özelliklerini taşımalıdır.

Yazım kuralları ile birlikte yazı düzenlemeleri de okuyucuya yardım eden karışmayı önleyici tanzimlerdir. Harflerin çeşitlenmesi ile birlikte yazım ve yazı düzenlemelerinin de değişmeye başladığı görülür. Bu da aşama aşama yazılı olmayan kuralların ortaya çıkması ile sonuçlanmıştır. Kâğıdın üstündeki yazı görüntüsü içinde *karışmanın önüne geçmek* üzere yapılan düzenlemeler bugün de kullanılır. Yazım ve düzenleme kuralı olarak belirlenmemiş olsalar da bunlara öğretimde mutlaka dikkat çekilmeli, metinlerde karşılaşıldıkça niçin böyle bir düzenleme yapıldığı yaş ve seviyelerine göre yeni öğrenenlere sorgulatılmalıdır. Bunlar, kelimelerin yazının geri kalanından ayırılmak üzere *eğik*, **kalın,** altını çizerek veya KÜÇÜKLÜ BÜYÜKLÜ yazma, mürekkebin rengini değiştirerek belirginleştirme; kelimenin ilk harfini iki üç satıra taşacak şekilde büyüterek ve süsleyerek hem imla hem görüntü bakımından farklılaştırma, cümleleri ayırıcılarla belirginleştirme, metni anlam ve konu bütünlüğüne göre içerlek yazma, bunlar arasında boşluk bırakma veya öbürlerine göre kâğıdın kıyılarından içerde veya dışarıda yazma gibi düzenlemelerdir. Bütün bunlar yazım kuralı olmasa da karışmayı önleme, vurgulayarak ayırma ve dik-

kat çekme, okuyucuyu etkileme için kullanılan işaretleme ve düzenlemeler olarak görülür.

2.2. Yazım ve Noktalama Öğretiminde Durum

Anlamın en doğru şekilde yazıya geçirilmesi, konuşulan dilin muhafaza altına alınması ve yazıda birliğin sağlanması amacıyla ortaya konan yazım kuralları, müfredat programlarında Cumhuriyet'in ilk yıllarından beri öğretim basamaklarının hemen her seviyesinde tedricî olarak öğretilmesi istenen ana konulardan biri olmuştur[1]. Anlamın, meramın, maksadın muhataba şekil itibarıyla en doğru (ilkokul), içeriği itibarıyla en uygun (ortaokul) ve en etkili (lise) şekilde iletilmesi yazma becerisi öğretiminin basamaklarını oluşturur. Ancak, önceki müfredat programlarında imla ve noktalama konularının hangi seviyede öğretileceği ve konuların ele alınışında program geliştirmenin en mühim ilkesine uyulup uyulmadığı hususunda tereddütler vardır. Konuların dağıtılması ile ilgili olarak da programlara eleştiriler getirilmiştir. Bu eleştiriler, konuların veya kazanımların çocukların fizyolojik, biyolojik, zihnî özellikleri ve yetiştikleri çevre şartları dikkate alınmadan sınıf seviyelerine yerleştirildiği; planlanan kazanımların hedef kitlenin anlama-kavrama seviyelerine uygun olmadığı; basitten karmaşığa ilkesinin gözardı edildiği; yazım ve noktalama kurallarının tamamının 1-5. sınıf seviyelerinde tamamlanmaya kalkışıldığı; ayrı bir öğrenme alanı olarak görülmeyip dil bilgisi veya yazma alanı içinde ele alındığı; öğrenme alanlarına ayrılacak zamanla ilgili takdirin öğretmenlere bırakıldığı; kurallar öğretilse de bunun nazariyatta kaldığı, öğrenilenlerin yazıda uygulanması için yazma etkinliklerine yeterince zaman ayrılmadığı; programlarda öğreticilere yazma uygulamaları için yol gösterici tavsiyelerde bulunulmadığı şeklindedir (Demir 2018, s. 129-134). Uygulama sahasındaki sorunların başında, ilgili kuralların yazma eğitimi içinde yazı yazdırılıp uygulama yaptırılarak değil okuma eğitiminde bunlara genel ifadelerle dikkat çekilerek ve öğretimin de kural ezberletilerek yürütülmesi gelmektedir. Teklif edilen etkinliklerin ve öğretim için yayımlanan yardımcı kaynakların çoğu ezberin pekiştirilmesine dönük uygulamalar içerir. Bunu, öğreticilerin tercih ettiği yöntem (kuralları yazdırmak, düz anlatım, soru-cevap, boşluk doldurmalı ve çoktan seçmeli sorularla noktalama veya yazım kuralı öğretimi veya öğretilenin ölçülmesi), kılavuzdaki tutarsızlıklar (bitişik - ayrı yazma *siyah zeytin ~ yeşilzeytin*; büyük harflerin kullanıldığı yerlerle ilgili kuralların çokluğu, tutarsızlığı ve amacından sapması, özel isimlerin önünde arkasındaki kelimelerle ilgili kurallar, kesme işaretinin kullanıldığı yerler, anlam ayırıcı olduğu hâlde öğretimine yer verilmeyen kesme işareti, noktalı virgülle ilgili kurallar, parçacık olan *da/de*'nin yazımı, sıla edatı olan *ki*'nin yazımı ve bu-

[1] 1924'ten günümüze müfredat programlarında yazım eğitimi ile ilgili değerlendirme için bk. Demir, 2018.

lunma hâl ekinin yazımı vs.) (Demir 2018; Beyreli 2019; Mete 2020; Atasoy 2021) takip eder. Okullar, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki imtihan baskısı yazma becerisi eğitiminin ihmal edilmesine, okuma becerisi eğitimine yeterince zaman ayrılmamasına, dolayısıyla yazım farklılıklarının ve noktalamanın cümleye kattığı anlam değerinin uygulamalı olarak gösterilmemesine sebep olmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar da dâhil öğretim kurumlarının yazım ve noktalama kuralları öğretimini ve uygulamaların gözden geçirilmesini kendisinden önceki kurumun sorumluluğuna bırakması, öğrencilerin bilgi alt yapısı eksikliği (kural bilgisi yanında öğrenme iştiyakı, öğrenme yol ve yöntemi ile bilgi yapılandırma becerisi), Türkçe kitapları da dâhil bütün ders kitaplarında, başvuru kitaplarında ve öbür öğretim kaynaklarında, ilgili kurum ve kişilerin (yayınevleri, matbaalar, yazılı ve görüntülü basın kuruluşları, reklam kuruluşları, web sayfası içerik hazırlayıcıları…) itinasızlığı sebebiyle yazım ve noktalama yanlışlarının bulunması alandaki yetkinlik eğitimini baltalayan amillerdendir. Yanlışı sürekli gören ve duyan çocuklar bir süre sonra bunu yadırgamamaya, bir süre sonra da doğruymuş gibi algılamaya ve kullanmaya başlamaktadır. Yapılan araştırmalarda noktalama ve yazımla ilgili özel olarak yöntem geliştirildiğinde, yazma uygulamalarına ağırlık verilerek metin üretme sürecine öğrenciler dâhil edildiğinde, yanlışlar öğrenciyle birlikte değerlendirildiğinde ve teklifler getirildiğinde verimli sonuçlar elde edildiği, olumsuzluğa sebep olan kaynakların zararının, vazifesini hakkıyla yapan öğreticilerce telafi edildiği görülmektedir (Beyreli 2019). Bazı araştırmalarda noktalama işaretlerinin öğretimi ile ilgili olarak cümlede yapının esas alınması gerektiği, cümle ögelerinin ve bunları oluşturan kelime gruplarının cümlede yer alışlarına göre anlamın şekillendirilmesi ve işaretlemenin de buna göre yapılması gerektiği savunulmaktadır (bk. Kalfa 2020). Bu tür iddialarda, bilinmeyenlerin başka bilinmeyenlerle öğretilmesinin teklif edildiği gözden kaçırılmaktadır. Katılmadığım bu tür tekliflerin öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığı uygun ilmî öğrenme zeminleri ve karşılaştırma öbekleri ile denenip görülmelidir. Ortaokul seviyesindeki öğrenciler için dilbilgisinin pek çok ıstılahı yenidir ve yine pek çok öğrenci için bunları öğrenmek ayrı bir sorun teşkil etmektedir. Örneğin öğretim programında virgül ve noktalı virgülün öğretilmesi gereken seviyeler 2-5. sınıf seviyeleridir. Bu seviyelerdeki öğrenciler için söz dizimi ile ilgili ıstılahın öğrenildiği farz edilerek bunun üzerinden öğrenmenin hedeflenmesi ve öğretimin inşa edilmesi; cümle ögeleri, cümlede öge olarak görev alan kelime öbekleri zikredilerek virgül ve noktalı virgülün kullanıldığı yerlerin öğretilmesi teklifi, ancak uygulama sonrası öğrencilerdeki öğrenme seviyeleri ölçülüp sonuçlar gözlendikten sonra değerlendirmeye alınacak bir teklif olarak düşünülmelidir.

Öğreticinin bütün kuralların "yazılı bildirişimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamak" üzere tesis edilmiş olduğunu ve asıl olarak yazım ve noktalama kurallarının da bu beceriyi kazandırmak için öğretildiğini bilmesi ve öğrenenlere de bunu hissettirmesi yazım ve noktalama öğretiminin baş ilkesidir. Yazıdaki kurallar başlangıçta "karışmayı önlemek" için birer ayırıcı olarak belirlenmiştir: Bu durum başta kelimelerin birbirinden ayrılması ile ortaya çıkmıştır. Zamanla, yeni mefhumların karşılanması için iki veya daha fazla kelimenin birleştirilmesi, birleşik kelimelerin başka anlamları veya varlıkları karşılamak üzere bitişik yazılması; birleşmenin ve karışmanın istenmediği durumlarda ayırıcı olarak noktalama işaretleri kullanılması, büyük harflerin ayırıcı olarak kullanılmaya başlanması gibi… Yazarın niyetini, maksadını ve vermek istediği duygu değerini sözün yazılı hâline yükleme işini de bazı noktalama işaretleri yerine getirir. Bütün bu işaretleme ve düzenleme araçlarının amacının yazma eğitiminin başından itibaren öğrenciye buldurularak, fark ettirilerek ve keşfettirilerek öğretilmesi gerekir. Bu yol, öğrenilenlerin uygulamaya dökülmesine ve asıl amaç olan sağlıklı bildirişimin sağlanmasına hizmet edecek bir yoldur.

2.3. Müfredat Programlarında Yazım ve Noktalama Kuralları Öğretimi

Eğitim sistemi, öğrencilerin hem millî hem de milletler arası seviyede; hayatlarının her aşamasında (ferdî, içtimai, ilmî ve mesleki hayatlarında) ihtiyaç duyacakları beceri yetkinliklerini kazandırmak üzere şekillendirilmiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) sekiz ana yetkinlik belirlenmiştir. Bunlardan birincisi *ana dilde bildirişim*dir. Bu da "kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dile dayalı etkileşimde bulunmak" (MEB 2019, s. 5) şeklinde açıklanır. Yetkinlikler, öğretim basamaklarına dağıtılmış konuların altında kazanımlar ve beceriler olarak yer alır. Bütün öğretim, müfredat programlarına uygun olarak yürütülür. Müfredat programları öğretime tabi tutulan her bir ferde, zamanın gereklerine uygun şekilde, bilgiyi üretme, ürettiği bilgiyi uygulamaya koyabilme, sorun çözebilme, eleştirici düşünebilme, bildirişim becerilerine sahip olma, halka ve kültüre katkı sağlayabilme vb. nitelikleri kazandırmayı amaçları arasında saymıştır. Yeni öğretim programında sayılan bu amaçlara hizmet etmek üzere belirlenen konuların ve bunların altında sıralanan kazanımların sınıf seviyelerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar edilerek bir bütünlük içinde sunulduğu, bazısının da bir kerede kazandırılacak şekilde düzenlendiği belirtilmiştir. Yalın bir içerikle hazırlandığı söylenen kazanımların ve bunların açıklamalarının, karar verme, zihinde hızlı işleme, sorun çözme, bilgileri

tanzim etme, akıl ve mantık yürütme becerilerini kullanmaya yönlendirecek, kalıcı öğrenmeyi sağlayacak, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş ve sağlam, öbür disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir şekilde oluşturulduğu da belirtilmiştir (MEB 2019, s. 3). Programın bakış açısında, öğrenme-öğretme vetireleriyle kazandırılmaya çalışılan bilgi, beceri ve davranışlar ile görünürlük kazanma araç ve zemini olan yetkinliklerin arızî yapısı sebebiyle günün şartları içinde değişiklik gösterebileceği ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncelleneceği ve yenileneceği (MEB 2019, s. 5) de vurgulanır. Öğretim programlarında insanın bütün hâlinde geliştiği ilkesinden hareketle, her bir insanın farklı gelişme alanlarındaki özelliklerinin birbirleri ile etkileşim hâlinde olduğu, dil gelişmesinin düşünce gelişmesini etkilediği ve aynı zamanda da düşünce gelişmesinden etkilendiği, bu sebeple eğitimcilerin, her bir kazanımın, başka bir alandaki gelişmeyi de etkileyeceğini dikkate alması gerektiği dikkate sunulur. Öğretim programları, her ne kadar öğrencilerin ferdî farklılıkları göz önüne alınarak yapılandırılsa da, uygulamaya konduğunda hedef kitlenin yetiştiği ailenin ve çevrenin özelliklerindeki, kişinin ilgi, ihtiyaç ve temayüllerindeki farklılığın da dikkate alınması gerektiği, hatta öğrenciler arası farklılık kadar, aynı öğrencinin kendi içinde de farklılıkları olduğunun gözden uzak tutulmaması gerektiği (MEB 2019: 7) uyarısını da yapar. Bütün bunlar ana dilde bildirişim yetkinliği kazandırma etkinlikleri içinde yürütülecek olan yazım ve noktalama öğretiminde de programı yürütecek olan uygulayıcılarca dikkate alınması gereken hususlardır.

1739 sayılı *Millî Eğitim Temel Kanunu*'nda yer alan Türk millî eğitiminin genel amaçları ve esas ilkelerine göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin ömür boyu kullanacakları dil becerilerini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) kazanmalarını, bu beceriler yoluyla kendilerini geliştirmelerini ve ifade edebilmelerini esas almış ve öğrencilerin etkili bildirişim kurma, Türkçeyi sevme, gönülden isteyerek okuma yazma alışkanlığı edinmelerini sağlama amacı üzerine bina edilmiştir. Öbür bütün alanlarda öğrenme ve gelişme ile meslekî beceri edinme, dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesi şartına bağlıdır. Buna göre dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar sadece Türkçe öğretmenleri tarafından değil sahadaki bütün eğitimcilerce dikkate alınacak bir konudur. Programın yazım ve noktalamayla ilgili kazanımları, Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları arasında sayılan "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması" maddelerine istinaden belirlenmiştir. Programda ko-

nular tedricî olarak öğretilecek şekilde sınıf seviyelerinin özelliklerine göre dağıtılmıştır.

Temel dil becerilerinden yazma becerisi öğretimine, çocuğun dinleme ve konuşma becerisi edinme aralığı olan ilk 6-7 yıldan sonra başlanır ve ilk yıllarda şekil olarak güzel yazma esasına dayalı abece dizgesindeki harflerin (küçük, büyük) yazılması ve okunması üzerinde çalışılır (Beyreli 2019). Yazım kurallarının öğretilmesi yazı sisteminin esası olan abecenin öğretilmesiyle başlar. Bu aşama daha çok harfleri tanıma ve seslerle harfler arasında ilişki kurma aşamasıdır: *sesler ve harfler; büyük harfler ve küçük harfler*. Ayrıca öğrencilerin harfleri tanıyıp seslendirebilmesi (T.1.1.3 ve T.1.3.2) de gerekmektedir (MEB 2019, s. 21). Yazıyı öğrenirken kelimeleri yazmaya başlayan her çocuk ilk yazdığı birimler arasında "bir harflik boşluk" bırakarak, Latin yazı sisteminin uzun yıllar sonra koyabildiği ilk kuralı da öğrenmiş ve uygulamış olur.

Öğretim programında ilk okuma yazmaya başlamada yazım kuralları büyük harflerin kullanıldığı yerin öğretilmesiyle başlamaktadır: Cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda büyük harf kullanılır kuralı *"Kek al."* örneği üzerinden verilmiştir. Bundan sonra "Noktalama işaretlerinin kullanımına yeri geldikçe değinilmelidir." maddesi gelir. Bu madde ile öğreticilerin kural öğretiminde aceleci davranmamaları, işaretleri ve kurallarını aşama aşama öğreteceklerinin farkında olmaları istenmektedir.

Programa göre, ilk cümle oluşturulduğunda nokta işareti kullanılmalıdır (MEB 2019, s. 13). Burada öğrencilerin satır sonlarını sözün bitiş yeri olarak gördükleri ve cümle teriminin ne olduğu hususunda henüz bilgilerinin olmadığı akıldan çıkarılmamalıdır. Hatta öğrencilere ilk önce "Burada söyleyeceğimiz bitti, ne yapsak acaba?", "Herkes, kendi bulduğu bir işareti koysun bakalım. Bu işarete bitme işareti diyeceğiz. Sözü bitirme işareti!" demek, sonra da öğrencilerin geliştirdikleri işaretleri (çiçek, havuç, yıldız…) neden bu şekli seçtiklerini sorarak yine onlara yorumlatmak; akabinde bunun için yazıda "nokta" kullanıldığını, noktayı yazmanın daha kolay olduğunu (kalem kâğıda değdiği anda nokta oluşur), insanların geçmişte bunun için tıpkı öğrencilerin yaptığı gibi farklı işaretler kullandığını, noktayı bulmalarının çok uzun zaman aldığını anlatmak insanlığın yazı macerasını çocuklara da yaşatmak hem çocukların kendi öğrenme yöntemlerini geliştirmeleri hem de kalıcı öğrenmeyi başarmaları açısından çok daha yararlı olacaktır.

Yine bu aşamada soru işaretinin ilk kuralı "ilk soru cümlesi oluşturulduğunda soru işareti kullanılmalı" cümlesi ve "*Melek o kalem kimin?*" (MEB 2019, s. 13) örneğiyle gösterilmiştir. Burada da önce kural ve ardından örnek cümle getirilmiştir. Bunun yeri geldiğinde önce çocuklar işaretle karşılaştırıl-

malı; sonra bu işaretin niçin kullanılmış olabileceği sorularak öğrencilere yorumlatılmalı, yine kural hazır verilmeden, öğrencilerden bunu kurallaştırmaları istenmelidir. Bunun akabinde soru sormaya teşvik edilerek kendi geliştirmiş oldukları kural yeni cümleler üzerinde tatbik edilmelidir. Programda belirtildiği üzere, haklı olarak, henüz *mi* soru parçacığının yazımı ile ilgili kural (*mi* eki ayrı yazılır) gösterilmemelidir. Metin içinde geçtiğinde "ayrı yazıldığı" görüntüsü öğrencilere buldurulmalı, fark ettirilmeli; ancak kurallaştırılmadan geçilmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken öbür husus, okuma uygulamalarında işaretin cümleye kattığı soru tonlamasına uygun okunmasının öğretici tarafından seslendirilerek örneklenmesi; çocukların da bunu kendi yazdıkları cümleler ve sorular üzerinde uygulamasıdır. Her bir işaret ve o işaretle ilgili kural hem yazma hem de okuma öğretiminde uygulanarak gösterilmelidir.

Ünlem işareti de ilk okuma yazma aşamasında öğretilmesi istenen işaretlerdendir. Programda ünlem işaretinin son harf grubunda gösterilmesi istenmiştir. *Ah, elim acıdı!* örneği ile gösterilen işaretin "vuku bulan bir hadise sebebiyle girilen duygu hâli ile birden bire çıkarılan yüksek tonlamalı sesi gösteren *ah* edatının" olduğu çocuklara buldurulmalıdır. Programda, işaretle ilgili kuralın örnekte belirtilen kullanılışı dışına çıkılmaması gerektiği vurgulanmıştır.

Buraya kadar öğrenilen nokta, soru ve ünlem işaretlerinin üçünün de sözü bitirme işareti oldukları yine öğrencilere buldurulmalıdır. Soru ve ünlem işaretlerinin cümleye farklı okunma tonu yüklediği de yine sözlü uygulamalarla gösterilmelidir. Öğrenilen bu bilgilerin okuma etkinliklerinde öğrencilerce uygulaması sağlanmalıdır. Programda bu sınıf kazanımlarına yerleştirilen kısa çizgi ile ilgili "heceleri bölme" kuralı, sınıf seviyesine uygun değildir. Kesme işareti ile ilgili "özel isimlere gelen ekleri ayırma" kuralı yazı öğrenirken isimleri kullandıkları ve ilkyazı örneklerinde de bunları kullanarak cümle yazmaya geçecekleri için gerekli görülebilir. Programda işaretlerin kullanılışları gösterildikten sonra pekiştirme etkinlikleri yapılması da tavsiye edilmektedir (MEB 2019, s. 14). Bu etkinlikler, yukarıda anlatıldığı şekilde hem yazma hem de okuma etkinlikleri içinde uygulamalı olarak yürütülmelidir.

Yazma ile ilgili kazanımlarda (T.1.4.7) çocukların harfler arasında uygun boşluklar bırakması harfleri birbirine çok yapışık yazmaması; kelimeler arasına boşluk koyarak bunları ayırması ve kullandığı noktalama işaretlerinden sonra uygun şekilde boşluk bırakması; nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanıldığı yerler üzerinde durulması ve yazdıklarını gözden geçirerek harf hatası, harf ve hece eksikliği, yazım ve noktalama kurallarından gördükleri ve öğrenmiş olmaları gerekenleri gözden geçirmeleri ve düzeltmeleri (MEB 2019, s. 21-22) beklenmektedir.

Programın 2. sınıflara dönük kazanım ve açıklamalarında öğrencilerin önceki sene öğrendikleri işaretlere konuşma çizgisi ile ilgili kurallar eklenmiştir (T.2.4.8.b). Bu sınıfta öğrencinin yazılı metinleri noktalama işaretlerine dikkat ederek okuması (T.2.3.4) (MEB 2019, s. 23); adres yazımında, bayram isimleri ve tarihlerin yazımında büyük harflerin kullanılışı ile ilgili kuralları öğrenmesi ve uygulaması; yine önceki sınıfta öğrendiği boşluk kurallarına uyması (T.2.4.9) beklenmektedir. Öğrencilerden soru parçacığını ayrı yazması (T.2.4.13) ve bütün bu öğrendiği yazım ve noktalama kurallarını kullanarak yazması, yazdıklarını gözden geçirerek hatalarını düzeltmesi de beklenmektedir (MEB 2019, s. 25).

3. sınıf kazanım ve açıklamalarında (MEB 2019, s. 28) çocukların noktalama işaretlerine dikkat ederek okuması; okurken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat etmesi beklenmektedir (T.3.3.2 ve 3). Noktalama işaretlerine iki nokta işareti ve tırnak işareti; yazım kurallarında da büyük harflerin kulanıldığı yerlerden "kurum adlarının baş harflerinde, dizelerin başında, yer adlarının yazımı" ile ilgili kurallar eklenmiştir (T3.4.7.a ve b). Burada çocukların artık resmî yazışmalarda kullanılan yazı tipi büyüklüğünde yazılmış metinleri kendi başlarına okuyabilmeleri göz önüne alınmaktadır. Çocuklar adı geçen işaretlerin pek çoğunu ve yazım kurallarını metinlerde görecekleri için bu sınıftan itibaren gördükleri bu işaret ve kuralların farkına vardırılması; kurallaşma mantıklarının sorgulatılması; kurala uygun ve kural dışı işaretlemeler hakkında görüşlerinin alınması aşamasına geçilebilir. Örneğin, şiirlerde cümle bitmediği hâlde alt mısraya taşan kısmı yine büyük harfle başlatılarak verilmektedir. Bu kuralın işaretlemenin mantığı ile çeliştiği ortadadır. Ne karışmayı önler, ne yazarın maksadını, niyetini ve tonlamasını en uygun şekilde muhataba iletmeye yardımcı olur. Bu tür görüntü süslemeleri çocuklarda, kurallarla ilgili olarak yanlış fikirler oluşmasına sebep olmaktadır: "Büyükler kural koyar; önce kendileri ihlal eder!" Mantık dışı kullanışların tamamen kâğıt üzerindeki görüntü düzenlemeleri, süslemeler olarak görülmesi için 3. sınıf seviyesi erkendir. Hem bu kuralın, hem de bu sınıf seviyesinde öğretilmesi gerektiği hususunun gözden geçirilmesinde fayda vardır.

4. sınıf kazanım ve açıklamalarında (MEB 2019, s. 31-33) üçüncü sınıftaki okuma kazanımlarına yazılı metinlerdeki değişik işaretlemelerin farkına varma durumu eklenmiştir: "Renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar" (T.4.3.30). Burada belirtilen işaretlemelerin öğretimi de farkına vardırma, konu hakkında öğrencilerin görüşlerini alma ve bunları uygulamaları için teşvik etme; bunlar dışında hangi tür "dikkat çekme, vurgulama" işaretlemesi yapabilecekleri hakkında görüşlerini alma şeklinde genişletilerek yürütülebilir. Bu sınıf seviyesindeki yazma kazanımlarında önceki sınıfta öğrendiklerine noktalama işaretlerinden yay ayraç, üç nokta, eğik

çizgi (T.4.4.10.a); büyük harflerin kullanıldığı yerlere de "Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının baş harflerinin ve iki noktadan sonraki cümlenin büyük harfle başlatılması" kuralları eklenmiştir.

Büyük harflerin kullanıldığı yerlerde asıl amaç bu işaretlemenin karışmayı önleyici ve ayırıcı bir işaretleme olmasıdır. Ancak ne var ki, bir kelimenin ilk harfini büyütmenin karışmayı önleyemeyeceği açıktır: *güneş* kelimesinin hem gökteki yıldızı, hem bir yıldızın, bir kişinin adını, bir şirketin, otelin yahut bir gazetenin veya kitabın adını gösterdiğinin belli olmadığı kısa bir örnek düşünelim: *Sizin **g**üneş battı*. Veya aynı kelimenin gerçek, yan veya mecaz anlamda kullanıldığında nasıl bir işaretleme yapmak gerektiğini düşünelim. Bunun yanında bütün anlamlarında da küçük yazıldığı hâlde sesteşlerinden ayrılmasını bağlamın sağladığı ve duyulunca, okununca karıştırılmayan *çay* ve *yüz* kelimelerini göz önüne getirelim. Sonuç? Büyük harf karışmayı önlemediği gibi, küçük harf de karışmaya sebep olmamaktadır; mesela yazı sistemlerinde büyük küçük harf ayrımı olmayan Çince, Arapça, Urduca gibi dillerde karışma nasıl önlenecektir? Çünkü bu diller, yazı sistemleri gereği küçük-büyük ayrımına gidemez. Bu kadar işarete, kurala boğmanın anlamını çocuklara "sebepsizlikle" izah etmek güçtür; bütün bu gerekçesiz, keyfî işaretlemelerin öğrenilip öğrenilmediğini soruşturan ölçmeler, değerlendirmeler de bu yönü sebebiyle abesle iştigaldir.

4. sınıf kazanımlarında öğrencilerin yazım kılavuzlarında yer almayan "imza"nın nasıl atılması gerektiği, ne anlama geldiğinin açıklandığı "imza atar" kazanımı da yer alır (MEB 2019, s. 33). Yazım kılavuzlarında yer almayan bu husus mühim bir konudur ve kılavuza alınması gerekir. Bu sınıf seviyesinde buna ilaveten kısaltmaların yazımı ve kısaltmalara getirilen eklerin yazımı (T.4.4.16) öğretilecektir. Yazılı metinlerde çok fazla kısaltma kullanılması imkânların yetersiz olduğu zamanlara has bir uygulamadır. Günümüzde yazılı metinlerde yerleşik kısaltmalar dışında keyfî kısaltmalara gidilmemesi gerektiği, olabildiğince kısaltma kullanılmaması ve bu tür ifadelerin açık yazılması gerektiği de öğretilmelidir. Yazma öğretimindeki kazanımlara 4. sınıf seviyesinde "T.4.4.17. sayıların harflerle yazımı, birden fazla kelimeden oluşan sayıların yazımı, Romen rakamlarının yazımı" ve "de" parçacığını ve "ki" sıla edatlarını doğru yazma kuralı (T.4.4.18) eklenmiştir (MEB 2019, s. 34).

Yazım kuralları öğretiminde en çok sıkıntı yaşanılan konulardan biri de "de" parçacığının ayrı yazılması hususudur. Bulunma hâli eki ile karıştırıldığı için bitişik yazılan parçacığın öğretiminde yanlış yollar izlenmesi karışıklığı bir kat daha artırmaktadır. Başlı başına bir kelime olan *de* parçacığı arkasından geldiği kelimenin cümlede anlatılanlara eklendiğini "katıldığını" gösterir; *bile, dahi* anlamı verir. *Evde havuz da var* (Evde bulunan başka şeylerin yanı-

na "havuz" katılmıştır: havuz bile…) *Çağırın, Ali de gelsin!* (Başka davetliler var, onlara Ali eklenmiştir). Parçacığın ayrı yazılması kadar, uyuma giren ünlüsü yazıda gösterildiği hâlde (*Keçiyi de alıp gitmiş*. *Elmayı yemez, armutu da*...), ünsüzü söyleyişte uyuma girdiği hâlde yazıda gösterilmez (*Saat üç de olsa arayın, gelir alırım*. Söylenişi: *üç te*). Bu durum, parçacığın imlasının karıştırılmasına sebep olmaktadır. Bazı öğrenciler hangisinin bitişik hangisinin ayrı yazıldığını bilmediğinde el yazısında yarım harflik bir boşluk bırakarak teredütte olduklarını da işaretlemiş olmaktadır. Yaygın olarak bitişik şekilde yanlış yazılan bu kelimelerin öğretilmesinde kelimelerin kattığı anlama dikkat çekme ve yazma çalışmalarında öğrencilere anlam üzerinden doğrusunu buldurma çalışması yapmak yerinde olacaktır. "Cümledeki *de* kaldırılınca anlam bozuluyorsa…" şeklindeki açıklamayla yürütülen uygulama yaygın bir yanlıştır; çünkü parçacık olan *de* kaldırıldığında da anlam değişir, çocuklar bunu fark eder ve bunu anlamın bozulması olarak düşünür. Üzerinde yeterince düşünülmeden üretilen bu tür hızlı çözümler, sihirli değnekmiş gibi sunulan formüller başka yanlışların doğmasına sebep olabilmektedir.

5. sınıf kazanımlarının okuma becerisi konu alanı altında yine noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okuma (T.5.3) (MEB 2019, s. 36) becerisi tekrar edilmiş ve öğrenilen kuralların uygulamaya dökülmesi beklenmiştir. Bununla birlikte yazı düzenlemeleri olarak sayılan "altı çizilmiş, **koyu** veya *italik* yazılmış, renklendirilmiş, farklı büyüklük (punto) veya yazı türü (font) ile yazılmış metinlerin vurgulama olduğu" ve "köprü metinlerin (İng. *hipertekst*) dış bağlantı olduğu" hususları metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerinin kavranması (T.5.3.23. a-b) kazanımları altında açıklama olarak yer almıştır (MEB 2019, s. 37). Yazma konu alanında (T.5.4) ise öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilmeleri istenmiştir (MEB 2019, s. 38). Öğrenciler bu başlık altında büyük harflerin kullanıldığı yerleri tekrar eder, kesme işaretiyle ilgili yeni kuralları öğrenirken noktalı virgül ve köşeli yay'ın kullanıldığı yerleri de öğreneceklerdir (T.5.4.5). Sayılarla ilgili kazanımlara (T.5.4.8) kesirli sayıların, sıra ve üleştirme sayılarının, dört veya daha çok basamaklı sayıların yazımları eklenmiş; yazılarında "ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi" ses hadiselerine uğrayan kelimeleri doğru kullanma becerisini kazanmaları (T.5.4.11) istenmiş; sınıf seviyesine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı olmak üzere "yazdıklarını düzenler" (T.5.4.9) becerisi tekrar edilmiştir (MEB 2019, s. 38).

5. sınıf seviyesi tamamlandığında öğrencilere yazım kuralları, noktalama işaretleri ve yazı düzenlemeleri ile ilgili bilgi, beceri ve yetkinliklerin büyük bir kısmının kazandırılmış olması planlanmaktadır.

Yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar 2-5. sınıf seviyelerinde büyük oranda tamamlandığı için 6-8. sınıf seviyelerinde farklı metin türlerinde ürünler verme ve önceki öğrendiklerini uygulamaya dökme çalışmalarına geçilir. Burada öğrencilerden beklenen, bilgilerin beceriye dönüştürülmesidir. Yazılı metin üretme aşamasına geçen öğrenciler yazılarını işaretleyecek ve yazım kuralları açısından gözden geçirecek; düzeltmeleri ve gerekli yazı düzenlemelerini de bizzat kendileri yapacaktır. 5-8. sınıf seviyelerinde görev alan Türkçe öğretmenleri, çocukların önceki eğitimlerinde yazım ve noktalama ile ilgili bilgileri öğrendiği kabulü ile bunları başarılı bir şekilde kullanabilecekleri ortam hazırlayacak ve yazılı uygulamalar yaptıracaklardır.

3. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak genel ilkeler belirlenmiştir (MEB 2019, s. 9-10). Ölçme ve değerlendirmenin bu ilkeler ışığında yürütülmesi beklenmektedir. Programı uygulayanların, hedef kitlenin ferdî özelliklerini ve yetiştikleri, yaşadıkları çevre şartlarını dikkate alarak kazanmaları istenen yeterliliğe ulaşıp ulaşmadığının çok yönlü bir şekilde değerlendirmesi gerekmektedir. Öğreticiler özgün ve yaratıcı uygulamalar geliştirmekle yükümlüdür. Belirlenen ilkelere göre, öğretim ve değerlendirme çalışmaları programın bütün rükünleri ile uyumlu olmalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır. Kullanılacak araç ve yöntemler teknik ve akademik standartlara uygun olmalıdır. Bütün eğitim sürecine yayılan çalışmaların sonuç değerlendirmeleri, hedef kitlenin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebileceğinden bu özellikleri ölçmek tek zamana hasredilmemeli öğretim basamağı boyunca yürütülmeli; bu süre içindeki değişmeler dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin akademik gelişmeleri için ferdî farklılıkları göz önüne alan farklı yöntem ve tekniklere dayanarak geliştirilmiş ölçme teknikleri kullanılmalı ve değerlendirme yapılmalıdır. Eğitim sadece bilme, hissetme ve yapma üzerinden yürütüldüğü için bu üçünü de kapsayacak ölçme yolu seçilmeli; uygulamalara öğretmen ve öğrenciler etkin bir şekilde katılmalı ve çok yönlü ölçme değerlendirme yapılmalıdır.

Bu ilkeler ışığında yazım ve noktalama ile ilgili ölçme değerlendirmenin de çeşidi ne olursa olsun sadece imtihan sorusu (çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru yanlışlı, boşluk doldurmalı…) yöntemiyle yürütülmesi doğru olmayacaktır. Bilhassa yazma öğretiminde kurallarla ilgili bilgi ve becerilerin ölçülmesinden ziyade teşhis edilmesi esas alınmalıdır. Öğrencilerin yazılı ürün ortaya koymasıyla, beklenen kazanımların ne oranda edinildiği, beceriye dönüştüğü kendisini gösterecektir. Okuma öğretiminde de kazanımların telaffuza, vurgu ve tonlamaya ve asıl olarak da anlatılmak istenene en uygun ton-

lamayla okunarak anlamanın sağlıklı bir şekilde sağlanmasına dönük olması her iki konu alanının da uygulamalar sırasında sürekli değerlendirilmesini ve hedef kitleyi geliştirecek şekilde yürütülmesini gerekli kılmaktadır.

Yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamaları sadece öğrenciler açısından değil öğreticiler ve program açısından da önemli ipuçları içerir. Kullanılan kaynaklar, her gün alandaki çalışmalara yenileri eklenen yöntem ve tekniklerle ilgili geçerlilik, tutarlılık ve yararlılık ilkeleri açısından da uygulayıcıya kullanışlı bilgiler sunar. Yazım ve noktalama sürekli kullanıldığı için ölçme ve değerlendirmenin de değişik yollarla sıklıkla uygulanmasını gerektirmektedir. Bu alandaki kazanımlarla ilgili gözden geçirme listesi, dereceli puanlama anahtarı, değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem belgeleri hazırlanmalı; bunlar, biliş, psikomotor ve duyuş becerilerini ölçecek şekilde tasarlanmalıdır. Her öğrenci kendi gelişme seyri içinde değerlendirilmeli; öğrencilerin kendilerini değerlendirerek, kendi gelişmelerinin seyrinin farkına vardıracak ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencilere kendi öğrenme etkinliklerinin sorumluluğunu yüklenmelerini de sağlamalıdır. Öğretim programında 4-8. sınıflarda süreç yanında sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımına uygun yazılı imtihanlar yapılması gerektiği belirtilir. Bu seviyelerde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının kazanımların bilgi, beceri tür ve seviyelerini ölçecek şekilde tasarlanması esastır. Öğretim programı, konu alanlarında belirlenen kazanımları Türkiye yeterlilikler çerçevesinde tarif edilen yetkinliklere göre şekillendirmiştir. Dolayısıyla ölçme değerlendirmenin, yürütülen öğretme ve öğrenme etkinliklerinin öğrencileri gelecekte karşılaşacakları hayat şartlarına hazırlayıp hazırlamadığını; eksiklik olan ve aksayan yönlerin tespiti ve tadili için uygulayıcıları yönlendirir. Hazırlanacak ölçme araçlarında öğrencilerin yazım ve noktalama ile ilgili olması gerekeni tespit edip edemedikleri ölçülmelidir. Bilhassa noktalamanın karışmayı önleme ve anlama hizmet etme amacıyla kullanılması gerektiği yerleri ölçecek araçlar geliştirilip kullanılmalıdır. Öğrenci yazım kuralları ve noktalama kullanışları ile ilgili sorunları tahlil edebilmeli, tahlil sonucu elde ettiği verileri değerlendirip bilgi üretebilmelidir. Bu bilgileri yeni sorunlar ve durumlarda çözüm aracı olarak kullanabilmelidir. Ölçme ve değerlendirme araçlarında kullanılan araçlar (soru, resim, tabela, logo veya karikatür yorumlatma, yazılı metinlerde noktalama kullanışlarını açıklayabilme, işarete göre cümlenin seslendirilmesi, vakanın canlandırılması uygulamaları…) var olan durumlara sorgulayıcı gözle bakabilme, durumu tahlil etme, görüntüyü okuma, değerlendirme ve akletme, anlamlandırma, sağlıklı akıl yürütme, tasavvur gücünü kullanma ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Seçkin yazarların eserlerinden ders kitabına alınmış veya eğitimcinin uygun gördüğü metnin ölçülmesi istenen yazım kuralına göre taratılması; yine

Türkçeyi sevdirecek usta bir kalemin elinden çıkmış, sınıf seviyesine ve işlenen konuya (ve türe) uygun metnin noktalama işaretleri bakımından okutulması çocukların yazım kuralları ve noktalamayla ilgili durumu tahlil etme, kuralı tespit etme ve kalıcı öğrenme bakımından yetkinleştirirken; ölçme ve değerlendirmenin de farklı bir araçla uygulanmasını sağlamış olacaktır.

Programa göre ölçme için kullanılan araçlarda değerlendirme, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesine, öbür dersler ve öğrenme alanlarıyla ve günlük hayatla ilişkilendirilmesine yardımcı olacak şekilde geliştirilmelidir. Gerçek hayata ait durumların ve kaynakların kullanıldığı malzemeye dayalı araçlar, öğrencilerin durumu tarif edebilme becerisini sağlarken edindikleri bilgileri yazılı ürünlerinde ve her türlü yazılı metni okumada kullanabileceklerine dair hüner geliştirmelerini de sağlayacaktır. Günlük hayatta öğrencilerin önüne çoktan seçmeli sorular konmaz ama gelecekte "Şu metni bir okuyup bize anlatabilir misiniz?", "Açılış konuşmasını siz yapacaksınız, hazırlanın!", "Şu yazıyı gözden geçirip tashih (dil ve yazım noktalama yanlışlarını düzeltme) edebilir misiniz?" talepleriyle karşılaşmaları mümkündür.

SONUÇ

Türkçe öğretimi programında dil öğreniminin yapısı gereği dört esas dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımının benimsenmemesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada ve dengeli bir şekilde kullanılması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Programda belirtildiği üzere her türlü öğrenme ve öğretme, öğrencilerin ferdî farklılıkları (iştiyakları, bilgi alt yapıları, bilgiyi işleme yöntem bilgileri ve kendi öğrenme güçleri, öğrenme tarzları ile öğrenme yöntemlerinin ve ihtiyaçlarının farkında oluşları, yetiştikleri ve yaşadıkları çevre özellikleri…) dikkate alınarak planlanmalıdır. Öğretim yaklaşımlarına ve öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmiş öğrenme etkinlikleri önceden öğrenilenleri geliştirmeli, yanlış öğrenilenleri düzeltmeli, cazip olmalı, sınıf içinde ve dışında uygulanabilecek şekilde olmalı ve etkinlikleri yürütenler öğrenilenleri uygulamaya dökmek için öğrencileri teşvik etmelidir. Öğrenciler öğrenme çalışmalarında etkin olmalı, dinleyen ve bilgi bombardımanına maruz kalan olmamalı; kendi öğrenme eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmeleri konusunda yönlendirilmelidir. Çalışmalar, öğrencilerin etkin rol alacakları şekilde düzenlenmeli, çevreleriyle ilişkilendirilmelidir. Bütün etkinlikler çocuklar için öğrenmeyi zevkli, sonuca ulaştırıcı ve kalıcı kılmalı, öğrencilerin öğrenmeye karşı iştiyak duymalarına zemin hazırlamalıdır. Yazım ve noktalama öğretiminde öğrencilerin veri toplama, toplanan veriyi tasnif etme ve düzenleme, verileri tahlil edip değerlendirme ve bunlardan yeni bilgiler ve bulgular çıkarma; bunları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar imkânlarından yararlandırılması gerekmektedir. Dersin

işlenişinde ve uygulamalarda sunu, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Burada intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına da riayet edilmelidir (MEB 2019, s. 9).

Öğretimde tanıma ve farkına varma aşamalarını tamamlamak için görme duyusuna hitap edecek etkinliklere ve okumaya öncelik verilmeli; yazmaya, yani öğrenilen kuralı uygulamaya, ilgili kural öğrencilerce fark edildikten, yorumlandıktan ve kural kendileri tarafından keşfedilip ortaya konduktan sonra geçilmelidir.

Yazım ve noktalama kuralları öğretiminin ilk basamağını "tanıma-tanıtma" aşaması oluşturmalıdır. Öğrenci hemen her seviyede kazanımlara eklenen yeni kural ile kuralı yazdırma yoluyla doğrudan yüzleştirilmemelidir. İlk aşama, işaretin veya değişik yazımın farkına vardırma, öğrenci tarafından farklılığın görülmesini sağlama, keşfettirme olmalıdır. Müfredatta ilgili kazanımın yeri gelmişse önce farkına vardırma ve tanıtma çalışması yapılmalıdır. Kuralın tatbik edilmiş örneği veya işaretin kullanıldığı yer ve bağlamın geçtiği kaynak metinler hazırlanmalı ve bunlar öğrenciye sorgulatılmalı, işaret veya farklı yazım örneği hakkında sorular sorulmalı ve öğrenciler bunun hakkında düşündürülmelidir. "*Acaba bu nedir? Bu işaret neye benziyor? Niçin bu işaret kullanılmış olabilir? Bunun kullanıldığı yerleri kurallaştırmak gerekirse nasıl bir kural koyabiliriz? İşaret anlama nasıl bir katkı sağlamış? İşaret kaldırılırsa anlamda nasıl bir değişiklik olur? Niçin bitişik yazılmış acaba? Ayrı yazılsa ne anlama gelir? Bu yabancı kelimeyi nasıl okuyabiliriz? Bunu Türkçede nasıl yazmalıyız*?" sorularına benzer sorular kullanılabilir. Sorular, kuralın öğrencilerce fark edilmesine, keşfedilmesine dönük olmalıdır. Öğretim yaklaşımlarının öğretime kuralla başlamayı, kural yazdırmayı ve ezberletmeyi uygun bulmadığı unutulmamalıdır. Eğer müfredatta yeni bir kuralın kazanımına geçilmeyecekse, ders kitabında ve başka öğretim malzemesinde kurala da bu kuralın tatbik edildiği örneğe de yer verilmemelidir.

Öğrenciyi mevcut kurallar üzerinde düşündürmeye, bunların yerli yerindeliğini sorgulatmaya, kurallaşma aşamalarını araştırmaya sevk etmek gerekir. Öğrencilere kuralların gerekliliğine dair bir tecrübe yaşatmak veya -başka bir deyişle- öğrencileri kuralları yeniden keşfetmeye yöneltmek; öğrencinin kurallara bakışını ve kurallara uymanın keyfiyetini de değiştirecektir. Öğretimde hazır kural vermek, kuralı yazdırmak veya ezberletmek pek çok eğitimci tarafından tasvip edilmeyen bir uygulamadır. Müfredat programında yer alan becerilerin kazandırılmasında öğrencinin bizzat kuralları keşfetmesine imkân tanımak hem kuralların öğrenilmesinde hem de kurallara uygun yazmada daha verimli sonuçlar doğuracaktır. Bu, insanlığın yazım ve noktalama

kurallarını teşkil etmede yaşadığı uzun yıllara dayanan tecrübeyi öğrencinin kısa süreliğine de olsa yaşamasına imkân sağlamak demektir. Öğrenciler kuralları bizzat kendileri tespit ettikleri için sahiplenecek, kendileri uydukları gibi başkasının uymasını da bekleyecek ve denetleyeceklerdir.

Kural üretme işinde bütün zihnî gayretini ortaya koyan öğrenci "böyle bir kural var, uyacaksınız", "artık yerleşmiş, böyle yazacaksınız", "yanlış ama bu böyle, değiştiremezsiniz", "gereksiz ama imtihanda böyle çıkıyor" dendiği için değil zihninde kendi inşa ettiği gerekçe ile kuralı benimseyecek ve kuralı da günlük hayatında uygulayacaktır. Bütün bu aşamalarda yerleşmiş olanı tenkit etme, gözünün önündekini anlamak üzere var olan durumu tahlil etme, önceki kullanışlardan yerli yerinde, mantıklı kullanışları hatırlama, eksiklikleri ve hataları tespit etme, bunları dikkate alarak ürettiği parça parça bilgileri terkip etme ve bu terkiplerden hareketle kural koyabilme ve uygulamayı denetleyebilme becerisini geliştirecektir. Bu aşamalar yeni bilgiler inşa etmeye, yeni karşılaşılan sorunlarda sorunun kaynağını tespit etmeye, asıl meselenin teşhisi için var olan durumu tahlil etmeye ve nihayet çözüm üretmeye dönük zihin becerileri geliştirmesine de imkân sağlayacaktır.

Yazım ve noktalama öğretimi hayatın ana ihtiyaçlarından olan bildirişimin sağlıklı yürütülmesine dönük olduğu için hayatın pek çok yönünü ilgilendirmektedir. Dolayısıyla, yazma eğitiminin yazılı metin üreten veya yazılı metinleri okuyup yorumlayan bütün meslek alanlarını ilgilendiren tarafları vardır. Her bir alanda yazma ve noktalama eğitimine gerekli ehemmiyet verilmelidir. Yazım ve noktalama kurallarını öğretmekle ve bunlara uymakla sadece Türkçe ve edebiyat dersi öğretmenleri değil bütün eğitimciler sorumludur; öbür branşlardaki öğretmen adaylarına da bunun eğitiminin verilmesi (Beyreli 2019), kurallara uymaları, kuralları uygulamaları ve sorumluluk alanlarındakileri denetlemeleri, uyarmaları, doğruyu göstermeleri gerekmektedir.

Bazı araştırmacılarca merkezî imtihanların dil becerilerini hayat için öğrenme anlayışına engel olduğu, yalnızca imtihanları geçmeye dönük öğrenmeye sebep olarak "bilgi"nin kıymetini düşürdüğü dile getirilmiştir (Mete 2020). Türkçe öğretim programının uygulanmasına araç olan kaynaklar, programın kazanımlarına uygun, bu kazanımları destekleyecek şekilde amaca hizmet edecek titizlikte hazırlanmalıdır.

Eğiticilerin ve Türkçe öğretmen adaylarının yazım kuralları ve noktalama bilgisi ilk ve ortaokul yıllarındaki bilgilere dayanmaktadır. Hem öğretmenlerin hem de yükseköğretimdeki öğretmen adaylarının -kural bilgisine sahip olsalar bile- uygulama becerilerinde eksiklikler görülmektedir. Bu eksikliklerin orta ve yükseköğretimde bu konulara kural öğretme yönünden ağırlık verilmesi; buna karşılık yazılı anlatım çalışması yaptırılmaması sebep olmakta

(Demir 2018); öğretime de yeterince dikkat edilmemesi ve öğretimin sadece imtihanlara dönük yürütülmesi mevcut sorunu kökleştirmektedir.

Yazım ve noktalama öğretimine engel olan ana sorunlardan birine de yazım kılavuzları sebep olmaktadır. Yazım kılavuzlarındaki kuralların fazla ayrıntılı olması, kural dışı kullanışların (istisna) yaygın olduğu gerekçesiyle kılavuza alınması; kuralların altında "uyarı" başlığı ile çok fazla istisnaya yer verilmesi, dizinde de kuralla çelişen yazım tekliflerinin bulunması gibi kılavuz kaynaklı sorunlar sayılabilir. Bu durum kılavuzdaki kuralların öğretilebilir, öğrenilenlerin akılda tutulabilir ve gerektiğinde çağrılıp yeni durumlarla karşılaşıldığında çözümler üretebilir olmaktan çıkmasına sebep olmaktadır. Kılavuzun bir an önce gözden geçirilmesi ve sade, kullanışlı, sürdürülebilir, yenilikçi bir anlayışla yazılması gereklidir. Okullar için ayrıca hazırlanmış bir kılavuzda yazım ve noktalama kuralları sınıf seviyelerine uygun şekilde basitleştirilerek, bol örnekle ve gerekçeleri de açıklanarak verilebilir.

Yazım ve noktalama kuralları müfredatta 1. sınıftan 12. sınıfa kadar aşamalı ve sarmal bir yaklaşımla öğretilmelidir (Beyreli 2019). Öğretim, her sınıf seviyesinde öğrencilerin idrakî gelişme seviyelerine uygun tarifler ve örneklerle ve mutlaka üçlü uygulama (yazma-okuma-yorumlatma uygulamaları) yaptırılarak yürütülmelidir. Aşamalar belirlenirken öğrencilerin bilgiyi işleme süreçlerindeki (görme, farkına varma, çözümleme ve ayırabilme, algılama ve anlama, tasnif etme, zihninde işleme, kalıcı belleğine yerleştirme; yeni bilgi üretmede ve karşılaştığı sorunları çözmede belleğine aldıklarını kullanarak çözüm geliştirme gibi) gelişme seviyeleri dikkate alınmalıdır.

KAYNAKLAR

Aksan, Doğan (1977), "Yazım, Önemi ve Yazım Sorunları", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, XXXV(307): 311-314.

Atasoy, Faysal Okan (2018), *Türkçede Noktalama*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Atasoy, Faysal Okan (2021), Türkçede Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler Üzerine, içinde, *Esengü Bitig - Doğumunun 60. Yılında Zühal Ölmez Armağanı,* (Ed. T. Karaayak, - U. Uzunkaya, Kesit Yayınları, İstanbul.

Ayverdi, İlhan ve Topaloğlu, Ahmet (2005), *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, Kubbealtı Neşriyat, İstanbul.

Bağcı, Hasan, - Karagül, Sedat (2019), Yazım ve Noktalama Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. A. Güzel, ve H. Karatay), PEGEM Akademi Yayıncılık, Ankara.

Besner, D., ve Smith, M. C. (1992), "Basic Processes in Reading: Is The Orthographic Depth Hypothesis Sinking?", *Orthography Phonology Morphology*

and Meaning, Advances in Psychology (Ed. R. Frost ve L. Katz), *(94)*: 45-66.

Beyreli, Latif (2019), "Orthography and Punctuation Problem in Turkey Within The Context of The Curricula and Textbooks", *Educational Research and Reviews*, *14(11)*: 380-387.

Bruning, R. H.-S.-N. (2014), *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim* (Çev. Ed: Z. N. Ersözlü ve R. Ülker), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Coulmas, F. (1996), *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Coxe, M. S. (1942), *A History of The Spelling of English Phonemes,* Louisiana State University Doktora Tezi, ABD, Baton, Louisiana.

Crystal, D. (2012), *Spell it Out, The Singular Story of English Spelling*. London: Profile Books.

Demir, Celal (2018), "Okullarımızda Yazım Eğitimi ve Sorunları Üzerine", *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20(3)*: 121-135.

Dilidüzgün, Şükran (2017), *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi* (Uygulamalı Bir Yaklaşım), Anı Yayıncılık, Ankara.

Frost, R., - Katz, L. (1992), Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning, *Advances in Psychology (94)*, North-Holland: Elsevier Academic Press.

Güneş, Firdevs (2021), *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*, Pegem Akademi, Ankara.

Güzel, Abdurrahman ve Karatay, Halit (2019), *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.

Kalfa, Mahir (2020), "Türkçe Öğretiminde Virgül ve Noktalı Virgül İşareti Kullanımı Sorunu", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8(3)*: 905-915.

Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan ve Hasırcı, Sevil (2016), *Türkçe Öğretimi* (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için), Anı Yayıncılık, Ankara.

Kırmızı, Fatma Susar (2020), *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi* (Yeni programa uygun), Anı Yayıncılık, Ankara.

Kleve, K. (1994), "The Latin Papyri in Herculaneum", *Proceedings of the 20th International Congress of Papyrologists*. Copenhagen, 23-29 August 1992: Museum Tusculanum Press.

Kubbealtı Lugatı (2023), Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı, İstanbul. http://lugatim.com (Erişim tarihi: 23.11.2023).

Malatesha Joshi, R., ve Aaron, P. G. (2016), *Handbook of Orthography and Literacy*. New York: Routledge.

MEB (2019), *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Mete, Gülşah (2020), "Yazım Kurallarını Nasıl Öğretiyoruz?", *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, *6 (1)*: 12-23.

Nişanyan, Sevan (2019), *Nişanyan Sözlük - Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü*, Liberus, İstanbul.

Öz, Fevzi (2011), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (Yeni programa göre geliştirilmiş), Anı Yayıncılık, Ankara.

Özenç, Emine Gül ve Özenç Mehmet (2020), *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Pind, J. (2016), "Evolution of an Alphabetic Writing System: The Case of Icelandic, *Handbook of Orthography and Literacy* (Ed. R. Malatesha Joshi, ve P. Aaron), London - New York: Routledge.

Sever, Sedat (2015), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.

TDK (2012), *Yazım Kılavuzu*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Uzun, Nadir Engin (2004), *Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dilbilgisinin Temel Kavramları* (Türkçe üzerine tartışmalar), İstanbul.

Yılmaz, Muamber (2021), *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara.